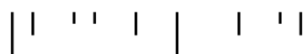


Estratégias promotoras da participação oral de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo em sala de aula

Maria Inês Falcão

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

2023-2024



Estratégias promotoras da participação oral de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo em sala de aula

Maria Inês Falcão

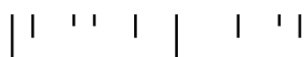
Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes
Co-Orientador: Professor Doutor Tiago Tempera

Júri

Presidente: Professor Doutor Alfredo Dias
Arguente: Professora Doutora Isabel Madureira
Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

2023-2024



AGRADECIMENTOS

| | ' ' | | ' ' |

Gostaria de começar por agradecer a diversas pessoas que contribuíram significativamente para a realização deste estudo e para a elaboração deste relatório.

Em primeiro lugar, ao F, a peça fundamental deste estudo. Agradeço pela relação genuína que se formou, marcada por carinho e disponibilidade, mostrando-se sempre pronto a responder a todas as minhas perguntas.

Agradeço também aos Encarregados de Educação do FP e à professora Sofia, não só por me deixarem ter a possibilidade de desenvolver este estudo, como pela disposição para qualquer tipo de ajuda necessária ao longo do processo.

Aos meus orientadores, Professora Clarisse Nunes e Professor Tiago Tempera, pela orientação incansável, que foi fundamental para a estruturação e finalização deste trabalho. Agradeço-lhes não apenas pela partilha de conhecimentos e conselhos valiosos ao longo do processo, mas também pelo encorajamento constante e pela paciência demonstrada, algo que me motivou a seguir em frente.

À Rosarinho, à minha Mãe e ao Pedro. Agradeço pelo apoio contínuo ao longo da construção deste relatório. As suas palavras de incentivo, revisões e sugestões foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Finalmente, gostaria de agradecer a todos os professores com quem tive o privilégio de me cruzar e aprender na ESELx. Com eles aprendi não apenas os conhecimentos necessários para ser uma professora competente, mas também valores e práticas pedagógicas que levarei comigo na minha futura prática.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A primeira parte do relatório destina-se à descrição detalhada dos dois estágios realizados no âmbito da PES II e à sua análise crítica e reflexiva. A segunda parte do relatório centra-se, então, no estudo desenvolvido, com a temática “*Estratégias que promovem a participação oral de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo em sala de aula*”.

O estudo foi realizado no contexto do 1.ºCEB, numa turma de 1.º ano e envolveu a professora cooperante e os alunos da turma, sendo que se focou no aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Tendo em conta os objetivos definidos, foi utilizada uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso. Para recolha de dados foram utilizadas as técnicas de observação direta, entrevista semiestruturada, pesquisa documental e testes sociométricos. Os dados das observações, da entrevista e da pesquisa documental foram analisados com recurso à análise documental, análise de conteúdo e à análise de redes sociais.

Após a análise dos dados, conclui-se que o aluno com PEA tem um bom desempenho académico, mas a sua participação oral é afetada pela insegurança e medo de falhar, preferindo trabalhar individualmente. Estratégias como a proximidade do adulto, clareza nas instruções orais, uso de instruções escritas, repetição de instruções e feedback constante, são importantes para facilitar a sua participação oral. A confiança no professor e um ambiente emocionalmente seguro incentivam a sua participação, enquanto o feedback positivo aumenta a autoestima e a motivação. Estas estratégias são eficazes porque aumentam a segurança e a confiança do aluno, promovendo um ambiente inclusivo e encorajador da participação oral.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Estratégias; Perturbação do Espectro do Autismo; Participação; 1.º CEB

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This report was developed as part of the Supervised Teaching Practice II (PES II) course, which is a component of the Master's Degree in Teaching for 1st Cycle Basic Education (CEB) and 2nd Cycle Basic Education Maths and Natural Sciences, offered by the Lisbon School of Education.

The first part of the report describes a detailed description of the two internships carried out as part of PES II, providing a critical and reflective analysis of them. The second part focuses on the study conducted, which is titled "Strategies that promote the oral participation of a student with Autism Spectrum Disorder in the classroom".

The study was carried out in a 1st grade class and involved the co-operating teacher and the students, with particular focus on a student with Autism Spectrum Disorder (ASD).

Taking into account the defined objectives, a qualitative methodological approach was adopted, in the form of a case study. Data collection methods included direct observation, semi-structured interviews, documentary research, and sociometric tests. The data from these observations, interviews and documentary research were analyzed using document analysis, content analysis and social network analysis.

The data analysis concluded that students with ASD perform well academically, but their oral participation is hindered by insecurity and fear of failure, leading them to prefer individual work. Strategies such as close proximity to an adult, clear oral instructions, written instructions, repetition of instructions, and constant feedback are crucial for facilitating their oral participation. Trust in the teacher and an emotionally safe environment encourage their participation, while positive feedback increases self-esteem and motivation. These strategies are effective because they enhance the student's security and confidence, promoting an inclusive environment that encourages oral participation.

Key words: Inclusive Education; Strategies; Autism Spectrum Disorder; Participation; 1st CBE

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 1 |
| PARTE I..... | 5 |
| 1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO | 6 |
| 1.1.Caracterização do Contexto Socioeducativo..... | 7 |
| 1.1.1. Instituição | 7 |
| 1.1.2. Turma | 8 |
| 1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção | 9 |
| 1.2.1. Potencialidades e fragilidades da turma e problemática | 9 |
| 1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular | 10 |
| 1.2.3. Avaliação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção | 11 |
| 2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO | 13 |
| 2.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo..... | 14 |
| 2.1.1. Instituição | 14 |
| 2.1.2. Turmas | 14 |
| 2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção | 17 |
| 2.2.1. Potencialidades e Fragilidades da Turma e Problemática | 17 |
| 2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular | 18 |
| 2.2.3. Avaliação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção | 18 |
| 3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS | 21 |
| 3.1. Contextualização de ambos os estágios | 22 |
| 3.2. Desenvolvimento e respectivas competências esperadas pelos alunos | 23 |
| 3.3. Métodos de ensino: processos de organização e de desenvolvimento do currículo | 24 |
| 3.4. Relação Pedagógica..... | 25 |
| 3.5. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.... | 26 |
| PARTE II | 28 |
| 1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO..... | 29 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 32 |

| | |
|--|----|
| 2.1. Inclusão e Escola Inclusiva..... | 33 |
| 2.1.1. O que se entende por inclusão | 33 |
| 2.1.2. O que é a Educação Inclusiva e qual a sua importância | 36 |
| 2.1.3. Qual o papel da participação numa educação inclusiva | 38 |
| 2.1.4. O que nos diz o normativo legal sobre a escola inclusiva: O Decreto de Lei n.º 54/2018 | 39 |
| 2.2. Perturbação do Espectro do Autismo e a Educação Inclusiva..... | 42 |
| 2.2.1. O que é a Perturbação do Espectro do Autismo: Breve perspetiva histórica | 42 |
| 2.2.2. Quais as Características da Perturbação do Espectro do Autismo | 43 |
| 2.2.3. Quais os modelos de intervenção mais eficazes | 46 |
| 2.2.4. Como incluir os alunos com PEA na escola e qual o papel do professor | 47 |
| 3. METODOLOGIA..... | 50 |
| 3.1. Natureza e design do estudo | 51 |
| 3.2. Caracterização dos Participantes..... | 52 |
| 3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados | 53 |
| 3.3.1. Pesquisa Documental | 53 |
| 3.3.2. Observação | 54 |
| 3.3.3. Entrevista Semiestruturada | 55 |
| 3.3.4. Testes Sociométricos | 55 |
| 3.4. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados | 57 |
| 3.5. Princípios éticos | 59 |
| 4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS | 60 |
| 4.1. Necessidades específicas e fragilidades do aluno | 61 |
| 4.2. Relações Sociométricas | 65 |
| 4.2.1. Aceitação | 66 |
| 4.2.2. Rejeição | 68 |
| 4.3. Perspetiva da professora cooperante sobre as características do aluno e as estratégias usadas para a promoção da participação | 71 |
| 4.4. Observações realizadas ao longo da intervenção | 77 |
| 5. CONCLUSÕES | 83 |
| 5.1. Participação oral do aluno com PEA no contexto de sala de aula..... | 84 |

| | |
|---|-----|
| 5.2. Estratégias facilitadoras da participação oral do aluno com PEA no contexto de sala de aula..... | 86 |
| 5.3. Estratégias mais eficazes na promoção da participação oral do aluno com PEA no contexto de sala de aula..... | 88 |
| REFLEXÃO FINAL..... | 91 |
| REFERÊNCIAS | 95 |
| ANEXOS..... | 100 |
| Anexo A – Tabela de Potencialidades e Fragilidades 1.º CEB..... | 101 |
| Anexo B – Estratégias Globais de Intervenção 1º CEB | 103 |
| Anexo C – Tabela dos Indicadores de Avaliação dos Objetivos Gerais do 1º CEB..... | 106 |
| Anexo D – Tabelas de Avaliação dos Objetivo do PI do 1.º CEB..... | 108 |
| Anexo E – Tabela de Potencialidades e Fragilidades 2.º CEB | 110 |
| Anexo FP – Estratégias Globais de Intervenção 2.º CEB | 112 |
| Anexo G – Indicadores de Avaliação dos Objetivos Gerais do PI do 2.º CEB | 115 |
| Anexo H – Recolha de Informação Relevante do Processo Clínico..... | 117 |
| Anexo I – Notas de Campo | 124 |
| Anexo J – Guião da Entrevista Semiestruturada e Transcrição da Entrevista..... | 139 |
| Anexo L – Matriz Sociométrica: Aceitação 1 | 147 |
| Anexo M – Matriz Sociométrica: Aceitação 2 | 149 |
| Anexo N – Matriz Sociométrica: Rejeição 1 | 151 |
| Anexo O – Matriz Sociométrica: Rejeição 2..... | 153 |
| Anexo P – Análise Documental: Processo Clínico..... | 155 |
| Anexo Q – Análise de Conteúdo: Entrevista Semiestruturada | 160 |
| Anexo R – Análise e Conteúdo: Notas de Campo..... | 166 |
| Anexo S– Sociograma Circular: Aceitação 1 | 183 |
| Anexo T– Sociograma Circular: Aceitação 2..... | 185 |
| Anexo U – Sociograma Circular: Rejeição 1 | 187 |
| Anexo V – Sociograma Circular: Rejeição 2 | 189 |
| Anexo X – Consentimento Informado enviado aos Encarregados de Educação..... | 191 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. <i>Seis formas de perspetivar a inclusão</i> | 34 |
| Figura 2. <i>Sociograma Individual de Aceitação: 1.º Teste Sociométrico</i> | 67 |
| Figura 3. <i>Sociograma Individual de Aceitação: 2.º Teste Sociométrico</i> | 68 |
| Figura 4. <i>Sociograma Individual de Rejeição: 1.º Teste Sociométrico</i> | 69 |
| Figura 5. <i>Sociograma Individual de Rejeição: 2.º Teste Sociométrico</i> | 71 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. <i>Níveis de gravidade para a Perturbação do Espectro do Autismo</i> | 45 |
| Tabela 2. <i>Métodos de Intervenção no autismo</i> | 46 |
| Tabela 3. <i>Perguntas do Teste Sociométrico</i> | 56 |
| Tabela 4. <i>Objetivos específicos e respetivas técnicas de recolha de dados e instrumentos</i> | 57 |
| Tabela 5. <i>Análise de conteúdo do processo clínico</i> | 62 |
| Tabela 6. <i>Índices Sociométricos de Aceitação: 1.º Teste Sociométrico</i> | 66 |
| Tabela 7. <i>Índices Sociométricos de Aceitação: 2.º Teste Sociométrico</i> | 67 |
| Tabela 8. <i>Índices Sociométricos de Rejeição: 1.º Teste Sociométrico</i> | 69 |
| Tabela 9. <i>Índices Sociométricos de Rejeição: 2.º Teste Sociométrico</i> | 70 |
| Tabela 10. <i>Características funcionais do aluno: Categorias e subcategorias</i> | 72 |
| Tabela 11. <i>Caracterização da participação do aluno: Categorias e subcategorias</i> | 74 |
| Tabela 12. <i>Estratégias utilizadas pela professora: Categorias e Subcategorias</i> | 76 |
| Tabela 13. <i>Registo do tipo de trabalho realizados e critérios de participação: Notas de campo</i> | 78 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| AE | Aprendizagens Essenciais |
| CAA | Centro de Apoio à Aprendizagem |
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| EAEF | Educação Artística e Educação Física |
| EE | Encarregados de Educação |
| NSE | Necessidades de Saúde Especiais |
| PASEO | Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória |
| PEA | Perturbação do Espectro do Autismo |
| PES II | Prática de Ensino Supervisionada II |
| PI | Projeto de Intervenção |
| PLNM | Português Língua Não Materna |
| TEA | Tempo de Estudo Autónomo |
| UC | Unidade Curricular |

1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

Este relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que integra o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

A UC supracitada procura desenvolver as competências essenciais para o desempenho profissional no 1.º e no 2.º CEB, procurando integrar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do curso na prática profissional. Para tal, a UC tem como objetivo que os alunos: (i) compreendam a organização e o funcionamento das escolas dos 1.º e 2.º CEB; (ii) concebam e implementem projetos de intervenção adaptados aos contextos de 1.º e 2.º CEB; (iii) analisem e reflitam sobre a importância do professor e o seu papel na sociedade dos dias de hoje; (iv) criem e implementem propostas pedagógicas adequadas aos contextos onde se inserem; e (v) sejam capazes de refletir sobre a sua prática pedagógica.

Desta forma, visando responder aos objetivos mencionados, foram realizadas duas intervenções pedagógicas, uma no 1.º CEB, com a duração de cinco semanas, e outra no 2.º CEB, ao longo de oito semanas. O estágio curricular realizado no 1.º CEB deu-se numa turma de 1.º ano numa escola de cariz privado, no concelho de Lisboa, sendo que a prática em 2.º CEB se desenvolveu em três turmas do 6.º ano, nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais, numa escola pública, no concelho de Odivelas.

O estudo do presente Relatório Final, foi desenvolvido com contexto de 1.º CEB, no qual se exploraram as características de participação de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), tema analisado à luz de uma educação inclusiva.

A educação inclusiva é um conceito amplo e multifacetado que visa garantir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes que respeitem e promovam a diversidade. Segundo a UNESCO (2019), a educação inclusiva é vista como a base de um sistema educativo de boa qualidade, que permite que todos os estudantes aprendam e atinjam o seu potencial máximo. Para tal, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas é essencial para superar desafios como a falta de recursos e a experiência limitada dos

profissionais, que podem restringir a presença, participação e aprendizagem de certos alunos (Ainscow & Miles, 2013, citados por Nunes & Madureira, 2015).

No que se refere à PEA, Antunes (2021) caracteriza-a como um conjunto de dificuldades persistentes na comunicação e interação social, juntamente com padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Para tal, é essencial que a intervenção educativa seja adaptada às necessidades específicas de cada aluno, de forma que se promova a sua inclusão e participação ativa na sala de aula.

Assim, procurou-se responder à questão problema: "*Que estratégias se evidenciam como mais eficazes na promoção da inclusão de um aluno do 1.º ano do 1.º CEB com PEA na sala de aula, nomeadamente ao nível da sua participação oral?*". O estudo teve como objetivos específicos: (i) Caracterizar o nível de participação oral do aluno com PEA no contexto de sala de aula; (ii) Descrever as estratégias facilitadoras da participação oral do aluno com PEA na sala de aula; e (iii) Identificar as estratégias que se manifestam mais eficazes na promoção da participação oral do aluno com PEA na sala de aula. Em termos metodológicos, o estudo assumiu uma metodologia qualitativa, na modalidade de estudo de caso, com recurso a técnicas de observação direta e indireta. Os dados foram tratados com recurso à análise documental, análise de conteúdo e à análise de redes sociais.

No que toca à estrutura do documento, o mesmo encontra-se organizado em duas partes principais, cada uma abordando aspetos distintos, porém complementares, da prática pedagógica e do estudo realizado.

A Parte I é dedicada à descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida nos contextos de estágio dos 1.º e 2.º CEB. Esta parte está organizada em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo analisa a prática pedagógica no 1.º CEB, onde se realiza uma caracterização detalhada do contexto socioeducativo da instituição e da turma, explorando tanto as potencialidades quanto as fragilidades identificadas. São ainda apresentadas as estratégias globais de intervenção e a integração curricular implementadas, acompanhadas de uma avaliação detalhada dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção (PI). O segundo capítulo foca-se na prática pedagógica no 2.º CEB, seguindo uma estrutura similar ao do primeiro capítulo. Por fim, o último capítulo

desta parte destina-se a uma análise crítica, reflexiva e comparativa sobre a prática de ambos os estágios.

A Parte II centra-se na apresentação do estudo de investigação realizado no contexto de estágio do 1.º CEB. O primeiro capítulo apresenta o estudo, introduzindo o tema, os objetivos específicos e o contexto em que o estudo foi realizado. O segundo capítulo dedica-se à fundamentação teórica, onde são explorados conceitos-chave como Educação Inclusiva e Perturbação do Espectro do Autismo, proporcionando um enquadramento teórico das estratégias pedagógicas investigadas. Já o terceiro capítulo descreve a metodologia utilizada, descrevendo a abordagem qualitativa adotada, o desenho de estudo de caso, e a descrição dos métodos de recolha e análise de dados utilizados. O capítulo seguinte foca-se na apresentação dos resultados do estudo, destacando as estratégias que se revelaram mais eficazes para promover a participação oral do aluno com PEA. E, por fim, no último capítulo discutem-se as conclusões do estudo, analisando as implicações dos resultados obtidos e sugerindo recomendações práticas para futuras intervenções pedagógicas.

O relatório termina com uma reflexão final sobre os contributos da experiência vivida nos dois ciclos de ensino, da experiência no papel de investigadora no desenvolvimento do estudo e, por fim, sobre os aspetos que considero fundamentais para o desenvolvimento social e profissional.

PARTE I

| ' ' | | ' |

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

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, será apresentada uma descrição geral da instituição onde a prática foi realizada, bem como as especificidades da turma.

Irá ser explorado em detalhe as principais potencialidades e fragilidades identificadas na turma, bem como as questões específicas que surgiram, que originaram a problemática “*De que forma o trabalho colaborativo e os jogos didáticos podem desenvolver a compreensão leitora e o raciocínio matemático?*”. Para além disso, serão apresentadas estratégias globais para intervir e integrar eficazmente o currículo, considerando as necessidades individuais e coletivas dos alunos. A avaliação das aprendizagens será discutida tanto em relação aos alunos quanto aos objetivos gerais delineados no PI, proporcionando uma análise completa e reflexiva do processo educativo.

1.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo

1.1.1. Instituição

A instituição privada, situada em Campolide, Lisboa, pertence a um grupo de escolas que oferecem desde a educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. No entanto o local onde ocorreu a intervenção oferecia apenas a educação Pré-Escolar e o ensino do 1.º CEB.

A instituição vê a educação como um instrumento para a construção do futuro, capacitando os alunos a serem protagonistas das suas vidas e a serem agentes de mudança, com sensibilidade, reflexão crítica, iniciativa e compromisso com o mundo. A escola coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, reconhecendo a singularidade de cada uma e buscando as melhores formas de apoiar o seu percurso educacional, valorizando e incorporando saberes individuais.

O currículo do 1º CEB é coordenado pelas equipas educativas de cada ano, seguindo as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias. A instituição também dispõe de um Gabinete de Apoio Psicológico, que promove a colaboração entre psicólogos e professores para garantir a inclusão de todas as crianças no acesso às aprendizagens.

Em termos de infraestrutura, a escola oferece uma ampla variedade de espaços e recursos, incluindo um grande espaço exterior com áreas verdes e equipamentos, projetado para que as crianças possam brincar em conjunto, desenvolvendo criatividade e espírito de grupo num ambiente seguro.

1.1.2. Turma

O grupo observado era composto por 18 alunos do 1.º ano do 1.º CEB, com idades entre os 6 e os 7 anos. Devido ao carácter privado da instituição, presume-se que os alunos provinham dum contexto socioeconómico médio-alto.

Dentro do grupo, existia uma diversidade de necessidades e características individuais. Um aluno apresentava PEA, uma das alunas tinha bastantes dificuldades de aprendizagem, possivelmente relacionadas com dislexia ou disortografia, ainda sem diagnóstico confirmado. Havia também uma aluna de nacionalidade russa que frequentava a escola apenas uma vez por semana devido a dificuldades de adaptação linguística. Para além disso, a turma incluía um aluno com algumas dificuldades ao nível comportamental.

Os alunos demonstraram-se trabalhadores, recetivos a novas experiências e mantinham boas relações entre si, tanto em sala de aula, quanto nos intervalos. A maioria dos alunos já frequentava a escola desde a educação pré-escolar, o que facilitou a integração dos novos colegas no presente ano letivo. No entanto, através de conversas formais e informais com a professora cooperante, e posterior observação dos alunos, foram destacadas algumas fragilidades do grupo como desafios relacionados com foco e concentração, bem como ao nível do trabalho de grupo, havendo dificuldades na aceitação da opinião dos outros e na gestão de conflitos aquando do trabalho de grupo.

1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

1.2.1. Potencialidades e fragilidades da turma e problemática

Após o período de observação, e com base na informação recolhida por meio de pesquisas documentais, observação direta organizada em notas de campo e grelhas de observação, conversas formais e informais com a professora cooperante e um questionário aplicado aos alunos, identificámos as potencialidades e as fragilidades do grupo no que se refere às Competências Sociais transversais e às áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, e Educação Artística e Educação Física (cf. Anexo A).

Destaca-se como principal potencialidade o interesse dos alunos pelos jogos didáticos, e como fragilidades mais relevantes, o trabalho colaborativo (mais concretamente a dificuldade dos alunos em aceitar as ideias dos colegas), a compreensão leitora (dificuldade em fazerem inferências), o cálculo mental e a resolução de problemas (na interpretação e na organização dos dados) (cf. Anexo A)

A definição das potencialidades e fragilidades dos alunos ajudou a refletir sobre a problemática e sobre os objetivos, direcionando a possibilidade de futuras intervenções e estratégias pedagógicas para promover um desenvolvimento equilibrado e eficaz dos alunos nas áreas mencionadas.

Assim, definiu-se a problemática que orientou a intervenção: “*De que forma o trabalho colaborativo e os jogos didáticos podem desenvolver a compreensão leitora e o raciocínio matemático?*”, que, por sua vez, conduziu à definição de três objetivos gerais: (i) *Desenvolver competências de trabalho colaborativo*; (ii) *Melhorar competências de compreensão leitora*; (iii) *Consolidar competências de raciocínio matemático*.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Com base na problemática e nos objetivos referidos no subcapítulo anterior, a minha colega de estágio e eu, definimos estratégias que visavam alcançar os objetivos definidos (cf. Anexo B).

Foram então definidos campos de ação mais específicos para se aplicarem estratégias de intervenção concretas por forma a atingir os objetivos referidos anteriormente. Foram os seguintes os campos de ação definidos: o trabalho colaborativo, os jogos didáticos, as discussões e reflexões coletivas, a aprendizagem baseada em problemas, o trabalho experimental, o jogo dramático/role-play, o trabalho autónomo e os guiões de leitura e interpretação.

Com o objetivo de desenvolver competências gerais de trabalho colaborativo, focámo-nos a resolução de problemas de matemática em pequeno grupo e a realização de trabalho experimental em pequeno grupo; na ação nos jogos didáticos, o uso de jogos de grupo que estimulassem o raciocínio matemático e a partilha de estratégias de resolução; no uso das discussões e reflexões coletivas, a promoção de debates em grupo sobre soluções e estratégias de problemas matemáticos; no trabalho experimental, a concretização de trabalhos experimentais como por exemplo, a germinação do feijão; na intervenção nos jogos dramáticos/role-play, a criação e a representação de personagens de histórias ou textos literários; e nos guiões de leitura e interpretação, a utilização de guiões de trabalho para orientar a interpretação de problemas matemáticos, promovendo discussões e reflexões em grupo.

Relativamente às técnicas escolhidas para melhorar as competências de compreensão leitora, demos relevância no trabalho colaborativo, à promoção da leitura e interpretação de problemas matemáticos em grupo, discutindo estratégias de resolução e verificando os resultados; na ação nos jogos didáticos, ao uso de jogos de lógica que envolvessem a interpretação de enunciados e a aplicação de conceitos matemáticos em situações práticas; no uso das discussões e reflexões coletivas, à realização de discussões sobre a resolução de problemas matemáticos; no campo da aprendizagem baseada em problemas, à abordagem de problemas matemáticos que exigissem a interpretação de enunciados escritos, discutindo estratégias e compartilhando soluções;

no trabalho autónomo, à promoção da leitura de textos selecionados de forma autónoma, praticando a compreensão independente e desenvolvendo o gosto pela leitura; e nos guiões de leitura e interpretação, ao uso de guiões de leitura que incluíam perguntas para discussão em grupo.

Por fim, para que os alunos conseguissem consolidar competências de raciocínio matemático, procurámos aplicar as seguintes estratégias: no trabalho colaborativo, a resolução de problemas matemáticos complexos, promovendo a comunicação eficaz e a cooperação, e explorando diferentes estratégias de resolução; o uso de jogos didáticos de estratégia que envolvessem raciocínio matemático; no uso das discussões e reflexões coletivas, a promoção de discussão de textos que apresentassem problemas matemáticos ou situações que requeressem raciocínio lógico; e na aprendizagem baseada em problemas, a promoção da discussão de textos que apresentassem problemas matemáticos ou situações que requeressem raciocínio lógico.

1.2.3. Avaliação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

A avaliação tem um papel essencial no decorrer do período de intervenção para uma constante verificação do alcance dos objetivos de aprendizagem e de análise da eficácia das estratégias adotadas, visando não só melhorar as aprendizagens dos alunos, como também orientar a nossa futura prática enquanto docentes.

Para ser possível avaliar a evolução dos alunos quanto aos objetivos gerais do PI, foram definidos indicadores de avaliação para cada um dos objetivos (cf. Anexo C).

O primeiro objetivo – *Desenvolver competências de trabalho colaborativo* – teve uma taxa de sucesso bastante positiva – 79% (cf. Anexo D). As atividades de trabalho colaborativo foram importantes, embora ainda fosse necessário um pouco mais de trabalho a desenvolver com alguns alunos que ainda apresentavam dificuldades em trabalhar em grupo. Para tal, pensamos que estratégias como a reflexão e a avaliação entre pares, que não foram realizadas regularmente, poderiam vir a colmatar esta fragilidade.

O segundo objetivo – *Melhorar competências de compreensão leitora* – teve uma taxa de sucesso média de 77%, (cf. Anexo D), no entanto, verificaram-se variações nos diferentes indicadores, sendo que alguns apresentaram maior progresso do que

outros. Os indicadores: “identifica informação implícita num texto escrito ou oral”, “organiza informações seguindo uma lógica” e “exprime juízos de valor, emoções ou ideias face a textos lidos ou escutados” tiveram uma taxa de sucesso positiva (acima de 50%), enquanto os restantes indicadores “Antecipa informações por meio de inferências” e “Resume as ideias centrais de um texto” obtiveram uma taxa de sucesso negativa (abaixo de 50%). Assim, para alcançar melhores resultados pensamos que teria sido importante realizar tarefas mais regulares e consistentes ao longo do estágio, o que acabou por não acontecer devido às limitações na gestão do tempo.

O terceiro objetivo – *Consolidar competências de raciocínio matemático* – não foi alcançado conforme era expectável, tendo uma taxa positiva, contudo baixa, de 56% (cf. Anexo D). Houve uma evolução positiva no cálculo mental devido ao uso de instrumentos como os jogos didáticos, cálculo mental semanal e apoio individualizado, mas não foram trabalhadas diferentes estratégias de cálculo mental como planeado, prejudicando, assim, a taxa de sucesso. Para além disso, a gestão do tempo também impediu o desenvolvimento de atividades relacionadas com generalizações.

Em suma, acreditamos que os objetivos planeados para o PI foram, maioritariamente, alcançados, sendo que a gestão do comportamento dos alunos e a gestão do tempo prejudicaram a taxa de sucesso que era esperada. Podemos ainda concluir, a partir da problemática formulada, que o trabalho colaborativo e os jogos didáticos potenciaram e foram essenciais para trabalhar a compreensão leitora e o raciocínio matemático.

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

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, será apresentada uma visão abrangente da instituição onde decorreu a prática, bem como com as particularidades das turmas nas quais intervimos.

Irão ser examinadas cuidadosamente as principais potencialidades e fragilidades identificadas no grupo, assim como as questões específicas que deram origem à problemática “*Como despertar o interesse dos alunos, acerca das temáticas abordadas em sala de aula, de modo a melhorar o raciocínio e a resolução de problemas?*”. Além disso, serão indicadas estratégias globais para intervir e integrar o currículo de maneira eficaz, levando em conta as necessidades individuais e coletivas dos alunos. A avaliação das aprendizagens será analisada tanto em relação aos alunos quanto aos objetivos gerais delineados no PI, proporcionando uma reflexão completa sobre o processo educativo.

2.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo

2.1.1. Instituição

A escola pública, localizada na freguesia da Pontinha, em Odivelas, abrangia uma área com diversos bairros, desde zonas urbanas com habitação precária até áreas habitacionais de classe média-alta. De uma forma geral, a população local dependia regularmente de apoios sociais para conseguir obter maior estabilidade financeira.

A escola fazia parte de um agrupamento que oferecia desde a educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, mas o local onde a intervenção ocorreu tinha apenas turmas do 2.º CEB e do 7.º ano do 3.º CEB.

Quanto às instalações, o edifício possuía quatro blocos, com salas de aula, biblioteca, laboratórios e outras espaços. Já o espaço exterior incluía um campo de futebol e de basquetebol para os alunos poderem usar nos intervalos.

2.1.2. Turmas

O estágio curricular decorreu em três turmas do 6.º ano do 2.º CEB. Na turma B acompanhámos a professora cooperante na disciplina de Ciências Naturais, na turma C em Matemática e Ciências Naturais e, por fim, na turma H, apenas na disciplina de Matemática.

Turma B

A turma B era composta por 26 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 10 e 13 anos. Era uma turma com uma grande diversidade sociocultural, sendo a maioria dos alunos de nacionalidade portuguesa. Não havia nenhum aluno com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), exceto um aluno que frequentava sessões de terapia da fala e duas alunas com problemas de saúde, que afetavam a sua assiduidade.

A professora cooperante que nós, estagiárias, estávamos a acompanhar apenas lecionava Ciências Naturais nesta turma, estando apenas um bloco de 45 minutos e outro de 90 minutos por semana com os alunos. Este facto dificultava a proximidade com os alunos, algo fundamental para o desenvolvimento educacional. Em geral, os alunos eram bem-comportados, à exceção de três que frequentemente desrespeitavam a professora e os colegas. O aproveitamento escolar era baixo, com uma grande falta de dedicação, interesse e pouca autonomia no trabalho, algo refletido nas avaliações do 1º semestre.

Turma C

A turma C era composta por 23 alunos, 12 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre 10 e 13 anos. A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa (n=15), existindo, ainda, alunos de outras nacionalidades como a indiana, mongol, brasileira e moçambicana. Três alunos frequentavam a disciplina de Português Língua Não Materna, sendo que dois deles manifestavam grandes dificuldades linguísticas, afetando a sua aprendizagem, especialmente em Ciências Naturais.

Dos 23 alunos, sete beneficiavam de medidas seletivas: três frequentavam o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), não participando nas aulas regulares, enquanto quatro manifestavam NSE, incluindo dificuldades a nível psicológico, comportamental e cognitivas. O desempenho da turma era heterogéneo, com alguns alunos que mostravam interesse e dedicação, enquanto a maioria não se apresentavam grande interesse pela aprendizagem, resultando num insucesso escolar para estes últimos. Ao nível comportamental, os elementos da turma tinham um bom comportamento, mas para isso, exigiam muita atenção e reforço dos conteúdos. Através

da observação e em conversa com a professora cooperante percebeu-se, no entanto, que tinha potencial para atingir bons resultados.

Turma H

A turma H era composta por 26 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 12 o sexo masculino, com idades entre 10 e 13 anos. A turma apresentava uma grande diversidade sociocultural, com 20 alunos estrangeiros, correspondendo a 76,9% dos alunos da turma. Importa destacar que 13 desses alunos enfrentavam grandes desafios linguísticos e frequentavam a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM). Esta barreira linguística afetava negativamente a compreensão do português e, por vezes, do inglês, dificultando, naturalmente, o processo de aprendizagem.

O aproveitamento dos alunos foi considerado muito baixo pela professora cooperante, com 67% de insucesso em Matemática no final do 1º semestre. Segundo a professora, este baixo desempenho devia-se a variados fatores como a barreira linguística, a falta de interesse e de dedicação nas aulas, a ausência de capacidade de trabalho autónomo e a constante falta do material necessário.

De facto, é possível concluir que a barreira linguística foi um dos principais fatores que contribuíram para os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem. Esta barreira dificultou significativamente a comunicação entre professor e aluno, prejudicando a compreensão mútua e a eficácia das instruções pedagógicas. No entanto, além da barreira linguística, era também evidente a falta de interesse por parte dos alunos e, apesar dos esforços da professora em fornecer diversos apoios educacionais, como fichas de trabalho e testes traduzidos, fichas informativas com os conteúdos traduzidos e apoio individual, os alunos não demonstravam o nível esperado de interesse e dedicação. Estes apoios foram implementados com o objetivo de minimizar as dificuldades linguísticas e de facilitar a aprendizagem, mas a resposta dos alunos foi aquém do esperado.

Dois alunos frequentavam o CAA e não participavam das aulas regulares. Havia ainda um aluno venezuelano com NSE, que, chegado recentemente a Portugal, tinha dificuldades significativas na escrita e no cálculo, devido a um percurso escolar instável.

2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

2.2.1. Potencialidades e Fragilidades da Turma e Problemática

As turmas 6.º C, B e H eram turmas heterogêneas, possuindo uma variedade de potencialidades e fragilidades que variavam de aluno para aluno.

Assim, de modo a definir uma intervenção ajustada às necessidades das três turmas observadas, identificaram-se as potencialidades e as fragilidades das diferentes turmas relativamente às Competências Sociais e às áreas curriculares de Matemática e Ciências Naturais (cf. Anexo E), que conseguimos verificar no nosso período de observação, em conversas informais com a professora cooperante e ao analisar as respostas que a mesma deu à entrevista por nós realizada.

Apesar de termos identificado algumas potencialidades, não as considerámos relevantes para a elaboração da problemática e subsequente determinação dos objetivos.

As fragilidades encontradas já nos deram matéria de desenvolvimento para aplicação de estratégias globais de intervenção curricular. Foram elas a dificuldade de resolução de problemas matemáticos e a dificuldade de raciocínio matemático; a evidência de uma barreira linguística clara, o desinteresse durante a aula (que se refletiu na falta de empenho) e a dificuldade em expressarem as suas ideias. (cf. Anexo E)

Essas observações levaram à formulação da problemática que orientou a intervenção: *“Como despertar o interesse dos alunos, acerca das temáticas abordadas em sala de aula, de modo a melhorar o raciocínio e a resolução de problemas?”*, que, por sua vez, conduziu à definição de três objetivos gerais: (i) *Responsabilizar-se pela própria aprendizagem, desenvolvendo interesse pelos conteúdos abordados;* (ii) *Desenvolver a compreensão leitora para facilitar a interpretação de problemas e enunciados;* (iii) *Desenvolver o pensamento crítico e o raciocínio, mobilizando situações do seu interesse.*

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Com base na problemática e nos objetivos referidos no subcapítulo anterior, definimos estratégias que visavam alcançar os objetivos definidos (*cf.* Anexo F).

Nas três turmas, as estratégias utilizadas no âmbito da responsabilização pela própria aprendizagem, foram ao encontro da implementação de atividades que fossem ao encontro dos interesses dos alunos, bem como a realização de atividades e jogos dinâmicos, relacionando os conteúdos com as situações da vida real, de modo a tentar que o interesse dos mesmos aumentasse (*cf.* Anexo F).

Para tentar desenvolver a compreensão leitora e facilitar a interpretação de problemas e enunciados, a estratégia utilizada foi a apresentação do maior número possível de problemas, para que os alunos pudessem adquirir bastante prática na sua resolução. Em duas das turmas, também optámos pela construção de um glossário com os conceitos científicos abordados em sala de aula (*cf.* Anexo F).

Com o objetivo de promover e desenvolver o pensamento crítico e o raciocínio, a estratégia utilizada em todas as três turmas, foi apresentar aos alunos desafios que promovam o raciocínio e o pensamento crítico através da observação e de uma análise cuidada (*cf.* Anexo F).

2.2.3. Avaliação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

Durante a nossa intervenção no 2.º CEB, a implementação de uma avaliação contínua das aprendizagens dos alunos e a medição do progresso em relação aos objetivos gerais do PI foram elementos fundamentais. Isto permitiu-nos fazer os ajustes necessários à nossa abordagem pedagógica ao longo do caminho, garantindo que estávamos sempre alinhadas com os resultados desejados. Esta abordagem flexível e adaptativa provou ser crucial para o sucesso da nossa intervenção.

Para ser possível avaliar a evolução dos alunos quanto aos objetivos gerais do PI, foram definidos indicadores de avaliação para cada um dos objetivos (*cf.* Anexo G)

O primeiro objetivo – *Responsabilizar-se pela própria aprendizagem, desenvolvendo interesse pelos conteúdos abordados* – foram propostas atividades dinâmicas com materiais manipuláveis e digitais, que aumentaram a motivação dos

alunos e melhoraram, na maioria dos casos, as notas em Matemática e Ciências Naturais. No que diz respeito à disciplina de Ciências Naturais, a turma 6.º C apresentou uma melhoria, com uma média de notas que subiu de 47,7% na ficha de avaliação do primeiro semestre, para 55,1% no segundo semestre. A turma 6.º H também mostrou progresso, com a média aumentando de 43,9% para 48%. Embora esta última ainda seja negativa, é um aumento positivo nas classificações dos alunos.

Em relação à Matemática, a média da turma 6.º H foi de 32,71%, o que continua a ser uma média negativa, refletindo as dificuldades que os alunos enfrentavam. Contudo, esta média foi superior à obtida na ficha de avaliação do semestre anterior, que foi de 29 %, indicando uma ligeira melhoria nas classificações dos alunos. O 6.ºH aumentou a sua média de 29% para 32,71%.

Por outro lado, a turma 6.º C teve uma queda significativa nas médias de Matemática, de 68% no primeiro trimestre para 48,7% no segundo trimestre, destoando das outras turmas que apresentaram melhorias.

Já no que concerne ao segundo objetivo – *Desenvolver a compreensão leitora para facilitar a interpretação de problemas e enunciados* – consideramos que foi alcançado apenas parcialmente. Diversos desvios do PI impediram a realização completa do objetivo conforme inicialmente previsto. Uma das estratégias definidas no PI , “Construir com os alunos, em grande grupo, um glossário acerca dos conceitos científicos abordados”, não foi implementada devido à dificuldade na gestão de tempo, que exigiu ter de dar prioridade ao avanço dos conteúdos curriculares, além do curto período de intervenção, que nos limitou o tempo disponível para trabalhar com os alunos estas competências.

Por fim, o terceiro objetivo – *Desenvolver o pensamento crítico e o raciocínio, mobilizando situações do seu interesse* – foi explorado principalmente em duas atividades, uma em Matemática, na qual se pedia aos alunos que construíssem uma sequência a partir de um dado termo, e outra em Ciências Naturais com a análise de um hemograma. Apesar dos esforços para desenvolver o pensamento crítico dos alunos não só nas atividades referidas como no decorrer das aulas, através do levantamento de conteúdos prévios e de um constante questionamento aos alunos, procurando que

chegassem às conclusões por eles próprios, não é possível afirmar com certeza se houve uma mudança significativa no pensamento crítico dos alunos.

Assim, voltando à problemática “*como despertar o interesse dos alunos acerca das temáticas abordadas em sala de aula, de modo a melhorar o raciocínio e a resolução de problemas?*”, é possível admitir que algumas estratégias foram mais bem-sucedidas que outras e é ainda possível afirmar que algumas não conseguiram ser implementadas, devido a múltiplos fatores. A meu ver, apesar de alguns contratempos na execução, bem como alguns resultados menos positivos, as estratégias definidas e as implementadas foram adequadas e as possíveis, tendo em conta as características das turmas e os contextos acima mencionados. Penso que foi um balanço positivo, que foi ao encontro da problemática, ajudando a minimizá-la.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

Após uma descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, o presente capítulo tem como objetivo analisar de forma crítica e reflexiva a prática ocorrida em ambos os ciclos. Assim, no que se refere à estrutura do capítulo serão abordados os seguintes tópicos: (i) contextualização de ambos os estágios; (ii) desenvolvimento e respectivas competências esperadas dos alunos; (iii) métodos de ensino: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iv) relação pedagógica; e (v) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

3.1. Contextualização de ambos os estágios

A experiência da PES II foi desenvolvida em anos de escolaridade distintos: o 1.º ano e o 6.º ano. Assim, no decorrer das práticas, foram várias as diferenças notadas entre os dois contextos, o que foi deveras enriquecedor para a minha aprendizagem.

Além das diferenças cognitivas e de maturidade expectáveis entre os dois contextos, um dos aspetos que mais se destacou foi a realidade socioeconómica dos alunos. No 1.º CEB, os alunos provinham, na sua maioria, de famílias com capacidade socioeconómica média-alta, o que se refletia na disponibilidade de recursos materiais e na qualidade de vida que as crianças mostravam ter. Por sua vez, o contexto do 2.º CEB apresentava uma realidade distinta, marcada por dificuldades socioeconómicas evidentes. Os alunos enfrentavam problemas como habitação inadequada, escassez de recursos educacionais e alimentação limitada, o que não só influenciava o seu desempenho escolar, como também a motivação e o comportamento dos alunos.

Outro aspeto notório foi a forma como a escola era percebida e a dedicação dos alunos no seu percurso escolar. No 1.º CEB, havia uma notável participação dos pais na educação dos filhos e uma demonstração de vontade e dedicação dos alunos para aprender. Em contraste, no 2.º CEB, observava-se uma menor valorização da educação por parte dos alunos. Muitos não se mostravam interessados pelo seu percurso escolar, e o acompanhamento por parte dos pais era escasso ou mesmo inexistente.

Ambos os contextos foram essenciais para a minha aprendizagem e desafiaram-me não só a lidar com alunos de diferentes níveis socioeconómicos como me ajudaram a adaptar as práticas de forma mais eficaz e sensível às necessidades dos alunos.

3.2. Desenvolvimento e respectivas competências esperadas pelos alunos

Nos contextos dos 1.º e 2.º CEB desenvolvemos competências baseadas nas Aprendizagens Essenciais (AE) dos respetivos anos e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Assim, foram delineados dois PI's que visavam responder às necessidades e aos interesses dos alunos, promovendo uma aprendizagem cooperativa e integradora.

Foram várias as fragilidades identificadas no 1.º e no 2.º CEB, contudo, há duas que se destacam, uma vez que foram identificadas e trabalhadas em ambos os contextos, sendo elas a compreensão leitora e o raciocínio matemático.

No que concerne à compreensão de leitora, apesar de ser uma competência em comum nos diferentes contextos, foi algo que acabou por ser trabalhado de uma forma um pouco distinta.

No 1.º CEB procurámos trabalhar a compreensão leitora através das competências em Linguagens e Textos, destacando a “compreensão” e a “interpretação”, e em Informação e Comunicação, transformando “a informação em conhecimento”, critérios presentes no PASEO (Martins et al., 2017). Para complementar implementámos estratégias sugeridas por Viana et al. (2018) como a utilização de Guiões e Questionários de Interpretação e o desenvolvimento da compreensão leitora com a “Família Compreensão”, estratégias que se mostraram bastantes eficazes na prática do 1.º CEB.

Já no 2.º CEB, a competência de compreensão leitora foi trabalhada mais ao nível dos problemas matemáticos e foi um desafio significativo, em grande parte devido à diversidade cultural e às barreiras linguísticas existentes, uma dificuldade frequente entre os alunos. De acordo com Washington et al. (2018), a capacidade de compreensão leitora é crucial para o sucesso na resolução de problemas na área da Matemática e, para isso, é essencial o domínio da língua utilizada nas aulas e nos exercícios de matemática, algo que muitos alunos não possuíam. Assim, para colmatar este desafio, foram implementadas estratégias destinadas a auxiliar os alunos com maiores dificuldades em ler e em interpretar enunciados. Embora o curto tempo de intervenção tenha impedido

um desenvolvimento completo dessa competência, a mesma foi bastante trabalhada com os alunos do 2.º CEB.

O raciocínio matemático foi outra fragilidade também identificada em ambos os ciclos. Para Ponte et al. (2020), raciocinar é realizar “inferências de forma fundamentada” (p. 7) , a partir de informação dada, obtendo nova informação por meio de um processo justificado. Esta competência mostrou-se desafiante para os alunos dos dois ciclos e, por isso, foi bastante trabalhada através da resolução de problemas matemáticos e de exercícios mais desafiantes que estimulassem o pensamento crítico dos alunos. Contudo, a necessidade de mais tempo de estágio era essencial para um desenvolvimento ainda mais aprofundado desta competência.

3.3. Métodos de ensino: processos de organização e de desenvolvimento do currículo

Os professores têm um papel fundamental no processo de aprendizagem dos seus alunos. Segundo Roldão (2009), ensinar é “a ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (p.14) e, para que este processo de aprendizagem seja positivo, é crucial que o docente o planeie previamente, desenvolvendo estratégias de ensino e tendo em conta que todos os alunos “têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000, p. 30).

O planeamento - diário, semanal ou mensal - desenvolvido pelo docente tem de ter em conta fatores como o objetivo da atividade, a estratégia de realização e o tipo de avaliação da mesma. Por isso, é fundamental adotar uma postura de natureza estratégica quando se planeiam ações de ensino, de forma a conceber um percurso orientado para chegar à finalidade pretendida (Roldão, 2009).

Para além disso, deve ter em conta aspetos como a preparação prévia de todo o material necessário e a preparação do espaço onde irá ocorrer a atividade e situações de imprevisto, como a duração das atividades que pode durar mais ou menos tempo que o expectável, ou mesmo a inadequação dos alunos às atividades propostas. Ademais, a planificação permite que os professores atendam às necessidades de cada aluno, tendo

em consideração os ritmos, as habilidades, os interesses e as necessidades de cada aluno, garantindo que cada um tem a oportunidade de aprender e de crescer. Assim, tendo uma planificação estruturada, o professor ganha uma segurança maior na sua prática, conseguindo chegar a todos os alunos da melhor forma (Santos et al., 2016).

Estes aspetos referidos anteriormente foram bastante observados em ambos os contextos, havendo uma organização e desenvolvimento do currículo bastante estruturados e adequados às necessidades dos alunos. Tanto a professora cooperante do 1.º CEB como a do 2.º CEB tinham planificações anuais (construídas em conjunto com os restantes professores), trimestrais e semanais, as quais eram mais adaptáveis aos alunos e às suas necessidades. Contudo, apesar de já terem o desenvolvimento do currículo bastante organizado, deram-nos total liberdade para realizar tarefas que se afastassem um pouco do que já estivesse estipulado, caso fosse pertinente. Este acompanhamento da organização e de flexibilização do currículo e, também, a possibilidade de sermos criativas na forma como os explorávamos foi algo essencial para a minha aprendizagem e tenho muito a agradecer a ambas as professoras cooperantes por isso.

3.4. Relação Pedagógica

Durante os meus estágios, procurei aplicar princípios fundamentais do ensino que enfatizam a importância das relações interpessoais no processo educativo. Segundo Amado et al. (2009), uma das ideias fundamentais de Vygostsky, integrada no conceito de zona de desenvolvimento proximal, defende que a interação e o apoio entre professor e aluno são essenciais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores. Para além disso, *insights* das neurociências, conforme argumentado por Damásio (2000, citado por Amado, 2009), reforçam a ideia de que um ambiente seguro e desafiador é crucial para uma aprendizagem eficaz, reduzindo o *stress*, algo que pode prejudicar tanto o bem-estar quanto o desempenho académico dos alunos.

Outro aspeto bastante importante é o conceito de empatia, como destacado por Almeida e Chará (2022). Este conceito desempenha um papel fundamental na construção de uma relação positiva entre o professor e o aluno.

Durante os meus estágios, esforcei-me para estabelecer essa conexão, demonstrando interesse genuíno pelo bem-estar e pelo progresso académico de cada aluno. Um dos aspetos práticos que adotei foi aprender e usar os nomes dos alunos desde os primeiros dias de estágio, uma prática simples, mas poderosa que sinaliza reconhecimento e respeito individual de cada discente. Assim, como referido por Glenz (2014), é criada uma relação de confiança e de maior proximidade entre o aluno e o professor, o que contribui para uma atmosfera de proximidade e confiança na sala de aula, elementos essenciais para um ambiente de aprendizagem positivo.

Algo que me ajudou bastante em ambos os contextos, foi o facto de os alunos já terem uma relação bastante positiva com as professoras cooperantes, o que facilitou significativamente a nossa entrada no espaço deles. No entanto, foi no 1.º ciclo onde senti uma maior facilidade em construir e fortalecer essas relações, principalmente devido ao tempo prolongado de interação diária com os alunos.

Em suma, a empatia e a criação de um ambiente seguro e inclusivo foi fundamental na minha prática, promovendo um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos.

3.5. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

Durante os estágios nos 1.º e 2.º CEB, a avaliação assumiu um papel crucial no acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem. Conforme destacado por Fernandes (2022), a avaliação não se limita a atribuir classificações, esta é um processo pedagógico que visa apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Integrando a avaliação formativa, promoveu-se uma análise constante das produções e intervenções dos alunos em sala de aula, acompanhada por um *feedback* oral e escrito regular para orientar o progresso individual de cada aluno.

No 1.º CEB, para além do *feedback* contínuo, os alunos foram incentivados à autoavaliação no final da intervenção, enquanto no 2.º CEB a avaliação formativa complementou-se com avaliações sumativas através de Questões-Aula e Fichas de Avaliação Sumativa nas duas áreas curriculares.

No que diz respeito à gestão da sala de aula, Baccon e Arruda (2015) citam Gauthier (1998) que enfatiza o papel fundamental do professor na organização e manutenção da ordem para facilitar a aprendizagem dos alunos. Este papel implica não apenas estabelecer regras claras e expectativas comportamentais, mas também criar um ambiente propício à participação ativa dos estudantes. Assim, a gestão eficaz da sala de aula não se deve limitar apenas ao controlo do comportamento dos alunos, deve procurar alcançar os objetivos educacionais estabelecidos, promovendo uma atmosfera de respeito mútuo e de colaboração.

No 1.º CEB, a regulação e avaliação dos comportamentos ocorreram principalmente nos Conselhos de Turma, onde os alunos partilhavam experiências da semana seguidas de discussões orientadas. Já no 2.º CEB, a regulação comportamental deu-se em conversas em sala de aula, sem necessidade de intervenções mais intensas. No entanto, a gestão do comportamento foi um desafio significativo no 1.º CEB, devido ao cansaço dos alunos no final do ano letivo e à necessidade de desenvolver habilidades sociais e emocionais essenciais nessa fase inicial de escolarização.

Com base na análise crítica das práticas pedagógicas nos estágios dos 1.º e 2.º CEB, fica claro que a experiência foi profundamente enriquecedora e desafiadora. Em ambos os ciclos, a prática pedagógica foi orientada pela necessidade de desenvolver competências específicas, como a compreensão leitora e o raciocínio matemático, alinhadas com as Aprendizagens Essenciais e o PASEO. As estratégias utilizadas foram ajustadas às características e às necessidades dos alunos de cada ciclo, destacando-se a implementação de métodos diferenciados de ensino, como o uso de guiões de interpretação no 1.º CEB e o foco em problemas matemáticos desafiadores no 2.º CEB.

Em resumo, os estágios nos dois ciclos proporcionaram uma visão abrangente das práticas pedagógicas, destacando não apenas as diferenças entre os contextos, mas também as oportunidades para aprimorar as minhas competências como professora. A reflexão crítica dessas experiências fortaleceu a minha compreensão sobre a importância da contextualização e da adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos, preparando-me melhor para enfrentar desafios futuros na educação.

PARTE II

| ' ' | | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | | " |

Uma escola inclusiva é aquela que procura atender às necessidades de todos os alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem positivo que valoriza e promove a diversidade e a igualdade de oportunidade (Noletto, Bezerra & Soares, 2023).

Para que tal aconteça, os professores tornam-se agentes fundamentais, adequando as suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os seus alunos. Ademais, Ainscow (2005) destaca que os professores devem desenvolver competências para identificar e compreender as necessidades dos alunos, bem como promover um ambiente de cooperação e respeito mútuo. Isso exige uma formação contínua e uma procura constante por novos conhecimentos, para que os professores possam oferecer um ensino de qualidade que promova a participação ativa de todos os alunos no processo de aprendizagem.

A Educação Inclusiva sempre foi uma área que me interessou profundamente. Este interesse foi potencializado no meu percurso na ESELx, através da UC eletiva relacionada com a Educação Inclusiva na Licenciatura em Educação Básica (LEB), e, já no Mestrado, na UC Desenvolvimento Curricular e Educação Inclusiva, nas quais aprendi e consolidei, não só as bases desta área tão importante no mundo da educação, como a sua relevância enquanto futura professora do Ensino Básico. Ambas as UC's visavam sensibilizar-nos para a construção de respostas educativas inclusivas para todas as crianças incluindo as que apresentassem necessidades específicas, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências para a identificação e compreensão dessas necessidades, bem como a promoção de atitudes de cooperação associadas a abordagens de ensino e aprendizagem cooperativas e ativas.

Dado o meu interesse pelo tema, foi para mim muito óbvio e imediato que pretendia focar o meu Relatório Final na área da Educação Inclusiva. Contudo, embora soubesse que queria realizar o meu estudo nessa área, a necessidade de relacionar o relatório com a realidade educativa encontrada no estágio de PES II fez com que o tema central ficasse em suspenso, até que eu conhecesse o contexto do estágio.

Aquando da chegada à turma onde realizei o estágio no 1.º CEB, deparei-me com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), nível 1, o que me fez definir, então, o tema específico do estudo. Após ter focalizado o tema, senti necessidade de perceber quais as características do aluno em causa e o que poderia vir a

trabalhar com o mesmo. Após conhecer o aluno e as suas características específicas, identifiquei que a sua maior dificuldade se situava no âmbito social e na participação oral, focando, então, o meu estudo nesses aspetos.

Assim, com base nessas características, defini a questão de investigação central do meu estudo: *"Que estratégias se evidenciam como mais eficazes na promoção da inclusão de um aluno do 1.º ano do 1.º CEB com PEA na sala de aula, nomeadamente ao nível da sua participação oral?"*, tendo como objetivo geral caracterizar o nível de aceitação do aluno com PEA pelos pares e identificar quais são as estratégias mais eficazes para promover a participação oral na sala de aula.

Para responder a essa questão de investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- (i) Caracterizar o nível de participação oral do aluno com PEA no contexto de sala de aula;*
- (ii) Descrever as estratégias facilitadoras da participação oral do aluno com PEA na sala de aula;*
- (iii) Identificar as estratégias que se manifestam mais eficazes na promoção da participação oral do aluno com PEA na sala de aula.*

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| " | | | " |

Este capítulo visa fornecer uma base sólida de entendimento sobre a educação inclusiva e as questões relacionadas com a PEA, descrevendo mais profundamente as práticas e os desafios enfrentados na promoção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Começamos pela análise da temática da inclusão como conceito geral, afunilando depois para o que deve ser uma escola inclusiva, quais os seus conceitos, preocupações, dificuldades e ainda quais os seus benefícios para os alunos do ensino regular, bem como para os que apresentam dificuldades mais severas nas aprendizagens, sejam estas académicas, sociais ou emocionais. Posteriormente, será analisado o tema relacionado com a PEA, destacando as suas características, os seus desafios e a inclusão de alunos com esta condição na escola e na turma.

2.1. Inclusão e Escola Inclusiva

2.1.1. O que se entende por inclusão

O conceito de *inclusão* reflete um ato essencial e transformador dentro da sociedade. Tendo origem no verbo latino *includere*, a palavra "inclusão" denota a ação de abrir portas até então fechadas, de permitir que algo ou alguém se integre plenamente num espaço previamente restrito (*cf.* Faria et al, 2009).

Segundo o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, a palavra *inclusão* é “(i) o ato ou efeito de incluir; e implica (ii) a existência de uma coisa ou substância de outra”. Essa inclusão pode ser interpretada não apenas como a simples presença de algo dentro de outra coisa, mas também como a existência de uma realidade mais ampla e integrativa, onde diferentes elementos coexistem de maneira harmoniosa e respeitosa.

Explicitada a etimologia do conceito de inclusão, analisemos de seguida o seu entendimento no âmbito dos contextos educativos e escolares. Ao longo dos anos, particularmente nas últimas décadas, a inclusão tem vindo a ser cada vez mais discutida e valorizada, abrangendo não apenas aspetos físicos ou materiais, mas também sociais, culturais e educacionais. Assim, o conceito de inclusão nos contextos educativos remete-se presentemente para a construção de um ambiente onde todos têm espaço e voz, e onde cada indivíduo é acolhido e valorizado.

Para melhor se abordar, entender e refletir sobre este conceito, é fundamental situar a inclusão como um processo dinâmico e contínuo, conforme discutido por Booth e Ainscow (2000, citados por Santos et. al, 2014), que a definem não só como a simples inserção de alunos com deficiências, mas também um escrutínio rigoroso das práticas escolares que podem inadvertidamente marginalizar certos grupos mais vulneráveis enquanto incluem outros. Na opinião de Santos et al. (2014) existe a necessidade premente de as escolas acolherem todas as formas de diversidade (funcional, sociocultural, linguística, etc.) presentes no ambiente escolar, adaptando as suas práticas educativas de modo a garantirem a participação plena de todos os alunos, independentemente das suas características individuais. Portanto, a inclusão não se refere apenas à inserção de alunos com necessidades específicas em salas de aula regulares, mas à criação de um ambiente educativo onde cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seu potencial máximo, independentemente das suas singularidades. Clarificando um pouco mais esta ideia, Echeita (2013, citado por Nunes & Madureira, 2015), compara o conceito de inclusão a um poliedro multifacetado (ver figura 1), enfatizando que cada faceta representa uma dimensão essencial da inclusão, desde a adaptação curricular até a promoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos. Nesse contexto, a participação na inclusão não se restringe apenas aos alunos, envolvendo também a colaboração entre professores, equipas escolares e comunidades educativas, para criar um ambiente que acolha e valorize a diversidade.



Figura 1. Seis formas de perspetivar a inclusão (retirado de Nunes & Madureira, 2015, p. 130)

Sob esta ótica, a inclusão é um processo que não tem fim e que exige das instituições educativas uma constante reflexão e adaptação. Santos et al. (2014) argumentam que essa adaptação não se limita apenas à inclusão de alunos com necessidades especiais, mas abarca todas as formas de diversidade presentes no ambiente escolar. A inclusão não é, portanto, apenas um objetivo a ser alcançado, mas um compromisso com valores que visam superar a exclusão e promover a participação efetiva de todos os indivíduos na sociedade (*cf.* Santos et al., 2014; Booth & Ainscow, 2011).

Adicionalmente, a visão de Oliveira-Formosinho (2007), citada por Pinho (2017), enriquece o que foi referido anteriormente ao enfatizar que a construção do conhecimento depende de um contexto social e pedagógico que celebre a participação de todos os alunos. Isso implica tanto a permissão da presença física na escola, como a criação de um ambiente inclusivo que valorize e sustente a diversidade de experiências e habilidades dos estudantes.

No contexto acadêmico e pedagógico, a inclusão também é vista como um princípio orientador que transcende as práticas educativas individuais. Nunes e Madureira (2015) argumentam que a inclusão requer o desenvolvimento de processos educacionais que garantam uma educação de qualidade para todos, independentemente das vulnerabilidades ou exclusões pré-existentes. No entanto, a inclusão não se restringe ao ambiente escolar, mas tem implicações profundas na sociedade como um todo. Freire (2008) destaca que esta é um movimento educacional, social e político, que busca não apenas o desenvolvimento pleno dos alunos, mas também a transformação das estruturas sociais para promover uma participação cidadã mais inclusiva e responsável.

Para ser possível compreender plenamente a inclusão, é essencial considerar os quatro eixos fundamentais propostos por Neiva et al (2017) e Freire (2008):

- (i) a inclusão é um direito fundamental e uma questão de justiça social, garantindo que todos os indivíduos tenham acesso igualitário à educação e à participação na sociedade;
- (ii) a inclusão exige uma reflexão profunda sobre a diferença e a diversidade, reconhecendo e valorizando as múltiplas formas de ser e aprender;

- (iii) a inclusão implica repensar sobre as estruturas escolares e do sistema educativo para se adaptarem às necessidades variadas dos alunos;
- (iv) a inclusão é um potencial veículo de transformação social, promovendo a coesão e a equidade numa sociedade cada vez mais diversa e complexa.

Em síntese, a inclusão na educação não é apenas um conceito abstrato, mas um compromisso prático e ético com a equidade e com a justiça social. Por meio da implementação de práticas inclusivas, as escolas não apenas ampliam as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, mas também contribuem significativamente para a coesão social e para o desenvolvimento humano sustentável (*cf.* Wixey et al., 2005, citado por Borba & Lima, 2011). Assim se entende, portanto, que a promoção da inclusão não é apenas uma obrigação moral, mas uma estratégia fundamental para a construção de sociedades mais igualitárias e resilientes.

Dada a importância da inclusão como um princípio basilar e fundamental para a construção de uma sociedade justa e equitativa, torna-se essencial aprofundar a compreensão sobre um dos seus principais componentes: a educação inclusiva.

2.1.2. O que é a Educação Inclusiva e qual a sua importância

A educação inclusiva é um conceito amplo e multifacetado que visa garantir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade, em ambientes que respeitem e promovam a diversidade. Segundo a UNESCO (2019), a educação inclusiva é vista como a base de um sistema educativo de boa qualidade, que permite que todos os estudantes aprendam e atinjam o seu potencial máximo.

A Agenda 2030 e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 destacam ainda a importância de assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (*cf.* UNESCO, 2019).

Assim sendo, a inclusão é vista como um meio de superar as barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes, tornando a educação um direito universal e uma realidade para todos (*cf.* UNESCO, 2019).

Também Nunes e Madureira (2015) destacam que a Educação Inclusiva não é apenas um conceito educacional, mas um movimento social e político que defende o direito de todos os indivíduos a participar ativamente na sociedade, independentemente das suas diferenças. Para alcançar essa meta, é crucial implementar práticas pedagógicas que promovam não apenas o acesso à educação de qualidade, mas também o desenvolvimento de competências que facilitem a participação e a cidadania.

Ainscow e Miles (2013), citados pelas mesmas autoras, alertam para os desafios enfrentados, como a falta de recursos e experiência dos profissionais, que podem limitar a presença, a participação e a aprendizagem de certos alunos, reforçando a necessidade de estratégias inclusivas eficazes.

A importância que a educação inclusiva conquistou, destacou a necessidade clara de mudanças organizacionais e funcionais dentro dos sistemas educativos.

Freire (2008) argumenta que o desenvolvimento de uma educação inclusiva requer grandes mudanças na gestão da sala de aula, no currículo e no processo de ensino-aprendizagem. Estas mudanças, embora desafiadoras, são essenciais para criar ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade e promovam a inclusão de todos os alunos.

Deve também referir-se que a educação inclusiva é uma responsabilidade coletiva e que envolve todos os membros da comunidade escolar. Conforme destacado por Costa (2018), o compromisso com a inclusão deve ser partilhado por todos os professores, que devem estar sempre abertos à diversidade bem como estar conscientes de que todos os estudantes aprendem relacionando a sala de aula com as suas experiências de vida (*cf.* UNESCO, 2019). Estas medidas ajudam a entender que a educação inclusiva é essencial não apenas para o desenvolvimento individual dos alunos, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária, uma vez que toda a sociedade é chamada a participar nesta identificação e correção de assimetrias com vista a desenvolver o maior potencial de cada aluno.

A inclusão também tem implicações significativas para a formação e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. De acordo com a UNESCO (2019), os professores devem ser vistos como agentes de mudança, equipados com os valores, conhecimentos e atitudes necessários para que todos os estudantes tenham

sucesso. Isto exige uma formação pessoal contínua e especializada, que capacite os educadores a lidar eficazmente com a diversidade que possa surgir na sua sala de aula e a implementar práticas pedagógicas inclusivas.

2.1.3. Qual o papel da participação numa educação inclusiva

A participação é uma componente essencial na implementação da Educação Inclusiva, como discutido por Nunes e Madureira (2015). Booth (2002, citado por Madureira, 2017) salienta que a participação na educação vai para além do acesso; ela envolve aprender juntamente com os outros, colaborar em atividades partilhadas e ter uma voz ativa na experiência educativa. Segundo este autor, a participação também significa ser reconhecido e aceite como indivíduo, sendo que: "Eu participo quando tu me reconheces como uma pessoa como tu, e quando me aceitas pelo que eu sou" (p. 2).

A participação efetiva dos alunos nas diferentes esferas da vida escolar não se limita à presença física na sala de aula, mas inclui o envolvimento ativo nos processos de aprendizagem e nas atividades da comunidade educativa. Ainscow et al. (2006), citados por Nunes e Madureira (2015), afirmam que a inclusão deve ser abordada de várias perspetivas, não se restringindo ao acesso físico, mas abrangendo também a participação plena e significativa dos alunos em todas as dimensões do ambiente escolar.

Promover a participação de todos os alunos exige políticas educativas inclusivas, como as previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, e um compromisso contínuo com o desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis e adaptáveis. A origem etimológica da palavra participação, do latim "pars" e "capere", significando parte e tomar, sugere a ideia de fazer parte (Silva, 2021, citado por Gomes & Santos, 2024), o que vai além de estar meramente presente. No modelo multidimensional do funcionamento humano, no campo das Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento, a participação é uma das dimensões essenciais (Schalock et al., 2021, citado por Gomes & Santos, 2024).

A participação pode ocorrer em qualquer contexto, sendo o contexto escolar primário em termos de educação e socialização (Simeonsson et al., 2001, citado por Gomes & Santos, 2024). Níveis mais elevados de participação em atividades formais e informais correlacionam-se com uma maior qualidade no desenvolvimento e bem-estar.

Existe uma relação entre a participação ativa na escola e na sala de aula com maiores competências e estilos de vida saudáveis (Pulimeno et al., 2020, citado por Gomes & Santos, 2024). Embora a robustez quantitativa assegure a validade e a fiabilidade dos instrumentos de avaliação, no caso da participação, o uso de métodos mistos parece ser uma boa opção. Isso inclui a participação das crianças, além dos agentes educativos adultos, permitindo uma compreensão mais aprofundada deste fenómeno complexo (Willis et al., 2017, citado por Gomes & Santos, 2024).

Portanto, a participação, como eixo central da inclusão, deve ser entendida de forma ampla e multidimensional. Ela reflete o envolvimento ativo e significativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na vida escolar, promovendo a diversidade e a inclusão de todos. A criação de um ambiente escolar inclusivo exige um compromisso contínuo com a adaptação e flexibilização das práticas pedagógicas, garantindo que cada aluno se sinta reconhecido, aceite e plenamente integrado na comunidade educativa. Através de uma abordagem colaborativa e do uso de métodos de avaliação mistos, é possível aprofundar a compreensão da participação e promover práticas que valorizem a diversidade e o potencial de todos os alunos.

2.1.4. O que nos diz o normativo legal sobre a escola inclusiva: O Decreto de Lei n.º 54/2018

O Decreto-Lei n.º 54/2018 (DL 54) estabelece as bases normativas para uma escola inclusiva em Portugal, alinhando-se com o compromisso do XXI Governo Constitucional em promover uma educação que acolha e valorize a diversidade de todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias pessoais e sociais. Este decreto, fundamentado em princípios de equidade, inclusão e personalização, visa proporcionar a cada aluno as condições necessárias para alcançar uma educação de qualidade e promover a sua plena inclusão social.

A educação inclusiva, conforme delineada pelo DL 54, é entendida como um processo dinâmico que visa responder à diversidade das necessidades dos alunos, aumentando a sua participação tanto na aprendizagem quanto na vida comunitária escolar (*cf.* Decreto-Lei 54, 2018). Esta visão está em consonância com a definição da UNESCO (2009), que destaca a inclusão como um meio de atender às diversas

necessidades dos alunos através de uma maior participação na aprendizagem e na vida comunitária, ratificada por Portugal na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (cf. Decreto-Lei 54/2018).

O mesmo DL 54 coloca o currículo e as aprendizagens dos alunos no centro da atividade escolar, sublinhando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade como uma mais-valia. As escolas são incentivadas a adaptar os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, utilizando os recursos disponíveis para garantir que todos aprendem e participem plenamente na comunidade educativa. Isso implica uma aposta na autonomia das escolas e dos profissionais, especialmente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, que desempenham um papel crucial na “definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular” (cf. Decreto-Lei 54/2018, p. 2918).

Para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo e às aprendizagens, o Decreto-Lei em análise destaca a necessidade de levar todos os alunos ao limite das suas potencialidades. Assegura ainda que o PASEO seja alcançado por todos, ainda que através de percursos diferenciados, permitindo que cada um progrida no currículo e alcance o sucesso educativo. Para tal, o referido DL 54 estabelece um conjunto de medidas de gestão curricular as quais procuram ser um suporte à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos. Estas medidas objetivam permitir o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula, através da: (i) Diversificação e combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino; (ii) Utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação; (iii) Adaptação de materiais e recursos educativos; (iv) Remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, de modo a responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, e a promover o sucesso educativo.

No que toca à organização destas medidas, existem três níveis de intervenção, a saber: universais, seletivas e adicionais. As medidas universais são respostas educativas disponíveis para todos os alunos e incluem a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares e a promoção do comportamento pró-social. As medidas seletivas visam responder a necessidades não atendidas pelas medidas universais e incluem percursos curriculares diferenciados e apoio psicopedagógico. Já as medidas adicionais destinam-

se a responder às dificuldades persistentes que exijam recursos especializados e são aplicadas quando as medidas universais e seletivas se mostram insuficientes. São, portanto, medidas a aplicar a apenas alguns alunos que evidenciam maiores dificuldades.

É de extrema importância destacar ainda que a implementação destas medidas está suportada por uma abordagem multinível, com enfoque no currículo e na aprendizagem, constituindo-se como um contínuo de intervenções que podem variar de acordo com o tipo de necessidade, a sua intensidade e ainda a sua frequência.

Importa, ainda, realçar que o referido DL sinaliza como um dos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a existência de Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), que funciona como uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e das competências da escola. O CAA, em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola, tem como objetivos gerais: a) apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo; b) promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar; e c) promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma (*cf.* Decreto-Lei 54, 2018)

Ao promover uma abordagem integrada e contínua ao longo do percurso escolar, o DL 54 pretende garantir uma educação de qualidade que responda às necessidades individuais de cada aluno. Assim sendo, torna-se não apenas um direito fundamental, mas também uma forma de promover a equidade e a igualdade de oportunidades, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam participar plenamente e atingir o seu máximo potencial.

2.2. Perturbação do Espectro do Autismo e a Educação Inclusiva

2.2.1. O que é a Perturbação do Espectro do Autismo: Breve perspectiva histórica

Definir autismo é uma tarefa complexa, devido à sua natureza multifacetada e à evolução contínua das conceitualizações ao longo do tempo.

A primeira descrição formal do autismo foi apresentada pelo Doutor Leo Kanner em 1943, num artigo denominado de "Autistic Disturbances of Affective Contact", publicado na revista *Nervous Children*. Kanner introduziu o termo "autismo" para descrever um padrão específico de comportamento observado num grupo de crianças que acompanhava (*cf.* Azevedo et. al, 2024).

Segundo Silva e França (2013), Kanner descreveu o autismo como uma condição que envolvia isolamento, movimentos repetitivos, ecolalia, e um intenso incómodo com ruídos do ambiente. Posteriormente, o médico observou ainda que essas crianças não estabeleciam contacto afetivo de maneira convencional.

Paralelamente, no início dos anos 1940, o médico austríaco Hans Asperger publicou, numa revista médica alemã, a descrição de um grupo de rapazes a quem chamou "autistas". Asperger descreveu um quadro clínico que, embora semelhante ao descrito por Kanner, era considerado menos grave e mais funcional. Contudo, devido ao contexto da Segunda Guerra Mundial, o trabalho de Asperger acabou por cair no esquecimento, ao contrário do de Kanner (*cf.* Antunes, 2021).

Desde então, o conceito de autismo tem evoluído de forma bastante significativa, "de uma perturbação do comportamento com limites bem definidos e um quadro clínico preciso e estereotipado, o autismo passou a ser uma patologia com um espectro de gravidade e sintomas variáveis" (*cf.* Antunes, 2021, p. 117). Para Antunes (2021), este novo entendimento reconhece a heterogeneidade do fenótipo autista, permitindo uma abordagem mais personalizada e compreensiva para o diagnóstico e o tratamento. Analisemos com mais detalhe o que se entende hoje por autismo.

O autismo, atualmente classificado como Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), é uma perturbação do neurodesenvolvimento que impacta profundamente o sistema neurológico, resultando em dificuldades significativas no desenvolvimento social, comunicativo e de aprendizagem. As manifestações da PEA variam amplamente em termos de gravidade e sintomatologia, o que faz com que cada indivíduo apresente um perfil único de capacidades e desafios (*cf.* Proença, Sousa & Silva, 2021, citados por Mozel, 2023).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, (DSM-5, 2022), a PEA é definida como “défices persistentes na comunicação e interação social, transversais a múltiplos contextos, a que se juntam padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades.” (*cf.* Antunes, 2021, p. 122). Segundo os mesmos autores, os sintomas da PEA devem estar presentes desde cedo, embora se possam tornar evidentes mais tarde, quando a complexidade das competências sociais for exigida.

Como referido anteriormente, cada indivíduo com PEA apresenta necessidades únicas, o que requer uma intervenção individualizada e uma avaliação específica para identificar quais as áreas que requerem maior desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento (*cf.* Borba & Barros, 2018, citados por Mozel, 2023). Este tipo de abordagem é fundamental para atender à variedade de sintomas e graus de intensidade, que podem ser classificados como leves, moderados ou severos (*cf.* Teixeira & Ganda, 2019).

2.2.2. Quais as Características da Perturbação do Espectro do Autismo

O diagnóstico das PEA tem passado por uma evolução significativa nas últimas décadas. Este progresso é refletido no aumento e aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação disponíveis, na ampliação dos estudos de investigação e na crescente experiência clínica dos profissionais de saúde. KLIN (2006, citado por Teixeira & Ganda, 2019) refere que a atenção dos pais perante o comportamento dos filhos é fundamental para o diagnóstico. Antunes (2021) acrescenta que a sensibilização dos pais e educadores para os sinais de alarme, fortemente impulsionada pela divulgação através dos meios de comunicação, tem contribuído para que os diagnósticos sejam realizados de forma cada vez mais precoce.

Apesar desses avanços, a ausência de um instrumento de diagnóstico único e concreto exige que os médicos concordem com um conjunto mínimo de critérios para definir a perturbação, garantindo assim uma compreensão comum sobre esta condição. Este consenso é fundamental para garantir que exista uma linguagem comum e uma compreensão clara do que constitui a perturbação, permitindo diagnósticos mais precisos e consistentes, diminuindo a possibilidade de erro de diagnóstico (*cf.* Antunes, 2021).

Neste contexto, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM_V, 2022) desempenha um papel central, introduzindo indicadores que permitem aos profissionais de saúde individualizar o diagnóstico de PEA. Estes critérios específicos fornecem uma descrição clínica mais rica e detalhada dos indivíduos com esta condição, considerando as variações nas características e na gravidade dos sintomas (DSM_V, 2022). Esta abordagem personalizada é crucial para adaptar as intervenções às necessidades específicas de cada indivíduo.

Antunes (2021) compara a PEA a uma constelação, onde cada "estrela" representa uma característica comum da perturbação, sendo que as principais características podem incluir (*cf.* Antunes, 2021, p. 121):

- (i) Dificuldade na interação social
- (ii) Dificuldade na comunicação (verbal e não-verbal);
- (iii) Dificuldade em criar empatia;
- (iv) Gestos, sons ou atividades repetitivas;
- (v) Fixação por determinados temas, jogos ou objetos;
- (vi) Rigidez cognitiva;
- (vii) Ansiedade perante o inesperado ou por algo que não pode controlar;
- (viii) Hipersensibilidade a estímulos sensoriais
- (ix) Desajeitamento motor.

Este modelo de constelação ajuda a visualizar a complexidade e a diversidade dos sintomas da PEA, destacando a importância de critérios de diagnóstico claros e concisos de modo a garantir a homogeneidade e a comparabilidade dos grupos de pessoas na investigação clínica.

Para além destas características, Morgado (2011) destaca outro aspeto característico das crianças com PEA, as dificuldades de atenção, definindo como comum que estas crianças “tenham pouca capacidade para, por si próprios, dirigirem a atenção para algo” (p. 19).

De acordo com a DSM-V-TR (2022) o diagnóstico da PEA é feito com base nas características que os indivíduos manifestam, podendo este ser integrados num dos três níveis de gravidade de acordo com o apoio que requer: Nível 1 (requer apoio); Nível 2 (requer apoio substancial); Nível 3 (requer apoio muito substancial). Estes níveis encontram-se descritos na tabela seguinte.

Tabela 1

Níveis de gravidade para a Perturbação do Espectro do Autismo (Adaptado de DSM-5, 2022)

| Nível de gravidade | Comunicação Social | Comportamentos restritos e repetitivos |
|---|--|--|
| Nível 1 (requer apoio) | <ul style="list-style-type: none"> - Sem apoios, os défices na comunicação social comunicação social causam dificuldades visíveis perceptíveis. - Dificuldade em iniciar interações sociais - Respostas atípicas ou mal-sucedidas a aberturas sociais de outros. - Pode parecer ter pouco interesse em interações sociais. | <ul style="list-style-type: none"> - Inflexibilidade do comportamento causa interferência significativa no funcionamento num ou mais contextos. - Dificuldade em alternar entre as atividades. - Problemas de organização e planeamento dificultam a independência. |
| Nível 2 (requer apoio substancial) | <ul style="list-style-type: none"> - Défices na comunicação social verbal e não-verbal; - Dificuldades sociais evidentes mesmo com acompanhamento; - Capacidade limitada em iniciar interações sociais; - Respostas reduzidas ou anormais a aberturas sociais de outros. | <ul style="list-style-type: none"> - Inflexibilidade de comportamento - Dificuldade em lidar com mudanças - Comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios para o observador casual e interferir no funcionamento numa variedade de contextos. - Angústia e/ou dificuldade em mudar o foco ou a ação. |
| Nível 3 (requer apoio muito substancial) | <ul style="list-style-type: none"> - Défices severos na capacidade comunicativa verbal e não verbal. - Capacidade de iniciação muito limitada de interações sociais - Resposta mínima a aberturas sociais de outros. | <ul style="list-style-type: none"> - Inflexibilidade de comportamento, - Extrema dificuldade em lidar com a mudança - Comportamentos restritos/repetitivos - Grande aflição/dificuldade em mudar o foco ou a ação. |

Assim, podemos concluir ser complexo o diagnóstico e multifacetadas as características da PEA, exigindo uma abordagem criteriosa e individualizada. O uso de critérios de diagnóstico padronizados, como os do DSM-V, e a compreensão das especificidades de cada indivíduo são fundamentais para garantir uma abordagem eficaz e personalizada. A evolução contínua na pesquisa e na prática clínica, aliada à sensibilização crescente da sociedade, é essencial para melhorar os resultados e a qualidade de vida das pessoas com PEA e as suas famílias.

2.2.3. Quais os modelos de intervenção mais eficazes

O neuropediatra Nuno Lobo Antunes descreve, no seu livro *Sentidos* (2021), um conjunto de Métodos de Intervenção na PEA, referindo que cada um deles encerra uma compreensão diferente desta condição, pelo que são distintas as estratégias a que se pode recorrer para se desenvolver uma intervenção adequada e, por conseguinte, é impossível responder à pergunta "qual é o melhor método?". De seguida, apresentam-se numa tabela (Tabela 2) os métodos mencionados, pelo autor antes referido.

Tabela 2

Métodos de Intervenção no autismo (Adaptado de Antunes, 2021)

| Método de Intervenção | Comunicação Social |
|--|--|
| <i>Applied Behaviour Analysis (ABA)</i> | Utilizado desde os anos 60 para treinar diferentes competências em crianças com PEA, este método baseia-se no princípio ABC (Antecedent-Behaviour-Consequence). O antecedente é um estímulo que pode ser verbal ou físico e que precede um comportamento específico da criança. O comportamento é a resposta da criança ao estímulo e a consequência é a reação ao comportamento, que pode incluir um reforço positivo se o comportamento for desejado, ou a ausência de reação se a resposta for incorreta. |
| <i>DIR-Floortime</i> | Desenvolvido na década de 80, do século XX, por Greenspan e Wieder, este método, baseado no modelo Development Individual Difference Relationship (DIR), foca-se em ajudar a criança a expandir a sua comunicação, indo ao encontro do seu nível de desenvolvimento e valorizando as suas áreas fortes. A terapia é muitas vezes realizada através de atividades de jogo no chão, onde o adulto segue a liderança da criança. A partir dessas atividades partilhadas, o terapeuta orienta a criança em direções cada vez mais complexas, abrindo e fechando "círculos de comunicação". |
| <i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)</i> | Concebido por Eric Scholper, no início dos anos 70, do século XX, o método TEACCH é um programa de educação especial, amplamente utilizado nas escolas portuguesas. Este método baseia-se no princípio de que crianças com PEA aprendem melhor através do processamento visual. Assim, é desenvolvido um plano individualizado para cada aluno, com um ambiente altamente organizado e pistas visuais que ajudam a criança a prever e compreender as atividades diárias. Os suportes visuais tornam as tarefas individuais mais compreensíveis. |
| <i>Early Start Denver Model (ESDM)</i> | Em 1980, Rogers e Dawson desenvolveram esta abordagem de intervenção precoce que combina técnicas da metodologia ABA e é adequada para crianças a partir dos 12 meses até à idade pré-escolar. Este modelo atua sobre todos os domínios do desenvolvimento, como competências cognitivas, linguísticas, comportamentais, interação social, motricidade e autonomia. O terapeuta utiliza o jogo para captar a atenção da criança e promover a sua motivação para a interação social. |
| <i>Son-Rise</i> | Desenvolvido por um casal na década de 70, do século XX, para ajudar o seu filho com autismo, este programa é implementado no domicílio, num quarto preparado para a intervenção chamado <i>playroom</i> , sendo executado por pais e voluntários que procuram construir experiências de interação estimulantes. A abordagem visa motivar a criança a expandir as suas competências sociais e comunicativas a partir das suas ações, com uma atitude afetuosa e não crítica dos adultos. O terapeuta imita as ações da criança, aguardando que ela esteja receptiva à interação. |

Cada um desses métodos de intervenção oferece uma perspetiva única sobre a PEA e utiliza estratégias específicas para trabalhar com estes indivíduos. A escolha do

método mais adequado depende das necessidades individuais da criança e da visão dos profissionais envolvidos no processo. Em suma, a diversidade de abordagens reflete a complexidade e a individualidade da PEA, reforçando a necessidade de uma intervenção personalizada e adaptada a cada caso (*cf.* DSM_V_TR, 2022).

2.2.4. Como incluir os alunos com PEA na escola e qual o papel do professor

A inclusão de alunos com PEA nas escolas é um desafio multifacetado que requer o envolvimento ativo de toda a comunidade, incluindo a família, a equipa multidisciplinar enfim, toda a escola e os professores. De acordo com Teixeira et al. (2010, citados por Mozel, 2023), é imperativo ampliar o conhecimento sobre a PEA para proporcionar uma educação de qualidade que permita a inclusão social e académicas destes alunos e reabilitação destes alunos.

Montoan (2003, citado por Rodrigues, 2023) descreve a PEA como um grande desafio para pais e educadores devido à dificuldade de diagnóstico e avaliação do grau de comprometimento. Para efetivar a inclusão, a escola deve capacitar os seus professores, organizar-se e adaptar-se para oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, incluindo os que têm necessidades específicas (*cf.* Rodrigues, 2023). A inclusão garantir o acesso de alunos com necessidades específicas ao contexto de sala de aula comum, mas também disponibilizar os apoios necessários ao aluno, ao professor e à escola para uma ação pedagógica eficaz.

A inclusão de crianças com PEA em escolas regulares oferece-lhes a oportunidade de conviver com outras crianças da mesma idade, proporcionando um espaço de aprendizagem que pode resultar em ganhos significativos no desenvolvimento (*cf.* Sousa et al., 2015, citados por Teixeira & Ganda, 2019). Para tal, Locatelli e Santos (2016) e Surian, (2010), citados pelos mesmos autores, afirmam que a preparação da escola ao nível das condições físicas, estruturais e pedagógicas é crucial para a efetiva inserção destas crianças na escola

O processo de ensino-aprendizagem deve ser adaptado para garantir que o conhecimento seja aprendido de forma significativa e direcionada. Ademais, Mendes (2015) enfatiza a importância de práticas pedagógicas eficazes e de metodologias

específicas para alunos com PEA, ressaltando a necessidade de conhecimento por parte dos professores sobre métodos apropriados.

Os debates e as conversações acerca da inclusão de crianças com PEA tanto na escola como noutros contextos sociais e fundamentais para o desenvolvimento, têm sido intensificadas e amparadas por documentos legais que garantem o direito à inclusão em diversos âmbitos. (cf. Rodrigues, 2023). Especificando, a este respeito é essencial considerar documentos como o Decreto-Lei 55/2018 (DL 55/2018) e o PASEO, dado que fornecem diretrizes para práticas inclusivas.

O DL 55/2018 estabelece medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para todos os níveis de ensino, enfatizando a necessidade de a escola atender às necessidades específicas de todos os alunos. O PASEO, por sua vez, ao promover a autonomia e a flexibilidade curricular, permite a personalização das aprendizagens e a adaptação/adequação do ensino às características e ritmos de cada aluno.

Conforme Frias e Menezes (2013, citados por Mendonça et al., 2017), para esse efetivar a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, é fundamental que os professores se sintem preparados para desenvolver métodos diversificados. Ou seja, é necessário serem capazes de enfrentar o desafio de ensinar todos, o que exige mudanças no contexto escolar. Porém, os autores acima referidos assinalam ser comum os professores não se sentirem preparados para tal. De facto, a atitude de compromisso e a responsabilidade do professor é um fator crítico para o sucesso da inclusão, tenha a criança uma PEA ou não, sendo que “desafia o docente de forma a refletir sobre sua prática com os alunos com deficiência e a buscar formação e estratégias que permitam ações direcionadas a esses alunos e que atendam as suas necessidades” (Rodrigues, 2023, p. 15).

Desta forma, a formação do docente bem como o planeamento adequado das aulas são cruciais para valorizar cada avanço do aluno, motivando-o a desenvolver as suas habilidades de acordo com suas capacidades (cf. Rodrigues, 2023).

Por fim, Noletto, Bezerra e Soares (2023) destacam que a inclusão requer conhecimentos específicos e estratégias reflexivas sobre o processo de ensino e aprendizagem, com a escola e os professores na constante procura de novos conhecimentos e construindo práticas inclusivas, o que também se revela necessário no

caso da inclusão de alunos com PEA. Falconi e Silva (2014, citados por Noleto, Bezerra & Soares, 2023) enfatizam a necessidade de usar estratégias diferenciadas para cada aluno, e Christov (1998, citado por Noleto, Bezerra & Soares, 2023) aponta para a importância da aprendizagem contínua dos professores. A escola tem a responsabilidade de oferecer condições para que a inclusão seja efetiva e eficaz, recorrendo então a estratégias diversificadas que possibilitem a participação efetiva de todos os alunos (*cf.* Noleto, Bezerra & Soares, 2023) e como tal promova a sua inclusão social e acadêmica.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo do relatório, irei caracterizar a metodologia utilizada para atingir os objetivos definidos e dar resposta à problemática anteriormente apresentada. Desta forma, apresento a natureza do estudo; os participantes da investigação; as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha dos dados e, posteriormente, para a análise de dados; e, ainda, os princípios éticos tidos em conta aquando do processo investigativo.

3.1. Natureza e design do estudo

Tendo em consideração o objeto de estudo, bem como os objetivos definidos para a realização da investigação, a metodologia que se afigurou mais adequada foi a de natureza qualitativa, assumindo-se esta fundamentalmente interpretativa, o que significa que se procurou fazer uma interpretação dos dados recolhidos, desenvolvendo descrições detalhadas, analisando os dados de forma a identificar temas ou categorias e depreender conclusões sobre o seu significado, tanto pessoal quanto teórico (cf. Wolcott, 1994, citado por Creswell, 2007).

Esta modalidade de investigação permite utilizar uma multiplicidade de métodos para abordar a problemática em estudo de forma naturalista e interpretativa, estudando-se o problema em ambiente natural e procurando interpretar os fenómenos de acordo com o que significam para os sujeitos. O nosso estudo procurou assumir esta abordagem envolvendo a utilização de materiais empíricos variados, como estudos de caso, experiências pessoais, entrevistas, histórias de vida e introspeção (Coutinho, 2011).

No que diz respeito ao design do estudo, a investigação desenvolvida para o presente relatório final enquadra-se na modalidade de *estudo de caso*. De acordo com Coutinho (2011), o estudo de caso corresponde a um "estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o 'caso'" (p. 293), que no presente trabalho corresponde a um aluno com PEA. Este método permite investigar um fenómeno atual num contexto real específico, sendo que, na presente investigação, corresponde a um aluno do 1.º ano do 1.º CEB e às estratégias que promovem a sua participação oral.

Optou-se pelo estudo de caso, pois esta modalidade visa preservar e compreender o aluno no seu todo e na sua unicidade (Coutinho, 2011). Por outro lado, este método é sistemático e intensivo, delimitado a uma determinada realidade e permite que a recolha de dados seja realizada de forma sistemática, de forma a compreender o

objeto de estudo (Amado & Freire, sd). Sublinha-se ainda que a característica distintiva do estudo de caso é o seu foco intensivo e detalhado numa entidade específica, utilizando métodos apropriados para examinar o caso em profundidade no seu contexto natural (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996, citados por Coutinho, 2011).

3.2. Caracterização dos Participantes

O presente estudo realizou-se na instituição em que decorreu o estágio pedagógico da PES II em 1.º CEB (*cf.* Parte I – Caracterização do Contexto Socioeducativo do 1.º CEB) e envolveu a participação da professora titular da turma e dos 18 alunos presentes na mesma, com destaque a um dos alunos, diagnosticado com PEA, identificado para o presente estudo como FP.

A professora cooperante, com vasta experiência na instituição, ajustava a sua abordagem pedagógica às práticas do colégio, que tem evoluído ao longo dos anos para uma maior promoção de pedagogias ativas e da participação ativa dos alunos. Era uma professora bastante preocupada com o desenvolvimento de cada um dos seus alunos e tinha sempre uma especial atenção pelo aluno com PEA.

No que concerne a turma, a mesma era composta por 18 alunos, com 11 rapazes e sete raparigas. Como foi descrito na Parte I do Relatório, os alunos eram bastante trabalhadores e amistosos, tendo boas relações entre pares tanto em sala de aula como no recreio.

O aluno com PEA (FP), era sexo masculino, tinha, à data do relatório, sete anos de idade, frequentando uma turma do 1.º ano de escolaridade. Era um aluno muito alegre, dedicado e com gosto pela escola. Relativamente ao seu diagnóstico, segundo o relatório clínico disponibilizado pela professora cooperante, o aluno tem uma PEA nível 1 e é acompanhado nas valências da Terapia da Fala e de Psicomotricidade.

Segundo o relatório é da preocupação dos pais e da professora cooperante as dificuldades que o aluno evidencia ao nível da regulação e manutenção da atenção, na compreensão das instruções verbais dadas, na regulação emocional e da autoestima.

Para além disso, tem alguma dificuldade a nível da participação oral em algumas atividades, o que foi o motor para o tema do presente estudo e relatório.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Após a definição da natureza do estudo, foi necessário determinar a melhor forma de obter os dados que responderiam às questões de investigação, selecionando as técnicas mais adequadas para concretizar esta tarefa. Devido ao seu caráter naturalista, dinâmico e interativo, o estudo de caso exige o que se designa por trabalho de campo, podendo ser definido como o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar. Com esse propósito, foi crucial identificar os contextos apropriados, obter permissão e o apoio de sujeitos relevantes para o desenvolvimento do estudo, sendo que neste caso correspondeu ao aluno com PEA, pelo seu encarregado de educação e pela professora cooperante (Amado, 2014).

Para garantir a transparência, a credibilidade e a fiabilidade dos resultados, a seleção dos processos e técnicas de recolha e tratamento de dados considerei a natureza qualitativa do estudo, a especificidade do caso e os objetivos definidos. Foram, por isso, utilizadas diversas técnicas, incluindo pesquisa documental, observação não participante, entrevistas semiestruturadas e análise de redes sociais com recurso a testes sociométricos. No processo de recolha de dados, Yin (1994, citado por Coutinho, 2011) alerta para a importância de se respeitarem três princípios: usar múltiplas fontes de evidências, construir uma base de dados ao longo do estudo e formar uma cadeia de evidências. O estudo realizado procurou considerar estes princípios.

3.3.1. Pesquisa Documental

Recorreu-se à pesquisa documental dado que permite investigar documentos para descrever e comparar características, estudando a realidade presente (Manzato & Santos, 2012). Este material é utilizado também para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações, sendo um processo fundamental na fase de recolha de dados.

No caso do presente estudo esta técnica foi usada para caracterizar o aluno com PEA e compreender as suas características a nível clínico e escolar, recorri à pesquisa documental do processo do aluno, realizado por uma psicomotricista e uma psicóloga que o acompanham desde a educação pré-escolar. A informação recolhida permitiu-me

compreender o percurso escolar do aluno, a sua condição clínica bem como o contexto escolar onde se inserem as suas rotinas.

O instrumento utilizado para esta técnica de recolha de dados foi uma grelha no qual registei e organizei os dados pertinentes para o presente estudo. (ver Anexo H)

3.3.2. Observação

No processo de observação, o observador passa muito tempo no contexto, com o objetivo de compreender melhor o fenómeno em estudo (Coutinho, 2011). Com a utilização desta técnica, o observador deve elaborar notas de campo que podem ser descritivas, oferecendo detalhes minuciosos do ambiente e dos participantes; ou reflexivas, contendo especulações do investigador sobre os sentimentos e interpretações dos participantes (Coutinho, 2011). Durante este estudo, privilegiei o uso da técnica de observação descritiva, requerendo desta forma uma atenção detalhada à realidade e visando perceber a melhor estratégia para potencializar a participação oral do aluno com PEA.

No decorrer da intervenção, foram elaboradas 25 notas de campo, com o intuito de descrever detalhadamente episódios significativos relacionados com esta investigação. Para tal, tinha comigo sempre uma folha no qual registava, em tópicos, as observações e os aspetos que considerava pertinentes para o presente estudo. Imediatamente após o término de cada aula, para garantir que nenhum detalhe importante fosse esquecido, preenchia as grelhas de observação (*cf.* Anexo I) previamente construídas, registando o momento observado com o máximo de detalhe possível. Posteriormente, em casa, revia o que tinha escrito e aprimorava essas notas, para assegurar que o ocorrido fosse claramente compreendido. Considerando que a intervenção não foi conduzida exclusivamente por mim, solicitei a colaboração da minha colega de estágio para que, nas ocasiões em que eu estivesse a lecionar, ela também estivesse atenta e registasse os momentos relevantes.

3.3.3. Entrevista Semiestruturada

Amado (2014) descreve esta técnica como uma das mais poderosas para entender o ser humano e para a recolha de informação, tratando-se de "uma conversa intencional orientada por objetivos precisos" (p. 207). As entrevistas semiestruturadas são geralmente organizadas em torno de questões abertas predeterminadas, com a possibilidade de outras questões surgirem no decorrer do diálogo (Purdy, 2014, citado por Resende, 2016). O tipo de entrevista mais utilizado na investigação qualitativa é a semiestruturada (Flick, 2005), que pressupõe a construção de um guião prévio, mas admite flexibilidade para explorar o mundo do entrevistado (Resende, 2016).

Nesta investigação, a entrevista semiestruturada foi realizada à professora cooperante, com o objetivo de aprofundar a compreensão da dinâmica e do processo de aprendizagem do aluno com PEA, bem como identificar as estratégias que potencializam a sua participação em sala de aula. Para isso, foi elaborado um guião de entrevista (cf. Anexo J) e realizada uma entrevista presencial. Antes do início da entrevista, foi obtida a autorização da docente para gravar a conversa em áudio, possibilitando uma análise posterior. Após a conclusão da entrevista, o áudio foi ouvido e transcrito para um documento Word com a máxima de fidelidade possível (cf. Anexo J).

3.3.4. Testes Sociométricos

Um teste sociométrico consiste em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações (Northway & Weld, 1999). Este método permite determinar a posição sociométrica de uma criança no grupo e verificar se há relações de amizade com escolhas mútuas, bem como perceber as relações espontâneas e a posição do indivíduo no grupo (Northway & Weld, 1999). Recorrendo a esta técnica foram realizados dois testes sociométricos, um no início e outro no término do estágio, visando identificar o grau de aceitação e rejeição da criança em estudo por parte dos seus colegas, e possíveis mudanças na sua posição sociométrica após o estudo.

As perguntas formuladas no teste foram elaboradas com o auxílio do livro de Northway e Weld (1999). Estas perguntas incluíam três critérios de escolha: trabalho em grupo na sala de aula, brincadeiras no recreio e amizade fora do contexto escolar. As crianças indicaram três escolhas de aceitação e três escolhas de rejeição para cada critério (ver tabela 3), permitindo uma compreensão mais aprofundada das relações e da estrutura do grupo (Northway & Weld, 1999).

Tabela 3

Perguntas do teste sociométrico

| | Aceitação | Rejeição |
|---------------------------------|--|--|
| Trabalho de Grupo | Diz o nome de três colegas com quem gostarias de fazer um trabalho de grupo em sala de aula? | Diz o nome de três colegas com quem não gostarias de fazer um trabalho de grupo em sala de aula? |
| Brincadeiras no recreio | Diz o nome de 3 colegas que escolherias para brincar contigo no recreio? | Diz o nome de 3 colegas que não escolherias para brincar contigo no recreio? |
| Amizades fora do colégio | Diz o nome de 3 colegas que gostavas que fossem brincar a tua casa durante o fim-de-semana? | Diz o nome de 3 colegas que não gostavas que fossem brincar a tua casa durante o fim-de-semana? |

Para a administração do teste, chamei cada aluno individualmente e fiz as perguntas, registrando as respostas num formulário Google Forms previamente criado. A escolha de utilizar o Google Forms foi motivada pela facilidade de organização das respostas para uma análise posterior. Após a realização de cada teste, os dados foram organizados em duas matrizes sociométricas (uma de aceitação e outra de rejeição), conforme sugerido pelos autores mencionados anteriormente, resultando em quatro matrizes sociométricas (ver anexos L, M, N e O), visando a sua posterior análise. Segundo os autores referidos anteriormente, a organização dos dados numa matriz sociométrica permite ter todas as informações que se obtiveram de forma estruturada e organizada, tornando-se mais fácil a sua análise e interpretação

A matriz sociométrica regista as escolhas feitas por cada criança e as escolhas que cada uma recebeu, o que foi essencial para uma análise detalhada da estrutura sociométrica da turma. Esta matriz serviu de base para determinar os índices sociométricos individuais e globais, os quais são calculados somando as escolhas recebidas por cada criança em todos os critérios definidos (Northway & Weld, 1999)

A recolha desta informação foi relevante, pois durante a intervenção, os grupos de trabalho do aluno com PEA foram formados com base nas escolhas dos testes sociométricos,

De forma a sumarizar a informação descrita, apresenta-se na tabela 4 os objetivos específicos do estudo, as técnicas de recolha de dados utilizadas e os respetivos instrumentos, essenciais para dar resposta a cada objetivo específico da investigação.

Tabela 4

Objetivos específicos e respetivas técnicas de recolha de dados e instrumentos

| Objetivos específicos | Técnicas de Recolha usadas | Instrumentos |
|--|---|--|
| Caracterizar o nível de participação oral do aluno com PEA no contexto de sala de aula; | Observação Direta Pesquisa Documental Testes Sociométricos Entrevista Semiestruturada | Notas de campo Documento de análise do Processo do Aluno Teste Sociométrico Guião de entrevista |
| Descrever as estratégias facilitadoras da participação oral do aluno com PEA na sala de aula; | Observação Direta Entrevista Semiestruturada Pesquisa Documental | Notas de campo Guião de entrevista Documento de análise do Processo do Aluno |
| Identificar as estratégias que se manifestam mais eficazes na promoção da participação oral do aluno com PEA na sala de aula. | Observação Direta Entrevista Semiestruturada Pesquisa Documental | Notas de campo Guião de entrevista Documento de análise do Processo do Aluno |

3.4. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados

Após a recolha de dados descritos no tópico anterior, procedi à análise minuciosa das informações obtidas, que irei apresentar mais à frente neste relatório.

A análise documental permitiu extrair dados cruciais sobre o desempenho académico e as necessidades do aluno com PEA, permitindo organizar a informação de acordo com os objetivos do estudo, através de procedimentos de transformação e classificação dos documentos relevantes. Para a análise documental foi construída uma

tabela, no qual se organizou o conteúdo do documento por temas, categorias e subcategorias (Anexo P).

Depois de realizar as entrevistas procedi à sua transcrição e posterior análise de conteúdo, revelando padrões recorrentes nas estratégias pedagógicas e percepções da professora (Anexo Q).

As notas de campo utilizadas como instrumento de observação, foram codificadas e categorizadas para identificar comportamentos e estratégias adaptativas do aluno em diferentes contextos escolares, procedendo-se, posteriormente, uma análise de conteúdo mais detalhada, tendo por base os critérios de Bardin (2009) (ver Anexo R).

Por fim, foram analisadas as matrizes sociométricas construídas, seguindo as instruções de Northway e Weld (1999).

Como referido no subcapítulo anterior, depois da construção das matrizes sociométricas, calcularam-se os índices sociométricos de cada aluno. Posteriormente, com base no índice sociométrico, foram feitos 4 sociogramas individuais relativos ao aluno – Aceitação do 1.º teste; Rejeição do 1.º teste; Aceitação do 2.º teste; Rejeição do 2.º teste – de forma a ter uma visão mais concreta das relações do aluno com PEA e os colegas. Ademais, foi feito um sociograma de grupo para cada um dos parâmetros, de forma a perceber qual a posição sociométrica do aluno, perante os seus colegas (ver Anexos S, T, U e V).

A combinação destas técnicas proporcionou uma compreensão abrangente da participação oral do aluno com PEA no ambiente escolar, tendo em conta que estes resultados respondem não apenas às questões de pesquisa inicialmente formuladas, mas também oferecem conteúdos e detalhes valiosos para o desenvolvimento de estratégias educacionais inclusivas e eficazes.

Segundo Santos et al. (2020) a triangulação da recolha e análise dos dados é uma estratégia importante de aprimoramento dos estudos qualitativos uma vez que aumenta a credibilidade do estudo “ao implicar a utilização de dois ou mais métodos, teorias, fontes de dados e pesquisadores” (p.656). Ademais, os autores acrescentam que este tipo de estratégia também possibilita a compreensão do objeto de estudo sob diferentes níveis, considerando a sua complexidade.

3.5. Princípios éticos

Numa investigação, é essencial seguir princípios éticos fundamentais para garantir o respeito pelos participantes envolvidos. Conforme descrito nas diretrizes da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) (2020), a relação com os participantes deve primar pelo respeito à dignidade de cada indivíduo, considerando a sua singularidade e as suas interações em comunidades e grupos sociais.

No presente estudo, o aluno participante foi devidamente informado sobre a natureza, objetivos, metodologia, potenciais benefícios e riscos da pesquisa e sempre que necessário, solicitei autorização explícita ao aluno, assim como aos seus encarregados de educação, por meio de uma declaração de consentimento informado (ver Anexo X), conforme recomendado pelas normativas éticas (SPCE, 2020).

De sublinhar que durante todo o processo de investigação, assegurei o bem-estar e a integridade do aluno, promovendo um ambiente de respeito mútuo e convivência saudável entre todos os envolvidos, como preconizado pelas diretrizes éticas (SPCE, 2020).

Ademais, foram rigorosamente respeitados os direitos à privacidade, anonimato e descrição dos participantes, sendo importante referir que os dados recolhidos foram tratados de forma anónima e confidencial, sem qualquer revelação da identidade dos participantes, intervenientes ou da instituição onde a pesquisa foi conduzida (SPCE, 2020).

Pode então concluir-se que este estudo seguiu os padrões éticos estabelecidos, garantindo não apenas a qualidade científica da pesquisa, como também o respeito integral pelos direitos e dignidade dos participantes envolvidos.

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo procede-se à apresentação dos resultados obtidos na investigação levada a cabo, bem como à sua posterior análise descritiva e interpretativa.

Os resultados apresentados serão referentes à análise do processo clínico do aluno, à análise dos testes sociométricos, à análise da entrevista realizada à professora cooperante e à análise das notas de campo retiradas ao longo de todo o período de estágio.

4.1. Necessidades específicas e fragilidades do aluno

Os dados que a seguir se apresentam decorrem da análise do processo clínico do aluno, o qual tal como o nome indica, é um processo que acompanha o aluno em todo o seu percurso académico e que contém, na sua génese, indicações essencialmente acerca das fragilidades e necessidades específicas do aluno.

Neste caso, o pedido para que o aluno fosse submetido a uma avaliação em áreas dos profissionais de saúde e da equipa de apoio, tal como psicólogos, psicomotricistas, terapeutas da fala, entre outros, *“surgiu de algumas preocupações tanto dos pais como da professora cooperante”* (cf. Anexo P) em alguns comportamentos e dificuldades que o aluno apresentava, tais como *“dificuldades na regulação e manutenção da atenção, dificuldades de regulação emocional, baixa autoestima e dificuldade de compreensão das instruções dadas”* (cf. Anexo P).

Esta dificuldade vai ao encontro do que é defendido por Williams e Bright (2008, citados por Morgado, 2011), quando descrevem uma das dificuldades dos alunos com PEA, que é a incapacidade de fixar a atenção sobre aquilo que se pretende. Essa dificuldade de atenção seletiva, especialmente em contextos onde as instruções são predominantemente orais, pode comprometer significativamente a participação e o envolvimento do aluno em estudo nos processos de aprendizagem, sendo crucial ter em conta estas particularidades no desenvolvimento de estratégias pedagógicas.

Na análise documental ao processo clínico do FP, foram identificados três temas, um relativo às características do aluno, outro focado na sua participação nas aulas e outro centrado nas estratégias utilizadas e referidas, quer pelos Encarregados de

Educação (EE), quer pela professora cooperante. Estes dados encontram-se descritos na tabela seguinte (Tabela 5).

Tabela 5

Análise de conteúdo do processo clínico

| Bloco temático | Categoria | Subcategoria |
|---|--|---|
| Características comportamentais do aluno | Potencialidades | Bom ao nível académico |
| | | Facilidade na leitura |
| | | Manifesta autonomia |
| | Dificuldade na regulação emocional | Manifesta insegurança |
| | | Manifesta receio de falhar |
| | | Medo de que os pares o julguem |
| | | Necessidade de aprovação dos pares |
| Participação do aluno em sala de aula | Interação Social | Dificuldade em responder a perguntas abertas |
| | | Dificuldades na iniciação da interação |
| | | Manifestação de timidez em ambientes desconhecidos |
| | | Dificuldade na manutenção ocular |
| | | Maior conforto emocional em ambientes conhecidos |
| | | Relação com os colegas |
| | | Realização das tarefas |
| | Bloqueio perante a antecipação de uma dificuldade | |
| | Necessidade da monitorização do adulto para realizar uma tarefa do início ao fim | |
| | Maior dificuldade nas tarefas solicitadas na disciplina de EF | |
| | Gosto pela realização dos TPC | |
| | Interesse na tarefa | |
| | Compreensão de instruções | Dificuldade na compreensão de instruções verbais |
| | | Dificuldade na compreensão de instruções complexas |
| | | Não inicia a tarefa quando não compreende a instrução |
| | | Atenção às instruções dadas |
| | Estratégias usadas pela professora em sala de aula | Recurso à ludicidade e presença física |
| Presença dos pais na realização das tarefas (em casa) | | |
| Redução da quantidade de estímulos | | Eliminação de focos que possam perturbar a atenção do aluno |
| | | Diminuição da quantidade de estímulos visuais |

| | | |
|---------------------------|----------------------------------|--|
| | Feedback | Reforço positivo dos pais |
| | | Reforço positivo externo |
| | | Reforço positivo contínuo |
| | DL 54/2018 | Medida universal |
| | Recurso a pistas visuais e orais | Recurso a sinais visuais para regulação da atenção |
| | | Recurso a pistas orais para regulação da atenção |
| | | Recurso a materiais concretos |
| Expor conteúdos lecionado | | |

Em primeiro lugar irá realizar-se a apresentação dos dados referentes às características do aluno FP e, por fim, será feita uma apresentação das estratégias utilizadas.

De forma a ser mais fácil a compreensão e análise do processo, os temas referentes às características do aluno e à sua participação nas aulas foi organizado em várias categorias, sendo estas a atenção, a autoestima, a escola, as instruções, as dificuldades na regulação emocional, a interação social e as tarefas (cf. Anexo P).

Todas estas categorias estão interligadas e relacionam-se entre si, não sendo possível concluir em qual destas o FP apresenta mais dificuldades, como pode ser comprovado na seguinte transcrição, do relatório de avaliação clínica: “(...) *não compreende o que é solicitado e por vezes não inicie a tarefa ou até mesmo esteja distraído e que estas dificuldades de atenção possam ter impacto na realização das tarefas*” (cf. Anexo P).

A nível social e emocional o FP apresenta uma evolução da sua interação com quem o rodeia e com o meio envolvente, mostrando-se inicialmente tímido, mas quando está mais à vontade no meio, é capaz de ser mais expansivo e interativo “*Do ponto de vista social, caracterizam o FP como um menino reservado e tímido, sobretudo em ambientes desconhecidos. Manifesta dificuldades na iniciativa e na interação com os outros (...) em ambientes mais confortáveis, acaba por ter um comportamento mais expansivo*” e ainda “*um menino mais tímido e contido, com dificuldade na manutenção do contacto ocular e na partilha recíproca de informações*” (cf. Anexo P).

Esta observação vai ao encontro das características das pessoas com PEA definidas por Antunes (2021), que insere a dificuldade de interação social e em criar empatia com os que o rodeiam. A dificuldade na manutenção do contacto ocular e na partilha recíproca de informações são traços comuns em indivíduos com PEA, que muitas vezes se sentem sobrecarregados em situações sociais novas ou desconhecidas. No entanto, em ambientes onde se sentem mais seguros e confortáveis, como observado com o F, eles podem mostrar-se mais abertos e comunicativos.

A gestão da frustração é ainda uma grande dificuldade para o aluno, podendo mesmo *“surgir quando se confronta com dificuldades intrínsecas”* (cf. Anexo P). A frustração, quando surge, pode agir como um *“bloqueador”* fazendo com que o aluno necessite de mais tempo para realizar a tarefa solicitada (cf. Anexo P).

A regulação emocional, tal como já referido anteriormente, é uma situação de enorme complexidade e dispêndio de energia para o aluno FP, sendo-lhe muitas vezes extremamente difícil ser capaz de a realizar, tal como descrito no relatório de avaliação clínica que *“A mãe sinaliza ainda a existência de comportamentos ansiosos e dificuldades de gestão emocional (...) sintomatologia de ansiedade”* (cf. Anexo P).

Focando agora no tema das estratégias referidas, as mesmas estão relacionadas com o envolvimento na tarefa, o feedback, a aplicação de medidas universais, como a diferenciação pedagógica, a regulação da atenção e a repetição do que é solicitado. Todas estas estratégias estão sugeridas no seu processo individual, de modo a ajudar o aluno na sua evolução e desenvolvimento não só académico, como também social e emocional.

As estratégias sugeridas e utilizadas foram sendo contruídas e identificadas ao longo do tempo, tanto pelos EE, como pela professora cooperante como ainda pelo próprio aluno. Algumas das estratégias mais utilizadas em sala de aula e em casa, aquando da realização das tarefas, relacionam-se com a componente lúdica das tarefas, pois o aluno releva mais *“facilidade em envolver-se nas mesmas se os pais adotarem estratégias lúdicas que facilitam o envolvimento”* (cf. Anexo P); a repetição, por parte do aluno, do que lhe é solicitado, *“de forma a garantir que está organizado”*; a procura

de pedir a repetição da instrução, de forma a ser capaz de a realizar da melhor maneira ou até como *“mecanismos de forma a conseguir regressar à tarefa”* (cf. Anexo P). A estratégia mais utilizada, bem como uma das mais eficazes assinaladas no documento é a utilização do reforço positivo aquando da realização da tarefa por parte do FP, como se ilustra no seguinte excerto: *“Neste momento o reforço positivo (...) pode ser uma estratégia eficaz”* (cf. Anexo P). Esta estratégia é defendida também por Morgado (2011) como sendo crucial para promover a motivação e o sucesso do aluno, ao proporcionar-lhe um estímulo positivo sempre que ele alcança ou demonstra o comportamento desejado. O reforço positivo não só reforça o comportamento adequado, como também fortalece a autoestima do aluno, encorajando-o a persistir e a desenvolver competências de forma mais eficaz.

Por fim, o documento revela que são aplicadas medidas ao aluno, de forma a ajudar o mesmo a alcançar maior sucesso escolar. Essas medidas são a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares, sendo que dentro desta última se podem encontrar estratégias mais específicas, como por exemplo, *“ter apenas o material necessário em cima da mesa”* ou *“a alteração do tipo de prova”*, entre outros (cf. Anexo P). Estas adaptações, tal como acima indicadas, são essenciais para que o FP tenha sucesso escolar, académico e social, bem como para tornarem a escola mais inclusiva.

4.2. Relações Sociais do aluno

Como foi referido no capítulo anterior, foram realizados dois testes sociométricos, com 1 mês de intervalo, com o intuito de perceber as características das relações sociais existentes entre o aluno com PEA (FP) e os seus colegas da turma, mais especificamente, em dois parâmetros: aceitação e rejeição, que vão ser analisados e comparados neste subcapítulo.

Após a realização do teste, foram feitas quatro matrizes sociométrica, como sugerido por Northway e Weld (1999), com o intuito de ter todos os dados e organizados, para uma posterior análise sociométrica (cf. Anexos L, M, N, O e P).

4.2.1. Aceitação

No primeiro teste de aceitação, o aluno FP foi escolhido por três colegas e escolheu cinco colegas, apresentando um índice sociométrico de 6, o que o coloca abaixo da probabilidade (Northway & Weld, 1999). Este índice revela que o aluno FP se encontra com índice mais baixo que mais de metade da turma, como pode ser observado na Tabela 6 e, mais especificamente no anexo L.

Tabela 6

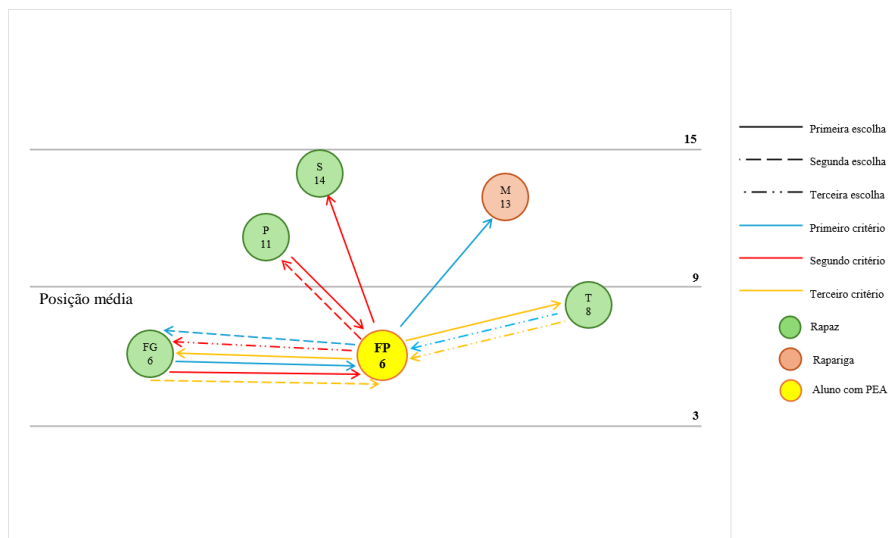
Índices Sociométricos de Aceitação: 1.º Teste Sociométrico

| ALUNO | G | A | Ri | FG | C | FP | GA | B | T | Ro | FC | D | L | P | M | GS | S |
|---------------------|---|---|----|----|---|----|----|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Índice sociométrico | 0 | 4 | 4 | 6 | 6 | 6 | 7 | 8 | 8 | 8 | 9 | 10 | 10 | 11 | 13 | 14 | 14 |

É possível ter uma visão mais clara da posição sociométrica do aluno em termos de aceitação no sociograma circular construído (*cf.* Anexo S). Relativamente ao sociograma individual do aluno FP (ver figura 2), nota-se que houve correspondência de escolha entre o aluno FP e cinco colegas. O colega com quem teve mais correspondências foi o FG, sendo que ambos se escolheram nos três critérios e apresentaram o mesmo índice sociométrico. Os restantes colegas escolhidos ou que escolheram o FP possuem índices sociométricos mais elevados. Entre os alunos que escolheram o FP (FG, T, P), não houve um critério predominante, tendo sido escolhido duas vezes em cada critério. No entanto, no primeiro critério (trabalho de grupo), o aluno FP foi a primeira escolha de dois alunos, indicando uma preferência particular para este tipo de atividade.

Figura 2

Sociograma Individual de Aceitação: 1.º Teste Sociométrico



No segundo teste de aceitação, o aluno FP foi escolhido por quatro colegas e fez oito escolhas, pelo que o índice sociométrico aumentou ligeiramente para 8, permanecendo ligeiramente abaixo da probabilidade, conforme evidencia a tabela 7 e a matriz sociométrica presente no anexo M.

Tabela 7

Índices Sociométricos de Aceitação: 2.º Teste Sociométrico

| ALUNO | G | FG | L | A | GA | D | FP | P | Ri | T | C | B | FC | Ro | S | M | GS |
|---------------------|---|----|---|---|----|---|----|---|----|---|---|----|----|----|----|----|----|
| Índice sociométrico | 3 | 4 | 5 | 6 | 6 | 8 | 8 | 8 | 8 | 9 | 9 | 10 | 10 | 10 | 11 | 16 | 17 |

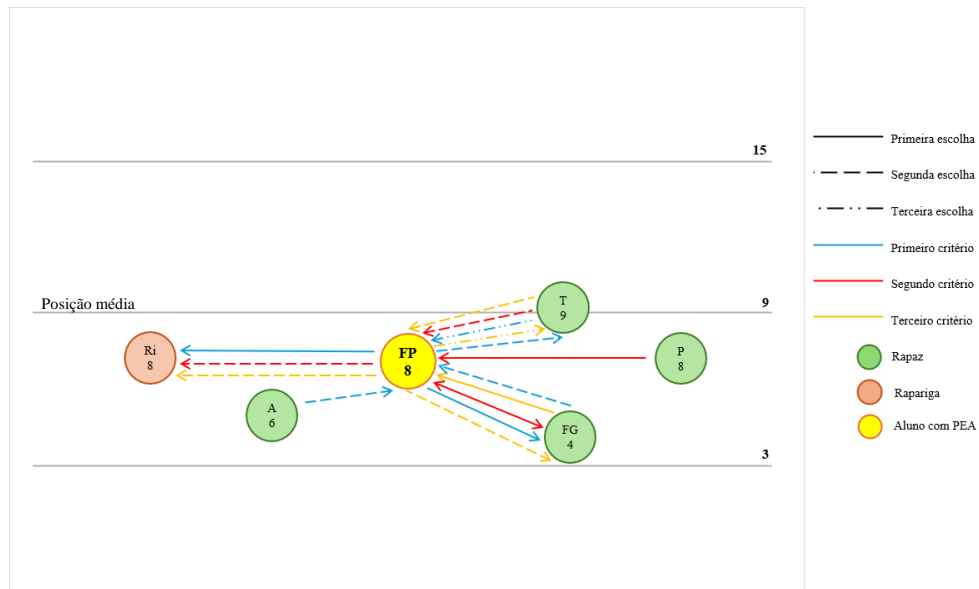
É possível ter uma visão mais clara da posição sociométrica do aluno em termos de aceitação no sociograma circular construído (*cf.* Anexo T).

Neste segundo teste, o aluno FP teve correspondência com cinco colegas. Tal como no teste anterior, FG foi o colega com quem teve mais correspondências, sendo que ambos se escolheram em todos os critérios. Houve também uma forte correspondência com o aluno T, que escolheu FP em todos os critérios, embora FP só tenha escolhido T em dois critérios. A aluna Ri, a única rapariga, foi escolhida por FP em todos os critérios, mas a Ri não escolheu FP em nenhum dos critérios. Este resultado foi diferente do primeiro teste, onde todos os alunos que escolheram FP foram escolhidos por ele, neste teste registaram-se duas escolhas unilaterais. Os índices sociométricos dos colegas que escolheram FP variam, inclui dois alunos com índices

mais baixos, como se observa no sociograma individual apresentado na figura 3, algo que não se verificou no primeiro teste.

Figura 3

Sociograma Individual de Aceitação: 2.º Teste Sociométrico



Comparando os resultados dos dois testes, observa-se uma ligeira melhoria no índice sociométrico do aluno FP, subindo de 6 para 8, mas ainda permanecendo abaixo da probabilidade. Esta melhoria sugere um progresso nas interações sociais, embora ainda haja desafios. No primeiro teste, o aluno FP foi consistentemente escolhido por colegas com índices mais elevados, enquanto no segundo teste, as escolhas incluíram colegas com índices mais variados e mais baixos. A correspondência consistente com FG nos dois testes sugere uma relação forte e estável entre estes dois alunos. A interação com os outros colegas mostra variações, mas no geral, o aluno FP parece ter uma rede social ligeiramente mais ampla no segundo teste.

4.2.2. Rejeição

No primeiro teste de rejeição, o aluno FP com PEA apresentou um índice sociométrico de 10, situando-se acima da probabilidade (*cf.* Anexo N). Comparando os seus resultados com os restantes alunos da turma, constata-se que o aluno FP se posiciona bastante acima, com apenas quatro alunos têm índices acima da probabilidade

e superiores ao seu, conforme mostrado na Tabela 8 e no sociograma circular apresentado no Anexo U.

Tabela 8

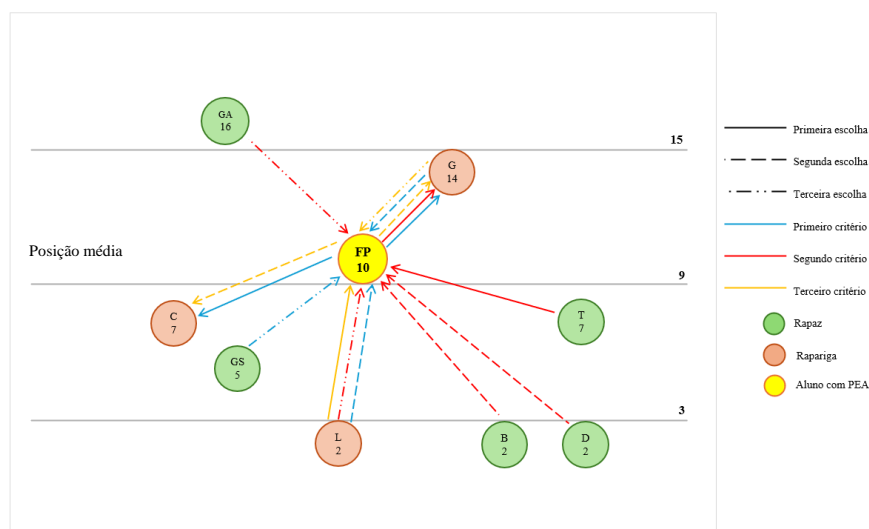
Índices Sociométricos de Rejeição: 1.º Teste Sociométrico

| ALUNO | B | L | D | M | P | S | GS | FG | FC | T | C | Ro | FP | A | Ri | G | GA |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|----|----|----|---|---|----|----|----|----|----|----|
| Índice sociométrico | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 5 | 6 | 7 | 7 | 7 | 8 | 10 | 12 | 12 | 14 | 16 |

No que diz respeito às escolhas o aluno FP foi escolhido por sete colegas (seis rapazes e uma rapariga), nos diversos critérios e escolheu apenas duas colegas raparigas (ver figura 4), registando-se correspondência com um total de oito alunos, dos quais dois têm índices sociométricos mais elevados e seis têm índices mais baixos. A única correspondência recíproca foi com a aluna G, que escolheu o aluno FP em dois critérios e foi escolhida por ele nos três critérios. Além disso, o aluno escolheu outra aluna em dois critérios, mas não houve escolha recíproca com os seis restantes alunos, que apenas escolheram o FP e não foram escolhidos pelo mesmo. Uma aluna escolheu-o nos três critérios, enquanto os restantes o escolheram apenas em um critério, sendo a maioria dessas escolhas no segundo critério (brincadeiras no recreio).

Figura 4

Sociograma Individual de Rejeição: 1.º Teste Sociométrico



No segundo teste, o índice sociométrico do aluno aumentou para 14, mantendo-se acima da probabilidade. Considerando toda a turma, o aluno ocupa uma posição elevada, sendo o quarto com o índice mais alto (ver tabela 9). Entre os alunos com índices menores, a maioria está abaixo da probabilidade (9), já os alunos com índices superiores ao do FP estão muito acima da probabilidade (14 e 16) (cf. Anexo O).

Tabela 9

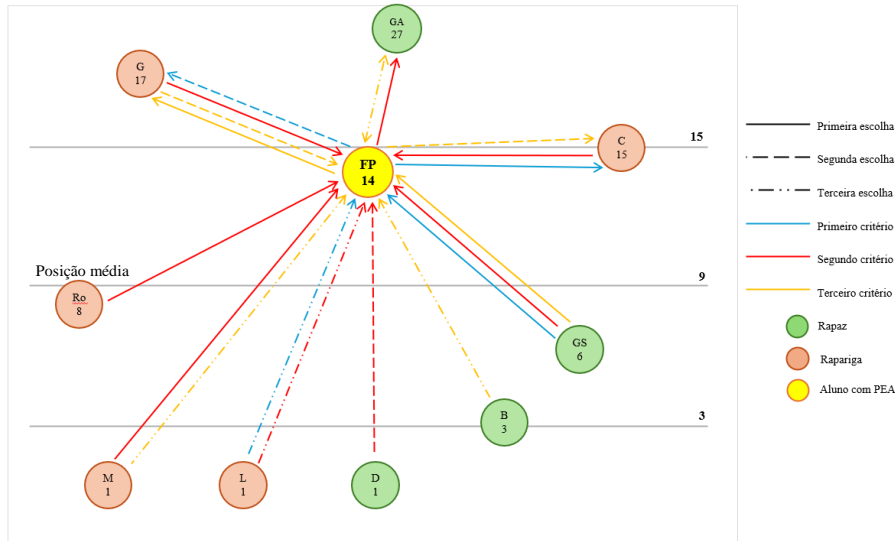
Índices Sociométricos de Rejeição: 2.º Teste Sociométrico

| ALUNO | D | L | M | B | FC | A | FG | FC | P | T | Ro | Ri | S | F | C | G | GA |
|---------------------|---|---|---|---|----|---|----|----|---|---|----|----|----|----|----|----|----|
| Índice sociométrico | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 8 | 8 | 9 | 10 | 14 | 15 | 17 | 27 |

O sociograma individual (ver figura 5) e o sociograma circular (cf. Anexo V) mostram correspondência com nove alunos: três com índices mais elevados e seis com índices mais baixos. A aluna G continua a ser a colega com mais correspondências, tendo ambos se escolhido reciprocamente em dois critérios e coincidido no terceiro critério (brincadeira fora do colégio). Os alunos com índices inferiores ao do FP escolheram-no em um, dois ou três critérios, mas não foram escolhidos por ele, que optou apenas por colegas com índices superiores. Dos nove alunos com os quais houve correspondência, todos escolheram o aluno FP, sendo que o aluno GS o escolheu em todos os critérios. A maioria das escolhas focou-se no segundo critério (brincadeiras no recreio). De assinalar ainda que as três escolhas do aluno FP dirigiram-se apenas a raparigas, e que das novas escolhas dos colegas apenas três eram do sexo feminino (ver figura que se segue).

Figura 5

Sociograma Individual de Rejeição: 2.º Teste Sociométrico



Comparando os dois testes, observa-se que o aluno FP com PEA apresentou um aumento no índice sociométrico de rejeição, sugerindo um aumento na percepção negativa por parte dos colegas, refletindo desafios sociais contínuos para o aluno FP. Em conclusão, a análise dos dois testes revela um aumento na rejeição sociométrica do aluno F, indicando a necessidade de intervenções mais eficazes para melhorar a sua inclusão e aceitação social.

4.3. Perspetiva da professora cooperante sobre as características do aluno e as estratégias usadas para a promoção da participação

Seguidamente apresentam-se os resultados da entrevista que decorrem da análise dos dados recolhidos, tendo-se definido três blocos: (i) características funcionais do aluno; (ii) caracterização da participação do aluno nas aulas e (iii) Estratégias usadas pelo adulto.

Características funcionais do aluno em sala de aula

Em termos das características funcionais do aluno a professora salientou, essencialmente, as suas competências académicas e as suas características em termos da regulação emocional, como se descreve na tabela seguinte.

Tabela 10

Características funcionais do aluno: Categorias e subcategorias

| Categorias | Subcategorias |
|--------------------------------|------------------------------------|
| Competências académicas | Bom ao nível académico |
| | Facilidade na leitura |
| | Manifesta autonomia |
| Regulação emocional | Manifesta insegurança |
| | Manifesta receio de falhar |
| | Medo de que os pares o julguem |
| | Necessidade de aprovação dos pares |

No que toca às competências académicas do aluno a professora destaca duas particularidades. A primeira é que o aluno é “*cognitivamente muito bom*”, sendo caracterizado pela professora como “*um menino extremamente inteligente*” (cf. Anexo Q). Este comentário por parte da professora é destacado pelo facto de o aluno revelar competências tais como: o facto de saber ler - “*o facto de ele saber ler, sim*” (cf. Anexo Q) – e de ter bastante interesse pela aprendizagem. Contudo, é assinalado que tem dificuldade em se focar e na atenção, como se evidencia no seguinte excerto da entrevista: “*esse foco de atenção, ele tem muita dificuldade*”, “*embora tenha feito uma avaliação que diz que não há défice de atenção. Mas há algo aqui que compromete a atenção*” (cf. Anexo Q). Esta dificuldade é mais evidente se as instruções forem orais, como mencionado pela docente: “*Quando é alguma coisa que eu estou a ler as instruções, às vezes ele falha*” (cf. Anexo Q). Esta dificuldade de atenção vai ao encontro do descrito no subcapítulo 4.1. e ao que é defendido por Williams e Bright (2008, citados por Morgado, 2011). Outra característica do aluno, descrita pela professora, é o facto de ele ter “*relativa autonomia*” (cf. Anexo Q).

No âmbito da regulação emocional do aluno, a professora referencia ser importante destacar a diferença de comportamento do FP dentro e fora da sala de aula, dizendo: “*ele aqui na sala tem um comportamento muito diferente*” (cf. Anexo Q),

referindo que ele aparenta ter algum “medo” da professora cooperante, como esta afirma: *“há uma relação muito distante aqui”* e *“tem medo de mim”* (cf. Anexo Q). Porém, não foi identificada a razão que explique esta percepção da professora. Segundo a professora, o medo que o aluno manifesta estende-se ao seu receio de falhar, comportamento esse que é recorrente e extremamente acentuado no aluno, sendo referido inúmeras vezes pela professora: *“ele continua a ter muito medo de dizer alguma coisa, ou qualquer coisa com o qual se sinta inseguro”*, *“a maior barreira é o medo que ele tem de falhar”*, *“é uma barreira, sim... o medo de falhar”*, *“ele tem sempre medo de fazer qualquer coisa e que vá haver julgamento”* (cf. Anexo Q). A professora destaca, ainda, que muitas vezes o aluno opta por copiar os trabalhos dos colegas, mesmo quando os sabe realizar, algo que mostra a insegurança dele. Este comportamento do aluno FP evidencia a sua baixa autoestima. Por vezes, erra devido ao facto de copiar a resposta da colega em vez de tentar responder com base no seu raciocínio / conhecimento, como afirma a professora: *“Eu às vezes vejo-o a olhar para o lado, a copiar pela R, por exemplo [uma aluna com bastantes dificuldades]*(cf. Anexo Q).

Aliado ao medo de errar, a professora considera que o aluno tem a constante percepção de estar a ser julgado pelos colegas e até mesmo pelos adultos, não arriscando a dar uma resposta e a participar de forma mais ativa. A este respeito a professora refere, também, diversas vezes – *“Muitas vezes olha para trás primeiro, para ver se estão a olhar para ele”*, *“na exposição aos colegas, deve ser o tal receio que ele tem dos colegas”*, *“e o medo que ele tem...porque ele está sempre a achar que os colegas o estão a julgar, ou o adulto”* (cf. Anexo Q). Ademais, a professora destaca que o aluno tem uma necessidade muito forte de ser aprovado pelos outros, ficando sempre à espera de aprovação e de aceitação da sua participação, como nos diz: *“Portanto, ele tem muito esta necessidade de estar a fazer uma coisa que seja aprovada pelos outros”* (cf. Anexo Q).

Porém, a professora afirma ser possível detetar algumas mudanças no comportamento do aluno entre o início do ano e o final do mesmo. A professora dá como exemplo dessas mudanças, o facto de o aluno FP já falar mais no recreio, com os colegas e na sala de aula, bem como consigo e com os outros professores, referindo:

“No início do ano ele entrava calado e saía mudo, eu só o ouvia a falar no recreio”, “no início do ano isto era uma preocupação de muitos professores”, referindo ainda que esta mudança se verifica pelo facto de o aluno “se sentir mais à vontade” (cf. Anexo Q).

Caracterização da participação do aluno em sala de aula

Referindo-nos a gora à participação do aluno em sala de aula, a professora destaca vários aspetos, os quais foram categorizados em diversas categorias e subcategorias, as quais se encontram descritas na tabela que se segue.

Tabela 11

Caracterização da participação do aluno: Categorias e subcategorias

| Categoria | Subcategoria |
|---|---|
| Apresentação oral | Qualidade da apresentação |
| | Facilidade na comunicação oral |
| Forma de participação menos ativa | Falta de resposta |
| | Dificuldade na participação solicitada |
| Formas de participação mais ativa | Levanta o braço no ar |
| | Participação voluntária |
| | Trabalho autónomo |
| Fatores facilitadores da participação e Comportamento do aluno em sala | Sentir-se seguro |
| | Mudança de comportamento consoante os contextos |
| Interação Social | Copia o trabalho dos outros |
| | Falta de resposta |
| | Fica parado a olhar para o professor |
| | Progresso da participação |
| | Receio dos professores |
| | Relação algo distante da professora |
| | Sentimento de empatia |
| Fatores que dificultam a participação | Dificuldades de atenção |
| | Dificuldade ao nível motor |

Especificando os dados antes expostos, no que concerne à apresentação oral, a professora refere que embora o aluno apresente facilidade na comunicação oral, “... *ele fala bem para os colegas*” (cf. Anexo Q) a qualidade da sua apresentação nem sempre é a melhor “*Quando ele está a apresentar, não costuma ter uma apresentação muito rica*” (cf. Anexo Q). No que toca ao comportamento do aluno em sala de aula, a professora afirma que “*ele aqui na sala de aula tem um comportamento muito*

diferente” (cf. Anexo Q). Nas formas de participação menos ativa, a professora menciona que quando lhe são dirigidas perguntas de forma direta, mesmo que o aluno saiba a resposta, não responde ou exita antes de responder, afirmando: “*Se eu lhe perguntar, mesmo sabendo a resposta, ele nunca responde de imediato*” (cf. Anexo Q), procura garantir se está ou não a ser observado, quer as perguntas sejam realizadas pela professora, quer sejam realizadas pelos colegas – “*Olhava muito para o lado, não conseguia responder*” (cf. Anexo Q).

No entanto, em momentos de participação espontânea, a docente destaca que o aluno “*só se oferece para falar se estiver mesmo seguro*” (cf. Anexo Q), acrescentando que “*sempre que nós estamos a fazer alguma coisa que eles já sabem, ele mete o braço no ar muitas vezes*” (cf. Anexo Q). A professora afirma aproveitar esses momentos para lhe dar a palavra, como se ilustra no seguinte excerto: “*dar-lhe vez sempre que ele põe o dedo no ar*” (cf. Anexo Q), de forma a tentar aumentar a sua participação e valorizá-lo, aumentando, simultaneamente, a autoestima. Contudo, apesar de lhe dar a palavra bastantes vezes, tem o cuidado de não lhe dar a palavra sempre que ele coloca o braço no ar, “*para ele também não achar que sempre que põe [o braço no ar] pode falar*” (cf. Anexo Q).

Ainda relativamente à participação, a docente refere que o aluno “*participa se for voluntariamente*” e que sente que o aluno tem dificuldade em participar quando são “*situações em que ele não participa voluntariamente, em que é solicitado*” (cf. Anexo Q).

No que concerne o tipo de trabalho, a professora é da opinião que “*às vezes ele trabalha melhor sozinho*” (cf. Anexo Q), acrescentando ainda que, quando tem facilidade num conteúdo, ele avança livremente sozinho nos exercícios que estão a realizar. Neste sentido, a professora entende que o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) é o momento em que o aluno trabalha melhor e que, nesses momentos, “*vai sempre fazer jogos*”, algo com o qual se sente seguro e, ao mesmo tempo, desafiado.

Estratégias utilizadas pela professora em sala de aula

De seguida, serão referidas as estratégias utilizadas pela professora em sala de aula, situando-as ao nível da dinâmica pedagógica e da interação com o aluno, como explicita a tabela que se segue.

Tabela 12

Estratégias utilizadas pela professora: Categorias e Subcategorias

| Categorias | Subcategorias |
|---------------------------------|--|
| Na Dinâmica pedagógica | Orienta o trabalho |
| | Dá a vez ao aluno quando este a solicita |
| | Uso de sinaléticas |
| Na Interação com o aluno | Dá indicações diretas ao aluno |
| | Dá indicações indiretas ao aluno |
| | Evita a exposição do aluno |
| | Disponibiliza instruções escritas |
| | Leitura de instruções orais |
| | Proximidade física |
| | Fornece Lembretes |
| | Fala individualmente com o aluno |
| Questiona o aluno | |

Perante a análise dos resultados da entrevista, verificamos que algumas das estratégias utilizadas pela professora a nível da dinâmica pedagógica foram a orientação do trabalho “*Tentei definir a parte do trabalho que era responsabilidade dele.*” (cf. Anexo Q), dar a vez ao aluno quando este a solicita “*Dar-lhe [a vez] muitas vezes que ele põe automaticamente*” (cf. Anexo Q) e fazer uso de sinaléticas, situação que não chegou a acontecer, mas foi pensado “*pôs-se a hipótese de algumas sinaléticas que ele já usava com eles, mas isso depois nunca veio*”. Em relação à interação com o aluno, foram utilizadas outras estratégias, tais como dar indicações diretas ao aluno “*Ir dando indicações, ou pôr o dedo ao pé*” (cf. Anexo Q), dar indicações indiretas ao aluno, tal como explica a professora cooperante na entrevista “*ele esquece-se de pôr o acento no A e eu, ao passar ao pé dele vejo e digo «atenção meninos, olhar bem para o trabalho, não se esqueçam do acento no A» Se eu fizer isto, não diretamente, para ele é mais fácil*”, estando esta última estratégia diretamente ligada à próxima, que passa por evitar a exposição do aluno “*é mais fácil porque ele não se sente posto em causa*” (cf. Anexo

Q). A disponibilização de instruções escritas é, no entender da professora também uma estratégia extremamente eficaz, afirmando “*Se as instruções estiverem escritas, ele mais facilmente consegue fazer do que se for oral*” (cf. Anexo Q). Na sua opinião a leitura de instruções dificulta o sucesso do aluno, tal como se pode retirar da entrevista: “*Quando é alguma coisa que eu estou a ler as instruções, às vezes ele falha*”. Outra das estratégias passa pela proximidade física, que envolve estar presente de forma individual para apoiar o aluno, por exemplo, na realização dos exercícios – “*Estar sempre ali um bocadinho perto dele, andar sempre ali a rondá-lo*” (cf. Anexo Q). Ademais, a professora refere a importância de ir relembrando o aluno de aspetos importantes, dando o exemplo das tarefas semanais, “*às vezes tem de ser com lembretes, eu ir relembrando as coisas*” (cf. Anexo Q), estando estas ações diretamente ligadas à estratégia de fornecer lembretes ao aluno.

A docente referiu algumas estratégias que destaca como as mais eficazes para a promoção da participação do aluno, as quais se passa a descrever.

Como referido anteriormente, uma das características do aluno relaciona-se como foco e a atenção, evidenciando uma grande dificuldade em captar e seguir indicações que sejam ditas oralmente. Para colmatar esta dificuldade a professora tem o cuidado de lhe dar instruções escritas, facilitando assim o seu envolvimento na tarefa – “*Sim, é mais fácil para ele [Se as instruções estiverem escritas, ele mais facilmente consegue fazer do que se for oral]*” (cf. Anexo Q).

4.4. Observações realizadas ao longo da intervenção

Passamos agora à análise das notas de campo, que foram sendo retiradas ao longo de todo o tempo de estágio e que são as que darão maior e melhor informação acerca da evolução do aluno (cf. Anexo R).

As notas de campo foram organizadas na tabela 10 a qual define os parâmetros considerados relevantes para o presente estudo, os critérios de participação, o número de registos e frequência e indica o número das respetivas notas de campo. Quanto ao tipo de trabalho foram definidos os seguintes tipos: trabalho individual, trabalho a pares, trabalho em pequeno grupo, trabalho em grande grupo e apresentação oral. Para cada

um dos tipos de trabalho foram criados critérios de participação, de forma a ser possível analisar de forma mais clara os comportamentos e as dificuldades do aluno.

Tabela 12

Registo do tipo de trabalho realizados e critérios de participação: Notas de campo

| Tipo de Trabalho realizado | Crítérios de participação | Frequência | Momentos (nº da Nota de Campo) |
|-----------------------------------|---|-------------------|---|
| Trabalho individual | Faz o trabalho concentrado | 10 | Tempo de Estudo Autónomo (nº 11); Tempo de Estudo Autónomo (nº 17) |
| | Faz o trabalho, mas com dificuldade | 1 | Educação Física (nº3) |
| | Pede ajuda oralmente | 6 | Tempo de Estudo Autónomo (n.º11) |
| | Não realiza o trabalho | 1 | Matemática (n.º 24) |
| Trabalho a pares | Não participa | 0 | |
| | Participa quando solicitado | 2 | |
| | Pede ajuda oralmente | 1+1 | Matemática (n.º15) |
| | Participa por vontade própria | 2+1 | Matemática (nº 19); Matemática (nº 15) |
| Trabalho em pequeno grupo | Não participa | 1 | Matemática (nº 23) |
| | Participa quando solicitado | 2 | |
| | Participa, mas com dificuldade | 2 | Educação Física (nº 12); Matemática (nº 18) |
| | Pede ajuda oralmente | 3 | |
| | Participa por vontade própria | 3+1 | Estudo do Meio (nº 7); Estudo do Meio (nº 21); Estudo do Meio (nº 22) |
| Trabalho em grande grupo | Não participa | 0 | |
| | Participa, mas com dificuldade | 2 | Matemática (nº 5); Matemática (nº 24) |
| | Participa quando solicitado | 3 | |
| | Participa por vontade própria | 7 | Assembleia de Turma (nº4); Matemática (nº10); |
| | Participa ativamente na atividade | 2 | Estudo do Meio (nº8); Matemática (nº25) |
| Apresentação Oral | Não apresenta o trabalho | 1 | Ler, contar e mostrar (nº 13) |
| | Apresenta o trabalho, mas pouco confiante | 2 | Ler, contar e mostrar (nº 14); Estudo do Meio (nº 22) |
| | Apresenta o trabalho confiante e seguro | 1 | Projeto de Leitura (nº 20) |

A leitura dos dados acima apresentados permite-nos perceber que ao nível do trabalho individual, o aluno FP realizou o trabalho de forma concentrada, havendo registo desses momentos no TEA (*cf.* Anexo R – nº 2, 11, 17), realizou o trabalho com dificuldade numa aula de Educação Física (*cf.* Anexo R – nº3), onde sentiu necessidade de pedir ajuda oralmente diversas vezes, havendo registo de seis momentos em que tal se verificou (*cf.* Anexo R – nº 2, 11) e não realizou o trabalho apenas uma vez, numa

aula de matemática (*cf.* Anexo R – nº 24). Portanto, ao nível do trabalho individual o aluno FP os registos das NC evidenciam que este foi quase sempre bem-sucedido, pedindo ajuda quando sentia necessidade.

No trabalho a pares, nunca aconteceu o aluno não participar, participou sempre que solicitado ou por vontade própria. Quando foi solicitada a sua participação participou por duas, não havendo registo descrito nas Notas de Campo, pediu ajuda oralmente uma vez, numa aula de matemática (*cf.* Anexo R – nº 15) e outra vez sem nota de campo associada e participou por vontade própria em duas aulas de matemática (*cf.* Anexo R – nº 15 e 19) e mais vez, sem nota de campo associada.

No âmbito do trabalho em pequeno grupo, a sua participação também se revelou positiva, na medida em que houve apenas uma aula de matemática em que o FP não participou (*cf.* Anexo R – nº 23). O aluno participou três vezes por vontade própria, sempre numa aula da disciplina de Estudo do meio (*cf.* Anexo R – nº 7, 21 e 22), participou duas vezes após lhe ter sido solicitado, sendo que duas vezes o fez com aparente dificuldade, tanto numa aula de educação física como numa aula de matemática (*cf.* Anexo R – nº 12 e 18) e pediu ajuda oralmente três vezes

No que toca ao trabalho em grande grupo, o FP nunca se recusou a participar, teve dois momentos na disciplina de matemática em que participou com alguma dificuldade (*cf.* Anexo R – nº 5 e 24), mas participou bastantes vezes por vontade própria, tendo sido registado em notas de campo duas dessas vezes (*cf.* Anexo R – nº 4 e 10) e, por fim, participou ativamente num trabalho em grande grupo numa aula de estudo do meio e numa aula de matemática (*cf.* Anexo R – nº 8 e 25). Assim, a participação do aluno também se revelou positiva nas situações que envolviam trabalho em grande grupo, apesar de evidenciar algumas dificuldades em determinadas situações.

Por fim, nas apresentações orais, o aluno só não apresentou o trabalho uma vez, em que se esqueceu do material (*cf.* Anexo R – nº 13). De notar, que apresentou o trabalho solicitado de forma confiante e segura na apresentação do Projeto de Leitura (*cf.* Anexo R – nº 20), mas manifestou-se pouco confiante em dois momentos (*cf.* Anexo R – nº 14 e 22).

Importa apresentar também os resultados referentes à análise de conteúdo das notas de campo. a qual nos permitiu identificar aspetos relacionados com: o contexto

em que o aluno se encontrava aquando da realização da nota de campo, o comportamento do aluno, a interação do aluno com os outros, as estratégias do adulto e a resposta do aluno às estratégias (cf. Anexo R).

Iniciando a análise pelo contexto, é possível afirmar que existem vários momentos e várias disciplinas e, por essa razão, o contexto pode ser dentro ou fora da sala de aula. Dentro da sala de aula, o aluno pode estar, por exemplo, na Assembleia de turma *“A Assembleia de Turma é um momento que faz parte da rotina da turma e incide na última hora da semana”* (cf. Anexo R), como numa das diferentes aulas, por exemplo, na de Matemática, na introdução de novos números, como podemos retirar da nota de campo nº 5 *“Para a introdução de novos números a turma tem como rotina a colocação dos números na parede, cada cartão com um número, com o intuito de ter uma parede com os números todos do 0 ao 100”*. Em relação aos contextos fora da sala de aula, este pode ser, por exemplo, numa aula de Educação Física, remetendo para a 3ª nota de campo *“As crianças dirigem-se para o ginásio para vestir o equipamento e realizar a Aula de Educação Física”* ou podem ser momentos menos formais, como por exemplo, o tempo de almoço *“Durante a hora do almoço, os alunos do 1º ano vão 10 minutos mais cedo, por isso, em geral, almoçam antes de se rezar e só quando estão as turmas todas é que se reza.”* (cf. Anexo R).

Quanto a alguns comportamentos do aluno, é possível afirmar que o mesmo se manifesta frequentemente nervoso, particularmente quando é submetido a alguma avaliação, como pode ser notado na nota de campo nº 3, situação em que os alunos estavam a realizar a avaliação da cambalhota atrás, na aula de educação física *“Quando o aluno FG vai realizar a atividade, o FP fica logo nervoso a dizer para ele próprio «sou eu o próximo»”*. Em contrapartida, quando o tema é a matemática, números e jogos lúdicos, o comportamento do aluno é completamente diferente, como pode ser notado na nota de campo nº 15, numa aula de matemática em que estava a ser trabalhado o número 100, de forma lúdica *“Os alunos, incluindo o F, ficam muito entusiasmados e curiosos com a atividade.”*

No que toca à interação com os outros, o aluno apresenta muito boa relação com os colegas, ouvindo o que lhe têm a dizer e, muitas vezes, seguindo e confiando nas suas indicações, como se ilustra de seguida: *“Os colegas que estão ao lado percebem e*

dizem ao FP que não precisa de ir para trás porque já está no sítio certo. O FP volta para o sítio certo” (cf. Anexo R).

De sublinhar ainda algumas das estratégias/indicações dos adultos. A este respeito podemos destacar por exemplo as da aula de Estudo do Meio, na nota de campo nº 8, quando *“A estagiária divide os alunos por grupos e explica eu cada grupo terá de fazer um cartaz sobre as plantas para se colocarem na parede”* , *“Passado algum tempo de trabalho dirijo-me ao grupo para perceber como está a correr e como estão a organizar o trabalho”* e ainda *“Respondi que achava muito bem organizado e que tinham feito um bom trabalho”* (cf. Anexo R).

Em relação aos comportamentos do aluno, para uma melhor análise, relato os comportamentos do aluno referentes às estratégias acima indicadas. Em relação à indicação da tarefa bem como à divisão dos grupos *“O aluno está bastante entusiasmado com a atividade”* (cf. Anexo R) pois é algo que o aluno gosta de fazer, bem orientado, em grupo e de forma lúdica. Após me aproximar do grupo e os alunos me terem explicado como o trabalho estava orientado e perguntado o que eu achava, tal como mencionado na última estratégia, referi que achava muito bem o que estavam a fazer bem como se tinham organizado, sendo que o comportamento do FP foi notoriamente contente: *“(…) o aluno ri-se, mostrando-se contente”* (cf. Anexo R).

Face ao exposto, é possível constatar que o FP revelou ter maior facilidade e vontade em realizar trabalhos de forma individual ou em grande grupo, evidenciando mais à vontade para solicitar ajuda, para participar e para estar focado e concentrado durante mais tempo. Tanto o trabalho a pares como o trabalho em pequeno grupo são realizados, mas o aluno solicita mais ajuda e apresenta maiores dificuldades na sua participação, comparativamente com os outros tipos de trabalho referidos anteriormente. O tipo de trabalho em que o aluno apresenta maiores dificuldades é na apresentação oral, tendo apenas sido capaz de realizar essa apresentação de forma segura e confiante em quatro possíveis.

Estes resultados podem ser explicados face às características do aluno, as quais foram apresentadas ao longo de todo o relatório, incluindo nos resultados da entrevista realizada à professora, bem como de algumas estratégias adotadas pela professora e pelas estagiárias em sala de aula, tais como dar indicações mais pormenorizadas ao

aluno ou deixá-lo participar na grande maioria das vezes que o mesmo apresenta vontade própria.

É também de realçar que, na apresentação oral, o aluno teve maior facilidade na apresentação do projeto de leitura, o que vai ao encontro do mencionado pela professora cooperante, quando refere que o aluno tem mais facilidade e vontade de participar nas aulas e nas atividades, quando as mesmas se referem à leitura, podendo esta ser uma estratégia a adotar, de modo a aumentar a sua autoestima e a diminuir a sua ansiedade perante a possibilidade de errar.

É notável que o aluno tem um grande interesse na participação em momentos de leitura, isto corrobora uma das características da PEA descritas por Antunes (2021) no qual refere a fixação por determinados temas. Contudo, apesar de não se poder considerar a leitura como uma fixação do aluno e algo que seja constante, é claramente um aspeto que o aluno tem um grande interesse, por ter tanta facilidade.

Na minha opinião, é também importante referir que o aluno, aparenta ter também muito interesse nas disciplinas de Matemática e de Estudo do Meio, participando inúmeras vezes por vontade própria nas tarefas que envolvem conteúdos destas disciplinas, bem como colocando dúvidas oralmente e realizando os trabalhos propostos, mesmo que com alguma dificuldade. A realização destes trabalhos é, muitas vezes em pequeno ou grande grupo, sendo o apoio dos colegas fundamental para o sucesso académico, social e emocional do FP.

5. CONCLUSÕES

| " | | | " |

Após a análise e interpretação dos dados, importa tirar conclusões sobre o estudo realizado, de forma a obter uma resposta aos objetivos específicos definidos (i) *Caracterizar o nível de participação oral do aluno com PEA no contexto de sala de aula*; (ii) *Descrever as estratégias facilitadoras da participação oral do aluno com PEA na sala de aula*; e (iii) *Identificar as estratégias que se manifestam mais eficazes na promoção da participação oral do aluno com PEA na sala de aula* e, conseqüentemente, à questão problema definida “*Que estratégias se evidenciam como mais eficazes na promoção da inclusão de um aluno do 1.º ano do 1.º CEB com PEA na sala de aula, nomeadamente ao nível da sua participação oral?*”.

Assim sendo, neste capítulo serão apresentadas as conclusões relativas a cada objetivo específico, tendo como base os resultados obtidos e os autores no enquadramento teórico. Pretende-se ainda, responder à questão problema e, por fim, serão descritos alguns constrangimentos sentidos ao longo do desenvolvimento do estudo e que influenciaram o desenvolvimento do mesmo.

5.1. Participação oral do aluno com PEA no contexto de sala de aula

No que concerne o primeiro objetivo - *Caracterizar o nível de participação oral do aluno com PEA no contexto de sala de aula* – é possível afirmar que foi atingido, uma vez que os dados recolhidos revelam informação relevante e suficiente para uma caracterização plena da participação do aluno com PEA na sala de aula.

Com base nos dados obtidos, é evidente que o aluno apresenta um desempenho académico satisfatório, enfrentando, contudo, desafios consideráveis devido à sua insegurança, o que influencia significativamente a sua participação.

Foi possível observar que o aluno opta, frequentemente, por não participar ativamente nas situações orais. Face aos resultados do presente estudo inferimos que tal acontece mais por receio de falhar ou ser julgado pelos colegas, do que por dificuldades de aprendizagem. No entanto, quando se sente confortável e seguro com o tema em questão, mostra interesse ao levantar voluntariamente o braço para participar e, quando o faz, é possível perceber que fica muito contente por ter conseguido. Contudo, quando

essa participação não é voluntária, mas sim solicitada pelo adulto, o aluno, mesmo tendo o conhecimento necessário para responder, evidência dificuldades em articular as suas respostas, julgamos que devido à falta de confiança nas suas capacidades e, muitas vezes, fica acanhado, não respondendo ou respondendo baixinho e evidenciando bastante nervosismo. Assim, entende-se que a menor participação do aluno decorre mais frequentemente da sua aparente baixa autoestima e falta de confiança em si mesmo, portanto das suas características emocionais, do que das suas capacidades de aprendizagem. Segundo Wing (2001, citado por Marcelino, 2014), o processamento da informação social constitui um problema adicional para crianças com PEA, dificultando a identificação e transmissão dos seus próprios sentimentos. Esta dificuldade em processar a informação social não apenas impede as interações recíprocas entre as crianças com PEA e os pares, como também pode, a longo prazo, impedir o desenvolvimento de comportamentos sociais. Estes desafios sociais podem fazer com que o aluno evite participar ativamente nas situações orais por receio de falhar ou de ser julgado pelos colegas.

No que concerne o tipo de trabalho, foi possível perceber que o aluno tem preferência em trabalhar de forma autónoma, onde se sente mais seguro e capaz de explorar o seu potencial. De acordo com o DSM_V_TR (2022), a aprendizagem de crianças com PEA pode ser dificultada pela falta de habilidades sociais e de comunicação, uma vez que estas crianças frequentemente enfrentam dificuldades significativas na compreensão de normas sociais, na realização de interações interpessoais e na utilização eficaz da linguagem para comunicar e interagir com os outros. Estes défices podem resultar em desafios no ambiente educativo, especialmente em situações que exigem colaboração com colegas ou instruções complexas que dependem de nuances sociais para uma interpretação correta. Assim sendo, é compreensível que o aluno prefira um ambiente de trabalho autónomo, pois isso proporciona um espaço onde se pode concentrar de forma mais eficaz nas suas tarefas, minimizando as barreiras associadas às dificuldades sociais e comunicativas características do espectro do autismo.

Todavia, isso não significa que o mesmo não consiga participar eficazmente noutras modalidades, como o trabalho a pares, o trabalho em pequeno grupo ou o

trabalho em grande grupo. Aliás, houve momentos em que participou com bastante entusiasmo em atividades nessas modalidades, especialmente quando se sentia seguro com o conteúdo ou quando colaborava com colegas com os quais tinha uma boa relação de trabalho.

Para além dos desafios relacionados com a insegurança, a capacidade de concentração e o foco de atenção do aluno também se revelaram obstáculos importantes para uma participação mais consistente e ativa, uma vez que era notório que o FP frequentemente se distraía com os seus próprios pensamentos e interesses, o que pode dificultar a assimilação e compreensão de instruções dadas durante as atividades na sala de aula, resultando numa incapacidade de realizar a tarefa e, conseqüente, nervosismo e insegurança.

É evidente que crianças com PEA frequentemente enfrentam dificuldades específicas na compreensão da linguagem oral e na interação social, conforme discutido por Shumway e Wetherby (2009) e Caldeira da Silva et al. (2003), citados por Reis et al. (2016). Estes autores destacam que estas dificuldades estão intimamente ligadas aos déficits na Teoria da Mente, impactando a capacidade da criança em compreender intenções, pontos de vista dos outros e raciocínio inferencial. Tais desafios não apenas interferem na assimilação de instruções durante atividades escolares, mas também contribuem para a distração frequente com pensamentos próprios e interesses pessoais. Conseqüentemente, a criança pode enfrentar dificuldades significativas em manter o foco necessário para completar tarefas, o que pode justificar a frustração, nervosismo e insegurança sentidos pelo aluno.

5.2. Estratégias facilitadoras da participação oral do aluno com PEA no contexto de sala de aula

No que concerne o segundo objetivo - *Descrever as estratégias facilitadoras da participação oral do aluno com PEA na sala de aula* – penso que também foi possível conhecer e identificar quais as estratégias utilizadas pela professora cooperante, pelos técnicos que o acompanham e por mim que facilitam a sua participação oral.

Para a definição de estratégias eficazes é essencial reconhecer a singularidade de cada aluno com esta perturbação. Como afirmado por Mendes (2015), não existe uma "receita" universal de estratégias que funcione para todos os alunos com PEA, dada a variedade de necessidades e as características individuais que estes apresentam.

Assim, cada aluno com PEA requer uma abordagem personalizada, baseada numa avaliação detalhada das suas competências e áreas de desenvolvimento. Conforme destacado por Borba e Barros (2018, citados por Mozel, 2023), esta abordagem individualizada é crucial para identificar as estratégias mais adequadas que irão facilitar a participação do aluno na sala de aula, especialmente no que diz respeito à interação oral e à comunicação.

Entre as estratégias observadas e implementadas ao longo do período de recolha de dados, foi possível identificar as que facilitavam efetivamente a participação do aluno.

Primeiramente, a proximidade do adulto, não só ao nível da relação, no qual se constrói confiança por parte do aluno, mas também uma proximidade no decorrer das aulas, em que o professor se preocupa em perceber se o aluno está a compreender as instruções e para fornecer apoio imediato conforme necessário. Esta proximidade não só ajuda na comunicação direta, mas também cria um ambiente onde o aluno se sente mais seguro emocionalmente para participar ativamente.

Além da estratégia acima apresentada, a clareza na orientação das tarefas é também fundamental, sendo essencial que o aluno compreenda exatamente o que é esperado dele, evitando ambiguidades que possam gerar ansiedade ou confusão. Esta estratégia é fundamental não só aquando da realização do trabalho individual como também nos momentos em que o aluno realiza um trabalho a pares ou de grupo. Importa ser-se muito claro na mensagem oral, dando instruções diretas e claras, orientando, assim, a sua compreensão sobre o que é suposto fazer e o seu papel dentro de grupo, bem como a sua participação.

Para complementar, uma outra estratégia referida pela docente como importante, é a utilização de instruções escritas, justificada pela importância que as pistas visuais têm para as crianças com PEA comparativamente com as pistas orais, que são de mais difícil compreensão, o que ajuda o aluno a compreender mais claramente o que é

necessário fazer, minimizando distrações e facilitando a sua autonomia e independência na realização das tarefas.

Outra estratégia observada é a repetição de instruções, tanto pelo aluno quanto pelos adultos que o acompanham, revelando-se ser uma prática comum e eficaz. Esta repetição permite que o aluno se certifique de que compreendeu corretamente as tarefas e os objetivos da tarefa, e também dá aos adultos a oportunidade de clarificar qualquer dúvida que possa surgir. Por outro lado, os alunos com PEA também se sentem mais seguros e tranquilos perante situações rotineiras, pelo que se infere ser a repetição útil para promover uma maior participação escolar e melhor aprendizagem.

Por fim, mas não menos importante, o feedback constante e o reforço positivo são estratégias absolutamente essenciais para promover a autoestima e a motivação do aluno. Reconhecer e valorizar os seus esforços e conquistas aumenta a sua confiança e incentiva a sua participação ativa na aprendizagem, algo observado muitas vezes.

5.3. Estratégias mais eficazes na promoção da participação oral do aluno com PEA no contexto de sala de aula

Por fim, o terceiro objetivo - *identificar as estratégias mais eficazes na promoção da participação oral do aluno com PEA na sala de aula* - revela que, embora todas as estratégias mencionadas anteriormente facilitem a participação, algumas se destacam, evidenciando ter uma maior “eficácia”.

Considerando que uma das grandes barreiras à participação, sobretudo oral, do aluno FP nas tarefas de sala de aula é a insegurança e o medo de falhar, infiro que as estratégias mais eficazes são aquelas que contribuem para diminuir essa barreira, garantindo que o aluno se sinta seguro e confiante no que está a fazer.

Entendo que através de um acompanhamento próximo do aluno e de um feedback e reforço positivo constante, pode-se mostrar ao aluno que é capaz. A valorização dos esforços e das conquistas do aluno, por menores que sejam é fundamental.

Assim sendo, conclui-se que qualquer uma das estratégias descritas no ponto 5.2., podem ser bastante eficazes se, ao serem implementadas, o adulto tiver como princípio garantir o bem-estar, a segurança e a motivação do aluno.

Ball (1996, citado por Gaspar & Serrano, 2011) destaca que a motivação é um aspeto fundamental no processo de aprendizagem dos alunos com PEA e que é um aspeto potencializador de todas as outras vertentes. O aluno, ao estar motivado com o que está ou vai ser realizado, acaba por se sentir mais capaz de o fazer, sentindo-se seguro e confiante com a tarefa. Consequentemente, no que toca a exposição oral do aluno perante os seus colegas, se for algo que com que o aluno se sinta motivado e com vontade, a sua participação será, também, mais facilitada.

Tendo em consideração as conclusões anteriores, é possível, então, responder à questão-problema do estudo - *Que estratégias se evidenciam como mais eficazes na promoção da inclusão de um aluno do 1.º ano do 1.º CEB com PEA na sala de aula, nomeadamente ao nível da sua participação oral?*". Como resposta diremos que as estratégias que se evidenciam como mais eficazes para a promoção da participação do aluno em estudo são aquelas que de certo modo o ajudam a sentir segurança e confiança em si próprio. Essas estratégias facilitam não apenas a participação do aluno na sala de aula, como promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo e encorajador, essencial para o seu desenvolvimento académico, emocional e social.

Por fim, importa destacar alguns constrangimentos identificados no desenvolvimento do estudo, uma vez que a menção destes aspetos pode revelar-se pertinente na compreensão dos resultados e na idealização de possíveis estudos futuros sobre este tema.

O que identifico como principal entrave foi o pouco tempo de intervenção e, consequentemente, o pouco tempo disponível para a recolha de dados e respetiva análise.

Considerando que o período de cinco semanas é, por si só, limitado para uma intervenção curricular efetiva, este constrangimento é exacerbado pela necessidade de desempenhar simultaneamente o papel de investigador. Durante este curto intervalo de tempo, foi necessário não só desenvolver um PI, mas também realizar uma recolha exaustiva de dados. Esta sobrecarga de tarefas resultou na incapacidade de avançar

significativamente na elaboração do relatório final durante a prática. As exigências diárias incluíam planificações, reflexões e a preparação das aulas, o que restringiu a minha capacidade de me focar na análise e na compilação dos dados recolhidos. Embora tenha conseguido recolher informações pertinentes, a quantidade e a qualidade dos dados poderiam ter sido consideravelmente melhores com um período mais alargado.

Outro aspeto que complicou o estudo foi o facto de o tema ter de estar diretamente ligado à prática, uma exigência que compreendo e com a qual concordo plenamente, mas que, no meu caso, apresentou desafios adicionais. Ao escolher uma área tão abrangente como a Educação Inclusiva, o tema da minha investigação ficou inteiramente dependente da turma em que iria intervir e das suas características específicas. Apenas consegui definir o tema do meu estudo quando já estava inserida no contexto do estágio. A descoberta do ambiente de estágio apenas alguns dias antes do seu início limitou a minha capacidade de preparação, pois foi apenas ao iniciar o estágio que tomei conhecimento da presença de um aluno com PEA na sala de aula, o que definiu claramente que o meu estudo se concentraria neste caso específico.

Apesar de considerar que tive sorte e de ter sido uma experiência bem-sucedida, sem arrependimentos quanto à escolha do tema, acredito que ter conhecido o tema do meu estudo com antecedência teria sido uma vantagem significativa. Isso não só facilitaria o progresso da investigação, como também permitiria uma preparação prévia mais aprofundada sobre o tema em questão.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' |

Com a conclusão da PES II, é essencial refletir sobre os impactos desta experiência tanto na prática de intervenção nos dois ciclos de ensino, como no processo de investigação. Este exercício é fundamental para compreender como estas vivências contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências profissionais e para a melhoria dos meus processos de ensino e aprendizagem.

As práticas de ensino supervisionadas são o primeiro contacto direto com a nossa futura área profissional, permitindo que nós, estudantes, apliquemos os conhecimentos teóricos num contexto real. É através destas práticas que podemos refletir sobre as estratégias de ensino mais adequadas (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007, citados por Tempera & Tinoca, 2020). De facto, a intervenção direta que realizei nos dois ciclos de ensino proporcionou-me uma visão abrangente e detalhada das dinâmicas e desafios que cada etapa educacional apresenta. Permitiu-me aplicar e consolidar as teorias pedagógicas que aprendi, e também adaptar estratégias de ensino a contextos específicos, resultando numa melhor compreensão das necessidades e características dos alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento. Este contato direto com a realidade escolar foi essencial para desenvolver uma abordagem mais prática e eficaz na sala de aula.

Embora as intervenções nos 1.º e 2.º CEB tenham sido distintas, ambas foram essenciais para a minha formação.

No 1.º CEB, aprendi sobre as responsabilidades de um professor titular, que desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, acompanhando-as de perto nos primeiros anos de escolaridade. No 2.º CEB, a experiência foi desafiante e enriquecedora, especialmente por ter sido a minha primeira intervenção nesse ciclo, exigindo um maior esforço da minha parte. Acompanhar três turmas diferente obrigou a ajustes nas estratégias de ensino, mesmo com planificações iguais. Pela primeira vez, intervim como professora de Matemática e Ciências, o que exigiu um conhecimento científico mais profundo nessas áreas.

Com a orientação das professoras cooperantes, durante toda a PES II, as aulas foram planificadas conforme os conteúdos teóricos aprendidos, com vista a responder às necessidades das turmas, à especificidade de cada aluno e às AE. Houve uma

preocupação constante em motivar os alunos para garantir uma aprendizagem significativa.

A prática de ensino permitiu-me desenvolver a capacidade de gestão de comportamentos dos alunos, tanto individualmente, quanto em pequenos e em grandes grupos. No 1º CEB, era necessário garantir que os alunos permanecessem tranquilos e atentos. Com o tempo e a prática, fui ajustando as minhas estratégias, o que resultou em melhorias progressivas, embora reconheça a necessidade de continuar a melhorar estas capacidades em sala de aula.

Segundo García (1999, citado por Tempera & Tinoca, 2020), é crucial haver uma articulação entre este conhecimento do conteúdo e o “conhecimento metodológico, não dissociando a teoria e a prática” (p. 2). Desta forma, toda a experiência que obtive no 1º CEB serviu para aplicar esta articulação, confrontando “os modelos teóricos com situações concretas de aprendizagem” (Tempera & Tinoca, 2020, p. 4).

Em ambos os ciclos, destaco a importância da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica. Percebi que poderia adotar novas abordagens para atender às necessidades individuais dos alunos, também de forma eficaz. Este é um aspeto que pretendo desenvolver com mais profundidade no meu futuro como professora.

O processo de investigação, paralelo à intervenção educativa, foi igualmente significativo, no qual me debrucei sobre as estratégias que se revelam mais eficazes para aumentar a participação oral de um aluno com PEA em sala de aula. De acordo com Cochran-Smith e Zeichner (2008, citados por Lourenço & Leite, 2014), a formação de professores destinada ao trabalho com alunos com necessidades específicas ainda é uma área que carece de estudos suficientes. Esta lacuna representa uma omissão significativa no campo da educação, uma vez que a inclusão e o acompanhamento adequado a estudantes com características mais particulares são essenciais para promover uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Consegui debruçar-me sobre alguns estudos e pesquisas de grande interesse, e este esforço de investigação contribuiu para a minha formação teórica, aprofundando o conhecimento sobre as características desta perturbação, e permitiu a implementação de práticas pedagógicas mais informadas e baseadas em evidências e problemas no contexto educativo. No momento da escolha das melhores práticas para educar e ensinar

todos os alunos de uma turma, respeitando e valorizando suas diferenças individuais, inclui, de forma destacada, os alunos com PEA.

Segundo Madureira e Leite (2007), a formação de professores deve equipar os futuros professores com as competências necessárias para promover um ambiente escolar onde cada aluno possa alcançar o nível mais elevado possível em termos de desenvolvimento e aprendizagem. Para os alunos com PEA, isso pode significar a implementação de estratégias educativas diferenciadas, que levem em conta as suas particularidades cognitivas, comportamentais e sociais, e os professores devem ser formados para identificar os sinais desta condição e para aplicar métodos de ensino que favoreçam a comunicação, a interação social e a aprendizagem desses alunos.

Toda a investigação que realizei deu-me um entendimento mais profundo sobre as características de pessoas com PEA, e aumentou a minha compreensão sobre a singularidade destas pessoas. Ressaltou também a importância de, como futura professora, manter uma constante curiosidade e dedicação a este tema e sobre outras necessidades educativas específicas. A educação inclusiva exige que tenha uma atitude proativa e reflexiva como professora, e que eu esteja atenta e aberta a novas metodologias que promovam a participação e o desenvolvimento de todos os alunos. Por isso, compreendi ainda mais a necessidade de continuar a minha formação e a aperfeiçoar-me para atender a todos os meus alunos, independentemente das suas características individuais.

A minha experiência durante toda a UC de PES II destacou outros aspetos relevantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. A interação constante com os alunos, colegas e orientadores ajudou-me a melhorar capacidades essenciais como a comunicação, a empatia e a capacidade de trabalhar em equipa. Estas competências são indispensáveis para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz.

Também se tornaram evidentes as áreas que necessitam de melhoria no exercício da profissão docente. Identificar estas áreas é o primeiro passo para o crescimento contínuo como profissional da educação. Entre os aspetos a aperfeiçoar, destaco a gestão da sala de aula e a diversificação pedagógica para atender às diferentes necessidades dos alunos de forma inclusiva.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Almeida, T., & Chará, B. (2022). *Empatia: O lugar do outro. Manual sobre os comportamentos em sala de aula*. Associação Nacional de professores.
- Alvino-Borba, A., & Mata-Lima, H. (2011). Exclusão e inclusão o social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União o Europeia. *Serviço Social & Sociedade*, 219-240.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2016) Universidade de Coimbra – Universidade de Lisboa II - 1. ESTUDO DE CASO NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2016). *O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. Sísifo*, (8), 75-86.
- Baccon, A. L. P., & de Mello Arruda, S. (2015). *Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente*. *Práxis Educativa* (Brasil), 10(2), 463-487.
- Barberini, K. Y. (2016). A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 16(1), 46-55.
- Borges, M. L. (2017, 23-25 de fevereiro). II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: *múltiplos olhares*. Escola Superior de Educação e Comunicação Universidade do Algarve, Faro.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: ARTMED. Consultado a XX de XX de XX em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf

Decreto Lei 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série - N.º 129.

Decreto lei 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série - N.º 129.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2023). Consultado a 14 de junho de 2024
<https://dicionario.priberam.org/>

Fernandes, D. (2022). Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica. *LeYa Educação*

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. *Revista de Educação*, 5-20.

Gaspar, A., & Serrano, A. M. D. S. P. H. (2011). Interações sociais e comunicativas entre uma criança com perturbação do espectro do autismo e os seus pares sem necessidades educativas especiais: estudo de caso. *Análise Psicológica*, 29(1), 67-82.

Glenz, T. (2014, abril). *The Importance of Learning Students' Names*. *Journal on Best Teaching Practices*.

Gomes, L. & Santos, S. (2024). A Participação na Educação Inclusiva. In Santos, N. (Ed.), *Educação Inclusiva – Um direito inegociável* (pp. 47-62). ISEC Lisboa – Instituto Superior de Educação e Ciências.
https://www.researchgate.net/publication/381326238_Teremos_uma_Escola_Inclusiva_sem_o_trabalho_especializado_dos_Professores_de_Educacao_Especial

Lourenço, D., Leite, T.,(2014). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 63-86.

Manzato, A. J., & Santos, A. B. (2012). *A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa*. Departamento de Ciência de Computação e Estatística–IBILCE–UNESP, 17, 1-17.

Marcelino, I. M. F. S. D. S. (2014). *Promover interações sociais num aluno com perturbação do espectro do autismo* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Reportório Comum.
<http://hdl.handle.net/10400.26/11711>

- Martins, G.O. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Nortway, M. L., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Livros Horizonte.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional*, 5(2), 126-143.
- Ponte, J. P., Quaresma, M., & Pereira, J. M. (2020). *Como desenvolver o raciocínio matemático na sala de aula*. *Educação e Matemática*, 156, 7-11
- Reis, H. I. D. S., Pereira, A. P. D. S., & Almeida, L. D. S. (2016). Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 325-336.
- Resende, R. (2016). Técnica de investigação qualitativa: ETCI. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 2(1), 50-57.
- Rocha, E., Silva, H., Carvalho, O., Galinha, S. M. G. A., & Machado, C. (2021). Perceções dos docentes sobre inclusão na Educação: um estudo no Norte, Centro e Sul de Portugal. *Bem-estar, Educação e Direitos da Criança*, 1(1), 127-148.
- Roldão, M. C. (2009). Capítulo IV - Concepção estratégica de ensinar e estratégias de ensino. In. R. Maria do Céu (org.). *Estratégias de ensino*. (pp. 55 – 69). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santana, I. (2000). *Práticas pedagógicas diferenciadas*. Escola Moderna nº8, 5ª série, pp. 30- 33.
- Santos, K. D. S., Ribeiro, M. C., Queiroga, D. E. U. D., Silva, I. A. P. D., & Ferreira, S. M. S. (2020). O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(2), 655-664.
- Santos, M. P. D., Nascimento, A. G. D., Motta, E. D. R., & Carneiro, L. A. B. (2014). O index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4), 485-495.

- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). *A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico*. XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação, 1045-1053.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). Carta Ética. *Instrumento de regulação ético-deontológica*. <http://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Tempera, T., & Tinoca, L. (2024). Perspetivas de Futuros Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o Trabalho de Projeto na Prática de Ensino Supervisionada. *Educação em Revista*, 40.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora: Da Teoria à Prática Pedagógica* (2.ª ed.). Edições Almedina S.A.
- Walkington, C., Clinton, V., & Shivraj, P. (2018). How readability factors are differentially associated with performance for students of different backgrounds when solving mathematics word problems. *American Educational Research Journal*, 55(2), 362–414. Consultado em <https://doi.org/10.3102/0002831217737028>

ANEXOS

| ' ' | | ' |

Anexo A - Tabela de
Potencialidades e
Fragilidades 1.0 CEB

|' '' | | ''

| Caracterização das Turmas | | | |
|----------------------------------|--|---|---|
| Área | Potencialidades | Fragilidades | |
| Competências Transversais | Boa relação entre pares Bom ritmo de trabalho Entusiasmo pela aprendizagem | Concentração Observação Trabalho colaborativo (aceitar ideias) | |
| Português | Identificação grafema/fonema Gosto pela leitura | Compreensão leitora (inferências) | |
| Matemática | Gosto por jogos didáticos | Cálculo mental Decomposição de números Resolução de problemas (interpretação e organização de dados) | |
| Estudo do Meio | Facilidade de aprendizagem Interesse pelos conteúdos abordados | Realização de experiências | |
| EAEF | Música | Canto Interpretação de trava-línguas e lengalengas Expressividade Memória Auditiva | - |
| | Ed. Física | Entusiasmo | Compreensão e cumprimento das regras de jogo |
| | Artes visuais | Criatividade | Pintura |
| | Teatro | - | - |

Anexo B - Estratégias Globais de Intervenção 1º CEB

| | ' ' | | ' ' |

| | | Objetivos Gerais | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|
| | | Desenvolver competências de trabalho colaborativo | Melhorar competências de compreensão leitora | Consolidar competências de raciocínio matemático |
| Estratégias Globais de Intervenção | Trabalho Colaborativo | <ul style="list-style-type: none"> - Resolver questões do dia-a-dia; - Realizar atividades de leitura e interpretação de textos a pares; - Resolver problemas de matemática em pequeno grupo; - Realizar trabalho experimental em pequeno grupo; - Promover jogos de Educação Física em equipa. | <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de leitura em pequeno grupo, onde os alunos se podem ajudar mutuamente; - Ler e interpretar problemas matemáticos em grupo, discutindo estratégias de resolução e verificando os resultados; - Ler textos informativos sobre temas relacionados ao estudo do meio. | <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas matemáticos complexos, promovendo a comunicação eficaz e a cooperação e explorando diferentes estratégias de resolução; - Jogos em grupo que envolvam o cálculo mental |
| | Jogos Didáticos | <ul style="list-style-type: none"> - Jogos a pares que estimulem a leitura e escrita de sílabas e/ou palavras; - Jogos de grupo que estimulem o raciocínio matemático e partilha de estratégias de resolução; - Jogos de grupo que estimulem a expressão criativa. | <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de palavras; - Jogos de lógica que envolvam a interpretação de enunciados e a aplicação de conceitos matemáticos em situações práticas; - Jogos de <i>quizz</i> baseados em textos informativos sobre diferentes temas do estudo do meio. | <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de estratégia que envolvem raciocínio matemático; Realizar quebra-cabeças ou enigmas, para integrar habilidades de leitura e matemática; - Utilizar jogos que estimulem o pensamento lógico e a resolução de problemas; |
| | Discussões e Reflexões Coletivas | <ul style="list-style-type: none"> - Debates em grupo sobre temas relevantes para a turma (na Assembleia de Turma); - Discussões a pares sobre textos lidos em conjunto, interpretando o conteúdo do texto; - Debate em grupo sobre soluções e estratégias de problemas matemáticos; - Reflexão coletiva acerca de experiências realizadas nas aulas. | <ul style="list-style-type: none"> - Propor a participação de discussões em grupo sobre textos lidos, compartilhando opiniões, fazendo perguntas e ouvindo as contribuições dos colegas; - Realização de discussões sobre a resolução de problemas matemáticos, explicando estratégias utilizadas e justificando conclusões. | <ul style="list-style-type: none"> - Promover a discussão de textos que apresentam problemas matemáticos ou situações que requerem raciocínio lógico; - Proporcionar reflexões sobre processos de resolução de problemas, identificando erros comuns, discutindo abordagens eficazes e avaliando resultados em grupo. |
| | Aprendizagem baseada em Problemas | <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas e desafios do dia-a-dia; - Trabalhar conceitos matemáticos por meio de problemas do mundo real. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas ou desafios relacionados aos textos lidos e buscar soluções colaborativas.; - Resolver problemas de compreensão textual; - Abordar problemas matemáticos que exigem a interpretação de enunciados escritos, discutindo estratégias e compartilhando soluções. | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar problemas do mundo real como ponto de partida para explorar conceitos matemáticos, trabalhando em grupo para encontrar soluções práticas. |
| | Trabalho Experimental | <ul style="list-style-type: none"> - Realização de experiências práticas para explorar conceitos matemáticos, como representações visuais; - Trabalhos experimentais como a germinação do feijão; - Criação e encenação de teatros baseadas em textos lidos em conjunto | — | — |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Jogo Dramático/Role-play</p> | <p>- Criar e representar personagens de histórias ou textos literários, explorando expressão corporal e criatividade.</p> | <p>—</p> | <p>—</p> |
| <p>Trabalho Autônomo</p> | <p>—</p> | <p>- Propiciar a leitura individual e discussão de textos com os colegas; - Leitura de textos selecionados de forma autônoma, praticando a compreensão independente e desenvolvendo o gosto pela leitura; - Resolução de problemas matemáticos de forma autônoma, aplicando estratégias aprendidas em sala de aula e verificando os resultados com os colegas.</p> | <p>- Incentivar a pesquisa e resolução de problemas matemáticos de forma autônoma, compartilhando descobertas e insights com os colegas e a resolução de problemas matemáticos individualmente, praticando o raciocínio lógico e aplicação das estratégias aprendidas.</p> |
| <p>Guiões de Leitura e Interpretação</p> | <p>- Trabalhar em pequeno grupo para analisar e interpretar textos, discutindo significados e inferências; - Utilizar guiões de leitura para orientar a compreensão de textos literários, promovendo discussões e reflexões em grupo; - Utilizar guiões de trabalho para orientar a interpretação de problemas matemáticos, promovendo discussões e reflexões em grupo; - Utilização de guiões de trabalhos experimentais.</p> | <p>- Seguir guiões de leitura que incluam perguntas para discussão em grupo, facilitando a interação e a troca de ideias; - Utilizar guiões de leitura para orientar a compreensão de textos mais complexos, identificando elementos importantes e fazendo inferências; - Seguir um plano de resolução de problemas que orientem passo a passo a interpretação dos enunciados e a aplicação dos conceitos matemáticos.</p> | |

Anexo C - Tabela dos
Indicadores de Avaliação
dos Objetivos Gerais do 1º
CEB

| ' ' | | ' ' |

| “De que forma o trabalho colaborativo e os jogos didáticos podem desenvolver a compreensão leitora e o raciocínio matemático” | |
|--|---|
| Objetivos | Indicadores |
| A. Desenvolver competências de trabalho colaborativo | A1. Expressa as suas ideias com os pares A2. Respeita a opinião do outro A3. Respeita a vez de falar dos colegas e do próprio A4. Apoia os colegas nas suas necessidades A5. Encontra soluções em conjunto com os colegas |
| B. Melhorar competências de compreensão leitora | B1. Identifica informação explícita num texto escrito ou oral B2. Identifica informação implícita num texto escrito ou oral B3. Antecipa informações por meio de inferências B4. Resume as ideias centrais de um texto B5. Organiza informações segundo uma lógica B6. Exprime juízos de valor, emoções ou ideias face a textos lidos ou escutados |
| C. Consolidar competências de raciocínio matemático. | C1. Justifica afirmações apresentadas C2. Realiza generalizações a partir da identificação de regularidades C3. Identifica a informação essencial de um problema C4. Aplica as etapas do processo de resolução de problemas C5. Aplica estratégias de cálculo mental |

Anexo D - Tabelas de Avaliação dos Objetivo do PI do 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

| OG.A. Desenvolver competências de trabalho colaborativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|--|-----|-----|-----|-----|--|-----|-----|-----|-----|--|-----|-----|-----|-----|
| Indicadores de avaliação do PI | Expressa as suas ideias com os pares | | | | | Respeita a opinião do outro | | | | | Respeita a vez de falar dos colegas e do próprio | | | | | Apoia os colegas nas suas necessidades | | | | | Encontra soluções em conjunto com os colegas | | | | |
| Indicadores de avaliação das atividades didáticas | Expressa as suas ideias com os pares | | | | | Respeita a opinião do outro | | | | | Respeita a vez de falar dos colegas e do próprio | | | | | Apoia os colegas nas suas necessidades | | | | | Encontra soluções em conjunto com os colegas | | | | |
| Semana | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 |
| Pontuação obtida | 41 | 44 | 40 | 48 | 47 | 43 | 42 | 44 | 44 | 46 | 36 | 41 | 38 | 45 | 45 | 43 | 45 | 45 | 48 | 51 | 31 | 35 | 39 | 43 | 45 |
| Pontuação máxima | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 |
| Taxa de sucesso (%) | 76% | 81% | 74% | 89% | 87% | 80% | 78% | 81% | 81% | 85% | 67% | 76% | 70% | 83% | 83% | 80% | 83% | 83% | 89% | 94% | 57% | 65% | 72% | 80% | 83% |
| Taxa de sucesso do indicador (%) | 81% | | | | | 81% | | | | | 76% | | | | | 86% | | | | | 71% | | | | |
| Taxa de sucesso do objetivo | 79% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| OG.B. Melhorar competências de compreensão leitora | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|--------------------------------|--|---|---|------------------------------------|---|--|--|--|--|---|
| Indicadores de avaliação do PI | Identifica informação explícita num texto escrito ou oral | Identifica informação implícita num texto escrito ou oral | | Antecipa informações por meio de inferências | Resume as ideias centrais de um texto | | | | Organiza informações segundo uma lógica | | | | Exprime juízos de valor, emoções ou ideias face a textos lidos ou escutados |
| | | Identifica informação implícita no texto | Identifica os estados de tempo | | Identifica a informação essencial do problema | Identifica a informação essencial do problema | Resume as ideias centrais do texto | Identifica a informação essencial do problema | Organiza os dados (do enunciado do problema) | Organiza os dados (do enunciado do problema) | Organiza os acontecimentos da história segundo a sua | Organiza os dados (do enunciado do problema) | |
| Data | 20.05 | 20.05 | 27.05 | 20.05 | 14.05 | 20.05 | 21.05 | 28.05 | 14.05 | 20.05 | 21.05 | 28.05 | 21.05 |
| Pontuação obtida | 27 | 23 | 198 | 25 | 17 | 20 | 34 | 23 | 40 | 47 | 30 | 47 | 48 |
| Pontuação máxima | 34 | 34 | 204 | 34 | 34 | 34 | 51 | 34 | 51 | 51 | 34 | 51 | 51 |
| Taxa de sucesso do indicador (%) | 79% | 68% | 97% | 74% | 50% | 59% | 67% | 68% | 78% | 92% | 88% | 92% | 94% |
| Taxa de sucesso do indicador do PI (%) | 79% | 82% | | 74% | 61% | | | | 88% | | | | 94% |
| Taxa de sucesso do objetivo geral do PI (%) | 77% | | | | | | | | | | | | |

| OG.C. Consolidar competências de raciocínio matemático | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|-------|-------|---|--|--|-------|--------------------------------------|-------|------|-------|-------|-------|
| Indicadores de avaliação do PI | Justifica afirmações apresentadas | | | Realiza generalizações a partir da identificação de regularidades | Aplica as etapas do processo de resolução de problemas | | | Aplica estratégias de cálculo mental | | | | | |
| | Justifica as opções adotadas | | | | Aplica as etapas do processo de resolução de problemas | | | Aplica estratégias de cálculo mental | | | | | |
| Data | 14.05 | 20.05 | 28.05 | / | | | 14.05 | 20.05 | 28.05 | 3.05 | 10.05 | 17.05 | 23.05 |
| Pontuação obtida | 21 | 27 | 23 | | | | 71 | 78 | 81 | 62 | 66 | 67 | 73 |
| Pontuação máxima | 34 | 34 | 34 | | | | 100 | 100 | 100 | 85 | 85 | 85 | 85 |
| Taxa de sucesso (%) | 62% | 79% | 68% | | | | 71% | 78% | 81% | 73% | 78% | 79% | 86% |
| Taxa de sucesso do indicador (%) | 70% | | | 0% | | | 77% | | | 79% | | | |
| Taxa de sucesso do objetivo | 56% | | | | | | | | | | | | |

Anexo E - Tabela de
Potencialidades e
Fragilidades 2.0 CEB

| ' ' | | ' ' |

| | | Turma H | Turma B | Turma C |
|------------------------|----------------------|---|--|--|
| Potencialidades | Matemática | <i>Não Identificado</i> | <i>Não se aplica</i> | - Reconhecimento de padrões; - Discussão de ideias; - Linguagem simbólica; |
| | Ciências Naturais | <i>Não se aplica</i> | <i>Não Identificado</i> | <i>Não Identificado</i> |
| | Competências Sociais | - Respeito pela docente; - Pontualidade; | - Respeito pela docente; | - Pontualidade; - Assiduidade; - Bom comportamento; - Respeito pela docente; |
| Fragilidades | Matemática | - Tabuadas; - Multiplicação e divisão de frações; - Expressões numéricas com frações; - Interpretação de enunciados; - Resolução de problemas; - Raciocínio matemático | <i>Não se aplica</i> | - Adição e subtração de frações; - Interpretação de enunciados; - Resolução de problemas; - Raciocínio matemático |
| | Ciências Naturais | <i>Não se aplica</i> | - Dificuldades no uso da terminologia científica adequada; | - Dificuldades no uso da terminologia científica adequada; |
| | Competências Sociais | - Existência de uma barreira linguística; - Desinteresse; - Falta de empenho; - Dificuldade em expressarem as ideias. | - Desinteresse; - Falta de informação; - Falta de empenho; - Incapacidade de expressar ideias; - Absentismo. | - Desinteresse (CN); - Falta de informação (CN); - Falta de empenho; - Dificuldade em expressarem as ideias. |

Anexo FP - Estratégias Globais
de Intervenção 2.0 CEB

| | | | |

| | | Objetivos Gerais | | |
|------------------------------------|--|---|---|---|
| | | Desenvolver competências de trabalho colaborativo | Melhorar competências de compreensão leitora | Consolidar competências de raciocínio matemático |
| Estratégias Globais de Intervenção | Trabalho Colaborativo | <ul style="list-style-type: none"> - Resolver questões do dia-a-dia; - Realizar atividades de leitura e interpretação de textos a pares; - Resolver problemas de matemática em pequeno grupo; - Realizar trabalho experimental em pequeno grupo; - Promover jogos de Educação Física em equipa. | <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de leitura em pequeno grupo, onde os alunos se podem ajudar mutuamente; - Ler e interpretar problemas matemáticos em grupo, discutindo estratégias de resolução e verificando os resultados; - Ler textos informativos sobre temas relacionados ao estudo do meio. | <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas matemáticos complexos, promovendo a comunicação eficaz e a cooperação e explorando diferentes estratégias de resolução; - Jogos em grupo que envolvam o cálculo mental |
| | Jogos Didáticos | <ul style="list-style-type: none"> - Jogos a pares que estimulem a leitura e escrita de sílabas e/ou palavras; - Jogos de grupo que estimulem o raciocínio matemático e partilha de estratégias de resolução; - Jogos de grupo que estimulem a expressão criativa. | <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de palavras; - Jogos de lógica que envolvam a interpretação de enunciados e a aplicação de conceitos matemáticos em situações práticas; - Jogos de <i>quizz</i> baseados em textos informativos sobre diferentes temas do estudo do meio. | <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de estratégia que envolvem raciocínio matemático; - Realizar quebra-cabeças ou enigmas, para integrar habilidades de leitura e matemática; - Utilizar jogos que estimulem o pensamento lógico e a resolução de problemas; |
| | Discussões e Reflexões Coletivas | <ul style="list-style-type: none"> - Debates em grupo sobre temas relevantes para a turma (na Assembleia de Turma); - Discussões a pares sobre textos lidos em conjunto, interpretando o conteúdo do texto; - Debate em grupo sobre soluções e estratégias de problemas matemáticos; - Reflexão coletiva acerca de experiências realizadas nas aulas. | <ul style="list-style-type: none"> - Propor a participação de discussões em grupo sobre textos lidos, compartilhando opiniões, fazendo perguntas e ouvindo as contribuições dos colegas; - Realização de discussões sobre a resolução de problemas matemáticos, explicando estratégias utilizadas e justificando conclusões. | <ul style="list-style-type: none"> - Promover a discussão de textos que apresentam problemas matemáticos ou situações que requerem raciocínio lógico; - Proporcionar reflexões sobre processos de resolução de problemas, identificando erros comuns, discutindo abordagens eficazes e avaliando resultados em grupo. |
| | Aprendizagem baseada em Problemas | <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas e desafios do dia-a-dia; - Trabalhar conceitos matemáticos por meio de problemas do mundo real. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas ou desafios relacionados aos textos lidos e buscar soluções colaborativas.; - Resolver problemas de compreensão textual; - Abordar problemas matemáticos que exigem a interpretação de enunciados escritos, discutindo estratégias e compartilhando soluções. | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar problemas do mundo real como ponto de partida para explorar conceitos matemáticos, trabalhando em grupo para encontrar soluções práticas. |
| | Trabalho Experimental | <ul style="list-style-type: none"> - Realização de experiências práticas para explorar conceitos matemáticos, como representações visuais; - Trabalhos experimentais como a germinação do feijão; - Criação e encenação de teatros baseadas em textos lidos em conjunto | — | — |
| | Jogo Dramático/Role-play | <ul style="list-style-type: none"> - Criar e representar personagens de histórias ou textos literários, explorando expressão corporal e criatividade. | — | — |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Trabalho Autônomo | — | <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar a leitura individual e discussão de textos com os colegas; - Leitura de textos selecionados de forma autônoma, praticando a compreensão independente e desenvolvendo o gosto pela leitura; - Resolução de problemas matemáticos de forma autônoma, aplicando estratégias aprendidas em sala de aula e verificando os resultados com os colegas. | <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a pesquisa e resolução de problemas matemáticos de forma autônoma, compartilhando descobertas e insights com os colegas e a resolução de problemas matemáticos individualmente, praticando o raciocínio lógico e aplicação das estratégias aprendidas. |
| Guiões de Leitura e Interpretação | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em pequeno grupo para analisar e interpretar textos, discutindo significados e inferências; - Utilizar guiões de leitura para orientar a compreensão de textos literários, promovendo discussões e reflexões em grupo; - Utilizar guiões de trabalho para orientar a interpretação de problemas matemáticos, promovendo discussões e reflexões em grupo; - Utilização de guiões de trabalhos experimentais. | <ul style="list-style-type: none"> - Seguir guiões de leitura que incluam perguntas para discussão em grupo, facilitando a interação e a troca de ideias; - Utilizar guiões de leitura para orientar a compreensão de textos mais complexos, identificando elementos importantes e fazendo inferências; - Seguir um plano de resolução de problemas que orientem passo a passo a interpretação dos enunciados e a aplicação dos conceitos matemáticos. | |

Anexo G - Indicadores de
Avaliação dos Objetivos
Gerais do PI do 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

| Como despertar o interesse dos alunos, acerca das temáticas abordadas em sala de aula, de modo a melhorar o raciocínio e a resolução de problemas? | |
|---|--|
| Objetivos Gerais | Indicadores |
| A. Desenvolver a compreensão leitora para facilitar a interpretação de problemas e enunciados; | A1. Participa ativamente nas discussões em sala de aula; A2. Expressa curiosidade e entusiasmo relativamente aos conteúdos abordados |
| B. Desenvolver a compreensão leitora para facilitar a interpretação de problemas e enunciados; | B1. Lê cuidadosa e atentamente os enunciados e problemas, interpretando-os de forma correta; B2. Utiliza as estratégias de compreensão leitora para interpretar enunciados e problemas; |
| C. Desenvolver o pensamento crítico e o raciocínio, mobilizando situações do seu interesse. | C1. Discute, com os colegas, várias formas de resolver os problemas; C2. Analisa criticamente os problemas, apresentando uma resolução devidamente fundamentada C3. Justifica as respostas e/ou estratégias de resolução. |

Anexo H - Recolha de
Informação Relevante do
Processo Clínico

Relatório de Avaliação Clínica

A necessidade de avaliação surgiu de algumas preocupações tanto dos pais como da professora cooperante:

- Dificuldades na regulação e manutenção da atenção
- Dificuldades de regulação emocional (frustração)
- Baixa autoestima
- Dificuldade de compreensão das instruções dadas

Informação contextual relevante para a compreensão do caso

Do ponto de vista do desenvolvimento motor os pais identificaram um desenvolvimento normativo até aos 3 anos, onde começaram a identificar algumas dificuldades, caracterizando-o como um pouco “trapalhão” na motricidade global e fina

Do ponto de vista da linguagem, os pais sinalizam dificuldades no estabelecimento de diálogos e na resposta a perguntas abertas.

O FP é acompanhado nas valências de Terapia da Fala e de Psicomotricidade, após uma avaliação formal que concluiu que existiam critérios para a existência de uma PEA, nível 1.

As dificuldades de atenção começaram a ganhar um impacto diferente, após a entrada no 1.º ciclo. Os pais destacam que é possível que o FP não compreenda o que é solicitado e por vezes não inicie a tarefa, ou até mesmo esteja distraído e que estas dificuldades de atenção possam ter impacto na realização das tarefas.

No ponto de vista da autonomia das tarefas, os pais sinalizam a necessidade de monitorização na realização das mesmas, podendo existir um conjunto de fatores de distração que tenha impacto na sua realização completa. Os pais destacam também uma realização lenta das tarefas.

No que diz respeito à prontidão no envolvimento das tarefas, o FP tem uma maior facilidade em envolver-se nas mesmas se os pais adotarem estratégias lúdicas que facilitam o envolvimento. Caso contrário, o FP pode adiar a realização o ou seu envolvimento nas mesmas. Por outro lado, existe a dúvida se o FP efetivamente está atento às instruções dadas. No entanto, acaba por manifestar algumas estratégias eficazes de forma a garantir que interiorizou o que ouviu,

nomeadamente repetir o que é solicitado de forma a garantir que está organizado. Caso existam instruções mais complexas, com maior número de pedidos encadeados, o FP pode manifestar dificuldade na retenção da informação.

Relativamente à realização dos TPC, o FP sente motivação para os realizar e se envolver nos mesmos. Necessita da presença dos pais para realizar as tarefas escolares, caso contrário pode dispersar. Durante estes momentos, podem também surgir momentos de frustração, sobretudo se estiver mais cansado. Neste momento o reforço positivo dos pais pode ser uma estratégia eficaz.

Do ponto de vista social, caracterizam o FP como um menino reservado e tímido, sobretudo em ambientes desconhecidos. Manifesta dificuldades na iniciativa na interação com os outros e acaba por ter uma postura de seguidor durante a interação. No entanto, em ambientes mais confortáveis, acaba por ter um comportamento mais expansivo, tendo um à-vontade diferente.

No domínio emocional, o FP parece ter uma dificuldade significativa na gestão da frustração. A frustração pode surgir quando se confronte com dificuldades intrínsecas. Nestes momentos, os pais acabam por ter estratégias eficazes para ajudar o FP a gerir-se emocionalmente.

Apresentação dos resultados

Observação do comportamento

Em consulta, o FP mostrou-se, no contacto inicial, um menino mais tímido e contido, com dificuldade na manutenção do contacto ocular e na partilha recíproca de informações. (...) à medida que foi ganhando maior à vontade com a técnica, o FP foi interagindo de forma mais espontânea.

O FP identifica que no contexto escolar, sente maior dificuldade na disciplina de Educação Física.

Relativamente ao contexto social, o FP identifica 4 meninos como sendo o seu grupo de amigos mais próximos, partilhando que fica triste e zangado quando os amigos escolhem brincadeiras que ele não gosta e feliz quando brincam com ele.

Sente-se triste quando não brincam com ele.

Nas tarefas que exigiam competências de atenção o de cariz mais monótono, demonstrou alguma dificuldade na regulação da atenção. Nestas tarefas que eram percecionadas pelo FP

como aparentemente mais difíceis ou exigentes do ponto de vista do envolvimento, o FP acabava por antecipar a dificuldade da tarefa, originando uma maior dificuldade em iniciar e se envolver na mesma. Nestes momentos e quando confrontado com o erro, a frustração acabava por funcionar como um bloqueador do pensamento do F, gerando mais tempo para realizar a tarefa pelas diversas interrupções (ex: mas ventilada, colocava a mão na cabeça verbalizando que não ia conseguir...).

Ao longo das provas, os momentos de dispersão foram evidentes. Nestes casos, o FP podia ficar muito focado em pensamentos relacionados com os seus interesses (ex: letras, brincadeira do professor...), mas também com estímulos internos como pensamentos ou frustração, acabando por interferir com a realização das tarefas propostas.

Atenção e funções executivas

No que diz respeito a avaliação da atenção e funcionamento executivo em contexto clínico, é possível observar que o desempenho do FP apresenta valores abaixo da média, face ao que é esperado para a sua idade, revelando fragilidades nas provas que avaliam competências de fluência verbal semântica. Apresenta, no entanto, valor no limite inferior da média em provas que avaliam planeamento e resolução de problemas e memória de trabalho.

Os valores baixos nas tarefas que avaliam as competências de planeamento e resolução de problemas são influenciados pela rigidez do FP e pela dificuldade de gestão da frustração. Quando confrontado com o erro, o FP bloqueia e acaba por não conseguir encontrar soluções alternativas, manifestando alguma rigidez de pensamento (ex. adotando exatamente a mesma estratégia), bem como comportamentos ansiosos que acabam por ser reforçados pela crença de não ser bem-sucedido.

As dificuldades nas provas de memória de trabalho poderão estar intimamente relacionadas com as fragilidades a nível da atenção. Ora se é difícil para o FP estar atento às informações que estão a ser passadas, será igualmente difícil reter e memorizar as mesmas para as utilizar na prática, sobretudo se forem instruções mais complexas, sendo que nestes casos o FP repete a última instrução dada, não retendo totalidade da mesma.

Avaliação de sintomas e impacto no quotidiano

A mãe sinaliza ainda a existência de comportamentos ansiosos e dificuldades de gestão emocional. O pai sinaliza sintomas com significado clínico ao nível do perfeccionismo e agitação motora. Professora sugere sintomas com significado clínico ao nível da sintomatologia de ansiedade.

Interpretação dos Resultados – Perfil de funcionamento

O perfil de funcionamento do FP é caracterizado por dificuldades na regulação e manutenção da dificuldade em realizar algumas tarefas do início ao fim sem necessidade de monitorização do adulto estas dificuldades acabam por explicar a desatenção que é sentida de uma forma transversal aos vários contextos podendo surgir quando envolvido em tarefas escolares em sala de aula tornando-se igualmente evidente no contexto familiar, podendo comprometer o envolvimento pleno das rotinas de forma autónoma

As fragilidades ao nível da atenção podem, em parte, ser explicadas e estar relacionadas com traços inerentes ao perfil de funcionamento do FP como a ansiedade, a rigidez cognitiva e a dificuldade de gestão emocional.

A frustração gerada pela perceção da dificuldade da tarefa bem como confronto com o erro faz com que o FP não consiga se envolver na tarefa com a devida atenção por estar demasiado focado nestas questões e na antecipação do ser ou não ser capaz de as realizar assim, nestes momentos, a atenção acaba por estar muito focada nestes pensamentos ansiosos mais rígidos e não na tarefa em curso, fazendo com que o FP demore mais tempo a realizar a tarefa. Rigidez cognitiva faz com que o FP sinta a necessidade de antecipar estas dificuldades e ficar muito centrado nas mesmas, face à dificuldade em lidar com o que é imprevisível (ex. realizar uma tarefa nova ou fora do habitual). Dificuldades de base de metacognição fazem com que o FP procure no contexto pistas mais concretas para compreender a dificuldade na tarefa, necessitando do feedback externo para compreender se a mesma será difícil ou fácil e, consequentemente, se poderá ter ou não ter dificuldade uma vez que manifesta dificuldade em identificar e analisar as suas fragilidades podendo ficar, por vezes, focado nesses pensamentos.

É importante referir que, no que respeita à regulação e manutenção dos processos de atenção, o envolvimento e tempo de permanência na tarefa são também moderados pela variável: interesse. Em tarefas que não são do interesse do FP e sobretudo naquelas que percebe e antecipa como

sendo mais difíceis as dificuldades de atenção intensificam-se e interferem com o iniciar, a permanência e a concretização da tarefa em si.

Nestes momentos, apesar de nem sempre captar a informação dada, o FP foi arranjando mecanismos de forma a conseguir regressar à tarefa, pedindo ao adulto para repetir a instrução. Caso não fosse possível existir repetição por parte do adulto, a frustração acabava por ter um impacto significativo e o FP necessitava da ajuda do adulto para se autorregular.

Conclusões e recomendações

Tendo em conta os resultados obtidos durante a avaliação do FP virgula sugerem-se ainda a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho justificadas pelo perfil de funcionalidade e características inerentes, nomeadamente – Medidas Universais (artigo 8º).

- Diferenciação pedagógica

- Acomodações Curriculares (que abrangem as componentes ambientais, organizacionais, motivacionais, de exposição/apresentação de conteúdos e de avaliação em contexto de sala de aula.

- localização preferencial que garanta o afastamento possível dos focos de distração e com parceria de um par que possa incentivar o seu interesse e a sua concentração e cooperar nas tarefas académicas. Posicionar o aluno na imediação do quadro e manter, igualmente, a proximidade ao aluno;

- Ter apenas o material necessário em cima da mesa;

- Acordar sinais visuais e/ou orais que ajudem o FP a regular a sua atenção;

- após instruções dadas ao grande grupo, sempre que possível, a professora deve perguntar ao FP se sabe o que deve fazer e, se responder que sim, pedir para que repita de forma a garantir que está organizado;

- Recorrer a materiais visuais concretos nas aulas. Em exposições dos conteúdos para a turma, sempre que possível, adicionar suporte visual

- fornecer feedback contínuo, sempre que possível, reforçando positivamente o seu esforço;

- Adaptações ao processo de avaliação (artigo 28º)

- a alteração do tipo de prova, com a utilização de uma linguagem direta simples e objetiva nas perguntas dos testes de avaliação; decompor uma pergunta que implica 2 respostas em 2 perguntas diferentes; destacar palavras-chave que orientam para a resposta; certificar-se de que está a ler as perguntas até ao fim e de forma correta.

Anexo I - Notas de Campo

| Observações | | | | |
|-------------|---|--|--|--|
| Data | Momento | Local/Tempo | Descrição | Comentários/ Opiniões |
| - | - | - | <p>Durante o período de intervenção, houve vários momentos em que o aluno colocava o braço no ar para responder a uma pergunta ou um exercício. Isso acontecia quando o aluno já tinha feito o exercício e quando era um conteúdo com o qual o aluno se sentia confortável.</p> <p>Trabalho em grande grupo Participa por vontade própria</p> | - |
| - | - | - | <p>Durante o período de intervenção, houve bastantes momentos em que o aluno realizava o seu trabalho de forma bastante concentrada (momentos de TEA ou de fichas de trabalho). Quando tinha dificuldades vinha ter connosco (professora ou estagiárias) para pedir ajuda.</p> <p>A maioria das vezes, quando vinha tirar as dúvidas mostrava a folha sem falar e só quando se perguntava o que é que ele precisava é que ele nos dizia qual era a sua dúvida.</p> <p>Trabalho individual Faz o trabalho concentrado Pede ajuda oralmente</p> | - |
| 02/05 | <p>Educação Física (aula observada)</p> <p>Aula de avaliação de competências gímnicas (cambalhota)</p> | <p>Local: Ginásio</p> <p>Tempo: 50 min</p> | <p>As crianças dirigem-se para o ginásio para vestir o equipamento e realizar a aula de Educação Física - Avaliação de cambalhota atrás.</p> <p>O professor explica aos alunos que a aula consiste na avaliação da realização da cambalhota à frente e cambalhota atrás.</p> <p>O professor chama os alunos um a um, por ordem alfabética, para avaliar a execução da cambalhota atrás.</p> <p>Quando o aluno FG vai realizar a atividade, o FP fica logo nervoso a dizer para ele próprio “sou eu o próximo”.</p> <p>O professor chama o FP para realizar a ação. O FP levanta-se e dirige-se ao local onde irá fazer a cambalhota atrás. Senta-se no colchão e fica parado a olhar para o professor (parece que bloqueou).</p> <p>O professor pergunta o que tem de fazer e o FP fica calado, só a olhar para o professor. O professor incentiva o aluno a realizar a cambalhota atrás. O FP disse alguma coisa ao professor, o professor não ouviu e perguntou “o quê F?” E ele disse baixinho “nada, nada”, nervoso. A seguir, o FP balança-se para trás, sempre a olhar para o professor (parece que está à procura de aprovação do professor). Não conseguiu fazer a cambalhota atrás como era suposto, provavelmente por dificuldade na execução da tarefa e por medo de não ser capaz de a realizar.</p> <p>Depois de realizar a cambalhota atrás o professor disse-lhe que se podia voltar a sentar no seu lugar.</p> <p>Quando um colega faz bem a cambalhota ele faz um fixe, quando faz mais ou menos ele abana a mão e quando faz mal faz um sinal de errado.</p> | <p>Realizou a atividade, mas muito nervoso e pouco seguro do que estava a fazer.</p> <p>Teve uma avaliação negativa.</p> |

| | | | | |
|-------|---|--|--|--|
| | | | Fica contente quando os amigos conseguem fazer, começa a mexer-se imenso e bate palmas baixinho. | |
| | | | Trabalho Individual Faz o trabalho, mas com dificuldade | |
| 06/05 | Assembleia de Turma | Local: Sala de aula Tempo: 30 min | <p>A Assembleia de Turma é um momento que faz parte da rotina da turma e incide na última hora da semana. Este tempo é dedicado à avaliação dos alunos nas tarefas da semana e à distribuição das tarefas da semana seguinte.</p> <p>Assim que chega a hora da Assembleia de Turma, a estagiária pede aos alunos que se sentem no chão num canto da sala, perto da folha com a tabela das tarefas, colada à parede.</p> <p>A estagiária vai perguntando a cada aluno que teve uma tarefa nessa semana a sua autoavaliação e, de seguida, pergunta à turma se concordam ou não.</p> <p>O FP está sentado a olhar para todos os lados, mas não está muito atento e não participa quando a estagiária faz perguntas à turma.</p> <p>Depois da avaliação das tarefas passa-se para a distribuição das tarefas da semana seguinte. Como não existem tarefas suficientes para todos os alunos e para que as tarefas passem por todos, a estagiária pede aos alunos que não tiveram tarefa na presente semana que se levantem, para se distribuir as tarefas por eles. O FP coloca-se de pé.</p> <p>A estagiária vai dizendo as tarefas e os alunos devem-se oferecer para uma das tarefas. É dita a tarefa da reciclagem, o aluno não se oferece (parece estar distraído). O aluno oferece-se para a tarefa das bolachas, não é escolhido. Oferece-se para distribuir o material de matemática e é escolhido. Volta a sentar-se no seu lugar.</p> <p>As restantes tarefas são distribuídas pelos restantes alunos.</p> | Durante todo o tempo o aluno pareceu estar sempre um pouco abstraído do que estava a acontecer e distraído, não mostrando muito interesse. |
| | Matemática Introdução dos números do 51 ao 70 | Local: Sala de aula Tempo: 10 min | <p>A estagiária afirma que na próxima atividade irão aprender números até ao 70. O FP começa aos saltinhos, parecendo muito contente por aprender novos números)</p> <p>Para introdução de novos números a turma tem como rotina a colocação dos números na parede, cada cartão um número, com um intuito de ter uma parede com os números todos do 0 ao 100.</p> <p>Para introduzir os números do 51 ao 70, é feito um jogo com os alunos no qual se distribui de forma aleatória os cartões pelos alunos e é pedido aos alunos que em 2 minutos se coloquem por ordem crescente, formando uma fila.</p> <p>A estagiária explica o jogo e pergunta aos alunos se há dúvidas, os alunos dizem que não, a estagiária conta até 3 para o jogo começar.</p> <p>O FP está muito confuso e não percebe bem o que tem de fazer. Vai olhando para os colegas para perceber o que tem de fazer.</p> <p>Mostra o número ao B, o colega diz-lhe o que tem de fazer, mas ele continua sem saber para onde ir, andando às voltas</p> | <p>Por não ter percebido bem as regras da atividade ficou muito confuso, imitando os colegas.</p> <p>Precisa de ordens muito concretas para ter a certeza que não está a fazer nada de mal.</p> <p>Quando percebeu que</p> |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| | | | <p>pela sala. No fim, consegue colocar-se no sítio certo. Quando os alunos ficam todos em ordem, cada um tem de dizer o número que têm e quantas dezenas e unidades tem cada número. Por exemplo: “Tenho o número 54. 5 dezenas e 4 unidades”. Quando chega a sua vez consegue dizer de forma correta, ficando contente quando a estagiária diz “Boa F, é isso mesmo”. Senta-se no seu lugar e fica a ouvir e observar os restantes colegas.</p> | <p>fez bem, ficou contente e mais animado no jogo.</p> |
| | | | <p>Trabalho em grande grupo Participou, mas com dificuldade e pouco confiante.</p> | |
| | Almoço | <p>Local: Refeitório</p> <p>Tempo: 10 min</p> | <p>Durante a hora do almoço, os alunos do 1º ano vão 10 minutos mais cedo, por isso, em geral, almoçam antes de se rezar e só quando estão as turmas todas é que se reza. Os alunos (1 de cada turma) que já acabaram de almoçar vão ter com a professora responsável e vão rezar, para o 1º ciclo todo. Este dia em específico foi o dia em que o Sporting Clube de Portugal foi campeão e, por isso, a professora disse que quem acabasse primeiro e fosse do SCP ia rezar. O aluno, que é sempre o último a acabar de comer, comeu muito rápido para poder ir rezar. Rezou à frente dos alunos e voltou para o lugar muito contente por ter conseguido.</p> | <p>O aluno não gosta de se expor à frente de muita gente e por isso foi impressionante ver a vontade dele de ir rezar à frente da escola toda. Notou-se que veio contente por ter conseguido</p> |
| | Estudo do Meio Quizz das Plantas | <p>Local: Sala de aula</p> <p>Tempo: 30 min</p> | <p>Para consolidar o conteúdo das Plantas, é feito um Quizz com os alunos, no qual são projetadas perguntas no quadro com quatro hipóteses de resposta, cada uma com uma cor (azul, verde, encarnado e amarelo). Cada aluno tem 4 cartões, com as cores das opções de resposta. Em cada pergunta os alunos devem levantar o cartão com a cor correspondente à cor da resposta que acham correta, sendo depois mostrada a resposta certa. A estagiária explica o jogo e o aluno fica muito entusiasmado, começando a sorrir e aos saltinhos. São distribuídos os cartões e o aluno organiza os cartões na sua mesa. Ao longo da atividade o aluno acerta sempre nas respostas, contudo sempre que levanta o cartão olha para os colegas para confirmar se está certo ou não. Numa das perguntas todos os alunos acertam, menos um que se enganou no cartão e pôs outra cor no ar, o FP olha para o cartão desse aluno e fica confuso (parece que pensou que tinha errado). É dita a resposta certa e o aluno fica contente por ter acertado.</p> | <p>Mostrou-se participativo uma vez que foi uma atividade dinâmica e divertida e que sabia a matéria. Sabia as respostas, mas precisava sempre de confirmar se estava certo ou não, por ter medo de errar.</p> |
| | Estudo do Meio Construção de um cartaz sobre as | <p>Local: Sala de aula</p> <p>Tempo:</p> | <p>Este momento é dedicado à construção de um cartaz sobre As Plantas, conteúdo trabalhado na presente aula. A estagiária divide os alunos por grupos e explica que cada grupo terá de fazer um cartaz sobre as plantas para se colocar na parede da sala. Cada grupo terá uma cartolina, várias imagens (do ciclo das plantas e da sua constituição) e algumas palavras para os alunos utilizarem como títulos (As Plantas, partes das plantas, necessidades, fases da vida)</p> | <p>O grupo funcionou bem o que fez com que o aluno participasse ativamente.</p> |

| | | | | |
|-------|---|--|---|--|
| | plantas | 50 min | <p>A estagiária divide os alunos por grupos (F fica com o GA e a Ro) e distribui os materiais por cada grupo. O aluno está bastante entusiasmado com a atividade.</p> <p>O aluno vai participando e dividindo o trabalho com os colegas de grupo. O GA é um aluno difícil e vai fazendo as coisas à maneira dele, mas o FP vai conseguindo dar a suas opiniões sobre a organização do trabalho e colar/escrever algumas coisas. Os alunos dividiram tarefas entre eles, cada um cola uma imagem e escreve uma palavra, sempre alternando de forma a ser justo (estratégia de trabalho escolhida pelos alunos).</p> <p>Passado algum tempo de trabalho dirijo-me ao grupo para perceber como está a correr e como estão a organizar o trabalho. Quem responde às perguntas é o F, que explica de forma clara o que estão a fazer e de que forma estão se estão a organizar como grupo.</p> <p>O grupo consegue terminar o seu trabalho e o aluno chama-me para dizer que já terminarem, perguntando o que eu achava. Respondi que achava que estava muito bem organizado e que tinham feito um bom trabalho, o aluno ri-se, mostrando-se contente.</p> <p>A ideia inicial da aula seria terminar com a apresentação dos cartazes, mas não foi possível devido ao tempo.</p> | Por ser um tema que o aluno sabia também se mostrava mais confiante. |
| | | | <p>Trabalho de Grupo (GA e Ro): Participa por vontade própria</p> | |
| | | | <p>Avaliação do aluno da atividade: ao ser questionado, o aluno afirma que gostou da atividade.</p> | |
| 07/05 | <p>Português</p> <p>Atividade Salada de Frutas</p> | <p>Local: Cozinha</p> <p>Tempo: 30 min</p> | <p>A presente aula é dedicada ao reconhecimento do fonema <i>j</i> do grafema <i>s</i>, através da construção de uma receita de Salada de Frutas.</p> <p>Para tal, a estagiária começa por pedir aos alunos para colocarem as frutas que trouxeram (pedidas para trazer no dia anterior) e, de seguida, pede aos alunos para se agruparem com os alunos que têm a mesma fruta que eles. De seguida, é escrita a receita com os alunos, destacando as palavras que contenham o grafema <i>s</i> com o fonema <i>j</i>.</p> <p>Terminada a escrita da receita, a estagiária pede aos alunos que peguem na sua fruta e que façam uma fila, para se poder ir para a cozinha.</p> <p>Chegados à cozinha, a estagiária pede aos alunos que se coloquem à volta da mesa do centro, pedindo aos alunos para estarem a um azulejo de distância da mesa, de forma que ninguém estivesse a tocar na mesa, para evitar que se magoem.</p> <p>Vários alunos estão encostados à mesa, a observar o que a estagiária e a professora cooperante estão a fazer. Ao observar que os alunos estão encostados, a professora pede para que os alunos se coloquem no azulejo de trás e que tinham de dar um passo para trás. O FP está no azulejo certo, mas anda um azulejo para trás, na mesma. Os colegas que estão ao lado percebem e dizem que o FP não precisa de ir para trás porque já está no sítio certo. O FP volta para o sítio certo. Os alunos continuam a ouvir a professora e a estagiária.</p> | <p>O aluno ouviu uma ordem e fez exatamente o que foi dito, sem ter percebido que já estava no sítio correto.</p> <p>Os colegas perceberam e, muito amistosamente, ajudaram o F.</p> |
| 09/05 | Matemática | <p>Local: Sala de aula</p> | <p>Foi dito aos alunos que íamos jogar ao bingo, para tal juntámos os alunos em pequenos grupos e distribuímos um cartão do jogo do bingo por grupo. Antes da atividade começar demos 2 minutos aos alunos para se organizarem em grupo e</p> | Por não saber muito bem o que é para fazer, |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Bingo da Matemática</p> | <p>Tempo: 20 min</p> | <p>para decidirem como iam jogar (jogar todos ao mesmo tempo, cada aluno marcar um número alternando...). O grupo em questão decidiu que iriam procurar todos o número e, caso tivessem o número no cartão, cada um marcava o número, alternando entre si.</p> <p>Os números do bingo que são projetados aparecem de formas diferentes Ou o número escrito, ou as dezenas e as unidades do número, ou um cálculo, ou a representação do número no ábaco... Por isso os alunos têm de conseguir chegar ao número certo, para poder ver se têm o número que calhou e, caso o tenham, marcá-lo no cartão.</p> <p>O FP vai fazendo os cálculos sozinho e não participa muito inicialmente, contudo, ao longo da atividade foi percebendo melhor o que era para fazer e foi ficando mais entusiasmado, participando mais em conjunto com as colegas e partilhando as respostas.</p> <p>Faz as contas muito rápido.</p> <p>Trabalho em pequeno grupo (F, Ri e Ro) Participa por vontade própria</p> <p>Avaliação da atividade: o aluno gostou muito da atividade e gostou de trabalhar com o grupo</p> | <p>não participa muito no início, ao perceber a dinâmica do jogo e que está a ser capaz de o fazer fica mais confiante e vai participando mais</p> |
| <p>Tempo de Estudo Autônomo (TEA)</p> | <p>Local: Sala de aula</p> <p>Tempo: 30 min</p> | <p>Trabalha bem enquanto está sozinho, vem tirando dúvidas comigo, com a outra estagiária ou com a professora cooperante.</p> <p>Muitas das dúvidas que tira a maioria das vezes ele sabe a resposta, só precisa de confirmação, quando percebe que está certo fica todo contente e volta para o lugar aos saltinhos e a rir.</p> <p>A sala está muito confusa e com muito barulho e o aluno continua muito concentrado no seu trabalho.</p> <p>Trabalho Individual Faz o trabalho concentrado Pede ajuda oralmente</p> | <p>O aluno tira dúvidas sobre coisas que muitas vezes já sabe, parece que é só para garantir que não faz errado e sentir segurança no que está a fazer.</p> |
| <p>Educação Física (aula observada)</p> <p>Jogo do <i>Fortinte</i> e Jogo do <i>Mata</i></p> | <p>Local: Campo de jogos</p> <p>Tempo: 30 min</p> | <p>Os alunos entram todos no campo de jogos e sentam-se no banco, à espera de ordens do professor.</p> <p>O professor explica que irão jogar o jogo <i>Fortinte</i>, no qual a primeira parte consiste na construção de um forte no meio do campo de jogos. Haverá duas equipas, uma em cada meio-campo e cada uma deve construir um forte que possa proteger a sua equipa. Os alunos ficam muito entusiasmados, começando a fazer muito barulho, e o professor tem de lhes pedir para fazerem silêncio, para ouvir a restante explicação. O professor continua a explicar que, como é possível observar, existem vários materiais espalhados pelo campo e que em 5 minutos, cada equipa deve ir buscar os materiais que quer e precisa e construir o seu forte.</p> <p>O professor pede aos dois alunos que chegaram primeiro à sala para cada um escolher uma equipa, escolhendo um colega de cada vez. O FP é o último a ser escolhido.</p> <p>No decorrer do jogo, o aluno parece um pouco perdido. Pega no material, tal como os colegas o estão a fazer, mas não</p> | <p>O aluno tem algumas dificuldades a Educação Física (tenho apoio de EF uma vez por semana)</p> <p>Por não perceber bem as regras, fica confuso. Contudo, por ser uma aula animada e por se</p> |

| | | | |
|--|-------------------------------------|---|--|
| | | <p>sabe o que fazer com ele. Fica desamparado, larga o material que tem, corre para outro material, pega nele e volta a largá-lo. Pega noutro objeto, desta vez mais pesado, e não o consegue levantar sozinho. Olha para mim perdido e eu digo para ele pedir ajuda a um dos colegas de equipa, pede ajuda ao colega com medo (no meio do entusiasmo), o colega ajuda-o e conseguem por o material onde queriam.</p> <p>Apesar desta dificuldade e de parecer que não sabe o que fazer, realiza toda a atividade sempre a sorrir e vai dando saltos de entusiasmo as atividades.</p> <p>Depois de construírem o forte, o professor espalha umas bolas pela sala e afirma que vão jogar ao <i>Mata</i>, podendo usar o forte que construíram para se protegerem. O professor destaca que para conseguirem “matar” os colegas da equipa adversária, os alunos devem atirar a bola para longe e devem ter atenção para atirar a bola para o sítio em concreto (neste caso, o colega) e não atirar sem rumo.</p> <p>O jogo inicia e os alunos começam a atirar as bolas uns para os outros. Mais uma vez, parece que o FP não sabe muito bem o que fazer, pega nas bolas e atira “sem alvo”, fugindo para longe porque os outros colegas o estão a fazer. Corre com entusiasmo de um lado para o outro, sem se estar a defender nem a atacar.</p> <p>O jogo repete-se duas vezes, e o mesmo acontece. O professor está a ver a turma e por isso não percebe que o aluno está com dificuldade.</p> <p>Quando o último jogo termina, o professor pede aos alunos que arrumem o material e, de seguida, diz aos alunos para se irem vestir.</p> | <p>estar a divertir, não fica atrapalhado (como acontece na sala de aula)</p> |
| | | <p>Trabalho em pequeno grupo Participa, mas com dificuldade</p> | |
| | <p>Ler, contar e mostrar</p> | <p>Local: Sala de aula</p> <p>Tempo: 5 min</p> <p><i>O ler, contar e mostrar</i> é uma rotina de turma no qual os alunos apresentam alguma coisa que gostem muito. Preparam em casa, de forma independente, e apresentam na escola, um dia estabelecido no início do período.</p> <p>Neste dia estava programado três alunos apresentarem. Geralmente é por ordem alfabética, mas pode variar. Foi sugerido ser por ordem alfabética, mas o aluno, que seria o primeiro, não quis ir, pedindo para ser no fim.</p> <p>Quando foi a vez dele, foi procurar o que tinha preparado para a apresentar à mochila e não encontrou. Quando percebeu que não tinha as coisas ficou muito nervoso, quase a chorar. Veio ter comigo e não conseguia falar, perguntei o que se passava e disse-lhe que estava tudo bem, ele começou a explicar muito baixinho e começou a chorar. A professora percebeu que se passava alguma coisa e chamou-o. Falou com ele com calma e ele continuava a chorar, sem conseguir olhar nos olhos. Estava a tremer das mãos. A conversa com a professora acalmou-o e fê-lo perceber que não havia mal em não ter trazido, que trazia no dia seguinte.</p> <p>Voltou a sentar-se no se lugar.</p> | <p>Ficou muito atrapalhado porque percebeu que tinha falhado (comentário da Professora Cooperante)</p> |
| | | <p>Apresentação Oral Não apresenta o trabalho</p> | |

| | | | | |
|-------|---|--|--|--|
| 10/05 | Ler, contar e mostrar | <p>Local: Sala de aula</p> <p>Tempo: 10 min</p> | <p>Por não ter trazido o seu objeto no dia anterior, o FP teve um tempo para apresentar o seu objeto neste dia. Quando chega a hora de apresentar, a estagiária diz ao aluno que pode tirar o seu objeto da mochila e que o pode apresentar aos colegas.</p> <p>O aluno vai à mochila e, com dificuldade, começa a tirar um tupperware com terra e uma batata. A estagiária, por perceber que ao aluno está com dificuldade, pergunta se ele precisa de ajuda, ele diz que sim e a estagiária vai ter com ele, ajudando-o a preparar a apresentação.</p> <p>Quando a estagiária disse que podia começar, ele ficou parado a olhar para a mesma, sem saber o que dizer. A estagiária começa a fazer perguntas, para o ajudar a apresentar.</p> <p>E: “O que é que trouxe F?” F: “Uma batata” (diz baixinho) E: “E foi o FP que plantou a batata?” F: “sim” E: “Porque é que quis trazer esta batata?” F fica calado e não responde. Está a mexer com a pá na terra. E: “Há mais alguma coisa que queira dizer sobre o que trouxe?” F abana a cabeça a dizer que não</p> <p>Faz uma apresentação muito pequena.</p> <p>No fim da apresentação há um momento em que se pode fazer perguntas. A estagiária diz aos colegas que já podem fazer perguntas, alguns colocam o braço no ar. É o FP que escolhe quem faz as perguntas. Quando os colegas tiram dúvidas, o aluno fica a olhar para eles sem responder. Há outro aluno que responde à pergunta (sem poder) e ele repete a resposta do colega. Isto repetiu-se mais duas vezes.</p> <p>Terminadas as perguntas, a estagiária pergunta ao aluno quantas estrelas (de 1 a 5) acha que deveria ter. O aluno disse 4 estrelas. A estagiária pergunta à turma se concorda, a maior parte disse que não, afirmando que merece apenas 3 estrelas. A estagiária disse que concordava com os colegas e explica que o FP sabia o que tinha consigo, mas falou muito baixinho e podia ter mostrado melhor o que trouxe. No fim, incentiva o aluno, dizendo que numa próxima apresentação será melhor de certeza e que sabe que o aluno é capaz.</p> <p>O FP arruma o tupperware e senta-se.</p> | |
| | | | <p>Apresentação Oral Apresenta o trabalho, mas pouco confiante</p> | |
| 13/05 | <p>Matemática</p> <p>Jogo das Minhocas</p> | <p>Local: Sala de aula e corredor</p> <p>Tempo: 40 min</p> | <p>A aula está a decorrer e está a ser trabalhado o Quadro do 100.</p> <p>Depois da introdução e para consolidação dos conteúdos, a estagiária apresenta um Quadro do 100 com números em falta, afirmando que “as minhocas comilonas comeram os números”. Os alunos, incluído o F, ficam muito entusiasmados e curiosos com a atividade. É explicado aos alunos que ele estarão divididos em pequenos grupos e que serão detetives que têm de procurar as minhocas comilonas (10 minhocas por grupo, todas diferentes) que estão espalhadas pelo corredor e pelo hall do colégio. Para tal, a estagiária dá a cada grupo uma folha com o quadro do 100</p> | |

| | | | | |
|-------|----------------------|--|--|---|
| | | | <p>incompleto e um “guião” para que os alunos saibam quais são as minhocas que têm de encontrar. É ainda explicado aos alunos que ao encontrarem as minhocas devem encaixá-las no quadro do 100 completando-o na totalidade. As minhocas têm uns números escritos e outros não, e os alunos têm de preencher os números em falta.</p> <p>A atividade começa e os alunos vão a correr à procura das minhocas. O FP está muito entusiasmado e corre com o seu colega FG por todo o lado. Cada vez que encontram uma minhoca pegam nela e, ao início, não percebem bem que não podem ter minhocas repetidas. Quando tentam encaixar as minhocas no Quadro do 100, percebem que não é possível e o FP fica um pouco confuso. Chama a estagiária e pede ajuda porque não está a perceber (nesta altura ficou com uma cara mais séria, talvez por ficar nervoso por não saber bem o que fazer). A estagiária fica ao lado do par e vai orientando os alunos. A estagiária pergunta aos alunos se já estão a perceber melhor o que é para fazer, ao qual o FP responde “sim!” com um sorriso na cara.</p> <p>O par vai trabalhando de forma concentrada e o FP parece entusiasmado.</p> <p>Passado 5 minutos a estagiária volta a ir ter com o par e pede aos alunos que expliquem como organizaram o seu trabalho. O FP explica muito entusiasmado que decidiram começar por colar as minhocas e só depois escrever os números, “porque assim não rasgamos as minhocas”.</p> <p>A atividade vou decorrendo e o par estava a trabalhar bem, parecendo que estavam divertidos e entusiasmados por estarem a conseguir fazer tudo. Quando acabam vão a correr ter com a estagiária a dizer “acabámos, acabámos!”. A estagiária dá-lhes os parabéns e pede-lhes a folha, para poder confirmar se está tudo certo ou não. Depois de confirmar que estava tudo certo, diz aos alunos e o FP começa aos saltos muito contente e pergunta logo “o que é para fazer agora?”. A estagiária responde que podem ir buscar o Quadro do 100 (todos os alunos têm um quadro do 100 no qual podem escrever com caneta de quadro e apagar, esse recurso inclui também um quadrado dividido em 9 quadrados que permite aos alunos escrever um número e preencher com os números em falta no quadrado) e que podem treinar um com o outro. Durante os 5 minutos seguintes, enquanto se espera que todos os alunos acabem de realizar a atividade, o FP e o seu colega vão trabalhando um com o outro.</p> | |
| | | | <p>Trabalho a pares (FG) Participa por vontade própria Pede ajuda oralmente</p> | |
| 14/05 | Testes Sociométricos | <p>Local: Sala de aula</p> <p>Tempo: 5 min</p> | <p>Chamei o aluno, como fiz com todos os outros, e disse-lhe que ia fazer umas perguntas. Ele estava um bocadinho receoso, pois não sabia para o que é que ia.</p> <p>Durante todo o questionário parecia um pouco reticente. Em algumas perguntas ficava muito tempo a pensar, eu não insistia na pergunta. Se ele não conseguisse responder, ficava atrapalhado como se tivesse “falhado”, mas eu explicava que estava tudo bem e que não havia mal.</p> <p>Após o teste sociométrico, uma vez que estava a falar com o aluno individualmente, aproveitei para lhe perguntar qual era o modo em que gostava mais de trabalhar (individualmente, a pares, em grupo ou com a turma toda). O aluno ficou a pensar durante um bocadinho e depois respondeu-me em pares, acrescentando que não gostava de trabalhar em grande grupo.</p> | <p>Respondeu às perguntas de forma sincera.</p> <p>Estava um pouco nervoso por estar a ser “confrontado” diretamente, sem saber muito bem para o quê. Penso que o facto de já</p> |

| | | | | |
|-------|---|--|---|--|
| | | | Trabalho Individual | me conhecer facilita a sua capacidade de resposta. |
| 20/05 | Tempo de Estudo Autônomo (TEA) | Local: Sala de aula Tempo: 10 min | <p>Estamos no TEA e o aluno vai buscar um livro para ler. Vem ter comigo a dizer que conhece a personagem (Branca de Neve) e que gosta da história.</p> <p>Fica um pouco perdido sem saber muito bem onde se sentar. Como estou ao lado da biblioteca, pergunto se se quer sentar ao meu lado e se me quer contar a história. O aluno diz que sim, mas fica confuso sem perceber onde se sentar. Digo-lhe para puxar um banco que está perto de nós e para se sentar ao meu lado.</p> <p>O aluno senta-se e abre o livro. Começa por apresentar os desenhos que estão nas folhas de guarda – os 7 anões. Sabe o nome de todos e diz-me as características de alguns.</p> <p>Depois começa a contar a história (não a lê) e sabe a história toda, com bastantes pormenores. Vai contando a história e vai olhando para mim, para ver se estou a ouvir.</p> <p>Quando acaba a história digo-lhe que gostei muito, ele fica muito contente e dá-me um abraço.</p> | O facto de o aluno ter aceitado apresentar-me a história e fazê-lo de forma bastante entusiasmada e confiante mostra que o aluno não só fica mais confortável quando realiza algo que gosta como já sente confiança comigo para se expor desta forma (no início do estágio isso não acontecia) |
| | | | <p>Trabalho Individual Faz o trabalho concentrado</p> | |
| 20/05 | Matemática Resolução de Problemas | Local: Sala de aula Tempo: | <p>Estão a fazer uma ficha de resolução de problemas. É dito para se juntarem em pares e devem ler o problema, sublinhar o que é importante, escrever no quadro “<i>Dados</i>” os dados importantes e, depois, resolver o problema.</p> <p>Vai ter com a M muito tímido. Senta-se à frente da M. Enquanto ela está a escrever o nome na ficha dela, o FP faz uma cruz no desenho da sua ficha, a M pergunta o porquê e ele fica tímido. Apaga a cruz.</p> <p>Está sempre a olhar para a M, à espera que ela faça ou diga alguma coisa. Tudo o que ela faz ou diz, imita.</p> <p>Digo para lerem o enunciado, leem os dois ao mesmo tempo.</p> <p>Pergunto “<i>A turma do 1º ano</i>” é importante? Ele fica a olhar para mim, sem responder. A M responde que não e ele responde logo a seguir que não.</p> <p>De seguida pergunto “<i>Querem plantar 18 feijoeiros no total</i>” isto é importante? A M diz que não e ele também diz que não.</p> <p>A professora cooperante vai ter com eles e ajuda. Vai fazendo umas perguntas para orientar o pensamento deles. O aluno claramente que sabe as respostas, mas tem medo de estar errado então não as diz ou diz a medo.</p> | O aluno estava muito pouco confiante e com muito medo de errar. |
| | | | <p>Trabalho em pequeno grupo (M – escolhida consoante os testes sociométricos) Participa, mas com dificuldade</p> | |
| 21/05 | Matemática | Local: Recreio | Estão a fazer umas fichas de matemática (Ficha do Livro de Fichas) no recreio. Foi dito que podiam ir para onde quisessem e podiam trabalhar sozinhos ou juntarem-se com mais alguém e trabalhar em conjunto. Ele sentou-se ao lado | |

| | | | | |
|-------|---|--|--|--|
| | Exercícios | Tempo: 30 min | <p>da Ri (uma aluna com algumas dificuldades). Sentei-me ao lado deles.</p> <p>O FP está muito entusiasmado com o trabalho e dedicado. Consegue responder facilmente às perguntas da ficha. Sempre que sabe uma resposta diz “eu sei eu sei eu sei” com o braço no ar. Estão a responder de forma intercalada e quando é a vez da Ri ele respeita e não diz a resposta, mesmo quando sabe. Quando tem dificuldade num exercício diz que precisa de ajuda “ai este já é mais difícil, preciso de ajuda Inês”. Eu ajudo, ou a colega ajuda, e ele diz “ah já percebi” muito contente.</p> <p>Fica muito entusiasmado porque já sabe ler e pede sempre para ler os enunciados (lê muito rápido e bem). Está a fazer o trabalho muito concentrado. Depois diz que gosta de trabalhar em grupo, mas de forma autónoma.</p> <p>Não responde sem ter mesmo a certeza da resposta. Num exercício em que havia 12 rebuçados e tinham de rodear uma dezena ele contou 4 vezes os rebuçados para garantir que estava a contar bem e que tinham de ficar dois de fora.</p> <p>Uma colega aproxima-se e pede ao FP um lápis verde. Ele fica incomodado a olhar para ela e abstrai-se um bocado do exercício, nota-se que ficou confuso.</p> <p>Quando o tempo da aula está a terminar eu aviso que mais um bocadinho e temos de acabar (faltam cerca de 5 minutos e ele estava já no último exercício, mais do que bem para acabar a tempo), ele fica muito atrapalhado a dizer “ai ai ai meu deus. Tenho de acabar!” e começa a fazer com muita pressa. Eu digo que pode ficar calmo e que ainda tem tempo, mas, mesmo assim, fica mesmo atrapalhado e acaba por se atrasar um bocadinho. Fico com ele mais tempo no recreio, enquanto os alunos sobem. Ele acaba e subimos os dois, com o aluno mais calmo por ter conseguido acabar.</p> <p>Pergunto se ele gostou do fazer os exercícios no recreio, ele respondeu-me que sim, afirmando que foi muito divertido. Pergunto-lhe se gosta de trabalhar com a Ri e ele disse que sim. Chegamos à sala de aula e o aluno senta-se no seu lugar.</p> | |
| 23/05 | Projeto de Leitura Apresentação do Livro “Uma lagarta muito comilona” | Local: Biblioteca Tempo: 10 min | <p>O Projeto de Leitura é uma rotina da turma em que a cada semana 3 alunos devem trazer um livro que gostem e apresentá-lo aos colegas. Por serem alunos do 1.º ano, a professora diz que eles não têm de ler a história, mas sim recontá-la.</p> <p>Chegada a hora do Projeto de Leitura, a estagiária pede aos alunos que formem uma fila, uma vez que este momento se irá proceder na biblioteca da escola. Ao chegarmos à biblioteca, os alunos sentam-se todos no chão e a estagiária pede aos alunos que vão apresentar a história para colocarem o braço no ar. O FP põe, muito contente. Geralmente as apresentam por ordem alfabética e, por isso, o FP será o primeiro. Ele vai para a frente dos colegas com o seu livro.</p> <p>Apresenta o livro sempre virado para a estagiária (que estava ao lado dos alunos). Mostra o livro aos colegas e começa a lê-la (em vez de recontar). Está um bocadinho nervoso, mas não tanto quanto costuma estar.</p> <p>Está a ler muito bem e nota-se que sabe bem a história. À medida que lê cada uma das páginas, mostra aos colegas as ilustrações. Os colegas vão se rindo da história e o FP ri-se também. Vão dizendo “Uau” e o aluno sorri.</p> <p>Terminada a história diz “Vitória, vitória, acabou-se a história!” e os colegas batem palmas.</p> | |
| | | | Trabalho Individual (que escolheu fazer com uma colega) Participa por vontade própria | |

| | | | | |
|-------|---|--|--|--|
| | | | <p>A estagiária pergunta ao aluno quantas estrelas acha que deveria ter. O aluno responde “5 estrela, apresentei bem, li alto e os colegas perceberam a história”. A estagiária pergunta aos colegas se concordam e dizem todos muito alto “Sim!”. O FP fica contente.</p> <p>A estagiária termina dizendo que também acha que o aluno merece 5 estrelas e dá-lhe os parabéns por ter conseguido ler tão bem. A professora cooperante reforça.</p> | |
| | | | <p>Apresentação Oral Apresenta o trabalho, confiante e seguro</p> | |
| 24/05 | <p>Estudo do Meio: Materiais: flutuação e dissolução</p> | <p>Local: Sala de aula</p> <p>Tempo:</p> | <p>A estagiária dá continuidade à matéria das aulas anteriores, afirmando que a presente aula é destinada à introdução dos conceitos de flutuação e dissolução dos materiais na água.</p> <p>Para tal, a estagiária divide os alunos em pequenos grupos (sento-me ao lado do grupo do F), distribui o material e, de seguida, procede para a explicação da experiência. Começa com a atividade da flutuação. Cada grupo tem 4 copos com água e 4 objetos (rolha, borracha, clip e madeira). Primeiramente é pedido aos alunos que discutam em grupo o que acham que vai acontecer e que escrevam na tabela das previsões. O aluno e o seu grupo registam que todos os materiais flutuam.</p> <p>De seguida, procede-se para a experiência. Como há 4 copos e o grupo é constituído por 4 alunos, decidem que cada um coloca um objeto num copo, para todos poderem participar. Quando é a vez dos colegas participarem o FP respeita, participando apenas na sua vez. Os alunos observam que afinal nem todos os objetos flutuam. O FP fica um bocado atrapalhado por ter errado e eu digo que não há problema, porque é normal não sabermos algumas coisas e estamos a aprender.</p> <p>De seguida realizam a experiência da dissolução. Mais uma vez existem 4 copos, 4 materiais (azeite, açúcar, sal e areia) e é pedido aos alunos que prevejam os resultados. O grupo regista a sua previsão, inicialmente preveem que todos os materiais dissolvem e, depois, o FP diz que acha que a areia não dissolve, por isso mudam essa previsão. O grupo organiza-se da mesma forma, ficando cada aluno responsável por um copo. Durante a experiência percebem que, mais uma vez, há alguns materiais que afinal não se dissolvem. A Ri diz “oh não, erramos” e o FP responde “nós errámos, mas não faz mal errar.”. Quando colocam a areia e observam que a areia não dissolve o FP diz “Eu sabia. Eu acertei” muito contente.</p> <p>Após a atividade terminar, enquanto os colegas estavam a arrumar o material, fiquei à conversa com o aluno. Perguntei-lhe se tinha gostado da atividade e ele respondeu que tinha gostado muito da atividade porque gostou de aprender sobre os materiais que dissolviam na água. De seguida, perguntei se o aluno gostava de trabalhar em grupo e se tinha gostado de trabalhar com este grupo, ao qual ele respondeu que tinha achado giro fazer esta atividade em grupo. Depois perguntei como é que se tinham organizado e se se tinham organizado sozinhos e ele afirmou que tinham dividido entre eles (sozinhos) as tarefas e que cada um fez um bocadinho.</p> <p>A meio da conversa, o aluno olha para mim (estamos sentados um ao lado do outro), toca-me e diz “nós estamos a conversar”, a rir-se. Eu digo “É verdade F!” e ele vira-se para a frente.</p> | |

| | | | | |
|-------|---------------------------------------|---|--|--|
| | | | <p>Trabalho de Grupo (FC, Ro, Ri) Participa por vontade própria</p> | |
| 27/05 | Estudo do Meio: Estados do Tempo | <p>Local: Sala de aula</p> <p>Tempo: 60 min</p> | <p>A aula teve como intuito a introdução dos Estados do Tempo. A aula iniciou com uma breve introdução de cada estado do tempo (com umas histórias) e, de seguida, procedeu-se a um momento de trabalhos de grupo, em que cada grupo tinha de construir um cartaz sobre um determinado estado de tempo. Cada grupo tinha uma cartolina e tinham de colocar um título (que indicasse o estado de tempo que tinham), quais as atividades que poderiam fazer aquando desse estado de tempo e quais as roupas indicadas para esse estado. Cada grupo era livre de contruir o cartaz como quisesse, com os materiais que desejasse, podendo sempre esclarecer dúvidas com uma das estagiárias, que circulava pela sala. O FP e o seu grupo juntaram-se numa mesa ao fundo da sala e a estagiária juntou-se a eles. O FP estava muito entusiasmando com a atividade, estando aos saltinhos quando a estagiária chegou.</p> <p>Os alunos dividiram as tarefas entre si, trabalhando cada um na sua parte, de forma autónoma, contudo, iam sempre vendo o que os outros membros do grupo estavam a fazer, progredindo juntos no trabalho. A certa altura, o P perguntou quem ia fazer uma parte em específico, o FP ofereceu-se para fazer, mas, de seguida, o P sugeriu tirarem à sorte e todos concordaram. Ao tirarem à sorte, a tarefa discutida anteriormente calhou ao B, o FP disse “oh!” com pena de não ter ficado, mas fez a sua tarefa de forma bastante tranquila, não ficando triste por não ter ficado com a tarefa que desejava inicialmente, sempre divertido.</p> <p>Terminado o tempo dedicado à construção das cartolinas, cada grupo foi apresentar o seu cartaz à turma. O grupo do FP foi o terceiro. O FP sabia o que dizer na apresentação, mas esteve sempre de costas para a turma (estando virado de frente para o cartaz) e falou muito baixinho.</p> <p>Terminada a apresentação, os alunos sentaram-se e foi o grupo seguinte.</p> | |
| | | | <p>Trabalho de Grupo (B e P) Participa por vontade própria</p> <p>Apresentação Oral Apresenta o trabalho, mas pouco confiante</p> | |
| 28/05 | Matemática: Resolução de Problemas | <p>Local: Sala de aula</p> <p>Tempo: 30 min</p> | <p>A aula teve como objetivo o desenvolvimento da resolução de problemas. Começou-se com a resolução de problemas em grande grupo, para que os alunos se lembrassem de como se resolvia um problema e, de seguida, passou-se para a resolução de problemas em pequeno grupo. Os alunos foram divididos em grupos e foi distribuído por cada um grupo um problema. A estagiária lembrou os alunos de como tinham de resolver um problema: primeiro ler com atenção, segundo sublinhar a verde o que é importante e a encarnado o que não é importante, depois tinham de escrever a informação importante nos “Dados” e só depois é que podiam resolver o problema.</p> <p>O grupo do FP juntou-se numa mesa, todos de pé à volta da mesa. Desde o início do trabalho, o FP não participou. Os alunos começaram por dividir tarefas, o aluno não se manifestou. O grupo ia fazendo o trabalho em conjunto e parecia que o FP nem estava muito atento ao que era para fazer. O aluno limitava-se a copiar o que os colegas do lado escreviam.</p> <p>A estagiária falou com o Francisco e perguntou se ele tinha alguma dúvida, ele não respondeu. A estagiária disse “F, se</p> | |

| | | | | |
|-------|--|---|--|--|
| | | | <p>não sabe pode pedir ajuda a um dos seus colegas”. Ele fica calado, a M ouviu a estagiária e disse: “F, olha para mim, o que é para fazer?”, o F, mais uma vez, fica calado e a M explicou-lhe. Apesar da explicação, o aluno continuou sem participar na tarefa, copiando o que os colegas estavam a fazer.</p> <p>Passado algum tempo, o grupo já estava noutra etapa da tarefa e o F, por continuar sem perceber, chamou muito baixinho a M, para lhe pedir ajuda. A M foi ter com ele, mas o FP não soube expressar a sua dúvida, ficando calado. Deu-se o toque da escola e os alunos arrumaram os seus materiais.</p> | |
| | | | <p>Trabalho de Grupo (M, G, A) Não participa</p> | |
| 29/05 | <p>Matemática Ficha de trabalho</p> | <p>Local: Sala de aula</p> <p>Tempo: 30 min</p> | <p>Está a ser realizada uma ficha do Livro de Fichas em grande grupo.</p> <p>A estagiária vai lendo os exercícios e vai perguntando aos alunos as respostas, dando a vez de falar a quem tem o braço no ar.</p> <p>O aluno não responde às respostas da estagiária, estando sempre a olhar para a sua volta (parece distraído e pouco interessado no trabalho)</p> <p>A estagiária escreve a resposta no quadro e o aluno limita-se a copiar.</p> <p>Num dos exercícios a estagiária pergunta ao FP se ele contou quantos lanches diferentes podia haver, ele fica a olhar para a estagiária com uma cara um pouco confusa, conta os lanches e diz a resposta baixinho.</p> <p>Durante o resto da aula o aluno esteve com esta postura, parecendo que estava no “seu mundo”.</p> <p>A carlotla pergunta se ele contou os lanches diferentes, ele fica perdido e depois conta, mas muito baixinho (parece que não estava muito atento)</p> | <p>Era a última aula da tarde, o que pode ter feito com que o aluno estivesse mais cansado</p> |
| | | | <p>Trabalho Individual Não realiza o trabalho</p> <p>Trabalho em grande grupo Participa, mas com dificuldade (por estar com pouca atenção)</p> | |
| 29/05 | <p>Matemática Quizz das Dezenas</p> | <p>Local: Sala de aula</p> <p>Tempo: 15 min</p> | <p>É o último dia do estágio curricular e, por isso, é realizado um Quizz com os alunos (uma vez que gostaram muito do Quizz já realizado)</p> <p>Para consolidar o conteúdo das Dezenas, é feito um Quizz com os alunos, no qual são projetadas perguntas no quadro com quatro hipóteses de resposta, cada uma com uma cor (azul, verde, encarnado e amarelo). Cada aluno tem 4 cartões, com as cores das opções de resposta. Em cada pergunta os alunos devem levantar o cartão com a cor correspondente à cor da resposta que acham correta, sendo depois mostrada a resposta certa.</p> <p>A estagiária explica o jogo mais uma vez e o aluno fica muito entusiasmado, dizendo “já jogámos este jogo!”, começando a sorrir. São distribuídos os cartões e o aluno organiza os cartões na sua mesa, tal como da vez passada</p> <p>Apesar do entusiasmo inicial, durante o resto do jogo o aluno parece distraído, olhando sempre para a colega do lado e levantando o cartão que a colega também levanta. Quando acerta fica contente, mas não com o entusiasmo do costume</p> | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | (parece distraído) | |
| | | | Trabalho em grande grupo Participa ativamente na atividade | |

Anexo J - Guião da
Entrevista Semiestruturada
e Transcrição da
Entrevista

Guião da Entrevista Semiestruturada à Professora Cooperante

- Caracterizar o nível de participação oral do aluno com PEA no contexto de sala de aula;
- Conhecer as estratégias utilizadas pela professora cooperante para facilitar a participação oral do aluno com PEA na sala de aula;
- Identificar as estratégias que se manifestam mais eficazes na promoção da participação oral do aluno com PEA na sala de aula

| Blocos temáticos | Objetivos | Questões |
|---|--|---|
| Legitimação da entrevista e motivação | Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado | <p>Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados).</p> <p>Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).</p> <p>Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação</p> |
| Caracterização do nível de participação do aluno na sala de aula | Caracterizar as forças e as fragilidades do aluno | <ol style="list-style-type: none"> 1. Gostaria de descrever um pouco quais são, na sua opinião, as características do SS que se revelam como mais favoráveis à aprendizagem e à inclusão social em termos académicos e sociais 2. E as que se revelam como maiores barreiras à aprendizagem e à inclusão social? |
| | Caracterizar a participação do aluno na sala de aula | <ol style="list-style-type: none"> 3. Como caracteriza a participação do aluno nas atividades / tarefas que são realizadas na sala de aula? 4. Quais são as situações/tarefas em que o SS evidencia maior iniciativa e satisfação ao nível da participação na sala de aula? 5. Quais as situações em que o SS evidencia sentir mais dificuldades ao nível da participação na sala de aula? |
| Identificação das estratégias utilizadas pela professora cooperante para facilitar a participação oral na sala de aula | Conhecer as estratégias usadas pela professora | <ol style="list-style-type: none"> 6. Que estratégias costuma usar para auxiliar a aluno no decorrer das aulas? 7. Quais as que se revelaram mais eficazes? Em que medida se o recurso a essas estratégias permitiu o progresso do aluno ao longo do ano? |
| | Caracterizar o nível de participação do aluno | <ol style="list-style-type: none"> 8. E relativamente à promoção da participação do aluno nas tarefas escolares em sala de aula, que estratégias específicas que tem usado? 9. Dessas estratégias quais as que lhe parecem ser mais facilitadoras da participação do aluno? |

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| | | 10. E especificamente, ao nível da participação oral do aluno, na sua opinião que estratégias tem usado e se revelam mais eficazes? |
| Interação no contexto escolar | Conhecer a interação da família e dos técnicos no contexto escolar | 11. Está em contacto com os pais e com os técnicos que acompanham o aluno? Em que medida? |
| Agradecimento | Agradecer a colaboração | <i>Terminámos a entrevista, pergunto se gostaria de partilhar mais alguma informação relativamente à participação do aluno no contexto de sala de aula. Agradecimento da colaboração prestada pelo entrevistado</i> |

Transcrição da Entrevista Semiestruturada realizada à Professora Cooperante

(1) **Investigadora:** Gostaria de descrever um pouco quais são, na sua opinião, as características do aluno que se revelam como mais favoráveis à aprendizagem e à inclusão social em termos académicos e sociais.

Professora Cooperante: Ele aqui na sala de aula tem um comportamento muito diferente... E tem medo de mim.

I: A sério?

PC: Sim. Eu às vezes só lhe pergunto qualquer coisa do género “Onde é que está o teu livro?” e ele fica parado a olhar para mim. Mas como ele sabe ler... ele cognitivamente é muito bom, portanto isso é uma vantagem. Por isso, sempre que nós estamos a fazer alguma coisa que eles já sabem ele mete o braço no ar muitas vezes. Ele só se oferece para falar se estiver mesmo seguro. Quando é leitura então isso é super à vontade, mete muito o dedo no ar e eu aproveito muito isso. Mas há uma relação muito distante aqui. Agora, o facto de ele saber ler, sim. Se bem que ele continua a ter muito medo de dizer alguma coisa, ou qualquer coisa com o qual se sinta inseguro.

I: Em relação a essa parte dele “ter medo de si”, sempre foi assim? Porque é que acha que isso acontece?

PC: Não, ele sempre foi assim...

I: E é no geral, com os outros adultos também?

PC: Com alguns. Com alguns, sim. Mas, por exemplo, com a professora de inglês, ele tem uma postura um bocadinho diferente, assim como teve contigo. Houve uma relação muito forte contigo. E com a professora de inglês também, não sei porquê, por serem mais novas, que ele, lá na cabeça dele, pode eventualmente achar que... Sei lá, não consigo explicar, mas ele sempre teve muito esta coisa... No início, ele não me respondia. Se eu lhe perguntasse se está tudo bem, ele não me respondia. Mas não sei explicar porquê.

(2) I: “Quais é que são as características que se revelam como maiores barreiras à aprendizagem e à inclusão?”

P: Sim, a maior barreira é o medo que ele tem de falhar. E o medo que ele tem... porque ele está sempre a achar que os colegas estão a julgar. Ou o adulto, que é isso que eu também acho que sim. Ele tem sempre medo de fazer qualquer coisa e que vá haver um julgamento. Mesmo estando certo, porque ele é um menino extremamente inteligente e eu às vezes vejo-o a olhar para o lado, a copiar pela R, por exemplo [uma aluna com bastantes dificuldades]. Eu digo-lhe “Ó F, não vale a pena copiares, tu sabes isto. Porque até deste a resposta errada quando copiaste. Não vale a pena.”. Portanto, ele tem muito esta necessidade de estar a fazer uma coisa que seja aprovada pelos outros.

I: Ok, então, sente que isso é a maior barreira?

PC: É uma grande barreira, sim... o medo de falhar.

I: Pois, porque mesmo a participar, depois não participa porque tem medo de... ou não?

PC: Ele participa se for voluntariamente. Põe o dedo no ar, quando está seguro. Se eu lhe perguntar, mesmo sabendo a resposta, ele nunca responde de imediato. Muitas vezes olha para trás primeiro, para ver se está a olhar para ele.

(3) I: “Como caracteriza a participação do aluno nas atividades/tarefas que são realizadas na sala de aula?”

PC: Ele tem relativa autonomia. Às vezes vai... porque como já é capaz de ler as coisas que ele vai fazendo. Mas quando é alguma coisa que eu estou a ler as instruções, às vezes ele falha. Por exemplo, quando nós fazemos aquela coisa do guião de oralidade,

da avaliação da oralidade, como não está lá escrito o que é, o facto de ele ter que ouvir para fazer a atividade... o focar... esse foco de atenção, ele tem muita dificuldade. Embora tenha feito uma avaliação que diz que não há défice de atenção. Mas há algo aqui que compromete essa atenção.

I: Então, se as instruções estiverem escritas, ele mais facilmente consegue fazer do que se for oral.

PC: Sim, é mais fácil para ele.

(4) I: “Quais são as situações/tarefas, em que o aluno evidencia maior iniciativa e satisfação ao nível da participação na sala de aula?”

PC: Na hora do TEA, que eles estão aqui em trabalho autónomo. Ele vai sempre fazer jogos, ele gosta disso. Mas ele tem um bocadinho a rotina que têm muitos meninos. Ele faz bem os trabalhos. A pessoa diz o que é para fazer e ele faz. Mas, assim, autonomamente, se eu disser, os jogos é uma coisa que ele gosta disso fazer.

(5) I: “Quais as situações em que o aluno evidencia sentir mais dificuldade ao nível da participação na sala de aula?”

PC: Foi aquilo que estava a dizer há um bocado. Situações em que ele não participa voluntariamente. Em que é solicitado. Aí ele sente mais.

(6) I: “Que estratégias costuma usar para auxiliar o aluno no decorrer das aulas?”

PC: É falar com ele individualmente, mais perto. A certa altura, em reunião com os técnicos que o acompanham, pôs-se a hipótese de algumas sinaléticas que ele já usava com eles, mas isso depois nunca veio. Portanto, é estar sempre ali um bocadinho perto dele, andar sempre ali a rondá-lo ara ele ir dando indicação, ou pôr o dedo ao pé, ou dizer-lhe “F, olha aqui, atenção a isto.”. É um bocadinho por aí.

I: E quando faz trabalhos de grupo?

PC: Quando faz trabalhos de grupo, como eu sou uma para os grupos todos é mais difícil conseguir lá chegar. Mas aí não é ele especificamente. É ele no grupo. Portanto, um bocadinho tentar orientar. E da última vez que ele fez o grupo era só um par, eu

tentei “definir” a parte do trabalho que era a responsabilidade dele. E ele aí depois fez qualquer coisa, porque estava orientado. Mas ele estava com C e a C tem uma personalidade muito forte e ele automaticamente deixa isso [a tarefa] para quem tem a personalidade mais forte.

(7) I: “Quais são as estratégias que se revelam mais eficazes? Em que medida, se o recurso a essas estratégias permitiu o progresso do aluno ao longo do ano?”

PC: As mais eficazes são quando eu consigo dar-lhe as instruções mais disfarçadamente. Quando eu estou a chamar a atenção para o trabalho, mas ele não entende que aquilo é especificamente para ele. Por exemplo, ele esqueceu-se de pôr o acento no A, e eu ao passar ao pé dele vejo isso e digo “atenção meninos, olhar bem para o trabalho, não se esqueçam do acento no A.”. Se eu fizer isto, não diretamente para ele, é mais fácil... porque se for diretamente, este se calhar não é um bom exemplo, mas é mais fácil porque ele não se sente posto em causa, vá.

I: E sente um progresso desde o início do ano?

PC: Ah, sim, sem dúvida. No início do ano ele entrava mudo e saía calado, eu só o ouvia a falar no recreio. E no início do ano isto era uma preocupação de muitos professores. E depois, entretanto, isso foi passando. Ele agora tem apoio de educação física, mas é mais pela dificuldade que tem ao nível motor. Mas eu lembro-me do professor de educação física a certa altura dizer isto, ele não tem tanto jeito para a educação física, e então muitas vezes ele não fazia porque... Parece que eu estou a ver. Põe uma bola na mão e dizia, tens que atirar para cima, e ele olhava para o lado e atirava para cima, a ver se os outros estavam a ver.

I: E sente que essa mudança foi também um bocadinho pela confiança, por já conhecer os colegas...

PC: Sim, por se sentir mais à vontade.

(8) I: “Relativamente à promoção da participação do aluno nas tarefas escolares em sala de aula, que estratégias específicas têm usado?”

PC: É parecida com a resposta anterior, diria.

Às vezes tem de ser com lembretes, eu ir lembrando das coisas. Por exemplo, todos têm tarefas... A semana passada, por exemplo, ele tinha a tarefa do calendário, e várias vezes que eu perguntei quem é que é tinha de escrever a data, mas como eu não fui lá confirmar e não lhe disse, ele não escreveu a data a semana toda. E aquilo que eu lhe digo, muitas vezes, e já há muitos meninos a fazer isso, quando não se lembram vão lá ver. Mas ele não tem essa... Sim, às vezes umas tarefas é, mas isso um bocadinho todos. Mas era preciso lembrar.

(9) I: Dessas estratégias, quais as que lhe parecem ser mais facilitadoras na participação do aluno?

PC: Mas esta é tão parecida com a outra. As mais eficazes são aquelas em que ele não sente que se está a expor. Agora, sei lá...

I: Se calhar, o que pode ser esta parte aqui de facilitadores, por exemplo... Uma coisa que eu vi na observação que fiz, dividi aquilo por trabalho individual, trabalho a par, trabalho em grupo. Se calhar é um bocadinho isto. Ou seja, onde é que sente que o aluno mais facilmente participa...

PC: Eu acho que às vezes ele trabalha melhor sozinho. Porque se eu o deixar, se ele puder fazer livremente, ele avança.

(10) I: E especificamente ao nível da participação oral do aluno, na sua opinião, que estratégias têm usado e se revelam mais eficazes?

PC: Também acho que já respondi muito a isso. Mas no fundo é dar-lhe vez sempre que ele põe o dedo no ar, permitir... Não dar sempre, que é para ele também não achar que sempre que põe pode falar. Mas dar-lhe muitas vezes que ele põe autonomamente, deixar. Mas depois também perguntar de vez em quando.

I: E a nível das apresentações?

PC: Ah... As apresentações. As apresentações, lá está. Enquanto ele está a apresentar o trabalho, propriamente... Mas... Quando ele está a apresentar, não costuma ser uma apresentação muito rica, mas ele fala bem para os colegas. Quando os colegas

começaram a fazer perguntas, aí ele quase parecia ter tiques. Olhava muito para o lado, eu não conseguia responder.

I: Pois, aqui o que aconteceu foi, ele não sabia... Foi a estagiária que teve de ir perguntando as coisas para ele falar, e respondia só duas, três palavras. E depois, quando fizeram as perguntas, ele tinha uma batata. Quando fizeram as perguntas, ele ficava calado, e houve duas ou três vezes, que era outra aluna a responder, e ele repetia a resposta.

PC: Pois. Estando certa ou errada?

I: Sim.

PC: Sim. Então, na exposição aos colegas, deve ser o tal receio que ele tem dos colegas.

I: Mas, por exemplo, no projeto de leitura, ele sabia a história perfeitamente, estava confiante, foi ótimo.

PC: Sim, sim. E da primeira vez também foi bom.

(10) I: “**Está em contacto com os pais e com os técnicos que acompanham o aluno? E em que medida?**”

PC: Sim, todos reunimos no início do ano, um bocadinho para conhecer, e depois temos reunido sempre no final ou no início do período, fazemos um balanço do período. Os técnicos dão-nos muito as estratégias que usam com ele, mas é um bocadinho mais de partilha, porque algumas estratégias que eles dão, às vezes eu depois aqui não consigo aplicar tudo. Porque lá o contexto também é de um para um, não é? E é um contexto já muito familiar. Mas tem uma família espetacular, super atentos, super sensibilizados, muito colaborantes, uma família espetacular, os pais impecáveis. Sim, muito disponíveis para tudo, muito colaborantes.

I: Ótimo. Terminámos. Obrigada!

PC: De nada!

Anexo L - Matriz Sociométrica: Aceitação 1

Anexo M - Matriz
Sociométrica: Aceitação 2

Anexo N - Matriz
Sociométrica: Rejeição 1

| | A | B | D | FG | FC | FP | GS | GA | P | S | T | C | G | L | M | Ri | Ro |
|----|-------|---|-----|-----|-----|-------|-------|-------|-----|---|-----|-----------|-------|---|---|---------|-------|
| A | | 1 | 2 | | 1 | | | 3 2 | | | 3 | 3 | | | 2 | | 1 |
| B | | | | 1 1 | | 2 | | 1 | | 2 | 3 | 3 | | 2 | | 3 | |
| D | | | | 1 3 | 1 | 2 | | 2 1 | | 2 | 3 3 | | | | | | |
| FG | 1 1 | | | | | | | 2 | | | 1 | | | | | | |
| FC | 1 1 | | | | | | | | | | | 1 3 2 | 2 3 | | | | |
| FP | | | | | | | | | | | | 2 1 1 1 2 | | | | | |
| GS | 1 1 2 | | | | | 3 | | | 2 1 | | | | 2 | | | 3 | 3 |
| GA | | | | 3 | | 3 | | | | | | | 1 1 | | | 3 2 1 2 | 2 |
| P | 1 | | | | | | 2 | 3 2 | | | | | 2 | 1 | 1 | | 3 |
| S | | | | | | | | | | | | | 1 1 1 | | | 2 3 3 3 | 3 2 2 |
| T | | | 2 3 | 1 1 | | 1 | | | | | | | 2 | | 3 | 3 2 | |
| C | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| G | 3 1 | | | | 3 | 2 3 | 1 | 1 2 2 | | | | | | | | | |
| L | | 2 | | | 3 | 1 3 2 | | 1 | 3 | | | | | | | 2 1 | |
| M | | | | | | | | 2 1 | 2 1 | | 1 | | | | | | |
| Ri | | | | | 1 2 | | 3 3 3 | 2 2 1 | | | 1 | | | | | | |
| Ro | 2 1 | | | | | | | | | 3 | | 1 | | | | | |

| Nº de escolhas feitas | Nº de escolhidos |
|-----------------------|------------------|
| 9 | 8 |
| 9 | 8 |
| 9 | 6 |
| 4 | 3 |
| 7 | 3 |
| 5 | 2 |
| 9 | 6 |
| 9 | 5 |
| 8 | 7 |
| 9 | 3 |
| 9 | 7 |
| | |
| 9 | 5 |
| 9 | 6 |
| 5 | 4 |
| 9 | 4 |
| 4 | 3 |

| Totais em cada critério | 5 | 2 | 5 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 7 | 4 | 5 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 0 | 1 | 5 | 1 | 3 | 1 | 3 | 4 | 7 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 4 | 3 | 5 | 2 | 3 | 3 | | | | |
|-------------------------|----|---|---|---|---|----|---|----|---|---|---|---|----|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|--|--|
| Totais combinados | 12 | 2 | 3 | 6 | 7 | 10 | 5 | 16 | 4 | 5 | 7 | 7 | 14 | 2 | 3 | 12 | 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| N dos que escolhem | 6 | 2 | 2 | 4 | 5 | 7 | 3 | 9 | 3 | 4 | 6 | 4 | 8 | 2 | 3 | 5 | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 0 - Matriz Sociométrica: Rejeição 2

| | A | B | D | FG | FC | FP | GS | GA | P | S | T | C | G | L | M | Ri | Ro |
|----|-----|-----|---|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|---------|---|---|-----|-----|
| A | | 1 3 | | | 2 | | | 3 | 3 | 1 | | 1 | 2 | 2 | | | |
| B | 3 2 | | | | | 3 | | 1 1 | | 2 | | 1 2 | 3 | | | | |
| D | | | | 1 2 | 3 | 2 | | 1 3 1 | | | | 2 | 3 | | | | |
| FG | 3 | | | | | | 1 2 | 2 2 1 | | 1 | 3 3 | | | | | | |
| FC | | | | | | | | | | | | 1 1 1 | 2 2 2 | | | | 3 3 |
| FP | | | | | | | | 1 3 | | | | 1 | 2 2 1 | | | | |
| GS | | | | 2 | | 1 1 1 | | | | | | | 3 | | | 2 3 | 3 2 |
| GA | | | | | | 3 | | | | 2 | 1 | 3 | | | 3 | 1 2 | 2 1 |
| P | 1 | | | 2 | | | | 1 | | | | 3 | 2 3 1 | 2 | | | 3 |
| S | | | | | | | | 3 | | | | 3 | 2 2 3 1 | | | 1 2 | 1 |
| T | | | | 1 | | | 3 1 2 | | | | | 3 | 2 2 1 | | | 3 | |
| C | | | 2 | | | 1 | | 3 1 1 | 3 2 2 | 3 | | | | | | | |
| G | | | | 2 | 3 | 1 2 | | 1 1 | | 2 3 3 | | | | | | | |
| L | 3 | | | | | 3 3 | | 1 1 1 | 2 | | | | | | | 2 2 | |
| M | | | | | | 1 3 | 2 2 | 1 1 | 3 | | 3 2 | | | | | | |
| Ri | | 2 | | | 1 3 1 | | 3 | 2 1 2 | 3 | | | | | | | | |
| Ro | 1 | | | | | 1 | | | | 2 1 | | | | | | | |

| Nº de escolhas feitas | Nº de escolhidos |
|-----------------------|------------------|
| 9 | 8 |
| 9 | 6 |
| 9 | 6 |
| 9 | 5 |
| 8 | 3 |
| 8 | 3 |
| 9 | 5 |
| 9 | 7 |
| 9 | 7 |
| 9 | 5 |
| 9 | 6 |
| 9 | 6 |
| 9 | 5 |
| 9 | 5 |
| 9 | 5 |
| 4 | 3 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|----|---|----|---|----|---|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| Totais em cada critério | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 7 | 5 | 3 | 1 | 2 | 9 | 7 | 11 | 2 | 1 | 3 | 5 | 1 | 4 | 4 | 1 | 3 | 7 | 3 | 5 | 7 | 5 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 5 | 2 | 2 | 3 | 3 | |
| Totais combinados | 6 | 3 | 1 | 6 | 6 | 14 | 6 | 27 | 6 | 10 | 8 | 15 | 17 | 1 | 1 | 9 | 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| N dos que escolhem | 5 | 2 | 1 | 5 | 4 | 9 | 4 | 13 | 5 | 7 | 5 | 9 | 9 | 1 | 1 | 5 | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo P - Análise
Documental: Processo
Clínico

| Tema/Bloco | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registo | Pág |
|--|--------------------------------|---|--|--|
| Características funcionais do aluno | Atenção e Autoestima | Dificuldades na regulação e manutenção da atenção | Dificuldades acabam por explicar a desatenção que é sentida de uma forma transversal aos vários contextos (...) podendo comprometer o envolvimento pleno das rotinas de forma autónoma | 4 |
| | | | Dificuldades na regulação e manutenção da atenção | 1 |
| | | | Dificuldade na regulação da atenção | 3 |
| | | | dificuldades nas provas de memória de trabalho poderão estar intimamente relacionadas com as fragilidades a nível da atenção | |
| | | Desatento quando está focado nos seus interesses | F podia ficar muito focado em pensamentos relacionados com os seus interesses | 3 |
| | | Impacto das dificuldades de a atenção na realização de tarefas | As dificuldades de atenção começaram a ganhar um impacto diferente, após a entrada no 1.º ciclo | 1 |
| | | | Dificuldades de atenção possam ter impacto na realização das tarefas. | 1 |
| | Baixa autoestima | Baixa autoestima | 1 | |
| | Regulação emocional | Dificuldade em lidar com o erro | Quando confrontado com o erro, o FP bloqueia e a acaba por não conseguir encontrar soluções alternativas... que acabam por ser reforçados pela crença de não ser bem-sucedido | 3 |
| | | | Manifestação de frustração e bloqueio emocional perante uma dificuldade | Caso não fosse possível existir repetição por parte do adulto, a frustração acabava por ter um impacto significativo e o FP necessitava da ajuda do adulto para de autorregular. |
| | | Podem também surgir momentos de frustração, sobretudo se estiver mais cansado | | |
| | | Nestes momentos [de dificuldade] e quando confrontado com o erro, a frustração acabava por funcionar como um bloqueador do pensamento do F, gerando mais tempo para realizar a tarefa pelas diversas interrupções | | 3 |
| | | A frustração gerada pela perceção da dificuldade da tarefa bem como confronto com o erro faz com que o FP não consiga se envolver na tarefa com a devida atenção por estar demasiado, | | 4 |
| | | Dificuldade de gestão da frustração. | | 3 |
| | | Dificuldade significativa na gestão da frustração. A frustração pode surgir quando se confronte com dificuldades intrínsecas | | 2 |
| | | Manifestação de ansiedade e dificuldade na gestão emocional | manifesta dificuldade em identificar e analisar as suas fragilidades podendo ficar, por vezes, focado nesses pensamentos | |
| | | | ... bem como comportamentos ansiosos | |
| | | | Ao nível da sintomatologia de ansiedade. | 4 |
| | | | A ansiedade, e a dificuldade de gestão emocional. [perfil de funcionamento] | 4 |
| | | | Comportamentos ansiosos e dificuldades de gestão emocional. | 4 |
| | | Dificuldades de regulação emocional (frustração) | 1 | |
| | Funcionamento cognitivo | Rigidez cognitiva | a rigidez cognitiva | |
| | | | manifestando alguma rigidez de pensamento (ex. Adotando exatamente a mesma estratégia), | |
| | | | Influenciados pela rigidez do F | 3 |

| | | | | |
|--|-----------------------------|---|--|---|
| | | Necessidade de prever a dificuldade da tarefa | Dificuldades de base de metacognição fazem com que o FP procure no contexto pistas mais concretas para compreender a dificuldade na tarefa | |
| | | Necessidade de antecipar situações | o FP sinta a necessidade de antecipar estas dificuldades e ficar muito centrado nas mesmas, | 4 |
| | | Dificuldade em lidar com imprevistos | face à dificuldade em lidar com o que é imprevisível | |
| | | Repete o que é solicitado | Acaba por manifestar algumas estratégias eficazes de forma a garantir que interiorizou o que ouviu, nomeadamente repetir o que é solicitados de forma a garantir que está organizado | 2 |
| | | Pede ao adulto para repetir a instrução | O FP foi arranjando mecanismos de forma a conseguir regressar à tarefa, pedindo ao adulto para repetir a instrução | 5 |
| | Dificuldades motoras | Fraca motricidade global e fina | caracterizando-o como um pouco “trapalhão” na motricidade global e fina | |

| Tema/Bloco | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registo | Pág |
|--|---|--|--|-----|
| Características da participação na sala de aula | Interação Social | Dificuldade em responder a perguntas abertas | Dificuldades no estabelecimento de diálogos e na resposta a perguntas abertas. | 1 |
| | | Dificuldades na iniciação da interação | Manifesta dificuldades na iniciativa na interação com os outros e acaba por ter uma postura de seguidor durante a interação | 2 |
| | | Manifestação de timidez em ambientes desconhecidos | Menino reservado e tímido, sobretudo em ambientes desconhecidos. | 2 |
| | | | Um menino mais tímido e contido, e na partilha recíproca de informações | 2 |
| | | Dificuldade na manutenção do contacto ocular | com dificuldade na manutenção do contacto ocular | |
| | | Maior conforto emocional em ambientes conhecidos | Ambientes mais confortáveis, acaba por ter um comportamento mais expansivo | 2 |
| | Realização de Tarefas | Relação com os colegas | F identifica 4 meninos como sendo o seu grupo de amigos mais próximos | |
| | | | partilhando que fica triste e zangado quando os amigos escolhem brincadeiras que ele não gosta | |
| | | | partilhando que fica triste e zangado quando os amigos escolhem brincadeiras que ele não gosta | |
| | | Lentidão na realização de algumas tarefas | Realização lenta das tarefas | 1 |
| | | Bloqueio perante a antecipação de uma dificuldade | Antecipar a dificuldade da tarefa, originando uma maior dificuldade em iniciar e se envolver na mesma | 3 |
| | | | focado nestas questões e na antecipação do ser ou não ser capaz de as realizar assim, nestes momentos a atenção acaba por estar muito focada nestes pensamentos ansiosos mais rígidos e não na tarefa em curso, fazendo com que o FP demore mais tempo a realizar a tarefa | 4 |
| Necessidade da monitorização do adulto para realizar uma tarefa do | Dificuldades na regulação e manutenção da dificuldade em realizar algumas tarefas do início ao fim sem necessidade de monitorização do adulto | 4 | | |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | | início ao fim | | | |
| | | Maior dificuldade nas tarefas solicitadas na disciplina de EF | F identifica que no contexto escolar, sente maior dificuldade na disciplina de Educação Física. | 2 | |
| | | Gosto pela realização dos TPC | F sente motivação para os realizar e se envolver nos mesmos. [TPC] | 2 | |
| | | Interesse na tarefa | envolvimento e tempo de permanência na tarefa são também moderados pela variável: interesse | | |
| | tarefas que não são do interesse do FP e sobretudo naquelas que percebe e antecipa como sendo mais difíceis as dificuldades de atenção intensificam-se e interferem com o iniciar, a permanência e a concretização da tarefa em | | | | |
| | Compreensão das Instruções | Dificuldade na compreensão de instruções verbais | Dificuldade de compreensão das instruções dadas | | 1 |
| | | Dificuldade na compreensão de instruções complexas | Caso existam instruções mais complexas, com maior número de pedidos encadeados, o FP pode manifestar dificuldade na retenção da informação. | | 2 |
| | | | Ora se é difícil para o FP estar atento às informações que estão a ser passadas, será igualmente difícil reter e memorizar as mesmas para as utilizar na prática, sobretudo se forem instruções mais complexas, sendo que nestes casos o FP repete a última instrução dada, não retendo totalidade da mesma | | 4 |
| | | Não inicia a tarefa quando não compreender a instrução | F não compreenda o que é solicitado e por vezes não inicie a tarefa | | 1 |
| | | Atenção às instruções dadas | Existe a dúvida se o FP efetivamente está atento às instruções dadas | | |

| Tema/Bloco | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registo | Pág |
|---|--|---|--|------------|
| Estratégias usadas pelo/s adulto/s | Recurso à ludicidade e presença física | Estratégias lúdicas facilitam o envolvimento do aluno | O FP tem uma maior facilidade em envolver-se nas mesmas se os pais adotarem estratégias lúdicas que facilitam o envolvimento | 1 |
| | | Presença dos pais na realização das tarefas (em casa) | Necessita da presença dos pais para realizar as tarefas escolares, caso contrário pode dispersar | 2 |
| | Redução da quantidade de estímulos | Eliminação de focos que possam perturbar a atenção do aluno | Afastamento possível dos focos de distração e com parceria de um par que possa incentivar o seu interesse e a sua concentração e cooperar nas tarefas académicas | 5 |
| | | Diminuição da quantidade de estímulos visuais | Ter apenas o material necessário em cima da mesa | 5 |
| | Feedback | Reforço positivo dos pais | Neste momento o reforço positivo dos pais pode ser uma estratégia eficaz. | 2 |
| | | Reforço positivo externo | Necessitando do feedback externo | 5 |
| | | Reforço positivo contínuo | Feedback contínuo | 6 |
| | DL 54/2018 | Medida universal | Diferenciação pedagógica | 5 |
| | Recurso a pistas | Recurso a sinais visuais para | Acordar sinais visuais ... que ajudem o FP a regular a sua atenção | 5 |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | visuais e orais | regulação da atenção | | |
| | | Recurso a pistas orais para regulação da atenção | ... e/ou orais ... | |
| | | Recurso a materiais concretos | Materiais visuais concretos nas aulas | 6 |
| | | Expor conteúdos lecionado | adicionar suporte visual | |
| | Solicitação de repetição do que é solicitado | Solicita ao aluno que repita a instrução | Após instruções dadas ao grande grupo, sempre que possível, a professora deve perguntar ao FP se sabe o que deve fazer e, se responder que sim, pedir para que repita de forma a garantir que está organizado | |
| | Adaptações do processo de avaliação | Alteração da prova | utilização de uma linguagem direta simples e objetiva nas perguntas dos testes de avaliação | |
| | | | decompor uma pergunta que implica 2 respostas em 2 perguntas diferentes | |
| | | | destacar palavras-chave que orientam para a resposta; certificar | |
| certificar-se de que está a ler as perguntas até ao fim e de forma correta | | | | |

Anexo Q - Análise de
Conteúdo: Entrevista
Semiestruturada

| Tema/Bloco | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registo | Pág | |
|--|---|---|---|---|---|
| Caracterização da participação nas aulas | Apresentação oral | Qualidade da apresentação | Quando ele está a apresentar, não costuma ser uma apresentação muito rica, | 5 | |
| | | Facilidade na comunicação oral | Mas ele fala bem para os colegas | 5 | |
| | Comportamento em sala | Mudança de comportamento consoante os contextos | Ele aqui na sala de aula tem um comportamento muito diferente. | 1 | |
| | Forma de participação menos ativa | Falta de resposta | Se eu lhe perguntar, mesmo sabendo a resposta, ele nunca responde de imediato | 2 | |
| | | Dificuldade na participação solicitada | Situações em que ele não participa voluntariamente, em que é solicitado | 3 | |
| | Formas de participação mais ativa | Levanta o braço no ar | Quando é leitura então isso é super à vontade, mete muito o dedo no ar e eu aproveito muito isso | 1 | |
| | | | Põe o dedo no ar, quando está seguro | 2 | |
| | | | Sempre que nós estamos a fazer alguma coisa que eles já sabem ele mete o braço no ar muitas vezes | 1 | |
| | | Trabalho autónomo | Participação voluntaria | Ele participa se for voluntariamente | 2 |
| | | | Ele vai sempre fazer jogos, ele gosta disso (trabalho autónomo) | 3 | |
| | | | Eu acho que às vezes ele trabalha melhor sozinho | 5 | |
| | Porque se eu o deixar, se ele puder fazer livremente, ele avança | | | | |
| | Formas facilitadoras da participação | Sente-se seguro | Ele só se oferece para falar se estiver mesmo seguro | 1 | |
| | Interação Social | Copia o trabalho dos outros | Eu às vezes vejo-o a olhar para o lado, a copiar pela R, por exemplo [uma aluna com bastantes dificuldades]. | 2 | |
| | | | Ele não me respondia | 1 | |
| | | Falta de resposta | Se eu lhe perguntasse se está tudo bem, ele não me respondia | 1 | |
| | | | Quando os colegas começaram a fazer perguntas, aí ele quase parecia ter tiques | 5 | |
| | | | Olhava muito para o lado, não conseguia responder. | 5 | |

| | | | | |
|--|---------------------------------------|---|---|---|
| | | Fica parado a olhar para o professor | Ele fica parado a olhar para mim | 1 |
| | | Progresso da participação | No início do ano ele entrava mudo e saía calado, eu só o ouvia a falar no recreio. | 4 |
| | | | no início do ano isto era uma preocupação de muitos professores | |
| | | | Sim, por se sentir mais à vontade | 4 |
| | | Receio dos professores | ... E tem medo de mim | 1 |
| | | | Com alguns. Com alguns sim. | 1 |
| | | Relação algo distante da professora | Há uma relação muito distante aqui | 1 |
| | Sentimento de empatia | Com a professora de inglês, ele tem uma postura um bocadinho diferente, assim como teve contigo | 1 | |
| | | Houve uma relação muito forte contigo. E com a professora de inglês também | 1 | |
| | Fatores que dificultam a participação | Dificuldades de atenção | Embora tenha feito uma avaliação que diz que não há défice de atenção. Mas há algo aqui que compromete a atenção | |
| | | | Esse foco de atenção, ele tem muita dificuldade | |
| | Desenvolvimento motor | Dificuldade ao nível motor | Ele agora tem apoio a educação física, mas é mais pela dificuldade que tem ao nível motor | |
| | | | ele não tem tanto jeito para a educação física, então muitas vezes ele não fazia | |
| | | | então muitas vezes ele não fazia | |

| Tema/Bloco | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registo | Pág |
|-------------------------------|-------------------------|------------------------|---|-----|
| Características funcionais do | Competências académicas | Bom ao nível académico | Ele cognitivamente é muito bom | 1 |
| | | | Ele é um menino extremamente inteligente | 2 |

| | | | | |
|--------------|---------------------|------------------------------------|---|---|
| aluno | | | Ele faz bem os trabalhos. | 3 |
| | | Facilidade na leitura | Mas como ele sabe ler... | 1 |
| | | | O facto de ele saber ler | 1 |
| | | | Porque como já é capaz de ler as coisas que ele vai fazendo. | 2 |
| | | Manifesta autonomia | Ele tem relativa autonomia | 2 |
| | | | | |
| | Regulação emocional | Manifesta insegurança | Ele continua a ter muito medo de dizer alguma coisa, ou qualquer coisa com o qual se sinta inseguro. | 1 |
| | | Manifesta receio de falhar | A maior barreira é o medo que ele tem de falhar | 2 |
| | | | É uma grande barreira, sim... o medo de falhar | 2 |
| | | Medo de que os pares o julguem | Muitas vezes olha para trás primeiro, para ver se está a olhar para ele. | 2 |
| | | | na exposição aos colegas, deve ser o tal receio que ele tem dos colegas | 5 |
| | | | E o medo que ele tem... porque ele está sempre a achar que os colegas o estão a julgar | 2 |
| | | | Achar que os colegas estão a julgar. Ou o adulto | 2 |
| | | | Ele tem sempre medo de fazer qualquer coisa e que vá haver um julgamento | 2 |
| | | Necessidade de aprovação dos pares | Portanto, ele tem muito esta necessidade de estar a fazer uma coisa que seja aprovada pelos outros | 2 |

| Tema/Bloco | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registo | Pág |
|---------------------------------------|--------------------------|--|--|-----|
| Estratégias usadas pelo adulto | Na Dinâmica pedagógica | Orienta o trabalho | Tentei “definir” a parte do trabalho que era a responsabilidade dele. E ele aí depois fez qualquer coisa, porque estava orientado. | 3 |
| | | Dá a vez ao aluno quando este a solicita | Dar-lhe vez sempre que ele põe o dedo no ar | 5 |
| | | | Não dar sempre, que é para ele também não achar que sempre que põe pode falar | |
| | | | Mas dar-lhe muitas vezes que ele põe autonomamente, deixar | |
| | Uso de sinaléticas | pôs-se a hipótese de algumas sinaléticas que ele já usava com eles, mas isso depois nunca veio | 3 | |
| | Na interação com o aluno | Dá indicações diretas ao aluno | Ir dando indicação, ou pôr o dedo ao pé | 3 |
| | | | Ou dizer-lhe “F, olha aqui, atenção a isto.” | 3 |
| | | Dá indicações indiretas ao aluno | Quando eu consigo dar-lhe as instruções mais disfarçadamente | 3 |
| | | | Quando eu estou a chamar a atenção para o trabalho, mas ele não entende que aquilo é especificamente para ele | 3 |
| | | | ele esqueceu-se de pôr o acento no A, e eu ao passar ao pé dele vejo isso e digo “atenção meninos, olhar bem para o trabalho, não se esqueçam do acento no A.” Se eu fizer isto, não diretamente para ele, é mais fácil... | 4 |
| | | Evita a exposição do aluno | É mais fácil porque ele não se sente posto em causa, vá. | 4 |
| | | | São aquelas em que ele não sente que se está a expor | 4 |
| | | Disponibiliza instruções escritas | Sim, é mais fácil para ele [Se as instruções estiverem escritas, ele mais facilmente consegue fazer do que se for oral]. | 2 |
| | | Leitura de instruções orais | Quando é alguma coisa que eu estou a ler as instruções, às vezes ele falha | 2 |
| | | | <u>Quando nós fazemos aquela coisa do guião de oralidade, da avaliação da oralidade, como não está lá escrito o que é, o facto de ele ter que ouvir para fazer a atividade</u> | 2 |
| | | Proximidade física | Estar sempre ali um bocadinho perto dele, andar sempre ali a rondá-lo | 3 |
| | | Fornece Lembretes | Às vezes tem de ser com lembretes, eu ir lembrando das coisas. semana passada, por exemplo, ele tinha a tarefa do calendário, e várias vezes que eu perguntei quem é que é tinha de escrever a data, mas como eu não fui lá confirmar e não lhe disse, ele não escreveu a data a semana toda. E aquilo que eu lhe digo, muitas vezes, e já há muitos meninos a fazer isso, quando não se | 4 |

| | | | | |
|--|--|----------------------------------|--|---|
| | | | lembram vão lá ver. Mas ele não tem essa... Sim, às vezes umas tarefas é, mas isso um bocadinho todos | |
| | | | Era preciso lembrar | 4 |
| | | Fala individualmente com o aluno | Falar com ele individualmente | 3 |
| | | Questiona o aluno | Pergunto qualquer coisa do género “onde está o teu livro?” | 1 |

Anexo R - Análise e
Conteúdo: Notas de Campo

| Bloco/Tema | Categoria | Subcategoria | Freq | |
|--|--|---|---------------------------------|---|
| Características da participação do aluno | | Movimenta-se com tiques | 5 | |
| | Participa de forma ativa: na apresentação do trabalho | Apresenta o livro virado para o adulto | 1 | |
| | | Termina a apresentação usando uma expressão típica | 1 | |
| | | Apresenta brevemente o trabalho | 1 | |
| | Participa de forma ativa: na realização do trabalho | Fica a pensar na sua resposta | 1 | |
| | | Expressa verbalmente o seu gosto pela atividade / trabalho | 1 | |
| | | Realiza a tarefa de forma rápida | 1 | |
| | | Realiza com sucesso o exercício pedido | 5 | |
| | | Avalia positivamente o seu trabalho, justificando | 1 | |
| | | Confirma diversas vezes a sua resposta | 1 | |
| | | Conhece as personagens e a história | 2 | |
| | | Dá a sua opinião acerca do trabalho | 1 | |
| | | Desloca-se até ao local para realizar a tarefa | 2 | |
| | | Escolhe de forma autónoma o que vai fazer | 1 | |
| | | Facilidade no trabalho autónomo | 1 | |
| | | Faz o trabalho concentrado | 5 | |
| | | Levanta o braço no ar quando sente que sabe a resposta | 3 | |
| | | Mostra o que está a fazer | 1 | |
| | | Oferece-se para realizar uma tarefa | 2 | |
| | | Organiza o seu espaço de trabalho | 2 | |
| | | Participa ativamente na atividade | 1 | |
| | | Pede ajuda ao adulto perante dificuldades | 1 | |
| | | Pede para ler enunciados | 1 | |
| | | Evidencia progressivo entusiasmo na realização do trabalho de grupo | 1 | |
| | | Regista a previsão dos resultados | 1 | |
| | | Repete algo que o adulto disse | 1 | |
| | | Respeita a vez dos colegas | 2 | |
| | | Responde de forma clara às perguntas | 1 | |
| | | Lê com facilidade | 1 | |
| | | Participa de forma ativa: na realização do trabalho | Realiza com facilidade a tarefa | 1 |
| | | | Trabalha autonomamente | 1 |
| | Trabalha com o colega sem dificuldade | | 1 | |
| | Ausência de Participação | Está distraído | 1 | |
| | | Não participa na tarefa | 6 | |
| | | Não responde às perguntas colocadas | 4 | |
| | | Não responde com medo de errar | 2 | |
| | Participa de forma pouco ativa: na apresentação de trabalhos | Não sabe o que fazer na tarefa | 7 | |
| | | Afirma que não quer ser o primeiro a apresentar | 1 | |
| | | Apresenta o trabalho de costas viradas para a turma | 1 | |
| | | Não traz o material para apresentar | 1 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Participa de forma pouco ativa: na realização dos trabalhos | Pega em diversos materiais sem objetivo claro | 3 |
| | | Corre sem objetivo claro | 2 |
| | | Fica calado sem expressar a sua dúvida | 1 |
| | | Não é capaz de fazer o que é pedido | 1 |
| | | Responde apenas quando tem a certeza | 1 |
| | | Mostra-se desatento | 2 |
| | | Responde baixinho | 2 |
| | Participa na organização de trabalho | Explica a organização de trabalho do grupo | 2 |
| | | Explicita como dividiram as tarefas a realizar | 1 |
| | | Divide o trabalho a realizar com os colegas | 3 |
| | | Expressa a sua opinião sobre a organização do trabalho de grupo | 2 |
| | Prepara o material para apresentação | 1 | |
| Situações facilitadoras da participação | Realização prévia da tarefa/exercício | 2 | |

| Bloco temático | Categoria | Subcategoria | Freq. |
|--|--|--|-------|
| Características das interações sociais estabelecidas | Com adultos: compreensão da informação oral | Segue as indicações do adulto | 1 |
| | | Acalma com a conversa do adulto | 1 |
| | | Fica parado a olhar para o adulto | 4 |
| | | Para e olha para o adulto sem entender o pedido | |
| | | Não percebe a indicação verbal | 1 |
| | Com os adultos razões pelas quais interage o | Conversa e estabelece contacto ocular com o adulto | 1 |
| | | Chama o adulto para informar que terminou o trabalho | 2 |
| | | Pede a opinião do adulto | 1 |
| | | Expressa verbalmente a sua dúvida após solicitação do adulto | 1 |
| | | Expressa verbalmente qual a forma de que mais gosta de trabalhar | 2 |
| | | Mostra a folha ao adulto sem falar | 1 |
| | | Mostra algo que conhece e gosta | 1 |
| | | Procura a aprovação do adulto enquanto realiza a tarefa | 2 |
| | | Pede ajuda ao adulto perante uma dificuldade | 1 |
| | | Questiona o adulto sobre o que deve fazer a seguir | 1 |
| | | Responde ao adulto | 1 |
| | | Esclarece as dúvidas com o adulto | 1 |
| | | Procura confirmar junto do adulto a sua resposta | 2 |
| | Com os colegas: Interage de forma não-verbal | Reunião do grupo à volta da mesa em pé | 1 |
| | | Senta-se junto de colegas | |
| | | Espera que o colega realize a tarefa | 1 |
| | | Imita / copia o/s colega/s | 10 |
| | | Sorri face à reação dos colegas | 2 |
| | Faz algo à frente dos colegas | 1 | |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | | Olha para os colegas para confirmar a sua resposta | 1 |
| | | Olha para os colegas para perceber o que fazer | 1 |
| | | Realiza o que os colegas sugerem | 1 |
| | | Não responde à dúvida dos colegas | 1 |
| | Com os colegas: Manifesta sentimentos | Manifesta confusão com a interação de um colega | 1 |
| | | Mostra timidez face a pergunta do colega | 1 |
| | | Junta-se a colega com timidez | 1 |
| | | Manifesta alegria pelo sucesso dos colegas | 1 |
| | Com o/s colega/s: Interage verbalmente | Aprecia a performance do/s colega/s | 1 |
| | | Lê e mostra aos colegas as páginas do livro | 1 |
| | | Pede ajuda a um colega de forma tímida | 3 |
| | | Lê o livro aos colegas | 2 |
| | Dos colegas para com o aluno FP | O colega ajuda o aluno | 3 |
| | | Colegas ajudam o aluno | 1 |
| Escolhido em último lugar pelos colegas | | 1 | |

| Bloco temático | Categoria | Subcategoria | Freq. |
|--|-------------------------------------|---|-------|
| Emoções e sentimentos positivos manifestados pelo aluno FP | Contentamento e alegria | Manifesta contentamento pelo sucesso na tarefa | 1 |
| | | Sorri | 1 |
| | | Expressa verbalmente que se divertiu | 1 |
| | | Manifesta alegria | 2 |
| | | Manifesta alegria por aprender um conteúdo novo | 1 |
| | | Manifesta alegria por ter obtido sucesso | 1 |
| | Entusiasmo | Manifesta alegria por ter acertado | 1 |
| | | Manifesta entusiasmo | 12 |
| | | Manifesta entusiasmo e afeto ao adulto | 1 |
| | | Manifesta entusiasmo e dedicação | 1 |
| | | Manifesta entusiasmo por já conhecer o jogo | 1 |
| | | Manifesta entusiasmo por ter facilidade na leitura | 1 |
| Emoções e sentimentos negativos manifestados pelo aluno FP | Confusão e apreensão | Manifesta entusiasmo, apesar da dificuldade na tarefa | 1 |
| | | Fica confuso porque pensa que errou | 1 |
| | | Olha para o adulto, mostrando-se confuso | 1 |
| | | Manifesta incerteza na resposta ao questionário | |
| | | Fica atrapalhado porque o tempo está a acabar | 2 |
| | Angústia e ansiedade | Fica confuso | 1 |
| | | Manifesta angústia e ansiedade | 4 |
| | | Vai ter com o adulto, evidenciando angústia | 1 |
| | | Manifesta receio | 1 |
| | Tristeza e nervosismo | Manifesta tristeza | 1 |
| | | Manifesta-se desamparado | 1 |
| | | Manifesta nervosismo | 1 |
| Responde ao adulto, evidenciando nervosismo | | 1 | |
| | Manifesta nervosismo por ter errado | 1 | |

| Bloco/Tema | Categoria | Subcategoria | Freq. |
|---|--|---|-------|
| Estratégias usadas pelo adulto relacionadas com a dinâmica pedagógica | Apoia individualmente o aluno / o pequeno grupo | Acompanha o/s grupo/s de perto | 2 |
| | | Explicita ao aluno o trabalho que está a realizar e o que vai fazer | 1 |
| | | Orienta o/s grupo/s | 1 |
| | | Dá ordens específicas ao aluno | 1 |
| | Dá instruções específicas | Pede aos alunos para arrumar o material | 1 |
| | | Pede aos alunos para realizar determinada tarefa | 1 |
| | | Chama o/s aluno/s individualmente para realizar a tarefa | 3 |
| | Dá a voz aos alunos | Dá a vez a quem tem o braço no ar | 1 |
| | | Dá liberdade aos alunos para realizar a tarefa como desejarem | 1 |
| | Recorre a diversas formas de apresentar a informação | Escreve a resposta no quadro | 1 |
| | | Lê os exercícios oralmente | 1 |
| | | Proposta de trabalho em grande grupo | 1 |
| | Organiza os grupos de trabalho | Organiza os alunos em pequenos grupos | 5 |
| | | Organiza os alunos por ordem alfabética | 1 |
| | | Encarrega o/s aluno/s da escolha dos grupos | 1 |
| | | Disponibiliza o material e indica o jogo a realizar | 1 |
| | | Distribui folhas para a realização da tarefa | 2 |
| | | Atribuição de determinada tarefa a cada aluno | 3 |
| | | Distribui os materiais pelos alunos | 3 |
| | Explicita verbalmente a tarefa a realizar | Dá indicações verbais aos alunos sobre a tarefa / jogo a realizar | 15 |
| | | Explicita os passos que os alunos devem seguir para realizar a tarefa | 2 |
| | | Explicita verbalmente que os alunos já podem fazer perguntas | 1 |
| | | Apresenta recursos materiais específicos | 1 |
| Esclarece os alunos sobre a tarefa a realizar | | 1 | |
| Estratégias usadas pelo adulto na interação com o/s aluno/s | Apoia e tranquiliza o aluno | Apoia os alunos na realização da tarefa | 4 |
| | | Tranquiliza o aluno explicando que não faz mal errar | 2 |
| | | Tranquiliza o aluno | 1 |
| | Conversa e faz pedidos aos alunos | Solicita aos alunos para formar uma fila | 1 |
| | | Concorda com o aluno | 1 |
| | | Pede que o/s aluno/s explique/m o seu trabalho | 2 |
| | | Conversa e acalma o aluno | 2 |
| | Incentiva e elogia o aluno | Elogia o trabalho do/s aluno/s | 4 |
| | | Incentiva o aluno | 2 |
| | | Avalia o aluno, incentivando-o a melhorar | 1 |
| | | Incentiva o aluno a pedir ajuda | 2 |
| | | Incentiva o aluno a realizar a tarefa | 1 |
| | Questiona o/s aluno/s e dá | Permite que seja o aluno a escolher | 1 |
| Questiona o/s aluno/s | | 8 | |

| | | | |
|--|--------------------------------|---|---|
| | oportunidades de escolha | Questiona o/s aluno/s sobre a sua avaliação | 3 |
| | | Questiona se o/s aluno/s tem dúvidas | 3 |
| | Relembra e informa o/s aluno/s | Relembra os alunos como se resolve a tarefa | 2 |
| | | Avisa o aluno que o tempo está a terminar | 1 |

| Bloco: Caracterização da participação do aluno | | |
|--|---|--------------|
| Subcategoria | Unidade de Registo | Freq. |
| Segue as indicações do adulto | O FP está no azulejo certo, mas anda um azulejo para trás, na mesma | 9 |
| Pega em diversos materiais sem objetivo claro | Larga o material que tem, corre para outro material, pega nele e volta a largá-lo. | 12 |
| | Pega noutra objeto, desta vez mais pesado, e não o consegue levantar sozinho | 12 |
| | Pega nas bolas e atira “sem alvo” | 12 |
| Corre sem objetivo claro | Corre com entusiasmo de um lado para o outro, sem se estar a defender nem a atacar | 12 |
| | O jogo repete-se duas vezes, e o mesmo acontece | 12 |
| Fica a pensar na sua resposta | Em algumas perguntas ficava muito tempo a pensar, eu não insistia na pergunta | 16 |
| Expressa verbalmente o seu gosto pela atividade / trabalho | Ele respondeu que tinha gostado muito da atividade porque gostou de aprender sobre os materiais que dissolviam na água | 21 |
| | Ao qual ele respondeu que tinha achado giro fazer esta atividade em grupo | 21 |
| Explicita como dividiram as tarefas a realizar | Afirmou que tinham dividido entre eles (sozinhos) as tarefas e que cada um fez um bocadinho | 21 |
| Conversa e estabelece contacto ocular com o adulto | A meio da conversa, o aluno olha para mim (estamos sentados um ao lado do outro), toca-me e diz “nós estamos a conversar”, a rir-se | 21 |
| Movimenta-se com tiques | F começa aos saltinhos, | 4 |
| Manifesta contentamento pelo sucesso na tarefa | Ficando contente [fez o exercício da forma correta] | 4 |
| Realiza a tarefa de forma rápida | O aluno, que é sempre o último a acabar de comer, comeu muito rápido para poder ir rezar. | 6 |
| Movimenta-se com tiques | Começando a sorrir e aos saltinhos | 7 |
| Fica confuso porque pensa que errou | Numa das perguntas todos os alunos acertam, menos um que se enganou no cartão e pôs outra cor no ar, o FP olha para o cartão desse aluno e fica confuso | 7 |
| | O grupo em questão decidiu que iriam procurar todos o número e, caso tivessem o número no cartão, cada um marcava o número, alternando entre si. | 10 |
| Movimenta-se com tiques | Volta para o lugar aos saltinhos e a rir | 11 |
| Manifesta incerteza na resposta ao questionário | Durante todo o questionário parecia um pouco reticente | 16 |
| Atribuição de determinada tarefa a cada aluno | Cada um coloca um objeto num copo, para todos poderem participar | 21 |

| | | |
|--|---|----|
| | Grupo organiza-se da mesma forma, ficando cada aluno responsável por um copo | 21 |
| Movimenta-se com tiques | Saltinhos quando a estagiária chegou. | 22 |
| Divisão das tarefas pelos elementos do grupo | Alunos dividiram as tarefas entre si, trabalhando cada um na sua parte, de forma autónoma, contudo, iam sempre vendo o que os outros membros do grupo estavam a fazer, progredindo juntos no trabalho | 22 |
| Reunião do grupo à volta da mesa em pé | Grupo do FP juntou-se numa mesa, todos de pé à volta da mesa | 23 |
| Não percebe a indicação verbal | O aluno diz que sim, mas fica confuso sem perceber onde se sentar | 17 |
| Acalma com a conversa do adulto | A conversa com a professora acalmou | 13 |
| Chama o adulto para informar que terminou o trabalho | Quando acabam vão a correr ter com a estagiária a dizer “acabámos, acabámos” | 15 |
| | O aluno chama-me para dizer que já terminarem, | 8 |
| Pede a opinião do adulto | perguntando o que eu achava | 8 |
| Expressa verbalmente a sua dúvida após solicitação do adulto | Só quando se perguntava o que é que ele precisava é que ele nos dizia qual era a sua dúvida | 2 |
| Expressa verbalmente qual a forma de que mais gosta de trabalhar | O aluno ficou a pensar durante um bocadinho e depois respondeu-me em pares, acrescentando que não gostava de trabalhar em grande grupo. | 16 |
| | Diz que gosta de trabalhar em grupo, mas de forma autónoma | 19 |
| Mostra a folha ao adulto sem falar | A maioria das vezes, quando vinha tirar as dúvidas mostrava a folha sem falar | 2 |
| Mostra algo que conhece e gosta | Vem ter comigo a dizer que conhece a personagem (Branca de Neve) e que gosta da história. | 17 |
| Procura a aprovação do adulto enquanto realiza a tarefa | Vai contando a história e vai olhando para mim, para ver se estou a ouvir. | 17 |
| | A seguir, o FP balança-se para trás, sempre a olhar para o professor (parece que está à procura de aprovação do professor). | 3 |
| Pede ajuda ao adulto perante uma dificuldade | Quando tem dificuldade num exercício diz que precisa de ajuda “ai este já é mais difícil, preciso de ajuda Inês”. | 19 |
| Questiona o adulto sobre o que deve fazer a seguir | Pergunta logo “o que é para fazer agora?”. | 15 |
| Responde ao adulto | Diz que sim | 14 |
| Esclarece as dúvidas com o adulto | Vem tirando dúvidas comigo, com a outra estagiária ou com a professora cooperante. | 11 |
| Procura confirmar junto do adulto a sua resposta | Muitas das dúvidas que tira a maioria das vezes ele sabe a resposta, só precisa de confirmação | 11 |
| | As das dúvidas que tira a maioria das vezes ele sabe a resposta, só precisa de confirmação | 11 |
| Senta-se junto de colegas | Senta-se à frente da M | 18 |
| | Ele sentou-se ao lado da Ri (uma aluna com algumas dificuldades). | 19 |
| Aprecia a performance do/s colega/s | Quando um colega faz bem a cambalhota ele faz um fixe, quando faz mais ou menos ele abana a mão e quando faz mal faz um sinal de errado. | 3 |
| Mostra timidez face a pergunta do | Uma cruz no desenho da sua ficha, a M pergunta o porquê e ele | 18 |

| | | |
|--|--|----|
| colega | fica tímido | |
| Espera que o colega realize a tarefa | Está sempre a olhar para a M, à espera que ela faça ou diga alguma coisa | 18 |
| Faz algo à frente dos colegas | Rezou à frente dos alunos da escola | 6 |
| Imita / copia o/s colega/s | Pega no material, tal como os colegas o estão a fazer, , mas não sabe o que fazer com ele | 12 |
| | Fugindo para longe porque os outros colegas o estão a fazer | 12 |
| | Há outro aluno que responde à pergunta (sem poder) e ele repete a resposta do colega. Isto repetiu-se mais duas vezes. | 14 |
| | O aluno limitava-se a copiar o que os colegas do lado escreviam. | 23 |
| | Copiando o que os colegas estavam a fazer. | 23 |
| | Aluno limita-se a copiar | 24 |
| | Olhando sempre para a colega do lado e levantando o cartão que a colega também levanta. | 25 |
| | Tudo o que ela faz ou diz, imita | 18 |
| | M responde que não e ele responde logo a seguir que não. | 18 |
| | A M diz que não e ele também diz que não. | 18 |
| Lê com o colega | Leem os dois ao mesmo tempo | 18 |
| Manifesta alegria pelo sucesso dos colegas | Fica contente quando os amigos conseguem fazer a atividade | 3 |
| Manifesta alegria por ter obtido sucesso | Voltou para o lugar muito contente por ter conseguido. | 6 |
| Manifesta confusão com a interação de um colega | Ficou confuso. | 19 |
| Lê e mostra aos colegas as páginas do livro | . À medida que lê cada uma das páginas, mostra aos colegas as ilustrações | 20 |
| Movimenta-se com tiques | Começa a mexer-se imenso e bate palmas baixinho | 3 |
| Não responde à dúvida dos colegas | Quando os colegas tiram dúvidas, o aluno fica a olhar para eles sem responder | 14 |
| Realiza o que os colegas sugerem | . O FP volta para o sítio certo. | 9 |
| O colega ajuda o aluno | “F, olha para mim, o que é para fazer?” | 23 |
| | M explicou-lhe | 23 |
| | A M foi ter com ele | 23 |
| Olha para os colegas para confirmar a sua resposta | Sempre que levanta o cartão olha para os colegas para confirmar se está certo ou não | 7 |
| Olha para os colegas para perceber o que fazer | Vai olhando para os colegas para perceber o que tem de fazer | 5 |
| Colegas ajudam o aluno | Os colegas que estão ao lado percebem e dizem que o FP não precisa de ir para trás porque já está no sítio certo | 9 |
| Pede ajuda a um colega de forma tímida | Mostra o número ao B, o colega diz-lhe o que tem de fazer | 5 |
| | Pede ajuda ao colega com medo | 12 |
| | Chamou muito baixinho a M, para lhe pedir ajuda | 23 |
| Sorri face à reação dos colegas | Os colegas vão se rindo da história e o FP ri-se também | 20 |
| | Vão dizendo “Uau” e o aluno sorri | 20 |
| Escolhido em último lugar pelos colegas | F é o último a ser escolhido. | 12 |
| Junta-se a colega com timidez | Vai ter com a M muito tímido | 18 |
| Realiza com sucesso o exercício | Quando colocam a areia e observam que a areia não dissolve o | 21 |

| | | |
|--|---|----|
| pedido | FP diz “Eu sabia. Eu acertei” | |
| | Corre com o seu colega FG por todo o lado. | 15 |
| | O aluno senta-se e abre o livro | 17 |
| | Quando chega a sua vez consegue dizer de forma correta | 5 |
| | Ao longo da atividade o aluno acerta sempre nas respostas | 7 |
| Apresenta o livro virado para o adulto | Apresenta o livro sempre virado para a estagiária (que estava ao lado dos alunos). | 20 |
| Avalia positivamente o seu trabalho, justificando | O aluno responde “5 estrela, apresentei bem, li alto e os colegas perceberam a história” | 20 |
| Confirma diversas vezes a sua resposta | Num exercício em que havia 12 rebuçados e tinham de rodear uma dezena ele contou 4 vezes os rebuçados para garantir que estava a contar bem e que tinham de ficar dois de fora. | 19 |
| Conhece as personagens e a história | Sabe o nome de todos e diz-me as características de alguns | 17 |
| | Depois começa a contar a história (não a lê) e sabe a história toda, com bastantes pormenores | 17 |
| Dá a sua opinião acerca do trabalho | , o FP diz que acha que a areia não dissolve, por isso mudam essa previsão | 21 |
| Desloca-se até ao local para realizar a tarefa | Ele vai para a frente dos colegas com o seu livro. | 20 |
| | O FP levanta-se e dirige-se ao local onde irá fazer a cambalhota atrás. | 3 |
| Divide o trabalho com os colegas | Dividindo o trabalho com os colegas de grupo | |
| Escolhe de forma autónoma o que vai fazer | Estamos no TEA e o aluno vai buscar um livro para ler. | 17 |
| Explica a organização de trabalho do grupo | Que explica de forma clara o que estão a fazer e de que forma estão se estão a organizar como grupo. | 8 |
| | F explica muito entusiasmado que decidiram começar por colar as minhocas e só depois escrever os números, “porque assim não rasgamos as minhocas”. | 15 |
| Facilidade no trabalho autónomo | Trabalha bem enquanto está sozinho | 11 |
| Faz o trabalho concentrado | Par vai trabalhando de forma concentrada | 15 |
| | Está a fazer o trabalho muito concentrado | 19 |
| | Sala está muito confusa e com muito barulho e o aluno continua muito concentrado no seu trabalho | 11 |
| | Durante o período de intervenção, houve bastantes momentos em que o aluno realizava o seu trabalho de forma bastante concentrada (momentos de TEA ou de fichas de trabalho). | 2 |
| Lê o livro aos colegas | Mostra o livro aos colegas e começa a lê-la (em vez de recontar). | 20 |
| Levanta o braço no ar quando sente que sabe a resposta | Sempre que sabe uma resposta diz “eu sei eu sei eu sei” com o braço no ar | 19 |
| | O FP põe [o braço no ar], muito contente | 20 |
| | Houve vários momentos em que o aluno colocava o braço no ar para responder a uma pergunta ou um exercício. | 1 |
| Mostra o que está a fazer | Começa por apresentar os desenhos que estão nas folhas de guarda – os 7 anos | 17 |
| Oferece-se para realizar uma tarefa | O FP ofereceu-se para fazer [uma parte da tarefa] | 22 |
| | O aluno oferece-se para a tarefa das bolachas, não é escolhido. Oferece-se para distribuir o material de matemática e é escolhido. | 4 |

| | | |
|---|--|----|
| Organiza o seu espaço de trabalho | O aluno organiza os cartões na sua mesa | 25 |
| | O aluno organiza os cartões na sua mesa | 7 |
| Divisão das tarefas pelos elementos do grupo | Os alunos dividiram tarefas entre eles, cada um cola uma imagem e escreve uma palavra, sempre alternando de forma a ser justo (estratégia de trabalho escolhida pelos alunos). | 8 |
| Participa ativamente na atividade | Contudo, ao longo da atividade foi percebendo melhor o que era para fazer | 10 |
| Expressa a sua opinião sobre a organização do trabalho de grupo | F vai conseguindo dar a suas opiniões sobre a organização do trabalho e colar/escrever algumas coisas | 8 |
| | O aluno vai participando | 8 |
| Pede ajuda ao adulto perante dificuldades | Quando tinha dificuldades vinha ter connosco (professora ou estagiárias) para pedir ajuda. | 2 |
| Pede para ler enunciados | Pede sempre para ler os enunciados (lê muito rápido e bem) | 19 |
| Prepara o material para apresentação | O aluno vai à mochila e, com dificuldade, começa a tirar um tupperware com terra e uma batata | 14 |
| Evidencia progressivo entusiasmo na realização do trabalho de grupo | Foi ficando mais entusiasmado participando mais em conjunto com as colegas e partilhando as respostas. | 10 |
| Regista a previsão dos resultados | O aluno e o seu grupo registam que todos os materiais flutuam. | 21 |
| Repete algo que o adulto disse | O FP responde “nós errámos, mas não faz mal errar.”. | 21 |
| Respeita a vez dos colegas | Estão a responder de forma intercalada e quando é a vez da Ri ele respeita e não diz a resposta, mesmo quando sabe | 19 |
| | Quando é a vez dos colegas participarem o FP respeita, participando apenas na sua vez | 21 |
| Responde de forma clara às perguntas | Quem responde às perguntas é o F | 8 |
| | Consegue responder facilmente às perguntas da ficha | 19 |
| Lê com facilidade | Está a ler muito bem e nota-se que sabe bem a história | 20 |
| Realiza com facilidade a tarefa | Faz as contas muito rápido | 10 |
| Termina a apresentação usando uma expressão típica | Terminada a história diz “Vitória, vitória, acabou-se a história!” E os colegas batem palmas. | 20 |
| Trabalha autonomamente | O FP vai fazendo os cálculos sozinho | 10 |
| Trabalha com o colega sem dificuldade | Durante os 5 minutos seguintes, enquanto se espera que todos os alunos acabem de realizar a atividade, o FP e o seu colega vão trabalhando um com o outro. | 15 |
| | Atividade foi decorrendo e o par estava a trabalhar bem, parecendo que estavam divertidos e entusiasmados | 15 |
| Apresenta brevemente o trabalho | Faz uma apresentação muito pequena | 14 |
| Para e olha para o adulto sem entender o pedido | Ele fica a olhar para a estagiária com uma cara um pouco confusa | 24 |
| Afirma que não quer ser o primeiro a apresentar | O aluno, que seria o primeiro, não quis ir, pedindo para ser no fim | 13 |
| Apresenta o trabalho de costas viradas para a turma | O FP sabia o que dizer na apresentação, mas esteve sempre de costas para a turma (estando virado de frente para o cartaz) e falou muito baixinho | 22 |
| Está distraído | Durante o resto do jogo o aluno parece distraído, | 25 |
| Faz o trabalho concentrado | Fez a sua tarefa de forma bastante tranquila | 22 |
| Fica calado sem expressar a sua dúvida | Ele fica calado | 23 |
| | F não soube expressar a sua dúvida, ficando calado | 23 |
| Fica parado a olhar para o adulto | Ficou parado a olhar para a mesma, sem saber o que dizer | 14 |
| | Ele fica a olhar para mim, sem responder | 18 |

| | | |
|---|---|----|
| | Senta-se no colchão e fica parado a olhar para o professor (parece que bloqueou). | |
| | F fica calado, só a olhar para o professor | 3 |
| Não é capaz de fazer o que é pedido | Não conseguiu fazer a cambalhota atrás como era suposto, provavelmente por dificuldade na execução da tarefa e por medo de não ser capaz de a realizar. | 3 |
| Não participa na tarefa | Não participa muito inicialmente, | 10 |
| | Os alunos começaram por dividir tarefas, o aluno não se manifestou | 23 |
| | Desde o início do trabalho, o FP não participou | 23 |
| | Apesar da explicação, o aluno continuou sem participar na tarefa, | 23 |
| | O aluno esteve com esta postura [distráido e sem participar], parecendo que estava no “seu mundo”. | 24 |
| | O grupo ia fazendo o trabalho em conjunto e parecia que o FP nem estava muito atento ao que era para fazer. | 23 |
| Não responde às perguntas colocadas | Ele não respondeu | 23 |
| | O aluno não responde às perguntas da estagiária, estando sempre a olhar para a sua volta (parece distraído e pouco interessado no trabalho) | 24 |
| | Não participa quando a estagiária faz perguntas à turma | 4 |
| | Fica calado e não responde. Está a mexer com a pá na terra | 14 |
| Não responde com medo de errar | Aluno claramente que sabe as respostas, mas tem medo de estar errado | 18 |
| | Não as diz ou diz a medo | 18 |
| Não sabe o que fazer na tarefa | A um pouco perdido sem saber muito bem onde se sentar | 17 |
| | Continua sem saber para onde ir, andando às voltas pela sala | 5 |
| | Parece que o FP não sabe muito bem o que fazer, | 12 |
| | Ao início, não percebem bem que não podem ter minhocas repetidas | 15 |
| | O FP está muito confuso e não percebe bem o que tem de fazer. | 5 |
| | No decorrer do jogo, o aluno parece um pouco perdido | 12 |
| | F, por continuar sem perceber, | 23 |
| Não traz o material para apresentar | Quando foi a vez dele, foi procurar o que tinha preparado para a apresentar à mochila e não encontrou | 13 |
| Responde apenas quando tem a certeza | Não responde sem ter mesmo a certeza da resposta | 19 |
| Responde baixinho | Conta os lanches e diz a resposta baixinho | 24 |
| | Uma batata” (diz baixinho) (...) sim | 14 |
| Sorri | Começando a sorrir | 25 |
| Expressa verbalmente que se divertiu | Respondeu-me que sim, afirmando que foi muito divertido | 19 |
| Fica atrapalhado porque o tempo está a acabar | Fica muito atrapalhado a dizer “ai ai ai meu deus. Tenho de acabar!” E começa a fazer com muita pressa | 19 |
| | Mas, mesmo assim, fica mesmo atrapalhado e acaba por se atrasar um bocadinho | 19 |
| Fica confuso | O FP fica um pouco confuso | 15 |
| Manifesta alegria | Com um sorriso na cara | 15 |
| | O aluno ri-se, mostrando-se contente. | 8 |

| | | |
|---|--|----|
| Manifesta alegria por aprender um conteúdo novo | Parecendo muito contente por aprender novos números. | 4 |
| Manifesta alegria por ter acertado | Dita a resposta certa e o aluno fica contente por ter acertado | 7 |
| Manifesta angústia e ansiedade | Diz para si próprio “sou eu o próximo”, ficando nervoso | 3 |
| | Percebeu que não tinha as coisas ficou muito nervoso, quase a chorar | 13 |
| | Começou a explicar muito baixinho e começou a chorar. | 13 |
| | Ele continuava a chorar, sem conseguir olhar nos olhos. Estava a tremer das mãos | 13 |
| Manifesta desatenção | F está sentado a olhar para todos os lados, mas não está muito atento | 4 |
| | O aluno não se oferece [para a tarefa] (parece estar distraído) | 4 |
| Manifesta entusiasmo | Entusiasmo inicial | 25 |
| | Os alunos, incluído o F, ficam muito entusiasmados e curiosos com a atividade | 15 |
| | Aluno fica muito entusiasmado | 7 |
| | Aluno está bastante entusiasmado com a atividade | 8 |
| | O FP parece entusiasmado. | 15 |
| | F começa aos saltos muito contente | 15 |
| | Muito contente | 19 |
| | F fica contente | 20 |
| | Muito contente | 21 |
| | F estava muito entusiasmando com a atividade | 22 |
| | Quando acerta fica contente, mas não com o entusiasmo do costume (parece distraído) | 25 |
| | F está muito entusiasmado | 15 |
| Manifesta entusiasmo e afeto ao adulto | Fica muito contente e dá-me um abraço | 17 |
| Manifesta entusiasmo e dedicação | F está muito entusiasmado com o trabalho e dedicado | 19 |
| Manifesta entusiasmo por já conhecer o jogo | O aluno fica muito entusiasmado, dizendo “já jogámos este jogo!” | 25 |
| Manifesta entusiasmo por ter facilidade na leitura | Fica muito entusiasmado porque já sabe ler | 19 |
| Manifesta entusiasmo, apesar da dificuldade na tarefa | Apesar desta dificuldade e de parecer que não sabe o que fazer, realiza toda a atividade sempre a sorrir e vai dando saltos de entusiasmo as atividades. | 12 |
| Manifesta nervosismo | Ficou com uma cara mais séria, talvez por ficar nervoso por não saber bem o que fazer | 15 |
| | Está um bocadinho nervoso, mas não tanto quanto costuma estar | 20 |
| Manifesta nervosismo por ter errado | F fica um bocadinho atrapalhado por ter errado | 21 |
| Manifesta receio | Ele estava um bocadinho receoso, pois não sabia para o que é que ia. | 16 |
| Manifesta tristeza | F disse “oh!” Com pena de não ter ficado [não calhou na parte que queria] | 22 |
| Manifesta-se desamparado | Fica desamparado | 12 |
| Olha para o adulto, mostrando-se confuso | Olha para mim perdido | 12 |

| | | |
|---|--|----|
| Reage bem em relação a algo que não queria | Não ficando triste por não ter ficado com a tarefa que desejava inicialmente, sempre divertido | 22 |
| Responde ao adulto, evidenciando nervosismo | Ele diz baixinho “nada, nada”, nervoso | 3 |
| Vai ter com o adulto, evidenciando angústia | Veio ter comigo e não conseguia falar | 13 |
| Realização prévia da tarefa/exercício | Isso acontecia quando o aluno já tinha feito o exercício | |
| | quando era um conteúdo com o qual o aluno se sentia confortável. | |

| Tema: Estratégias do adulto (fazer o que fiz para o tema anterior no 2º documento) | | |
|---|---|--------------|
| Subcategoria | Unidade de registo | Freq. |
| Disponibiliza o material e indica o jogo a realizar | O professor espalha umas bolas pela sala e afirma que vão jogar ao <i>Mata</i> , podendo usar o forte que construíram para se protegerem | 12 |
| Acompanha o/s grupo/s de perto | Sentei-me ao lado deles. | 19 |
| | A estagiária juntou-se a eles | 22 |
| Chama o/s aluno/s individualmente para realizar a tarefa | (...) Geralmente, apresentam por ordem alfabética e, por isso, o FP será o primeiro | 20 |
| | O professor chama os alunos um a um, por ordem alfabética, para avaliar a execução da cambalhota atrás. | 3 |
| | O professor chama o FP para realizar a ação. | |
| Explicita ao aluno o trabalho que está a realizar e o que vai fazer | Chamei o aluno, como fiz com todos os outros, e disse-lhe que ia fazer umas perguntas (...) Expliquei-lhe que estava a fazer um trabalho da “minha escola” e que precisava da resposta dos alunos para perceber com quem é que eles gostam mais de trabalhar e brincar. | 16 |
| Dá a vez a quem tem o braço no ar | Dando a vez de falar a quem tem o braço no ar. | |
| Dá indicações verbais aos alunos sobre a tarefa a realizar | Ao observar que os alunos estão encostados, a professora pede para que os alunos se coloquem no azulejo de trás e que tinham de dar um passo para trás | 9 |
| | A estagiária responde que podem ir buscar o Quadro do 100 (...) e que podem treinar um com o outro | 15 |
| | A estagiária pede aos alunos que não tiveram tarefa na presente semana que se levantem, para se distribuir as tarefas por eles. | 4 |
| | A estagiária vai dizendo as tarefas e os alunos devem-se oferecer para uma das tarefas. | 4 |
| Dá indicações verbais aos alunos sobre a tarefa a realizar | A estagiária afirma que na próxima atividade irão aprender números até ao 70 | 5 |
| | Para tal, a estagiária começa por pedir aos alunos para colocarem as frutas que trouxeram (pedidas para trazer no dia anterior) e, de seguida, pede aos alunos para se agruparem com os alunos que têm a mesma fruta que eles. | 9 |
| | A estagiária pede aos alunos que peguem na sua fruta e que façam uma fila, para se poder ir para a cozinha. Chegados à cozinha, a estagiária pede aos alunos que se coloquem à volta da mesa do centro, pedindo aos alunos para estarem a um azulejo de distância da mesa, de forma que ninguém estivesse a tocar na mesa, para evitar que se magoem . | 9 |

| | | |
|--|--|----|
| | Antes da atividade começar demos 2 minutos aos alunos para se organizarem em grupo e para decidirem como iam jogar (jogar todos ao mesmo tempo, cada aluno marcar um número alternando...). | 10 |
| Dá ordens específica ao aluno | Depois de realizar a cambalhota atrás o professor disse-lhe que se podia voltar a sentar no seu lugar | 3 |
| Encarrega o/s aluno/s da escolha dos grupos | O professor pede aos dois alunos que chegaram primeiro à sala para cada um escolher uma equipa, escolhendo um colega de cada vez. | 12 |
| Esclarece os alunos sobre a tarefa a realizar | Foi dito que podiam ir para onde quisessem e podiam trabalhar sozinhos ou juntarem-se com mais alguém e trabalhar em conjunto | 19 |
| Escreve a resposta no quadro | A estagiária escreve a resposta no quadro | |
| Dá indicações verbais aos alunos sobre a tarefa / jogo que irão realizar | É dito para se juntarem em pares e devem ler o problema, sublinhar o que é importante, escrever no quadro “Dados” os dados importantes e, depois, resolver o problema. | 18 |
| | O professor explica que irão jogar o jogo Fortnite, no qual a primeira parte consiste na construção de um forte no meio do campo de jogos. | 12 |
| | A estagiária explica o jogo | 5 |
| | O professor destaca que para conseguirem “matar” os colegas da equipa adversária, os alunos devem atirar a bola para longe e devem ter atenção para atirar a bola para o sítio em concreto (neste caso, o colega) e não atirar sem rumo. | 12 |
| | A estagiária explica o jogo. | 7 |
| | Quando chega a hora de apresentar, a estagiária diz ao aluno que pode tirar o seu objeto da mochila e que o pode apresentar aos colegas. | 14 |
| | Por isso os alunos têm de conseguir chegar ao número certo, para poder ver se têm o número que calhou e, caso o tenham, marcá-lo no cartão. | 10 |
| | É explicado aos alunos que eles estarão divididos em pequenos grupos e que serão detetives que têm de procurar as minhocas comilonas (10 minhocas por grupo, todas diferentes) que estão espalhadas pelo corredor e pelo hall do colégio | |
| | O professor explica aos alunos que a aula consiste na avaliação da realização da cambalhota à frente e cambalhota atrás | 3 |
| Explicita verbalmente que os alunos já podem fazer perguntas | A estagiária diz aos colegas que já podem fazer perguntas | 14 |
| Lê os exercícios oralmente | A estagiária vai lendo os exercícios | 24 |
| Organiza os alunos em pequenos grupos | A estagiária divide os alunos por grupos e explica que cada grupo terá de fazer um cartaz sobre as plantas para se colocar na parede da sala | 8 |
| | Para tal juntámos os alunos em pequenos grupos | 10 |
| | A estagiária divide os alunos por grupos (F fica com o GA e a Ro). | 8 |
| Distribui os materiais pelos alunos | e distribuímos um cartão do jogo do bingo por grupo. | 10 |
| | e distribui os materiais por cada grupo | 8 |
| Organiza os alunos por ordem | Geralmente é por ordem alfabética, mas pode variar. Foi | 14 |

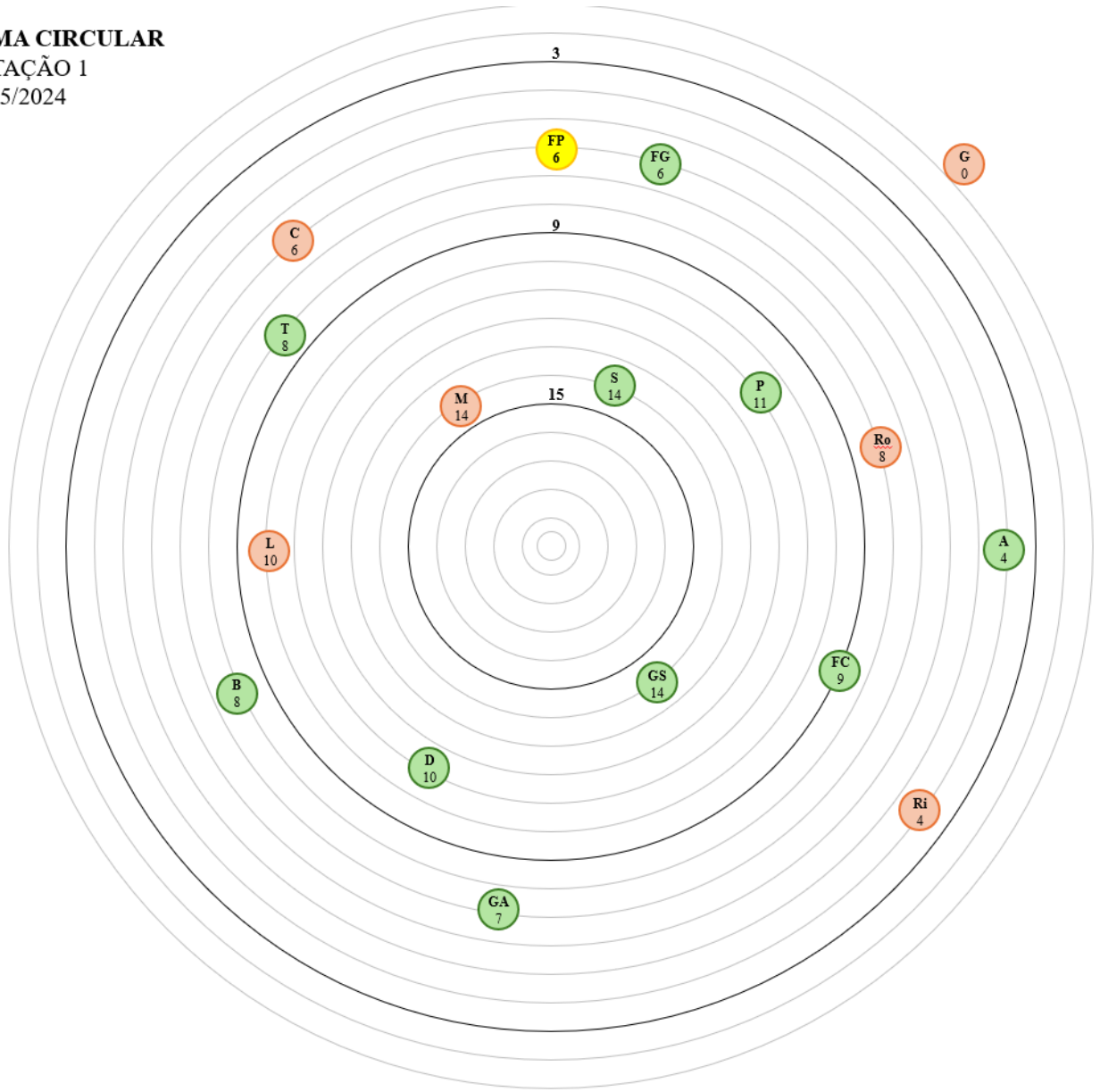
| | | |
|---|---|----|
| alfabética | sugerido ser por ordem alfabética | |
| Apresenta recursos materiais específicos | Depois da introdução e para consolidação dos conteúdos, a estagiária apresenta um Quadro do 100 com números em falta, afirmando que “as minhocas comilonas comeram os números”. (...). | 15 |
| Distribui folhas para a realização da tarefa | Para tal, a estagiária dá a cada grupo uma folha com o quadro do 100 incompleto e um “guião” para que os alunos saibam quais são as minhocas que têm de encontrar | 15 |
| | distribui o material | 21 |
| Solicita aos alunos para formar uma fila | Chegada a hora do Projeto de Leitura, a estagiária pede aos alunos que formem uma fila, uma vez que este momento se irá proceder na biblioteca da escola. | 20 |
| Organiza os alunos em pequenos grupos | , a estagiária divide os alunos em pequenos grupos (sento-me ao lado do grupo do F), e | 21 |
| Explicita os passos que os alunos devem seguir para realizar a tarefa | , (...) de seguida, procede para a explicação da experiência (...) Primeiramente é pedido aos alunos que discutam em grupo o que acham que vai acontecer e que escrevam na tabela das previsões. | |
| | De seguida realizam a experiência da dissolução. Mais uma vez existem 4 copos, 4 materiais (azeite, açúcar, sal e areia) e é pedido aos alunos que prevejam os resultados | 21 |
| Dá liberdade aos alunos para realizar a tarefa como desejarem | Momento de trabalhos de grupo (...) Cada grupo tinha uma cartolina e tinham de colocar um título (que indicasse o estado de tempo que tinham), quais as atividades que poderiam fazer aquando desse estado de tempo e quais as roupas indicadas para esse estado. Cada grupo era livre de contruir o cartaz como quisesse, com os materiais que desejasse, podendo sempre esclarecer dúvidas com uma das estagiárias, que circulava pela sala | 22 |
| Proposta de trabalho em grande grupo | Começou-se com a resolução de problemas em grande grupo, para que os alunos se lembrassem de como se resolvia um problema e, de seguida, passou-se para a resolução de problemas em pequeno grupo. | 23 |
| Organiza os alunos em pequenos grupos | Os alunos foram divididos em grupos e foi distribuído por cada um grupo um problema. A estagiária lembrou os alunos de como tinham de resolver um problema. | 23 |
| Distribui os materiais pelos alunos | Cada aluno tem 4 cartões, com as cores das opções de resposta. Em cada pergunta os alunos devem levantar o cartão com a cor correspondente à cor da resposta que acham correta, sendo depois mostrada a resposta certa. (...) são distribuídos os cartões. | 25 |
| Orienta o/s grupo/s | Passado algum tempo de trabalho dirijo-me ao grupo para perceber como está a correr e como estão a organizar o trabalho | 8 |
| Apoia os alunos na realização da tarefa | A estagiária fica ao lado do par e vai orientando os alunos. A estagiária pergunta aos alunos se já estão a perceber melhor o que é para fazer, | 15 |
| Pede aos alunos para realizar determinada tarefa | Digo para lerem o enunciado, (...) | 18 |
| Questiona o/s aluno/s | Pergunto “A turma do 1º ano” é importante? (...) De seguida pergunto “Querem plantar 18 feijoeiros no total” isto é | 18 |

| | | |
|---|---|----|
| | importante? | |
| Apoia os alunos na realização das tarefas | A professora cooperante vai ter com eles e ajuda. Vai fazendo umas perguntas para orientar o pensamento deles | 18 |
| Permite que seja o aluno a escolher | É o FP que escolhe quem faz as perguntas | 14 |
| Dá indicações verbais aos alunos sobre a tarefa / jogo a realizar | Como estou ao lado da biblioteca, pergunto se se quer sentar ao meu lado e se me quer contar a história. (...) Digo-lhe para puxar um banco que está perto de nós e para se sentar ao meu lado. | 17 |
| Questiona o/s aluno/s | Ao chegarmos à biblioteca, os alunos sentam-se todos no chão e a estagiária pede aos alunos que vão apresentar a história para colocarem o braço no ar. | 20 |
| Apoia os alunos na realização da tarefa | Estagiária vai ter com ele, ajudando-o a preparar a apresentação. | |
| Questiona o/s aluno/s | A estagiária começa a fazer perguntas, para o ajudar a apresentar. (...): “O que é que trouxe F?” (...) “E foi o FP que plantou a batata?” (...) “Porque é que quis trazer esta batata?” (...)“Há mais alguma coisa que queira dizer sobre o que trouxe?” | 14 |
| Apoia os alunos na realização da tarefa | Eu ajudo | 19 |
| Avalia o aluno, incentivando-o a melhorar | A estagiária disse que concordava com os colegas e explica que o FP sabia o que tinha consigo, mas falou muito baixinho e podia ter mostrado melhor o que trouxe | 14 |
| Concorda com o aluno | Eu digo “É verdade F!” | 22 |
| Conversa e acalma o aluno | Perguntei o que se passava e disse-lhe que estava tudo bem | 14 |
| | A professora percebeu que se passava alguma coisa e chamou-o. Falou com ele com calma (...)fê-lo perceber que não havia mal em não ter trazido, que trazia no dia seguinte. | 14 |
| Avisa o aluno que o tempo está a terminar | Quando o tempo da aula está a terminar eu aviso que mais um bocadinho e temos de acabar | 19 |
| Elogia o trabalho do/s aluno/s | Respondi que achava que estava muito bem organizado e que tinham feito um bom trabalho | 8 |
| | Quando acaba a história dou-lhe os parabéns por ter contando a história tão bem e digo-lhe que gostei muito. | 17 |
| | A estagiária termina dizendo que também acha que o aluno merece 5 estrelas e dá-lhe os parabéns por ter conseguido ler tão bem. A professora cooperante reforça. | 20 |
| | A estagiária dá-lhes os parabéns e pede-lhes a folha, para poder confirmar se está tudo certo ou não. Depois de confirmar que estava tudo certo, diz aos alunos | 15 |
| Incentiva o aluno | Quando a estagiária diz “Boa F, é isso mesmo”. | 5 |
| | No fim, incentiva o aluno, dizendo que numa próxima apresentação será melhor de certeza e que sabe que o aluno é capaz. | 14 |
| Incentiva o aluno a pedir ajuda | Digo para ele pedir ajuda a um dos colegas de equipa | 12 |
| | A estagiária disse “F, se não sabe pode pedir ajuda a um dos seus colegas”. | |
| Incentiva o aluno a realizar a tarefa | O professor incentiva o aluno a realizar a cambalhota atrás. | 3 |

| | | |
|--|---|----|
| Não toma atenção à dificuldade do aluno | O professor está a ver a turma e por isso não percebe que o aluno está com dificuldade. | 12 |
| Pede que o/s aluno/s explique/m o seu trabalho | Passado 5 minutos a estagiária volta a ir ter com o par e pede aos alunos que expliquem como organizaram o seu trabalho | 15 |
| | Num dos exercícios a estagiária pergunta ao FP se ele contou quantos lanches diferentes podia haver | 24 |
| Questiona o/s aluno/s | O professor não ouviu e perguntou “o quê F?” | 3 |
| | Após o teste sociométrico, uma vez que estava a falar com o aluno individualmente, aproveitei para lhe perguntar qual era o modo em que gostava mais de trabalhar (individualmente, a pares, em grupo ou com a turma toda). | 16 |
| | Pergunto se ele gostou do fazer os exercícios no recreio (...) Pergunto se ele gostou do fazer os exercícios no recreio | 19 |
| | Perguntei-lhe se tinha gostado da atividade (...)perguntei se o aluno gostava de trabalhar em grupo e se tinha gostado de trabalhar com este grupo (...) Depois perguntei como é que se tinham organizado e se se tinham organizado sozinhos. | 21 |
| | E vai perguntando aos alunos as respostas, | |
| Questiona o/s aluno/s sobre a sua avaliação | A estagiária vai perguntando a cada aluno que teve uma tarefa nessa semana a sua autoavaliação e, de seguida, pergunta à turma se concordam ou não. | 4 |
| | A estagiária pergunta ao aluno quantas estrelas acha que deveria ter (...) A estagiária pergunta aos colegas se concordam | 20 |
| | A estagiária pergunta ao aluno quantas estrelas (de 1 a 5) acha que deveria ter | 14 |
| Questiona se o/s aluno/s tem dúvidas | A estagiária, por perceber que o aluno está com dificuldade, pergunta se ele precisa de ajuda, (..) | 14 |
| | A estagiária falou com o Francisco e perguntou se ele tinha alguma dúvida (...) | 23 |
| | Pergunta aos alunos se há dúvidas, | |
| Relembra os alunos como se resolve a tarefa | A estagiária relembrou os alunos de como tinham de resolver um problema. | |
| | A estagiária explica o jogo mais uma vez. | |
| Tranquiliza o aluno | Eu digo que pode ficar calmo e que ainda tem tempo, (...) fico com ele mais tempo no recreio, enquanto os alunos sobem | 19 |
| Tranquiliza o aluno explicando que não faz mal errar | Eu explicava que estava tudo bem e que não havia mal [não saber a resposta] | 16 |
| | Digo que não há problema, porque é normal não sabermos algumas coisas e estamos a aprender. | 21 |
| Pede aos alunos para arrumar o material | O professor pede aos alunos que arrumem o material e, de seguida, diz aos alunos para se irem vestir. | 12 |

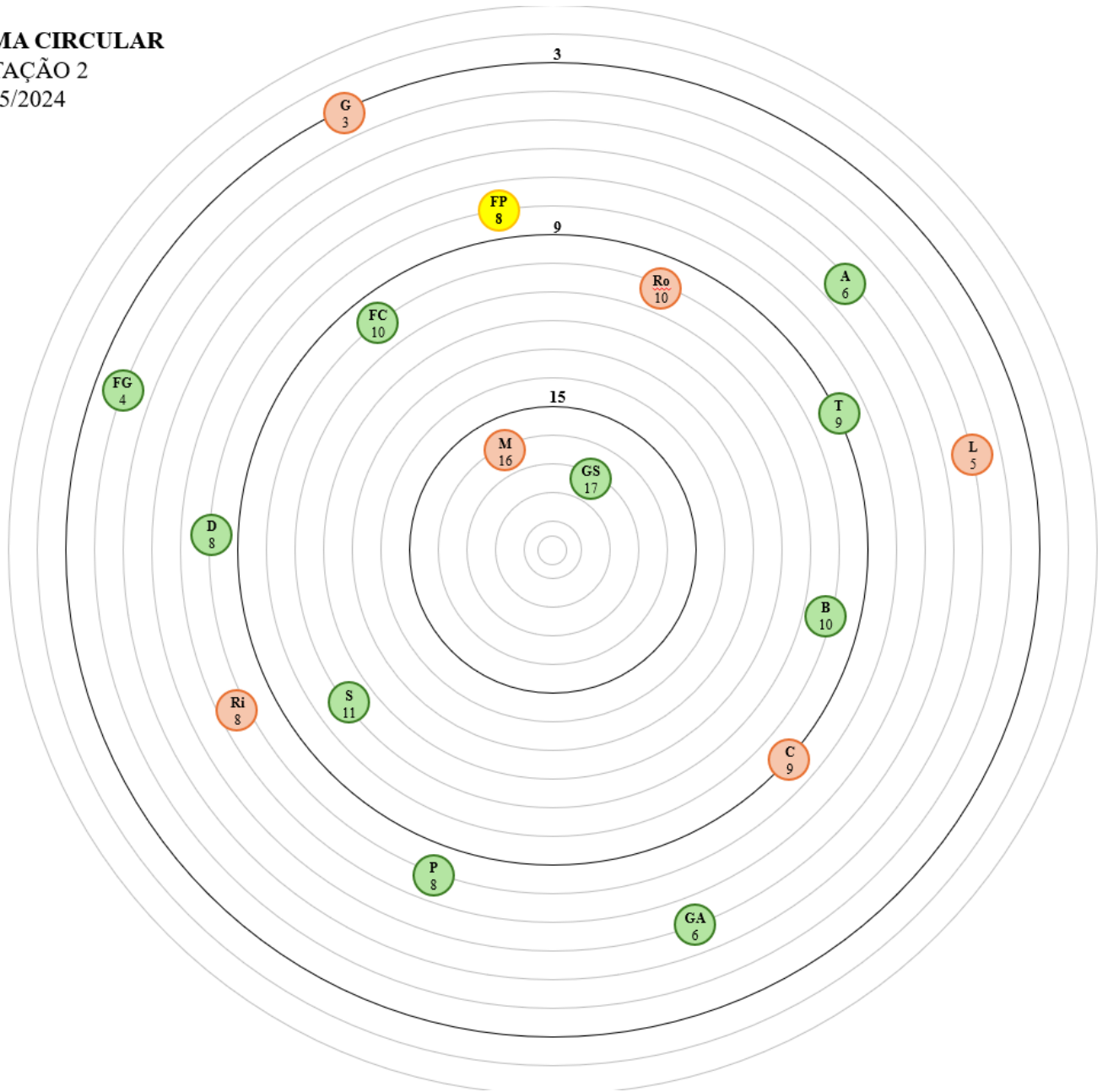
Anexo S- Sociograma
Circular: Aceitação 1

SOCIOGRAMA CIRCULAR
ACEITAÇÃO 1
14/05/2024



Anexo T- Sociograma
Circular: Aceitação 2

SOCIOGRAMA CIRCULAR
ACEITAÇÃO 2
17/05/2024

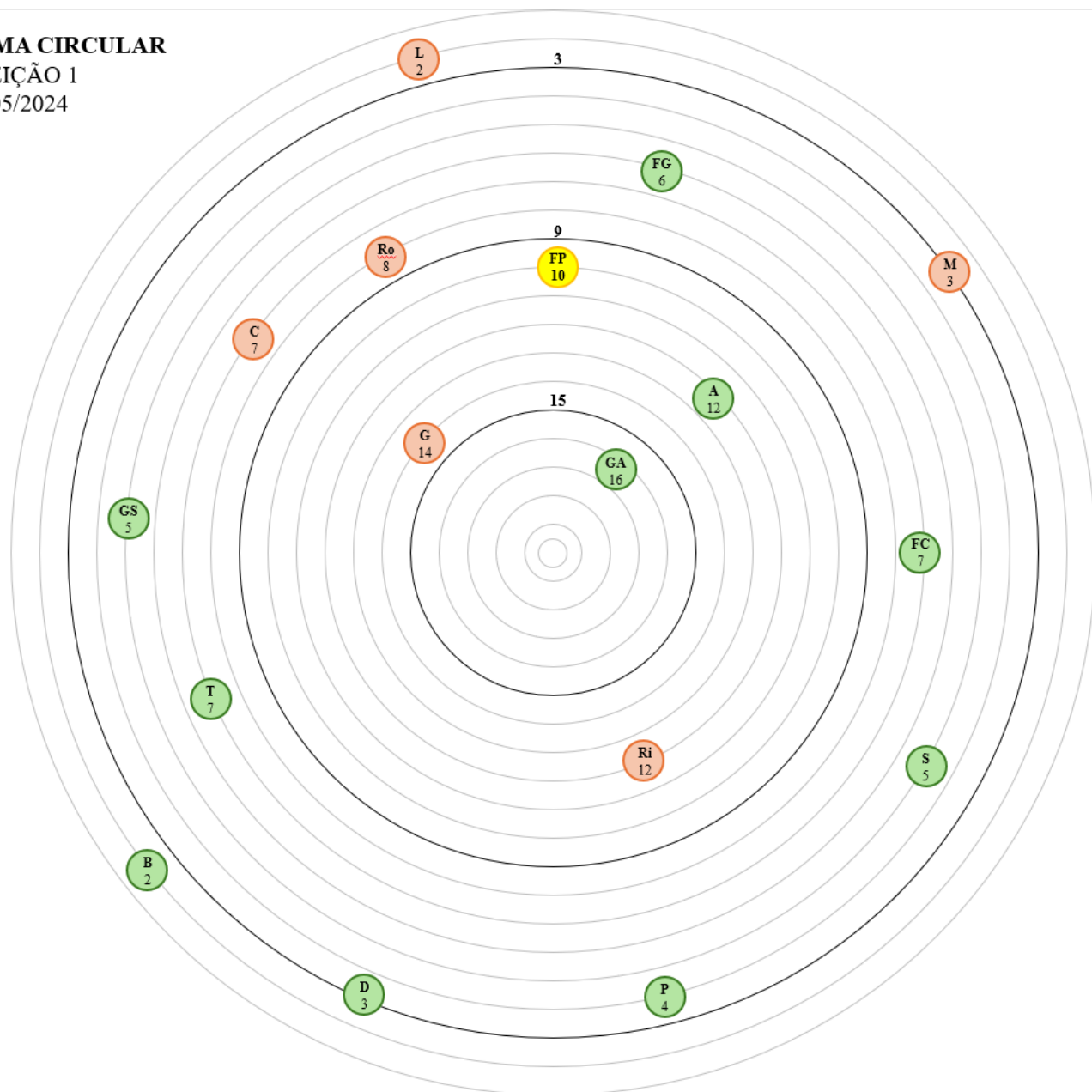


Anexo U - Sociograma
Circular: Rejeição 1

SOCIOGRAMA CIRCULAR

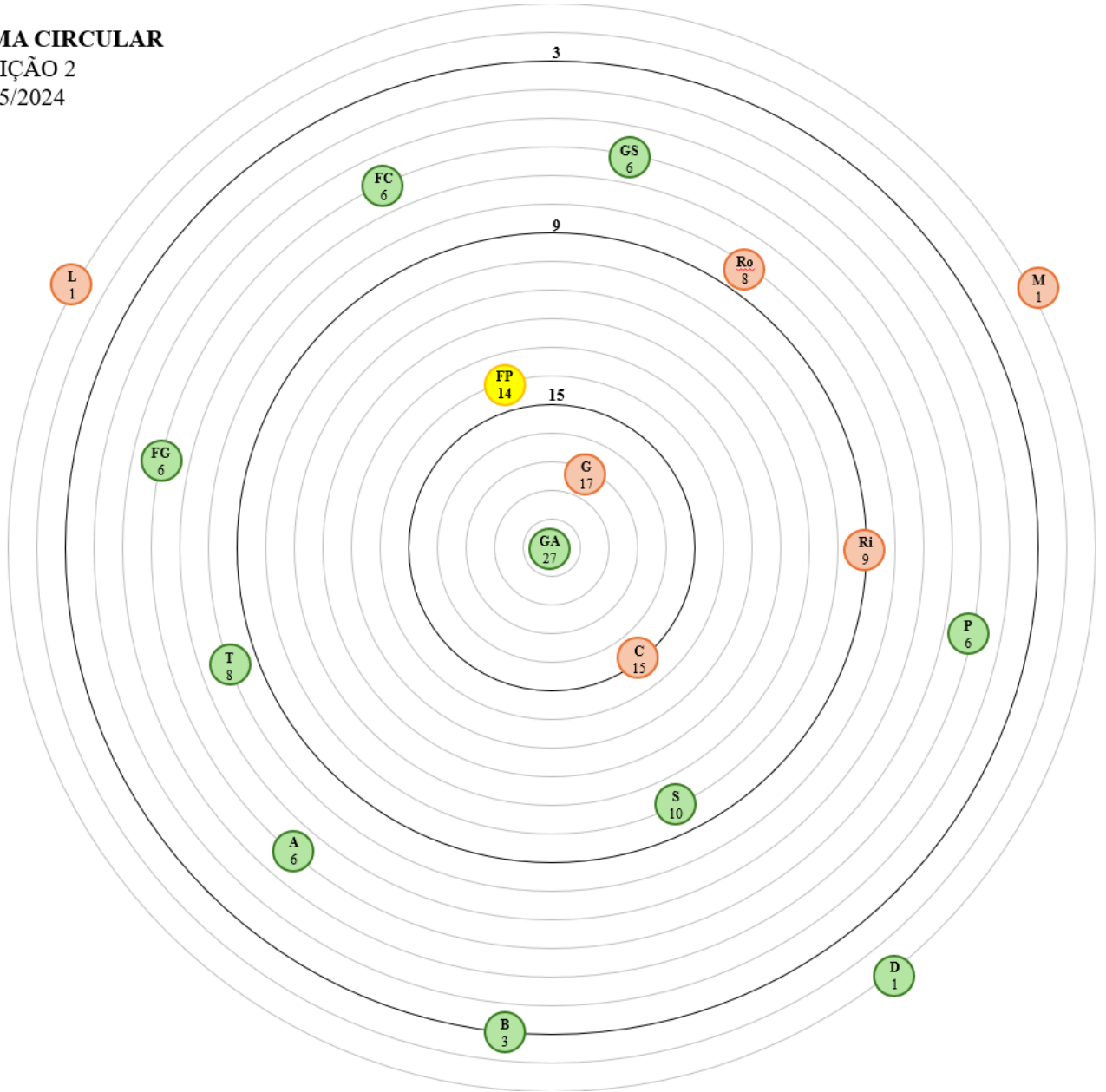
REJEIÇÃO 1

14/05/2024



Anexo V - Sociograma
Circular: Rejeição 2

SOCIOGRAMA CIRCULAR
REJEIÇÃO 2
17/05/2024



Anexo X - Consentimento
Informado enviado aos
Encarregados de Educação

| " " | | " "

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informada/o por Maria Inês Falcão, a frequentar o Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como da minha participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende investigar que estratégias se evidenciam mais favoráveis à inclusão social e à participação oral de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em sala de aula.

A minha participação nesta investigação envolve autorização para que Inês Falcão:

- i. observe o meu educando no contexto de sala de aula
- ii. consulte o Processo Educativo do meu educando.

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| Sim | Não |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sim | Não |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Este estudo não me trata despesa ou risco. Foi-me assegurado total confidencialidade e anonimato da informação que forneço à autora do mesmo e as demais questões éticas.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.

_____/_____/____

Encontro-me disponível para esclarecer qualquer dúvida que tenha relativamente à investigação, através do seguinte mail: 2022281@alunos.eselx.ipl.pt