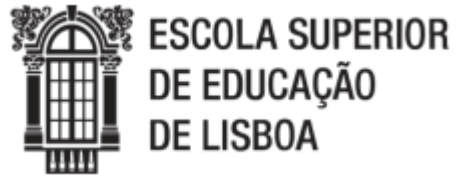


## **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA – AS INTERAÇÕES ENTRE OS ALUNOS**

**Alda Rodrigues Moreira**

Relatório 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 do 2.º Ciclo do Ensino Básico

**2019**



## **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA – AS INTERAÇÕES ENTRE OS ALUNOS**

**Alda Rodrigues Moreira**

Relatório 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 do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Professor Orientador: Doutor Francisco Vaz da Silva

**2019**



## **Agradecimentos**

Este trabalho marca a conclusão de uma fase muito importante da minha vida, e por isso, é fundamental agradecer a todos aqueles que me acompanharam durante todo este processo e que contribuíram para que tudo se tornasse possível.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha mãe por todo o amor e apoio que me deu durante este percurso, por me motivar em todos os momentos frágeis e por ser o pilar da minha vida.

À minha companheira e amiga Inês, sem ela nada disto teria sido possível, por ser a colega fantástica que é, pela simpatia e alegria que demonstrou em todos os momentos e pela força e resiliência com que sempre me contagiou.

Quero agradecer ao Flávio, por todo o carinho manifestado, coragem e alento que sempre me transmitiu.

Às minhas amigas Raquel, Marta, Paula e Samira por me incentivarem a nunca desistir e por demonstrarem agrado e confiança na profissão que escolhi.

Por fim, quero agradecer ao Professor Doutor Francisco Vaz da Silva por todo o tempo que disponibilizou para me apoiar na elaboração deste trabalho final e pela segurança que sempre me transmitiu.

## **RESUMO**

O presente relatório insere-se o âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira fase, este trabalho tenciona descrever e analisar reflexivamente o período de observação, intervenção e de avaliação pedagógica desenvolvidos nos contextos de 1.º e do 2.º CEB. No 1.º CEB a prática de ensino supervisionada desenrolou-se numa turma de 2.º ano de escolaridade, numa instituição de ensino privada, localizada na grande Lisboa. Já no 2.º CEB decorreu numa instituição de ensino pública, situada na área metropolitana e Lisboa, numa turma de 6.º ano de escolaridade.

Numa segunda fase, este relatório incorpora um estudo, realizado no contexto da mesma unidade curricular, intitulado “A educação inclusiva na escola – as interações entre os alunos”. Este estudo incide na análise das interações ente pares, na turma do 1.º CEB onde foi realizada a prática de ensino supervisionada. Esta temática acarreta uma grande importância para a autora, uma vez que a participação em contextos inclusivos tem sido bastante frequente, considerando os seus princípios muito interessantes e desafiantes. Os objetivos que se encontram na base deste estudo enumeram por: (i) Caracterizar as interações entre pares na turma, (ii) Comparar as perspetivas dos alunos com a dos professores sobre relações entre pares, (iii) identificar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, na sala de aula, que promovem uma relação positiva entre pares. Em concordância com o objeto do estudo, foi utilizada uma metodologia qualitativa, recorrendo a entrevistas semiestruturadas, como técnica de recolha de dados. Para o tratamento dos dados recorreu-se à análise de conteúdo pormenorizada de cada entrevista realizada. Também foi utilizada a observação direta, participante e não participante, mas de uma forma menos significativa.

Com a análise dos resultados é possível concluir que os alunos da turma em questão interagem entre si, estabelecendo redes sociais e, conseqüentemente, relações de amizade. Relativamente ao aluno diagnosticado com perturbações do espectro do

autismo, este encontra-se incluído no grupo turma e é evidente uma relação de amizade recíproca com os colegas.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, interações entre pares, perturbação do espectro do autismo, estratégias de ensino.

## **ABSTRACT**

This report falls within the scope of the Supervised Teaching Practice II course, the Master in Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education (CBE).

In the first phase, this work intends to describe and reflectively analyze the period of observation, intervention and pedagogical evaluation developed in the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> CBE contexts. In the 1<sup>st</sup> CBE the supervised teaching practice took place in a 2<sup>nd</sup> year class, in a private educational institution, located in the greater Lisbon. Already in the 2<sup>nd</sup> CBE took place in a public education institution, located in the metropolitan area and Lisbon, in a class of 6th grade.

In a second phase, this report incorporates a study, carried out in the context of the same curricular unit, entitled "Inclusive education in school - interactions between students". This study focuses on the analysis of peer interactions in the 1<sup>st</sup> CBE class where supervised teaching was performed. This theme is of great importance to the author, since participation in inclusive contexts has been quite frequent, considering its very interesting and challenging principles. The objectives underlying this study are to: (i) characterize peer interactions in the class, (ii) compare students' and teachers' perspectives on peer relations, (iii) identify the teaching strategies used by teacher in the classroom who promote a positive peer relationship. In accordance with the object of the study, a qualitative methodology was used, using semi-structured interviews, as a data collection technique. For data processing, we used the detailed content analysis of each interview. It was also used direct observation, participant and non-participant, but in a less significant way.

With the analysis of the results it is possible to conclude that the students of the class in question interact with each other, establishing social networks and, consequently, friendship relations. Regarding the student diagnosed with autism spectrum disorders, this is included in the class group and a relationship of mutual friendship with peers is evident.

**Keywords:** inclusive education, peer interactions, autism spectrum disorders, teaching strategies.

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	4
1. INTRODUÇÃO .....	1
<b>PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CEB</b> .....	3
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	4
1.1 Metodologia utilizada .....	4
1.2 Técnicas de recolha e análise de dados.....	5
2. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB .....	6
2.1 Caraterização do contexto socioeducativo .....	7
2.1.1 A instituição .....	7
2.1.2 A ação pedagógica da docente cooperante .....	7
2.1.3 Os processos de avaliação e regulação da aprendizagem .....	9
2.1.4 A turma.....	9
2.2 Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos de intervenção 10	
2.2.1 Estratégias globais de intervenção curricular.....	12
2.2.2 Atividades implementadas .....	13
2.2.3 Avaliação e regulação da aprendizagem .....	13
3. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB .....	14
3.1 Caraterização do contexto socioeducativo .....	15
3.1.1 A instituição .....	15
3.1.2 A ação pedagógica dos docentes cooperantes.....	15
3.1.3 Os processos de avaliação e regulação da aprendizagem .....	16

3.1.4 As turmas .....	17
3.2 Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	18
3.2.1 Estratégias globais de intervenção .....	19
3.2.2 Atividades implementadas .....	20
3.2.3 Os processos de avaliação e regulação das aprendizagens .....	20
4. ANÁLISE CRÍTICA D PRÁTICA DESENVOLVIDA NO ENSINO DO 1.º E DO 2.º CEB	22
4.1 O processo de ensino-aprendizagem .....	22
4.2 Os alunos como agentes do processo de aprendizagem .....	25
4.3 O processo de avaliação e regulação da aprendizagem .....	26
4.4 A relações interpessoais dentro da escola.....	27
<b>PARTE II – Estudo Empírico</b> .....	28
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO .....	29
2. QUADRO CONCEPTUAL .....	30
2.1 A Educação Inclusiva .....	30
2.1.1 Uma prática pedagógica que visa a inclusão .....	33
2.2 A interação entre pares e a inclusão social de alunos com incapacidades.....	36
2.2.1 Estudos empíricos sobre a inclusão social de alunos com incapacidades .....	37
3. METODOLOGIA .....	40
3.2 Natureza do estudo .....	40
3.3 Técnicas de recolha de dados .....	40
3.4 Técnicas de análise de dados .....	41
3.4 Caraterização da amostra .....	42
3.5 Princípios éticos do processo de investigação .....	43
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	44

4.1 As estratégias de ensino utilizadas que promovem uma relação positiva entre pares .....	44
4.2 As interações entre pares na turma, as perspectivas dos alunos e dos docentes	45
5. CONCLUSÕES DO ESTUDO .....	51
6. REFLEXÃO FINAL .....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	55
ANEXOS .....	60

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo A</b> – Atividades exploratória de Matemática direcionada para o 2.º ano de escolaridade .....	60
<b>Anexo B</b> – Atividade exploratório de Matemática direcionada ao 6.º ano de escolaridade .....	62
<b>Anexo C</b> – Inquérito por questionário aos alunos do 6.º ano de escolaridade .....	64
<b>Anexo D</b> – Número do dia realizado com o 6.º ano de escolaridade .....	68
<b>Anexo E</b> – Guião das entrevistas direcionadas às docentes .....	69
<b>Anexo F</b> – Guião das entrevistas direcionados aos alunos .....	71
<b>Anexo G</b> – Exemplo de uma transcrição de entrevista a uma docente. ....	75
<b>Anexo H</b> - Exemplo de uma transcrição de entrevista a um grupo de alunos. ....	76
<b>Anexo I</b> – Exemplo de uma análise de conteúdo da entrevista a uma docente.....	89
<b>Anexo J</b> – Exemplo de uma análise de conteúdo da entrevista a um grupo de alunos	98
<b>Anexo K</b> – Síntese da análise de conteúdo das entrevistas às docentes .....	105
<b>Anexo L</b> – Síntese da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos .....	120
<b>Anexo M</b> – Consentimento informado entregue aos Encarregados de Educação dos alunos .....	131

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

UC	Unidade Curricular
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CBE	Cycle of Basic Education
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
PE	Projeto Educativo
MEM	Movimento da Escola Moderna
PIT	Plano Individual de Trabalho
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente relatório descreve o trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), no decorrer do 2.º ano de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nas áreas curriculares de Matemática e Ciências Naturais, com vista à obtenção do grau de mestre. O objetivo principal desta UC incide no desenvolvimento de diversas competências para a prática profissional da docência, através da compreensão do sistema organizacional das escolas, da implementação de projetos, da realização de práticas pedagógicas e da posterior reflexão sobre esta ação.

Neste seguimento, ao longo do ano letivo realizaram-se dois períodos de intervenção, tendo sido um no 1.º CEB e o outro no 2.º CEB. Estes dois estágios compreenderam três fases distintas, particularmente, (i) a observação e caracterização dos contextos socioeducativos, da qual surgiram os Projetos de Intervenção (PI); (ii) a intervenção pedagógica, em que foram implementados os objetivos do PI e foi assumindo o cargo de professores da turma em questão; e, por fim, (iii) a avaliação deste processo, na qual se analisaram as práticas pedagógicas e a concretização dos objetivos definidos nos PI's.

Do estágio realizado em 1.º CEB emergiu o presente estudo, tendo sido este desenvolvido com uma turma do 2.º ano de escolaridade, que incluía um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Assim, este estudo pretende caracterizar as interações entre pares na turma no contexto das práticas de educação inclusiva, cumpridas pela escola.

Relativamente à estrutura do presente documento, encontra-se organizado em sete capítulos, sendo este o primeiro, que tem como objetivo dar a conhecer ao leitor a estrutura do documento e os conteúdos que irão ser abordados. De seguida, no segundo capítulo é descrita e analisada a intervenção pedagógica desenvolvida no 1.º e 2.º CEB. No terceiro capítulo apresenta-se o estudo, no qual se começa por identificar a problemática que lhe está inerente, definindo em seguida os objetivos da investigação e

o enquadramento teórico que lhe está subjacente, sendo este fundamentado por autores de referência. No quarto capítulo são descritas as opções metodológicas da investigação e no quinto capítulo apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados. Já no sexto capítulo enumeram-se algumas conclusões relativas à investigação. O sétimo e último capítulo contemplam uma reflexão final com o intuito de caracterizar o contributo desta UC para a futura profissional prática de docência. Por fim, são ainda elencadas as referências bibliográficas que sustentam todo este trabalho, bem como, os anexos que complementam toda a informação descrita.

**PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO  
2.º CEB**

## **1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Com a finalidade de definir, implementar e, por fim, avaliar um projeto de intervenção pedagógica direcionado às características de cada um dos contextos, bem como, dos alunos, é necessário numa primeira instância, conhecer as instituições de ensino, a ação pedagógica do docente cooperante, assim como, as particularidades de cada turma. Posto isto, e com o intuito de complementar esta informação, segue-se uma avaliação diagnóstica, de forma a orientar a elaboração da planificação de todo o trabalho a realizar.

Para tal, é essencial identificar os métodos e técnicas de recolha e de tratamento de dados que nortearam todo este processo.

### **1.1 Metodologia utilizada**

No decorrer de toda a PES II, a metodologia de recolha e de tratamento de dados utilizada foi de natureza qualitativa que, segundo Aires (2011) inicialmente o investigador faz uma pesquisa no terreno, para obter informações, elaborando um texto de campo, posteriormente, com as notas recolhidas elabora um segundo texto que se baseia na sistematização dos dados recolhidos e, por fim, recria o seu texto, transformando-o num documento provisório e depois partilha-o, sendo este o documento final. Em conformidade com isto e segundo a mesma autora, estas informações não podem ser traduzidas numa escala numérica, uma vez que se trata da análise da qualidade dos objetos.

Neste sentido, a abordagem qualitativa é de carácter subjetivo, ou seja, foi realizada a partir da observação direta da rotina da sala e da ação pedagógica da docente cooperante e, também, através da observação participante no processo de aquisição das aprendizagens dos alunos. Na sequência deste trabalho, surge a investigação-ação que, de acordo com Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que englobem a ação, numa perspetiva de mudança, e a investigação simultaneamente, recorrendo a um processo cíclico que alterna entre ação e reflexão crítica. Esta reflexão crítica está aliada à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir dos impactos dessas

mudanças. Assim, antes do início de cada intervenção pedagógica foi realizado um projeto de intervenção que contemplava todas as linhas orientadoras que a guiavam, como por exemplo, a problemática que surgiu a partir da observação prévia, os objetivos da intervenção, o plano de ação, o modo de avaliação deste processo, entre outras diretrizes que tornaram possível as duas práticas pedagógicas.

## **1.2 Técnicas de recolha e análise de dados**

Com o intuito de recolher e analisar os dados, ao longo desta prática pedagógica, foram utilizadas diferentes técnicas. Assim, estas técnicas enumeram-se por: (i) a pesquisa documental, particularmente dos Planos Curriculares de cada turma, do Projeto Educativo de cada instituição de ensino, bem como, dos seus Regulamentos Internos, de forma a adquirir mais informações acerca de cada estabelecimento de ensino, assim como, algumas características das várias turmas e dos alunos, a fim de clarificar as intencionalidades pedagógicas das escolas e as particularidades de cada turma, que pudessem influenciar o processo de aprendizagem dos alunos, (ii) a observação direta com o intuito de compreender o nível das aprendizagens dos alunos, bem como, a ação pedagógica da docente cooperante, (iii) a observação participante e não participante, com a finalidade de facilitar a inclusão do observador no grupo turma, (iv) o preenchimento de grelhas de observação que incidiram na avaliação das aprendizagens dos alunos, tanto numa fase inicial como numa fase final, (v) a realização de notas de campo ao longo de todo o processo, com o intuito de melhorar as intencionalidades pedagógica, a fim de irem sempre ao encontro das fragilidades e das potencialidades dos alunos e, por fim, (vi) realizaram-se, ainda, diversas entrevistas informais às docentes de forma a esclarecer variados aspetos decorrentes da sua prática e das particularidades das turmas.

Após a recolha de dados surge a necessidade de os analisar e de refletir sobre eles, a fim de caracterizar o contexto e a dinâmica de sala de aula. Foram constatadas as potencialidades e fragilidades da turma, que originaram as questões-problema e os objetivos gerais a desenvolver. Com a finalidade de analisar os dados de observação utilizaram-se grelhas de avaliação diagnóstica, de modo a compreender de forma eficaz

as dificuldades, as necessidades e potencialidades dos alunos nas diferentes áreas do saber. Também as conversas informais com as docentes cooperantes, contribuíram bastante para uma análise mais detalhada e precisa das capacidades dos alunos e do trabalho desenvolvido até ao momento. O tratamento de todos estes dados corresponde a um processo de organização da informação em torno da descrição da prática pedagógica da docente cooperante, dos processos de avaliação e regulação da aprendizagem e da caracterização da turma.

Assim, estes dados foram tidos em conta aquando da elaboração das grelhas de avaliação diagnóstica, tornando as mesmas mais concretas e verídicas.

Em suma, as técnicas de análise de dados referidas anteriormente, contribuíram para a identificação das potencialidades e fragilidades das turmas, só se tornando possível uma vez que se complementaram entre si.

## **2. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB**

O presente ponto tem como finalidade caracterizar os contextos socioeducativos em que foram realizados os dois estágios, um em 1.º CEB e outro em 2.º CEB, sendo estes numa primeira fase de observação e posteriormente de intervenção. Para além disto, pretende explicitar as problemáticas identificadas que sustentaram a intervenção em cada um deles.

A primeira fase refere-se a um período de observação de duas semanas, durante o qual foram aplicados métodos e técnicas de recolha de dados, a fim de obter as informações necessárias para caracterizar os contextos, identificar os objetivos e estratégias gerais da intervenção pedagógica.

Concluída a recolha e dados e a posterior caracterização dos contextos, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, foi elaborado um Plano de Intervenção (PI), que tinha como principal objetivo direcionar a prática pedagógica futura para as necessidades específicas dos alunos. Seguidamente, o PI foi implementado ao longo de, aproximadamente, sete semanas, durante as quais se verificou um trabalho diário com as turmas.

## **2.1 Caraterização do contexto socioeducativo**

A caraterização do contexto socioeducativo compreende uma breve caraterização da instituição de ensino onde decorreu o estágio em 1.º CEB, a descrição da prática pedagógica da docente cooperante, os processos de avaliação e regulação da aprendizagem e, finalmente, a caraterização da turma.

### **2.1.1 A instituição**

A instituição de ensino em que decorreu o estágio em 1.º CEB encontra-se localizada no concelho de Lisboa e é de carácter privado. A mesma dispõe de um currículo bilingue e com base na análise do Projeto Educativo (PE) a sua missão é formar e inspirar alunos para que sejam felizes e tenham sucesso na sua vida adulta, tendo em vista a inovação e a tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem e comunicação, permitindo assim que os alunos interajam na sociedade em que estão inseridos. Assim, as crianças têm a possibilidade de adquirir competências e ferramentas, de modo a crescerem autónomas, colaborativas, comunicativas, curiosas, confiantes, resilientes, respeitadoras, determinadas e reflexivas.

De um modo geral, nesta instituição de ensino os conteúdos curriculares são abordados de forma integrada, através de projetos e de temas transversais a toda a escola e que abrangem todas as áreas do saber, das quais todos os alunos se devem apropriar, sendo um processo que procura ir além dos conhecimentos meramente transmitidos pelo docente, utilizando diversas estratégias que procurem promover uma atitude crítica e de autoeducação ao longo da vida dos alunos. Apesar de não seguir na totalidade todos os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), os valores educativos da instituição de ensino, assentam em alguns dos seus princípios.

### **2.1.2 A ação pedagógica da docente cooperante**

De acordo com diversas entrevistas informais com a professora cooperante, pode aferir-se que a sua ação educativa se carateriza como sociocentrada no aluno. Com a finalidade de induzir os alunos a novos saberes, a professora cooperante parte das

intervenções extraescolares, das vivências e das necessidades e interesses dos alunos, tanto de caráter social como emocional.

A fim de desenvolver a sua prática, a docente cooperante propõe à turma atividades diversificadas, com recurso a materiais e estratégias variadas e que possibilitem aos alunos chegarem a conclusões que induzirão à aquisição de novos conhecimentos, através de inúmeras formas/níveis de resolução, respeitando assim as individualidades e estimulando a confiança. A docente cooperante preconiza a diferenciação pedagógica na sua prática, abordando as tarefas de aprendizagem de diferentes formas. De forma a satisfazer as necessidades múltiplas e variadas dos alunos é promovida uma prática diferenciada com vista à inclusão. Para além disto, a professora privilegia na sala de aula a liberdade de pensamento e de expressão, promovendo a comunicação permanente de todos os alunos, tendo em vista a partilha de experiências sociais, das suas aprendizagens e das produções.

As atividades que propõe aos alunos procuram integrar todas as áreas curriculares, através de propostas/problemas que promovam a mobilização de saberes alusivos a vários domínios curriculares. A ação pedagógica da docente assenta ainda na aprendizagem cooperativa e na aprendizagem por descoberta. A primeira relaciona-se com o desenvolvimento de atividades a pares ou em pequenos grupos, que permite aos alunos aprenderem a trabalhar em conjunto, dado que alunos com diversos níveis de aprendizagem contribuem para atingirem o mesmo fim. De forma a promover o trabalho cooperativo, a docente cria situações que estimulem a ajuda durante o trabalho autónomo e que possibilitem o conflito cognitivo no aluno e/ou entre alunos. Já a aprendizagem por descoberta, caracteriza-se por fornecer aos alunos instrumentos que os guiem durante o seu percurso, tanto a nível académico como pessoal, incitando um constante autoquestionamento, a procura de soluções para diversos problemas e fomentando uma permanente reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Assim, é espectável que os alunos adquiram os conhecimentos com base numa aprendizagem ativa, sendo estes os impulsionadores de toda a ação educativa e os seus interesses e a sua iniciativa um fator determinante nos projetos em que se envolvem.

### **2.1.3 Os processos de avaliação e regulação da aprendizagem**

Estanqueiro (2010) salienta o facto de que os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. Para tal, a avaliação é detentora de dois carateres distintos, sendo um relacionado com a avaliação diagnóstica e o outro com a avaliação contínua e formativa. No que se refere à avaliação diagnóstica, esta revela-se bastante importante na medida em que é a partir dela que se deverão nortear as aprendizagens futuras, servindo como ponto de partida à aquisição de novos conhecimentos. Por outro lado, a avaliação contínua e formativa, realizada ao longo do período de observação, bem como do período de intervenção, tem como fim orientar a sequência de aprendizagens, de modo a tornar possível uma reestruturação da planificação, caso os objetivos não estejam a ser alcançados de acordo com o especulado.

Neste seguimento, verificou-se que, apesar de ser feita a avaliação sumativa, era privilegiada a avaliação formativa. No início de cada semana era realizada a heteroavaliação individual, por parte do professor, que tinha como principal intuito dar a conhecer aos alunos as suas maiores dificuldades e quais as atividades que se deveriam dedicar no TEA. O Plano Individual de Trabalho (PIT) revelou-se um instrumento através do qual não só os professores sugeriam aos alunos quais as atividades que deveriam desenvolver como os alunos, no qual, tomavam decisões sobre as tarefas mais adequadas a realizar, tendo em conta as suas dificuldades e interesses.

### **2.1.4 A turma**

A turma onde decorreu a prática pedagógica, é um grupo do 2.º ano de escolaridade composto por vinte e dois alunos, sendo nove do género feminino e treze do género masculino. Os alunos, na sua maioria, são de nacionalidade portuguesa, pelo que há quatro alunos com dupla nacionalidade, americana-portuguesa e francesa-portuguesa, não sendo a língua materna destes quatro alunos o português. Para além disto, é ainda de salientar que há um aluno na turma diagnosticado com uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), pelo que beneficia de um Programa Educativo Individual. As idades dos

alunos desta turma são bastante homogêneas, uma vez que até ao final do ano de 2019, apenas um aluno completará nove anos e todos os outros farão oito anos.

## **2.2 Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos de intervenção**

Para planear o PI é essencial conhecer as potencialidades e as fragilidades da turma e, para tal, foi realizada uma avaliação diagnóstica, que permitirá uma futura intervenção pedagógica.

Em relação às competências e dificuldades identificadas, é importante referir que à exceção de uma das discentes, todos os alunos frequentaram o 1.º ano de escolaridade nesta instituição de ensino, pelo que, já estabelecem desde o início do presente ano uma relação positiva e afetiva entre todos os elementos da turma. No entanto, a aluna que integrou a turma posteriormente, neste momento encontra-se adaptada ao grupo, dado que é bastante comunicativa, responsável e empenhada.

De acordo com Boggino (2009) a avaliação deve ser parte integrante das componentes estratégicas de ensino, fazendo parte de uma conceção epistemológica construtivista. Para além disto, refere ainda que o ponto de partida do ensino deve ser a avaliação e não os conteúdos curriculares, propondo que se avaliem não apenas os resultados mas também os processos de aprendizagem. Portanto, procedeu-se à realização de uma avaliação diagnóstica e, com a sua análise, verificou-se que a turma revela bastante interesse e vontade em aprender, sendo a maioria dos alunos extremamente interventiva e participativa nas diversas atividades desenvolvidas, revelando assim, imensa curiosidade em fazer novas descobertas. Contudo, é um grupo bastante heterogéneo, principalmente no que respeita a ritmos de trabalho e facilidade de aquisição de determinados conteúdos, sendo assim desenvolvido um trabalho que assenta nos princípios da diferenciação pedagógica. No que respeita aos conteúdos inerentes a cada área do saber, na sua globalidade os alunos manifestam gosto pela sua aquisição, revelando-se fundamentais os diversos momentos que constituem a agenda semanal. Na área do Português, mais concretamente no domínio da Oralidade, os alunos estão em constante desenvolvimento

da compreensão e da expressão oral, compreendendo assim as instruções dadas, colocando questões quando têm dúvidas, adequando progressivamente o discurso ao contexto de sala de aula, mobilizando novo vocabulário, apesar de se considerar que este ainda pode ser mais diversificado. No domínio da Leitura e da Escrita, os alunos já desenvolveram bastantes competências, pelo que a escrita e a leitura se destacam como umas das suas potencialidades. No entanto, ainda revelam algumas fragilidades em determinados conteúdos gramaticais, que irão influenciar a produção escrita. Neste sentido, os alunos são autónomos na escrita e na leitura, tanto nas atividades propostas pela docente cooperante como no Tempo de Estudo Autónomo (TEA).

Relativamente à área curricular de Matemática, os alunos revelam facilidade na manipulação e representação dos números, demonstrando assim um bom sentido do número. A turma ordena e localiza com facilidade números na reta numérica, conhece o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal e realiza comparações, decomposições e diferentes operações numéricas (adição, subtração, multiplicação e divisão simples). Alguns dos alunos compreenderam as tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e 10, pelo que não são capazes de determinar os seus produtos rapidamente. Assim, compreenderam também com facilidade os termos dobro, triplo, quádruplo, quántuplo, metade, a terça parte, a quarta parte e a quinta parte, representando-os corretamente. Na resolução de problemas, os alunos são capazes de resolver diferentes tipos, com graus de complexidade diversos, recorrendo às seguintes estratégias: icónicas, simbólicas, organização de conjuntos, reta numérica e esquemas em árvore.

Finalmente, no que respeita à área de Estudo do Meio, os alunos têm vindo a evoluir nos momentos dedicados aos trabalhos por projetos, respeitando as diferentes opiniões dos colegas e das professoras e esperando pela sua vez de participar. No geral, são curiosos e pesquisam informações pertinentes sobre os temas trabalhados. Através deste método de trabalho, os discentes adquirem os conteúdos previstos com melhor aproveitamento.

A análise das diversas potencialidades e fragilidades da turma permitiu a formulação das questões-problema, que se enumeram por: (i) Como tornar os alunos mais autónomos e responsáveis pelas suas próprias aprendizagens?; (ii) Como desenvolver o

conhecimento sintático e expandir o léxico utilizado pelos alunos?; (iii) Como motivar os alunos para o estudo da tabuada?.

Em concordância com as questões-problema surgiram os objetivos gerais de intervenção, que se designam por: (i) Desenvolver a autonomia e a responsabilidade; (ii) Desenvolver o conhecimento sintático e expandir o léxico; (iii) Promover a automatização da memorização do material relativo às tabuadas em estudo.

### **2.2.1 Estratégias globais de intervenção curricular**

Em conformidade com os objetivos gerais foram delineadas e, posteriormente, implementadas diversificadas estratégias de intervenção curricular, indo ao encontro dos princípios pedagógicos da professora cooperante.

Relativamente ao 1.º objetivo geral de intervenção: Desenvolver a autonomia e a responsabilidade, foram utilizadas diversas estratégias de intervenção, que se especificam como: o registo individual das tarefas (este registo encontra-se no caderno diário e cada aluno deverá registar a tarefa que realizou, avaliando-a semanalmente), o mapa ilustrativo das tarefas realizadas pela turma de modo a facilitar a sua leitura (mapa que se encontra afixado na sala, para que os alunos identifiquem a sua tarefa), o livro de tarefas e de decisões tomadas em Conselho de Turma (contém a função de cada tarefa e as decisões adotadas em Conselho de Turma, no momento em que são apresentadas as propostas) e a diferenciação dos ficheiros disponíveis na sala com cores diferentes (sendo que os que se encontram assinalados a vermelho serão os que acarretam uma maior dificuldade, os destacados a amarelo revelam uma dificuldade intermédia e os destacados a verde implicam pouca dificuldade de resolução).

Para o 2.º objetivo geral de intervenção: Desenvolver o conhecimento sintático e expandir o léxico, como estratégias recorreu-se à leitura e escrita de histórias/textos em coletivo ou a pares, ao reconto e resumo, por escrito, de excertos de histórias, lidas em coletivo pela turma, à criação de um dicionário de turma, de modo a que os alunos pudessem consultar sempre que não soubessem o significado de alguma palavra e a fichas de trabalho com exercícios de diferentes graus de dificuldade.

Finalmente, para o 3.º objetivo de intervenção: Promover a automatização da memorização do material relativo às tabuadas em estudo, foram desenvolvidas as seguintes atividades: realização de jogos da tabuada (consiste em cartões com a multiplicação dos fatores em que é solicitado aos alunos que indiquem o produto desses dois fatores), o jogo do “Lotto da tabuada” (consiste num cartão com diversos números, em que se solicita aos alunos que mediante o produto que foi dito oralmente, identifiquem os fatores que se encontram nesse mesmo cartão, pintando-os) e fichas com exercícios que promovessem o estudo da tabuada.

### **2.2.2 Atividades implementadas**

Durante a prática de ensino supervisionada, foram implementadas diversas atividades, destacando-se as tarefas de caráter exploratório (Anexo A), na área da Matemática. Destacam-se também a introdução de momentos como a leitura e escrita de textos e poemas em pequenos grupos e o reconto e resumo de histórias igualmente em grupos de trabalho, no âmbito da disciplina de Português. Já em Estudo do Meio foi apenas abordada a temática do ciclo da água, com pequenas atividades práticas-laboratoriais, uma vez que os restantes assuntos foram abordados em trabalhos de projeto, dando-lhes continuidade, dado que estavam a ser concretizados aquando se iniciou o presente estágio de intervenção.

### **2.2.3 Avaliação e regulação da aprendizagem**

As atividades e estratégias anteriormente apresentadas foram avaliadas, dado que o processo de avaliação deve ser contínuo, uma vez que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos durante todo este processo (Perrenoud, 1998).

Desta forma, no presente ponto será apresentada a avaliação do PI sendo que a avaliação dos alunos já foi mencionada anteriormente, neste relatório. No entanto, é importante salientar que as aprendizagens adquiridas pelos alunos durante este período foram bastante satisfatórias.

Assim, a avaliação do PI foi realizada tendo por base os indicadores de avaliação que estavam em concordância com os objetivos gerais da intervenção pedagógica. Para realizar tal avaliação, as produções dos alunos elaboradas durante o período de intervenção foram observadas e analisadas e, posteriormente, comparadas com a avaliação diagnóstica inicial, com o intuito de compreender qual a evolução da turma.

Com este procedimento e relativamente ao 1.º objetivo geral: “Desenvolver a autonomia e a responsabilidade” pode concluir-se que foi atingido com sucesso, uma vez que no decorrer deste estágio os alunos, por exemplo, não discutiam sempre os mesmos conflitos no conselho, tornando-se mais autónomos na regulação dos seus desentendimentos, sendo que o livro já mencionado foi um bom impulsionador destas novas atitudes. É ainda importante referir que com o mapa de tarefas ilustrativo e com a definição das mesmas os alunos foram mais responsáveis na sua realização.

Em relação ao 2.º objetivo geral: “Desenvolver o conhecimento sintático e expandir o léxico” pode declarar-se, de um modo geral, que este objetivo foi alcançado pela maioria dos alunos da turma, sendo que revelam maiores dificuldades em expandir o vocabulário, usando tanto na oralidade como na escrita, a repetição de algumas palavras.

Finalmente, com o 3.º objetivo geral do PI: “Promover a automatização da memorização do material relativo às tabuadas em estudo” foi bem conseguido, no entanto, não na sua totalidade, uma vez que não foi possível a elaboração de muitas atividades para o desenvolver dado o pouco tempo que foi disponibilizado para o período de intervenção e ao excesso de atividades a realizar durante o mesmo.

### **3. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB**

Assim como na descrição sumária da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, o presente capítulo irá incidir nos mesmos tópicos, no entanto, referentes ao estágio em 2.º CEB. Neste sentido, irá ser exposto o contexto socioeducativo, com a caracterização da instituição de ensino, da ação pedagógica da docente cooperante, dos processos de avaliação e de regulação das aprendizagens da turma, e, por fim, será apresentada a

problematização dos dados do contexto, bem como, os objetivos gerais de intervenção, englobando as principais estratégias de intervenção, as atividades implementadas no curso do estágio e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

### **3.1 Caracterização do contexto socioeducativo**

A caracterização do contexto socioeducativo abrange uma breve caracterização da instituição de ensino onde decorreu o estágio em 2.º CEB, a descrição da prática pedagógica das docentes cooperantes, os processos de avaliação e regulação da aprendizagem e, finalmente, a caracterização das duas turmas.

#### **3.1.1 A instituição**

O estágio de intervenção pedagógica decorreu numa instituição de ensino público que abrange o 2.º e o 3.º CEB. Esta escola está localizada na grande área metropolitana de Lisboa e integra alunos de diferentes classes sociais, culturas e etnias.

Esta instituição distingue-se por ser uma escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos, regendo o seu ensino através dos documentos normativos, como os Programas Curriculares, as Metas de Aprendizagem e as Aprendizagens Essenciais, bem como, o Projeto Educativo do Agrupamento.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, educar significa conduzir e criar, sendo estes os objetivos que a escola procura cumprir, conduzindo os alunos ao encontro do saber, de modo a criar cidadãos responsáveis e capazes de intervir ativamente na sociedade a que pertencem.

#### **3.1.2 A ação pedagógica dos docentes cooperantes**

No que respeita à ação pedagógica dos docentes cooperantes, verificou-se que em ambas as práticas os professores procuram estabelecer um clima de aprendizagem positivo, agindo calmamente com os alunos, dando primazia ao respeito entre todos. Para além disto, procuram consciencializar os alunos da importância da aquisição de

aprendizagens para a futura vida, tanto pessoal como profissional, de forma a que os mesmos se empenhem e tenham vontade de procurar o conhecimento.

A partir da observação direta e no que se relaciona com a ação pedagógica dos docentes cooperantes, podemos declarar que na disciplina de Matemática predomina o trabalho a pares, com a resolução de exercícios alusivos aos conteúdos abordados, anteriormente pela professora no quadro, encontrando-se estes no manual adotado pela escola. Estes conteúdos são explicitados, primeiramente, no quadro pela docente e, seguidamente, com a colaboração dos alunos a resolução de um ou mais exercícios no quadro relacionados com o conteúdo explicitado anteriormente.

No que se refere à disciplina de Ciências Naturais, as diferentes temáticas são apresentadas pela professora cooperante de diversas formas, consoante os conteúdos que pretende abordar, podendo ser através da visualização de um filme, da análise de um *power point* ilustrativo, de esquemas realizados no quadro pela docente ou com a legenda de figuras. Após esta abordagem, os alunos realizam os exercícios propostos no manual que estão em concordância com os conteúdos abordados anteriormente. As atividades prático-laboratoriais são também adotadas pela professora cooperante, no entanto, revela que a sua realização é diminuta uma vez que o tempo é bastante escasso para abordar todos os conteúdos presentes nos documentos orientadores de referência.

É ainda importante mencionar que em ambas as disciplinas, os alunos estão sentados a pares, sendo que as mesas formam três filas. Tal facto, irá facilitar o trabalho a pares que se verifica nas duas áreas do saber aquando da elaboração das tarefas propostas.

### **3.1.3 Os processos de avaliação e regulação da aprendizagem**

De acordo com a professora cooperante de Matemática no início de cada ano letivo propõe aos alunos a elaboração de um teste diagnóstico, com o intuito de averiguar os conhecimentos já aprendidos e consolidados pelos mesmos. Em cada período e como método de avaliação sumativa, a docente propõe aos alunos a realização de três fichas de avaliação, de forma podendo assim os alunos melhorarem o seu desempenho, caso uma delas seja referente a alguma matéria em que sentem mais dificuldades.

De forma a fornecer aos alunos vários instrumentos de avaliação, a docente cooperante sugere-lhes, também, que realizem uma questão de aula no final do estudo do tópico matemático que está a ser trabalhado, possibilitando-lhes, assim, que estudem diariamente. No que diz respeito à avaliação formativa a docente tem em conta a participação dos alunos nas diversas tarefas da aula, na assiduidade e na participação, tendo uma tabela com todos estes itens que completa diariamente.

A avaliação de disciplina de Ciências Naturais contempla duas componentes, uma formativa e outra sumativa. A avaliação formativa é baseada na participação durante as aulas, na realização do trabalho de casa, nos comportamentos e atitudes e na assiduidade e pontualidade dos alunos. A avaliação sumativa é composta por três fichas de avaliação em cada período. É ainda importante mencionar que antes de cada ficha de avaliação sumativa, os alunos realizam uma ficha formativa que contempla os conteúdos que, posteriormente, serão englobados na ficha sumativa.

A autoavaliação é realizada por cada aluno, no final de cada período e tem como principal objetivo uma reflexão, por parte dos alunos, acerca do trabalho desenvolvido, uma vez que consiste no preenchimento de uma grelha que contempla todas as temáticas abordadas.

### **3.1.4 As turmas**

A turma A é composta por 22 alunos, sendo 16 do género masculino e 6 do género feminino e as suas idades são compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Nesta turma existem três alunos de origem estrangeira, no entanto, encontram-se plenamente adaptados à língua portuguesa, não sendo esta característica inibidora no processo de aprendizagem. Nove alunos da mesma turma apresentam adaptações no seu processo de avaliação, sendo que seis manifestam problemas de comportamento, assim como, desinteresse pelas atividades letivas pelo que são acompanhados em apoios tutoriais.

Relativamente à turma B é constituída por 20 alunos, 15 do género masculino e 5 do género feminino, sendo as suas idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Quatro

alunos desta turma apresentam maiores dificuldades na aprendizagem, pelo que lhes são aplicados métodos de avaliação adaptados.

As duas turmas são compostas por alunos de diferentes contextos socioculturais, sendo na sua maioria provenientes de baixos níveis socioeconómicos. Uma grande parte destes alunos são apoiados pela Ação Social Escolar.

### **3.2 Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção**

Para a conceção de um PI revela-se indispensável uma caracterização de cada turma, nas quais irá decorrer a posterior prática pedagógica, a fim de os objetivos gerais do mesmo irem ao encontro das fragilidades e potencialidades dos alunos.

Assim, demonstra-se essencial dar a conhecer as características fundamentais das duas turmas. Desta forma, a turma A demonstra, nas aulas, um comportamento irregular devido à postura e atitudes de alguns dos seus alunos. Contudo, verifica-se uma significativa percentagem de alunos interessados, com comportamentos assertivos e participativos, em contexto de sala de aula. O aproveitamento da turma é pouco satisfatório espelhando, desta forma, o seu comportamento, no entanto, alguns dos elementos apresentam aproveitamento satisfatório e até mesmo bom ou muito bom. Contudo, como potencialidades destaca-se o facto da maior parte dos alunos ter conhecimentos base, que lhes permite compreender melhor os novos conteúdos.

Já a turma B, revela algumas dificuldades em saber estar na sala de aula, apresentando um comportamento irrequieto e perturbando o normal funcionamento das aulas, pois distraem-se, conversam e participam de uma forma desorganizada. No que toca ao aproveitamento desta turma, todos os seus elementos revelam falta de conhecimentos básicos, falta de hábitos de estudo, dificuldades de concentração, de interpretação de enunciados, de expressão oral e escrita, em organizar ideias, no cálculo e no raciocínio lógico. Apesar disto, no geral a turma é bastante trabalhadora e empenhada na realização das tarefas propostas pelas docentes, no entanto, precisa de motivação para colmatar as dificuldades de aprendizagem já descritas.

Neste seguimento, verificámos que ambas as turmas existem algumas potencialidades cognitivas de aprendizagem, todavia, demonstram pouca motivação durante as aulas, sendo esta uma das suas fragilidades. Assim, surge a primeira questão-problema, que se relaciona com as duas disciplinas em questão, uma vez que os alunos se distraem com facilidade e que as temáticas abordadas nas aulas envolvem um grau de raciocínio cognitivo complexo por parte dos mesmos, necessitando assim de estarem concentrados. Outro aspeto que se destacou durante o período de observação foram alguns episódios de indisciplina por parte de alguns alunos, que inevitavelmente prejudicaram os momentos de aprendizagem e criaram alguma tensão, tanto nas turmas, como nas docentes cooperantes. Desta forma e sendo esta uma fragilidade, pretendeu-se combatê-la durante o período de intervenção, tendo por base princípios de disciplina positiva.

Posto isto, apresentam-se as questões-problema que irão nortear a ação pedagógica durante o período de intervenção: (i) Como motivar os alunos para a aprendizagem da Matemática e das Ciências Naturais? e (ii) Como gerir a indisciplina durante as aulas de Matemática e de Ciências Naturais?.

A estas questões-problema sucederam-se os objetivos gerais que se listam por: (i) Promover a aprendizagem matemática com base em tarefas exploratórias, realizadas a pares, com discussão final em grande grupo, bem como, a resolução de exercícios de aplicação e consolidação, (ii) Motivar os alunos de forma a prestarem atenção, durante os momentos de aprendizagem, recorrendo a diversas estratégias de ensino-aprendizagem, bem como, integração curricular entre as duas áreas do saber e (iii) Agir de acordo com os princípios de disciplina positiva, no sentido de combater a indisciplina de alguns alunos que perturbam o normal funcionamento das aulas.

### **3.2.1 Estratégias globais de intervenção**

A fim de desenvolver os objetivos gerais, referidos anteriormente, foram implementadas diferentes estratégias durante o período de intervenção. De acordo com Zabala (1998) pode afirmar-se que os professores adotam uma diversidade de estratégias que podem ser utilizadas na estruturação das intenções educacionais com os seus alunos.

Assim, e no que se refere à área curricular de Matemática, foram realizadas tarefas exploratórias em pequenos grupos, foi elaborado o número do dia, foram realizados exercícios de aplicação e problemas a pares e executados jogos didáticos. Já na área das Ciências Naturais foram realizadas atividades prático-laboratoriais, bem como, exercícios de aplicação. Algumas temáticas foram exploradas com recurso a *power points* explicativos e a vídeos ilustrativos dos conteúdos.

### **3.2.2 Atividades implementadas**

Relativamente às atividades implementadas, procurou-se propor aos alunos tarefas com as quais nunca tivessem contactado, evitando aulas monótonas e motivando-os para a aprendizagem.

Neste sentido, as atividades exploratórias, prático-laboratoriais, os jogos, bem como, as atividades realizadas a pares ou em pequenos grupos foram aplicadas nas diferentes aulas.

É de salientar as atividades exploratórias (Anexo B) realizadas no âmbito da disciplina de Matemática, uma vez que estimularam o pensamento crítico dos alunos e os levou a compreender vários tópicos matemáticos e não somente a decorá-los. Assim, a aprendizagem matemática não se deve fragmentar nem se basear no decorar de procedimentos ou fórmulas. De acordo Martinho e Ponte (2005) esta aprendizagem deve construir progressivamente um quadro de significados, através do qual cada aluno realizará uma apropriação do conhecimento matemático.

As atividades a pares ou em grupos reforçaram a cooperação entre os alunos, melhorando as suas relações de amizade e promovendo um ambiente de aprendizagem mais aberto e tranquilo.

### **3.2.3 Os processos de avaliação e regulação das aprendizagens**

Assim como para o 1.º CEB, referido anteriormente neste relatório, irão ser apresentados meramente os resultados da avaliação dos objetivos gerais do PI.

Neste seguimento, o primeiro objetivo de avaliação do PI caracteriza-se por: “Promover a aprendizagem Matemática com base em tarefas exploratórias, realizadas a pares, com discussão final em grande grupo, bem como, a resolução de exercícios de aplicação e consolidação”. Assim sendo, este objetivo foi bem conseguido uma vez que foram implementadas estas tarefas, contudo, inicialmente os alunos tinham alguma dificuldade em trabalhar a pares pois não estavam habituados a esta metodologia de trabalho. Apesar disto, com o decorrer das semanas os alunos mostraram-se mais cooperativos uns com os outros. Destaca-se um indicador de avaliação resultante deste objetivo, que consiste em os alunos se esforçarem para ultrapassar as dificuldades, dado que alguns destes não demonstravam empenho e interesse suficientes para resolver as tarefas propostas. O segundo objetivo: “Motivar os alunos a prestarem atenção durante os momentos de aprendizagem, recorrendo a diversas estratégias de ensino-aprendizagem, bem como, a integração curricular entre as duas áreas do saber”, pode aferir-se que as diversas estratégias de ensino-aprendizagem se revelaram inovadoras para os alunos, ficando estes mais motivados e empenhados na maior parte das atividades propostas. Exemplo disto é o facto de ter sido proporcionado às turmas momentos de trabalho de grupo, tanto na disciplina de Matemática como na disciplina de Ciências Naturais sentindo-se estes entusiasmados na realização das tarefas pedidas com base nesta modalidade de trabalho, para além de se demonstrarem cooperativos entre si, não causando conflitos.

Por fim, o último objetivo intitula-se por: “Agir de acordo com os princípios de disciplina positiva, no sentido de combater a indisciplina por parte de alguns alunos que perturbam o normal funcionamento das aulas”. Assim, foram combatidos alguns episódios de indisciplina agindo com calma e ponderação e solicitando aos alunos que tinham estes comportamentos, que mantivessem a calma e ponderassem as suas atitudes, não perturbando ainda mais o normal funcionamento das aulas. Aquando da ocorrência destes episódios, os restantes elementos das turmas ficavam um pouco agitados e um ambiente tenso na sala.

A fim de compreender e atribuir significado à opinião dos alunos foi aplicado um inquérito por questionário (Anexo C) que tinha como finalidade perceber a apreciação

dos alunos acerca das tarefas e atividades realizadas nas duas áreas curriculares: Matemática e Ciências Naturais. Com a análise das respostas alusivas à opinião dos alunos acerca das estratégias desenvolvidas nas aulas de Matemática pode afirmar-se que a maioria dos alunos gostou das diversas estratégias de dinamização das aulas, durante o período de intervenção. É de destacar a rotina do número do dia (Anexo D), em que a grande maioria dos alunos das duas turmas declarou que gostou bastante de a concretizar. O número de alunos que responderam “não gostei nada” ou “gostei pouco” das atividades implementadas neste período de intervenção pedagógica foi diminuto em todas as afirmações.

#### **4. ANÁLISE CRÍTICA D PRÁTICA DESENVOLVIDA NO ENSINO DO 1.º E DO 2.º CEB**

Após a apresentação e caracterização das práticas pedagógicas em 1.º e em 2.º CEB, segue-se uma comparação, bem como, uma reflexão crítica das mesmas. Para tal, será feita uma avaliação crítica que englobará os seguintes tópicos: o processo de ensino-aprendizagem, os alunos como agentes do processo de aprendizagem, o processo de avaliação e regulação da aprendizagem e, por fim, as relações interpessoais na escola.

##### **4.1 O processo de ensino-aprendizagem**

Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, é possível observar-se algumas diferenças e semelhanças nas práticas pedagógicas dos dois ciclos de ensino, tanto pelas docentes cooperantes como pelas estudantes estagiárias.

Neste sentido, e no que respeita à organização de conteúdos a lecionar, no 1.º CEB eram organizados semanalmente, pelos diferentes docentes do respetivo ano. No entanto, estes conteúdos já se encontravam planificados desde o início do ano letivo, distribuídos apenas por períodos.

Já no 2.º CEB os conteúdos a abordar eram programados, no início do ano pela direção da escola, apenas em várias unidades temáticas, sendo que depois cada docente fazia a gestão dos mesmos ao longo de cada período.

Neste seguimento e apesar de a instituição de ensino onde foi realizado o estágio em 1.º CEB se reger por variados princípios do MEM, a agenda semanal era realizada pelos docentes do respetivo ano, não participando os alunos na elaboração da mesma. Todavia, é importante referir que todas as temáticas que nela constavam iam ao encontro das fragilidades dos alunos e que tinham em conta a sua motivação e a história do grupo (Niza, 1998). Já no 2.º CEB não se verificava uma organização tão pormenorizada, cada docente geria os conteúdos a abordar em cada aula, uma vez que o horário letivo era muito reduzido em comparação com o vasto programa curricular e que, principalmente na disciplina de Matemática, ainda tiveram de ser lecionados tópicos matemáticos referentes ao ano anterior. Tal constatação se repercutiu na prática pedagógica das alunas estagiárias, uma vez que a abordagem dos conteúdos teve de ser realizada muito rapidamente, não havendo um aprofundamento das matérias, e ficando os alunos menos seguros e com mais fragilidades em relação às mesmas.

Quanto à gestão da sala de aula, verificou-se uma maior diversidade de atividades no 1.º CEB quando comparadas com as do 2.º CEB, uma vez que a instituição de ensino do 1.º CEB disponha de uma maior diversidade de materiais pedagógicos, de recursos educativos e, fundamentalmente, de um maior tempo letivo para explorar os diversos conteúdos. Já no 2.º CEB e devido ao escasso tempo que dispunha cada aula, as atividades implementadas foram menos diversificadas e mais sistematizadas. É ainda essencial aludir ao facto da disposição das mesas de trabalho, no 1.º CEB se encontrarem distribuídas por pequenos grupos de trabalho (4 ou 5 elementos), o que irá proporcionar, para Niza (1998) circuitos múltiplos de comunicação, que são fundamentais para estimularem os alunos a desenvolver formas variadas de representação e a construírem, em interação, os conhecimentos sobre o mundo e a vida. No 2.º CEB as mesas encontravam-se dispostas em filas, privilegiando-se assim apenas o trabalho a pares.

No 2.º ano foi dada primazia a atividades exploratórias, a tarefas a realizar em pequenos grupos de trabalho e a atividades com recurso a materiais manipuláveis, sendo este um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno. Já no 6.º ano é possível caracterizar a prática pedagógica como expositiva, sendo a mesma mais centrada no docente e não tanto no estudante.

Acerca da sala de aula do 1.º CEB era possível afixar cartazes alusivos aos tópicos abordados, pelos que os alunos recorriam aos mesmos quando lhes surgia alguma dúvida, permitindo, desta forma, um trabalho mais autónomo, por parte dos alunos. Para facilitar esta consulta, os cartazes encontravam-se agrupados pelas diferentes áreas do saber. Para além disto, ainda existia uma área correspondente à organização, estando presentes todos os instrumentos necessários à gestão do trabalho. Já nas salas de aula do 2.º CEB tal facto era impossível, uma vez que as salas variavam de aula para aula e que não era permitido a afixação de cartazes nas paredes.

Em ambos os ciclos, as estudantes estagiárias recorreram às seguintes estratégias: (i) atividades exploratórias; (ii) atividades práticas; (iii) trabalhos de pequenos grupos e a pares, uma vez que, para Niza (1998), é urgente que nas escolas se verifique a cooperação plena, assumindo a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, passando a integrar novas formas de tutoria entre alunos, a adotar a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagens cooperativas, com variados trabalho de grupo e (iv) trabalho autónomo.

No que respeita à diferenciação pedagógica, esta verificou-se em ambos os ciclos, sendo mais evidente no 1.º CEB, uma vez que já era uma prática recorrente e que havia mais flexibilidade por parte da instituição de ensino, bem como, mais tempo de contacto com os alunos para que tal se realizasse. Contudo, tal diferenciação também que verificou no 2.º CEB, sendo que tanto os professores cooperantes como as estagiárias manifestaram um maior cuidado com os alunos que apresentavam maiores dificuldades. Neste sentido Santos (2009) defende que um ensino dirigido para todos implica uma gestão curricular que tenha presente que os alunos não aprendem todos da mesma forma, nem as dificuldades são todas as mesmas, é necessário ajustar as práticas de ensino aos diferentes alunos que são detentores de pontos fortes e de pontos menos positivos. Assim, é importante referir que o TEA se revelou um momento excelente para ir ao encontro das fragilidades de cada aluno individualmente, de forma a os ajudar a ultrapassá-las. Portanto, Santana (2000) reforça ainda que todos os alunos são diferentes, têm relações díspares com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem,

por isso, é fundamental deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e focando-nos mais em criarmos condições efetivas para que os alunos aprendam.

Finalmente e no que respeita à integração curricular, verificou-se uma maior facilidade da sua implementação no 2.º ano de escolaridade uma vez que as estudantes estagiárias lecionam as três áreas do saber (Português, Estudo do Meio e Matemática), o que simplificou a realização de uma ligação entre estas disciplinas. No 6.º ano tal integração revelou-se mais difícil de realizar devido ao diminuto tempo letivo de cada aula e ao facto de, na escola em questão, cada área do saber ser interpretada como uma disciplina isolada, não estabelecendo relações umas como as outras.

## **4.2 Os alunos como agentes do processo de aprendizagem**

No que se relaciona com a implicação dos alunos no processo de aprendizagem pode afirmar-se que esta esteve mais presente no 1.º CEB, como por exemplo, durante o TEA, na avaliação do trabalho no conselho de turma e na divisão das tarefas realizadas diariamente por cada aluno, uma vez que nesta instituição de ensino se privilegia a aprendizagem ativa e por descoberta e, por isso, o trabalho se caracteriza como autónomo e responsável, tendo por base uma pedagogia de projeto, de forma a estimular a curiosidade para querer saber sempre mais.

Neste sentido, as atividades exploratórias tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB contribuíram para a implicação dos alunos no seu processo de aprendizagem, uma vez que em pequenos grupos chegaram a diversas conclusões que os conduziu ao conhecimento. Assim, os alunos manipulando materiais e discutindo entre si aprenderam através das descobertas a que iam chegando.

Para além disto, no 2.º CEB não se verificou mais nenhuma participação dos alunos no processo de aprendizagem, uma vez que a gestão dos conteúdos dizia respeito aos professores cooperantes ou às alunas estagiárias e que não existia uma divisão de tarefas diárias, tornando-se este processo muito centrado no professor e não no aluno.

### 4.3 O processo de avaliação e regulação da aprendizagem

Relativamente ao processo de avaliação e regulação de aprendizagem, pode aferir-se que no 2.º CEB se deu primazia à avaliação sumativa, enquanto que no 1.º CEB a avaliação sumativa e a formativa assumiram a mesma importância.

No 2.º CEB eram realizados duas fichas de avaliação sumativa, por período, que avaliavam os alunos sumativamente, no entanto, aquando da entrega dos mesmos era dado um *feedback* aos alunos, por parte dos professores, em relação ao seu desempenho no mesmo, de forma a motivá-los para que no próximo consigam alcançar o sucesso. Para além disto, e antes da realização das fichas de avaliação sumativa, era realizada uma ficha de revisões, com o intuito de os alunos perceberem quais os conteúdos em que tinham mais dificuldades, de forma a incidirem o seu estudo nos mesmos. Contudo, esta ficha de revisões não era analisada pelo professor, não sendo assim fornecido aos alunos um *feedback* antes da elaboração da ficha de avaliação sumativa.

De acordo com Casanova (2015), a avaliação deve ser colocada ao serviço da aprendizagem do aluno, estando sempre em permanente reorganização dialógica entre professores e alunos. Neste sentido e no 1.º CEB verificou-se que os alunos tinham a possibilidade de refletir semanalmente acerca do seu percurso escolar, através do PIT, que regulava o trabalho de cada um e todas as semanas era alvo de um *feedback* por parte da docente, tanto por escrito como oralmente. Assim, os alunos tinham uma maior consciência dos conteúdos que já dominavam e dos que ainda tinham de melhorar.

Posto isto, em cada período os alunos realizavam dois testes sumativos alusivos a cada área do currículo, de forma a avaliar sumativamente as aprendizagens.

Em suma, no 2.º CEB a avaliação sumativa era detentora de uma maior relevância quando comparada com a avaliação formativa, já no 1.º CEB a avaliação formativa assumiu bastante importância, uma vez que era através dela que os alunos tomavam consciência das suas fragilidades e das suas potencialidades.

#### **4.4 A relações interpessoais dentro da escola**

De um modo geral e no que se refere às relações alunos-professor, verificou-se que em ambos os ciclos se podem caraterizar como harmoniosas, na medida em que se respeitavam mutuamente e que se verificou um clima saudável de aprendizagem. Tal se pode afirmar, também, nas relações estabelecidas entre os alunos e as estudantes estagiárias.

Tanto na turma do 1.º CEB como nas turmas do 2.º CEB constatou-se que, ao longo do período de estágios, as relações estabelecidas entre as alunas estagiárias e os alunos se foram fortalecendo, criando laços mais próximos permitindo, assim, aos alunos que criassem uma maior segurança no seu processo de aprendizagem.

No que se refere às relações entre os alunos, a turma do 2.º ano era bastante unida, no entanto, era notável que as meninas procuravam, na sua maioria, a companhia umas das outras, pelo que o mesmo acontecia com os meninos, tanto nas brincadeiras dos intervalos como nas tarefas da sala aula. Porém, e na sua globalidade os alunos mostravam amizade uns pelos outros, ajudam-se mutuamente sempre que era necessário. Já no 6.º ano esta separação da turma em dois grupos não era tão notável, pelo que se verificavam alguns conflitos entre os alunos, bem como, competições no que se refere às classificações das fichas de avaliação sumativa.

Para além disto, a relação dos professores com outros agentes educativos também se manifestou desigual nos dois ciclos de ensino. No 1.º CEB era notória uma maior participação das famílias dos alunos na escola.

## **PARTE II – Estudo Empírico**

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo empírico realizado incide sobre a temática da escola inclusiva e emergiu do contexto da PES II, tendo como público-alvo uma turma do 2.º ano do 1.º CEB. O estudo em questão foca-se na análise das interações entre os alunos, através de observação direta e de entrevistas semiestruturadas aos alunos e aos seus respetivos professores. Após o período de observação não participante e participante deu-se a intervenção pedagógica, sendo que também foram realizadas observações com estas duas características. Posto isto, e já no final do tempo de intervenção foram realizadas entrevistas a três pequenos grupos de alunos, bem como, a dois dos seus professores, tendo estas como principal objetivo caracterizar as interações entre pares na turma.

A escolha deste tema deve-se ao facto das características do contexto, uma vez que nesta turma existe um aluno com perturbação do espectro do autismo (PEA) e que uma das grandes preocupações dos docentes é inclui-lo no grupo turma e dar-lhe ferramentas que lhe possibilitem viver o seu dia-a-dia autonomamente.

Neste seguimento é importante mencionar que a escola em questão privilegia a inclusão de todos, pelo que é detentora de diversificadas ferramentas que viabilizem esta inclusão. No entanto, e de acordo com Madureira (2016) a inclusão na escola só se revela satisfatória para alunos e professores se, para além do acesso, for possível garantir a participação e a realização de aprendizagens de todos os alunos.

Com a observação direta foi possível verificar que a turma dava uma especial atenção e cooperava com o aluno com incapacidades de forma a o auxiliar nas diferentes tarefas do quotidiano escolar, mas que existiam pequenos conflitos entre pares, principalmente quando eram realizados trabalhos em pequenos grupos. Assim, surgiu o grande objetivo geral deste estudo que se enuncia como: Conhecer como decorrem, na sala de aula, as interações entre pares.

Posto isto, seguiram-se três objetivos específicos que se enumeram por: (i) caracterizar as interações entre pares na turma; (ii) comparar as perspetivas dos alunos com a dos professores sobre relações entre pares; (iii) conhecer as estratégias de ensino que

são utilizadas pelo professor, na sala de aula, que promovem uma relação positiva entre pares.

Atualmente verificam-se inúmeros estudos que incidem sobre esta temática e já se observa, nos dias de hoje, uma maior preocupação e diversas práticas pedagógicas que englobam os princípios da escola inclusiva, contudo, revela-se ainda pertinente abordar esta temática com o objetivo de a estender a todos os contextos e de a aprofundar, tendo esta uma grande pertinência para a comunidade científica, dado que a mesma poderá trazer contributos para a prática docente.

## **2. QUADRO CONCEPTUAL**

### **2.1 A Educação Inclusiva**

Uma escola para todos independentemente das condições físicas, sociais, linguísticas, entre outras, foi um conceito abordado em 1994 na Declaração de Salamanca. A mesma declaração reconhece iguais direitos para todas as crianças e defende a equidade no acesso a condições de bem-estar e de qualidade de vida. Considera a escola e a educação como uma via e um instrumento de promoção desses direitos, assim, surge o conceito de escola para todos. Não basta garantir o acesso a todas as crianças à escola, é necessário que a escola seja capaz de educar todos com sucesso. Portanto, e com base no mesmo documento as escolas terão de encontrar formas de educar as crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves (UNESCO, 1994).

A partir dos anos 70 iniciou-se, na maior parte dos países, o processo de aproximação dos alunos com qualquer tipo de deficiência às estruturas regulares de ensino, sendo este baseado em distintos conceitos, entre eles, a normalização, a integração, a igualização de oportunidades e, por fim, a inclusão (Costa, 1999). Segundo a mesma autora na maioria dos países, incluindo Portugal, estes princípios e as variadas práticas que deles advêm não foram substituídos de uma forma radical, porém, foram coexistindo com um progressivo movimento centrípeto em relação à sala de aula e à escola regular. Assim, o princípio de inclusão engloba a prestação de serviços

educacionais apropriadas para todas as crianças com qualquer tipo de incapacidades, incluindo as mais severas, na sala da aula regular (Correia, 1999). Deste modo e para o mesmo autor, entende-se por inclusão a inserção de um aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educacionais adequados, tendo assim um apoio apropriado às suas características e necessidades. Portanto, a inclusão incide nas necessidades da criança que é vista como um todo e não apenas no seu desempenho acadêmico e que deve respeitar os três níveis de desenvolvimento: acadêmico, socio emocional e pessoal, proporcionando uma educação orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 1999).

Neste seguimento, tenta-se mudar as escolas, progressivamente, em instrumentos de inclusão socioeducativa que preparem as novas gerações para uma vivência total de participação social e subordinada aos princípios da solidariedade mútua e do respeito pela diferença (Serrano, 2005). O mesmo autor acrescenta ainda que isto apenas será possível quando a escola conseguir disponibilizar uma educação de qualidade para todos.

Para Glat (2007) a educação inclusiva implica uma escola inovadora em que todos os alunos têm acesso e permanência na mesma e onde os mecanismos de seleção e discriminação são substituídos por procedimentos de identificação e eliminação das barreiras para a aprendizagem. A mesma autora reforça ainda que a escola tem de transformar o seu currículo de forma a oferecer um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social de todos.

Tilstone, Florian, e Rose (1998) enumera um conjunto de condições que constituem a base da educação inclusiva: (i) a participação dos alunos com incapacidades no processo de tomada de decisões, (ii) uma atitude positiva quanto às capacidades de aprendizagem dos alunos, (iii) o conhecimento das dificuldades de aprendizagem, por parte dos docentes, (iv) uma aplicação competente de métodos de ensino-aprendizagem e, por fim, (v) o apoio dos pais e dos professores.

Niza (2000) acrescenta que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, sendo esta uma orientação inclusiva que tem vindo a estender-se pelo mundo fora através de escolas inclusivas. Deste sentido, a filosofia inclusiva incentiva os professores e os alunos a criarem ambientes de entreajuda,

onde a confiança e o respeito mútuos são características fundamentais que conduzem ao encontro de estratégias, assim como, o ensino e a aprendizagem em cooperação são indispensáveis à consolidação das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades (Correia, 2005).

Em conformidade com isto encontra-se, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018 no qual é preconizada a necessidade de cada escola reconhecer a diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com as suas diferenças, adaptando os processos de ensino às características individuais de cada um, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Deste modo, pretende-se que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória “seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018).

Após uma investigação sobre a escola inclusiva, Rodrigues (2006) propõe uma mudança da escola tradicional com o objetivo de a transformar numa escola inclusiva, sendo que esta mudança assenta em três aspetos: (i) desenvolver uma escola que rejeite a exclusão, isto é, uma escola que não desista de ninguém pelo menos até ao final da escolaridade básica e que ofereça uma educação de qualidade e adequada ao potencial de cada um, que seja uma escola organizada onde todos os alunos possam ter acesso e sucesso, (ii) promover o desenvolvimento conjunto de alunos com diferentes culturas, capacidades e capital sociocultural, possibilitando uma educação mais interdependente, com maior dinamismo e com maiores ganhos a nível do conhecimento intercultural, de negociação e de conhecimento comunitário e (iii) eliminar as barreiras que são colocadas à aprendizagem não podendo ser confundidas com o esforço que é inerente a qualquer processo de aprendizagem. Em suma, os pilares da escola inclusiva enumeram-se por: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e supressão de barreiras à aprendizagem.

Finalmente e de acordo com Serrano (2005), os conceitos de igualdade e de qualidade subjacentes à ideia de resposta à diversidade versam a essência da educação

inclusiva, pelo que terão de presidir, simultaneamente, a qualquer tentativa de concretização da escola inclusiva.

### **2.1.1 Uma prática pedagógica que visa a inclusão**

Dadas as vinculadas diferenças entre os vários alunos, já mencionadas anteriormente, é urgente que a escola reflita cada dia sobre a sua ação educativa para evitar que essas diferenças se convertam em desigualdade (Niza, 2000). O mesmo autor defende que os grupos homogéneos, denominação das classes escolares do passado, não existem e que os docentes que ainda regem a sua prática em função deste conceito aprofundam a ineficácia do sistema e intensificam a frustração profissional. Portanto, é essencial que os professores estejam abertos às diferenças que distinguem os vários alunos e adaptem o currículo a cada um, uma vez que cada turma é caracterizada como um grupo heterogéneo. Porém, sugerir a eliminação de um sistema separado de cuidados repercute-se no desenvolvimento de um sistema regular qualificado e eficaz a responder às necessidades e esquecer que as escolas especiais foram criadas para cuidar de crianças que não são capazes de se integrarem nas escolas regulares (Tilstone, Florian e Rose, 1998).

Segundo Leite (2016) as conceções dos professores acerca do currículo são determinantes para o sucesso da inclusão, uma vez que modelam as atitudes e comportamentos dos professores face às diferenças na aprendizagem. A mesma autora reforça ainda que um professor com uma perspetiva ampla de currículo terá mais facilidade em aceitar as diferenças entre os alunos, diferenciar percursos de aprendizagem e encontrar novas estratégias de ensino. Rodrigues (2006) expõe que a inclusão poderá ser vista com a reestruturação dos programas das escolas adaptando-se à diversidade dos alunos, contrapondo integração e inclusão, uma vez que é outro o objeto de intervenção, o currículo e os fatores organizacionais da instituição de ensino. Portanto, deverá criar-se uma cultura nas escolas regulares que lhes dê a possibilidade de serem mais flexíveis nas respostas a dar a todas as crianças da comunidade (Ainscow, 1996).

Neste seguimento é importante esclarecer que o currículo não deve ser encarado como um fim, mas como um meio através do qual é proporcionado um veículo para a aprendizagem. Devem definir-se claramente os objetivos do currículo antes de se iniciar o tratamento dos conteúdos que permitirão incidir nas necessidades de todos os alunos (Rose, 1998). Assim, o currículo eficaz é aquele que tem em conta as diferenças individuais e que permite a cada aluno explorar o seu potencial através de um processo de aprendizagem cooperativa, numa escola que dá resposta ao conjunto de necessidades dos seus alunos, acrescenta o mesmo autor.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018 declara que as opções metodológicas se devem basear em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem. Menciona também que cabe a cada escola definir o processo no qual identificam as barreiras à aprendizagem, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades apostando em diversas estratégias para as ultrapassar.

Em conformidade com isto, a mudança da escola e das estratégias de sala de aula que fomentem uma escola inclusiva implica uma formação dos agentes educativos, realizada com base na própria escola e orientada de forma a dar respostas concretas aos problemas que se levantam a cada professor e a cada gestor (Costa, 1999). Para a mesma autora é imprescindível que sejam criadas condições para que tal se torne possível, sendo que estas se enumeram por: (i) um papel empenhado dos elementos da direção no desenvolvimento de uma escola inclusiva, (ii) um tempo dedicado ao encontro entre professores, (iii) a oportunidade de os professores aprenderem uns com os outros, concebendo-se na instituição de ensino uma cultura de aprendizagem, para alunos e para professores e (iv) a possibilidade de intervenção na escola de algum elemento dinamizador, quando necessário. Nesta continuidade, Ainscow (1996) alega que é primordial o envolvimento de todos os professores, uma vez que se trata de uma mudança radical comparativamente à perspetiva tradicional, que tem reforçado a ideia de que as crianças com incapacidades são da responsabilidade dos especialistas.

Com tudo isto chega-se ao conceito de educação inclusiva que se caracteriza como um processo dinâmico que precisa de uma revisão constante, contextualizada e que se estende às seguintes componentes: (i) capacidade de inclusão de todas as crianças desde o início da escolaridade, (ii) capacidade de criar condições para que todos tenham uma resposta educativa global e (iii) capacidade de diferenciação das estratégias (Rodrigues, 2006). É urgente reformular as práticas das escolas baseando-se nos valores inclusivos, enfatiza o mesmo autor.

Posto isto e no que se refere à inclusão de alunos com incapacidades nas salas de aula de ensino regular, Ainscow (1998) alerta para o facto de se incidir uma maior atenção em determinados alunos, de um modo individualizado, pode conduzir à divisão da população escolar em crianças que devem ser ensinadas de modos diferentes ou até mesmo por professores diferentes. Tal circunstância tende a afastar a atenção de questões muito mais relevantes associadas ao modo como a escolarização pode ser melhorada de forma a ajudar todas as crianças a ter sucesso na aprendizagem, adianta ainda o mesmo autor.

Para além de tudo isto, é imprescindível que cada docente sensibilize os alunos sobre os tipos de diferenças que possam existir entre as crianças, o que contribuirá para uma escola melhor, no sentido em que se promoverá o desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação aos alunos com incapacidades, desencadeará amizades mais duradouras entre os alunos e solidificará princípios éticos e morais que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros, assim como, um maior respeito (Correia, 2005).

Em suma, a inclusão dos alunos com incapacidades deve ser um processo dinâmico que incida na resposta às necessidades de todos e de cada aluno, promovendo uma educação baseada nos três níveis de desenvolvimento: académico, socio emocional e pessoal (Correia, 2005). Portanto, a inclusão obriga a reestruturação da escola e do currículo de forma a permitir a todos os alunos uma aprendizagem em conjunto, refere ainda o mesmo autor. A escola terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar primazia a modelos centrados no aluno em que a construção do ensino se baseie nas suas necessidades singulares (Correia, op. cit).

## **2.2 A interação entre pares e a inclusão social de alunos com incapacidades**

Segundo Byers (1998) as relações caracterizadas pelo respeito mútuo, pela dignidade e pelo direito à privacidade e confidencialidade irão ajudar as crianças a desenvolverem a sua autoconfiança, a sua autoimagem e a sua autoestima. Desta forma, as interações entre os alunos podem ser definidas como um poder e uma negociação partilhados e por um reconhecimento evidente do direito dos alunos a moldarem as suas próprias oportunidades de aprendizagem (Byers, op, cit).

Estudos já realizados afirmam que as atividades não competitivas facilitam a socialização e o desenvolvimento das relações entre os alunos, enquanto que atividades competitivas dão a oportunidade de identificar aspetos únicos do próprio eu (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

Em concordância com o capítulo anterior, a diferenciação alarga-se ao trabalho do currículo em cooperação plena, assumindo a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem (Niza, 2000). Assim e de acordo com o mesmo autor, o trabalho colaborativo passa a integrar inovadoras formas de tutoria entre alunos, a possibilitar a colaboração dos alunos no estudo e nas estratégias de aprendizagens cooperativas. Figueiredo (2002) defende que o grande desafio da escola do futuro consiste em criar comunidades ricas de contexto onde a aprendizagem individual e coletiva se construa e onde os alunos tenham responsabilidade do seu próprio saber sendo que também eles deverão privilegiar a aprendizagem cooperativa.

A interação entre pares é essencial para que os alunos tenham a possibilidade de criarem entre si laços de amizade, uma vez que as relações desta natureza se revelam vitais na vida de todas as crianças e adolescentes. Numa sala de aula regular os alunos com incapacidades interagem com os outros alunos, dadas as diferentes tarefas do dia-a-dia escolar, no entanto não significa que exista amizade entre eles. Para que tal se torne viável, o docente deve implementar abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto, proporcionando-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria

e promover comportamentos de interação social entre todos os alunos, de forma a que ajudem os alunos com incapacidades a sentirem-se inseridos na turma e a sentirem-se parte de uma comunidade (Correia, 2005). Camargo e Bosa (2009) salientam que a interação entre as várias crianças proporciona contextos sociais que lhes permitem vivenciar experiências, que irão originar troca de ideias, de papéis e a partilha de atividades, que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. Os mesmos autores explicam ainda que é no grupo de pares que emergem as regras que estruturam as atividades de cooperação e competição.

A interação entre os alunos está inteiramente relacionada com a socialização e é fundamental esclarecer que a escola é o lugar privilegiado neste processo de socialização. Portanto, a socialização pode ser definida como um processo universalmente experimentado com as particularidades de cada contexto, sendo que aquela que ocorre na escola, se intitula por socialização secundária (Pinto, 1995).

### **2.2.1 Estudos empíricos sobre a inclusão social de alunos com incapacidades**

Quando se realiza um estudo de caso surge a necessidade de se analisarem outros com temáticas similares, para que se realize uma comparação dos resultados das mesmas, com o intuito de se chegar a conclusões mais abrangentes.

Portanto, com a análise de vários estudos que vão ao encontro do presente, que incide na análise da interação entre pares numa turma de 2.º ano de escolaridade, que integra um aluno diagnosticado com perturbação do espectro do autismo, é fundamental esclarece-se que esta perturbação é caracterizada como um transtorno global do desenvolvimento, que se destaca pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e na comunicação e pela presença de um conjunto notável restrito de atividades e interesses. Assim, a interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, de qualquer criança (Camargo e Bosa, 2009), sendo esta uma grande dificuldade para crianças com PEA. Carvalho e Onofre (2006) frisam também que os problemas de linguagem podem constituir um obstáculo à comunicação, por parte das crianças com PEA. A resistência à

mudança e à aprendizagem não permite frequentemente a utilização de técnicas de ensino-aprendizagem e avaliação tradicionais, acrescentam as mesmas autoras.

Kasari, Locke, Gulsrud e Rotheram-Fuller (2011) após a análise de um dos seus estudos, explicam que as crianças com PEA, nas salas de aula de educação geral, estão frequentemente na periferia das relações sociais da turma e que as redes sociais são menores do que as dos colegas, as amizades que eles identificam são menos comuns e a qualidade de suas amizades é mais baixa.

Resultados de diversos estudos desta natureza demonstram que alguns professores apresentam ideias distorcidas sobre a perturbação do espectro do autismo, principalmente no que se refere à capacidade de comunicação por parte destes alunos. Estas concepções irão influenciar as suas práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos (Camargo e Bossa, 2009). Os mesmos autores declaram ainda que o trabalho pedagógico que integra alunos com incapacidades transforma as limitações em desafios através da confiança na capacidade de mudança dos alunos em questão, em situações de confronto. Deste modo, os professores encontram-se mais envolvidos no processo de inclusão, possibilitado o desenvolvimento de crianças PEA, que se encontrem incluídas no ensino comum. Contudo, um processo de inclusão mal sucedido pode aumentar os riscos de isolamento, rejeição dos pares e baixa qualidade de amizades.

Para que as crianças com perturbações do espectro do autismo consigam acompanhar tudo aquilo que as outras crianças aprendem espontaneamente é necessário que, de acordo com as características de cada uma, seja elaborado um programa interventivo, sustentado por uma estrutura externa que lhes proporcione pistas orientadoras do processo de aprendizagem, deverá funcionar como uma estratégia que compense a sua dificuldade para aprender de forma espontânea e auto-orientada (Carvalho e Onofre, 2006).

Camargo e Bossa (2009) explicam que a educação inclusiva possibilita a todas as crianças a oportunidade de se prepararem para a vida em comunidade, sendo que os professores deverão melhorar as suas práticas educativas. Em relação à inclusão de crianças com PEA, os estudos encontrados evidenciam ganhos para essas crianças que têm oportunidades de interação com pares em ambientes inclusivos. Carvalho e Onofre (2006) salientam até que a interação social e a aprendizagem tendem a melhorar a

expressão sintomática dos alunos com PEA e que serão as relações a modificar a sua evolução e o seu prognóstico.

Chamberlain, Kasari e Rotheram-Fuller (2007) também realizam um estudo sobre esta temática e no que se refere às relações entre pares, verificaram que as crianças do género feminino são mais atenciosas e protetoras dos alunos com PEA, quando compradas com as do género masculino. Ao nível das relações sociais, as crianças com autismo manifestam uma maior dificuldade em estabelecerem as mesmas e são pouco aceites pelos seus colegas, não sendo totalmente recíprocas as amizades com os seus amigos mais próximos. Porém, as crianças com PEA mantêm algumas amizades bilaterais, mas têm menos probabilidade de serem correspondidas e são menos procuradas para encontros fora da escola. Kasari, Locke, Gulsrud e Rotheram-Fuller (2011) referem até que as amizades de crianças com PEA podem ser caracterizadas como unilaterais.

Muitas crianças encaram as amizades com crianças autistas como qualitativamente diferentes das outras amizades, no entanto, estas relações ainda cumprem certas funções no desenvolvimento da amizade para as crianças com PEA, como por exemplo, proporcionar um ambiente para experimentar os vários sentidos do eu em interação com outras pessoas, para adquirir habilidades sociais e para se prepararem para futuras relações.

Com um estudo acerca da solidão e das redes sociais estabelecidas pelos alunos num ambiente inclusivo que integra alunos com PEA, Locke, Ishijima, Kasari e London (2010) verificaram que estes alunos tendem a ver-se negativamente no que se refere às qualidades que eles acreditam que são essenciais para se estabelecer uma relação de amizade. É fundamental para estas crianças a qualidade das relações de amizade, uma vez que serão os colegas com os quais estabelecem uma relação de amizade que os irão proteger.

A mera inclusão de alunos PEA, em sala de aula, pode ser insuficiente para os integrar totalmente no grupo turma. Talvez a assimilação bem sucedida dependa de como os alunos com PEA são percebidos por seus colegas relativamente à sua normalidade e anormalidade. Assim, poderão ser necessários apoios adicionais, como por exemplo, ampliar a sensibilidade dos colegas de forma a facilitar a verdadeira inclusão social (Locke, Ishijima, Kasari & London, 2010).

### **3. METODOLOGIA**

A presente secção patenteia as opções metodológicas utilizadas no decorrer desta investigação, que tem como objetivo geral: conhecer como decorrem, na sala de aula, as interações entre pares. Para tal, apresentam-se os procedimentos metodológicos, a caracterização da amostra e os princípios éticos que nortearam a mesma investigação.

#### **3.2 Natureza do estudo**

Tendo em conta o objeto de análise, a metodologia utilizada pode caracterizar-se como qualitativa, uma vez que tem como base um carácter subjetivo, tanto na recolha de informação como no tratamento da mesma. De acordo com Coutinho (2008) as investigações de carácter qualitativo assumem uma posição relativista, existindo vastas realidades que existem sob a forma de construções mental e socialmente localizadas, inspirando-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador.

#### **3.3 Técnicas de recolha de dados**

A recolha de informação pode ser delineada, segundo Ketele e Roegiers (1993) como um processo organizado, realizado com a finalidade de obter informações visando a ampliação do conhecimento ou de uma representação de uma determinada situação. Neste seguimento e visto que se trata de um estudo de natureza qualitativa, foi dada primazia a métodos e técnicas de recolha e análise de dados de carácter qualitativo.

Relativamente às técnicas de recolha de dados, priorizou-se a realização de entrevistas que é caracterizado como um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com diversas pessoas selecionadas previamente, com o objetivo de obter informações sobre factos, cujo grau de pertinência, fiabilidade e validade é analisado de acordo com os objetivos da recolha de informação (Ketele e Roegiers, 1993). Foram então realizadas entrevistas semidiretas a docentes e a alunos, sendo que os instrumentos de recolha de dados utilizados definem-se por um guião de entrevista semiestruturado direcionado aos docentes (Anexo E) e outro destinado aos alunos (Anexo F).

Os guiões de entrevistas destinados aos professores apresentam questões indiretas uma vez que a abordagem indireta é detentora de uma maior probabilidade de produzir respostas francas (Tuckman, 2000). Contém ainda questões não-específicas que conduzem, indiretamente, o entrevistado à informação desejada e com menos alarme, segundo o mesmo autor. Quivy e Campenhoudt (2003) destacam ainda que é essencial que as entrevistas decorram de uma forma muito aberta e flexível e que se evitem as perguntas numerosas e muito precisas. Já os alunos foram alvo de uma entrevista composta por questões diretas, dado a sua faixa etária e o facto de estas serem mais óbvias facilitando, assim, a compreensão das mesmas pelas crianças (Quivy & Campenhoudt, op.cit).

Esta recolha de dados foi realizada após o período de intervenção, tendo sido iniciada com a colaboração dos docentes e posteriormente com a dos alunos.

É ainda importante mencionar que também foi utilizada, apesar de uma forma menos extensiva, a observação direta, com a finalidade de observar os alunos e a prática pedagógica dos professores, para se tornar possível a descrição do ambiente da sala de aula para, posteriormente, serem elaborados os guiões das entrevistas, tendo como recetores os alunos e os docentes. Para além disto, esta observação serviu também para confrontar os resultados obtidos através das entrevistas, na discussão dos resultados.

### **3.4 Técnicas de análise de dados**

Os dados recolhidos nas entrevistas foram tratados mediante a análise de conteúdo de cada uma. Este processo envolveu primeiro a sua transcrição (Anexo G e H) e, posteriormente, a rigorosa análise de todos os dados (Anexos I e J). Após a análise de conteúdo de cada entrevista foi elaborada uma análise comum, tanto para as entrevistas aos docentes como para as dos alunos (Anexos K e L).

A análise de conteúdo consiste nas técnicas utilizadas pelas Ciências Sociais para a exploração de documentos (Estrela, 2015) e incide numa descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo exposto na comunicação (Berelson, 1952, citado por Estrela, 2015). Bardin (1979) explica a análise de conteúdo como aquilo que procura conhecer o

que está por trás das palavras sobre as quais se debruça e tem como objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo a informação, através de procedimentos de transformação. Então, a análise documental é uma fase introdutória da constituição de um serviço de documentação ou de uma base de dados, segundo o mesmo autor.

No presente estudo, as cinco entrevistas foram transcritas e após esta transcrição, foi realizada uma leitura das mesmas que possibilitou a compreensão das linhas orientadoras da análise de conteúdo a efetuar. Posteriormente, procedeu-se à análise pormenorizada do conteúdo de cada entrevista. Este processo foi iniciado com a designação dos diferentes temas, seguidamente das categorias que se dividiram em subcategorias, com a análise das várias unidades de registo. Neste estudo a determinação das categorias obedeceu às seguintes normas: coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade, como alude Estrela (2015).

Posto isto, os dados de observação foram analisados tendo por base uma grelha organizada consoante as três disciplinas (Matemática, Português e Estudo do Meio), sendo que cada uma desta se encontrava organizada por conteúdos e estes pelos vários temas. Assim, foi possível analisar as diversas atividades realizadas tendo em vista a análise das oportunidades de interações entre pares.

### **3.4 Caracterização da amostra**

Neste estudo participaram duas docentes, sendo estas a professora titular e a professora de inglês, ambas da turma em que foi realizado o presente estudo. As idades destas docentes são respetivamente 29 e 35 anos. A instituição de ensino onde foi realizada esta investigação é de caráter privado.

Participaram também neste estudo doze alunos do 2.º ano de escolaridade, tendo sido entrevistados em grupos mistos de quatro elementos. As suas idades variam entre os sete e os oito anos. Relembre-se que a turma integra vinte e dois alunos, entre os quais treze do género masculino e nove do género feminino, sendo frequentada também por um aluno com PEA. Este aluno manifesta um ritmo de aprendizagem mais lento do que os restantes, pelo que é acompanhado individualmente, nas aulas, por diferentes

profissionais da área da saúde e da educação realizando tarefas díspares da restante turma. Revela-se pouco autónomo e tem alguma dificuldade em expressar-se verbalmente, beneficiando de um Currículo Específico Individual.

Importa esclarecer que se trata de um tipo de amostra não probabilística, também chamada por empírica, uma vez que a escolha dos alunos e dos professores foi intencional, tendo sido escolhidos os docentes que manifestavam uma maior interação com a turma (Pardal & Lopes, 2011). Relativamente aos alunos, foram selecionados aqueles que mais interagiam com o aluno com incapacidades, bem como, aqueles que com ele mantinham uma relação menos próxima.

### **3.5 Princípios éticos do processo de investigação**

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003) os participantes numa investigação têm o direito de permanecer no anonimato, ou seja, que os seus dados de identificação pessoal não sejam apresentados em qualquer parte acessível dos documentos resultantes da investigação. Para além disto, os mesmos autores mencionam que os participantes têm também o direito à confidencialidade. Para tal, foram identificados todos os dados por uma letra e não pelo nome e foram destruídos os protocolos dos apontamentos originais, logo que o estudo foi concluído.

Batista (2014) alude que todas as relações estabelecidas com os participantes na investigação deverão ser reguladas pelo princípio fundamental de respeito por cada pessoa, sendo esta um ser humano único inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência.

Os investigadores deverão informar antecipadamente os participantes, ou os seus representantes legais, acerca dos objetivos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos essenciais ao longo de todo o processo de investigação (Batista, 2014). Para tal, foi elaborado um consentimento informado que foi entregue aos encarregados de educação dos alunos entrevistados (Anexo M).

## **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo consiste na apresentação e discussão dos resultados obtidos na análise dos resultados das entrevistas e das observações realizadas. Inicia-se com as estratégias de ensino utilizadas que visam a promoção de relações positivas entre pares seguindo-se a abordagem destas interações, na perspetiva dos alunos e dos docentes.

### **4.1 As estratégias de ensino utilizadas que promovem uma relação positiva entre pares**

De um modo geral, e tendo por base o que foi relatado pelos alunos durante as entrevistas, bem como, com a rotina de sala de aula observada, é notório que os professores privilegiam o trabalho colaborativo nos vários momentos de sala de aula, como por exemplo, no TEA, na resolução de problemas e nos trabalhos por projetos. Desta forma, existem muitas oportunidades, durante as aulas, de os alunos interagirem uns com os outros no contexto de atividades, na sala de aula, tendo sempre uma tarefa para realizar num determinado tempo. Os alunos afirmam também que o trabalho a pares e em pequenos grupos é do seu agrado, uma vez que com esta dinâmica de sala de aula têm a oportunidade de se ajudarem uns aos outros e de aprenderem mais, sendo que o aluno com PEA também participa nestas atividades.

No entanto, é também explicitado pelas docentes que o aluno com PEA é acompanhado, durante as aulas, por um profissional, seja professor ou terapeuta, com a finalidade de realizar um trabalho individual com ele, uma vez que desta forma o aluno tem a possibilidade de se focar nas tarefas a realizar e de progredir na aquisição dos vários conteúdos. Contudo, tal facto irá diminuir as oportunidades de interações entre pares com este aluno, na sala de aula.

Nesta sequência, as estratégias de ensino mais eficazes que os docentes põem em prática para motivar e ensinar o aluno com PEA caracterizam-se como atividades concretas, curtas e fáceis de explicar para que ele perceba rapidamente o que é pretendido fazer-se, é também crucial recorrer a diferentes atividades para trabalhar o mesmo conteúdo, uma vez que só assim o aluno conseguirá adquirir os diversificados conteúdos.

No que se refere ao uso de materiais didáticos as docentes consideram o recurso a material manipulável e a jogos inovadores de curta duração uma mais valia para motivar o aluno com PEA, bem como, o recurso a imagens para abordar as diversas temáticas.

É ainda revelado pelos professores que o facto de aluno com PEA demonstrar um comportamento pouco constante induz a que a planificação do trabalho a realizar tenha de ser feita no momento e que seja imprescindível diferenciar o ensino, uma vez que alguns temas não se adaptam a ele. Tal conjectura cruza-se com os fundamentos de Carvalho e Onofre (2006) que salientam a importância de programas interventivos que guiem todo o processo de aprendizagem, indo ao encontro das características individuais de cada aluno.

Por fim, as docentes aludem a algumas barreiras que impedem a aprendizagem deste aluno, dificultando as estratégias de ensino a adotar. Anunciam que a maturidade e o envolvimento, do aluno em questão, na escola ainda se encontram pouco desenvolvidas, pelo que se repercute na aprendizagem da leitura. Para além disto, indicam que as aprendizagens já adquiridas são esquecidas quando aprende novos conteúdos. Portanto, é possível afirmar que todo o processo de inclusão de um aluno com incapacidades numa turma de ensino regular se revela um trabalho árduo e persistente.

#### **4.2 As interações entre pares na turma, as perspetivas dos alunos e dos docentes**

Após a análise de conteúdo das entrevistas aos alunos é possível afirmar, de um modo global, que os alunos interagem entre si, tanto nas dinâmicas de sala de aula como no recreio, sendo que tal facto vai ao encontro das observações realizadas. No entanto, é notório que no tempo de intervalo existe uma divisão dos alunos em dois grupos, de acordo com o género de cada um, ou seja, os meninos jogam à bola e as meninas à apanhada, aos polícias e ladrões, a saltar à corda, entre outras brincadeiras. Um dos docentes referiu, similarmente, que durante o intervalo também é evidente uma divisão dos alunos consoante as suas diferentes nacionalidades. Os alunos dividem-se naturalmente, de acordo com as suas preferências, contudo, interagem todos entre si,

sendo estas interações mais regulares consoante os pequenos grupos que se constituem. Esta constatação vai ao encontro dos estudos de Rubin, Bukowski e Parker (1998) que expõem que nesta faixa etária as crianças elegem os seus amigos, consoante os brinquedos que têm, bem como, se partilham as mesmas expectativas acerca das brincadeiras. Os docentes salientam que, apesar disto, os alunos cooperam entre si nas atividades da sala de aula, ajudando-se imenso uns aos outros.

De acordo com os alunos, por vezes existem pequenos conflitos entre eles, porém, conseguem resolvê-los sozinhos ou, por vezes, com a intervenção dos docentes. De acordo com as observações, é possível expor-se um exemplo de um conflito comum entre os alunos, ocasionalmente, na elaboração de textos de tema livre a pares os alunos não concordam com a temática a desenvolver e, assim, surge uma pequena discussão que gera um conflito.

Os professores revelam ainda que este tipo de conflitos são os típicos desta faixa etária, pelo que, no geral a interação entre os alunos pode caracterizar-se como positiva. É de salientar que uma das estratégias de resolução de problemas adotadas por esta instituição de ensino pertence ao Movimento da Escola Moderna, uma vez que a mesma se rege por algumas das diretrizes deste movimento, sendo que consiste na existência de um diário de turma afixado numa das paredes da sala de aula e que possibilita aos alunos a escrita dos seus conflitos e, posteriormente, em assembleia de turma serem apresentados e esclarecidos com diversas visões acerca do mesmo. Para além disto, os docentes revelam que os alunos são conscientes das suas atitudes e que reconhecem os seus erros, pedindo desculpa quando erraram.

Como já mencionado, na presente turma existe um aluno com PEA e, portanto, os docentes recorrem a diferentes estratégias para que ele se integre na turma e para que consiga aprender, mesmo não se encontrando ao mesmo nível de aprendizagem dos restantes colegas. Todavia e como já mencionado anteriormente, as professoras priorizam o trabalho individual com o aluno, de forma a que nas aulas haja sempre um profissional que o acompanhe na realização das várias tarefas, seja ele um professor ou um terapeuta. Este acompanhamento acarreta várias vantagens, como por exemplo, ajudar no desempenho do aluno nas atividades e aumentar a sua produtividade, no entanto,

constitui-se como uma barreira de interação com os colegas, dado que está a ser privilegiado um trabalho individual.

As docentes afirmam que é fundamental simplificar a linguagem quando se comunica com este aluno, tornando-a mais objetiva, é essencial gerir muito bem o tempo de cada atividade, de modo a que ele não fique desmotivado e é primordial que as atividades propostas partam do conhecimento do seu dia-a-dia. Somente assim o aluno dará resposta aos vários estímulos e realizará as tarefas propostas.

No que se refere às interações entre pares que incluem o aluno PEA é possível afirmar-se que todos os alunos interagem com ele, tanto nas diversas atividades de sala de aula como nas brincadeiras do recreio. Os alunos declararam que durante o intervalo gostam de jogar à bola com este colega e que nas aulas o ajudam a realizar fichas de trabalho, a ler livros e, também, o auxiliam na aquisição dos vários conteúdos, tendo sido esta cooperação observável durante o TEA.

Contrariamente a Chamberlain, Kasari e Rotheram-Fuller (2007) que, na discussão do seu estudo, concluíram que existe uma maior proximidade entre os alunos com incapacidades com as respetivas colegas, do género feminino, as entrevistas realizadas mostram que o aluno com PEA interage com todos os colegas, tendo como referência colegas do género masculino e manifestando uma maior proximidade com estes.

Alunos aludem que não só o aluno com incapacidades aprende com eles, durante as aulas, como também eles aprendem com este colega, como por exemplo, no momento de apresentação de projetos. Deste modo, existe uma interação favorável com vista à aprendizagem, entre todos os alunos da turma, em contexto de sala de aula. Tal afirmação cruza-se com os estudos de Camargo e Bossa (2009), que afirmam que a promoção de momentos de interação entre as crianças irá contribuir para a evolução e desenvolvimento dos alunos com incapacidades. Para além disto, nesta turma é explícito também que todos os alunos têm a oportunidade de adquirir novos conhecimentos com a participação deste aluno nas aulas, por exemplo, no momento de apresentação de produções, como alegam os alunos.

Vários alunos salientaram que os professores os incentivam muito para colaborarem com o aluno com PEA, no TEA e na resolução de exercícios, de forma a promover a

interação entre pares na turma e incluir este aluno. Para além disto, os docentes também privilegiam os momentos de aprendizagem cooperativa nas aulas, nos quais o aluno com PEA se encontra integrado, em pequenos grupos de trabalho ou a pares. Comparando estas perspetivas com os resultados do estudo de Camargo e Bosa, (2009) a interação entre pares é a base para o desenvolvimento de qualquer outra criança, sendo que a dinâmica desta sala de aula evidencia tal oportunidade.

Porém, e dada a perturbação do espectro do autismo da qual este aluno é portador, a comunicação constitui-se como uma grande barreira na interação entre pares. Carvalho e Onofre (2006) concluíram o mesmo frisando que os problemas de linguagem podem constituir um obstáculo à comunicação, por parte das crianças com PEA.

No que se refere às relações estabelecidas entre os vários alunos e o aluno com PEA, de acordo com os docentes e com os alunos, todos os elementos da turma se relacionam com este colega no dia-a-dia escolar. De acordo com os docentes, os alunos da turma são bastante próximos do aluno com incapacidades, estão sempre muito atentos a ele e têm-lhe muito respeito. Para além disto, quando este aluno manifesta qualquer tipo de crise, os colegas não se manifestam negativamente, porém, têm uma atitude pacífica, continuando a tarefa que se encontravam a realizar, dando oportunidade ao docente de dedicar toda a sua atenção ao aluno com PEA, nestes momentos adversos. Todos os alunos são muito compreensivos à diferença que manifesta este aluno, no entanto, estabelece uma relação mais próxima com três ou quatro dos seus colegas, e é a eles que se dirige, uma vez que sabe que em qualquer circunstância estes amigos o irão sempre ajudar, quando surgir qualquer dificuldade. Contudo, é também manifestado pela professora de Inglês o facto de o aluno com incapacidades cooperar com os colegas “ao almoço (...) é ele que ajuda na cantina e não os outros alunos que o ajudam a ele nesta altura do dia”.

Nas entrevistas aos alunos é explícito que todos eles manifestam um carinho especial pelo colega com PEA, todos sabem as atividades que ele gosta ou não de realizar, tanto na sala de aula como no recreio, todos cooperam com ele. Referem que aprendem com ele e que realizam diversas atividades com o seu colega de forma a que ele também tenha a oportunidade de aprender com eles. Assim, a interação social irá influenciar a

aprendizagem melhorando a expressão sintomática dos alunos com PEA e a evolução do seu prognóstico, segundo os estudos de Carvalho e Onofre (2006).

No que se relaciona com as dinâmicas de sala de aula, a maioria dos alunos revela que prefere trabalhar em pequenos grupos ou a pares, uma vez que desta forma têm a oportunidade de aprender mais com os outros, ajudando-se mutuamente, dado que surgem mais ideias, comparado com o trabalho individual. Tal facto vai ao encontro do estudo realizado por Camargo e Bosa (2009) que enfatizam a aprendizagem cooperativa como um motor que gera novas aprendizagens. Porém, dois alunos mencionam que preferem realizar as tarefas da aula sozinhos porque é um processo mais rápido e que gera menos confusões entre eles. Assim, pode aferir-se que existe uma divergência de opiniões no que toca à dinâmica de resolução de tarefas, na sala de aula, não obstante, a maioria dos alunos é da opinião de que o trabalho em cooperação se revela mais vantajoso e que gostam de incluir, nos mesmos, o colega com PEA.

Colegas do aluno com PEA salientam principalmente as suas qualidades, mencionado que é um menino muito querido, simpático, amigo e persistente. Para além disto, os alunos evidenciam duas potencialidades do aluno apesar de as mesmas não lhes terem sido questionadas, sendo que se enumeram por: escrever a data e já saber as tabuadas. Assim, é visível que apesar das diferenças do colega com PEA os alunos não o excluem, destacando as suas virtudes.

Os alunos são conscientes de que este colega não aprende os mesmos conteúdos ao mesmo tempo que a restante turma, mas que os vai aprendendo ao seu ritmo e que poucas vezes realiza o mesmo trabalho que os colegas, dedicando-se a fichas de trabalho mais fáceis. Assim, este colega participa apenas em atividades com os colegas aquando da realização de trabalhos em grupo ou a pares, no TEA e no momento de apresentação de produções.

Outro aspeto a destacar versa sobre a opinião dos alunos no que se remete à inclusão de um aluno com incapacidades numa turma regular, sendo que estes anunciam que o colega com PEA gosta de estar inserido na turma com os restantes colegas e que apenas nos momentos mais barulhentos é que mostra desagrado, ficando mais agitado. Neste seguimento, os professores relatam que este aluno se encontra incluído no grupo turma

apesar de realizar tarefas diferentes dos colegas, uma vez que já está habituado a esta dinâmica que diferencia o seu ensino. Contudo, as docentes manifestam algumas dificuldades na gestão das aulas, referindo a professora titular que é complicado “não deixar os outros alunos de parte e não deixar este aluno de parte” e a professora de Inglês mencionando que “o mais difícil é manter o aluno interessado e ativo na aula”. Para além disto, expõem ainda mais duas dificuldades que correspondem à integração do aluno com incapacidades na abordagem dos conteúdos, uma vez que ele não consegue acompanhar o ritmo da turma e, por fim, inovar as estratégias a adotar no estudo das diversas temáticas. Assim e apesar das dificuldades expressadas pelas docentes é notório que as professoras se encontram envolvidos no processo de inclusão deste aluno, apesar de ele não participar por iniciativa própria nas aulas nem estar preparado para iniciar o processo de desenvolvimento da linguagem, nem para adquirir vocabulário e contruir frases.

Apesar de todas as dificuldades e constrangimentos que acarreta a presença de um aluno com PEA numa turma de ensino regular as professoras declaram que é fundamental o relacionamento com uma criança com incapacidades para que os alunos consigam estabelecer uma relação com todos e viver em sociedade. Esta convicção acerca da inclusão de alunos com incapacidades vai ao encontro da dos alunos afirmando que caso no ano letivo seguinte não fiquem na mesma turma que este colega, as aulas serão muito mais tristes, querendo estes continuar a estabelecer uma relação de amizade com o colega com PEA, seja no recreio ou até mesmo fora do estabelecimento de ensino.

## 5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Ao longo deste capítulo, apresentam-se as principais conclusões deste estudo, bem como da análise interpretativa dos resultados enunciados no capítulo anterior, com o objetivo de dar resposta à problemática definida. Finalmente, serão apresentados alguns constrangimentos que dificultaram a execução deste estudo.

Face aos resultados obtidos é possível concluir que os alunos desta turma interagem entre si, estabelecendo redes sociais, assim como, relações de amizade. Relativamente ao aluno com PEA é evidente que este se encontra incluído no grupo turma e que todos os seus colegas o respeitam, o ajudam nas diversas tarefas do dia-a-dia escolar, interagem com ele, tanto na sala de aula como no recreio, e estabelecem com ele relações de amizade. Porém, conclui-se que a relação estabelecida entre os alunos e o aluno com PEA se caracteriza como uma relação horizontal, apesar de partilharem a mesma idade e os mesmos saberes, verifica-se que os alunos o protegem, não sendo o aluno em questão tratado como igual, é encarado como um aluno diferente que precisa de uma atenção especial, tanto dos colegas como dos professores, para realizar todas as atividades do dia-a-dia.

Relativamente aos conflitos existentes nesta turma é perceptível que a sua resolução tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento de competências sociais dos alunos, uma vez que é privilegiado o diálogo na resolução dos mesmos, analisando diversas visões, de forma a chegar a um consenso geral.

No que se relaciona com as estratégias de ensino que promovam a cooperação entre os alunos é perceptível que as docentes privilegiam o trabalho em pequenos grupos, assim como a pares, com o intuito de os alunos interagirem entre si de forma a chegarem ao conhecimento. Desta forma, está a ser dada oportunidade aos alunos de se relacionarem entre si, socializando durante as aulas, sendo que tal facto é indispensável para o desenvolvimento e aquisição de diversas competências, nesta faixa etária. No entanto, esta interação durante as aulas não se verifica da mesma forma nas estratégias de ensino adotadas para o aluno com PEA dado que muitas vezes se verifica um apoio individualizado, impedindo assim que este aluno interaja com os colegas.

Apesar disto, o aluno com PEA é integrado, por vezes, no trabalho cooperativo uma vez que as docentes assim o planificam e que os alunos o aceitam na realização do mesmo, apesar de ser diferente e de lhe terem de dedicar uma atenção especial. Para além disto, intencionalmente, as docentes solicitam, durante o TEA, que um determinado aluno acompanhe e auxilie o seu colega com PEA, o que irá proporcionar momentos de socialização entre eles. Deste modo, Camargo e Bossa (2009) declaram que a convivência partilhada da criança com PEA na escola, com a sua inclusão no ensino comum, dá-lhe a oportunidade de estabelecer contatos sociais e favorecer o seu desenvolvimento e o das outras crianças, uma vez que estas convivem e aprendem com as diferenças. Assim, pode deduzir-se que nesta turma estão presentes alguns dos princípios da educação inclusiva.

Por fim, durante todo o processo, destaca-se o habitual constrangimento relacionado com a escassez de tempo que foi, definitivamente, o maior obstáculo desta investigação. De modo a obter uma panóplia de resultados mais diversificados, teria sido interessante levar a cabo o estudo com uma amostra maior, como por exemplo, entrevistar professores de outras áreas curriculares de forma a constatar outras estratégias de ensino adotadas.

## **6. REFLEXÃO FINAL**

Este último capítulo do presente relatório tem a finalidade de expor o balanço final da intervenção pedagógica, no âmbito da PES II, bem como, da investigação realizada, refletindo sobre todo o processo e os seus principais contributos e constrangimentos para o desenvolvimento de competências significativas e expectativas pessoais face ao futuro da profissão de docente.

Do meu ponto de vista, a prática pedagógica foi a fase que teve um maior impacto na minha formação como futura docente, justamente por ser aquela que promoveu um contacto direto com a realidade do ensino, proporcionando uma interação com os alunos, bem como, com os diversos professores. Com a qual, tive oportunidade de aplicar as atividades planificadas e verificar o impacto das mesmas num grupo de alunos, tendo em consideração a tipologia, a quantidade e a complexidade das tarefas, bem como a motivação, preparação e ritmo de trabalho dos alunos. Assim, como futura professora tive oportunidade de tomar consciência dos inúmeros aspetos que requerem a gestão de um ano letivo, que ultrapassam o ato de ensinar, englobando a formação dos cidadãos do futuro, preparando-os intelectualmente para participarem na sociedade atual, como seres pensantes e autónomos que deverão ser.

Ao longo deste processo verificou-se o desenvolvimento dos alunos no que se refere às suas aprendizagens e capacidades. Portanto, o docente deverá estar sempre em formação contínua, crescendo profissionalmente, com a finalidade de desenvolver competências e adequar a prática pedagógica ao contexto, proporcionando aprendizagens significativas aos alunos. Para além disto, tive também oportunidade de explorar diversos princípios teóricos, adquiridos ao longo deste percurso de estudos académicos.

Nos dois estágios, tive a oportunidade de contactar com contextos socioeducativos distintas, diferentes faixas etárias e observar díspares práticas de ensino. Tal permitiu uma reflexão acerca das variadas dimensões do processo de ensino e aprendizagem. É importante mencionar que o contacto com alunos de contextos diferentes incentivou a uma reflexão no que diz respeito à importância do professor na formação do cidadão, isto é, no aprender a ser e a viver em sociedade.

Posso declarar que no contexto de ensino do 1.º CEB, o modelo pedagógico adotado é aplicado de uma forma muito organizada e estruturada, ou seja, todos os princípios orientadores concretizados conduzem a uma rotina diária que desenvolve a autonomia e a cooperação entre os alunos, valores estes que aprecio muito, pelo facto de, futuramente, estas crianças serem capazes de ultrapassar as adversidades da vida, tanto a nível académico como pessoal, tanto sozinhas como incluídas em grupos de diversificadas origens e finalidades. Neste sentido, os alunos têm a possibilidade de interagir entre eles, sendo estas interações potencialmente geradoras do confronto de perspetivas, levando os alunos à necessidade de clarificação das suas ideias e ao esforço de compreensão das dos pares, estimulando, deste modo, a elaboração de novos instrumentos cognitivos. Nesta perspetiva, para assegurar a construção do saber é necessário que se favoreçam as interações sociais, uma vez que não é garantido que as mesmas surjam de forma espontânea ou natural, no quotidiano escolar (Davis, Silva & Espósito, 1989).

No que se relaciona com o 2.º CEB saliento o grande desafio que foi planificar, simultaneamente, aulas de duas áreas do saber diferentes para duas turmas, também estas muito distintas uma da outra, uma vez que nunca tinha lecionado neste ciclo de estudos, pelo que se revelou um desafio conseguir pensar em duas turmas, ao mesmo tempo. Apesar de ambas se encontrarem a abordar os mesmos conteúdos, havia sempre algo que as diferenciava, como por exemplo, uma turma não terminar uma tarefa e a outra terminar, uma turma ter mais dificuldades atrasando-se um pouco em relação à outra.

O facto destes estágios terem sido realizados a pares foi uma mais valia na aprendizagem de ambas as discentes, dado que tivemos a possibilidade de partilhar ideias, apoiar-nos mutuamente e debater estratégias, conseguindo desta forma, um trabalho mais rico e motivador. Na minha ótica, é muito importante na prática da docência estabelecer-se o trabalho em grupo pois é essencial a cooperação entre professores, no seu trabalho, para que se produzam melhores resultados, não podendo este ser individualizado. De acordo com Niza (2009) é importante que existam comunidades de práticas, ou seja, um contexto social em que tenha lugar a aprendizagem através de trocas que asseguram os progressos do trabalho docente. Assim, no final desta etapa posso aferir que todo o processo cheio de aprendizagens se tornou mais enriquecedor.

Apesar dos vários obstáculos inerentes às intervenções, considero que todas foram bem-sucedidas. As relações de empatia que se estabeleceram com os grupos foram cruciais neste processo. Esta afetividade foi promotora de situações de aprendizagem, facilitando, muitas vezes, o trabalho realizado em sala de aula.

Na globalidade, todas as aprendizagens concretizadas vieram enriquecer este percurso, transparecendo uma nova forma de encarar a pedagogia e concedendo um manancial de práticas pedagógicas que desconhecia antes destas experiências. Os estágios realizados proporcionaram a realização de um caminho de autoconhecimento pessoal e profissional, fundamental nesta fase inicial de formação.

Relativamente à segunda parte deste relatório alusiva à investigação desenvolvida, espero que tenha uma grande influência na minha vida profissional futura, pois vai ao encontro da minha convicção acerca da importância e benefícios da inclusão de alunos com incapacidades nas turmas regulares.

Por fim, e com a finalidade de dar a conhecer a minhas expectativas pessoais face ao futuro nesta profissão, é de mencionar que, se por um lado a minha motivação para começar a trabalhar é bastante grande, por outro existem diversos aspetos que me preocupam, como por exemplo, a imensa burocracia a que os professores se encontram sujeitos, a competição que, por vezes, se observa entre professores e a falta de tempo pessoal que todos os profissionais desta área parecem ter.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições UNESCO.

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, I. (2014). *Carta ética: Instrumento de regulação ético-deontológica*. Obtido de <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo* (9), 79-86.
- Byers. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. *Seminário uma Educação Inclusiva partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Camargo, S., & Bosa, C. (2009). Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura. Em *Psicologia & Sociedade*; 21 (1) (pp. 65-74). Brasil.
- Carvalho, A., & Onofre, C. (2006). *Aprender a olhar para o outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro do Autista na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Casanova, M. P. (2015). A avaliação como promoção da aprendizagem dos alunos. *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação*, 1282-1290.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. Em *Journal of autism and developmental disorders* (pp. 230-242).
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidade educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

- Costa, B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 5-15.
- Coutinho, C. P. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 455-479.
- Davis, C., Silva, M., & Esposito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. Em *Cadernos de pesquisa (71)* (pp. 49-54).
- Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. (1994). *Conferências Mundial sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018. (s.d.). Diário da República, 1.ª série — N.º 129 .
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, A. (2002). Redes de comunicação: A surpreendente riqueza de um conceito. *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*, pp. 39-60.
- Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: Cultura E Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(5), 533-544.

- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, T. (2016). Formação de professores para a inclusão. *Congresso Internacional Escola Inclusiva-Educar e formar para a vida independente*. CERCICA.
- Locke, J., Ishijima, E., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 74-81.
- Madureira, I. (2016). Pedagogia Inclusiva-Princípios e práticas In Borges, M., Luísa, C., & Martins, M.(Coords.). *II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*, (pp. (pp. 42-51).).
- Martinho, M. H., & Ponte, J. P. (2005). *Comunicação na sala de aula de Matemática: Práticas e reflexão de uma professora de Matemática*.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação 11.1*, 77-98.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola moderna*, 9(5), 39-46.
- Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna. Em *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: grávida.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Em *Handbook of child psychology* (pp. 638-642).
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30-33.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar . *Noesis*, 79, 52-57.
- Serrano, J. M. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. (Doctoral dissertation).
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

## ANEXOS

**Anexo A** – Atividades exploratória de Matemática direcionada para o 2.º ano de escolaridade

### Trabalho sobre a massa

1. Observa os materiais que se encontram em cima da mesa. Indica a massa que achas que cada objeto terá, por aproximação e regista as tuas conclusões.

Objetos	Estimativas (kg / g)
	
	
	
	

1.1. Experimenta pesar os objetos na balança para verificares se a ordem anterior está correta.

Objetos	Massa (kg / g)
Lata de feijão	
Pasta de dentes	
Farinha	
Laranja	

1.2. Escreve os nomes dos objetos por ordem crescente de massa.

\_\_\_\_\_

2. Observa as balanças A, B, C e D e completa as frases.



**Balança A** – A cola pesa tanto como \_\_\_\_\_ dados.

**Balança B** – A cola pesa tanto como \_\_\_\_\_ moedas de 2 euros.

**Balança C** – A tesoura pesa tanto como \_\_\_\_\_ dados.

**Balança D** – A tesoura pesa tanto como \_\_\_\_\_ moedas de 2 euros.

De todos estes materiais qual é o mais pesado? \_\_\_\_\_

De todos estes materiais qual é o mais leve? \_\_\_\_\_

3. Observa as balanças e considera os frutos que têm maior e menor massa.



De entre todos os frutos:

- Qual o que tem maior massa? \_\_\_\_\_
- Qual o que tem menor massa? \_\_\_\_\_

**Anexo B** – Atividade exploratório de Matemática direcionada ao 6.º ano de escolaridade

**Ficha n.º 2 – Números primos e números compostos**

Nome: \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1. Observa a tabela ao lado e responde às seguintes questões.

1.1 Preenche a seguinte tabela com os divisores dos números naturais até 9.

1.2 Indica:

1.2.1 Um número ímpar que tenha o divisor 2: \_\_\_\_\_

1.2.2 Um número que tenha 2 e 3 como divisores: \_\_\_\_\_

1.3 Qual é o número que é divisor de todos os números naturais?

\_\_\_\_\_

1.4 O número 1 tem apenas um divisor. Existirá mais algum número com apenas um divisor? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Números	Divisores
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

2. Observa o Crivo de Eratóstenes e segue as indicações que te são dadas.

**Indicações:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

1.º Risca o número 1;

2.º Rodeia o número 2 e risca todos os seus outros múltiplos;

3.º Repete a etapa anterior, rodeando o número 3 e riscando todos os seus outros múltiplos;

4.º Repete novamente o processo, rodeando o número 5 e riscando todos os seus outros múltiplos;

5.º Repete novamente o processo, rodeando o número 7 e risca todos os seus outros múltiplos;

6.º Rodeia todos os números que não estão riscados.

2.1 Escreve a lista dos números que rodeaste.

2.2 Qual a razão pela qual foram rodeados os números que acabaste de representar?

---

2.3 Escreve a lista dos números que riscaste.

2.4 Qual a razão pela qual foram riscados os números que acabaste de representar?

---

Compreende que:

Um **número primo** é um número natural que tem exatamente dois divisores: o 1 e o próprio número.

3. Na lista dos números primos inferiores a 100, que listaste atrás existem números pares?

---

3.1 Haverá algum número primo superior a 100 que seja par? Explica a tua resposta.

---

---

4. Classifica como verdadeiras (V) e falsas (F) as seguintes frases.

4.1 O número 1 é um número primo. \_\_\_\_\_

4.2 Todos os números primos são ímpares. \_\_\_\_\_

4.3 O conjunto dos números primos é infinito. \_\_\_\_\_

Compreende que:

Um **número composto** é um número natural que tem mais do que dois divisores.

**Anexo C – Inquérito por questionário aos alunos do 6.º ano de escolaridade**

**Questionário sobre os interesses dos alunos**

Nome: \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Chegou a hora de irmos embora, mas antes, queremos saber se gostaste da nossa presença e das nossas aulas. Para isso, pedimos-te que respondas a algumas questões.

**Matemática**

1. Numa escala de 1 a 4 indica o que mais gostaste de fazer nas nossas aulas de Matemática.

Atividade	Escala			
	1 Não gostei nada	2 Gostei um pouco	3 Gostei	4 Gostei bastante
a) Trabalhar com o/a colega.				
b) Resolver as fichas de trabalho dadas pelas professoras.				
c) Fazer as tarefas de trabalho para casa.				
e) Participar nas aulas de forma ordenada e intervir com respostas relevantes.				
f) Ir ao quadro explicar o teu raciocínio.				
g) Resolver os exercícios do manual de Matemática.				
h) Fazer o número do dia com a professora e os colegas.				

2. Refere o que achas que correu menos bem e o que menos gostaste de fazer nas aulas.

---

---

3. Refere o que gostavas de continuar a fazer nas aulas de Matemática com as tuas professoras.

---

---

4. Selecciona, com uma X, as opções com que mais concordas.

Na disciplina de Matemática, aprendo melhor...

	<b>a)</b> Ouvindo a professora a explicar a matéria.
	<b>b)</b> Expondo as minhas dúvidas à professora.
	<b>c)</b> Realizando as fichas de trabalho dadas pela professora.
	<b>d)</b> Realizando as tarefas em casa.
	<b>e)</b> Trabalhando a pares ou em grupo com os meus colegas.
	<b>f)</b> Expondo as minhas dúvidas aos meus colegas.

## Ciências Naturais

5. Numa escala de 1 a 4 indica o que mais gostaste de fazer nas nossas aulas de Ciências Naturais.

Atividade	Escala			
	1 Não gostei nada	2 Gostei um pouco	3 Gostei	4 Gostei bastante
a) A aula em que abrimos um coração de porco.				
b) Vídeos explicativos sobre a matéria.				
c) Apresentações em power point sobre a matéria.				
d) Legendar imagens e esquemas.				
e) Participar nas aulas.				
f) Fazer as tarefas de trabalho para casa.				
g) Resolver os exercícios do manual de Ciências Naturais.				
h) Trabalhar em grupo, elaborando um trabalho em cartolina, sobre as doenças cardiovasculares.				

6. Refere o que achas que correu menos bem e o que menos gostaste de fazer nas aulas.

---

---

7. Refere o que gostavas de continuar a fazer nas aulas de Ciências Naturais com as tuas professoras.

---

---

8. Selecciona, com uma X, as opções com que mais concordas.

Na disciplina de Ciências Naturais, aprendo melhor...

	a) Ouvindo a professora a explicar a matéria.
	b) Expondo as minhas dúvidas à professora.
	c) Através de apresentações em power point.
	d) Através de vídeos explicativos.
	e) Realizando as tarefas para casa.
	f) Com a ajuda dos meus colegas.
	g) Expondo as minhas dúvidas aos meus colegas.

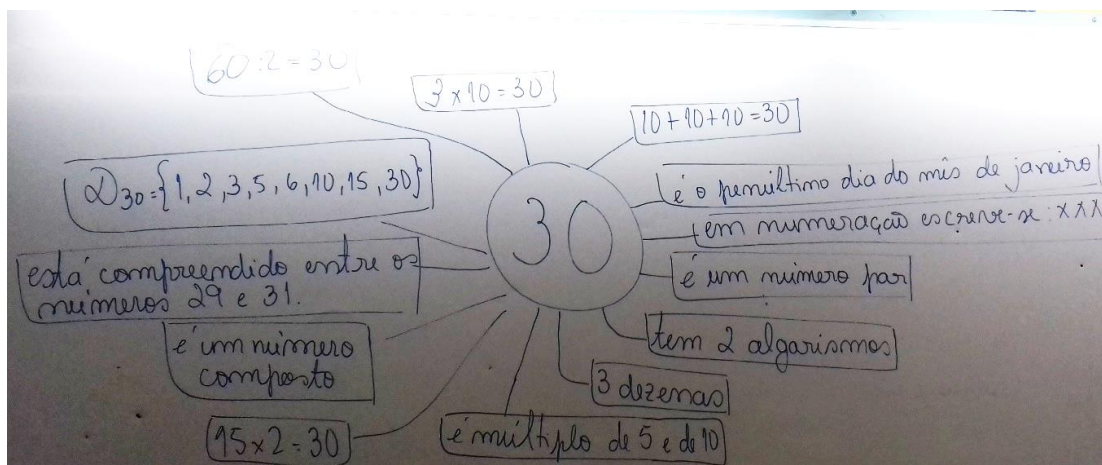


**Obrigada pela tua colaboração!**

**Desejamos-te muito sucesso!**

**Alda Moreira e Inês Neto**

**Anexo D – Número do dia realizado com o 6.º ano de escolaridade**



**Anexo E – Guião das entrevistas direcionadas às docentes**

**Guião de entrevista às professoras do 2.º ano**

Blocos temáticos	Objetivos	Formulário de questões
- Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elucidar os professores acerca da finalidade da entrevista.</li> <li>- Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista.</li> <li>- Solicitar a colaboração do entrevistado a prestar a informação necessária.</li> <li>- Propiciar um clima de abertura e confiança.</li> <li>- Solicitar a respetiva autorização verbal para gravar a entrevista</li> </ul>
- A turma e o relacionamento entre pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar a turma.</li> <li>- Conhecer o relacionamento entre pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que o professor descreve a turma? É um grupo coeso ou não?</li> <li>- Existem pequenos grupos dentro da turma?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos aceitam facilmente cooperar e ajudar-se uns aos outros?</li> <li>- Há conflitos dentro da turma? São muito frequentes? É fácil resolve-los?</li> </ul>
- O perfil do aluno com PEA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o aluno com PEA.</li> <li>- Identificar as atividades realizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as principais características do aluno com PEA?</li> <li>- Há quanto tempo trabalha com este aluno?</li> <li>- Do que é que ele gosta mais de fazer?</li> <li>- Quais as principais dificuldades dele?</li> <li>- Que apoios tem ou gostaria de ter para melhorar o desempenho deste aluno?</li> <li>- Como caracteriza a participação deste aluno nas suas aulas?</li> </ul>
- Inclusão e práticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião do professor sobre inclusão do aluno com PEA.</li> <li>- Caracterizar as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes no sentido de incluir o aluno com PEA.</li> <li>- Perceber quais são os principais desafios e dificuldades face à inclusão deste aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que o aluno em questão é aceite pelos pares?</li> <li>- Há alunos da turma que lhe são mais próximos?</li> <li>- Poderá dizer-se que o aluno com PEA estabelece uma relação de amizade com os colegas?</li> <li>- Considera benéfico para a turma englobar um aluno com PEA? Se sim, em que medida?</li> <li>- Que estratégias ou atividades são mais eficazes de serem trabalhadas com este aluno?</li> <li>- Como funcionam os trabalhos em pequenos grupos com este aluno?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são os principais desafios que enfrenta na sua prática pedagógica quando trabalha com este aluno?</li> <li>- Quais as principais dificuldades que vivencia para incluir o aluno com PEA na sua turma?</li> <li>- Na sua opinião de que modo é que essas dificuldades poderão ser minimizadas?</li> <li>- Que balanço faz do seu trabalho com este aluno?</li> </ul>
<p>- Agradecimento.</p>	<p>- Agradecer a colaboração na realização do trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para além das questões colocadas gostaria de dizer mais alguma coisa?</li> <li>- Agradeço a sua colaboração neste trabalho.</li> </ul>

**Anexo F** – Guião das entrevistas direcionados aos alunos

**Guião de entrevista aos alunos do 2.º ano de escolaridade**

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Formulário de questões</b>
- Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>- Legitimar a entrevista.</li><li>- Propiciar um ambiente descontraído de forma a que os alunos se sentiam tranquilos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elucidar os alunos acerca da finalidade da entrevista.</li><li>- Transmitir aos alunos que nas respostas dadas não haverá respostas certas ou erradas.</li><li>- Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista.</li></ul>
- As relações entre os pares na turma	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer qual a opinião dos alunos em relação às interações entre pares.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Como são as relações entre os alunos da vossa turma? Dão-se bem? São amigos? Há alguns conflitos?</li><li>- No recreio, costumam brincar todos juntos? Que brincadeiras fazem normalmente?</li><li>- Na sala de aula, como gostam mais de trabalhar? Gostam de trabalhar a pares? E em grupos? Se sim, com quem gostam de trabalhar? Porquê?</li></ul>

		<p>- Consideram que aprendem mais quando trabalham com os colegas ou quando trabalham sozinhos?</p>
<p>- As percepções dos alunos em relação ao aluno com PEA</p>	<p>- Conhecer qual a percepção dos alunos em relação ao aluno com PEA.</p> <p>- Perceber em que medida é que os alunos conhecem o aluno com PEA: o que é que ele gosta, quais são os seus interesses, a que gosta de brincar, do que é que ele não gosta).</p> <p>- Conhecer a opinião dos alunos relativa ao processo de aprendizagem do aluno com incapacidades.</p>	<p>- Na vossa turma há algum aluno diferente? Ou que vocês percebiam que tem mais dificuldades? Que precisa de mais ajudas para fazer as coisas?</p> <p>- Esse aluno faz as mesmas atividades que vocês? Sabem o que é que ele faz de diferente?</p> <p>- Acham que esse aluno se sente bem nas aulas com vocês?</p> <p>- Este aluno tem amigos? Vocês são amigos dele?</p> <p>- Do que é que ele gosta? Quais as suas atividades favoritas? A que gostam de brincar? O que gostam de fazer com ele? Por exemplo: realizar uma ficha de trabalho, fazer um jogo, fazer uma atividade expressão artística, brincar no recreio, fazer parcerias no TEA).</p> <p>- Ele aprende com mais dificuldade?</p>

		<p>Precisa de mais ajuda?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprende as mesmas coisas?</li> <li>- Como é ter o vosso colega com PEA no grupo de trabalho? Como é trabalhar com ele?</li> <li>- Consideram que o vosso colega com PEA aprende convosco? E vocês acham que aprendem com ele?</li> </ul>
<p>- As estratégias adotadas pelos professores</p>	<p>- Conhecer a perceção dos alunos em relação às estratégias adotadas pelos professores, relacionadas com a adaptação do ensino às necessidades do aluno com PEA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acham que os professores ajudam este vosso colega?</li> <li>- Como é que o ajudam? Recorrem às mesmas estratégias de ensino que adotam para a turma ou possuem outras para ele?</li> <li>- Que tipo de estratégias de ensino adotam os professores no processo de aprendizagem do vosso colega com PEA?</li> <li>- O que é que o professor faz quando alguém tem dificuldades nos trabalhos a realizar?</li> <li>- O que é que o professor faz na resolução de conflitos entre alunos?</li> </ul>

<p>- As estratégias adotadas pelos professores que promovam a cooperação entre os alunos</p>	<p>- Conhecer a percepção dos alunos em relação às estratégias adotadas pelos professores, de modo a promover a cooperação entre pares.</p>	<p>- Em que tipo de atividades é que há a oportunidades de trabalharem ou fazerem alguma coisa juntos?</p> <p>- Os professores usam essas atividades muitas ou poucas vezes? Vocês gostam dessas atividades?</p>
<p>- O futuro do aluno com incapacidades</p>	<p>- Conhecer as expectativas futuras da relação a estabelecer com o aluno com PEA.</p>	<p>- Se para o próximo ano letivo não ficarem na turma do deste vosso colega querem continuar amigos dele? Como é que poderão manter uma relação com ele?</p> <p>- Consideram que tudo se manterá igual nas aulas caso ele não fique na vossa turma? Se mudar, o quê?</p>
<p>- Agradecimento</p>	<p>- Agradecer a colaboração na realização do trabalho.</p>	<p>- Para além das questões colocadas gostariam de dizer mais alguma coisa?</p> <p>- Agradeço a vossa colaboração neste trabalho.</p>

**Anexo G** – Exemplo de uma transcrição de entrevista a uma docente.

## **Transcrição da entrevista à professora de Inglês**

### A turma e o relacionamento entre pares

#### **1. Como é que o professor descreve a turma? É um grupo coeso ou não?**

É uma turma que tem muita energia, são alunos unidos, apoiam muito o aluno com incapacidades e têm muita paciência quando há problemas com ele e a professora precisa de lhe dar uma atenção especial. A turma consegue gerir bem os momentos em que o aluno com incapacidades tem qualquer tipo de crise, dando continuidade ao trabalho que estavam a realizar.

#### **2. Existem pequenos grupos dentro da turma?**

Sinto que há grupinhos: um com os nativos da língua inglesa e um grupo de meninas. Considero que isto não é mau, é natural formarem-se estes grupos.

#### **3. Os alunos aceitam facilmente cooperar e ajudar-se uns aos outros?**

Os alunos ajudam-se uns aos outros, apoiando-se.

#### **4. Há conflitos dentro da turma? São muito frequentes? É fácil resolvê-los?**

Penso que não há conflitos na turma. Só tenho metade da turma nas aulas de inglês e não há conflitos entre os diferentes alunos. Quando a aula começa, os alunos já se encontram engrupados e não revelam conflitos.

### O perfil do aluno com incapacidades

#### **5. Quais as principais características do aluno com incapacidades?**

É um aluno meigo, teimoso e sabe bem o que quer ou não fazer e comunica à maneira dele, se gosta da atividade ou não. É um aluno que tem bastante paciência porque sabe que às vezes não há ninguém que possa estar diretamente com ele e fica sentado, não tinha esta atitude logo no início do ano mas mais para o final. Agora mais para o fim do

ano está muito mais calmo, às vezes eu não posso estar com ele nem a professora de apoio. Sinto que é um aluno que quer aprender e está a tentar progredir.

**6. Há quanto tempo trabalha com este aluno?**

Trabalho há um ano com este aluno.

**7. Do que é que ele gosta mais de fazer?**

Nas aulas de inglês, o aluno gosta muito de imagens, qualquer atividade que eu faço com ele tem de ser sempre apoiada com imagens. Ele gosta de jogar jogos, gosta de ligar uma palavra a uma imagem, gosta de pequenos jogos mas muito pequenos, não pode ser um jogo muito grande. Tentei ensiná-lo a usar um dado, para fazer um jogo de tabuleiro pois são coisas com as quais ele nunca teve contacto e ele gostou mas perde a paciência muito rapidamente. Estou sempre a mudar as atividades que ele faz.

**8. Quais as principais dificuldades dele?**

Com o inglês o aluno em questão não comunica e é bastante difícil para quem está a trabalhar com ele fazer com que ele se expresse. Ele também tem dificuldades na motricidade que foi uma coisa que eu queria trabalhar muito este ano depois de fazer alguns exercícios com o vocabulário porque o aluno só trabalhou com palavras e imagens, não consegue ainda construir uma frase. Para trabalhar a frase tentei fazer com ele uma frase com três palavras, um nome, um verbo e depois um adjetivo mas foi difícil, o aluno não estava a entender a estrutura de uma frase. A escrita foi mesmo uma coisa que eu queria trabalhar com ele e no fim do ano, o meu objetivo, foi tentar pô-lo a falar e a ler sozinho e conseguimos que ele o fizesse mesmo no fim do ano. Ele está muito mais à vontade a ler uma palavra, tenta soletrar a palavra e fica muito grato por o conseguir, vê-se nos olhos dele que fica contente por conseguir dizer alguma coisa.

**9. Que apoios tem ou gostaria de ter para melhorar o desempenho deste aluno?**

Eu acho que é importante, por exemplo, ter uma professora de apoio com o aluno e ele tem. Agora no 3.º Período e no final do 2.º o ensino do aluno foi mais estruturado e até então como não havia uma professora de apoio disponível fui eu que o apoiei estando também com o resto da turma e acho que foi bastante difícil porque o aluno com

incapacidades ainda me estava a conhecer e às vezes ele não queria trabalhar comigo, não queria fazer as coisas e depois tinha outros alunos que precisava de apoiar e de ensinar e acho que é importante para o aluno ter sempre alguém na sala com ele porque se ele tem qualquer problema, se começa a chorar ou a gritar é bom ter alguém que possa levar o aluno para fora da sala de forma a se acalmar pois se ele não sai do sítio onde está é mais difícil se acalmar, por isso é que é importante ter sempre um professor de apoio. Obviamente, o que ensinei a este aluno não foi o mesmo que os outros aprenderam, havia temas que não se adaptavam a este aluno e por isso não os trabalhei com ele. Trabalhei com ele o vocabulário mais frequente que ele pode usar no dia-a-dia, estando relacionado com a temática que os outros alunos estavam a abordar. Mas, o aluno com incapacidades sempre fez coisas à parte, nos 5 dias da semana. Tenho também uma aula sozinha com este aluno, uma hora por semana, à sexta-feira, e é bom porque eu agarro em tudo o que ele fez durante aquela semana e fazemos jogos e revisões desses conteúdos. É bom ter esta oportunidade de trabalhar só com ele, não havendo mais alunos, sendo uma aula só para ele. Trabalhamos imenso durante essa hora, muito mais do que durante toda a semana e acho que é fundamental para o aluno ter algum tempo sozinho só comigo.

#### **10. Como caracteriza a participação deste aluno nas suas aulas?**

(Esta pergunta não foi realizada)

### Inclusão e práticas educativas

#### **11. Como é que o aluno em questão é aceite pelos pares?**

Eu acho que ele está aceite pelos colegas. Os alunos sabem que precisam de olhar e de ter atenção a este colega e têm de o ajudar a entrar e a sair. Ao almoço eu não vejo muito apoio dos colegas porque o aluno em questão trata da água de toda a gente, aqui parece que os papéis se invertem, é ele que ajuda na cantina e não os outros alunos que o ajudam a ele nesta altura do dia. Mas, acho que os alunos são muito abertos e sabem que este colega precisa de algum apoio eles estão lá sempre para o ajudar. Nas aulas de Inglês

este aluno tem o apoio de uma professora que está sempre lá para o ajudar e, por isso, nesta hora por dia os colegas não têm de se preocupar tanto com ele.

**12. Há alunos da turma que lhe são mais próximos?**

Acho que é difícil de dizer que há alunos próximos a ele porque não comunica muito e não tem os mesmos gostos. Não consigo responder porque estou pouco tempo com a turma, enquanto que os alunos estão juntos o dia todo.

**13. Poderá dizer-se que o aluno com incapacidades estabelece uma relação de amizade com os colegas?**

Eu acho que há alguns alunos, por exemplo, no meu grupo há um aluno que ele gosta muito e este aluno também lhe dá imenso apoio quando é preciso. Eu acho que também na sala deve haver alguns colegas com que ele se identifique mais e há outros que ele sabe que não o vão ajudar muito e não se aproxima muito de certos alunos. Mas, eu acho que há um grupo, 3 ou 4 alunos, que ele consegue identificar e estar com estes alunos e sabe que o vão sempre ajudar.

**14. Considera benéfico para a turma englobar um aluno com incapacidades? Se sim, em que medida?**

Eu acho que é benéfico para eles porque muitas vezes não percebem que há outras crianças que têm dificuldades e, desta maneira, ajuda e bastante para o resto da vida que eles aceitem mais facilmente outras crianças ou qualquer adulto, outra pessoa que entre na sua vida, ajuda-os a estarem mais abertos em termos de interação.

**15. Que estratégias ou atividades são mais eficazes de serem trabalhadas com este aluno?**

Coisas concertas para o aluno perceber qual é o objetivo, coisas que estão no ar ou ideias que não têm uma imagem para apoiar, o aluno não vai gostar. Eu acho que, pelo menos em Inglês, ele precisa sempre de ter uma imagem e a palavra e tem de se perceber exatamente o que tem de se fazer. Têm de ser coisas curtas, fáceis de explicar e depois várias maneiras de trabalhar no mesmo conteúdo. Tento fazer várias coisas sobre o

mesmo tema para o aluno em questão não ficar aborrecido. Coisas curtas, rápidas e repetidas são importantes para ele.

**16. Como funcionam os trabalhos em pequenos grupos com este aluno?**

Tentámos ter essa experiência, no 1.º período, quando fizemos o nosso primeiro projeto. Tentei pôr o aluno com incapacidades incluído num grupo, mas vi que não estava a funcionar. Ele não se inseriu muito bem neste grupo e também o grupo precisava de pesquisar coisas na internet e o aluno não estava capaz de o fazer. Mas, eu ajudei este aluno a descobrir uma ideia sobre esse projeto que teve como produto final um cartaz, no qual foi colocado o cartaz que este aluno elaborou sozinho. Na segunda vez que eu fiz um projeto de grupo eu não pus este aluno num grupo porque era um tema muito difícil, e ele não iria ter capacidade para fazer. Eu agarrei no tema, que era os animais, e ele fez um projeto sozinho sobre os gostos dele. Eu acho que foi a melhor maneira, em Inglês pelo menos, porque os outros alunos também estão a prender uma língua que não tinham contacto e ele precisam de procurar informações e era difícil este aluno estar englobado neste tipo de atividade.

**17. Considera que se agora, mais para o final do ano, se realizasse um trabalho de grupo o aluno com incapacidades já se conseguiria integrar num grupo de trabalho?**

Não sei se no final do ano mas talvez para o ano. O aluno começou agora a ler, está a identificar mais palavras. Eu acho que durante o verão vai perder um bocadinho mas eu acho que ele vai estar mais maduro no início do próximo ano e vai ser mais fácil para ele entrar em pequenos grupos.

**18. Quais são os principais desafios que enfrenta na sua prática pedagógica quando trabalha com este aluno?**

Eu acho que é mais difícil da minha parte ter ideias de trabalhar as matérias de várias maneiras. Para mim é difícil de pensar: O que posso fazer agora?, eu já fiz isso, eu já fiz isso, eu estou constantemente a procurar novas ideias e novas coisas para fazer com o aluno com incapacidades para ele não ficar aborrecido por estar sempre na sala de aula.

Para mim, acho que o mais difícil é manter o aluno interessado e ativo na aula, que tem um objetivo porque não quero que ele sinta que não há um objetivo, que ele está lá só sentado, isso eu não quero. Eu acho que o mais difícil para mim é gerir e criar a matéria diariamente para este aluno.

**19. Quais as principais dificuldades que vivencia para incluir o aluno com incapacidades na sua turma?**

Os alunos são muito recetivos mas eles funcionam de um maneira diferente, eu posso dar temas mais no ar, ou seja para eles pensarem numa coisa que o aluno com incapacidades não é capaz neste momento. Esta é então a maior dificuldade que eu sinto, este aluno não está 100% preparado para a linguagem, vocabulário e estruturas que eu estou a ensinar os meninos neste momento, isto não me permite incluir muito este aluno nas atividades.

**20. Considera que o aluno sente que não é incluído nas atividades?**

Não, eu sinto que ele nunca se sente à parte, ele está acostumado a estar sempre a trabalhar outra coisa, outra ficha. Até nas aulas de Português e de Matemática faz a mesma coisa, eu acho que este aluno não sente, pessoalmente acho, que ele não sente que está excluído, acho que sente que está lá, obviamente vai fazer outras coisas mas faz parte da turma.

**21. Na sua opinião de que modo é que essas dificuldades poderão ser minimizadas?**

No meu caso, de Inglês, é com tempo. Eu sinto que este aluno não estava preparado este ano para começar a ler, a escrever e essas coisas. Eu acho que a maturidade e o seu envolvimento, acho que para o ano vai ser um ano muito diferente para ele porque está muito mais recetivo às palavras e estruturas e ver frases, acho que vai ser um ano completamente diferente que este ano. Este ano ele deu um grande salto, para ano ele vai poder ler livros, talvez uma história pequena. Eu acho que vai ser um bom ano para ele.

**22. Que balanço faz do seu trabalho com este aluno?**

Eu acho que este ano foi positivo, também foi um ano para eu aprender porque nunca trabalhei com um aluno com dificuldades, como este aluno. Foi um ano grande para mim, para entender e aprender o que é que eu posso fazer e o que é que eu não posso fazer com este aluno. Foi um ano também, a primeira parte foi uma experiência, consegue, não consegue, okay, não, vamos fazer outra coisa, até eu conseguir encontrar uma coisa, um sistema que era bom para ele, todos os dias. Eu acho que no fim, o ano foi muito positivo. Eu consegui concretizar alguns dos objetivos e o grande objetivo é este aluno começar a ler e ele começou, finalmente, neste final do 3.º período, começou a ler à vontade e fiquei muito muito feliz com o progresso deste aluno, este ano. Também, ele está melhor na motricidade, que foi numa coisa que eu trabalhei desde o Natal, é mais fácil de ler a escrita deste aluno e acho que ele também a ver, porque fizemos livros e essas coisas onde ele fazia as frases dos livros. Agora quando ele vê as palavras dele, ele consegue ver que no início não estava muito bem, foi difícil, agora ele consegue ler a sua própria letra. Isto foi bastante gratificante para ele e para mim também ver que pronto, ele começou a identificar as suas letras e consegue dizer palavras que ele escreveu sozinho, volto a dizer é muito gratificante.

**23. Para si, como professora, foi bom ter um aluno com incapacidades numa das suas turmas?**

Foi, foi! Foi uma coisa que me custou no início, porque o aluno em questão não me conhecia e não queria trabalhar comigo, fazia birras no chão, o 1.º período foi difícil, mas depois chegámos a um impasse e as coisas começaram a melhorar, é fabuloso ver como ele está a progredir no seu desenvolvimento.

**Anexo H** - Exemplo de uma transcrição de entrevista a um grupo de alunos.

### **Transcrição da entrevista ao grupo 1**

**1. Como e que são as relações entre os alunos da vossa turma?**

A: Normais.

M: Às vezes os rapazes chateiam um bocadinho as meninas.

A: As meninas também chateiam os rapazes às vezes.

M: A M só se chateia porque tu chateias ela.

A: E ela chateia-me a mim.

**1.1 Já vi que as meninas e os meninos se chateiam um bocadinho. Mas são amigos?**

Todos: Sim.

**2. Têm muitos conflitos entre vocês ou não?**

L: Sim, às vezes.

M: Às vezes vamos dizer às professoras que os rapazes nos estão a chatear.

**3. No recreio costumam brincar todos juntos?**

Meninos: Não.

Meninas: Não.

A: As meninas não sei que maquilhagem.

M: O quê? Não se pode trazer maquilhagem para a escola e tu dizes que eu venho com maquilhagem!

**3.1 Então? As meninas brincam com os meninos e os rapazes brincam com os rapazes?**

M: Sim

A: E as meninas vêm-nos a jogar futebol, não sei porquê.

**4. Que brincadeiras é que fazem? Jogam futebol e mais?**

M: Saltamos à corda, desenhamos ...

G: Brincamos ao elástico.

**5. Então e na sala de aula, como é que gostam de trabalhar? Gostam de trabalhar sozinhos, a pares, em grupo?**

M: Eu gosto de trabalhar a pares.

G: Eu gosto mais de trabalhar a pares porque gosto de falar e eu não gosto de estar muito tempo sem falar.

L: Gosto de trabalhar mais a pares porque podemos ter respostas mais certas.

A: A pares ou em grupos de quatro.

**6. Porque é que gostam de trabalhar em grupo ou a pares?**

A: Porque fazemos muita brincadeira.

G: Dentro da sala de aula é para aprender, não para brincar.

M: Porque assim as outras pessoas podem-me ajudar e eu também gosto de ajudar as outras pessoas se tiverem dúvidas.

**7. Consideram que aprendem mais quando trabalham com os colegas ou quando trabalham sozinhos?**

M: Com os colegas.

G: Com os colegas.

A: Com os colegas.

L: Com os colegas.

**8. Na vossa turma há algum aluno que vocês acham que é diferente?**

A: Sim! O X.

M: O X.

G: O X.

**9. Vocês percebem se ele tem mais dificuldades ou menos dificuldades?**

L: Sim.

G: A mim parece-me que ele tem um bocado de dificuldades a ler, a perceber, a leitura. O X tem algumas dificuldades a perceber o que é que estamos a dizer porque no outro dia o X estava no baloiço e a R disse pra trocar e como o X não percebeu ele não trocou. Ele olhava para mim e continuava.

**10. Ele precisa de mais ajudas para fazer as coisas ou não?**

M: Se for com a ajuda do J, que é uma pessoa que trabalha com o X, ele não precisa muito que nós vamos lá.

**10.1 Então e quando o João não está?**

A: Nós vamos ajudá-lo. Ele é muito bom a escrever a data.

L: Ele é simpático. Mas às vezes quando nós dizemos para parar continua.

G: Para mim ele é bom amigo. No outro dia, ele tinha a corda eu pedi-lhe e ele deu-ma.

**11. O X faz as mesmas atividades que vocês ou ele faz outras atividades?**

L: Outras atividades.

M: Às vezes faz as mesmas atividades que nós, mas a maior parte faz outras atividades.

**12. Então e que outras atividades é que ele faz?**

G: É como se o X tivesse o mundo na cabeça, imagina-se o mundo. É como se ele ouvisse uns sons na cabeça e começa-se a responder por palavras que nós não percebemos. É como se ele tivesse um mundo só dele.

**13. Vocês sabem quais é que são as atividades diferentes que ele faz?**

M: Os rapazes é que se sentam mais ao pé do X. A C acha que é melhor os rapazes estarem com ele do que as meninas.

**13.1 Porquê? Porque os rapazes são o ajudante da semana, não é?**

M: Sim.

**14. Então e o X gosta de estar nas aulas com vocês?**

M: Eu acho que ele se sente bem.

A: Gosta de ler o Ruca.

G: Eu acho que ele não gosta muito de estar ali, porque é muito barulho. Não gosta de ouvir muito barulho na sala e também não gosta muito de estar a olhar para o caderno a escrever. Gosta mais de ir para o sofá.

A: Ele gosta de ler o livro do Ruca.

**15. Então e vocês acham que o X tem amigos?**

Todos: Tem! Muitos!

A: Toda a sala.

**16. Vocês são amigos dele?**

M: Sim.

G: Sim.

L: Sim.

A: Quando eu estou a jogar futebol ele também vem jogar.

**17. Então e vocês sabem do que é que ele mais gosta?**

A: Gosta de ler o Ruca.

L: Gosta de andar de baloiço.

M: Gosta de ler o Nodi, gosta do Ruca, gosta de plasticina.

G: Gosta de pintar.

L: Ele gosta de várias de agarrar as pessoas e ele hoje levou o B para a sala de convívio.

**18. Quais é que são as atividades pereferidas do X?**

A: Ler o Ruca.

L: Plasticina.

M: Ler livros que ele gosta.

A: Andar de patins.

G: Ele gosta de andar de baloiço.

**19. E vocês, o que é que gostam de fazer com ele na sala?**

A: Fazer jogos com ele.

L: Ajudar.

M: Fazer fichas com ele.

A: Ler um livro com ele. O Ruca.

**20. Ele aprende com mais dificuldades? Precisa de mais ajudas?**

M e G: Sim.

G: Precisa de mais ajudas e mais o apoio da professora.

**21. Ele aprende o mesmo que vocês?**

A: Aprende.

G: Ele ainda está atrás de nós porque é como se às vezes o cérebro dele ficasse assim baralhado.

**22. Acham que os professores ajudam este vosso colega?**

Todos: Sim.

M: Ajudam a explicar as coisas, ajudam a escrever as letras ...

G: Explicam os trabalhos do caderno fininho.

**23. Os professores recorrem às mesmas estratégias de ensino tanto para o X como para o resto da turma? Ou acham que são diferentes?**

M: Eu acho que é mais ou menos. Ensinam um bocadinho mais diferente.

**23.1 Quais é que são as estratégias que os professores usam para ajudar o X?**

A: Se ele não trabalhar não vai ao recreio mas se ele trabalhar vai ao recreio.

**23.1.1 Mas o que é que eles usam? Usam só livros?**

M: Usam vários materiais que nós não usamos para ele aprender.

G: Usam por exemplo aqueles paus de madeira ...

**24. O que é que o professor faz quando alguém tem dificuldades nos trabalhos?**

A: Ajuda.

M: Explica.

**24.1 Explica sempre da mesma forma?**

M: Não.

A: Às vezes.

**25. O que é que o professor faz quando há conflitos entre vocês?**

M: Diz para deitarmos a cabeça em cima da mesa, a pessoa que fez mal ...

**25.1 Como é que vocês resolvem os conflitos?**

G: Os professores pedem para se conseguirmos sermos nós a resolver os conflitos.

**26. Que tipo de atividades é que têm oportunidade de trabalharem juntos?**

M: Nos projetos.

A: Mas ele não tem nenhum projeto. Ou tem?

M: Sim, tem mas é separado de nós.

**27. Vocês gostam das atividades em que trabalham em grupo?**

G: Eu adoro.

L: Eu gosto mais quando são poucas pessoas. A pares.

**27.1 Só trabalham em grupo nos projetos?**

M: No TEA e às vezes nos problemas.

A: No problema do dia. Ai! No problema da semana.

**28. Se para o próximo ano letivo não ficarem na turma do X querem continuar amigos dele?**

Todos: Sim!

### **28.1 Porquê?**

G: É querido.

M: Porque ele é bom amigo.

### **29. Como é que poderam manter uma relação com ele? Se não estão com ele na sala como é que vão manter a amizade com ele?**

M: No recreio.

L e A: No recreio.

### **29.1 O que é que vão fazer com ele?**

A: Brincar.

M: Brincar.

L: Ele quando estiver na sala eu vou buscá-lo para ir para a sala de convívio.

M: O X gosta muito muito muito do A.

### **29.2 Ai é? O X gosta muito de ti A?**

A: Sim.

### **29.3 Porquê?**

A: Não sei.

### **30. Então e para o ano, consideram que tudo ficará igual caso ele não fique na vossa turma?**

L: Sim.

M: Não.

G: Não.

A: Não.

L: Não.

### **30.1 Então o que é que vai ser diferente?**

G: Por exemplo, na aula de música vai ser mais fácil ter a aula porque o X na aula de música fica a mexer nos instrumentos e o T tem de intervir várias vezes, tem de ir buscar o X e assim vai ficar menos barulho.

A: Uma vez o T na música ele pôs o X noutra grupo para nós aprendermos as músicas que eles já tinham aprendido.

M: Mas, o T pôs o X no nosso grupo porque o grupo B não aprendia nada porque causa que o X fazia muito barulho

**30.2 Então e o que é que vai mudar mais nas vossas aulas se não tiverem o X na vossa turma?**

G: Menos barulho.

M: E as pessoas, e as crianças, nós, vamos ter menos tempo para ir à biblioteca porque às vezes a C diz a alguém para ir ler um livro para a biblioteca com o X.

L: E não vamos praticamente jogar jogos, só as vezes.

A: As pessoas querem estar sempre com o X quando o X faz desenhos.

**Anexo I** – Exemplo de uma análise de conteúdo da entrevista a uma docente

**Análise de conteúdo da entrevista à professora titular**

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Frequência</b>
Caracterização da turma	Grupo heterogéneo e autónomo	Há alunos mais autónomos do que outros.	- A autonomia varia e criança para criança.	É um grupo um bocadinho heterógeno, tenho meninos mais autónomos do que outros.	1
		Menino com necessidades educativas especiais é pouco autónomo.	- Na turma há um menino com incapacidades que é pouco autónomo.	Tenho um menino com necessidades educativas especiais, mas que face a todas as atividades que desenvolvemos tem permitido gerir, portanto, esta heterogeneidade em termos de autonomia.	1
	Estrutura social e dinâmica do grupo	Turma unida na dinâmica de sala de aula.	- A turma é unida, não se encontra dividida em pequenos grupos.	Acho que é um grande grupo. São um grupo unido, fazem as atividades em conjunto e em parcerias.	1
		Ao nível das brincadeiras existem dois grupos na turma, em função do género.	- Nas brincadeiras os alunos dividem-se em dois grupos: o das meninas e o dos meninos.	Em termos de brincadeiras (...) é que fazem mais ali uma separação. As meninas e os meninos, tem ali o grupinho dos meninos do futebol, o grupinho das meninas que têm as brincadeiras delas.	1
		Os alunos cooperam entre	- Os alunos ajudam-se uns aos outros	Acho que se ajudam imenso.	1

		si nas atividades escolares.			
	Conflitos e a sua resolução	Existem pequenos conflitos dentro da turma.	- Na turma existem pequenos conflitos.	De vez em quando há ali alguns conflitos mas não é nada de, que não seja, portanto, comum. São aquelas, são um bocadinho quase tipo conflitos típicos da idade.	1
		Os alunos são conscientes das suas atitudes e pedem desculpa aos colegas pelos seus erros.	- Os alunos são conscientes dos seus atos e pedem desculpa quando agiram mal.	Aquilo que fazem até, quase no imediato, é pedir desculpa reconhecem que não tiveram, se não tiverem estado bem reconhecem que não estiveram bem.	1
		Os alunos respeitam-se e quando existem conflitos escrevem no diário de turma e depois resolvem-nos na assembleia.	- Os alunos respeitam-se e quando existem conflitos escrevem no diário de turma e depois resolvem-nos na assembleia.	São meninos que se respeitam, é do género se usam a minha borracha sem pedir então vamos escrever no diário de turma, vamos resolver em assembleia	1
Caraterização do aluno com incapacidades	Dificuldades do aluno	A comunicação.	- A comunicação é uma barreira.	A comunicação com o outro é assim uma grande barreira.	2
		A autonomia.	- Aluno pouco autónomo.	As dificuldades dele pois, (...) é a questão da autonomia.	1

		A interpretação daquilo que lê.	- Apenas descodifica o que está escrito	Não interpreta o que lê, portanto o que faz é descodificar, descodifica aquilo que está escrito.	1
		Diferenciar os sinais < e >.	- Não distinguia o < do >.	Uma dificuldade que ele teve foi em fazer a distinção e a apropriação dos conceitos menor e maior.	1
	Atividades preferidas do aluno	Gosta de realizar atividades que vão ao encontro dos seus gostos.	- Gosta de fazer apenas aquilo que lhe apetece e aquilo que gosta.	Gosta de fazer aquilo que lhe apetece, no fundo é muito por aí. Agora neste final de ano mostrou (...) que queria trabalhar mas é trabalhar muito a partir dos gostos dele, tudo o que não vai assim ao encontro dos gostos dele é um bocadinho mais complicado.	1
		Gosta de desenhar, pintar e do <i>ipad</i> .	- Gosta de desenhar, pintar e do <i>ipad</i> .	Ir para o cantinho da biblioteca fazer desenhos, pintar, mexer no <i>ipad</i> , adora mexer no <i>ipad</i> , e pronto, acho que o que mais gosta é isto.	1
	O aluno com incapacidades tem feito progressos ao longo do ano	Já consegue produzir frases mais estruturadas, exprimir aquilo que sente, pensa e o que quer dizer.	- Consegue produzir frases mais estruturadas, exprimir aquilo que sente, pensa e o que quer dizer.	(...) fez um grande salto mesmo ao nível, lá está, nesta barreira que ele tem que é a comunicação, já começa a produzir frases mais estruturadas, a exprimir mais aquilo que sente, pensa, aquilo que quer dizer.	1
		Aluno já consegue ler.	- Consegue ler.	Lê, já lê.	1

		Já consegue distinguir qual a pilhagem de cubinhos maior e qual a menor.		Ele através da pilhagem de cubinhos já vai conseguindo dizer que o 5 é maior que o 3 porque vê ali a torre.	
	Aprendizagens com retrocessos		- Aprendizagens já adquiridas são esquecidas quando aprende coisas novas.	A aprendizagem nem sempre é consistente. Portanto, parece que adquire determinado conteúdo e depois de repente no tempo, porque há outros objetivos debruçamo-nos mais sobre aquilo está à partida adquirido, não é, portanto cai no esquecimento.	1
	Relação dos alunos com o aluno com incapacidades	Alunos atentos e amigos do aluno com incapacidades.	- Alunos próximos que se relacionam bem entre si.	[O aluno com incapacidades] já conhece os colegas já há algum tempo e sim, são todos próximos, relacionam-se, gostam muito, aliás, são muito atentos e de vez quando até me chamam “oh professora, olhe o X agora” e são muito respeitadores.	1
		Um aluno como referência.	- O aluno com incapacidades tem um amigo de referência.	Este aluno escolheu ali dentro dos amigos um amigo, houve uma altura, mais no 1.º ano que quase parecia exclusivo dele, propriedade dele aquele aluno.	1
	Estratégias de Ensino	Trabalho individual com o aluno.	- Trabalho de um para um.	O trabalho que se desenvolve tem de ser de um para um.	2
		É essencial simplificar a linguagem.	- Linguagem simples e objetiva.	Mensagens simples e uma linguagem não muito complexa, não é, uma linguagem muito acessível. Tem de ser uma linguagem muito objetiva.	2

		É fundamental fazer exercícios similares de forma a ganhar autonomia na sua realização.	- Repetir exercícios parecidos de forma a ganhar autonomia.	Exercícios também um bocadinho similares para ser capaz depois gradualmente de ganhar alguma autonomia e de ser capaz de os executar sozinho	1
		Necessário gerir o tempo de duração da qualquer atividade.	- Gerir bem os tempos.	Portanto, gerir bem os tempos.	1
		Atividades do dia-a-dia do aluno.	- Realizar atividades do dia-a-dia com o aluno.	Fazer atividades que partam muito do que é do conhecimento do dia-a-dia do aluno.	1
		Material manipulável.	- Usar material manipulável e concreto.	Se possível ter material manipulável, material concreto, na Matemática por exemplo.	1
		Realização de atividades por negociação.	- Atividades realizadas por negociação, que se caracteriza como unilateral.	Às vezes é muito de negociação, vamos fazer até aqui e quando chegares aqui já poder ir beber água, tem de ser muito, muitas vezes negociado, claro que não é uma negociação bilateral, quase que é unilateral, quase que uma exigência mas é a única maneira às vezes de garantir que vai correspondendo aquilo que nós escolhemos ou que gostávamos de conseguir.	2
		Planificação momentânea do	- A planificação das atividades é	Muitas vezes até é difícil de definir objetivos estanques porque toda a planificação acaba muito por	1

		trabalho a realizar.	feita conforme as respostas do aluno.	fluir com o tempo, conforme as respostas que nos vai dando, conforme o caminho vai sendo orientado, é tudo muito no momento quase.	
		Objetivo principal do ensino para este aluno.	- O principal objetivo é dar ferramentas ao aluno de forma a que viva independente.	O objetivo principal é dar-lhe as ferramentas, dentro daquilo que for capaz, não é, mas que permitam ter uma vida, pronto, uma vida mais independente, dentro daquilo que for possível, pronto, que conseguirmos.	1
Desafio à inclusão	Apoio exclusivo ao aluno com incapacidades durante as aulas	Terapeuta ocupacional.	- Técnico acompanha o aluno três vezes por semana.	Há um técnico que ia lá à sala três vezes por semana mas períodos muito curtos.	1
		Professora de apoio.	- Professora de apoio auxilia o aluno muito raramente.	Há a professora de apoio que de vez em quando, quando podia também se sentava com o aluno mas não é o melhor, não é o ideal.	1
	Estratégias promotoras de inclusão	Férias do verão do 1.º ano para o 2.º ano destabilizaram a integração do aluno.	- As férias do verão desajustaram o comportamento do aluno e quebrou as rotinas.	A integração no início do ano, aconteceu no 1.º ano e agora no 2.º ano não foi, não é fácil porque há todo uma, é como se houvesse uma pausa e tivemos portanto um intervalo, o verão, não é, as férias de verão e de repente há todo um desajuste de comportamentos, portanto, é uma quebra nas rotinas e é voltar a reentregar-se.	1
		Aluno participa nas rotinas de sala de aula.	- O aluno participa na apresentação de produções.	Sempre que é possível, está integrado no trabalho que é desenvolvido em sala de aula, por exemplo, a apresentação de produções	1

		Alunos tentam que colega com incapacidades não se isole.	- Os alunos tentam que o aluno com incapacidades se integre na turma.	Ele tenta isolar-se, mas muitas vezes procuram-no e tentamos arranjar estratégias para que, para ver se ele, realmente, interage com os outros e não se isola tanto.	1
		Inclusão do aluno em pequenos grupos de trabalho.	- Participa nos projetos realizados em pequenos grupos de trabalho.	Há um trabalho de projeto, faz dentro daquilo que são as suas capacidades mas também participa no projeto desenvolvido, no grupo de trabalho em que estiver inserido.	1
		Trabalho em parcerias.	- Colegas ajudam o aluno a realizar diferentes tarefas.	Trabalhamos muito em parceria, hoje determinado colega vai ajudar a fazer determinada tarefa.	1
		Relação de amizade com os colegas.	- Consegue identificar apenas alguns colegas mas todos o ajudam.	Mais com uns do que com outros. Ele identifica alguns, não consegue identificar todos mas aqueles com quem estabeleceu uma relação mais vincada e sem motivo, porque na verdade todos querem ajudá-lo.	1
	Benefícios da integração do aluno com incapacidades na turma		- O relacionamento com uma criança com incapacidades é essencial para que saibamos estabelecer uma relação com todos	É sempre benéfico, portanto é uma criança e na sociedade nós temos de saber estar e lidar com toda a gente e temos de saber respeitar e acho que é importante, porque acho que ficam em termos de, a nível de valores e a parte social e tudo o mais acho que desenvolvem um série de competência que visam a inclusão e acho que isso é importantíssimo.	1

			e viver bem em sociedade.		
	Dificuldades sentidas pela docente		- Uma dificuldade é gerir a aula, não deixando nenhum aluno de parte. - Outra dificuldade é o facto de a matéria se ir complicando e o aluno com incapacidades não a conseguir acompanhar.	É gerir, fazer esta gestão, ou seja, não deixar os outros alunos de parte e não deixar este aluno de parte, esta é a principal dificuldade. Sempre que possível, que começa a ser cada vez também um bocadinho mais difícil precisamente porque vão avançando em termos de conteúdos face às capacidades mas sempre que possível ele está integrado e a fazer, se não for o mesmo, algo que vá de encontro aquilo que está a ser feito em coletivo na sala, nos momentos coletivos de trabalho.	1
	Constrangimentos à inclusão do aluno com incapacidades	O aluno com incapacidades não participa por iniciativa própria nas aulas.	- O aluno não participa autonomamente nas aulas.	Não participa por iniciativa própria, portanto, tem de ser estimulado a e aquilo que tento fazer	1
Balanço do ano letivo	Reflexão sobre o trabalho realizado pela docente		- Balanço positivo do trabalho realizado.	O meu balanço apesar de tudo é positivo, claro que uma pessoa quer sempre mais e mais, mas também é bom termos noção de que (...) é mesmo assim que é para também não cair naquela parte da frustração,	1

	Reflexão sobre a evolução do aluno com incapacidades		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno melhorou a comunicação.</li> <li>- Os períodos de concentração aumentaram.</li> <li>- Já lê apesar de a parte da linguagem ainda não estar totalmente desenvolvida.</li> </ul>	<p>Tem vindo a melhorar com o tempo [a comunicação].</p> <p>Os períodos de concentração, felizmente também estão um bocadinho maiores mas ainda são curtos.</p> <p>A parte da linguagem não está tão desenvolvida, ser capaz de ler é fantástico.</p>	1
--	--	--	---	---	---

**Anexo J** – Exemplo de uma análise de conteúdo da entrevista a um grupo de alunos

**Análise de conteúdo da entrevista ao grupo 2**

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Frequência</b>
Caraterização da turma	Relações entre os alunos	Dão-se mais ou menos.	Os alunos dão-se relativamente bem.	Mais ou menos bem.	3
		Por vezes zangam-se, mas depois fazem logo as pazes.	Por vezes existem algumas zangas.	Mas de vez em quando fazemos algumas confusões, zangamo-nos um bocado (...). Mas depois fazemos as pazes.	1
		Existe uma divisão de brincadeiras de acordo com o género de cada aluno, mas por vezes brincam todos juntos.	No recreio existe uma divisão de brincadeiras consoante o género.	Os rapazes brincam mais com os rapazes e as raparigas brincam mais com as raparigas. Mas às vezes brincamos todos juntos.	1
	Brincadeiras no intervalo	Realizadas pelas meninas: apanhada, polícias e ladrões.	As meninas jogam à apanhada e aos polícias e ladrões.	A apanhada, polícias e ladrões ...	1
		Realizadas pelos meninos: futebol.	Os meninos jogam futebol.	Futebol!	1

	Os alunos preferem trabalhar em pequenos grupos nas tarefas da aula	Ao estarem a trabalhar em grupo aprendem mais coisas uns com os outros.	Em trabalho de grupo os alunos aprendem uns com os outros.	Em grupos. Porque podemos estar juntos e isso tudo. Em grupo porque assim aprendemos mais coisas com as outras pessoas.	2
		No trabalho em grupo surgem mais ideias no que no trabalho individual.	Em trabalho de grupo surgem mais ideias.	(...) podemos também ter mais ideias e também podemos ter mais ideias para fazer outras coisas que não fazemos sozinhos.	1
		Os alunos aprendem mais quando trabalham com o colegas.	Aprendem mais quando trabalham em grupo.	Com os colegas.	2
Caracterização do aluno com incapacidades	Temperamento do aluno com incapacidades	Querido.	O aluno é querido.	É muito querido.	1
		Amigo.	O aluno é amigo.	É meu amigo!	1
	Aluno com incapacidades precisa de ajuda no dia-a-dia escolar		Aluno com incapacidades precisa de mais ajudas.	Hmm ... precisa de mais ajuda.	3
	Atividades realizadas pelo aluno	Atividades realizadas pelo aluno na sala de aula: algoritmo, escrita de histórias e contas de	Atividades realizadas pelo aluno: algoritmo, escrita de histórias e contas.	O algoritmo (...) (...) escrevia histórias com um professor. Contas de vezes ... Contas de mais, mas mais difíceis. desenhar	2

		multiplicar e de somar.			
		Atividades preferidas do aluno: desenhar o polícia do Nodi e elefantes, fazer educação física, patinar, ler livros do Nodi e rasgar livros.	Atividades preferidas do aluno: desenhar, fazer educação física, patinar, ler livros e rasgar livros.	De desenhar o polícia do Nodi ... E de elefantes. Gosta de fazer educação física. Gosta de patinar. Gosta de ler o Nodi. Gosta de rasgar livros.	2
Aluno com incapacidades tem um currículo adaptado		O aluno poucas vezes realiza o mesmo trabalho que a restante turma e realiza fichas de trabalho mais fáceis.	Aluno realiza fichas de trabalho mais fáceis.	Só as vezes Às vezes, por exemplo, as fichas de avaliação o X não faz, fazemos fichas mais difíceis o X faz outras um bocadinho mais fáceis.	1
		Não aprende os mesmos conteúdos ao mesmo tempo, mas vai aprendendo.	Aluno não aprende os mesmos conteúdos em simultâneo com a turma.	Ao mesmo tempo não. Ele vai aprendendo	1
Atitude do aluno perante o facto de estar inserido numa turma regular		Aluno gosta de estar inserido nas aulas com os colegas.	Aluno gosta de estar nas aulas com os colegas.	[Então e acham que ele gosta de estar com vocês nas aulas?] Sim.	4
		Aluno não gosta que os colegas façam barulho e coloca os	Aluno não gosta que os colegas façam barulho.	Quando nós estamos a fazer muito barulho ele também às vezes não gosta fica agitado.	1

		dedos nos ouvidos quando tal acontece.		Quando está muito barulho ele faz assim: (coloca os indicadores nos ouvidos).	
	Relação de amizade com os colegas	O aluno estabelece uma relação de amizade com todos os colegas da turma.	Existe uma relação de amizade entre os alunos e o aluno com incapacidades.	[Então e acham que o X tem amigos?] Sim. [Vocês são amigos dele?] Sim.	4
	Atividades que os alunos gostam de realizar com o aluno com incapacidades	No recreio: brincar e fazer jogos com uma bola.	No recreio brincam e jogam com uma bola.	Gostamos de brincar e um dia ele trouxe a bola e os rapazes começaram a brincar, nós depois outros dias brincávamos com o X.	1
		Na sala de aula: ler livros, ajudar o aluno com incapacidades a realizar fichas de trabalho e ensiná-lo.	Na sala leem livros, ajudam o colega com incapacidades e realizam fichas de trabalho.	Ler livros e ajudá-lo a fazer as fichas. E nós gostamos de ensinar o X.	1
O papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem	Estratégias de ensino com o intuito de ajudar o aluno com incapacidades	Professores ajudam individualmente o aluno com incapacidades a ler os enunciados e se o aluno não conseguir realizar a tarefa explicam-lhe o que é para fazer.	Professores ajudam individualmente o aluno com incapacidades.	Leem o enunciado e depois o X tenta fazer, (...) se ele não sabe as professoras explicam o que é que é para fazer e o X faz.	2

		Professores incentivam os alunos a ajudar o aluno com incapacidades no TEA e a resolver exercícios do caderno de atividades de Matemática.	Professores incentivam os alunos a ajudar o aluno com incapacidades.	E também às vezes quando nós acabámos tudo deixam ajudar o X [no TEA]. E também se quisermos também podemos fazer estes cadernos com o X.	1
Promoção de momentos em que se privilegia a aprendizagem cooperativa		Aluno coopera com os colegas nos trabalhos em pequenos grupos, desenhando e fazendo rimas em poemas.	Aluno coopera com os colegas nos trabalhos em pequenos grupos.	Sim. Nos sapatos, que era uma marca de sapatos, (...) nós estávamos a desenhar e nós perguntamos ao X se ele gostava e ele estava a desenhar, estava a pintar com lápis. Também um poema (...). Numas rimas.	1
		Aluno com incapacidades aprende a completar fichas de trabalho e a ler com os colegas.	Alunos ajudam o colega com incapacidades a realizar fichas de trabalho e a ler.	Aprende a completar e a ler	1
		Alunos aprendem com o colega com incapacidades: a ler o Nodi e com um projeto que o aluno fez.	Alunos aprendem com o colega com incapacidades a ler e através de um projeto que o aluno realizou.	Eu lia o Nodi. E também com o projeto que o X fez eu também aprendi algumas coisas.	1

		Alunos trabalham em grupos no TEA, na resolução de problemas e nas revisões para os testes.	Alunos trabalham em grupos.	No TEA e às vezes nos problemas. Nas revisões para o teste.	2
	Estratégia utilizada pelos docentes quando os alunos têm dificuldades: os alunos colocam o braço no ar e o professor desloca-se até eles para lhes esclarecerem as dúvidas		Os alunos colocam o braço no ar e o professor desloca-se até eles para lhes esclarecerem as dúvidas.	Nós pomos o braço no ar e depois os adultos vão lá e explicam.	2
	Quando há conflitos entre os alunos os professores induzem os alunos a fazerem as pazes, ficando assim o conflito resolvido		Os professores induzem os alunos a fazerem as pazes, resolvendo assim o conflito.	Chamam os alunos e depois os adultos tentam convencer os alunos para fazerem as pazes e depois fica resolvido.	1

Previsão para o ano letivo seguinte caso o aluno com incapacidades não fique na mesma turma	Alunos querem continuar a brincar com o aluno com incapacidades no recreio, ir ao seu encontro para os reconhecer e convidá-lo para as festas.		Alunos querem continuar amigos do aluno com incapacidades.	Brincar com ele, ir para o pé dele para ele nos reconhecer. Podemos convidar o X para a festa.	2
	Alunos consideram que as aulas ficarão mais tristes sem o aluno com incapacidades		As aulas ficarão mais tristes sem o aluno com incapacidades.	Não não fica, fica muito mais tristeza. Porque o X faz falta. É meu amigo!	1

**Síntese da análise de conteúdo das entrevistas às docentes**

Tema	Categorias	Subcategorias		Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Caracterização da turma	Grupo heterogéneo e autónomo	Há alunos mais autónomos do que outros		- A autonomia varia de criança para criança.	C: É um grupo um bocadinho heterógeno, tenho meninos mais autónomos do que outros.	1
		Menino com incapacidades é pouco autónomo.		- Na turma há um menino com incapacidades que é pouco autónomo.	C: Tenho um menino com necessidades educativas especiais (...) [que tem pouca] autonomia.	1
	São irrequietos; têm muita energia			Turma muito enérgica.	N: É uma turma que tem muita energia.	1
	Estrutura social e dinâmica do grupo	Turma unida na dinâmica de sala de aula.		- A turma é unida, não se encontra dividida em pequenos grupos.	C: Acho que é um grande grupo. São um grupo unido, fazem as atividades em conjunto e em parcerias.	1

		Ao nível das brincadeiras existe uma divisão em função de género e uma divisão em função de género e nacionalidade.		- Nas brincadeiras existe uma divisão em função de género e uma divisão em função de género e nacionalidade.	C: Em termos de brincadeiras (...) é que fazem mais ali uma separação. As meninas e os meninos, tem ali o grupinho dos meninos do futebol, o grupinho das meninas que têm as brincadeiras delas. N: Sinto que há grupinhos: um com os nativos da língua inglesa e um grupo de meninas.	2
		Os alunos cooperam entre si nas atividades escolares.		- Os alunos ajudam-se uns aos outros.	C: Acho que se ajudam imenso.	1
Conflitos e a sua resolução		Existem pequenos conflitos dentro da turma, no entanto são comuns nesta faixa etária.		- Na turma existem pequenos conflitos.	C: De vez em quando há ali alguns conflitos mas não é nada de, que não seja, portanto, comum. São aquelas, são um bocadinho quase tipo conflitos típicos da idade.	1
		Os alunos são conscientes das suas atitudes e pedem desculpa aos colegas pelos seus erros.		- Os alunos são conscientes dos seus atos e pedem desculpa quando agiram mal.	C: Aquilo que fazem até, quase no imediato, é pedir desculpa reconhecem que não tiveram, se não tiverem estado bem reconhecem que não estiveram bem.	1
		Os alunos respeitam-se e		- Os alunos respeitam-se e	C: São meninos que se respeitam, é do género se usam a minha borracha sem	1

		quando existem conflitos escrevem no diário de turma e depois resolvem-nos na assembleia.		quando existem conflitos escrevem no diário de turma e depois resolvem-nos na assembleia.	pedir então vamos escrever no diário de turma, vamos resolver em assembleia	
Caraterização do aluno com incapacidades	Temperamento do aluno com incapacidades	Meigo e paciente.		- Aluno meigo e paciente.	N: É um aluno meigo. É um aluno que tem bastante paciência porque sabe que às vezes não há ninguém que possa estar diretamente com ele e fica sentado.	1
		Teimoso e determinado.		- É teimoso e sabe o que quer.	N: Teimoso e sabe bem o que quer ou não fazer.	1
	Dificuldades do aluno com incapacidades	A comunicação.		- A comunicação é uma barreira.	C: A comunicação com o outro é assim uma grande barreira.	2
		A autonomia.		- Aluno pouco autónomo.	C: As dificuldades dele pois, (...) é a questão da autonomia.	1
		A interpretação daquilo que lê.		- Apenas descodifica o que está escrito	C: Não interpreta o que lê, portanto o que faz é descodificar, descodifica aquilo que está escrito.	1
		Diferenciar os sinais < e >.		- Não distinguia o < do >.	C: Uma dificuldade que ele teve foi em fazer a distinção e a apropriação dos conceitos menor e maior.	1

		Em se expressar em Inglês.		- Em inglês é mais difícil expressar-se.	N: Com o inglês o aluno em questão não comunica e é bastante difícil para quem está a trabalhar com ele fazer com que ele se expresse.	1
		Motricidade fina.		- Tem dificuldades na motricidade.	N: Ele também tem dificuldades na motricidade.	1
	A maturidade e o envolvimento na escola encontram-se pouco desenvolvidos o que se repercute na aprendizagem da leitura			- Pouco maduro e envolvido na escola para estar preparado para começar a ler.	N: Com tempo (...) este aluno não estava preparado este ano para começar a ler, a escrever e essas coisas. Eu acho que a maturidade e o seu envolvimento.	1
	Aluno sente-se incluído no grupo turma e já está habituado a realizar tarefas diferentes da restante turma			- O aluno não se sente à parte uma vez que já está habituado a trabalhar outra coisa.	N: Eu sinto que ele nunca se sente à parte, ele está acostumado a estar sempre a trabalhar outra coisa.	2

Atividades preferidas do aluno	Gosta de realizar atividades que vão ao encontro dos seus gostos.		- Gosta de fazer apenas aquilo que lhe apetece e aquilo que gosta.	C: Gosta de fazer aquilo que lhe apetece, no fundo é muito por aí. Agora neste final de ano mostrou (...) que queria trabalhar mas é trabalhar muito a partir dos gostos dele, tudo o que não vai assim ao encontro dos gostos dele é um bocadinho mais complicado.	1
	Gosta de desenhar, pintar e do <i>ipad</i> .		- Gosta de desenhar, pintar e do <i>ipad</i> .	C: Ir para o cantinho da biblioteca fazer desenhos, pintar, mexer no <i>ipad</i> , adora mexer no <i>ipad</i> , e pronto, acho que o que mais gosta é isto.	1
Progressos alcançados pelo aluno com incapacidades ao longo do ano letivo	Já consegue produzir frases mais estruturadas, exprimir aquilo que sente, pensa e o que quer dizer.		- Aluno já produz frases estruturadas, exprime aquilo que sente, pensa e o que quer dizer.	C: (...) fez um grande salto mesmo ao nível, lá está, nesta barreira que ele tem que é a comunicação, já começa a produzir frases mais estruturadas, a exprimir mais aquilo que sente, pensa, aquilo que quer dizer.	1
	Aluno já consegue ler.		- Já consegue ler.	C: Lê, já lê.	1
	Já consegue distinguir qual a pilhagem de cubinhos maior e qual a menor.		- Já consegue distinguir qual a pilhagem de cubinhos maior e qual a menor.	C: Ele através da pilhagem de cubinhos já vai conseguindo dizer que o 5 é maior que o 3 porque vê ali a torre.	1

		Tem vindo a regular melhor o seu comportamento.		- Está muito mais calmo.	N: Agora mais para o fim do ano está muito mais calmo.	1
	Aprendizagens já adquiridas são esquecidas quando aprende coisas novas.			- Aprendizagens já adquiridas são esquecidas quando aprende coisas novas.	C: A aprendizagem nem sempre é consistente. Portanto, parece que adquire determinado conteúdo e depois de repente no tempo, porque há outros objetivos debruçamo-nos mais sobre aquilo está à partida adquirido, não é, portanto cai no esquecimento.	1
	Relação dos alunos com o aluno com incapacidades	Alunos próximos, atentos, respeitadores e amigos do aluno com incapacidades.		- Os alunos são próximos uns dos outros e relacionam-se bem entre si.	C: [O aluno com incapacidades] já conhece os colegas já há algum tempo e sim, são todos próximos, relacionam-se, gostam muito, aliás, são muito atentos (...) e são muito respeitadores.	1
		Alunos da turma apoiam o colega e aceitam bem a atenção especial de que necessita, são muito recetivos.		- Os alunos apoiam o aluno com incapacidades e são pacientes quando há problemas com este aluno e são muito recetivos.	N: Apoiam muito o aluno com incapacidades e têm muita paciência quando há problemas com ele e a professora precisa de lhe dar uma atenção especial. São muito recetivos.	1

		Evidencia-se uma relação de amizade entre o aluno com incapacidades e os colegas, principalmente com 3 ou 4 e tem colega como referência, que sabe que estes irão sempre ajudá-lo.		- Aluno com incapacidades tem como referência 3 ou 4 colegas e sabe que estes o irão sempre ajudar. - Tem também um amigo de referência, que sabe que irá sempre ajudá-lo.	N: (...) eu acho que há um grupo, 3 ou 4 alunos, que ele consegue identificar e estar com estes alunos e sabe que o vão sempre ajudar. C: Este aluno escolheu ali dentro dos amigos um amigo, houve uma altura, mais no 1.º ano que quase parecia exclusivo dele, propriedade dele aquele aluno.	2
		O aluno com incapacidades coopera com os colegas.		Na cantina é ele que ajuda os colegas.	N: Ao almoço (...) é ele que ajuda na cantina e não os outros alunos que o ajudam a ele nesta altura do dia.	1
	Estratégias de Ensino	Trabalho individual com o aluno.		- Trabalho de um para um.	C: O trabalho que se desenvolve tem de ser de um para um.	2
		É essencial simplificar a linguagem.		- Linguagem simples e objetiva.	C: Mensagens simples e uma linguagem não muito complexa, não é, uma linguagem muito acessível. Tem de ser uma linguagem muito objetiva.	2
		Necessário gerir o tempo de duração da qualquer atividade.		- Gerir bem os tempos.	C: Portanto, gerir bem os tempos.	1

		Atividades do dia-a-dia do aluno.		- Realizar atividades do dia-a-dia com o aluno.	C: Fazer atividades que partam muito do que é do conhecimento do dia-a-dia do aluno.	1
		Estratégias mais eficazes: atividades concretas e curtas e fáceis de explicar e recorrer a diferentes atividades para trabalhar o mesmo conteúdo.		Atividades concretas, curtas e fáceis de explicar e têm de se realizar várias atividades para se trabalhar o mesmo conteúdo.	N: Coisas concertas para o aluno perceber qual é o objetivo. C: Têm de ser coisas curtas, fáceis de explicar e depois várias maneiras de trabalhar no mesmo conteúdo.	2
		Recurso a material manipulável e a jogos de curta duração e inovadores.		- Usar material manipulável e concreto. - Recurso a pequenos jogos.	C: Se possível ter material manipulável, material concreto, na Matemática por exemplo. N: Mas [jogos] muito pequenos, não pode ser um jogo muito grande.	2
		Recurso a imagens motiva o aluno e capta a sua atenção.		- Atividades sempre apoiadas em imagens.	N: Qualquer atividade que eu faço com ele tem de ser sempre apoiada com imagens.	2
		Realização de atividades por negociação.		- Atividades realizadas por negociação, que se caracteriza como unilateral.	C: Às vezes é muito de negociação, vamos fazer até aqui e quando chegares aqui já poder ir beber água, tem de ser muito, muitas vezes negociado.	2

		Planificação momentânea do trabalho a realizar.		- A planificação das atividades é feita conforme as respostas do aluno.	C: Muitas vezes até é difícil de definir objetivos estanques porque toda a planificação acaba muito por fluir com o tempo, conforme as respostas que nos vai dando, conforme o caminho vai sendo orientado, é tudo muito no momento quase.	1
		Diferenciar o ensino: havia temas que não se adaptavam a este aluno por isso ele trabalhou o vocabulário mais frequente, utilizado no dia-a-dia e relacionado com a temática global.		- Havia temas que não se adaptavam a este aluno então trabalhei com ele o vocabulário que ia ao encontro da temática trabalhada pela turma.	N: O que ensinei a este aluno não foi o mesmo que os outros aprenderam, havia temas que não se adaptavam a este aluno e por isso não os trabalhei com ele. Trabalhei com ele o vocabulário mais frequente que ele pode usar no dia-a-dia, estando relacionado com a temática que os outros alunos estavam a abordar.	1
		Objetivo principal do ensino para este aluno.		- O principal objetivo é dar ferramentas ao aluno de forma a que viva independente.	C: O objetivo principal é dar-lhe as ferramentas, dentro daquilo que for capaz, não é, mas que permitam ter uma vida, pronto, uma vida mais independente, dentro daquilo que for possível, pronto, que conseguirmos.	1
Desafio à inclusão	Apoio exclusivo ao aluno com	Terapeuta ocupacional		- Técnico acompanha o	C: Há um técnico que ia lá à sala três vezes por semana mas períodos muito curtos.	1

	incapacidades durante as aulas			aluno três vezes por semana.		
		Professoras de apoio		<p>- Professora de apoio auxilia o aluno muito raramente nas aulas de Matemática, Português e Estudo do Meio.</p> <p>- Já nas aulas de inglês o aluno tem sempre uma professora exclusiva para o auxiliar.</p>	<p>C: Há a professora de apoio que de vez em quando, quando podia também se sentava com o aluno mas não é o melhor, não é o ideal.</p> <p>N: Nas aulas de Inglês este aluno tem o apoio de uma professora que está sempre lá para o ajudar.</p>	2
	Medidas de apoio para além da sala de aula: uma hora de aula só com o aluno permite fazer uma revisão de conteúdos e jogos.			<p>- Uma aula de uma hora por semana com este aluno é muito benéfico para ele pois é feita uma revisão de conteúdos e jogos.</p>	<p>N: Tenho também uma aula sozinha com este aluno, uma hora por semana, à sexta-feira, e é bom porque eu agarro em tudo o que ele fez durante aquela semana e fazemos jogos e revisões desses conteúdos.</p>	1

Estratégias promotoras de inclusão	Férias do verão do 1.º ano para o 2.º ano destabilizaram a integração do aluno	- As férias do verão desajustaram o comportamento do aluno e quebrou as rotinas.	C: A integração no início do ano, aconteceu no 1.º ano e agora no 2.º ano não foi, não é fácil porque há toda uma, é como se houvesse uma pausa e tivemos portanto um intervalo, o verão, não é, as férias de verão e de repente há todo um desajuste de comportamentos, portanto, é uma quebra nas rotinas e é voltar a reentregar-se.	1
	Aluno participa nas rotinas de sala de aula	- O aluno participa na apresentação de produções.	C: Sempre que é possível, está integrado no trabalho que é desenvolvido em sala de aula, por exemplo, a apresentação de produções	1
	Alunos tentam que colega com incapacidades não se isole.	- Os alunos tentam que o aluno com incapacidades se integre na turma.	C: Ele tenta isolar-se, mas muitas vezes procuram-no e tentamos arranjar estratégias para que, para ver se ele, realmente, interage com os outros e não se isola tanto.	1
	Aluno com incapacidades encontra-se incluído em pequenos grupos de trabalho, apenas nas aulas	- Participa nos projetos realizados em pequenos grupos de trabalho, apenas nas aulas de inglês é que	C: Há um trabalho de projeto, faz dentro daquilo que são as suas capacidades mas também participa no projeto desenvolvido, no grupo de trabalho em que estiver inserido.	2

		de Inglês é que isto não se verifica.		isto não se verifica.	N: Eu agarrei no tema (...) e ele fez um projeto sozinho sobre os gostos dele.	
		Trabalho em parcerias		- Colegas ajudam o aluno a realizar diferentes tarefas.	C: Trabalhamos muito em parceria, hoje determinado colega vai ajudar a fazer determinada tarefa.	1
	É fundamental o relacionamento com uma criança com incapacidades para que saibamos estabelecer uma relação com todos e viver bem em sociedade.			- O relacionamento com uma criança com incapacidades é essencial para que saibamos estabelecer uma relação com todos e viver bem em sociedade.	C: É sempre benéfico, portanto é uma criança e na sociedade nós temos de saber estar e lidar com toda a gente e temos de saber respeitar e acho que é importante, porque acho que ficam em termos de, a nível de valores e a parte social e tudo o mais acho que desenvolvem um série de competência que visam a inclusão e acho que isso é importantíssimo.	2
	Dificuldades sentidas pelas docentes na prática pedagógica	Gerir a aula de forma a não deixar nenhum aluno de parte e mantendo o aluno com incapacidades envolvido nas		- Uma dificuldade é gerir a aula, não deixando nenhum aluno de parte. - É difícil manter o aluno	C: É gerir, fazer esta gestão, ou seja, não deixar os outros alunos de parte e não deixar este aluno de parte, esta é a principal dificuldade. N: O mais difícil é manter o aluno interessado e ativo na aula, que tem um objetivo.	2

		atividades da sala de aula.		interessado e ativo na aula.		
		Integrar o aluno nos conteúdos que estão a ser abordados, uma vez que ele não consegue acompanhar o ritmo da turma.		- O aluno com incapacidades não conseguir acompanhar os conteúdos que vão sendo abordados.	C: Sempre que possível, que começa a ser cada vez também um bocadinho mais difícil precisamente porque vão avançando em termos de conteúdos face às capacidades mas sempre que possível ele está integrado e a fazer, se não for o mesmo, algo que vá de encontro aquilo que está a ser feito em coletivo na sala, nos momentos coletivos de trabalho.	1
		Inovar as estratégias a adotar.		- É difícil ter ideias para trabalhar o mesmo conteúdo de maneira diferentes.	N: Ter ideias de trabalhar as matérias de várias maneiras.	2
	A gestão de atividades com a turma permite acomodar diferenças na autonomia dos alunos			- A gestão de atividades com a turma permite acomodar diferenças na	C: (...) face a todas as atividades que desenvolvemos tem permitido gerir, portanto, esta heterogeneidade em termos de autonomia.	1

				autonomia dos alunos.		
	Constrangimentos à inclusão do aluno com incapacidades	O aluno com incapacidades não participa por iniciativa própria nas aulas.		- O aluno não participa autonomamente nas aulas.	C: Não participa por iniciativa própria, portanto, tem de ser estimulado a e aquilo que tento fazer.	1
		O aluno não está preparado para desenvolver a linguagem, para adquirir vocabulário nem para contruir frases.		- Não está preparado para desenvolver a linguagem, para adquirir vocabulário nem para contruir frases.	N: Este aluno não está 100% preparado para a linguagem, vocabulário e estruturas [das frases] que eu estou a ensinar os meninos neste momento, isto não me permite incluir muito este aluno nas atividades.	1
Balanço do ano letivo	Reflexão sobre o trabalho realizado pela docente: foi um ano positivo, foi uma aprendizagem trabalhar com um aluno com incapacidades procurando sempre um sistema de ensino			- Foi um ano positivo em que a docente aprendeu diferentes estratégias para trabalhar com o aluno com incapacidades.	N: Eu acho que este ano foi positivo, também foi um ano para eu aprender porque nunca trabalhei com um aluno com dificuldades, como este aluno. A primeira parte foi uma experiência, (...) até eu conseguir encontrar uma coisa, um sistema que era bom para ele, todos os dias.	1

	compatível com ele.					
	Reflexão sobre a evolução do aluno com incapacidades: começou a ler, melhorou a motricidade e a caligrafia, consegue perceber que no início do ano letivo a letra estava pior do que agora, conseguindo já ler a própria letra, melhorou a comunicação e os seus tempos de concentração aumentaram.			O aluno já consegue ler, melhorou a motricidade, a caligrafia, já reconhecer a própria letra, melhorou a comunicação e os seus tempos de concentração aumentaram.	N: (...) ser capaz de ler é fantástico. Também, ele está melhor na motricidade, (...) é mais fácil de ler a escrita deste aluno (...). Agora quando ele vê as palavras dele, ele consegue ver que no início não estava muito bem. (...) agora ele consegue ler a sua própria letra. C: Tem vindo a melhorar com o tempo [a comunicação]. Os períodos de concentração, felizmente também estão um bocadinho maiores mas ainda são curtos.	2

**Anexo L** – Síntese da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos

**Síntese da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos**

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Frequência</b>
Caraterização da turma	Relações entre os alunos	Relações normais.	As relações entre os alunos são normais.	[Como é que são as relações entre os alunos da vossa turma?] Normais.	1
		Os alunos relacionam-se mais ou menos bem.	Os alunos dão-se relativamente bem.	[Como e que são as relações entre os alunos da vossa turma? Dão-se bem, dão-se mal?] Mais ou menos bem.	3
		Por vezes zangam-se, mas depois fazem logo as pazes.	Por vezes existem algumas zangas.	Mas de vez em quando fazemos algumas confusões, zangamo-nos um bocado (...). Mas depois fazemos as pazes.	2
		Existem pequenos conflitos entre rapazes e raparigas, no entanto são todos amigos.	Existem pequenas zangas entre os rapazes e as raparigas, no entanto são todos amigos.	Às vezes os rapazes chateiam um bocadinho as meninas. [Mas são amigos?] Sim.	4
	Brincadeiras no intervalo	Realizadas pelas meninas: apanhada, polícia e ladrões, saltar à corda, desenhar, brincar ao elástico e andar de baloiço.	As meninas jogam à apanhada e aos polícia e ladrões, saltar à corda, desenhar, brincar ao elástico e andar de baloiço.	À apanhada, polícia e ladrões ... Saltamos à corda, desenhamos ... Brincamos ao elástico.	3

		Realizadas pelos meninos: futebol.	Os meninos jogam futebol.	Futebol!	3
		Existe uma divisão de brincadeiras de acordo com o género de cada aluno, mas por vezes brincam todos juntos.	No recreio existe uma divisão de brincadeiras consoante o género.	Os rapazes brincam mais com os rapazes e as raparigas brincam mais com as raparigas. Mas às vezes brincamos todos juntos.	2
	Dinâmica de sala de aula	Alunos preferem trabalhar em pequenos grupos ou a pares porque aprendem mais coisas uns com os outros, uma vez que se podem ajudar mutuamente.	Em trabalho de grupo os alunos aprendem uns com os outros.	Em grupo porque assim aprendemos mais coisas com as outras pessoas. A pares ou em grupos de quatro. Porque assim as outras pessoas podem-me ajudar e eu também gosto de ajudar as outras pessoas se tiverem dúvidas	5
		No trabalho em grupo surgem mais ideias no que no trabalho individual.	Em trabalho de grupo surgem mais ideias.	(...) podemos também ter mais ideias e também podemos ter mais ideias para fazer outras coisas que não fazemos sozinhos.	1
		Alunos preferem realizar as tarefas da aula sozinhos porque é mais rápido e há menos confusão.	Alunos gostam mais de realizar as tarefas da aula sozinhos.	Sozinhos! Eu não gosto de trabalhar em grupo, é muito mau. Depois toda a gente se chateia e demoram séculos. (...) e depois é uma confusão.	2
		Querido.	O aluno é querido.	É muito querido.	2

Caracterização do aluno com incapacidades	Temperamento do aluno com incapacidades	Amigo.	O aluno é amigo.	É meu amigo!	3
		Simpático.	O aluno é simpático.	Ele é simpático.	1
		Persistente .	O aluno é persistente.	Mas às vezes quando nós dizemos para parar continua.	1
	Dificuldades do aluno com incapacidades: na leitura, na interpretação e a perceber o que lhe é dito		O aluno com incapacidades tem dificuldades na leitura, na interpretação e no entendimento daquilo que lhe é dito.	A mim parece-me que ele tem um bocado de dificuldades a ler, a perceber, a leitura. O X tem algumas dificuldades a perceber o que é que estamos a dizer (...).	1
	Potencialidades do aluno com incapacidades: escrever a data e as tabuadas		Escrever a data é uma potencialidade do aluno com incapacidades.	Ele é muito bom a escrever a data. (...) ele já sabe as tabuadas.	1
	Autonomia do aluno com incapacidades	Se o aluno tiver uma pessoa dedicada a ele não precisa de ajuda dos colegas.	O aluno com incapacidades não precisa da ajuda dos colegas se tiver alguém dedicado a ele.	Se for com a ajuda do J, que é uma pessoa que trabalha com o X, ele não precisa muito que nós vamos lá.	1
		Aluno precisa de mais apoio dos professores, ajudam-no a escrever as	Os professores ajudam particularmente este	Precisa de mais ajudas e mais o apoio da professora. Ajudam a explicar as coisas, ajudam a escrever as letras ...	2

		letras, a explicam-lhe os conteúdos e os trabalhos a realizar.	aluno nas tarefas do dia-a-dia escolar.		
	Atividades realizadas pelo aluno na sala de aula	Atividades realizadas pelo aluno: algoritmo, escrita de histórias e contas de multiplicar e de somar.	Atividades realizadas pelo aluno: algoritmo, escrita de histórias e contas.	O algoritmo (...) (...) escrevia histórias com um professor. Contas de vezes ... Contas de mais, mas mais difíceis. desenhar	2
		Atividades preferidas do aluno: desenhar o polícia do Nodi e elefantes, fazer educação física, patinar, ler livros do Nodi e do Ruca e rasgar livros, andar de baloiço, pintar, agarrar as pessoas, brincar com plasticina, jogar ao bingo e jogar no <i>ipad</i> .	Atividades preferidas do aluno: desenhar, fazer educação física, patinar, ler livros, rasgar livros, andar de baloiço, pintar, agarrar as pessoas, brincar com plasticina, jogar ao bingo e jogar <i>ipad</i> .	De desenhar o polícia do Nodi ... E de elefantes. Gosta de fazer educação física. Gosta de patinar. Gosta de ler o Nodi. Gosta de rasgar livros. Gosta de andar de baloiço. (...) gosta de plasticina. Gosta de pintar. Ele gosta de várias de agarrar as pessoas. Plasticina. Joga <i>ipad</i> (...). Ele vai brincar ao bingo (...).	2
		Atividades que os alunos gostam de realizar com o	No recreio: brincar e fazer jogos com uma bola.	No recreio brincam e jogam com uma bola.	Gostamos de brincar e um dia ele trouxe a bola e os rapazes começaram a brincar, nós depois outros dias brincávamos com o X.

	aluno com incapacidades	Na sala de aula: ler livros, ajudar o aluno com incapacidades a realizar fichas de trabalho e ensiná-lo.	Na sala leem livros, ajudam o colega com incapacidades e realizam fichas de trabalho.	Ler livros e ajudá-lo a fazer as fichas. E nós gostamos de ensinar o X.	1
	Aluno com incapacidades tem um currículo adaptado	O aluno poucas vezes realiza o mesmo trabalho que a restante turma e realiza fichas de trabalho mais fáceis.	Aluno realiza fichas de trabalho mais fáceis.	Só as vezes às vezes, por exemplo, as fichas de avaliação o X não faz, fazemos fichas mais difíceis o X faz outras um bocadinho mais fáceis.	1
		Não aprende os mesmos conteúdos ao mesmo tempo, mas vai aprendendo.	Aluno não aprende os mesmos conteúdos em simultâneo com a turma.	Ao mesmo tempo não. Ele vai aprendendo.	1
	Atitude do aluno perante o facto de estar inserido numa turma regular	Aluno gosta de estar inserido nas aulas com os colegas.	Aluno gosta de estar nas aulas com os colegas.	[Então e acham que ele gosta de estar com vocês nas aulas?] Sim.	4
		Aluno não gosta que os colegas façam barulho e coloca os dedos nos ouvidos quando tal acontece e não gosta de escrever no caderno.	Aluno não gosta que os colegas façam barulho e não gosta de escrever no caderno.	Quando nós estamos a fazer muito barulho ele também às vezes não gosta fica agitado. Quando está muito barulho ele faz assim: (coloca os indicadores nos ouvidos). (...) e também não gosta muito de estar a olhar para o caderno a escrever	2

	Relação de amizade com os colegas	O aluno estabelece uma relação de amizade com todos os colegas da turma.	Existe uma relação de amizade entre os alunos e o aluno com incapacidades.	[Então e acham que o X tem amigos?] Sim. [Vocês são amigos dele?] Sim.	4
		Alunos querem continuar amigos do aluno com incapacidades no ano letivo seguinte, brincado com ele no recreio.	Colegas do aluno com incapacidades querem continuar amigos dele.	[Como é que poderão manter uma relação com ele? Se não estão com ele na sala como é que vão continuar amigos dele?] Sim! No recreio. Brincar.	2
O papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem	Estratégias de ensino utilizadas pelos docentes com o intuito de ajudar o aluno com incapacidades	Professores ajudam individualmente o aluno com incapacidades a ler os enunciados e se o aluno não conseguir realizar a tarefa explicam-lhe o que é para fazer.	Professores ajudam individualmente o aluno com incapacidades.	Leem o enunciado e depois o X tenta fazer, (...) se ele não sabe as professoras explicam o que é que é para fazer e o M faz.	2
		Professores incentivam os alunos a ajudar o aluno com incapacidades no TEA e a resolver exercícios do caderno de	Professores incentivam os alunos a ajudar o aluno com incapacidades.	E também às vezes quando nós acabámos tudo deixam ajudar o X [no TEA]. E também se quisermos também podemos fazer estes cadernos com o X.	1

		atividades de Matemática.			
		Estratégia de negociação: se trabalhar vai ao recreio caso contrário não vai.	Estratégia de negociação.	Se ele não trabalhar não vai ao recreio mas se ele trabalhar vai ao recreio.	1
		Os professores utilizam materiais diferentes com o aluno com incapacidades, como por exemplo, paus de madeira e cubinhos pequenos.	Materiais diferentes: paus de madeira e cubinhos pequenos.	Usam vários materiais que nós não usamos para ele aprender. Usam por exemplo aqueles paus de madeira ... (...) ele uma vez estava a fazer com aqueles cubinhos pequeninos.	1
	Promoção de momentos em que se privilegia a aprendizagem cooperativa	Aluno coopera com os colegas nos trabalhos em pequenos grupos, desenhando e fazendo rimas em poemas.	Aluno coopera com os colegas nos trabalhos em pequenos grupos.	Sim. Nos sapatos, que era uma marca de sapatos, (...) nós estávamos a desenhar e nós perguntamos ao M se ele gostava e ele estava a desenhar, estava a pintar com lápis. Também um poema (...). Numas rimas.	1
		Aluno com incapacidades aprende a completar	Alunos ajudam o colega com incapacidades a	Aprende a completar e a ler	1

		fichas de trabalho e a ler com os colegas.	realizar fichas de trabalho e a ler.		
		Alunos aprendem com o colega com incapacidades: a ler o Nodi e com um projeto que o aluno realizou.	Alunos aprendem com o colega com incapacidades a ler e através de um projeto que o aluno realizou.	Eu lia o Nodi. E também com o projeto que o X fez eu também aprendi algumas coisas.	3
		Alunos trabalham em grupos no TEA, na resolução de problemas e nas revisões para os testes.	Alunos trabalham em grupos.	No TEA e às vezes nos problemas. Nas revisões para o teste.	3
Resolução de conflitos dentro da turma	Quando há conflitos entre os alunos os professores induzem os alunos a fazerem as pazes, ficando assim o conflito resolvido.	Os professores induzem os alunos a fazerem as pazes, resolvendo assim o conflito.		Chamam os alunos e depois os adultos tentam convencer os alunos para fazerem a pazes e depois fica resolvido.	1
	Os professores pedem a quem se portou mal para		Deitar a cabeça em cima da mesa é uma estratégia de resolução de	Diz para deitarmos a cabeça em cima da mesa, a pessoa que fez mal ...	1

	deitar a cabeça em cima da mesa.		problemas utilizada pelos professores.		
	Os professores pedem para serem os alunos a resolver os problemas deles.		Os alunos têm de resolver os seus próprios conflitos.	Os professores pedem para se conseguirmos sermos nós a resolver os conflitos.	1
Previsão para o ano letivo seguinte caso o aluno com incapacidades não fique na mesma turma	Alunos querem continuar a brincar com o aluno com incapacidades no recreio, ir ao seu encontro para ele os reconhecer, convidá-lo para as festas e, também, vão pedir aos pais do aluno com incapacidades o contacto telefónico para continuarem a manter uma relação de amizade.		Alunos querem continuar amigos do aluno com incapacidades.	Brincar com ele, ir para o pé dele para ele nos reconhecer. Podemos convidar o X para a festa. Vamos pedir aos pais dele o contacto.	4

	Alunos consideram que as aulas ficarão mais tristes sem o aluno com incapacidades.		As aulas ficarão mais tristes sem o aluno com incapacidades.	Não não fica, fica muito mais tristeza. Porque o X faz falta.	1
	A aula de música vai ser mais silenciosa uma vez que o aluno com incapacidades mexe nos instrumentos musicais e causa bastante barulho		Sem o aluno com incapacidades a aula de música será mais calma e silenciosa.	Por exemplo, na aula de música vai ser mais fácil ter a aula porque o X na aula de música fica a mexer nos instrumentos e o T tem de intervir várias vezes, tem de ir buscar o X e assim vai ficar menos barulho.	1
	Como é habitual o aluno com incapacidades estar na biblioteca a ler um livro acompanhado por um colega, as idas à biblioteca vão diminuir.		As idas à biblioteca vão diminuir.	E as pessoas, e as crianças, nós, vamos ter menos tempo para ir à biblioteca porque às vezes a C diz a alguém para ir ler um livro para a biblioteca com o X.	1

	Os alunos vão deixar de jogar jogos com regularidade.		Atividades com jogos vão diminuir.	E não vamos praticamente jogar jogos, só as vezes.	1
--	---	--	------------------------------------	--	---

**Anexo M** – Consentimento informado entregue aos Encarregados de Educação dos alunos

## **Consentimento informado**

Excelentíssimo Senhor/a Encarregado de Educação,

Eu, Alda Moreira, estagiária na turma 2.º C, durante 9 semanas, do presente ano letivo, encontro-me a realizar a minha dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Lisboa, com o tema: “A educação inclusiva na escola – As interações entre os alunos”, venho por este meio solicitar a sua autorização para realizar uma entrevista ao seu educando, com o objetivo de realizar a minha recolha de dados para esta dissertação. Assim, tenho como objetivos: caracterizar as interações entre pares na turma e comparar as perspetivas dos alunos com a dos professores sobre relações entre pares. Para tal recolha de informação, será necessário gravar o áudio da entrevista para, posteriormente, analisar as respostas. Todos os dados recolhidos serão confidenciais, não sendo referidos na dissertação qualquer informação acerca alunos entrevistados. Estas entrevistas serão realizadas a grupos de 4 elementos.

O presente trabalho está a ser supervisionado pelo Professor Doutor Francisco Vaz da Silva e tem o acordo da Professora Catarina Roldão.

Atenciosamente,

Alda Moreira

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo o meu educando \_\_\_\_\_ a realizar a entrevista acima descrita, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo, sendo que todos os dados fornecidos serão confidenciais.

\_\_\_\_\_

Assinatura