



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

**ESTRATÉGIAS PROMOTORAS DE INCLUSÃO NUMA  
SALA DE 1º CICLO**

**PATRÍCIA ALEXANDRA DE JESUS SIMÕES**

**N.º DE ALUNO: 26398**

**Orientador do Relatório:**

**PROFESSOR DOUTOR SÉRGIO GAITAS**

**Relatório da Prática Supervisionada submetido como  
requisito parcial para obtenção do grau de:  
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**

**2021**



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

**ESTRATÉGIAS PROMOTORAS DE INCLUSÃO NUMA  
SALA DE 1º CICLO**

**PATRÍCIA ALEXANDRA DE JESUS SIMÕES**

**N.º DE ALUNO: 26398**

**Orientador do Relatório:**

**PROFESSOR DOUTOR SÉRGIO GAITAS**

**Relatório da Prática Supervisionada submetido como  
requisito parcial para obtenção do grau de:  
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**

**2021**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação do professor Doutor Sérgio Gaitas, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso nº 11548/2020 publicado no Diário da República, 2ª série, nº 153, de 7 de agosto de 2020.

## **Agradecimentos**

Nesta caminhada longa e repleta de dificuldades mas onde persistiu a esperança e o sonho nada teria sido possível sem o apoio de várias pessoas que me acompanharam durante este percurso académico. Desta forma, quero manifestar o meu agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para alcançar esta meta. E quero fazer um agradecimento especial:

Ao meu orientador, Professor Sérgio Gaitas, pela apoio e disponibilidade, a sua orientação foi determinante para o meu desenvolvimento académico;

À professora Ana Isabel Matos, por me ter ajudado, ensinado e inspirado o que me permitiu avançar nesta etapa;

À professora Margarida, por ter acreditado em mim, me ter incentivado e apoiado a ser mais e melhor;

A todos os professores que fizeram parte deste longo percurso, alguns dos quais nunca irei esquecer;

À professora cooperante Leonor, por toda a disponibilidade, apoio, confiança durante o período de estágio;

À minha filha, a quem dedico este trabalho, por todas as noites que não estive presente, por todos os beijos de que a privei e pela falta de atenção nesta fase cheia de surpresas mas que nem sempre as consegui presenciar;

Aos meus pais pelo carinho, força e paciência. Por me apoiarem sempre e me terem acompanhado nos bons e nos momentos mais difíceis. Por terem estado sempre ao meu lado;

Ao meu marido por tudo aquilo que passamos, por ter acreditado em mim e nunca me ter deixado desistir;

À Sandra, à Alexandra Ventura e ao Pedro pelo apoio, pelo carinho e sobretudo por nunca me terem deixado sozinha nos momentos difíceis;

A todas as crianças, especialmente ao AC que me permitiu desenvolver este trabalho e me proporcionou experiências e aprendizagens significativas.

*“Não é o mais forte que sobrevive, nem o mais inteligente, mas o que se melhor adapta às mudanças.”*

Charles Darwin

## **Resumo**

O presente estudo foi elaborado no decorrer da Unidade Curricular de Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2020/2021.

A prática de ensino supervisionado decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, numa sala de 3º ano de escolaridade. A turma era composta por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Incluído neste grupo encontra-se um aluno que foi sinalizado como criança com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, abrangido pelo decreto de lei 54/2018. Este aluno usufruiu de medidas seletivas e adicionais.

Neste contexto, senti a necessidade de perceber quais as estratégias que podem ser usadas para promover a inclusão no 1º ciclo de alunos com necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Visto que considero que os princípios da inclusão dão a oportunidade a todos os alunos terem acesso à aprendizagem respeitando a individualidade de cada um.

A metodologia utilizada neste estudo foi qualitativa, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação, registos no diário de bordo, portefólio, conversas informais e recolha documental.

A análise do estudo permitiu perceber que a educação inclusiva é composta de estratégias e métodos diferenciados. As principais estratégias utilizadas para a promoção da inclusão em sala de aula foram o trabalho cooperativo, em grupos ou pares. Resultando uma maior interação, respeito e confiança entre o aluno abrangido pelas medidas de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e os restantes colegas.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Estratégias, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

## **Abstract**

The present study was elaborated during the Course Unit of Supervised Practice in 1st to 4th grade of Basic Education, in the year 2020/2021.

The supervised teaching practice took place in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS), in a 3rd grade classroom. The classroom consisted of 24 children, aged between 8 and 9 years. Included in this group is a student who was flagged as a child in need of measures to support learning and inclusion, covered by the law 54/2018. This student enjoys selective and additional measures.

At this context, I felt the need to understand which strategies can be used to promote inclusion for the primary school pupils with the need for measures that support learning and inclusion, using the peer group and what role the teacher and peers play in the strategies used to promote inclusion. I believe that the principles of inclusion, give all students the opportunity to have access to an apprenticeship that respects the individuality of each other.

To carry out this study, the methodology used was qualitative and the data collection instruments used were the observation, logbook, portfolio, informal conversations, and documentary collection.

The analysis of the study allowed us to realize that inclusive education is made up of different strategies and methods. The main strategies used to promote inclusion in the classroom were, cooperative work, in groups or pairs. Resulting in greater interaction, respect and trust between the student covered by the learning support measures and inclusion, and other colleagues.

**Keywords:** Inclusive Education, Strategies, Primary school, Measures to support learning and inclusion.

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Contexto e Problemática .....	3
1.1. Caracterização do contexto.....	3
1.2. Caracterização da turma .....	4
1.3. Caracterização da criança com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão .....	5
1.4. Problemática .....	6
Capítulo II – Enquadramento Teórico.....	7
2.1. Da segregação à inclusão escolar .....	7
2.2. Inclusão escolar .....	8
2.3. Práticas pedagógicas e estratégias inclusivas.....	13
Capítulo III- Opções Metodológicas .....	20
3.1. Metodologia .....	20
3.2. Técnicas e instrumentos de investigação .....	20
3.3. Procedimentos .....	21
Capítulo IV – Análise Reflexiva decorrente da Prática Supervisionada.....	22
4.1. Atividade individual.....	23
4.2. Atividades em Pares .....	28
4.3. Atividades em grupo .....	32
Capítulo V – Considerações Finais .....	37
Referências Bibliográficas .....	39

Anexos.....	42
Anexo I.....	42
Anexo II.....	43

Figura 1-Seis formas de perspetivar a inclusão (com base em Ainscow et al, 2006 e Echeita, 2013).....	10
Figura 2- Inclusão: Princípios e Práticas na perspetiva de Ainscow e Miles (2013) e Font (2013) .....	12
Figura 3- Níveis de diferenciação (Mandlate, 2012).....	14
Figura 4- Articulação entre os dispositivos de diferenciação (adaptado de Przesmycki, 1991) .....	16
Figura 5- Trabalho individual com recurso a régua .....	24
Figura 6- Texto final .....	24
Figura 7- Palavras moldadas com plasticinas .....	25
Figura 8- Produção de uma lista palavras .....	25
Figura 9- Pintura de um cartão .....	26
Figura 10- Apoio dos colegas a realizar pinturas .....	27
Figura 11- Momento de escrita individual .....	27
Figura 12- Resultado final do trabalho do AC .....	27
Figura 13- Trabalho a pares .....	29
Figura 14- Palavras escritas com ajuda do par .....	29
Figura 15- Material manipulável adaptado as necessidades do AC.....	30
Figura 16- Ficha de trabalho realizada em pares.....	30
Figura 17- Construção de uma história em grupo .....	33
Figura 18- Apresentação da história pelo grupo do AC.....	34
Figura 19- Folha de registo do AC.....	35

## **Introdução**

O presente estudo surgiu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, no ano letivo 2020/2021.

O título deste estudo é “Estratégias promotoras de inclusão numa sala de 1º ciclo” e tem como objetivo refletir e analisar sobre quais as estratégias que podem ser usadas para promover a inclusão no 1º ciclo de alunos com necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, recorrendo nomeadamente ao grupo de pares e qual o papel do professor e dos pares nas estratégias utilizadas para promover a inclusão.

Devo mencionar que a minha prática pedagógica se centrou na diferenciação pedagógica tendo em conta as capacidades, o desenvolvimento, as necessidades dos alunos, principalmente os alunos abrangidos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

O objetivo deste estudo é compreender quais as estratégias que podem ser usadas para promover a inclusão. A proposta de atividades tem uma perspetiva interdisciplinar com a intencionalidade de promover aprendizagens em vários contextos recorrendo ao trabalho de grupo e/ou a pares.

A minha prática de ensino supervisionada decorreu numa sala de 3.º ano, numa instituição particular de solidariedade social, ou seja, uma IPSS que é caracterizada por ser uma instituição sem fins lucrativos. A mesma teve início no dia 6 de abril de 2021 e terminou a 11 de junho de 2021.

Este estudo está dividido em cinco capítulos:

O primeiro capítulo, é referente ao contexto e problemática fazendo uma caracterização do contexto, onde se fundamenta o objeto de estudo, objetivos e as questões em análise.

No segundo capítulo, aborda-se as temáticas necessárias ao estudo. Faz-se uma revisão literária ao tema da inclusão, as suas estratégias e práticas na sala de aula.

No terceiro capítulo, intitulado por opções metodológicas, onde são clarificadas as metodologias aplicadas à investigação, os instrumentos e procedimentos utilizados para a recolha, tratamento e análise da informação.

O quarto capítulo, relata-se e analisa-se as práticas desenvolvidas a partir do objeto de estudo. Ao longo da contextualização das propostas de intervenção implementadas foi feita uma reflexão baseada nas referências teóricas do capítulo II.

Por fim, o último capítulo, as considerações finais, apresenta-se as principais conclusões de acordo com a análise referida no capítulo IV, assim como uma reflexão global sobre a inclusão e a diferenciação pedagógica.

# **Capítulo I – Contexto e Problemática**

## **1.1. Caracterização do contexto**

A minha prática de ensino supervisionada decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no distrito de Lisboa. Esta instituição foi criada para dar uma maior resposta à população no âmbito socioeducativo.

A instituição foi fundada em 1968, onde se criou o Jardim de Infância com o objetivo de acolher as crianças durante o horário de trabalho dos pais que trabalhavam nas Oficinas Gerais de Material Aeronáutico. Quatro anos depois, foi-lhes concedido o estatuto de Instituição Particular de Assistência. Em 1990, começou a lecionar o 1º Ciclo do Ensino Básico, e sete anos depois, iniciou o funcionamento do 2.º e 3.º Ciclos. Atualmente a fundação emprega cerca de 200 trabalhadores nas diferentes valências e frequentam mais de 1300 alunos por ano, desde o Berçário até ao 12.º ano de escolaridade.

O horário de funcionamento da instituição é das 07h00 até às 20h00, sendo que o período de aulas designado ao 1.º ciclo é das 08h45 às 15h30, com intervalos das 10h15 às 10h45, do 12h15 às 13h30. Após as 15h30, as crianças podem ir para casa ou podem ficar na instituição a realizar atividades extracurriculares.

O projeto educativo, este ano está a ser reformulado no qual eu não tive acesso ao mesmo, no entanto a instituição não tem um modelo de ensino específico, ou seja, cada docente é livre de escolher o método de ensino que quer implementar, de acordo com o que se identifica e seja apropriado ao seu grupo, tendo a flexibilidade e consciência de o alterar quando necessário.

Toda a instituição se encontra num bom estado de conservação, conferindo às crianças e alunos a segurança precisa e necessária. O edifício onde funciona o 1º Ciclo Ensino Básico tem salas destinadas a cada turma, bem como salas e divisões de apoio, como por exemplo, sala de professores, sala de informática, ginásio e biblioteca. Cada sala dispõe de um professor titular, e cada turma tem uma auxiliar de ação educativa que acompanha os alunos nos momentos não letivos.

A sala está organizada de uma forma tradicional, não existindo áreas definidas na mesma, os alunos estão sentados de forma individual atrás uns dos outros, e podem circular pela sala quando estão a fazer trabalho em grupo.

Esta disposição é alterada quando é necessário realizar trabalho a pares ou trabalho em grupo, por vezes os alunos podem escolher com quem querem trabalhar. Existe uma rotina diária onde a professora escreve a data e o sumário no quadro e os alunos passam para o caderno.

Relativamente aos registos expostos na sala existem registos da professora e registos dos alunos, ou seja, os registos da professora são trabalhos que faltam terminar, e, os registos dos alunos são trabalhos realizados pelos alunos.

A sala é ampla e adequada à quantidade de alunos que suporta, têm uma boa iluminação, através de janelas de vidro, e é arejada, dando às crianças as condições necessárias ao seu bem-estar. Ao nível dos materiais, considero que está equipada com o pouco material, apenas, existindo um computador, um quadro interativo e um quadro branco, e com os móveis de apoio necessários à sua arrumação.

O espaço exterior é ótimo e o recreio é amplo, podendo os alunos usufruir de ringues, bancos e jardins, tanto para brincar como para realizar as aulas de educação física.

## **1.2. Caracterização da turma**

A turma do 3.º ano de escolaridade é composta por vinte e quatro alunos, dos quais doze são do género feminino e doze do género masculino; um dos alunos integrou a turma no mês de maio. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa. A faixa etária das crianças varia entre os 8 e os 9 anos de idade e a classe sociocultural predominante é média. Grande parte do grupo de crianças frequenta a instituição desde a creche e/ou pré-escolar.

Incluídos neste grupo de crianças, encontram-se três alunos que foram sinalizados pela docente como crianças com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, abrangidos pelo decreto de lei 54/2018. Dois alunos apenas usufruem de medidas universais, e o terceiro aluno está abrangido pelas três medidas: universais, seletivas e adicionais.

No geral, a turma é tranquila, os alunos envolvem-se com facilidade e entusiasmo naquilo que estão a fazer, na generalidade cumprem as regras da sala de aula, ouvem os pedidos do professor e evidenciam também regras de cortesia e cooperação com os pares.

### **1.3. Caracterização da criança com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão**

A criança com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão é do sexo masculino, tem 9 anos de idade e frequenta o 3º ano. Sempre que me referir ao aluno irei usar as iniciais AC para garantir a confidencialidade dos seus dados pessoais.

O aluno revela instabilidade comportamental nos diferentes contextos escolares.

O aluno AC apresenta dificuldades específicas ao nível da linguagem, da leitura e da escrita. No que respeita à linguagem o aluno demonstra um vocabulário restrito e pouco desenvolvido para a faixa etária.

Relativamente à leitura, o aluno consegue fazer a leitura antecipada da palavra, quando ligada a uma imagem. Na área da matemática, o AC demonstra dificuldade no cálculo mental e escrito e na capacidade de resolver problemas.

O AC usufruiu das medidas universais, respostas educativas que a escola tem ao dispor de todos os alunos. Não sendo suficiente procedeu-se à elaboração do relatório técnico pedagógico onde foram identificadas as necessidades de suporte à aprendizagem e definidas as medidas seletivas. Foi necessário elaborar o programa educativo individual, visto o AC continuar a apresentar dificuldades acentuadas e persistentes.

O aluno é acompanhado por uma professora de ensino especial que vai a sala 2 vezes por semana, e, semanalmente reúne com a psicóloga.

#### **1.4. Problemática**

A temática que decidi escolher para a realização do relatório final da prática de ensino supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, foi “Estratégias promotoras de inclusão numa sala de 1º ciclo”.

Abordei este tema por ser algo muito atual e que tem sofrido algumas alterações com o passar dos anos, e também por ir ao encontro do contexto em que estou inserida, dado que na turma em que estou a estagiar, existem vários alunos abrangidos com as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, que acompanham o grupo em todos os momentos do dia.

Interessa-me em particular analisar quais as estratégias usadas nesta turma para promover a inclusão e quais as que podem ainda ser implementadas.

Objetivos:

O objetivo desta investigação é compreender quais as estratégias que podem ser usadas para promover a inclusão. A proposta de atividades tem uma perspetiva interdisciplinar com a intencionalidade de promover aprendizagens em vários contextos recorrendo ao trabalho de grupo e/ou a pares.

Questões de investigação:

Por esta razão, as questões orientadoras para o meu relatório são:

- Que tipo de estratégias podem ser usadas para promover a inclusão no 1º ciclo de alunos com necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, recorrendo nomeadamente ao grupo de pares?
- Qual o papel do professor e dos pares nas estratégias utilizadas para promover a inclusão?

## Capítulo II – Enquadramento Teórico

### 2.1. Da segregação à inclusão escolar

Durante largos anos a sociedade e até as famílias distanciavam-se das pessoas que apresentassem algum nível de deficiência físico ou psicológico ou outros motivos que não pareciam ter controle sobre as suas aprendizagens, para dar resposta a estas pessoas surgiram escolas especiais com o objetivo de tornar estas minorias mais produtivas, escolarizadas e com treino específico de turma a terem alguma autonomia mas não usufruindo dos mesmos direitos que a restante sociedade (Morgado, 2003).

Como referem Ainscow e Ferreira (2003):

“O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto”. (pp. 113).

Após alguns anos, houve a necessidade de definir os direitos básicos e dignos a toda a sociedade, em 1948 na Declaração Mundial dos Direitos Humanos foi delineado um campo específico para a educação:

”Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.” (artigo 26, ponto 1).

Para dar resposta educativa a estes alunos com necessidades educativas especiais surgiu a integração escolar, isto é, dirigidos para escolas regulares, os alunos que geralmente iam para escolas de ensino especial. Estes alunos frequentavam a escola regular, mas com formas de

ensino diferenciadas (Rodrigues, 2001). Este movimento teve várias atualizações, mas todas elas emergiam à volta da ideia de que a escola regular era responsável pela criação e aplicação de diferentes estratégias adaptadas às necessidades educativas dos alunos (Correia & Cabral, 1997).

Contudo a integração escolar não respondia às necessidades da aprendizagem da sociedade nem asseguravam os direitos de igualdade da sociedade previstos na Declaração da Unesco.

Correia (2008), defende que a inclusão tem de ser mais do que colocar alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares junto dos restantes alunos, é necessário que os processos de aprendizagem sejam bem desenvolvidos para que não comprometam o trabalho desenvolvido na comunidade escolar.

## **2.2. Inclusão escolar**

Desde os anos 90 que os conceitos de inclusão e educação inclusiva têm sido o centro de discussão sobre o papel e a função da escola na nossa sociedade.

No âmbito deste movimento salientamos a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), onde se promove a ideia de que crianças, jovens e adultos tenham oportunidades educativas de acordo com as suas necessidades.

Em 1994, foi publicada a Declaração de Salamanca que considera que a escola e as pedagogias são centradas no aluno considerando a diversidade de características e necessidades de todos os alunos.

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva geralmente é apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na realidade, segundo Rodrigues (2000), não é uma evolução, é uma rutura com os

princípios da escola tradicional. A educação inclusiva respeita todos os alunos, as suas características físicas e cognitivas, tal como a cultura e os seus valores. É uma educação virada para a aprendizagem num ambiente diferenciado e de qualidade envolvendo toda a comunidade educativa. Os alunos e as suas diferenças são respeitados e dignificados através do trabalho que a escola desenvolve.

De acordo com vários autores, a inclusão é um processo longo e contínuo, flexível e revisto ao longo do processo educativo (Correia, 2016; Moreira, 2014; Tessaro, Waricada, Bolonheis, & Rosa, 2005).

O termo inclusão, segundo a Unesco (2019), significa um processo longo e contínuo que permite a cada criança durante a vida escolar ter ajuda para superar as suas limitações.

Para Sanches e Teodoro (2006), a escola inclusiva é uma missão, o seu objetivo é que o sistema educativo seja democrático e tenha equidade, assim permite que todos consigam aprender e contribuir para a sociedade onde estão inseridos. Esta missão destina-se a todos os alunos e reflete-se em toda a sociedade. Esta escola não seleciona, não exclui, não tem barreiras, não rejeita e não é competitiva apenas parte do princípio que todos são capazes de aprender.

Na escola inclusiva, as práticas diárias da escola são muito valorizadas de forma a: reduzir a exclusão de estudantes e até aumentar a sua participação; reestruturar o sistema educativo e as práticas para que se possa dar resposta a todos os estudantes respeitando a sua diversidade; aumentar o conceito de inclusão para todos os estudante e não apenas para aqueles com deficiências ou com estatuto de pessoas com necessidades educativas especiais (Ainscow, 2009).

O princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade da comunidade Humana. A inclusão tem como base os direitos da criança e os valores de educação, sendo um sistema educativo que minimiza os riscos de exclusão. De acordo com Morgado (2009), a exclusão escolar é, frequentemente, a primeira etapa de exclusão social. Uma das características das salas de aula nos dias de hoje é a diversidade, diversidade esta que surge devido às sucessivas alterações que a sociedade foi sujeita nos últimos anos.

A figura ilustra a ideia das seis formas de ver a inclusão (Ainscow et al., 2006), alinhado com Echeita (2013), a inclusão tem vários significados e podem ser representados por um poliedro de múltiplas faces, em que cada uma tem a sua particularidade, mas todas asseguram o conceito de inclusão.



Figura 1-Seis formas de perspetivar a inclusão (com base em Ainscow et al, 2006 e Echeita, 2013)

Não há uma definição única de inclusão escolar nem um consenso entre autores, apenas convergem na ideia de que é um processo de desenvolvimento de aprendizagem contínuo e em constante mudança. O seu conceito depende da perspetiva de cada autor de acordo com o contexto e as pessoas envolvidas (Booth e Ainscow, 2002).

No decorrer deste movimento, os professores começaram a desempenhar um papel social que envolve a compreensão das diferenças e a adaptação (Cunha, 2010).

Segundo Rodrigues (2003), este papel do professor obriga a uma organização pedagógica que garante um plano de estudos virado para a continuidade e progressão dos alunos, o professor só consegue esta mudança se abandonar o princípio de “ensinar a todos como se fosse a um só.”

Na inclusão é necessária uma mudança construtiva em todos os níveis, construção de horários, formação de turma, classificação e avaliação de conhecimentos e na relação pedagógica entre professores e alunos (Cunha, 2010).

Os alunos com necessidades educativas especiais deverão ser envolvidos nas atividades, e deverão ser criadas estratégias que aumentem a sua motivação para as realizar, assim como a sua própria auto-estima, esta será uma preocupação do professor (Cunha, 2010).

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (UNESCO, 1994, pp.11-12).

Ainscow e Miles (2013) dão ênfase à procura de respostas educativas para todos os alunos e apresentam os princípios da inclusão com quatro dimensões: a inclusão é processo, a inclusão identifica e elimina barreiras, a inclusão assegura o sucesso de todos e a inclusão dá particular importância à educação de alunos marginalizados, em risco de exclusão ou baixo rendimento.

No entanto, Font (2013), considera duas dimensões no conceito de inclusão: a inclusão é um processo e a inclusão virada para o resultado. O contributo destes autores originou os princípios e as práticas da inclusão.

Dimensões	Inclusão: Princípios e Práticas
A inclusão enquanto processo – identificar e eliminar barreiras; promover a educação de alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformar a escola no sentido de procurar formas mais eficazes de responder à diversidade.</li> <li>- Aprender a viver com a diferença. As diferenças podem ser entendidas de modo positivo e como um estímulo para fomentar a aprendizagem.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher e avaliar informação proveniente de diversas fontes, a fim de projetar progressos nas políticas de educação e nas práticas.</li> <li>- Estimular a criatividade e a resolução de problemas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assumir a responsabilidade moral de assegurar a atenção necessária a alunos em situação de risco.</li> <li>- Adotar medidas que garantam a presença, a participação e o sucesso destes alunos, dentro do sistema educativo comum.</li> </ul>
A inclusão enquanto resultado - assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atender ao lugar onde os alunos são educados, considerando a assiduidade e a pontualidade com que frequentam o ensino regular.</li> <li>- Ter em conta a qualidade das experiências realizadas na escola, incorporando o ponto de vista dos alunos.</li> <li>- Aumentar a participação e a aprendizagem no <i>curriculum</i>, na cultura e na vida escolar.</li> <li>- Observar e registar os resultados do processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>- Adquirir competências de acordo com as possibilidades individuais e que sejam significativas para a vida.</li> <li>- Promover a independência e o bem-estar pessoal.</li> <li>- Usar formas de avaliação que proporcionem informação sobre o progresso de todos os alunos, especialmente daqueles que estão em maior risco de marginalização.</li> </ul>

Figura 2- Inclusão: Princípios e Práticas na perspectiva de Ainscow e Miles (2013) e Font (2013)

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

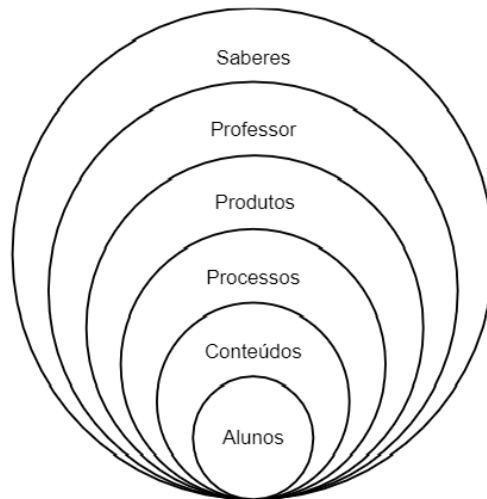
Todos vivemos em sociedade e criamos relações uns com os outros. Assim também deve ser o ensino, uma experiência social. A escola inclusiva, implementada pela Declaração de Salamanca, defende a igualdade de oportunidades de todas as crianças “(...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. (...)” (UNESCO, 1994, pp.viii).

Nos últimos anos, as políticas educativas têm vindo a dar muita importância à necessidade “das pedagogias diferenciadas” (Perrenoud, 2000, p. 40), pois a uniformidade leva a maiores desigualdades educativas e por isso defende-se que a definição de diferenciação seja “o processo de modificação e adaptação do currículo aos diferentes níveis de necessidade dos alunos de uma turma” (UNESCO, 2004, pp.14).

É imprescindível que a escola se adapte e se ajuste à diversidade dos alunos, através da utilização de diferenciação pedagógica. Assim as estratégias que os professores podem adotar na sala de aula são, nos nossos dias, muito relevantes para o ensino em geral.

“A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos”. (Sanches, 2005, pp. 133)

O aluno é o epicentro de todo o processo, é a causa e a razão da diferenciação, assim, a diferença e a diversidade de alunos não é uma barreira para o ensino mas uma mais valia para a definição de estratégias que passam pela cooperação entre o aluno e o grupo social onde está inserido.



**Figura 3- Níveis de diferenciação (Mandlate, 2012)**

A diferenciação pedagógica tem como base 3 aspetos fundamentais:

- O aluno está no centro de todo o processo de aprendizagem;
- É necessário adaptar atividades, estratégias e conteúdos de acordo com as necessidades de cada aluno;
- Dar prioridade à avaliação reguladora.

A diferenciação pedagógica, segundo Resende & Soares (2002) deve criar um ambiente educativo agradável, acolhedor e estruturante para todos os indivíduos que nele intervêm. Deste modo, pode-se concluir que ao usar estratégias diferenciadas promove-se a autonomia e cooperação através de adaptações ao espaço e materiais de acordo com os interesses e perfis de cada aluno. Centrada na cooperação, a pedagogia diferenciada permite pôr em prática os princípios da inclusão (Niza, 2000).

A organização do espaço e dos materiais, (Resendes & Soares, 2002), é muito importante para criar um ambiente propício à aprendizagem tanto em pequenos grupos, pares, individual ou coletivo possibilitando os alunos desenvolverem atividades diversificadas em simultâneo.

Diferenciar é uma resposta do professor às necessidades de cada aluno, é orientada por princípios gerais de diferenciação, por exemplo: tarefas escolares; flexibilização na organização dos grupos de trabalho; e avaliação e ajustamentos contínuos (Tomlinson, 2008).

Tomlinson (2017) identificou os componentes que devem ser diferenciados e também quais as características dos alunos que devem ser consideradas neste processo de diferenciação. As estratégias de ensino podem ser agrupadas em cinco componentes: conteúdo, processo, produto, ambiente de aprendizagem e avaliação.

A diferenciação pode ser feita de duas formas: utilizando conteúdos alternativos para ensinar a mesma disciplina e melhorando ou aumentando os conteúdos existentes para torná-los acessíveis a todos os alunos. Designa-se por conteúdo os conhecimentos e competências que queremos que o aluno aprenda.

A forma como o conteúdo é ensinado é o processo. Como por exemplo tarefas/planificações diferenciadas e individualizadas, utilização de diferentes metodologias de ensino, horários e recursos.

O produto refere-se às aprendizagens finais por parte dos alunos. É importante dar aos alunos um conjunto de opções para demonstrar a sua aprendizagem. A exigência de produtos iguais nem sempre é justa e por isso pode ser diferenciada.

Os ambientes de aprendizagem devem ser seguros e não ameaçadores de forma a promover a aprendizagem dos alunos. Nas salas de aula diferenciadas os professores têm grandes expectativas para todos os alunos.

A avaliação tem vários aspectos importantes, tais como a pré-avaliação antes do processo de ensino, a pré-avaliação da capacidade para alterar planificações, fornecer

avaliações formativas e sumativas e avaliar as diferentes formas de aprendizagem. As avaliações de alta qualidade são uma ferramenta para orientar todos os estudantes no seu processo de aprendizagem.

Tomlinson (2017) argumenta que, para diferenciar o ensino nestes cinco componentes, os professores são obrigados a conhecer os seus alunos de três formas importantes: nível de conhecimento (nível de conhecimento que um aluno tem sobre um determinado assunto), interesse (tópicos que os alunos se interessam), e aprendizagem perfil (formas pelas quais os alunos aprendem melhor).

Desta forma, “As escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.” (Declaração de Salamanca, 1994, pp.6).

Przesmycki (citado em Santos, 2009) defende que a diferenciação pedagógica depende da interação entre o aluno, o professor e o saber. No triângulo pedagógico pode-se observar três dispositivos de diferenciação, a escolha do melhor dispositivo a utilizar depende de vários critérios, como as necessidades dos alunos, os seus interesses, e estilos de aprendizagem. Desta forma, as diferenciação pedagógica pode estar centrada nos conteúdos, nos processos ou nos produtos.



Figura 4- Articulação entre os dispositivos de diferenciação (adaptado de Przesmycki, 1991)

Ao longo dos anos tem havido muita pressão para o professor reduzir o trabalho individual em sala de aula, privilegiando a interação entre os alunos e entre alunos e professores. A apreensão de novos conhecimentos é facilitada através de confronto de ideias, onde se partilham conceitos, tarefas e situações de aprendizagem entre pares (Dean, 2000).

A questão do funcionamento da sala de aula é fundamental na organização do trabalho dos alunos, é necessário refletir sobre o trabalho individual e cooperativo.

Segundo Alexander et al (1992), citado por Dean (2000), o trabalho individual apresenta resultados inferiores ao trabalho de grupo. O trabalho em grupo permite uma interação entre os alunos que promove a partilha e o estímulo através do desenvolvimento social dos alunos. Além da aprendizagem ser um processo social, a organização de trabalho também deve ser diferenciada.

“Na vida social, em geral os produtos culturais e científicos circulam em redes complexas de distribuição e comunicação. Também na escola, estabelecemos circuitos múltiplos de comunicação que estimulem os alunos a desenvolver formas variadas de representação e a construírem, em interação, os conhecimentos sobre o mundo e a vida” (Niza, 1998, pp.3)

De acordo com Johnson e Johnson (1995), citado em Morgado (2004), o facto dos alunos serem todos diferentes é um fator positivo na aprendizagem cooperativa, enquanto que o trabalho individual pode incitar atitudes negativas ou até à exclusão.

Negligenciar o papel dos pares na aprendizagem é negligenciar tudo o que sabemos sobre como as crianças aprendem (Johnson & Johnson, 2019)

A diferenciação, permite envolver os alunos em aprendizagens diversificadas, para isso é importante recorrer a diferentes formas de organização de trabalho, ou seja, trabalho individual, em pares, em grupo ou em grande grupo (Byer & Rose, 1996, citado em Morgado, 2004).

Segundo Niza (1998) quando os alunos trabalham através do processo cooperativo, todos juntos, em pequeno grupo ou em pares, o sucesso da aprendizagem é um objetivo comum, ou seja, a aquisição de competências pressupõem que cada um atinge o seu objetivo relativo aos seus progressos; quando todos o atingirem em vez do processo tradicional que é individualista e competitivo.

O trabalho cooperativo é mais do que colocar os alunos em grupos e deixá-los trabalhar individualmente, é preciso ter alguns fatores para garantir a qualidade da cooperação. De acordo com Putman (1998) citado em Morgado (2004), o trabalho cooperativo deve obedecer aos seguintes critérios:

- O sucesso do grupo depende de todos os elementos que constituem o mesmo;
- Todos os alunos devem ser responsáveis pelas suas aprendizagens e pelo desempenho do grupo;
- A interação em grupo deve ser entre alunos e não entre alunos e materiais;
- Aquisição de competências através da cooperação.

No entanto, como já referido anteriormente, o trabalho individual também traz vantagens, se usado em situações específicas (Dean, 2000, citado em Morgado 2004):

- Sempre que o trabalho pressuponha opiniões pessoais ou argumentações;
- Sempre que seja necessário usar a prática e reforço de competências básicas da aprendizagem;
- Apresentação de projetos temáticos;
- Leituras e atividades de expressões, etc...

Também Morgado (2003), desenvolveu um modelo de pedagogia diferenciada na sala de aula assente em seis dimensões:

- Planeamento: processo organizado e estruturado. o professor define muito bem o que os alunos devem aprender e desenvolvem diferentes formas para o fazerem, tal como os critérios de avaliação.
- Atividades e tarefas de aprendizagem: construir com os alunos atividades através do treino, informação ou experiências que lhes permita realizar um trajeto de aprendizagem.
- Materiais e Recursos de Aprendizagem: os materiais devem ser diferentes, baseados nos interesses do alunos e ajustados às suas necessidades.
- Organização do trabalho dos alunos: sendo o processo de aprendizagem um processo social, é importante que o trabalho dos alunos seja feito em grupos heterogêneos ou em pares. A organização da sala deve ser flexível de forma promover a participação e o sucesso de todos os alunos.

- Clima Social de sala de aula: o clima da sala de aula deve ser um clima social positivo, os alunos devem sentir-se seguros e confiantes das suas capacidades.
- Avaliação: a avaliação deve ser feita através de um conjunto de procedimentos e fases que ajudam o aluno a aprender melhor sendo, assim, pedagógica e não certificadora.

De acordo com vários autores, a organização da sala de aula não é conclusiva, pois depende da organização do trabalho dos alunos, das tarefas em questão e das características dos próprios alunos (Morgado, 2004).

Para que o ensino diferenciado e cooperativo seja eficaz depende, também do professor na atenção que disponibiliza para:

“ A avaliação dos alunos;

Ao fornecimento de informações aos mecanismos de regulação e de correção de erros;

Ao uso de materiais diferenciados” (Creemers,1994,citado em Morgado 2004).

No campo da educação inclusiva a questão da qualidade do ensino será sempre uma problemática e fonte de reflexão. A forma como poderemos promover a qualidade do ensino, independentemente das diferenças individuais de cada aluno e chegarmos a todos os alunos é sem dúvida o tema central a discutir quando queremos escolas com mais qualidade e inclusivas (Correia, 2001).

## **Capítulo III- Opções Metodológicas**

### **3.1. Metodologia**

A metodologia é muito importante para o processo de investigação porque é através dela que selecionamos as técnicas de investigação para analisar as situações estudadas, neste caso, recolha e análise de dados.

A metodologia considerada nesta investigação foi a metodologia qualitativa, nesta metodologia são recolhidos dados, designados qualitativos, ou seja, enriquecidos em descrições relativas a pessoas, locais e conversas para tratamento estatístico. É privilegiado o processo e não os resultados, existe uma análise indutiva dos dados e todos os participantes têm um papel significativo nas experimentações, o qual deve ser identificado (Bogdan e Biklen, 1994).

De acordo com Aires (2015), o processo de investigação qualitativa é reflexivo e complexo, realizado no terreno para obtenção de informação e segue duas convicções: científica, relata e explica a realidade; e epistemológica que é a compreensão da realidade.

Esta investigação baseou-se numa abordagem direta através da observação e numa análise cuidada atendendo as ideias recolhidas a partir de uma revisão de literatura.

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

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a recolha de dados é uma das técnicas que mais se utiliza na investigação qualitativa.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação, no papel de observador participante e não participante, registos no diário de bordo, portfólio, conversas informais e recolha documental (fotografias).

Durante o primeiro momento de estágio, tinha como objetivo observar e registar tudo o que fosse pertinente, sobre a instituição, os seus intervenientes (professores e alunos), para conseguir perceber o contexto onde estava inserida, assim como, as tarefas dinamizadas pela professora cooperante, afim de compreender as estratégias utilizadas por parte da cooperante e das crianças, de modo, a adequar as tarefas a ser executadas por mim. Estes momentos foram registados num diário de bordo, incluindo registos fotográficos para que eu conseguisse refletir sobre as tarefas, práticas e estratégias implementadas.

Ao longo dos dias, fui centrando o meu olhar numa das crianças abrangida pelas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, observando as estratégias utilizadas pela professora, o trabalho que a criança realiza nas diferentes áreas de conteúdo, a participação nas tarefas e a relação que estabelece tanto com os pares, como com os professores e com a restante comunidade escolar.

Aires (2015), defende que a recolha sistemática de informação em contacto direto com as situações das quais pretendemos obter informações é uma técnica de observação importante para a observação. Por este motivo, utilizei esta estratégia para recolher dados sobre a criança, a comunidade escolar e familiar que a envolve para perceber se esta incluída na instituição.

### **3.3. Procedimentos**

Após a revisão literária ficou mais fácil perceber como deveria obter os dados necessários para compreender e analisar a problemática da minha investigação.

Neste sentido, de forma a obter resposta às questões necessárias para a compreensão dos processos e estratégias de aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais, utilizei os seguintes procedimentos:

- Observar as aulas da professora cooperante para compreender a dinâmica da sala;
- Conversar com a professora cooperante sobre a caracterização do aluno, sobre as metodologias e estratégias implementadas na sala de aula;
- Participar em momentos de atividades com o aluno;
- Realizar atividades individualmente, a pares ou em grupo.

## Capítulo IV – Análise Reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

Neste capítulo, irei abordar algumas atividades propostas e desenvolvidas por mim no decorrer do meu estágio, as mesmas foram realizadas tendo em conta as necessidades de todos os alunos.

Na primeira fase do meu estágio, na fase de observação, o aluno AC não aceitou a minha presença na sala recusando-se a falar comigo, chegou mesmo a dizer-me eu não devia sentar-me ao seu lado porque ele é “especial”. Respeitei o aluno e fui observando o seu comportamento, reparei que o aluno não participava nas atividades ou participava muito pouco. Quando era solicitada a sua participação, mostrava-se agressivo com a professora titular e com os colegas ou negava-se constantemente a fazer as tarefas propostas. A relação do aluno com a turma era instável, os colegas tentavam ajudar, mas parecia que sentiam medo dele porque o AC, na maioria das vezes, rejeitava essa ajuda e mostrava alguma agressividade. Quando o aluno estava muito bem a realizar as tarefas que lhe eram propostas, muitas vezes sem motivo aparente descontrolava-se e começava a mandar tudo para o chão e/ou a agredir os colegas, a professora tinha muita dificuldade em controlar a situação e o AC parecia ficar mais nervoso com a abordagem da professora, surgiam momentos de muita tensão entre aluno e professora.

O aluno realizava os exercícios iguais aos da restante turma, apenas a nível do português é que utilizava um método diferente (método das 28 palavras). O AC maioritariamente trabalhava sozinho e apresentava um desempenho positivo ao nível da matemática e do estudo do meio desde que lhe sejam lidas as perguntas. Nos momentos entre as atividades, era proposto ao aluno moldar plasticina, essa atividade era bem aceite, até ficava mais calmo, o problema era na hora de arrumar tudo porque gerava um conflito aluno/professora.

Deixei passar uns dias e comecei a criar uma relação com o aluno. Durante o período de observação, inicialmente, fui rejeitada pelo aluno, mas fui sempre, mostrando a minha disponibilidade para o ajudar quando ele quisesse. Fui tentando falar com ele, para conhecer melhor os seus gostos, os seus interesses e sobretudo para que ele percebesse que eu estava ali para o ajudar sem ser demasiado intrusiva. Quando consegui estabelecer alguma confiança, a professora cooperante mudou-o de lugar e ficou sentado ao pé de mim na sala, o objetivo era apenas eu dar-lhe apoio nas atividades, mas acabou por ser o início de uma boa relação. Desta forma, estabelecemos uma relação de proximidade que permitiu ao AC ganhar confiança e aceitar a minha ajuda nas atividades que a professora lhe proponha. Ao longo do processo, o

AC, não só aceitava a minha presença como me procurava para o apoiar. Foi uma caminhada lenta mas muito gratificante, o AC começou a participar, a interessar-se pelas atividades e a relacionar-se com os colegas.

Posso dizer que inicialmente, observei um AC integrado na turma, mas não incluído. E ao terminar, deixei o aluno incluído no contexto social da escola.

#### 4.1. Atividade individual

Neste momento, ainda na minha fase de observação, os alunos estavam a trabalhar individualmente um texto de português. O AC estava a tentar ler um texto do manual aproximei-me dele e perguntei-lhe se precisava de ajuda. Ele disse que sim. Perguntei se me podia sentar ali junto dele e ele arranhou logo espaço para ambos. Então sentei-me, pedi-lhe autorização para ver o manual e disse-lhe: “Estou aqui para te ajudar, diz-me em que precisas de ajuda.”, ele olhou para o livro e disse: “Aqui.”.

Eu li o que estava lá escrito e expliquei-lhe que teria que completar aquela frase. Ficou a olhar para mim aflito porque na realidade ele não sabia como fazer. Perguntei se ele estava disposto a tentar ler o texto para depois em conjunto realizarmos o exercício. Percebi na cara dele que ficou todo contente e começou a ler. Percebi que ele conhece muitas palavras e quando não reconhece alguma faz a divisão silábica e tenta ler. Existem sílabas que ele ainda não identifica e eu ajudei-o. Tive o cuidado de ir motivando o aluno dando-lhe sempre um feedback positivo de acordo com os princípios da inclusão que afirma que a motivação desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Quando ele não sabia eu reforçava que não fazia mal e que eu estava ali para o ajudar, o objetivo era criar empatia e confiança entre nós. Consegui realizar todos os exercícios praticamente sozinho e sempre que eu o elogiava ele ficava todo contente. O aluno estava calmo e mostrou interesse. O feedback positivo e o apoio que lhe fui dando ao longo da atividade foi determinante para o aluno querer trabalhar, a atenção individual é um aspeto importante para ele.

Num segundo momento, a turma decidiu trabalhar a produção de texto narrativo, dando continuidade a um trabalho anterior. Sendo uma atividade limitadora para o AC, propus-lhe ler um texto, escolhido por ele do manual, dando-lhe assim, a possibilidade de escolha para promover a motivação do aluno e o compromisso para a realização da tarefa. Após alguns minutos de escolha, o aluno abordou-me pela primeira vez por vontade própria e disse-me o

que queria fazer. Ajudei-o a ler e ele perguntou-me se podia fazer os exercícios. Assim que os realizou, chamou-me novamente. Os dois vimos o que ele tinha feito e estava tudo muito bem. Perguntei-lhe se queria copiar aquele texto para o caderno dele, rapidamente procurou o caderno e iniciou a tarefa.

Entretanto fui auxiliar outro aluno e o AC, autonomamente, escreveu o alfabeto no caderno e chamou-me que queria saber a data. Escreveu a data sozinho, e eu dei-lhe algumas orientações onde devia escrever o título e o texto. Dei-lhe tempo, e fui ajudando os outros. Ao observá-lo percebi que ele estava com algumas dificuldades em copiar, pois vi que ele ao copiar de um lado para o outro perdia-se no texto.

Perguntei ao grande grupo quem tinha uma régua pequena. Fui ter com o AC e mostrei-lhe que podia usar a régua no texto do livro enquanto copiava e assim não se perdia no texto, esta estratégia surgiu para ajudar o foco do aluno, diminuindo os fatores de distração que estavam a limitar o sucesso da atividade. Aproveitei e expliquei que não devia passar da linha vermelha (margens da folha). Correu muito bem, ele aceitou. Quando regresssei de novo ao pé dele valorizei o trabalho dele, mas disse-lhe que se tinha esquecido de uma coisa. Ele perguntou o que era e eu aponte para a linha vermelha, ele pegou logo na borracha para apagar, mas eu não o deixei apagar disse-lhe que para a próxima devia ter mais atenção. Continuou a escrever e chamou-me quando acabou.

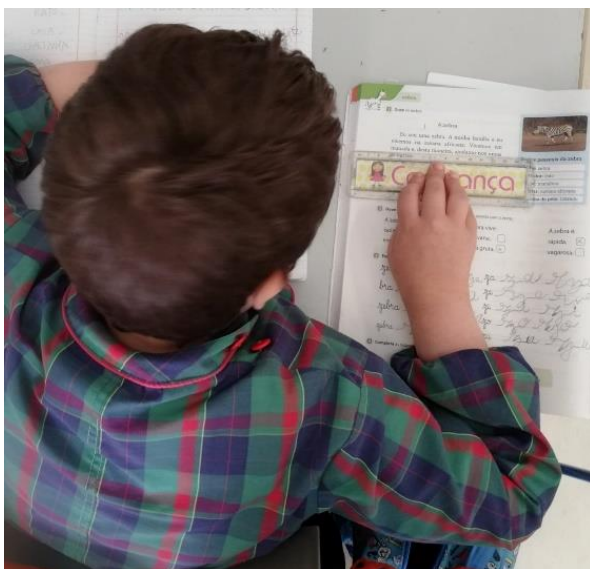


Figura 5- Trabalho individual com recurso a régua

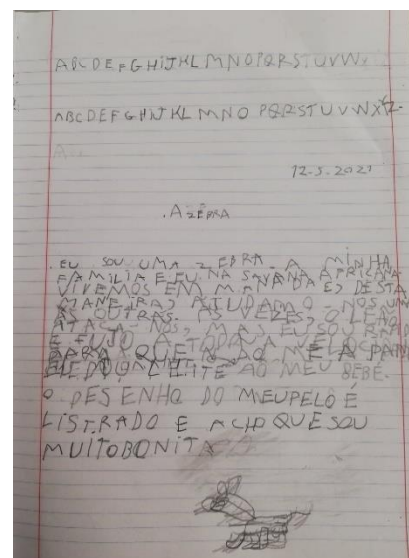


Figura 6- Texto final

Reparei que teve o cuidado de continuar o texto não ultrapassando as margens, valorizei-o muito pois ele pensou naquilo que lhe disse. O aluno ficou orgulhoso e motivado por ter concluído o seu trabalho com sucesso e com melhorias.

Numa outra atividade pedi ao AC que escrevesse numa folha branca todas as palavras que conhecia (método das 28 palavras). Após algum tempo verifiquei que ele fez uma lista com algumas palavras do método das 28 palavras e outras. Perguntei-lhe se podia ver e ele respondeu que sim, disse-lhe para ler e ele apontou e começou a ler com algumas dificuldades. Corrigimos as palavras, reparei que estava muito atento àquilo que eu escrevia e dizia. Escrevi as palavras corrigidas por baixo e mostrei-lhe o som das sílabas. Como a tarefa correu muito bem, permiti que o AC usasse as plasticinas, ou seja, poderia escrever as palavras que quisesse em plasticina, uma atividade que lhe agradava muito.

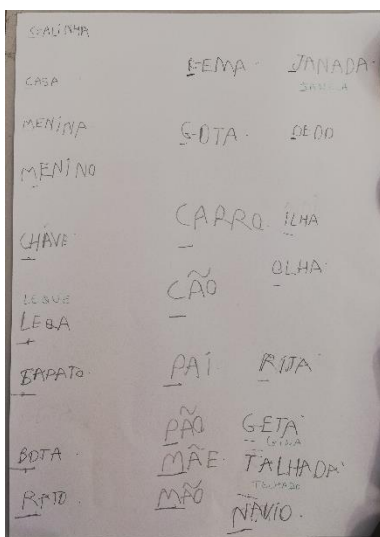


Figura 8- Produção de uma lista palavras

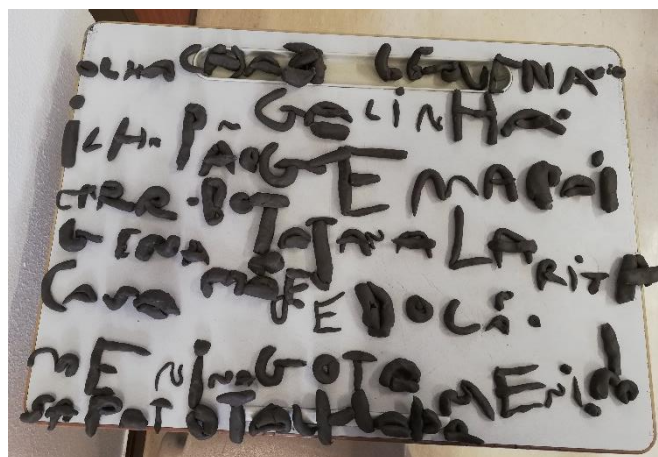


Figura 7- Palavras moldadas com plasticinas

Estava na hora de arrumar, e foi pedido ao AC para arrumar as plasticinas. Ele não aceitou, já era habitual isso acontecer com a professora titular. Foi complicado gerir pois ele fica muito violento quando é contrariado. Ele ia começar a mandar tudo para o chão e eu com muita calma, mas de forma assertiva falei com ele: “AC, a Patrícia deixou-te usar com as plasticinas porque tu hoje trabalhaste muito bem, agora está na hora de arrumar. Já sei, não queres destruir os teu trabalho é isso? Eu posso tirar uma fotografia e depois mostro-te e ajudo-te a fazer de novo, ok?”, levantou-se, e começou logo a arrumar tudo na caixa, parecia muito satisfeito com a alternativa que lhe propus.

Numa atividade desenvolvida durante três momentos em dias diferentes em que o objetivo era fazer uma maquete do sistema solar com material que os alunos tinham trazido de casa. AC não trouxe material no primeiro dia, durante a atividade, deixei-o escolher que atividade fazer, escolheu fazer operações matemáticas no caderno.

No segundo dia, o AC continuou sem trazer os materiais então improvisei, arranjei um pedaço de cartão, ele pintou-o todo de preto e colocou umas purpurinas que eram as estrelas.



**Figura 9- Pintura de um cartão**

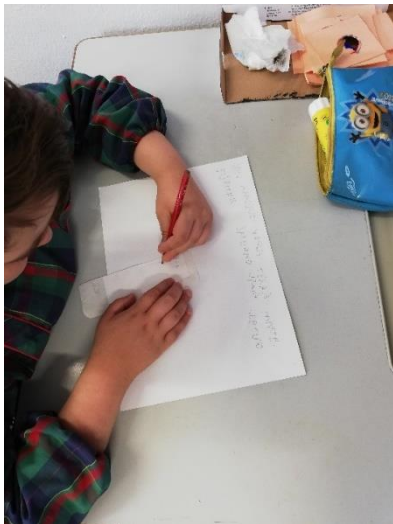
No último dia, a turma teria de terminar as suas maquetes, pois na próxima aula irão apresentá-la na aula de artes. O AC nunca levou material, como considero que todos os alunos devem fazer as mesmas atividades, ainda que adaptadas ao seu ritmo e ao seu interesse, sugeri que completasse o seu cartão preto com purpurinas. Usou “stencils“, em forma de planetas, e assim conseguiu completar a sua maquete, tal como os restantes elementos da turma. Ele realizou a atividade com ajuda de outro colega, que se disponibilizou a segurar-lhe os carimbos e ensinou ao AC quais as cores que ele devia de usar. A atividade era individual, mas deixei

que o aluno ajudasse o AC para promover as relações sociais dele com os restantes elementos da turma.

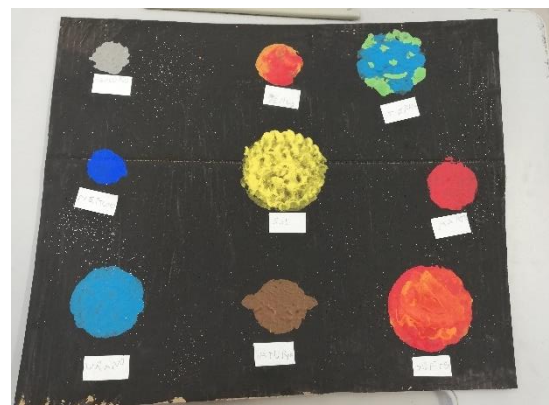


**Figura 10- Apoio dos colegas a realizar pinturas**

Passado pouco tempo já havia muitas crianças de volta dele. Então eles foram buscar uma folha e ajudaram o AC a escrever o nome de todos os planetas. Foi um momento de orgulho e de partilha. O aluno estava muito entusiasmado e até um pouco vaidoso do resultado final. Foi muito importante para ele apresentar o seu trabalho e sentir que podia fazer as atividades como os outros e isso foi notório durante a apresentação na aula de artes.



**Figura 11- Momento de escrita individual**



**Figura 12- Resultado final do trabalho do AC**

Para o aluno, o trabalho individual sempre foi onde se sentia mais confortável, primeiro porque não o obrigava a ter uma proximidade com os colegas e em segundo porque não fazendo a mesma atividade era-lhe sempre sugerido algo que ele gostasse mesmo que não acrescentasse nada ao seu processo de aprendizagem.

Ao longo deste processo o AC mostrou que apenas precisava de um trabalho mais direcionado e estruturado de acordo com os seus interesses e necessidades.

O ensino aprendizagem é um processo dinâmico onde se junta características e competências dos alunos (Morgado, 2004).

#### **4.2. Atividades em Pares**

Na turma onde AC está inserido, os alunos trabalham, na maioria das vezes individualmente. Esta opção deve-se primeiro à questão da pandemia e em segundo lugar ao facto de se praticar um ensino tradicional, virado para individualidade e com recurso ao manual.

Nesta atividade, os alunos teriam de escrever uma história através de pistas dadas. As pistas foram dadas com cartas que eram retiradas aleatoriamente, cada carta tinha uma imagem e retiramos sete cartas.

Estrategicamente tinha colocado duas cartas de fora porque eu sabia que o AC reconhecia aquelas palavras. De acordo com os princípios da inclusão, dar pistas ou usar palavras que o aluno reconhece é uma estratégia que lhe permite completar tarefas mais complexas para ele.

Após sete alunos terem escolhido as cartas das sete categorias, perguntei ao AC se também queria ir escolher (muitas vezes ele recusa-se a participar). Respondeu logo que sim e dirigiu-se a mim.

Ele escolheu a carta e eu disse: “Boa AC, sabes o que está escrito?”, “Sim, é rato.”

Ali à frente expliquei-lhe de forma muito simples o que ele iria fazer e reforcei que se ele precisasse de ajuda podia pedir.

Sugeri que trabalhasse a pares com um colega à sua escolha. O AC escolheu uma colega e sentou-se junto dela.



Figura 13- Trabalho a pares

O AC começou a escrever “O RATO CARRO”, deixei-o estar e dei uma volta pela sala e dei-lhe o tempo necessário para completar a tarefa. Quando cheguei de novo junto do AC, ele disse-me logo: “Fiz muitas, olha!” Mostrando-me a folha onde já tinha escrito algumas palavras com a ajuda da colega. Valorizei o seu trabalho e o AC fez questão de me dizer que o seu par lhe tinha ajudado muito. Isto demonstra que a sua aproximação aos outros elementos da turma facilitou as suas aprendizagens, motivou-o e deu-lhe confiança no seu trabalho pois mostrou orgulho no que fez.

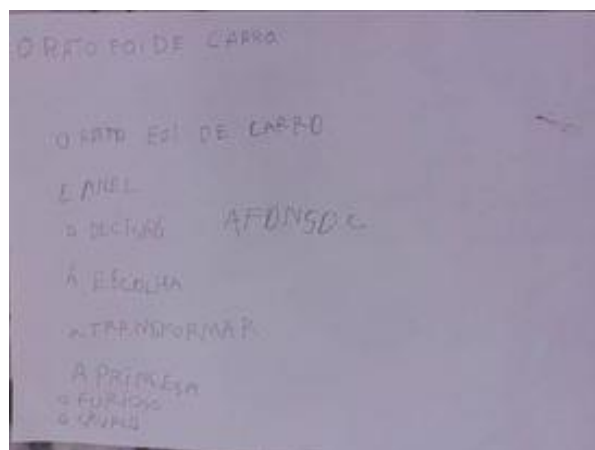


Figura 14- Palavras escritas com ajuda do par

Numa outra atividade que surgiu no final da temática sobre o dinheiro, os alunos iam trabalhar em pares aleatórios, apenas o AC trabalhou com um par escolhido por ele.

A atividade consistia na realização de uma ficha (anexo II) onde os alunos teriam de calcular o valor de vários produtos e o seu troco. Utilizavam material manipulável (anexo I), moedas e notas recortadas por eles no dia anterior, o AC tem dificuldade em manusear a tesoura e por isso as suas moedas e notas estavam numa folha picotada para facilitar a tarefa e tornar o atividade possível tal como os restantes elementos da turma.



Figura 15- Material manipulável adaptado as necessidades do AC

O AC, realizou a mesma atividade que o restante grupo, não foi necessário adaptar as estratégias porque esta atividade realizou-se a pares, ele não apresenta muitas dificuldades ao nível da matemática e como usaram material manipulável, foi fácil para o aluno realizar os cálculos. O colega ajudou-o a fazer os registos na ficha e o AC cumpriu todos os objetivos da atividade, o que o deixou muito satisfeito. O aluno mostrou-se calmo durante toda a atividade, percebi que ouvia as dicas do colega atentamente, que o respeitava e percebia a sua partilha pois isso permitiu concluir esta tarefa.

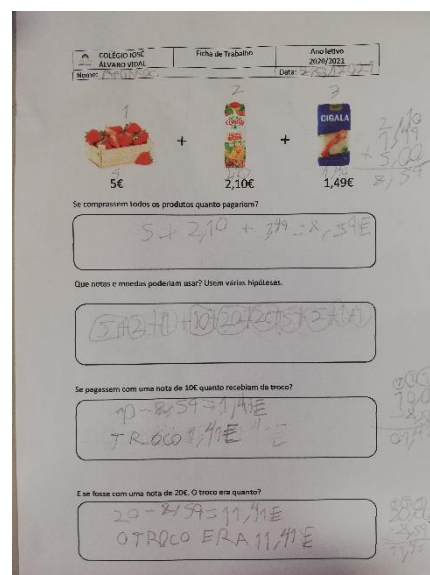


Figura 16- Ficha de trabalho realizada em pares

O trabalho em pares entre o AC e os seus colegas é muito positivo. Inicialmente não era um cenário aceitável para o aluno, mas com o decorrer do tempo e ao dar-lhe a possibilidade de escolher os seus pares deu-lhe alguma confiança para estabelecer este tipo de ligação em contexto de sala de aula.

Ao longo do tempo o AC começou a respeitar os seus pares, a ouvi-los e a aproveitar o seu apoio para desenvolver as suas aprendizagens.

A aprendizagem humana deve ser participativa, comunitária e colaborativa virada para a construção de conhecimento e não para a sua transmissão (Bruner, 2000).

A cooperação e a interajuda determinam as aprendizagens entre indivíduos através da diferenciação dos seus pontos de vista. Foi evidente este impacto no AC, além de melhorar as suas aprendizagens melhorou a sua postura em sala e a relação com toda a comunidade educativa.

### 4.3. Atividades em grupo

Na primeira fase da observação, a única atividade que observei em grupo foi a realização de um texto livre que tinha como objetivo fazer posteriormente uma peça de teatro.

Reparei que o AC estava incluído num grupo onde os restantes elementos não apresentavam dificuldades. Questionei a professora sobre a formação dos grupos, se foi ela quem decidiu ou se foram eles que escolheram, ela disse-me que foi ela quem escolheu estrategicamente para que os grupos ficassem mais equilibrados e para que todos os alunos fossem incluídos.

Foquei o meu olhar no grupo do AC. O grupo estava todo entusiasmado e o AC estava apenas a olhar. Questionei os elementos sobre a história e qual seria a sua personagem, todos me responderam prontamente mas o AC ficou a olhar para mim um pouco aflito sem saber o que me responder. Os outros elementos disseram-me que ele era o mensageiro. Aproximei-me mais do AC e questionei outra vez: “AC, sabes qual é a tua personagem na história?”. “Sim, o carteiro.” – Respondeu ele.

Os restantes colegas mostravam-se um pouco irritados com o AC, afirmavam que ele não fazia nada e que não sabia nada. Então tive a necessidade de os questionar se já tinham tentado falar com o AC sobre a sua opinião acerca da construção da história. O trabalho cooperativo é um trabalho de partilha de conhecimentos e opiniões e todas são válidas, só assim há inclusão.

Aconselhei-os para irem falando com ele, perguntando-lhe a opinião porque eram um grupo logo teriam que trabalhar todos juntos. Com uma pequena conversa rapidamente se organizaram e começaram a trabalhar, mas sem envolver o AC, então reforcei a ideia que o AC também sabia e tentei explicar que ele tem dificuldades mas que na verdade todos temos dificuldades em alguma coisa porque somos todos diferentes, um clima social positivo contribui para o desenvolvimento de atitudes de cooperação, perceção e aceitação de diferentes pontos de vista (Gaitas, 2021).

O AC tinha a fala “A princesa não sai da cama!”, e pedi-lhe que ele lesse o que estava ali escrito. Ele conseguiu ler algumas palavras, mas outras não. Eu como tinha andado a trabalhar com ele durante a semana como o ajudar resolvi utilizar a estratégia da leitura por sílabas e exemplifiquei com gestos.

Aquele momento foi muito importante para os outros pois perceberam que afinal o AC sabe ler (com ajuda), incentivei a continuarem o trabalho, o AC estava muito entusiasmado com aquela dinâmica, estava incluído no grupo e podia participar da mesma forma que os outros e eles respeitavam as suas limitações e ajudavam-no a ultrapassá-las.



**Figura 17- Construção de uma história em grupo**

Passado uns minutos aquele grupo chamou-me pois tinham conseguido que o AC soubesse a fala dele. Valorizei o trabalho de todos mas levantei um problema...

"Então o AC já sabe a fala dele, mas será que ele sabe quando deve intervir? Ou seja, quando é que o AC tem que dizer a fala dele?"- Questionei eu.

Ficaram pensativos e um elemento respondeu:

“Já sei, ele tem que falar depois do J.”- Disse o colega

“Boa, então devem treinar para ver se resulta” – Disse eu.

Deixei que o grupo pensasse e criasse uma estratégia.

Ao longo das semanas, os alunos treinaram as falas para a peça de teatro. O AC nessa semana não esteve bem, apresentou uma instabilidade comportamental. Recusou-se a trabalhar, mandou tudo pelo ar, não aceitou conversar com os adultos.

No dia da apresentação o AC disse que tinha vergonha e que não sabia o que fazer. Quando o grupo estava a treinar disse ao AC para partilhar com eles aquilo que me tinha dito e as restantes crianças disseram que o ajudavam e incentivaram-no dizendo que ele sabia. Ele ficou feliz por ouvir aquilo da parte dos colegas. Quando chegou o momento da apresentação, a colega ficou perto dele e tocou-lhe no braço no momento da sua fala, ele disse a fala sem qualquer problema. Isto comprova que a solidariedade, a tolerância e a perceção da diferença promovem a aquisição de conhecimento, valores e autoconfiança (Gaitas, 2021).



**Figura 18- Apresentação da história pelo grupo do AC**

No decorrer da semana propus ao grupo realizarmos novamente uma atividade onde construíram uma história a partir de pistas dadas através de cartas retiradas aleatoriamente. Anteriormente esta atividade foi feita individualmente, apenas o AC e uma colega escolhida por ele tinham feito em pares.

Desta vez, a atividade seria feita em grupo como eles me tinham sugerido. O AC ficou num grupo onde constava a colega de refeitório com quem já tinha alguma afinidade.

Ao observar a dinâmica do grupo do AC percebi que existia um conflito pois ele não estava a aceitar o que os colegas lhe estavam a dizer, fui-me aproximando. Tentamos em conjunto resolver o problema e percebi que o Afonso recusava-se a trabalhar pois os seus colegas exigiam dele mais do que ele próprio achava que conseguia.

Após um momento de diálogo com o grupo sugeri que o AC apenas desse a sua opinião sem necessidade de fazer um registo na folha. O AC colaborou e autonomamente começou a fazer um desenho da história que estavam a produzir. No final, voltei a conversar com o grupo

e percebi que tinham aceitado algumas ideias do AC e até as valorizaram, o AC ficou motivado e acabou por copiar uma pequena parte do texto produzido. A heterogeneidade dos grupos leva a que mesmo dentro do grupo seja necessário adaptar modelos diferenciados, isto permite que os alunos com mais dificuldades dentro do grupo não se sintam excluídos, pelo contrário essa diferenciação permite a inclusão de todos os elementos.

Numa atividade alusiva ao dinheiro propôs aos alunos, num trabalho de grupo, que através de folhetos fizessem uma lista de 10 produtos com os respectivos preços. Através dessa lista teriam de calcular o valor final e o seu troco.

O AC, realizou o mesmo exercício que os colegas, mas em vez de seleccionar 10 produtos seleccionou apenas 5, a redução da tarefa permitiu que o aluno a realizasse com sucesso, e se sentisse incluído no grupo por ter concluído o trabalho junto com os restantes elementos. Deixei também material manipulável, notas e moedas de papel, para que ele explorasse o dinheiro e facilitasse os seus cálculos. Reparei que ele estava muito zangado e eu perguntei-lhe o que se passava, ele disse-me que queria comprar carros, mas naquele papel não havia, perguntei ao grande grupo se alguém tinha visto nos folhetos carros, os seus colegas cederam logo alguns e o aluno ficou contente e começou a procurar e a recortar, tentei respeitar os interesses do aluno porque isso iria motivá-lo.

Após o AC ter escolhido os 5 produtos chamou-me e perguntou se podia colar.

De seguida os alunos de cada grupo trocaram as listas de compras entre si para fazerem os cálculos necessários.

No grupo onde estava incluído o AC, todos os elementos já tinham acabado o trabalho e estavam a ajudá-lo a fazer as contas, vi que ele estava a aceitar a ajuda deles, respeitava-os e participava nos cálculos, usando o seu material manipulável, no entanto escrevia na folha como ele queria.



Figura 19- Folha de registo do AC

No final senti que a atividade funcionou muito bem, existiu uma grande interação no grupo e a entreadjuda era visível. O AC esteve sempre incluído no grupo, e isso foi demonstrado através da vontade que expressou em fazer a atividade cooperando com os restantes elementos.

O trabalho cooperativo tem vantagens, segundo Webb & Vulliamy (1996) citado por Morgado (2004) no trabalho cooperativo os alunos produzem mais ideias, desenvolvem a linguagem e diferentes padrões de interação, os alunos desenvolvem novos conhecimentos e valorizam as suas próprias experiências e desenvolvem mais confiança em si próprios.

No caso do AC o trabalho em grupo foi o maior desafio, houve avanços e recuos, tudo dependia dos elementos do grupo onde estava inserido, no entanto os aluno lentamente ganhou confiança e começou a aceitar as propostas de trabalho cooperativo.

Para o AC fazer as tarefas em grupo foi necessário adaptar as suas atividades, tive de encurtar as tarefas e utilizar vocábulos mais funcionais, isto permitiu que o AC se sentisse parte do grupo pois assim conseguia realizar a tarefa com os restantes elementos e não se sentia limitado.

Segundo Morgado (2004), é necessário diversificar os materiais e recursos de apoio à aprendizagem, tal como a introdução de níveis de diferenciação na sua utilização, sendo assim, adequadas às características dos alunos.

## Capítulo V – Considerações Finais

Ao longo da investigação procurei analisar estratégias promotoras de inclusão numa sala de aula do 1.º ciclo do ensino básico, tema escolhido por fazer parte do contexto de estágio onde estava inserida.

A minha análise foi feita através de observação de diferentes momentos em sala de aula e da revisão teórica de diferentes autores.

A minha investigação baseou-se na observação de apenas de um aluno, foi uma investigação qualitativa e as conclusões que vou apresentar são resultado da minha análise pessoal e não se podem generalizar.

Inicialmente, defini a problemática do meu objeto de estudo, seguidamente iniciei a minha observação e os registos necessários para proceder à análise da investigação.

A finalidade desta investigação era perceber melhor quais as estratégias que podem ser usadas para promover a inclusão no 1.º ciclo de alunos com necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, recorrendo nomeadamente ao grupo de pares e qual o papel do professor e dos pares nas estratégias utilizadas para promover a inclusão.

O aluno rejeitava o apoio tanto dos colegas como dos professores, sentia-se “diferente”, como o próprio referia e não participava nas atividades letivas do restante grupo. Muitas vezes adotava uma postura agressiva e não aceitava a opinião dos outros.

O aluno apenas estava integrado mas não estava incluído no grupo nem no contexto escolar.

Depois da análise dos dados observados e da análise teórica sobre as quais refleti, posso concluir que o aluno corresponde com entusiasmo e motivação às estratégias inclusivas tais, como trabalho cooperativo, material adaptado, atividades diferenciadas ou iguais mas reduzidas e adaptação das atividades aos interesses e necessidades do aluno, tal como o respeito pelos diferentes ritmos de cada aluno. Também posso concluir que as estratégias estudadas são motivadoras de aprendizagem mas também têm reflexos comportamentais.

O trabalho individual melhorou bastante, o aluno adquiriu competências a nível de organização de trabalho, autoestima e confiança. Tornou-se participativo e passou a mostrar interesse em realizar as atividades propostas à turma.

O trabalho em pares e grupo, ajudou o aluno a adquirir conhecimentos mas sobretudo a sentir-se parte da turma, a aceitação dos colegas, o respeito e a cooperação não só foram

favoráveis ao aluno como a toda a turma. Todos perceberam a importância da diversidade e de como isso pode ser enriquecedor para a socialização. O aluno passou a aceitar a ajuda dos colegas e mostrou entusiasmo e orgulho em participar das atividades em grupo.

As situações de agressão passaram a ser moderadas e cada vez mais raras e que permitiu uma maior interação do aluno com a turma dentro e fora da sala de aula. É notória a diferença de comportamento, motivação, concentração e participação do aluno ao longo das semanas.

Concluindo, a educação inclusiva é baseada através de estratégias e métodos diferenciados desenvolvidas em contexto escolar, estes devem ser adaptados às necessidades e interesses das crianças, respeitando as suas características, ritmos e estilos de aprendizagem. A inclusão promove o desenvolvimento das aprendizagens mas também é um potenciador do desenvolvimento social e pessoal dos alunos porque lhes dá ferramentas para a sua vida futura. A inclusão só é possível se a diversidade for encarada como algo positivo, as diferenças não devem ser motivo de exclusão mas sim contribuir para a partilha de experiência, aprendizagens e opiniões.

Para finalizar, queria realçar que apesar da importância da diferenciação pedagógica nos dias de hoje, onde toda a sociedade compreende este conceito, ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar o ensino diferenciado.

Para que o ensino diferenciado seja um sucesso é importante que todos os alunos estejam motivados, felizes, proativos e críticos. O papel do professor tem de deixar de ser um expositor de matéria, é necessário que seja sensível às necessidades e características de cada aluno (Tomlinson e Allan, 2002).

## Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2013). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación?* In C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, & E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnada*. Barcelona: Horsori Editorial, S. L.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. *Tornar a educação inclusiva, 1*, 11-24
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Manchester: University of Manchester.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Correia, L. M., & Cabral, M. C. (1997). *Uma Nova Política em Educação*. In L. M. Correia, (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp.17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada*. In D. Rodrigues (Org). *Educação e Diferença- Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp.123- 142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e Inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, (2010). *O currículo e as necessidades educativas especiais – práticas de adequação curricular no terceiro ciclo*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa.

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Consultado a 10 de junho de 2021.  
Disponível em: [http://cite.gov.pt/pt/dsie/centro\\_conhecimento4.html](http://cite.gov.pt/pt/dsie/centro_conhecimento4.html)
- Dean, J. (2000). *Improvement Children's Learning: Effective teaching in the primary school*. London: Routledge.
- Gaitas, S., & Silva, J. (2010). Bons professores e boas práticas pedagógicas: a visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Portugal: Universidade do Minho.
- Gaitas, S. (2021, 8 de março). *Qualidade e diferenciação pedagógica* [slides de PowerPoint]. Recuperado de: [https://ecampus.ispa.pt/moodle/pluginfile.php/195602/mod\\_resource/content/1/6.%20Qualidade%20%20diferencia%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica.pdf](https://ecampus.ispa.pt/moodle/pluginfile.php/195602/mod_resource/content/1/6.%20Qualidade%20%20diferencia%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica.pdf)
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (2019). “*Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*.” *Active Learning - Beyond the Future*.
- Lopes, C., (2013). *Como fazer citações e referências para apresentação de trabalhos científicos?*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação pedagógica*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 104-117). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEE)-Universidade Minho.
- Niza, S. (2000). *A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de aprendizagem*, In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *Actas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nunes C., Madureira, I., (2015) *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126- 143.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.). Educação e Diferença- Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona da educação*, (8), 63-83.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 5, 127-142.
- Santos, L (2009). Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52- 57.
- Tomlinson, C. Allan, S. D. (2002). Liderar projetos de diferenciação pedagógica. Lisboa, Asa Editores II, S.A.
- Tomlinson, C. (2017). How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms (3rd ed.). Alexandria, Virginia: ASCD.
- UNESCO (1994). Necessidades Educativas Especiais - Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na educação. Brasília: UNESCO.

#### Legislação:

- Decreto-Lei Nº 319/91 de 23 de Agosto. Ministério da Educação. (Regulamenta a integração escolar de alunos com NEE).
- Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República nº4/08, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº129/18, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

# Anexos

## Anexo I

COLÉGIO	Ficha de Trabalho	Ano letivo: 2020/2021
Nome:	Data:	



Anexo II

COLÉGIO	Ficha de Trabalho	Ano letivo: 2020/2021
Nome:		Data:



5€                      2,10€                      1,49€

Se comprassem todos os produtos quanto pagariam?

Que notas e moedas poderiam usar? Usem várias hipóteses.

Se pagassem com uma nota de 10€ quanto recebiam de troco?

E se fosse com uma nota de 20€. O troco era quanto?