



**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE  
EDUCADORES DE INFÂNCIA  
**MARIA ULRICH**

**ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFISSIONAIS  
PARA PROMOVER A INCLUSÃO NO 1º CICLO**

CAROLINA FAIAS CERQUEIRA

Nº26391

Orientador do Relatório:

Professor Doutor JOSÉ MORGADO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido com

requisito parcial para a obtenção do grau de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO**

**1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

2020



**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE  
EDUCADORES DE INFÂNCIA  
**MARIA ULRICH**

**ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFISSIONAIS  
PARA PROMOVER A INCLUSÃO NO 1º CICLO**

CAROLINA FAIAS CERQUEIRA

Nº26391

Orientador do Relatório:

Professor Doutor JOSÉ MORGADO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido com

requisito parcial para a obtenção do grau de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO**

**1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

2020

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação do professor Doutor José Morgado, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ ESEI Maria Ulrich para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino Do 1ºCiclo Do Ensino Básico, criado por Aviso nº 9932/2017, publicado no Diário da República, 2ª série, n.º165, de 28 de agosto de 2017.

## **Agradecimentos**

Foram longos os anos até chegar aqui, um caminho repleto de altos e baixos, de ansiedades, de vitórias e acima de tudo, de uma enorme aprendizagem. Um caminho que não tinha sido possível de percorrer sem a ajuda de muitas pessoas, a quem quero agradecer.

Em primeiro lugar agradecer à minha família e namorado, por todo o apoio e força que me deram, sem o qual seria impossível ter alcançado o meu sonho.

À Susana, que através da sua experiência, esteve sempre presente e disponível para me ajudar, ao longo dos diversos anos de curso. Um obrigado não chega!

Agradecer às minhas colegas Filipa, Catarina e Maria, que foram imprescindíveis ao longo de todos estes anos, não só com todo o apoio dado como, acima de tudo, com a grande amizade que construímos. Conseguimos!

À Maria, professora cooperante de estágio, por me ter ensinado tanto e pela disponibilidade que sempre teve para responder a todas as minhas dúvidas. Um agradecimento também à instituição que tão bem me acolheu desde o primeiro dia.

Ao meu orientador, Professor José Morgado, por toda a ajuda, disponibilidade e conhecimento que me transmitiu sobre este tema.

A todos os professores que fizeram parte deste longo percurso, especialmente aos da ESEIMU com quem partilhei, na maior parte destes anos, aprendizagens incríveis que me fizeram crescer não só enquanto profissional, como também enquanto pessoa. Também aos professores do ISPA, que tanto contribuíram para a minha formação.

A todas as crianças, educadoras e professoras com quem tive o privilégio de trabalhar durante os diversos estágios, que me ensinaram verdadeiras aprendizagens que levo comigo para a minha futura prática profissional.

*Crescer é tornar-se “maior”, sentido vivo, ao longo de toda a vida, o desejo do “quando eu for grande...” Por isso crescer é difícil, crescer é bom... Isabel Alves Costa*

## **Resumo**

O presente relatório foi realizado no decorrer da Unidade Curricular de Prática Supervisionada em 1.ºCiclo do Ensino Básico, no ano letivo 2019/2020.

A prática decorreu numa instituição de natureza jurídica privada, numa sala de 4ºano de escolaridade, composta por 15 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo 7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A turma integrava uma criança com Necessidades Educativas Especiais, com Síndrome de Down, e todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa.

Tendo em conta este contexto percebi que todas as crianças tinham a oportunidade de aprender e que esta aprendizagem era realizada de forma diferenciada, com recurso a diferentes estratégias atendendo às necessidades individuais de cada uma. Assim, fiquei motivada por compreender as estratégias que os diversos profissionais utilizavam para promover a inclusão no 1.ºCiclo do Ensino Básico, nomeadamente que princípios e práticas foram desenvolvidos face a uma educação inclusiva e quais são os fatores indicadores e promotores de uma escola inclusiva.

A metodologia utilizada para a realização deste relatório foi a metodologia qualitativa e os instrumentos foram a observação direta através dos registos do diário de bordo, dos registos fotográficos e do portfólio.

Assim, a análise dos dados recolhidos pretendeu dar resposta às questões colocadas, na tentativa de compreender não só o papel dos diversos profissionais na resposta que dão às crianças com Necessidades Educativas Especiais, como também a forma como se exerce, na prática, uma educação inclusiva.

**Palavras-chave:** 1.ºCiclo do Ensino Básico, Necessidades Educativas Especiais, Estratégias, Educação Inclusiva.

## **Abstract**

This report was concluded for the course unit of Supervised Practice in the 1st Cycle of Basic Education, during the school year of 2019/2020.

The practice, which took place in a private institution, involved a 4th-grade class composed of 15 children of ages ranging between 9 and 11 years old, consisting of 7 females and 8 males. The class also had a child with Special Education Needs, diagnosed with Down's Syndrome. All the children had Portuguese nationality.

Within the given context, I was able to comprehend that all the children were given the opportunity to learn and that the learning process was differentiated, consisting of distinct strategies that matched the individual needs of each child. It was motivating to witness the strategies that all of the professionals involved used to promote inclusion in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, namely that the principles and practices in question were developed taking into account an inclusive education and which factors indicate and promote it.

The methodology behind the writing of this report was qualitative and the instruments used were the direct observation of daily logbook entries, photographic records, and the portfolio.

The analysis of the gathered data intended to answer the posed questions in an attempt to understand not only the role of the involved professionals in their approach to children with Special Needs but also how inclusive education is promoted in practice.

**Key Words:** 1st Cycle of Basic Education, Special Education Needs, Strategies, Inclusive Education.

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico</b> .....	3
1. Da exclusão à integração .....	3
1.1. Conceito de integração .....	4
1.2. Educação Especial .....	5
1.3. Conceito de Necessidades Educativas Especiais .....	6
2. Educação Inclusiva .....	8
2.1. Conceito de inclusão .....	9
2.2. Práticas pedagógicas e estratégias inclusivas .....	11
2.3. Papel dos professores do ensino regular .....	12
2.4. Papel dos professores de educação especial .....	13
3. Evolução da legislação .....	13
<b>Capítulo II – Problemática e Opções Metodológicas</b> .....	16
2.1. Metodologia qualitativa .....	16
2.2. Técnicas e instrumentos de investigação .....	17
2.3. Contextualização da problemática .....	18
2.4. Caracterização do contexto .....	19
2.5. Caracterização da criança com NEE.....	22
<b>Capítulo III – A Prática de Ensino Supervisionada</b> .....	24
3.1. Localização do aluno.....	24
3.2. Tempo que o aluno está dentro da sala e apoios .....	25
3.3. Ambiente da sala de aula .....	26
3.4. Integração na sala e nas tarefas .....	27
3.5. Tipo de trabalho .....	28
3.5.1. Em grupo.....	29
3.5.2 Individual .....	31
3.6. Relação com os pares e comunidade educativa .....	32

3.7. Refeições.....	34
3.8. Ensino não presencial.....	34
<b>Capítulo IV – Considerações finais</b> .....	<b>39</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>42</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>45</b>
Anexo I - Elementos essenciais, a nível nacional e internacional, na evolução de conceitos e práticas de inclusão. ....	45
Anexo 2 – Síntese dos registos de observação .....	46
Anexo 3- Folha de Registo da Atividade Experimental: A dureza do osso .....	51
Anexo 4- Folha de Registo da Atividade Experimental da B.F: A dureza do osso.....	53
Anexo 5 – Primeira Planificação Semanal da B.F. ....	55
Anexo 6 – Segunda Planificação Semanal da B.F. ....	55

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Principais diferenças entre a integração escolar e a educação inclusiva.....	8
---	---

## **Índice de figuras**

Figura 1 – Planta da sala de aula.....	21
--	----

## **Índice de imagens**

Imagem 1 – Resolução de exercício matemático.....	27
Imagem 2 – Colagem das palhinhas por cada elemento do grupo.....	29
Imagem 3 – Apoio dos colegas a enrolar a cartolina .....	29
Imagem 4 – Folha de registo da B.F.....	30
Imagem 5 – Apresentação da experiência pelo grupo da B.F.....	30
Imagem 6 – Texto realizado pela B.F. inicialmente.....	31
Imagem 7 – Texto final.....	31
Imagem 8 – Trabalho com recurso ao computador.....	32
Imagem 9 – Resolução da tarefa de português (7/05/2020).....	36
Imagem 10 – Resolução de um dos exercícios da tarefa de matemática (5/05/2020).....	36

## **Lista de abreviaturas**

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**MEM** – Movimento Escola Moderna

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**PEI**- Plano Educativo Individual

**PES**- Prática de Ensino Supervisionada

## **Introdução**

O presente relatório insere-se na obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich em parceria com o Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, no ano letivo 2019/2020.

É o culminar de todo um caminho realizado durante o período de estágio onde, a partir das observações feitas, investiguei sobre um tema de particular destaque nos dias de hoje – a inclusão. O estágio permite ao aluno estagiário observar as práticas do professor titular de turma bem como dos restantes profissionais, que acompanham todo o processo educativo, permitindo que o estagiário se aproprie de ferramentas que possa utilizar na sua futura vida profissional. Por outro lado, também dá oportunidade de colocar em prática alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, dando lugar à partilha de aprendizagens e experiências.

Após 16 dias do começo do período de estágio, Portugal enfrentou a fase de quarentena associada à pandemia do Covid-19 (coronavírus) o que levou ao encerramento de todas as escolas como forma de prevenção à propagação do vírus. Por este motivo, os dados recolhidos para o presente relatório centram-se na fase inicial e presencial bem como na fase seguinte e não presencial de estágio.

O principal objetivo desta investigação é perceber que estratégias são utilizadas pelos profissionais, para promover a inclusão de uma criança com NEE, em contexto escolar, durante a Prática de Ensino Supervisionada em 1º ciclo.

Tendo em conta que a educação deve ir ao encontro do desenvolvimento global do indivíduo, numa abordagem integrada que promova a educação para todos, percebi durante o período de observação inicial de estágio, que é uma prática recorrente nesta instituição, que utiliza uma metodologia oposta à metodologia tradicional.

Atualmente, a escola desenvolve todo um trabalho baseado na coesão, tendo em conta a diversidade das crianças, com vista a evitar-se a exclusão social. Essa diversidade deve ser um princípio fundamental que possa abolir o ensino standardizado. Para que isto se concretize é preciso olhar cada uma das crianças como um ser único e construtora do seu processo de ensino-aprendizagem.

Tendo-me deparado, pela primeira vez, com uma criança com NEE que faz parte do grupo/turma, percebi que dadas as suas limitações é necessário ter com ela uma abordagem diferenciada, que promova o sucesso educativo mas sobretudo que a inclua em todo o

contexto escolar. Assim, no presente relatório pretendo realizar a análise das estratégias desenvolvidas para promover a educação inclusiva de uma criança com NEE, nomeadamente que princípios e práticas foram desenvolvidos? e que fatores são indicadores e promotores de uma escola inclusiva?”.

Perante as questões levantadas senti necessidade de me inteirar do tema, ao longo dos quatro capítulos que constituem este relatório. Procurei perceber o caminho que se percorreu desde a exclusão até a inclusão escolar e a forma como a inclusão é colocada em prática. Também a análise da legislação será importante para perceber a evolução do tema ao longo do tempo, no sistema educativo português.

No primeiro capítulo, referente ao enquadramento teórico, faz-se uma abordagem geral ao processo da inclusão (nomeadamente ao longo e difícil caminho que foi percorrido até aos dias de hoje) e às práticas e estratégias que a promovem.

O segundo capítulo trata a problemática e refere a opção metodológica que será aplicada na investigação. Também os instrumentos utilizados (observação direta, registos do diário de bordo e portfólio), a contextualização da problemática e a caracterização do contexto e da criança com NEE.

No terceiro capítulo é feita uma análise dos dados recolhidos e são discutidos os resultados da investigação. Para a sua realização, organizei os dados segundo determinados parâmetros que me permitem analisar mais detalhadamente as estratégias utilizadas pelos diferentes profissionais, face à promoção da inclusão no 1º ciclo.

As considerações finais serão apresentadas no quarto capítulo onde se fará uma conclusão do tema investigado e das questões apresentadas, assim como uma reflexão global de todo o processo.

## Capítulo I – Enquadramento Teórico

### 1. Da exclusão à integração

Ao longo do tempo a conceção de diferença bem como as práticas, atitudes e ideias que lhe estão subjacentes têm sido alvo de grandes mudanças. Mudanças essas que estão inteiramente relacionadas com o avanço da ciência e do conhecimento em diversas áreas: medicina, psicologia e ciências da educação, por exemplo (Morgado, 2003).

A primeira etapa da história, enquanto resposta educativa às pessoas com deficiência, é denominada por Jiménez (citada por Morgado, 2003) como a pré-história da educação especial (finais do séc. XVIII) que pode ser também designada de segregação ou exclusão.

Segundo Morgado (2003) estes termos estão diretamente relacionados com uma perspetiva assistencial e não tanto com uma perspetiva educativa. A escola em vez de integrar e acolher todos era seletiva e em muitos casos acentuava as diferenças, as características e as capacidades dos alunos. Por este motivo houve necessidade de dar resposta às pessoas com deficiência através de instituições para este efeito.

De acordo com Rodrigues (2001) com a criação destas escolas especiais, muitas das vezes organizadas por categorias de deficiência (escolas para pessoas cegas ou para pessoas surdas, por exemplo) acreditava-se que, ao agrupar os alunos com a mesma categoria e as mesmas características, poder-se-ia homogeneizar o ensino à semelhança do modelo da escola tradicional.

Assim, com a difusão das escolas especiais (influenciadas por fortes conceções médicas) que pouco ou nenhum contacto tinham com as escolas regulares<sup>1</sup>, a escola especial passou a ser vista como a melhor resposta educativa às crianças com deficiência (Morgado, 2003).

Na tentativa de modificar aquilo que até aqui era defendido, na segunda metade do século XX, existiu um avanço significativo com o aparecimento em vários países, de normas para pôr em prática modelos de educação integrada que dessem resposta a crianças com deficiência. (Morgado, 2003).

Para Rodrigues (2001) esta mudança de uma perspetiva categorial para uma perspetiva não categorial apresenta “uma importância decisiva, dado que permite a passagem da conceção médico-pedagógica (centrada na categoria de deficiência) para uma conceção educacional

---

<sup>1</sup> Neste contexto o termo regular significa o meio natural onde todo o processo ocorre. Ao falar de escolas regulares estamos perante o meio mais natural e mais favorável à aprendizagem de todos os alunos, sempre que possível (Correia, 2010).

(centrada nas necessidades educativas especiais) e permite conceptualizar o sistema de apoio em bases muito diferentes” (p.17).

Através destas mudanças de paradigma surge o conceito de normalização que defende que as pessoas com deficiência devem adotar um modelo de vida o mais próximo possível das restantes pessoas. Este conceito veio fortalecer as mudanças face às respostas educativas, na tentativa de atenuar práticas mais segregadoras substituindo-as por práticas integradoras. Esta abordagem aproxima-se do termo escola regular que integra todos os alunos e, desta forma, contraria o princípio da exclusão (Morgado, 2003).

Para Sanches e Teodoro (2006) com a integração escolar foi possível retirar as crianças com deficiência das escolas ditas especiais, permitindo-lhes estar num novo espaço promotor de socialização e aprendizagem – a escola regular. Por sua vez as práticas educativas foram transformadas, existindo agora um plano educativo individual de acordo com as características das crianças, criado pelo professor de educação especial.

### **1.1. Conceito de integração**

Foi com surgimento do conceito de integração que foi possível retirar as crianças com deficiência das instituições e/ou escolas especiais, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu usufruir de um novo espaço, a escola regular, onde estes alunos puderam conviver e socializar com outras crianças que não apresentavam deficiências. Pretendeu-se contudo manter as práticas pedagógicas tendo estes alunos um programa educativo individual que respondesse às suas necessidades individuais, em termos de aprendizagens, com o apoio dos professores de educação especial (Sanches e Teodoro 2006).

A integração escolar efetivou-se nas décadas de 70 e 80, quando os alunos com NEE passaram a frequentar a escola regular passando esta a ser uma escola que apresenta condições de integração (Rodrigues citado por Morgado, 2010).

Uma escola que vise a integração de crianças com necessidades educativas especiais é desta forma a abordagem primordial de uma escola para a diferença. Foi com o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto que, em Portugal, foram decretadas modificações, de acordo com uma perspetiva integrada, que podiam ser realizadas na escola tradicional - adaptação e alteração do currículo e substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos na avaliação, por exemplo (Rodrigues, 2001).

Segundo Wolfensberger (citado por Sanches & Teodoro, 2006) o processo de integração é o conjunto de práticas e medidas que potenciam a participação das crianças nas “atividades comuns da sua cultura” (p.65), sendo visto como o contrário de exclusão/segregação.

Para Soder (citado por Sanches & Teodoro, 2006) a integração está dividida em quatro graus: físico (com a partilha dos espaços), funcional (com a utilização dos mesmos espaços e recursos), social (com a integração nas classes regulares) e comunitário (com a continuação da integração até à vida adulta).

A integração, encarada como uma inovação radical (Hegarty, 2001), desenvolveu-se rapidamente em Portugal. No entanto este conceito à medida que foi implementado encontrou algumas contradições. Nas escolas era visível a distinção entre dois tipos de alunos, por um lado surgiram os alunos só com necessidades educativas e por outro, os alunos com necessidades educativas especiais. Essa distinção criou situações de desigualdade porque os alunos com necessidades educativas especiais passaram a ter um apoio personalizado e condições especiais a nível do currículo e da avaliação que lhes permitia alcançar o sucesso escolar. Enquanto que os outros alunos, que só tinham necessidades educativas a nível da aprendizagem, do comportamento e do insucesso escolar, não tinham qualquer outro apoio e por vezes eram colocados em segundo plano.

Assim, ainda que o conceito de integração tenha tentado sensibilizar a escola tradicional para a diferença, acabou por obter maiores resultados apenas na integração de crianças com alguma deficiência e não, na integração de todos os alunos. (Rodrigues, 2001).

De acordo com Clark et al. (citado por Morgado, 2003) o modelo educativo baseado na integração escolar de alunos com NEE não é o modelo mais adequado, pelo que deverá tomar-se medidas adicionais e especiais, de forma a poder chegar às necessidades de todas as crianças.

## **1.2. Educação Especial**

Itard foi considerado o pioneiro da educação especial tendo trabalhado com crianças em instituições particulares ou da responsabilidade da segurança social. Nessa altura, essas crianças não estavam integradas no ensino regular porque eram vistas como incapazes de serem escolarizadas (Sanches & Teodoro, 2006).

No entanto, a educação especial passou a considerar um conceito mais abrangente, que incluía não só os alunos com deficiências como outros com necessidades educativas

especiais, o que originou a integração destas crianças nos sistemas educativos regulares (Marchesi & Martín citado por Morgado, 2003).

Tal como Kauffman (citado por Correia, 2010) afirma “a educação especial é um aspeto essencial de um bom sistema público de educação” (p.13), afirmação esta que pretende sublinhar o papel fulcral que a educação especial, no âmbito da educação, deve promover aos alunos com NEE.

Na tentativa de saber o que há de especial na educação especial, Correia (2010) define o conceito de educação como as aprendizagens e as mudanças de cada aluno, no meio escolar. Para este autor, o ensino é um elemento fundamental no processo de aprendizagem de todos os alunos e, se maiores forem as suas dificuldades e dos ambientes que os rodeiam, maiores serão também as exigências que se impõem a todos os profissionais que com eles trabalham. Desta forma, não serão apenas os educadores, os professores e os pais a interagir com o aluno, mas também outros profissionais como psicólogos, terapeutas e médicos que apoiarão no sentido de dar a melhor resposta educativa. Assim, o conceito de especial, neste contexto, refere-se somente aos recursos disponíveis para apoiar as escolas e as famílias dando resposta às necessidades dos alunos com NEE que, de forma interdisciplinar, permitirão desenvolver um ensino organizado de acordo com as capacidades e necessidades de cada aluno.

Para Sanches e Teodoro (2006) o conceito de educação especial evoluiu do conceito de ensino especial e é visto como os meios disponíveis para as crianças com NEE, de forma a que estas tenham acesso à aprendizagem. Para que esta aprendizagem ocorra existem outros profissionais, outras estratégias e conteúdos definidos pela escola, onde por direito todas as crianças pertencem.

Ainda que, inicialmente, a educação especial fosse aos olhos da legislação portuguesa e da escola uma educação paralela ao ensino regular, atualmente assegura os direitos fundamentais dos alunos com NEE, criando condições para que as aprendizagens lhes sejam facilitadas, de modo a conseguirem, no futuro, uma melhor inserção na sociedade (Correia, 2010).

### **1.3. Conceito de Necessidades Educativas Especiais**

Com o desenvolvimento de uma escola integrativa foi publicado, em 1978, o Relatório de Warnock que veio originar uma diferente visão do conceito de educação especial, nomeadamente no que diz respeito ao conceito de NEE (Marchesi & Martín citado por Morgado, 2003), alterando a categorização médica das crianças com deficiência por critérios

de natureza pedagógica, modificando as ações educativas e indo ao encontro das dificuldades escolares apresentadas. Foi então considerado que uma criança que apresente dificuldades de aprendizagem, com necessidade de uma intervenção educativa especial, apresenta NEE (Sanches & Teodoro, 2006).

Em Portugal, foi com o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto que o conceito de NEE se difundiu, decretando a substituição de critérios médicos por critérios educativos na avaliação das crianças. Os docentes de educação especial ficaram responsáveis por estabelecerem medidas a implementar aos alunos com NEE, medidas essas que terão de estar contempladas no plano educativo individual e no programa educativo (Sanches & Teodoro, 2006).

No entanto o termo NEE esteve durante muito tempo associado às crianças com deficiência sendo clarificado na Declaração de Salamanca (1994) que afirma que o conceito “necessidades educativas especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade” (p.6). Deste modo é função da escola chegar a estas crianças colmatando as suas dificuldades e incapacidades, sempre em busca do sucesso educativo.

Para Correia (2010) “(...) os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (p.18).

Por sua vez Brennan citado por Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) considera que um aluno que apresente dificuldades físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais ou sociais é considerado um aluno com NEE e por isso, para que a sua aprendizagem se concretize é necessário que aceda ao currículo de forma adaptada ou mesmo que tenha um currículo especial ou modificado.

Ferreira et al. (2015) afirmam que o conceito de NEE “está assim relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam necessitar ao longo da sua escolaridade, para maximizar o seu potencial de desenvolvimento e aprendizagem” (p.3).

## 2. Educação Inclusiva

Com o passar do tempo e com a proclamação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em que estiveram presentes 92 países e 25 organizações internacionais, existiu uma mudança de paradigma da escola integrativa para uma educação inclusiva, onde foram acordados os princípios primordiais da escola e da educação inclusivas (Sanches & Teodoro, 2006). Esta declaração veio reforçar o papel das escolas regulares na educação das crianças com NEE, tal como referido no ponto 2: “As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)” (p. ix), defendendo que todos os alunos devem “aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (p.11).

De acordo com Correia (2001) é a partir daqui que surge o movimento da inclusão, um movimento que tem como princípio a implementação de uma educação inclusiva. Para este autor, ao falar de inclusão não podemos deixar de abordar o conceito de diversidade uma vez que só através da diferenciação e da diversificação é possível conciliar aquilo que, a uma primeira vista, parece impossível de conciliar – uma elevada exigência com a integração de todos.

<b>Da Integração escolar/Educação especial</b>	<b>À Inclusão escolar/ Educação inclusiva</b>
Da focalização no aluno	À focalização na classe
Da avaliação dos alunos por especialistas	À avaliação das condições de ensino/aprendizagem
Dos resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico/ prescrição	À resolução cooperativa de problemas
Do programa para os alunos	Às estratégias para os professores
Da colocação num programa apropriado	À adaptação e apoio na classe regular

**Tabela 1** – Principais diferenças entre a integração escolar e a educação inclusiva (Porter citado por Sanches e Teodoro).

Ao analisar esta tabela é possível verificar que os conceitos de integração e inclusão, ainda que tenham uma certa continuidade educativa, no que diz respeito ao trabalho com alunos com NEE, são diretamente opostos. Para Correia (2010), numa lógica de integração, os apoios educativos para os alunos com NEE podem ser dados fora da sala de aula, e numa lógica de inclusão esses apoios deverão ser dados dentro da sala de aula e só em casos excecionais é que os alunos devem ter esses apoios fora da sala. Assim sendo, uma

educação inclusiva permite que o aluno com NEE frequente a escola regular, em turma regular, usufruindo dos apoios fundamentais de acordo com as suas características e necessidades. Dessa forma, estes alunos têm igual oportunidade de participarem ativamente no dia-a-dia da escola, não havendo qualquer distinção entre os seus níveis académicos e sociais.

A inclusão escolar de alunos com NEE no sistema educativo atual, em Portugal, resultou de um amplo debate, ao longo do tempo, sobre a necessidade de se construir uma escola para todos os alunos independentemente das suas diferenças. Deste modo, a educação inclusiva determina um novo conceito de escola, escola esta recetiva à mudança, com uma estrutura organizacional própria e que se afirma no respeito pela diferença.

Segundo Skrtic, Sailor e Gee citado por Morgado (2003) uma educação inclusiva permite que:

- “Os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo;
- Os alunos com progresso mais lento se aproximem das suas potencialidades (aprendendo estratégias mas também envolvendo-se nos temas e a atividades da sala de aula);
- Os alunos com dificuldades mais específicas recebam apoios efetivos que maximizem o seu progresso educativo” (p.42).

Assim, para Morgado, para que se alcance uma educação inclusiva é importante trilhar um caminho que tenha em conta os direitos, comuns a todos os alunos, de **Ser** (respeito pela pessoa), de **Estar** (junto dos colegas da mesma faixa etária), de **Aprender** (com referência ao currículo definido para todos), de **Participar** (o mais possível nas atividades do dia a dia escolar) e de **Pertencer** (sentido de pertença na comunidade educativa).

## 2.1. Conceito de inclusão

O conceito de inclusão pode ser usado de diferentes formas, não existindo uma definição única e que seja consensual entre vários autores. Ainscow (2009), após um estudo aprofundado sobre esta temática, concluiu isso mesmo, afirmando que a “inclusão em educação pode ser vista (...) como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores” (p.21). Se estes valores forem esclarecidos em contextos particulares cria-se oportunidade de se compreender a inclusão.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006) a inclusão é uma palavra que, nos dias de hoje, remete-nos para os conceitos de igualdade, de fraternidade, de direitos humanos e de democracia ainda que, muitas vezes não os saibamos definir nem colocar em prática corretamente (Wilson, 2000). Para estes autores, a inclusão escolar teve origem a partir das pessoas com deficiência e é um dos maiores movimentos contra a exclusão social, sendo que deve abranger todas as crianças com necessidades educativas e não somente crianças com deficiência.

Para Booth e Ainscow (2002) a inclusão consiste na redução “de todas as barreiras à educação de todos os alunos” (p.8), o que implica diminuir quaisquer pressões provenientes da exclusão. Afirmam também que este conceito envolve necessariamente uma mudança e que é visto como “um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos” (p.7). Estas mudanças poderão ser visíveis tanto na sala de aula, como nos recreios, nas salas dos professores ou até mesmo nas relações com as famílias. Para que haja uma verdadeira inclusão a criança deve ser vista no seu todo e não apenas atendendo a uma única característica ou deficiência.

Por sua vez Freire (2008) defende que a inclusão determina quatro eixos essenciais:

- “A inclusão como um direito fundamental” (p.8) – cada criança independentemente das suas características, género ou classe social tem o direito à educação;
- “A inclusão como um novo modo de encarar a diferença” (p.9) – cada criança tem interesses, capacidades, ritmos de aprendizagem e motivações diferentes, sendo necessário utilizar diversas estratégias que visem a promoção do seu desenvolvimento global;
- “A inclusão e a transformação da escola” (p.10) – para incluir uma criança não basta saber quais são as suas dificuldades mas também o que fazem os profissionais, os seus colegas e a escola para que se encontrem as condições essenciais ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- “A inclusão e a transformação da sociedade” (p.12) – para que se promova a inclusão não basta realizar mudanças ao nível da escola como também é necessário, simultaneamente, mudar a sociedade na tentativa de a tornar mais inclusiva.

Segundo Florian (citado por Hegarty, 2001) “a inclusão refere-se à oportunidade que pessoas com deficiências têm de participar nas atividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social” (p.81).

Para que se alcance a inclusão não se pode rotular nem categorizar as crianças mas terá que se partir do princípio de acabar com as barreiras sociais e educativas, criando condições para

que se ultrapassem, e que promovam que todos alcancem o sucesso nas aprendizagens, participando ativamente na escola e na comunidade (Sanches, 2011).

Estar incluído significa querer estar, estar disponível para respeitar e ser respeitado, gerir os seus pré-conceitos e compreender (...) os dos outros, mudando e fazendo mudar mentalidades, participando e não se autoexcluindo, tendo o direito à sua diferença e o dever de respeitar a diferença dos outros. (Sanches, 2011, p.139).

Em suma, a inclusão deve ser entendida como um processo onde a escola e a comunidade continuam a desenvolver novas formas de resposta, valorizando a diversidade. Falar de inclusão numa perspetiva educacional é também falar de uma perspetiva centrada na criança de forma a responder às suas necessidades individuais e coletivas (Mittler, Ballard & Johnstone citado por Warwick, 2001).

## **2.2. Práticas pedagógicas e estratégias inclusivas**

Para que se efetive uma educação inclusiva é fundamental que todos os alunos sejam incluídos num ambiente o menos restritivo possível, de modo a que não sejam sujeitos à exclusão e discriminação, sendo necessário que o trabalho desenvolvido com os alunos se baseie em práticas e estratégias diversificadas, que respeitem as suas diferenças individuais.

Roldão, M. (2009) afirma que “o sentido de estratégia centra-se na conceção finalizada e organizada da ação de ensinar, operacionalizada em subestratégias, tarefas ou atividades, de entre as que as várias tipologias proporcionam” (p.30). Para esta autora, para que se defina uma estratégia é necessário que se encontrem as respostas às seguintes questões: “Como vou organizar a ação? E porquê?; Tendo em conta o para quê e o para quem?; Com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e porquê?” (p.29).

Para que se desenvolvam práticas inclusivas é necessário que se promova uma cultura de escola inclusiva, se utilizem recursos e estratégias educativas diferenciadas, modelos organizacionais flexíveis, um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo, uma avaliação contínua da progressão dos alunos nas várias áreas, existência de atividades extracurriculares e que haja uma planificação ajustada e passível de ser alterada de acordo com a especificidade dos alunos (Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A., 2006).

Há que se planear e adequar a intervenção a ter com os alunos com NEE, de forma individual, de modo a ser prestado o melhor apoio e acompanhamento dos mesmos. É importante ter noção que se deve adotar uma metodologia específica para ensinar estes alunos com a finalidade de promover o sucesso escolar dos mesmos, tendo sempre em conta que a

aprendizagem destes alunos é mais demorada, necessita de mais apoio e exige um trabalho mais exigente por parte dos docentes (Silva & Leite, 2015).

Na aprendizagem devem ser utilizados materiais concretos e estimulantes (tendo em conta as características de cada aluno) e as atividades não devem ser desenvolvidas só em contexto de sala de aula mas sim noutros ambientes que proporcionem, por exemplo a aprendizagem experimental e a utilização das tecnologias de informação e comunicação (Ainscow, 2000).

Resumidamente, as práticas e estratégias utilizadas deverão ter em conta as características de todos os alunos, tendo em atenção as diferenças mas que promovam a igualdade de todos.

### **2.3. Papel dos professores do ensino regular**

Em tempos passados considerava-se que o professor do ensino regular não teria competências técnico-pedagógicas para trabalhar com alunos com NEE, sendo estes alunos encaminhados para os professores de ensino especial e era-lhes administrado um ensino alternativo (Morgado citado por Morgado & Sampaio (2014). Esta visão sofreu alterações quando os alunos com NEE foram incluídos nas salas de aula. Desta forma, os professores do ensino regular assumiram a responsabilidade de educar e ensinar todos os alunos, sem exceção (Morgado & Sampaio, 2014).

Atualmente cabe ao professor do ensino regular criar condições de aprendizagem adequadas a todos os alunos, “(...) pensando na forma como poderá interessar [o aluno] nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projetos que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem” (Costa citado por Freire, 2008, p.12).

Desta forma, o professor do ensino regular deve (Kronberg, 2010):

- Colaborar com técnicos de educação especial para delinear estratégias e atividades para todos os alunos, e em especial para os alunos com NEE;
- Ser o professor base de todos os alunos;
- Criar um ambiente positivo na sala de aula para que todos os alunos se sintam incluídos;
- Detetar as áreas fortes e as necessidades de todos os alunos, em especial os alunos com NEE incluídos na turma;
- Articular com os docentes de educação especial partilhando informações sobre os currículos, as atividades e trabalhos a realizar e sobre atitudes e valores a desenvolver;
- Utilizar diferentes estratégias e adaptar o currículo;

- Promover o bem-estar e as relações pessoais entre todos.

Importante referir que, para que o professor do ensino regular possa desempenhar um papel ativo e funcional na inclusão de alunos com NEE, deve apostar na formação contínua em temas relacionados com a educação inclusiva uma vez que, de um modo geral, “as licenciaturas não têm estado preparadas para assumir a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade em sala de aulas inclusivas, o que tem vindo a refletir-se num tipo de inclusão precária” (Pletsch citado por Morgado & Sampaio, 2014).

#### **2.4. Papel dos professores de educação especial**

Numa educação inclusiva a ação do professor de educação especial deixou de efetuar-se em salas separadas e passou a realizar-se na sala de aula do ensino regular. Esta ação deve estar centrada no apoio direto a alunos com NEE, mas também num trabalho colaborativo com os pais, professores e técnicos que apoiam estas crianças, com vista ao desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas e reabilitativas e à adequação do currículo que contribuam para o sucesso educativo destes alunos (Kronberg, 2010).

Embora os professores de educação especial devam trabalhar em estreita articulação com os professores do ensino regular, é importante distinguir-se o papel de cada um, até porque são estes que são detentores de uma especialização na área da educação especial. Desta forma, o professor de educação especial deve (Correia, 2010):

- Cooperar com o professor do ensino regular;
- Realizar trabalho de consultoria (a professores e pais);
- Realizar planificações em conjunto com os professores da turma;
- Trabalhar diretamente com o aluno com NEE (preferencialmente na sala de aula ou a tempo parcial noutra local da escola, se assim estiver determinado no PEI).

### **3. Evolução da legislação**

A legislação é parte integrante de qualquer sistema educativo que pretenda ser mais inclusivo e equitativo. Esta pretende eliminar quaisquer barreiras no acesso à inclusão bem como permite articular os princípios e deveres necessários à sua promoção. Para além disso é a legislação a responsável por decretar uma educação para todos, através do uso de práticas inclusivas, bem como uma flexibilização ao nível do currículo, através de procedimentos e práticas diferenciadas (UNESCO, 2019).

Temos assistido, ao longo do tempo, a diversas alterações na legislação portuguesa face à educação especial (Ver Anexo 1 com tabela da evolução dos conceitos e práticas de inclusão).

A mudança da legislação é essencial, mas tem que ser acompanhada por uma mudança nas crenças e valores, já que são as crenças e valores que vão configurar o modo como é conceptualizada a inclusão, quer a nível da prática dos diferentes agentes educativos, quer mesmo a nível político” (Singal, 2006 citado por Freire, 2008, p.12).

Foi em 1973, em Portugal, que o Ministério da Educação assumiu a Educação Especial e, apenas em 1986 surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo que vem regulamentar a educação especial. Foram longos anos de constantes mudanças até que, em 1994, com a Declaração de Salamanca, surge “(...) o compromisso em prol da Educação para Todos, em escolas que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças e apoiem a aprendizagem com base numa genuína igualdade de oportunidades” (Boavida, Aguiar & MacWilliam, 2018, p.8).

Segundo Rodrigues (2019) esta declaração teve um grande impacto no nosso país, em parte porque Portugal já defendia o desenvolvimento de políticas firmes face à integração escolar. Afirma ainda que “em 1994 muitas escolas portuguesas eram já consideradas os “meios capazes” para educar alunos com condições de deficiência e, assim, a Declaração deparou-se com um ambiente recetivo aos seus princípios” (p.10).

As diversas alterações foram fulcrais para atingir aquilo sabemos e defendemos hoje em dia, com o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho. Atualmente, este Decreto-Lei, publicado no Diário da República, surgiu para dar resposta a um conjunto de temáticas que suscitavam algumas dúvidas, na legislação anterior (Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro), na tentativa de procurar melhores soluções ao nível da educação, da saúde e da inclusão social das crianças e alunos.

Assim, o presente Decreto-Lei defende que cada escola deve potenciar a diversidade dos seus alunos e as diferenças que eles apresentam, trabalhando e adequando o ensino às características de cada um, criando condições e utilizando meios que promovam a aprendizagem e a participação de todos.

Para que tal se concretize é necessário que as escolas e os profissionais se tornem mais autónomos e que haja um maior apoio por parte dos docentes de educação especial, para que estes sejam integrados nas equipas educativas, na definição de estratégias e na diferenciação do currículo.

A ideia de que é indispensável categorizar para intervir é, agora, excluída. Procura-se sim, que todas as crianças e alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade

Obrigatória (2017), caminhando para atingir o sucesso educativo ainda que por meios diferenciados.

Este Decreto-Lei apresenta uma visão integrada e contínua do percurso que cada criança deve ter ao longo da sua escolaridade obrigatória, visando uma educação com qualidade para todos os alunos, sem exceção. Neste sentido, existe:

- Uma alteração alusiva ao trabalho das equipas multidisciplinares (constituídas por profissionais de várias áreas) que têm em conta o potencial de cada aluno na definição de estratégias que suportem a aprendizagem e a sua inclusão. Defende-se também um maior envolvimento dos docentes, técnicos, famílias e da própria criança em todo o processo de ensino-aprendizagem;
- A introdução de alterações no modo como a escola se encontra organizada, na tentativa de aplicar medidas que suportem a aprendizagem e a inclusão de crianças e alunos ao longo de toda a sua escolaridade;
- A reformulação de um modelo de Unidade Especializada em um modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, enquanto estrutura que apoia a inclusão das crianças no grupo/turma e nas suas rotinas, definindo diversas estratégias para que também estas crianças possam aceder ao currículo. Assim, segundo o n.º1 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º54/2018 “o centro de apoio à aprendizagem é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola”;
- Um reforço em relação ao envolvimento das famílias, atribuindo-lhes “um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos” (Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho).

Em suma, o conceito de inclusão de acordo com a presente legislação é visto “como um valor transversal a toda a escola que se propõe a educar todos os seus alunos a partir das suas diferenças sejam elas de género, de etnia, [ou] de deficiência de processo de aprendizagem” (Rodrigues, 2019, p.11).

## Capítulo II – Problemática e Opções Metodológicas

### 2.1. Metodologia qualitativa

A metodologia é parte integrante do processo de investigação que visa a seleção de técnicas concretas de investigação (de recolha e análise de dados) para analisar a realidade estudada. Mediante o tipo de metodologia selecionado (quantitativa ou qualitativa) esta é composta por um conjunto de regras e procedimentos estabelecidos para efetuar uma pesquisa, acrescentando informação sobre o tema investigado, testando hipóteses e atingindo os objetivos propostos (Gonçalves, 2010).

A partir do tema selecionado, das características do contexto em que está inserido e do público-alvo que abrange, considero que a que melhor se aplica ao meu estudo é a metodologia qualitativa, uma vez que este tipo de metodologia possui várias estratégias de investigação, sendo a recolha de dados da responsabilidade do investigador e tendo como características a descrição e a sua análise de carácter indutivo (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Gonçalves (2010) as opções metodológicas dependem, em grande parte, do tipo de problema e dos objetivos da investigação. Para este autor, numa investigação qualitativa define-se um objeto de estudo, que vai ser alvo de análise através de uma base teórica recolhida, a fim de se abordarem conceitos que irão sustentar o trabalho desenvolvido. Também as questões têm um papel central em toda a investigação.

A investigação qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994) apresenta diversas características que a distingue de outras metodologias. Nesta investigação privilegia-se o ambiente natural onde o investigador se desloca para observar e recolher dados. Esses dados apresentam-se de forma descritiva e não se traduzem em números ao contrário de outras metodologias. Na metodologia qualitativa mais do que os resultados é valorizado o processo onde o investigador pretende entender o que é objeto de estudo. Em relação aos dados não se pretende que os mesmos confirmem hipóteses, que tenham sido colocadas inicialmente, mas pretende-se que as hipóteses sejam deduzidas ao mesmo tempo que se recolhem os dados. Por último, o investigador preocupa-se com o ponto de vista e as perspetivas do informador.

Aires (citado por Denzin 1994) considera que o processo de investigação qualitativa “vai do campo ao texto e do texto ao leitor” (p.17), sendo um processo de reflexão e de grande complexidade. O investigador, na sua ação no terreno, orienta-se de acordo com persuasões básicas, sendo elas de carácter científico e epistemológico.

Desta forma, a metodologia qualitativa parece-me a mais adequada a utilizar, centrando a recolha de dados observados durante todo o processo, na criança com NEE e, dessa forma, descrever os dados, analisando-os de forma indutiva.

## **2.2. Técnicas e instrumentos de investigação**

Para o estudo que pretendo realizar, recorri à observação por ser uma das técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa, para recolher dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Inicialmente comecei por observar todo o funcionamento da instituição e mais concretamente da turma do 4ºano (rotina, organização da sala, dos materiais, acontecimentos, comentários das crianças e da professora, entre outros), registando-os. À medida que o tempo foi passando comecei a registar acontecimentos de maior interesse e/ou diferentes daqueles que até então tinha registado, focando o meu olhar na criança com NEE inserida na sala, na tentativa de observar as estratégias utilizadas pela professora e restantes profissionais, o trabalho que a criança realiza nas diferentes disciplinas, a sua participação nas tarefas e a relação que estabelece tanto com os pares, como com os professores e restante comunidade escolar.

Importante referir que dada a situação que levou à interrupção do período de estágio presencial, não foi possível observar todos os momentos do dia-a-dia desta criança na escola. Assim, iniciámos um período de aulas não presenciais onde continuei a realizar algumas das observações mencionadas anteriormente, estando presente nas aulas da criança com NEE (planificando e desenvolvendo atividades) bem como nas aulas da restante turma.

Os instrumentos que utilizei foram o diário de bordo, os registos fotográficos e o portfólio. No diário de bordo encontram-se os registos provenientes da observação bem como os registos fotográficos de cada momento descrito. No portfólio encontra-se as atividades pertencentes ao projeto, que planifiquei, para desenvolver com a turma, com especial destaque na primeira e única atividade que chegou a ser concretizada por todos os alunos, em conjunto, bem como as planificações das aulas não presenciais da criança com NEE e respetivas atividades. Foi através destes instrumentos que consegui desenvolver um caminho, conhecendo todo o contexto, o grupo e especificamente a criança com NEE. Desta forma, a recolha das informações foi realizada a partir da observação de carácter participante.

Segundo Aires (2015) entende-se como técnica de observação a recolha sistemática de informação através do contacto direto com as diversas situações sobre as quais se pretende obter informações. Deste modo, pretendo perceber quais as estratégias utilizadas pelos diferentes profissionais para incluir esta criança e se esta está ou não incluída na instituição.

Através do estudo de Matos e Morgado (2016) vou utilizar alguns dos parâmetros de avaliação utilizados por estes autores bem como outros selecionados por mim para analisar qualitativamente o nível de inclusão da criança em questão.

Os 9 parâmetros que escolhi para analisar são a localização do aluno (onde é que o aluno costuma estar, se está sozinho ou acompanhado e por quem); o tempo que o aluno está dentro da sala e apoios (se o aluno está sempre na sala, se sai algumas vezes ou se está apenas em alguns momentos durante o dia; se tem apoios de um professor de educação especial); o ambiente da sala de aula (como é e se é favorável à inclusão); a relação com os pares e comunidade educativa (se existe relação e aceitação por toda a comunidade educativa); as refeições (se interage durante as refeições e se come com os colegas); o tipo de trabalho: em grupo (se trabalha em grupo ou se faz outras tarefas); o tipo de trabalho: individual (se trabalha individualmente ou se precisa sempre de apoios); a integração na sala e nas tarefas (se participa e interage em todas as tarefas, faz as mesmas que as restantes crianças, com ou sem ajuda); o ensino não presencial (se é realizado em conjunto com a turma e como funciona).

### **2.3. Contextualização da problemática**

Depois de observar, analisar e refletir, durante a fase inicial de estágio, acerca dos diferentes temas que poderia aprofundar para a realização do relatório final da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, escolhi o tema: “Estratégias utilizadas pelos profissionais para promover a inclusão no 1º ciclo”.

Nesta escolha tive em conta o contexto em que me encontro a estagiar, tendo na turma uma criança com Necessidades Educativas Especiais, que acompanha o restante grupo em todos os momentos do dia. Também o interesse e curiosidade que tenho acerca da forma como a inclusão pode ou não acontecer e as estratégias que são utilizadas, foram fatores determinantes na minha escolha.

Tal como referi, o tema da inclusão é uma temática que sempre me despertou bastante interesse e por isso mesmo, após ter observado uma criança com NEE que demonstrou, numa primeira impressão, estar incluída na instituição, quis perceber, enquanto futura educadora de infância e professora de 1ºCEB, quais as estratégias que os diferentes profissionais utilizam face à inclusão destas crianças e quais os critérios em que me devo basear para afirmar que determinada criança está ou não incluída.

Considero que a nossa sociedade, e em especial as nossas escolas, têm ao longo do tempo adotado comportamentos cada vez mais inclusivos, procurando lidar com a diferença. Apesar dos pais e familiares de crianças com NEE sentirem-se muitas vezes incompreendidos e pouco apoiados, as escolas têm procurado apostar nas competências fortes desses alunos e das suas famílias, procurando dar resposta às necessidades identificadas e desenvolvendo todo um trabalho que contribua, para que nenhum aluno seja deixado para trás.

Cedo percebi a importância dos profissionais da área de educação especial, no apoio que dão aos alunos e a toda a comunidade escolar, sendo estes recursos fundamentais e contribuindo para que as escolas sejam mais equitativas e inclusivas. Até porque, quando se recebe uma criança com NEE ela deve ser encarada como mais uma no grupo, com os mesmos direitos e deveres apesar das suas dificuldades e limitações.

Perante isto, pretendo realizar a análise das estratégias desenvolvidas para promover a educação inclusiva de uma criança com NEE, nomeadamente que princípios e práticas foram desenvolvidos? e que fatores são indicadores e promotores de uma escola inclusiva?”, questões estas que sustentam o meu estudo.

#### **2.4. Caracterização do contexto**

O contexto em análise situa-se numa instituição de natureza jurídica privada, inaugurada em 1983, na zona de Cascais, com as valências de creche, educação pré-escolar e 1.ºCEB. Trata-se de uma turma do 4ºano de escolaridade com uma professora titular e com 15 alunos: 7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A faixa etária das crianças varia entre os 9 e os 11 anos de idade e a classe sociocultural predominante é média-alta.

O horário de funcionamento da instituição é das 8h00 às 18h30, sendo que no 1.ºCEB o período de aulas decorre num sistema de dois turnos. O turno da manhã, para os 2º e 4º anos, é das 8h15 à 13h15 e o turno da tarde, para os 1º e 3º anos, é da 13h15 às 18h00. O restante tempo é preenchido pelo ATL, o qual é obrigatório para todas as crianças.

Em relação ao funcionamento geral da instituição, nela integram os seguintes elementos pertencentes ao corpo docente: 1 diretora pedagógica, 6 educadoras de infância, 4 professores de 1.ºciclo, 2 monitores de ATL, 1 professor de inglês, 1 professor de educação pela arte, 1 ceramista, 1 professor de educação física e 1 professor de música. A escola não dispõem de professores de ensino especial, nos seus quadros, sendo estes contratados pelos encarregados de educação das crianças com NEE. Neste ano letivo existem mais de 3 professores de ensino especial que colaboram com o corpo docente e não-docente. Em relação a este último, nele integram os seguintes elementos: 1 cozinheira, 2 ajudantes de cozinha, 1 auxiliar de lavandaria, 8 auxiliares de ação educativa para creche e pré-escolar, 3 auxiliares de ação educativa de 1.ºciclo/ATL, 4 empregadas de limpeza, 1 administrativa e 1 psicóloga que dá apoio a todos os estabelecimentos de infância desta instituição.

Esta instituição rege-se pelo modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) que pretende formar cidadãos responsáveis, autónomos, críticos, curiosos e intervenientes no processo

democrático, de forma a que as crianças desenvolvam o gosto por aprender e por colocar em prática, nas diversas tarefas diárias, o saber transmitido.

As crianças desempenham o papel de agentes ativos das suas aprendizagens, tanto a nível teórico como prático, nas diversas matérias curriculares (português, matemática, estudo do meio e inglês). Também as atividades extracurriculares fazem parte do projeto educativo da escola (cerâmica, movimento e biblioteca – hora do conto e requisição) e são de frequência obrigatória.

O projeto educativo da escola promove o desenvolvimento do sentido estético, da criatividade, do gosto pelas artes e da capacidade de comunicação e assenta no desenvolvimento de projetos que pretendem transmitir valores de respeito para consigo, para com os outros, pelo meio ambiente e pelo património local, nacional e/ou universal.

Esta instituição defende que a escola deve ser uma continuidade do meio familiar onde existe um clima de intimidade, de afetos e de bem-estar, sem os quais não será possível aumentar as experiências que se consideram fundamentais. É sempre tido em conta o meio em que a criança está inserida, a sua cultura e a sua história pessoal, sendo todo o trabalho escolar realizado em parceria com as respetivas famílias.

Para que isto aconteça dispõe de amplas instalações (tanto interiores como exteriores) que estão devidamente equipadas (com mobiliário, materiais e brinquedos diversificados) que permitem dar resposta às diferentes necessidades e características de cada criança.

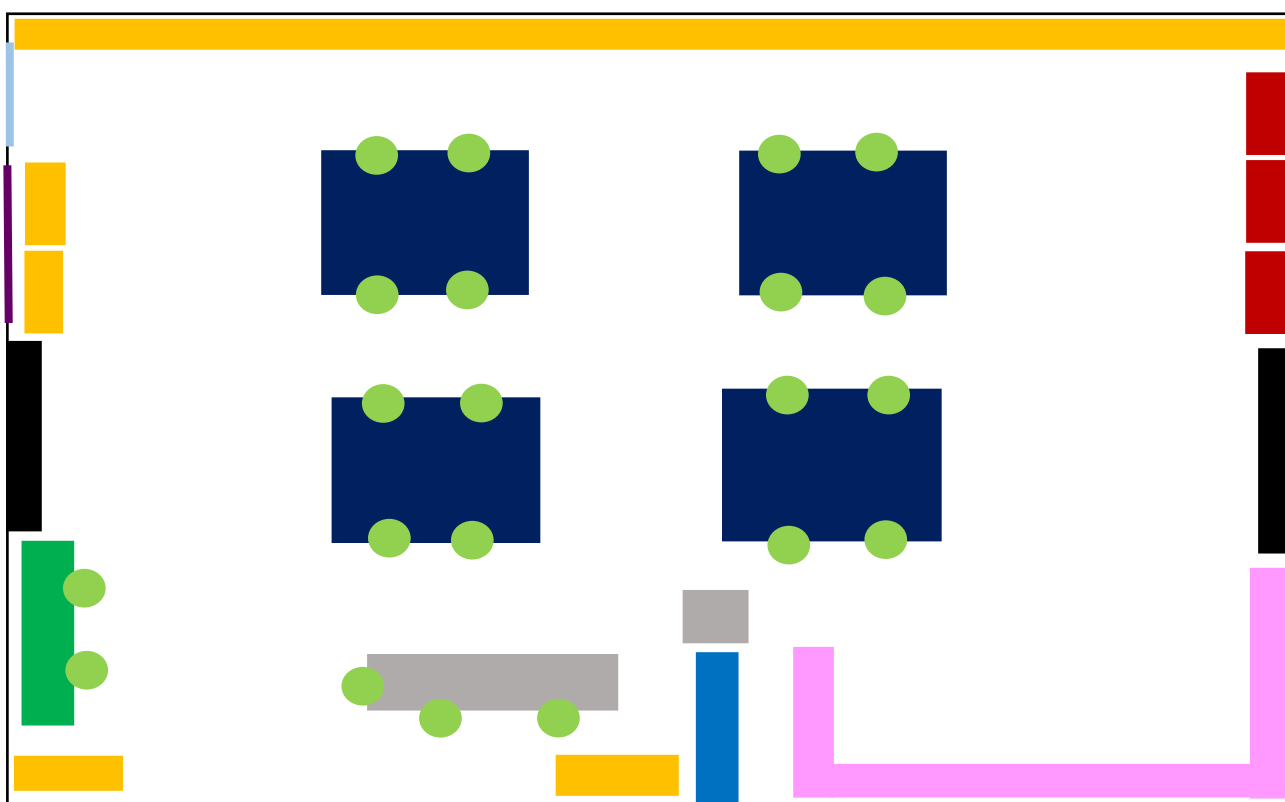
Nesta escola a avaliação é formativa, isto é, caracteriza-se por ser uma avaliação para a aprendizagem, baseada na diferenciação pedagógica, onde os professores ajustam a sua prática mediante a regulação que fazem das aprendizagens dos alunos, podendo existir a mesma tarefa para todos, mas com objetivos diferentes de acordo com as necessidades de cada um. Tendo em conta, também, o modelo pelo qual a instituição se rege (MEM) as crianças são estimuladas a refletir sobre aquilo que fizeram, reconhecendo as suas limitações e o conhecimento que têm sobre os conteúdos que aprenderam. Já o professor orienta e incentiva-as a descobrir sempre mais, nunca dando respostas prontas. Este assume um papel de mediador da aprendizagem.

Quanto à organização e funcionamento das salas do 1.º ciclo, estas são duas (para os quatro anos de escolaridade) partilhadas da seguinte forma: sala 1 para o 1º e 2º anos e sala 2 para o 3º e 4º anos. Os materiais são partilhados por todas as crianças em cada sala e entre as duas salas, sempre que necessário, existindo uma visível preocupação pela sua manutenção ao longo do tempo. Também no final de cada turno de aulas, existe o cuidado por deixar a sala limpa e arrumada para a turma que irá ter aulas a seguir. Existem responsáveis pelas

diferentes tarefas da sala: marcar presenças e TPC, distribuir sapatilhas e apagar quadros, responsável na reunião de conselho, distribuir dossiê e folhas, distribuir manuais e manter a biblioteca da sala organizada. Estes responsáveis mudam semanalmente, sendo na reunião de conselho semanal, realizada a sua avaliação (tanto autoavaliação como heteroavaliação).

Na sala as crianças estão dispostas por grupos de quatro elementos cada, sendo estes atualmente grupos fixos, mas que foram sofrendo alterações tendo em conta as características e necessidades de cada criança procurando sempre promover a cooperação entre os elementos do grupo. No entanto, cada grupo muda de mesa no início da semana, de forma a que todos tenham a mesma oportunidade de passar por todos os lugares da sala.

Apresento, de seguida, a figura que corresponde à planta da sala (sendo que esta é alterada sempre que necessário para as atividades que estão a decorrer):



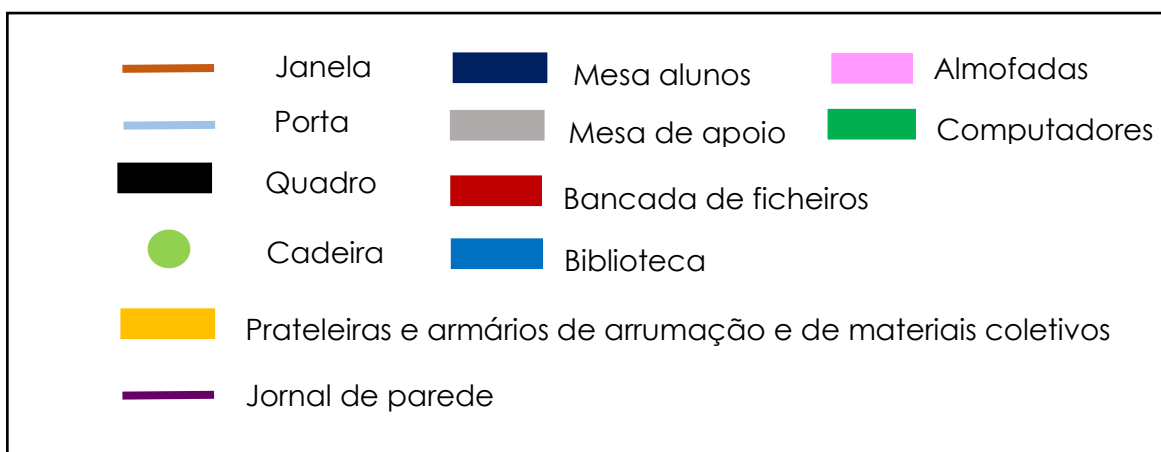


Figura 1 – Planta da sala de aula.

## 2.5. Caracterização da criança com NEE

A criança com NEE, de carácter permanente, que observei durante o período de estágio é do sexo feminino, tem 11 anos de idade e frequenta a turma do 4ºano. Para me referir à aluna utilizarei apenas a inicial do seu nome e do seu apelido, como forma de garantir a confidencialidade dos seus dados pessoais.

A B.F. foi diagnosticada com síndrome de down (trissomia 21) à nascença, nunca tendo havido esse diagnóstico durante a gravidez. Aos 15 dias de vida começou a ser acompanhada por uma equipa de intervenção precoce e, até aos 3 anos não frequentou a escola, ficando em casa ao cuidado da avó materna. Quando fez 3 anos entrou para a creche, para a sala dos 2 anos, na instituição que atualmente frequenta. Desta forma, esta foi a única escola que frequentou até ao presente ano, sendo que para o ano irá iniciar o 2ºciclo nouro estabelecimento escolar.

Vive em casa com os pais, dois irmãos e uma empregada interna. A B.F. é a irmã mais velha sendo que nenhum dos irmãos foi identificado como tendo NEE. Os irmãos frequentam outra escola ainda que na mesma zona geográfica.

Atualmente é acompanhada por uma professora de educação especial que vai à escola três vezes por semana, em tempo de ATL (exclusivamente por motivo de incompatibilidade de horário, este apoio não é dado na sala de aula). Todos os profissionais da escola que trabalham diretamente com a B.F. são conhecedores das suas necessidades e trabalham em articulação curricular com a professora titular de turma definindo estratégias conjuntas.

As áreas fortes desta criança são a leitura e a memória visual, destacando-se o gosto pela literatura infantil. Apresenta como características pessoais o ser organizada, gostar de ter o seu espaço e os seus materiais arrumados e gostar de ajudar os seus colegas.

As fragilidades da B.F. estão relacionadas com a adequação comportamental (é muito provocadora e teimosa o que a inibe de desenvolver determinadas competências sociais), com a abstração (só consegue responder a questões ou resolver exercícios matemáticos que sejam concretos e envolvam manipulação de objetos ou a sua visualização) e consequentemente o cálculo mental (resolve apenas cálculos de somar e subtrair com números inteiros até 10 e com recurso a uma tabela de unidades e dezenas).

## Capítulo III – A Prática de Ensino Supervisionada

Tendo em conta a recolha de dados realizada ao longo do período de estágio, quer presencial como não presencial, observei um conjunto de situações que orientaram o meu percurso. Além da observação questioneimei-me frequentemente e refleti sobre os critérios em que nos devemos basear para afirmar que determinada criança está ou não incluída bem como quais são as estratégias utilizadas face à sua inclusão.

De acordo com esses mesmos critérios optei por analisar os dados que recolhi através de alguns parâmetros mencionados por Matos, I. T. & Morgado, J. (2016) e outros selecionados por mim, descritos anteriormente no capítulo II na secção das técnicas e instrumentos de investigação.

### 3.1. Localização do aluno

A partir da síntese dos registos de observação (Ver anexo 2), observei que a sala de aula está organizada por conjuntos de 4 mesas cada, onde existem três grupos com quatro crianças e um grupo com três crianças, perfazendo o total das quinze crianças que constituem a turma. Estes grupos são fixos e mudam de mesas semanalmente, promovendo uma igual oportunidade para que todos estejam perto do quadro. Desta forma, a B.F. tem um lugar fixo no seu grupo, tal como as restantes crianças, estando ao lado da M.A. e de frente para o V.C., crianças estas que demonstraram ser atenciosas em todas as situações que pude observar, auxiliando a B.F. sempre que esta solicita ajuda ou verificam que está mais atrapalhada, por exemplo na organização do material, na mesa.

A partir dos registos do meu diário de bordo, observei que só não a ajudam no trabalho que tem para fazer porque tem o seu próprio programa e atividades e/ou exercícios muito diferentes da restante turma. No entanto, verifiquei que têm sempre em atenção se está ou não a trabalhar, alertando-a para o fazer. Por exemplo, durante a realização de uns exercícios de português (11/02/2020) os colegas de mesa referiram: “B.F trabalha!”; “Nós também estamos a trabalhar”; “Não queres saber fazer? Então tens que te esforçar”.

Também nas restantes aulas que compõem a componente letiva (como o movimento e a educação física), ainda que em salas ou locais diferentes, a B.F. participa e, desta vez, realiza os mesmos exercícios que a restante turma. Por exemplo, numa aula de movimento (4/03/2020) realizaram um exercício a pares onde um dos elementos tinha que guiar o outro que se mantinha de olhos fechados, pelo espaço da sala. A B.F. ainda que com dificuldades em manter os olhos fechados demonstrou ser capaz de corresponder aos movimentos que a M.C. lhe pedia. A M.C. cedo percebeu que tinha de lhe dar as instruções em voz alta em vez

de apenas com o toque como foi solicitado. Uma estratégia utilizada por esta criança para que também a B.F. conseguisse fazer o que era pretendido.

Constato que, da mesma forma que a escolha do lugar na sala de aula com aqueles colegas no grupo, foi intencional, também a escolha do par para a realização deste exercício o foi. Tal como Sanches (2005) afirma os professores devem incentivar e promover a aprendizagem com os pares, usando os instrumentos disponíveis, sendo esta estratégia fundamental “numa escola que se quer de todos e para todos” (p.135), onde todos têm o direito a alcançar o sucesso, respeitando as suas diferenças de acordo com o perfil de aprendizagem traçado para cada um.

### **3.2. Tempo que o aluno está dentro da sala e apoios**

A B.F. está dentro da sala a manhã inteira, cumprindo o mesmo horário que a restante turma. Excepcionalmente observei duas auxiliares, em dias diferentes, a irem à sala perguntar se a B.F. podia ir com elas, pelo que a resposta da professora titular de turma foi sempre que sim, deixando o trabalho que estava a desenvolver para terminar posteriormente. Quando questioneei a professora sobre o porquê destas saídas, respondeu-me que quando há trabalho na lavandaria (colocar roupa a lavar, estender, apanhar ou dobrar) ou no refeitório (pôr as mesas), a B.F. ajuda, uma vez que estas atividades fazem parte do seu PEI.

A B.F. tem apoio com uma professora de educação especial, duas vezes por semana, em tempo de ATL (dada a incompatibilidade de horários que não permite ter este apoio durante o horário de aulas), contratada pelos pais, que trabalha com a criança conteúdos que estão a ser abordados em sala ou outros que a preparam para o seu dia-a-dia. Geralmente este apoio é focado em competências básicas (estações do ano, meses, dias da semana, horas, dinheiro,...) para o qual utiliza um caderno próprio diferente dos que são utilizados na sala de aula.

Ainda que existam autores que defendem a necessidade de, por vezes, as crianças saírem da sala para terem o apoio do profissional de educação especial, mesmo que a maior parte do tempo deva ser passado na sala de aula (Correia, 2003), outros partindo do princípio inclusivo defendem que a criança deve estar sempre incluída na sala de aula, devendo ser a escola a arranjar recursos, métodos e estratégias que promovam este mesmo apoio em tempo letivo de forma a que a diferença seja vista como algo positivo (Morgado, 2003; Sanches e Teodoro, 2006; Freire, 2008).

Semanalmente e sempre que existe alguma progressão ou retrocesso acerca de algum conteúdo e/ou competência a professora de educação especial fala com a professora titular de turma, ou vice-versa, sendo abordados esses assuntos e mostrados os trabalhos realizados.

Existir esta comunicação entre ambos os profissionais é de extrema importância num modelo de educação inclusiva, uma vez que promove uma melhor articulação de conhecimentos que estes detêm (Graden & Bauer citado por Morgado, 2003). Assim tanto os professores do ensino regular podem partilhar os seus conhecimentos alusivos à gestão da sala de aula como também os professores de educação especial podem partilhar os seus conhecimentos relativos às diferentes estratégias a implementar (Wood citado por Morgado, 2003).

### **3.3. Ambiente da sala de aula**

O ambiente da sala de aula é bastante bom e visível logo ao passar da porta, onde crianças e professora estão motivadas, interessadas e entusiasmadas. Existe um clima de cooperação, de entreajuda, de respeito e de valorização das diferentes opiniões, o que favorece toda a aprendizagem. As crianças estão habituadas a fazer as diversas tarefas autonomamente, ajudando os colegas sempre que necessário, expondo as suas opiniões e as formas como chegaram a determinado resultado. Para Morgado (2003) este clima (social) de sala de aula é fundamental para promover tanto as relações como as interações entre os pares e o professor.

É um ambiente caracterizado por uma elevada autonomia onde cada criança é a autora da sua própria aprendizagem. A professora estimula sempre o pensamento de todos os alunos e a sua participação nos diferentes momentos da manhã, fazendo com que sejam elas mesmas a chegar às respostas. É o culminar de todos estes aspetos que favorecem a participação da B.F. ainda que seja necessário um trabalho mais individualizado e diferenciado, com mais pistas para que atinja o pretendido.

As estratégias que a professora adota com a B.F. são variadas, por exemplo no dia 20/02/2020 era visível o cansaço da criança ao realizar exercícios matemáticos pelo que a professora propôs uma “quebra” para que, mais tarde, retomasse os exercícios com motivação. Sugeriu que fosse ler um livro, à sua escolha, para a área das almofadas da sala dado o seu interesse pela literatura infantil. Terminado esse momento, retomou e terminou os exercícios.

Segundo Morgado (2003) e Sanches (2005) estas estratégias e organização do espaço e do tempo são fundamentais para que os alunos desenvolvam a autonomia, regulando e gerindo as tarefas bem como todo o seu processo de aprendizagem.

### 3.4. Integração na sala e nas tarefas

Na sala de aula a B.F. realiza tarefas propostas pela professora, precisando de ajuda a maior parte das vezes. A professora sugere a atividade e, em algumas situações, exemplifica como se faz. Depois deixa-a a trabalhar autonomamente enquanto organiza o trabalho com a restante turma. Quando verifica que já terminou vai ao seu encontro e juntas corrigem o que foi feito. A professora circula muito pela sala mas quando se senta, ocupa sempre o lugar vazio ao lado da B.F.

A B.F. realiza sempre tarefas diferentes da restante turma ainda que haja o cuidado de, se as restantes crianças estiverem a trabalhar o português, os exercícios da B.F. também são de português e assim para todas as disciplinas. Por exemplo no dia 20/02/2020 a turma estava a realizar cálculos matemáticos (multiplicação e divisão) com números decimais e com mais de 2 algarismos e como a B.F. não contempla no seu programa estes conteúdos, a professora apresentou-lhe uma tarefa com vários cálculos (soma e subtração) na mesma com números com mais de 2 algarismos para que, com recurso à calculadora, fosse capaz de chegar ao resultado final e de aprender a utilizar a calculadora como um recurso para o futuro. No entanto existem momentos em que tal não acontece, ou por já ter terminado os exercícios dessa disciplina e avançar para outra, antes que a restante turma avance, ou porque a professora verifica que ela não está disposta a fazer esses exercícios e propõem a realização de outros completamente diferentes.



*Imagem 1 – Resolução de exercício matemático*

Uma vez que, para que uma criança esteja incluída é necessário que participe ativamente nas tarefas (Ainscow, 2009) do dia-a-dia da sala, a B.F. participa apenas nas tarefas que lhe são propostas em que a professora lhe consegue dar um apoio mais individualizado e naquelas que está disposta a fazer. Quando existem tarefas para se realizarem em grupos ou a pares, a B.F. não participa. Por exemplo no dia 21/02/2020, em tempo de estudos, realizaram projetos, a pares, sobre os ossos (conteúdo de estudo do meio do 4ºano) e a B.F. em vez de integrar um destes grupos, ficou a fazer uma tarefa proposta pela professora, sobre o tipo de locomoção dos animais (conteúdo de estudo do meio do 2ºano). Ao realizar sozinha esta tarefa apercebi-me que tinha algumas dificuldades e sugeri que uma colega, que já tinha terminado o projeto, a ajudasse e a fizessem em conjunto, sensibilizando a professora para a importância de também a B.F. trabalhar a pares e/ou em grupo.

No dia 13/02/2020, num momento de leitura de textos livres, a B.F. escutava com muita atenção a leitura dos textos dos colegas, questionando-os quando não percebia ou não sabia o que era determinada palavra ou expressão. Neste momento esteve bastante concentrada e foi um dos poucos momentos, juntamente com a hora do conto, em que participou e realizou a mesma tarefa que a restante turma.

Nas salas e/ou locais onde se realizam as disciplinas de educação física e de movimento, com outros professores, a B.F. realiza as tarefas na sua totalidade, integrando os pares ou grupos que são formados. Por exemplo, no dia 4/03/2020, na aula de movimento estavam a realizar um exercício a pares em que tinham de colocar o seu par numa posição à escolha, em estátua. A B.F. colocou o seu par, a M.C., com uma perna no ar e os braços para trás, sendo que esta já se começava a queixar com dores. No entanto a B.F. continuou a realizar esses movimentos não se apercebendo que estava a magoar a colega. Depois de observar o desenrolar do exercício, a professora interveio na tentativa de lhe explicar que algo não estava bem. Continuando sem entender, a professora utilizou como estratégia repetirem todos os movimentos feitos anteriormente mas desta vez ser a M.C. a fazer à B.F. De seguida a professora questionou a B.F. se se sentia confortável naquela posição, à qual ela respondeu que não. Desta forma, a professora conseguiu fazer a relação entre aquilo que tinha acontecido e que era preciso de fazer: mudar de posição. No final deste exercício refletiram sobre aquilo que foi feito, o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que podiam ter feito diferente. Quando foi a vez do par da B.F. falar, esta disse: “eu gostei de conduzir a B.F. mas às vezes tive dificuldades em saber o que fazer com ela” ao qual a professora respondeu: “ela pode fazer tudo”.

Ainda que exista articulação entre todos os professores da turma e apesar da professora titular estar presente a observar as aulas de educação física e de movimento, considero que esta inclusão nas tarefas a pares/grupos não é realizada na sala de aula.

Tendo em conta as situações descritas anteriormente, existe uma preocupação por parte de todos os professores por incluir esta criança, no entanto as estratégias utilizadas e as tarefas propostas nem sempre são o reflexo de uma inclusão plena.

### **3.5. Tipo de trabalho**

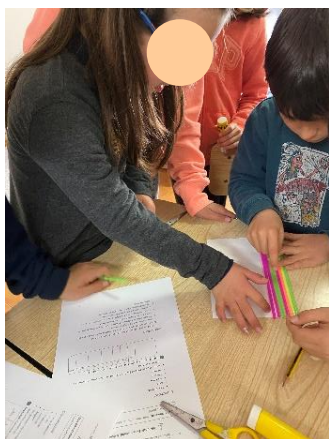
Para Marchesi (2001) os “professores devem contribuir para que todos os alunos participem no processo de aprendizagem com os seus colegas da mesma idade” (p.105). Desta forma,

ao longo do período de estágio pude observar que esta turma trabalha tanto individualmente como também a pares ou em pequenos grupos de 3 a 4 elementos.

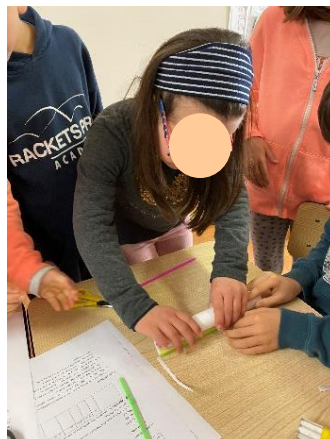
### 3.5.1. Em grupo

Quando a professora propõe trabalhos em grupo na sala, as crianças organizam-se entre elas, mas a B.F. não participa neste momento, continuando a desenvolver o trabalho na sua mesa. Apenas quando a professora diz que ela também vai participar é que a turma se organiza e a acolhe de imediato num grupo.

Observo que existe muita vontade por parte dos colegas por terem a B.F. nos seus grupos e por trabalharem com ela, prova disso foi numa atividade proposta por mim (05/03/2020) (proveniente de um projeto que estava a desenvolver em sala sobre atividades experimentais), solicitar que se organizassem em dois grandes grupos e terem existido logo algumas crianças a perguntar se a B.F. podia ficar no grupo delas. Mais espantada fiquei quando, no desenrolar da atividade, era perceptível que todos os elementos do grupo lhe explicavam os diferentes passos da experiência e a envolviam, utilizando diferentes estratégias. Assim, a turma e conseqüentemente o grupo de trabalho onde esta criança estava inserida, demonstrou ter em conta as suas necessidades, dividindo as tarefas para que ela também participasse. Ao mesmo tempo, tiveram o cuidado de orientar e auxiliar estas tarefas, fazendo com que ela própria se sentisse capaz e atingisse aquilo que era proposto. Por exemplo um dos procedimentos consistia em enrolar uma cartolina formando um tubo e em prende-lo com fita adesiva. Observei que o V.C. propôs que fosse a B.F. a fazer esse procedimento para que todos tivessem igual participação na atividade, auxiliando-a neste passo. Desta forma, enrolou a cartolina primeiro, dando-lhe forma, voltou a desenrolar e deu à B.F. para que ela fosse capaz de o fazer sozinha. Uma estratégia utilizada pelo V.C. sem que ninguém tivesse que intervir.



*Imagem 2 – Colagem das palhinhas por cada elemento do grupo.*



*Imagem 3 – Apoio dos colegas a enrolar a cartolina.*

Cada criança tinha uma folha de registo que descrevia a questão-problema da atividade, os materiais necessários e o procedimento para a sua elaboração. No verso desta folha, existiam questões de consolidação da experiência (Ver anexo 3). À B.F. foi dada uma folha de registo tal como aos restantes colegas, no entanto adaptada nas questões de consolidação, face às suas necessidades (Anexo 4). Uma destas questões dizia “Gostaste de fazer a experiência? Porque?” à qual ela respondeu “Sim, porque fiz com os meus amigos”. O poder que esta frase, neste contexto, assume é de realçar. A B.F. não está excluída da turma e valoriza a relação que tem com os colegas (exprimindo os seus sentimentos), porque a aceitam e gostam de



Imagem 4 – Folha de registo da B.F.

trabalhar com ela. A aluna quando questionada sobre aquilo que mais gostou de realizar, não privilegiou nenhuma etapa da tarefa mas sim a participação na atividade com os seus colegas.

No final, foi sugerido que cada grupo escolhe-se um porta-voz para ir ao quadro explicar como fizeram a experiência, aquilo que descobriram e como responderam às questões. No entanto o envolvimento de todos foi tal, que todos os elementos dos grupos quiseram ir ao quadro falar, mesmo a B.F. que quis mostrar como respondeu às questões e o desenho que fez, que lhe era solicitado.



Imagem 5 – Apresentação da experiência pelo grupo da B.F.

Desta forma, todos os alunos poderão beneficiar do trabalho de grupo uma vez que este promove a partilha, a cooperação e a participação (Morgado, 2004). No âmbito da educação inclusiva este tipo de trabalho é benéfico e é promotor de uma participação mais ativa por parte de todas as crianças levando-as a alcançar mais facilmente o sucesso (Morgado, 2003; Ainscow, 1998).

### 3.5.2 Individual

A B.F. trabalha a maior parte das vezes individualmente. A professora organiza o seu trabalho, e enquanto a B.F. fica a realizar as tarefas, a professora organiza o trabalho da restante turma. Quando os colegas também estão em tempo de trabalho autónomo ou até mesmo em trabalho de grupo (sem que a B.F. participe) a professora dá-lhe um apoio mais individualizado, realizando as tarefas com ela ou corrigindo exercícios já feitos.

Um dos trabalhos individuais realizados na sala é a construção de textos livres, sobre temas à escolha das crianças que depois são lidos e analisados em conjunto, no momento de conselho semanal ou em momentos de trabalho de texto. Assim sendo, no dia 12/02/2020 propus que a B.F. realizasse um texto sobre um tema à sua escolha, para que também ela tivesse um texto para partilhar com a turma. Definido o tema “O meu pai”, deixei-a a trabalhar autonomamente enquanto fui apoiar outros colegas. Observei que se distrai com facilidade, sendo qualquer barulho ou intervenção dos colegas motivo para parar o que está a fazer.

Quando voltei para junto dela verifiquei que só tinha escrito uma frase e que a repetiu até ao final da página. Também que esta frase (“Era uma vez um cão foi à minha casa”) não tinha a ver com o tema inicialmente escolhido. Depois de uma breve conversa sobre estes aspetos, continuou sem entender, até que como estratégia, pedi-lhe que lesse o texto que escreveu e sublinhei a única frase que escreveu. Podia ser que ao ler em voz alta ou através da visualização da única frase, compreendesse as sucessivas repetições que fez.

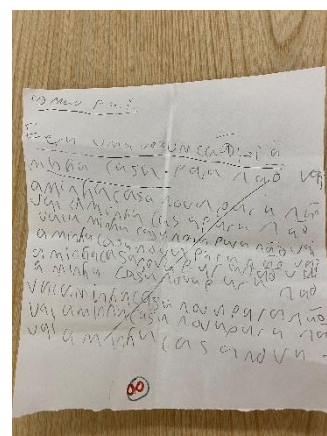


Imagem 6 – Texto realizado pela B.F. inicialmente.

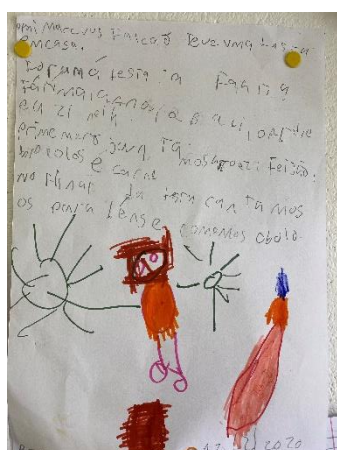


Imagem 7 – Texto final.

Compreendido o que tinha feito, percebi que precisava de mais apoio

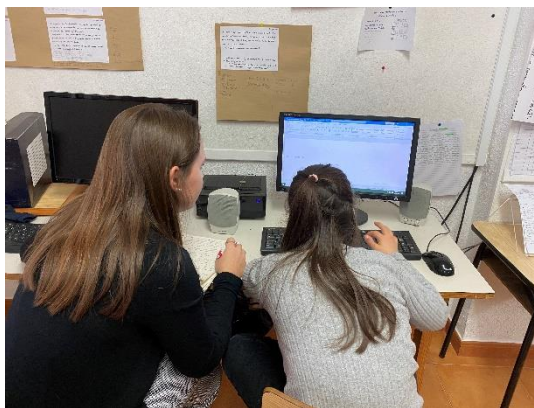
para que fosse capaz de fazer o texto individualmente. Desta forma, definimos os tópicos que ela tinha de abordar (Quem? Onde? Com quem? O quê?), escrevendo uma frase para cada um deles, na expectativa que agora fosse capaz de estruturar o texto e até quem sabe, escrever um pouco mais. Um tempo depois, voltei a sentar-me junto dela, quando me deparei com um texto bem estruturado, com uma grafia legível e até com uma ilustração.

Ainda que tenha copiado apenas as frases que fizemos anteriormente, em conjunto, foi capaz de as juntar, utilizar pontuação correta e até de realizar os parágrafos.

Este exemplo remete-me para a importância de, para se trabalhar com a B.F., ser necessário um trabalho mais direcionado e estruturado, havendo a necessidade de lhe dar pistas e orientações, para que ela consiga realizar o trabalho proposto.

O orgulho e entusiasmo da B.F. pelo texto que construiu era notório, pelo que colocou-o no placard da sala exposto para que todos os colegas vissem o trabalho que desenvolveu. No dia seguinte (13/02/2020) sugeri que fosse trabalhar para o computador, para passar o seu texto a limpo, podendo este vir a ser publicado no próximo jornal da escola.

Mais uma vez, sugeri a atividade e deixei que autonomamente desse inicio à mesma. De longe a observar verifiquei que ligou o computador sozinha mas que não identificou o *word* como o local que tinha de abrir para escrever. Abriu a internet e começou a escrever no motor de busca do *Google*. Neste momento senti necessidade de lhe explicar o local certo e auxiliiei-a no início do texto. Rapidamente percebi que não está familiarizada com o computador e que este até podia vir a ser um bom suporte para a sua aprendizagem. Um recurso que não está a ser explorado e que poderia vir a ser uma boa estratégia futura. Tal como afirma Morgado (2003) os materiais de suporte e recursos utilizados têm uma forte implicação nos processos de ensino-aprendizagem. Dos recursos a utilizar destacam-se as novas tecnologias por serem muito utilizadas na sociedade e por promoverem a motivação dos alunos.



*Imagem 8 – Trabalho com recurso ao computador.*

### **3.6. Relação com os pares e comunidade educativa**

A relação entre a B.F. e os seus pares bem como com toda a comunidade educativa é muito positiva. Todos interagem uns com os outros, demonstrando respeitarem-se mutuamente.

Uma vez que a B.F. frequenta a instituição desde a creche, todos a conhecem e a acarinhos muito, desde educadores, funcionários, professores e até as famílias dos seus colegas de turma. Segundo Morgado (2004) todos os elementos da comunidade educativa são essenciais

no processo de inclusão das crianças. A B.F. conhece igualmente todas as pessoas que trabalham na escola e as suas funções, dirigindo-se a cada uma delas sempre que precisa de ajuda para determinado assunto. Por exemplo, no dia 04/03/2020 a B.F. deixou cair o seu afia cheio de aparas no chão. Perguntou de imediato à professora se podia sair da sala para ir ter com a auxiliar Z.O. para que esta lhe desse uma vassoura e uma pá. E assim foi, passado uns minutos estava na sala a limpar o seu lugar.

As crianças da turma da B.F., nas vezes em que trabalham em conjunto, tentam incluir a B.F. nas tarefas, o que na minha opinião não acontece mais porque existe pouco trabalho em grupo com ela. Têm todos um grande sentido de proteção para com ela, da mesma forma que têm uns com os outros. São todos muito unidos e amigos uns dos outros, o que também facilita a resolução de conflitos, quando existem, e a regulação dos mesmos (12/02/2020).

No dia 11/03/2020 a B.F. não foi à escola, sendo que não avisou os colegas no dia anterior que ia faltar. Quando começaram a trabalhar, na aula de movimento, a M.C. reparou que a B.F. não estava presente e muito preocupada questionou a professora se sabia porque é que esta não tinha ido. A professora esclareceu que tinha ido ao dentista e M.C. ficou mais descansada. Este acontecimento remete-me para o quanto a turma é unida e que a B.F., apesar das suas necessidades, é parte integrante do grupo.

No recreio a B.F. brinca tanto com as crianças da sua turma como das outras turmas. No entanto dado a sua teimosia ou agressividade em alguns momentos, os colegas acabam por se chatear com ela, afastando-se. Quando ocorrem estas situações a auxiliar ou professor que está presente intervém, na tentativa de resolver o assunto. Mas mesmo assim nem sempre é fácil, porque para a B.F. ela tem sempre razão. Exemplo disso foi no dia 20/02/2020 enquanto observava as crianças a brincar, juntamente com uma auxiliar e uma professora, a B.F. ficou junto de nós e teve um comportamento muito agressivo, tanto para mim, como para os restantes adultos que ali estavam, por não lhe termos dado aquilo que ela queria naquele preciso momento (mais fruta). Nunca tinha presenciado uma atitude destas, ainda que soubesse que existiam de vez em quando. Esta situação demonstrou ser muito difícil de regular, pois nada do que nós dizíamos fazia acalmá-la, continuando a usar palavras menos corretas para nos magoar.

Todos os alunos e em especial os alunos com NEE devem ser encarados de forma a que se entendam as suas necessidades, os seus sentimentos e os seus pontos de vista. Cabe a cada professor estar atento às atitudes que manifestam e é necessário que os questionem, que os escutem e que analisem aquilo que eles exteriorizam (por palavras ou por comportamentos),

de maneira a melhor conhecê-los, a saber gerir os seus comportamentos de modo a que os mesmos não sejam excluídos (Marchesi, 2001).

### **3.7. Refeições**

Existem três momentos de refeição ao longo do dia (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde) sendo que, em todos eles, a B.F. tem a mesma rotina.

De manhã come a fruta ou o pão com manteiga com as restantes crianças, esperando na fila pela sua vez. Quando acaba de comer volta para a fila para repetir e assim sucessivamente se a auxiliar lhe der sempre mais. A B.F. é uma criança que gosta muito de comer e se alguém lhe pedir para fazer algo nesse momento ou se esta se atrasar por algum motivo, torna-se muito agressiva.

Na hora de almoço come no refeitório com o grupo do seu turno (existem dois turnos em horas diferentes e a B.F. pertence sempre ao segundo turno) e tem um lugar fixo, tal como as restantes crianças.

Durante as refeições interage pouco com os colegas, observando o que se passa à sua volta e estando focada na sua comida para que tenha tempo de repetir. A comida é feita na escola e ainda que pudesse existir algum prato que goste menos, a B.F. não o demonstra, comendo sempre tudo com satisfação.

### **3.8. Ensino não presencial**

Dadas as circunstâncias atuais, dêmos início a um período de aulas não presenciais onde necessariamente tivemos que recorrer aos meios tecnológicos, utilizando diversos recursos para que o processo de ensino-aprendizagem continuasse a decorrer.

A instituição enquanto se adaptava à nova modalidade de ensino propôs a realização de planificações semanais, enviadas por email, de modo a organizar o trabalho de todas as crianças, à distância. Assim, a professora titular realizava uma planificação semanal para a B.F. (ver anexo 5) e outra para a restante turma. Posteriormente as planificações começaram a ter trabalhos sublinhados a amarelo que deviam ser fotografados e enviados por email, para que a professora pudesse corrigir e estar a par do trabalho desenvolvido em casa (ver anexo 6).

Logo aqui compreendemos que o trabalho com a B.F. ia ser complexo, uma vez que tendo os pais a trabalhar, o único apoio que tinha era da empregada que tinha de ajudar também os

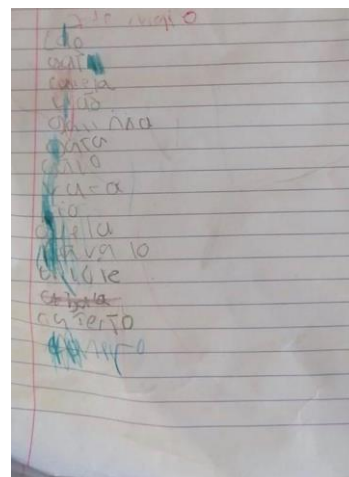
irmãos da B.F. Assim, uma planificação do trabalho que seria para uma semana, demorava cerca de duas semanas até estar realizado. Por sua vez, ainda que tivéssemos em atenção planificar atividades que fossem para ser concretizadas o mais autonomamente possível, a B.F. demonstrou precisar sempre de apoio em todas. Também as atividades sublinhadas a amarelo caíam no esquecimento e não chegavam a ser enviadas.

Com o passar do tempo e com a garantia de que o ensino não presencial ia-se manter até ao final do ano, começámos a pensar em estratégias para colmatar estas dificuldades iniciais. Desta forma, mantiveram-se as planificações semanais e acrescentaram-se aulas online. A B.F. começou a ter as aulas online via whatsapp e a restante turma também, mas na plataforma teams e em horários diferentes. Assim, desde que começaram as aulas não presenciais que a B.F. perdeu todo o contacto com os colegas da sua turma.

As aulas online foram pensadas para cerca de 30 a 40 minutos cada sendo que, com o passar do tempo, o cansaço da B.F. era bastante visível. Começámos então a planificar aulas de 20 minutos onde abordávamos o português (10 minutos) e a matemática (10 minutos). O estudo do meio era abordado de forma interdisciplinar, associado a algum exercício das disciplinas anteriores. Assim, no dia 7/05/2020, propus a realização de uma tarefa de português sobre o gênero das palavras (feminino e masculino), conteúdo este pertencente ao seu programa individual.

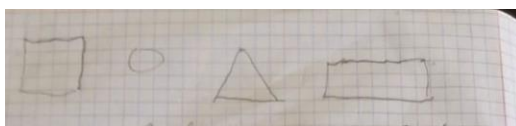
Logo ao planificar a atividade deparei-me com uma série de dúvidas para as quais tive que utilizar diferentes estratégias. Como a B.F. só nos vê e ouve, através de um pequeno ecrã (do telemóvel) e não dá para partilhar tela, resolvi fazer um ditado de palavras. Posteriormente pedi-lhe que fosse buscar um lápis cor-de-rosa e um lápis azul para que, a cada gênero, associasse uma cor (a escolha das cores foi intencional dado que mais rapidamente associa o cor de rosa ao gênero feminino e o azul ao gênero masculino do que a outras cores). No entanto, algo que a uma primeira impressão seria uma tarefa fácil e rápida de concretizar (pelo menos na sala de aula seria) demonstrou ser algo complexo e que envolveu mais tempo do que o pensando. Em conjunto, e palavra a palavra, descobrimos o gênero de cada palavra, sendo-lhe solicitado que sublinhasse a palavra com a cor do gênero respetivo.

Ao longo do exercício a B.F. demonstrou estar motivada, questionando sempre que não tinha ouvido bem ou quando tinha dúvidas. No final da aula pedimos que chamasse a F. (pessoa que a acompanha diariamente em casa) para sabermos como estava a decorrer o trabalho em casa, se já tinha terminado a última planificação semanal enviada e se podia tirar fotografias ao trabalho desenvolvido para conseguirmos ver o que tinha feito. Desta forma, verifiquei que apenas com as minhas indicações oralmente foi capaz de listar as palavras ditadas e de as escrever na sua totalidade, ainda que não tenha escrito corretamente todas as palavras. Também a estratégia de associar uma cor a cada gênero, ainda que oralmente tenha sido perceptível a sua compreensão, o mesmo não se pode dizer quando passado para o papel. Algo que em sala podia ter sido corrigido desde o início, à distância não foi possível.



*Imagem 9 – Resolução da tarefa de português (7/05/2020).*

Por sua vez, no dia 5/05/2020, ao abordar a disciplina de matemática nomeadamente as figuras geométricas, recorri a uma nova estratégia. Imprimi e recortei as figuras e à medida que a questionava a cerca de cada uma delas, mostrava-as para que as conseguisse visualizar. Uma estratégia que resultou, utilizando-a em tarefas futuras, com outros conteúdos, como foi o caso do dinheiro (dia 8/05/2020).



*Imagem 10 – Resolução de um dos exercícios da tarefa de matemática (5/05/2020).*

Ao longo de todas as aulas online, quando existiam ruídos tanto na sua casa como em alguma das nossas casas, a B.F. pedia sempre que se fizesse silêncio pois estava na sua aula e não queria ser interrompida. Também quando a câmara de alguma de nós falhava ou parava por instantes, a B.F. parava o que estava a fazer ou dizer até a situação estar regularizada. Logo aqui é notória a importância que dá às suas aulas e a atenção que apresenta.

Tendo em conta a escassez de recursos que tínhamos para as aulas online (uma vez que a B.F. deixou os manuais na escola e não podia imprimir muitos documentos) questionámo-la acerca do que mais gosta de fazer nestas aulas e o que é mais difícil, na tentativa de adaptar as nossas futuras intervenções, motivando-a sempre.

Outro aspeto que destaco prende-se com o facto de a B.F. questionar-nos muito sobre a nossa vida pessoal, demonstrando querer saber como estamos e até afirmando “tenho saudades vossas” (8/05/2020). Por exemplo, como a professora titular está grávida, quis saber se o bebé já tinha nascido e ver o tamanho da sua barriga (14/05/2020). Este e outros episódios remetem-me para a importância do ensino presencial onde as relações afetivas e o contacto direto são fatores chave e são dessa forma mais desenvolvidas, dando resposta às necessidades de cada criança, em particular às crianças com NEE.

Com a passagem do ensino presencial para o ensino não presencial, o governo português tomou determinadas medidas na educação, de carácter excecional e temporário, face à situação que vivenciamos provocada pela pandemia do Covid-19. Desta forma, coube ao Ministério da Educação (2020) orientar as escolas, garantindo que todos os alunos continuavam a aprender, adaptando e criando novas estratégias para que nenhum aluno fosse deixado para trás, potenciando o sucesso educativo de todos.

Assim, o ensino não presencial independentemente da sua estrutura e modo de ação deve chegar a todos os alunos bem como ir ao encontro dos objetivos definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Programas de cada disciplina (e respetivas Aprendizagens Essenciais), utilizando os recursos que sejam necessários.

É função dos professores adequarem tanto as planificações como a execução das atividades à nova realidade que estamos a viver, tendo em conta que estas alterações devem contemplar os apoios que cada criança tinha no ensino presencial, com vista à sua aprendizagem. Ou seja, estas atividades devem refletir as medidas anteriormente definidas (universais, seletivas e adicionais) no âmbito de uma educação inclusiva. Neste sentido cabe aos professores fomentar a participação dos alunos, de acordo com estratégias e recursos definidos e que dispõem, estabelecendo um circuito de comunicação eficaz com todos os alunos e com as suas famílias (Ministério da Educação, 2020).

Esta foi uma mudança repentina e que gerou alguma controvérsia no panorama educacional, uma vez que o uso da tecnologia, por mais avançado que seja, não apresenta, inerente a si, uma pedagogia (Amante, Quintas-Mendes, Morgado & Pereira, 2008). Para Morgado (2001), deve-se utilizar a tecnologia “enquanto meio e não enquanto princípio definidor da aprendizagem” (p.15).

Para Moran citado por Amante et al. (2008) atualmente temos tendência a associar o conceito de aula a um determinado espaço e tempo concretos. No entanto este espaço e tempo são cada vez mais flexíveis, sendo esta flexibilidade, por parte de professores e alunos, aquilo que é pedido neste momento em que não existem mais soluções a não ser o ensino não presencial.

Ainda assim “há a possibilidade de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes” (p.103). Para estes autores estas novas práticas de educação estão a alterar o ensino à distância e, ao mesmo tempo, a fazer-nos repensar sobre o ensino presencial. Assim, esta nova realidade em que vivemos faz-nos pensar que ensinar e aprender são cada vez mais dois conceitos que não se restringem a um mesmo espaço e tempos concretos mas sim que podemos alterar o que fazemos e onde fazemos, quer seja presencialmente, na sala de aula, ou não presencialmente, em aulas online, em prol das necessidades de cada criança.

De acordo com Moran citado por Amante et al. (2008) existe uma aproximação “entre a educação presencial (que tende a tornar-se cada vez mais semi-presencial) e a educação à distância, dando lugar a possibilidades diversificadas de aprendizagem, onde se poderá conjugar “o melhor do presencial” com as facilidades e potencialidades do virtual” (p.106).

## Capítulo IV – Considerações finais

Ao longo dos capítulos anteriores procurei analisar as estratégias utilizadas pelos diferentes profissionais, promotoras da inclusão de crianças com NEE, que pude observar durante o meu percurso de estágio no 1º ciclo.

Tendo em conta que a investigação (qualitativa) se baseou na observação de apenas uma criança, as conclusões que irei apresentar sobre o tema investigado, não se podem generalizar uma vez que os resultados obtidos são o produto da minha análise pessoal.

Foram várias as aprendizagens adquiridas durante o período da Prática de Ensino Supervisionada, bem como na construção do presente relatório, que me levaram por um lado a uma reflexão constante sobre o tema e, por outro facultaram-me ferramentas fundamentais para a minha futura prática profissional, como educadora/professora.

Para poder responder às questões orientadoras deste relatório, nomeadamente que princípios e práticas foram desenvolvidos? e Que fatores são indicadores e promotores de uma escola inclusiva? delineei um caminho composto por várias fases.

Inicialmente defini a problemática e o que queria observar e analisar. A escolha do tema prendeu-se com o facto de ter uma criança com NEE na turma onde estava a realizar o estágio e também pelo meu interesse em aprofundar conhecimentos na área da educação inclusiva.

Posteriormente selecionei algumas questões para as quais senti necessidade de encontrar respostas, restringindo o meu trabalho face a uma temática tão vasta. Assim, procurei conhecer os vários critérios para a inclusão, aprofundando este conceito e defini a forma como iria recolher os dados, a metodologia a adotar e os instrumentos a utilizar.

De seguida analisei os dados recolhidos, refletindo sobre os resultados obtidos. Para esta análise utilizei alguns parâmetros que foram escolhidos através do estudo de Matos & Morgado (2016) e outros escolhidos por mim.

Após a análise encontrei algumas evidências de inclusão no contexto bem como outras que considero estarem numa zona denominada “cinzenta” deste conceito:

Quanto à localização da aluna na sala de aula, esta está sentada juntamente com outras crianças na mesma mesa, de forma intencional, para que a apoiem (embora esse apoio seja mais direcionado para a motivação, concentração e comportamento). Nas disciplinas de movimento e educação física a estratégia utilizada foi a de realização das tarefas propostas a pares, que a meu ver, promove a cooperação e a participação de ambos.

A aluna está dentro da sala de aula ou das outras salas onde se desenvolvem outras atividades o mesmo tempo que a restante turma. O apoio da professora de educação especial é dado em tempo não letivo, por incompatibilidade de horários. Ainda que a instituição tenha consciência que este apoio deveria ser dado na componente letiva e dentro da sala de aula, questiono-me por que razão se privilegia a disponibilidade horária, da docente de educação especial, em detrimento do que seria melhor para a aluna.

Quanto ao ambiente da sala de aula e à relação da aluna com os pares e com a comunidade educativa existe um clima promotor da inclusão, com verdadeiro sentido de pertença, de participação e de respeito pelos seus direitos. Também se destaca a afetividade demonstrada pelos colegas, pelos profissionais da instituição e pelas famílias de todos os alunos para com esta criança.

A aluna toma as refeições em conjunto com os seus colegas, nos mesmos horários e nos mesmos espaços demonstrando estar e pertencer à comunidade educativa.

Relativamente à integração na sala e nas tarefas e aos trabalhos de grupo considero que são os parâmetros que se situam na zona “cinzenta” da inclusão. A aluna realizava tarefas diferentes dos restantes colegas embora existisse a preocupação de trabalhar sempre as mesmas áreas curriculares. No que diz respeito aos trabalhos de grupo a aluna não os realizava, continuando a trabalhar individualmente. Na minha opinião esta situação carece de uma reflexão profunda, dado que numa das minhas intervenções, a turma realizou uma atividade em grupo sobre os ossos, em que a aluna participou ativamente, evidenciando ser possível inclui-la neste tipo de trabalho. Desta forma, questiono-me por que razão não se utiliza mais vezes esta estratégia, até porque a aluna quando referiu o que mais gostou de fazer na atividade, salientou o facto de a ter concretizado com os seus colegas, o que a meu ver é um indicador da importância de participar tanto quanto possível nas atividades comuns da turma. Conforme Vygotsky & Bronfenbrenner citado por Sanches & Teodoro (2006) afirmam “hoje pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo de pares (...) valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade, numa perspetiva ecológica de desenvolvimento” (p.80).

A aluna realiza as atividades maioritariamente de forma individual, respeitando o seu PEI, com o apoio mais individualizado da professora titular de turma.

Quanto ao ensino não presencial com esta aluna, ainda que tenha continuado o ensino no presente contexto, foi realizado de forma individual, sem que a aluna integrasse as sessões com os seus colegas de turma. Dado que o período de isolamento foi por si só perturbador para as pessoas de uma forma geral, questiono-me se a estratégia adotada terá sido a mais adequada, uma vez que a partilha e colaboração entre os pares não foi colocada em prática.

Para mim, esta colaboração assume uma particular importância não só a nível das aprendizagens mas sobretudo a nível da socialização e do bem-estar.

Por tudo o que foi observado na PES e da revisão e análise da literatura referente a este tema, considero que, ainda que exista um esforço pelos diferentes profissionais, para utilizarem estratégias diversificadas que promovam a inclusão de crianças com NEE, nem sempre resultam ou vão de encontro a uma educação inclusiva. É de realçar que houve pouco tempo de estágio presencial com observação direta, pelo que as conclusões apresentadas poderão não corresponder totalmente à realidade.

Em suma, tendo em conta que o desenvolvimento de estratégias e métodos diferenciados, que sejam adequados às necessidades de cada criança, com características, ritmos e estilos de aprendizagem diferentes promovem uma educação inclusiva, é necessário que os profissionais reflitam sobre a aplicação dessas estratégias/métodos e que se esforcem de forma a que todos tenham o direito a aprender.

Acredito numa escola para todos onde as diferenças sejam encaradas como potenciadoras da aprendizagem e não como barreiras à aprendizagem, assim como defendo que a inclusão beneficia as crianças dando-lhes ferramentas para a sua vida futura na sociedade, assumindo a diferença como algo positivo.

## Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. USA and Canadá: Routledge.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?. In O. Fávero, W, Ferreira, T, Ireland & D, Barreiros (orgs.), *Tornar a educação inclusiva*. (11-23). Brasília: UNESCO.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amante, L., Quintas-Mendes, A., Morgado, L., & Pereira, A. (2008). Novos contextos de aprendizagem e educação online. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42, 99-119.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. (2018). A intervenção precoce na infância e os contextos de educação de infância. In *Teoria, Práticas e Investigação em Intervenção Precoce* (pp. 5-26). Lisboa: CIED
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada?. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (125-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão*. (12-40). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., Prado, S., & Cadavieco, J. (2015). Educação inclusiva: Natureza e fundamentos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8, 1-10.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da educação*, (1), 5-20.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. Alves, & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (39-63).

- González, M. (2010). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão*. (58-72). Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (81-91). Porto: Porto Editora.
- Kronberg, R. M.. (2010). A inclusão em escolas e classes regulares. In L. M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão*. (41-56). Porto: Porto Editora
- Matos, I., & Morgado, J. (2016). School Participation of Students with Autism Spectrum Disorders. *Jornal of Research in Special Education Needs*, 16 (1), 972-977.
- Ministério da Educação (2020). *Roteiro: 8 princípios orientadores para a implementação do ensino à distância (E@D) nas escolas*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2010). Os desafios da educação inclusiva- Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão*. (74-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades. *Discursos*, 3, 125-138.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (15-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2019). Educação inclusiva: 25 anos depois de Salamanca. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 10, 10-11.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. (2011). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona da educação*, (19), 135-156.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da educação*, (8), 63-83.

Silva, A., & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º ciclo. *Da investigação às práticas*, 5 (2), 44-62.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília: UNESCO.

Warnick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (111-122). Porto: Porto Editora.

### **Legislação**

Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de agosto. *Diário da República n.º193/91, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º4/08, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º129/18, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.

## Anexos

### Anexo I - Elementos essenciais, a nível nacional e internacional, na evolução de conceitos e práticas de inclusão (Brito, 2020).

<p>1944 - Classes especiais – Instituto Aurélio da Costa Ferreira (para alunos com problemas de aprendizagem)</p> <p>1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos</p> <p>1956 - Em Portugal, movimento de, médicos, pais e voluntários criam LPDM, APPACDM, Centro Helen Keller,...</p> <p>1959 - Conceito de normalização, incorporado pela lei Dinamarquesa.</p>	<p>Década de 60- Fenómeno do Insucesso escolar dos alunos (EUA)</p> <p>Década de 60 Portugal- programas destinados a alunos com deficiência visual (escolas preparatórias e secundárias – principais cidades do país)</p> <p>1960 - Convenção contra a Discriminação em Educação</p> <p>1967- Lei Sueca – desloca o conceito de normalização dos resultados obtidos para os meios e métodos.</p>	<p>1970 - Sistema em cascata de serviços educativos (Evelyn Deno) -Meio menos restritivo possível</p> <p>1970 - Portugal- Movimento de pais e Professores, CERCIS</p> <p>1972 - 1º Trabalho de fundo, realizado no Canadá, sobre o princípio de normalização de vida, aplicável a qualquer pessoa com deficiência.</p> <p>1972 - Criação das divisões de Educação Especial do Ensino básico e secundário</p> <p>1973 - Portugal- Ministério da Educação assume a Educação Especial</p> <p>1975 - Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência.</p> <p><u>1975 - Public-Law 94-142 (Americana)</u></p> <p><u>1978- Warnock Report (Inglaterra)</u></p>	<p>1981- Ano Internacional das Pessoas com Deficiência</p> <p>1983-1993- Década das Pessoas com Deficiência</p> <p>1981- Distinção de várias formas de Integração (Soder)</p> <p><u>1986 - Portugal- Lei de Bases do Sistema Educativo</u></p> <p>1988- Reconhecimento legal das equipas de Educação Especial</p> <p>1989 - Convenção sobre os Direitos da Criança.</p>	<p>1990- Declaração Mundial sobre Educação para Todos</p> <p><u>1991- Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto-</u> Define medidas de Regime Educativo Especial a aplicar a alunos com NEE nos ensinos básico e secundário</p> <p>1993- Aplica o disposto no DI 319/91, às crianças com NEE que frequentam os jardins de infância</p> <p>1993- Norma sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência</p> <p>1994- Declaração de Salamanca</p> <p><u>1997- Lei-quadro da Educação Pré-Escolar- Lei nº 5/97</u></p> <p><u>1997-Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar- Despacho nº 5220/97 (2ª série)</u></p> <p>1997- Despacho conjunto nº 105/97 de 1 de Julho- Normas Orientadoras para a Realização de Apoios Educativos nas Escolas</p> <p>1998- Relatório do Conselho Nacional de Educação- “NEE – Problemas, contributos e recomendações” (CNE,1998)</p> <p>1999- Parecer nº 3/99 – Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação de crianças e alunos com NEE</p> <p>1999- Despacho conjunto nº 891/99- Orientações Reguladoras da Intervenção Precoce para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento e suas famílias.</p>	<p>2000 – Declaração de Dakar (Educação para Todos)</p> <p>2001 – Declaração Universal sobre Diversidade Cultural</p> <p><u>2001- Perfil Geral de Desempenho Profissional de Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (Decreto – Lei nº 240/2001) e Perfil Específico de desempenho Profissional do Educador de Infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 241/2001).</u></p> <p>2003- Ano Europeu da Pessoa com Deficiência.</p> <p>2006 – Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência</p> <p><u>2008 - Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro</u> - define os apoios especializados a prestar em Educação Pré-Escolar e nos Ensino Básico e Secundários dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da Escola (revoga o Decreto-Lei nº319/91)</p> <p><u>Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro</u> – criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPi)</p> <p>Portaria N.º 7617/2016, 8 junho, Cria um grupo de trabalho com o objetivo de apresentar um relatório com propostas de alteração ao Decreto - Lei n.º 3/2008 e respetivo enquadramento regulamentador (...) com vista à implementação de medidas que promovam maior inclusão escolar dos alunos com NEE.</p> <p><u>2016 - Revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</u></p> <p><u>2018 – Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho</u> - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva</p>
1940 - 1950	1960	1970	1980	1990	2000 - 2018

## Anexo 2 – Síntese dos registos de observação (adaptado de Reis, 2011)

<p><b>Observação da sala de aula</b></p>	<p>Num primeiro impacto, aquilo que destaco é a organização da sala de aula, onde mesas e cadeiras estão dispostas por grupos de quatro crianças cada (os lugares podem sofrer alterações mediante as atividades que estão a ser desenvolvidas). Desta forma a sala fica muito mais ampla, com espaço para se movimentarem sempre que necessário. Ainda que as mesas e cadeiras sejam bastante antigas, não as considero desconfortáveis, tendo a altura certa para a faixa etária em questão. A professora tem uma mesa onde coloca os seus materiais, no entanto não se restringe a esta. Só aqui se senta se a turma estiver a fazer algum trabalho autonomamente, onde aproveita para corrigir exercícios ou textos. Regra geral circula muito pela sala e ocupa os lugares livres junto das crianças (opção esta que considero bastante interessante e que, a meu ver, promove um olhar e consequentemente um apoio mais individualizado sobre o trabalho que está a ser desenvolvido por cada criança). Esta sala tem um aspeto acolhedor, boas dimensões e muita luz proveniente do exterior. Observei que as paredes estão repletas de trabalhos realizados pelas crianças (que depois de analisados, corrigidos e partilhados são sempre expostos) bem como de determinados materiais que apoiam o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, mapas de presenças e de organização do trabalho e um jornal de parede (instrumentos de regulação). A sala contém muito material, disponível às crianças, e que podem utilizar sempre que o necessitem - canetas, lápis, tesouras, colas, folhas, ficheiros de exercícios de matemática, materiais manipuláveis de geometria e medida e de números e operações, dicionários, etc. - como também uma pequena biblioteca repleta de livros infantis e de pesquisa que auxiliam o trabalho de projeto (com maior incidência na disciplina de estudo do meio). Não existe barulho na sala de aula proveniente de fatores externos ou até mesmo das próprias crianças. A turma respeita os diversos momentos do</p>
--	--

	<p>dia e sabe quando deve ou não intervir, falar baixo, fazer silêncio ou conversar.</p>
<p><b>Gestão da sala de aula</b></p>	<p>Relativamente à gestão da sala de aula existe um horário semanal (ver pág. 5 do diário de bordo) que todos conhecem e pelo qual se regem. Ainda que a professora defina aquilo que é feito em determinados momentos (seleção de exercícios, problemas ou atividades), existem outros em que são as crianças que decidem autonomamente. Este horário é suscetível a mudanças podendo ser alterado sempre que exista algo que a turma queira descobrir e que a professora veja como uma boa oportunidade para abordar determinados conteúdos ou até mesmo quando a professora verifica que determinada atividade não se adequa naquele preciso momento (por fatores variados como por exemplo cansaço ou agitação). Quando surgem questões, sendo elas de acordo com o que está a ser trabalhado ou não (desde que pertinentes) a professora procura sempre responder. Ou esclarece no momento ou sugere a realização de uma pesquisa para que elas próprias sejam autoras do seu conhecimento. Esta turma só tem aulas da parte da manhã com um intervalo de 30 minutos, horário este igual durante toda a semana. Sendo uma turma de 4ºano, as regras de funcionamento da sala já são conhecidas por todas as crianças, tendo sido construídas no início do ciclo, no 1ºano, juntamente com a turma e melhoradas e/ou alteradas nos anos seguintes (e reforçadas com as crianças que entraram posteriormente). Ao longo da semana existem momentos para trabalhar individualmente, outros para trabalhar a pares, outros em grupos de três a quatro elementos e ainda momentos em grande grupo/turma.</p>
<p><b>Interação na sala de aula</b></p>	<p>No que diz respeito à interação na sala de aula todos falam, dão as suas opiniões e partilham vivências. Ainda que existam crianças mais tímidas, há sempre uma atenção por parte da professora para que todos falem e para que uns não falem mais do que outros. Nas diversas interações fala uma criança de cada vez, esperando sempre pela sua vez e ouvindo os</p>

	<p>colegas. Existem momentos em que é a professora quem regula este padrão e outros que são as próprias crianças (destacadas como os responsáveis nessas situações que dão a palavra aos colegas chamando pelo nome). Geralmente partem daquilo que os colegas disseram para dar continuidade ao assunto abordado e, noutras vezes, introduzem temas novos à conversa. Na sala fala-se de tudo um pouco, no entanto observo que se respeita muito as vivências de cada criança, experiências que tiveram, notícias que querem partilhar e momentos menos bons até. A professora escuta atentamente tudo o que partilham, partindo muito daquilo que surge das crianças para introduzir temas ou abordar conteúdos. É uma turma onde todos respeitam as opiniões uns dos outros ainda que, quando não concordam, o exprimam e justifiquem porquê. Quando existem desacordos e/ou conflitos tenta-se sempre que as crianças o consigam resolver sozinhas mas, quando se observa que tal não acontece, a professora ou qualquer outro adulto que esteja presente tenta perceber o que aconteceu, ouvindo ambas as partes na tentativa de chegar a um consenso e resolver a situação. Estes desacordos e/ou conflitos ocorrem mais em tempo de recreio (nomeadamente entre rapazes quando jogam futebol).</p>
<p><b>Discurso do professor</b></p>	<p>O discurso da professora é sempre escutado por todas as crianças, realizando perguntas de resposta aberta, com uma resposta certa, para explicar o raciocínio ou de resposta sim/não. Dirige as suas questões para a turma no geral ou para determinada criança, mencionando o seu nome. Felicita os alunos através de feedback constante sendo ele proveniente de atitudes positivas ou negativas. Neste último caso tenta explicar o que correu mal e aquilo que tem de fazer para melhorar. Encoraja as crianças à formulação de perguntas, demonstrando que as quer ouvir e olhando para estas sempre que falam. A professora estimula a discussão através da formulação de questões, escutando os diferentes pontos de vista e/ou experiências pessoais. As instruções são</p>

	dadas oralmente ou escritas no quadro, no caso de serem mais do que uma.
<b>Discurso dos alunos</b>	O <b>discurso dos alunos</b> é outro aspeto a destacar, uma vez que esta turma questiona sempre que não sabe ou não tem a certeza. Tanto questionam a professora como são já capazes de questionar o colega, em voz baixa. Existem alunos que se expressam mais e por isso, dão respostas mais extensas, e outros que dão respostas mais curtas e objetivas. Sinto que esta turma expressa muito a sua opinião, dando sempre o seu parecer pessoal e/ou coletivo. Algumas crianças conversam mais do que outras, sendo necessário algumas chamadas de atenção. Quando a professora dá feedback estas escutam-na atentamente, expressando também aquilo que sentem e acham correto nesse momento de acordo com o comentário feito.
<b>Relação entre os alunos – sentimento de comunidade</b>	A relação entre os alunos é, nesta turma, muito visível como algo bastante positivo. Todos interagem uns com os outros, demonstrando respeitarem-se mutuamente. Movimentam-se pela sala livremente, ajudando os colegas quando necessário (pedindo à professora se os podem ajudar). Todos recebem o mesmo tempo de atenção por parte da professora ainda que uma aluna com NEE necessite de mais tempo de trabalho individualizado. Os alunos quando necessitam de ajuda colocam o dedo no ar esperando que a professora se aproxime deles, noutras vezes levantam-se e vão ao seu encontro e ainda solicitam ajuda aos colegas que já terminaram. São os alunos que ajudam na tomada de decisões acerca das atividades realizadas em sala bem como dos conteúdos abordados (ainda que exista uma gestão por parte da professora para que sejam todos trabalhados, não existe uma ordem previamente definida).
<b>Clima de sala de aula</b>	Relativamente ao clima da sala de aula nota-se que tanto os alunos como a professora estão motivados, interessados e entusiasmados. A professora utiliza igualmente o nome de todos os alunos, sendo o humor usado de forma apropriada. Ouve atentamente todos os alunos, não os inferiorizando ou

	<p>envergonhando. Destaco o facto de estimular sempre o pensamento de todos os alunos e a sua participação nos diferentes momentos da manhã (ver pág. 9, 10, 13 e 14 do diário de bordo). Considero que existe um clima de tranquilidade, de colaboração, de entreaajuda, de respeito e de valorização das diferentes opiniões que favorece toda a aprendizagem.</p>
<p><b>Atividades educativas</b></p>	<p>Por fim, as atividades educativas vão ao encontro dos objetivos propostos pela professora como pela instituição. Estas são complementares e estão em constante articulação. Existem diferentes atividades de acordo com as necessidades dos alunos (como é o caso da criança com NEE que tem um programa adaptado), sendo a sua duração adequada ao tempo de concentração dos alunos. A professora expõe o tema de cada atividade informando, em alguns casos, dos seus critérios de avaliação. As explicações por parte da professora acerca das diversas atividades são claras, utilizando metáforas e/ou analogias adequadamente. Observei que as atividades são realizadas por todos, com entusiasmo, e que a professora recorre a situações do dia-a-dia, sempre que possível para exemplificar os conceitos que surgem no decorrer das atividades. Em alguns casos, evidencia também a importância de determinadas aprendizagens na vida futura dos alunos.</p>

### Anexo 3- Folha de Registo da Atividade Experimental: A dureza do osso



#### Atividade Experimental: A dureza do osso



**Questão-Problema:** Será que uma estrutura cheia de buracos consegue suportar muito peso?

#### O que precisas?

- Fita Adesiva;
- Cola;
- Palhinhas;
- Tesoura;
- Régua;
- Um pedaço de cartolina (de 0,14m de largura e do mesmo comprimento que uma palhinha);

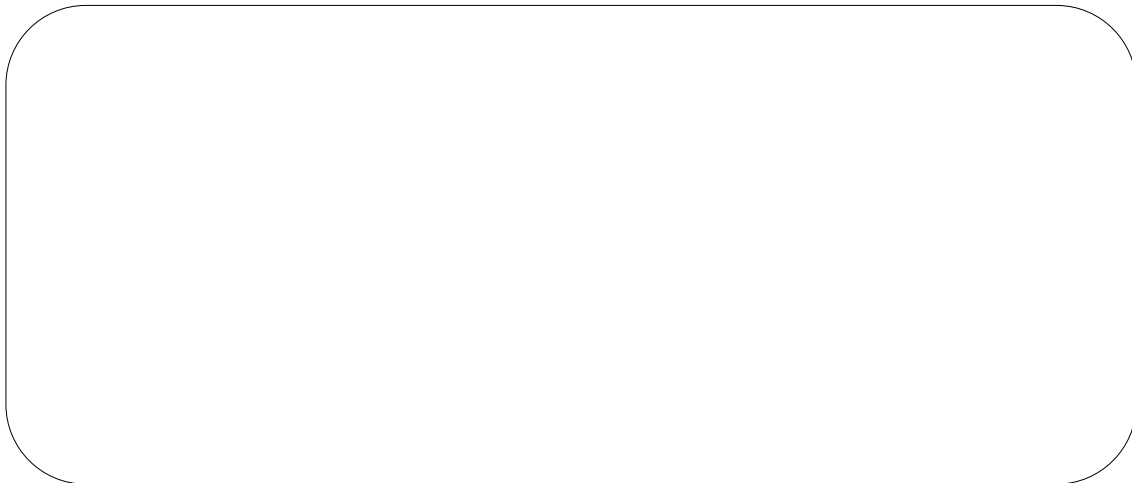


**Sugestão:** Converte a medida da largura da cartolina para cm.

#### O que vais fazer?

1. Corta um pedaço de cartolina com as medidas solicitadas;
2. Barra um lado da cartolina com a cola e aplica as palhinhas sobre ela, uma ao lado da outra, longitudinalmente;
3. Quando tiveres a cartolina toda coberta com as palhinhas, prende-as com fita adesiva. Devem ficar muito bem alinhadas;
4. Enrola a cartolina formando um tubo e prende-o com mais fita adesiva. As extremidades do tubo devem ficar alinhadas.
5. Faz pressão sobre o tubo e verás o que ele aguenta.
6. Observa e regista:

Que sólido geométrico corresponde ao tubo que acabaste de criar? Porquê?



Responde à questão-problema desta atividade, justificando.



## Anexo 4- Folha de Registo da Atividade Experimental da B.F: A dureza do osso



### Atividade Experimental: A dureza do osso



**Questão-Problema:** Será que uma estrutura cheia de buracos consegue suportar muito peso?

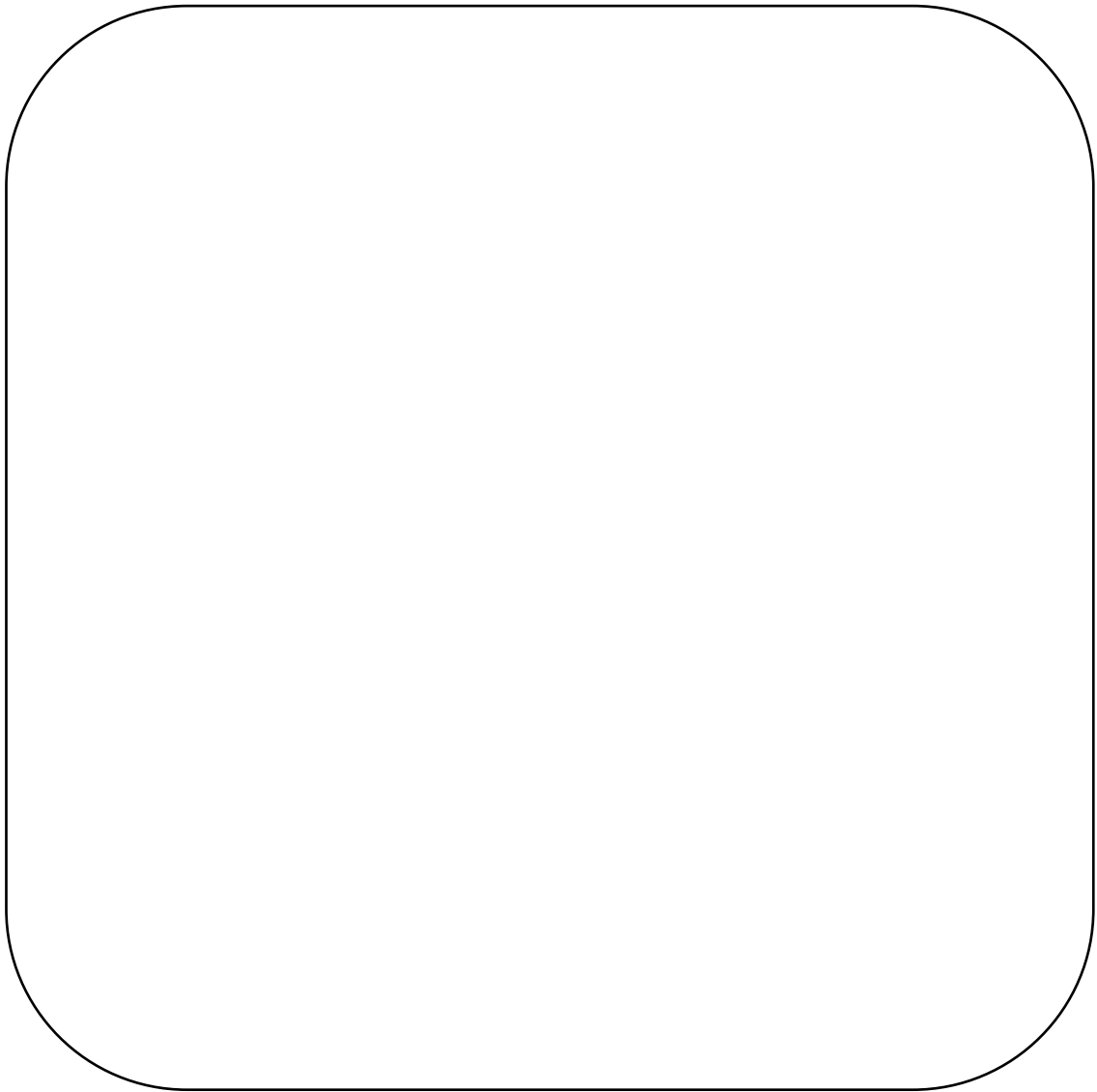
#### O que precisas?

- Fita Adesiva;
- Cola;
- Palhinhas;
- Tesoura;
- Régua;
- Um pedaço de cartolina (de 14cm de largura e do mesmo comprimento que uma palhinha);

#### O que vais fazer?

7. Corta um pedaço de cartolina com as medidas solicitadas;
8. Barra um lado da cartolina com a cola e aplica as palhinhas sobre ela, uma ao lado da outra, longitudinalmente;
9. Quando tiveres a cartolina toda coberta com as palhinhas, prende-as com fita adesiva. Devem ficar muito bem alinhadas;
10. Enrola a cartolina formando um tubo e prende-o com mais fita adesiva. As extremidades do tubo devem ficar alinhadas.
11. Faz pressão sobre o tubo e verás o que ele aguenta.
12. Observa e regista:

Que materiais utilizaste? Desenha-os.



Gostaste de fazer a experiência? Porquê?

---

---

---

---

---

### Anexo 5 – Primeira Planificação Semanal da B.F.

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Cópia de uma página A5</li> <li>- 1 Texto (terá que ter ajuda para organizar as informações: quem, quando e onde)</li> <li>- Ler 20 minutos sozinha</li> <li>- Ler 10 minutos para um adulto</li> <li>- Escrever os números de 20 a 80</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver um filme</li> <li>- Escrever 20 palavras sobre o filme</li> <li>- Fazer ilustração</li> <li>- Decompor os números de 21 a 50</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Cópia de uma página A5</li> <li>- 1 Texto (terá que ter ajuda para organizar as informações: quem, quando e onde)</li> <li>- Ler 20 minutos sozinha</li> <li>- Ler 10 minutos para um adulto</li> <li>- Escrever os números de 81 a 120</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenhar o seu quarto e legendar móveis e objetos</li> <li>- Decompor os números de 51 a 80</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Cópia de uma página A5</li> <li>- 1 Texto (terá que ter ajuda para organizar as informações: quem, quando e onde)</li> <li>- Ler 20 minutos sozinha</li> <li>- Ler 10 minutos para um adulto</li> <li>- Escrever os números de 81 a 121 a 150</li> </ul>
<p>- Os textos devem ser feitos em folhas brancas, as cópias e a matemática no caderno de TPC. O trabalho de matemática deverá ser passado no caderno de TPC por um adulto.</p> <p>- Sempre que faça atividades de bricolage, culinária e jardinagem são situações boas para escrever textos, listas de palavras ou fazer ilustrações. Pode anexar fotografias suas a fazer as atividades.</p>				

### Anexo 6 – Segunda Planificação Semanal da B.F.

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
<p><b>Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto sobre os seus irmãos</li> <li>- Ler</li> </ul> <p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola virtual → Matemática 1ºano → organização e tratamento de dados →exercícios (descarregar) →ficha + ver vídeo gráfico de pontos e pictograma</li> </ul>	<p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) 23+12=</li> <li>b)31+14=</li> <li>c)15+13=</li> <li>d)17+12=</li> <li>e)27+11=</li> <li>f)81+14=</li> <li>g)90+3=</li> </ul> <p><b>Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer a área vocabular de: Quarto- Parque- Praia- Supermercado- (4 exemplos de cada)</li> <li>- Fazer uma cópia</li> <li>- Ler</li> </ul> <p><b>E. do Meio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência 1 (Enviar foto para o meu e-mail. Fazer com um adulto)</li> </ul>	<p><b>Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto sobre a sua casa</li> <li>- Ler</li> </ul> <p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com calculadora</li> <li>2x32=</li> <li>4x21=</li> <li>5x15=</li> <li>6x12=</li> <li>36:4=</li> <li>36:9=</li> <li>36:6=</li> <li>36:2=</li> <li>54:9=</li> <li>54:6=</li> <li>308-17=</li> <li>687-32=</li> <li>691-47=</li> </ul>	<p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Decompor os números de 81 a 120</li> <li>- Escrever os números de 151 a 180</li> </ul> <p><b>Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com 2 folhas A4 dobradas em livro, fazer um pequeno livro com frases e ilustrações</li> <li>- Ler</li> </ul> <p><b>E. do Meio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência 2 (Enviar foto para o meu e-mail. Fazer com um adulto)</li> </ul>	<p><b>Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cópia</li> <li>- Ler um texto para um adulto</li> <li>- Copiar as letras do abecedário</li> </ul> <p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a)27-6=</li> <li>b)14-11=</li> <li>c)29-17=</li> <li>d)35-14=</li> <li>e)97-25=</li> <li>f)87-16=</li> <li>g)53-11=</li> <li>h)47-23=</li> <li>i)83-10=</li> <li>j)79-27=</li> <li>k)82-22=</li> </ul>