

M

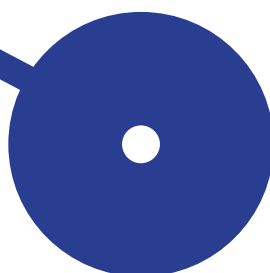
MESTRADO

ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo: dos desafios às respostas

Rafaela Alexandra Carlos Rodrigues Pinto
Ferreira

04/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rafaela Alexandra Carlos Rodrigues Pinto Ferreira

**O ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo:
dos desafios às respostas**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha

Porto, abril de 2024

*Cada pessoa que passa na nossa vida,
passa sozinha, pois cada pessoa é única
e nenhuma substitui a outra.
Cada pessoa que passa na nossa vida,
passa sozinha, mas não vai só
e nem nos deixa sós.
Leva um pouco de nós mesmos,
deixa um pouco de si mesma.
Há os que levam muito,
mas há os que não levam nada.
Esta é a maior responsabilidade da nossa vida
e a prova de que duas almas
não se encontram ao acaso.*

- Autor desconhecido¹

¹ Apesar de o autor desta citação ser desconhecido, a autoria é várias vezes associada a Charles Chaplin e a Antoine de Saint-Exupéry.

AGRADECIMENTOS

À família e namorado, pelo apoio incondicional e pelo incentivo à ambição.

Ao Professor Doutor Manuel Canha, orientador que acompanhou e apoiou durante o processo de estágio curricular e investigação, para além de deixar a semente do gosto pela investigação.

Ao Professor Doutor Mário Cruz, pelo acompanhamento e disponibilidade como coordenador, durante os dois anos de mestrado.

Aos Professores Doutores Susana Martins, José Costa, Sandra Luna, Rómulo Neves e Vanessa Reis pela disponibilização de recursos de apoio à presente investigação.

Aos colegas de mestrado e amigos, principalmente à Teresa, pela entreaajuda e auxílio em qualquer dia e hora.

Aos alunos, principalmente àqueles que fizeram com que este estudo fosse possível de concretizar. O Mundo é vosso!

À própria, por nunca desistir e ser sempre fiel à sua verdade, à sua vontade de crescer como profissional de educação e como pessoa, ao seu entusiasmo e à sua entrega.

RESUMO ANALÍTICO

Esta investigação debate-se com uma problemática cada vez mais presente na educação: o ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo. Esta perturbação apresenta características únicas e pode manifestar-se através das mais variadas formas. É imperativo um olhar atento sobre essas características e manifestações a fim de traçar um percurso educativo adequado à criança. O ensino de inglês tem vindo a afirmar-se cada vez mais no sistema educativo português, marcando presença no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apesar da perturbação mencionada anteriormente envolver dificuldades nas competências comunicativas, o ensino de inglês pode surgir como uma mais-valia na vida destas crianças, podendo se afirmar como um meio de comunicação alternativo destas crianças. Cabe aos professores, com o apoio devido, traçarem o melhor percurso para que o seu aluno com autismo aprenda a língua inglesa. Este é um relatório de estágio pedagógico que se insere no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo seguiu vários alunos, desde o 1.º ano escolar até ao 4.º ano, com enfoque em três alunos com autismo – um do 1.º ano e dois do 4.º ano. Pretende-se identificar desafios e estratégias sobre o ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo, assim como reconhecer as perceções de vários grupos de docentes sobre a inclusão destas crianças. Tenciona-se também explorar os percursos que promovem o sucesso escolar destes alunos na aprendizagem de inglês, incluindo a conceção de recursos adequados. Foram realizadas entrevistas e um inquérito por questionário que, juntamente com a observação participante e a análise documental de planificações de aulas, constituem técnicas de recolha de dados posteriormente analisados e interpretados, a fim de alcançar respostas.

Palavras-chave: ensino de inglês a crianças; perturbação do espectro do autismo; inclusão.

ABSTRACT

This research deals with an obstacle that is progressively more present in education: teaching English to children with autism spectrum disorder. This disorder exhibits unique characteristics and can manifest itself in several ways. A watchful observation of such characteristics and manifestations is imperative to chart an appropriate educational path for the child. Teaching English has become increasingly more important in the Portuguese education system, starting in primary school. Although the disorder mentioned above involves difficulties in communicative skills, studying English can be an asset in these children's lives, possibly becoming an alternate means of communication. It is up to the teachers, with adequate support, to plan the best path for their student with autism to learn the English language. This research followed several students, from the 1st to 4th grade, with a focus on three students with autism – one in 1st grade and two in the 4th grade. The aim of this research is to identify challenges and strategies for teaching English to children with autism spectrum disorders, as well as to recognise the insight of various groups of teachers regarding the inclusion of these children. It is also intended to explore the pathways that promote the academic success of these students in learning English, including the design of appropriate resources. Interviews and a questionnaire survey were carried out which, together with participant observation and documentary analysis of lesson plans, constitute data collection techniques that were then analysed to reach a conclusion.

Keywords: teaching English to children; autism spectrum disorder; inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS

A – Atividade(s)

AA – Atividade(s) Adaptada(s)

AE – Agrupamento(s) Escolar(es)

APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês

C – Categoria

CAST – *Center for Applied Special Technology*

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CRI – Centro de Recurso para a Inclusão

DGE – Direção-Geral da Educação

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

E – Entrevista

EB – Ensino Básico

EE – Educação Especial

EncE – Encarregado(s) de Educação

EEE – Equipas de Educação Especial

HI – *Handicap International*

I-A – Investigação-ação

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OP – Observação Participante

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

PES – *Prática de Ensino Supervisionada*

QI – Quociente de Inteligência

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

UC – Unidade(s) Curricular(es)

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNICEF – *United Nations International Children's Emergency Fund*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de severidade para a Perturbação do Espectro do Autismo.....	5
Figura 2 – Atividade de elaboração de uma lista de objetos pessoais através do desenho (“ <i>Personal objects</i> ”)	49
Figura 3 – Visualização do Vídeo “ <i>What a classroom looks like in 27 countries around the world</i> ”	24
Figura 4 – Atividade em pequenos grupos, fora da sala de aula	26
Figura 5 – Orientações para o Desenho Universal para a Aprendizagem.....	26
Figura 6 – Primeira atividade adaptada para aluno com PEA (“ <i>Farm animals</i> ”).....	30
Figura 7 – Segunda atividade adaptada para aluno com PEA (“ <i>Farm animals</i> ”)	32
Figura 8 – Breve caracterização do Aluno A.....	32
Figura 9 – Breve caracterização do Aluno B.....	45
Figura 10 – Breve caracterização do Aluno C	45
Figura 11 – Posicionamento do aluno com PEA na sala de aula, durante uma aula lecionada pela professora estagiária	46
Figura 12 – Primeira atividade adaptada para aluno com PEA (“ <i>Pets</i> ”).....	51
Figura 13 – Segunda atividade adaptada para aluno com PEA (“ <i>Pets</i> ”) – primeira parte	52
Figura 14 – Segunda atividade adaptada para aluno com PEA (“ <i>Pets</i> ”) – segunda parte	52
Figura 15 – Atividade de consolidação (“ <i>Places at school</i> ”).....	53
Figura 16 – Atividade adaptada para aluno com PEA (“ <i>Personal objects</i> ”) – Aluno B.....	54
Figura 17 – Atividade adaptada para aluno com PEA (“ <i>Personal objects</i> ”) – Aluno C	55
Figura 18 – Imagem utilizada na atividade não adaptada (“ <i>Prepositions of place</i> ”)	57
Figura 19 – Primeira atividade adaptada para aluno com PEA (“ <i>Prepositions of place</i> ”).....	57
Figura 20 – Segunda atividade adaptada para aluno com PEA (“ <i>Prepositions of place</i> ”)	58
Figura 21 – Atividade de construção de uma quinta (“ <i>Farm animals</i> ”).....	59
Figura 22 – Terceira atividade adaptada para aluno com PEA (“ <i>Farm animals</i> ”).....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorização do conteúdo das entrevistas realizadas aos docentes titulares.....	63
Tabela 2 – Categorização do conteúdo das entrevistas realizadas às docentes de Educação Especial.....	66
Tabela 3 – Categorização do conteúdo das entrevistas realizadas à docente de inglês	69
Tabela 4 – Categorização do conteúdo do inquérito por questionário a professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico	72

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	3
CAPÍTULO I – A PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO.....	4
1.1. A PEA COMO CONCEITO	4
1.2. CONTEXTO HISTÓRICO.....	6
1.3. CARACTERÍSTICAS DE DIAGNÓSTICO E INTERVENIENTES.....	8
1.4. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.....	10
CAPÍTULO II – INCLUSÃO DO ALUNO COM PEA.....	13
2.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO CONCEITO	13
2.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO PORTUGUESA E TRANSNACIONAL	16
2.3. FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS DO 1.º CEB PARA O ENSINO INCLUSIVO: UMA ANÁLISE NACIONAL	21
CAPÍTULO III – ENSINO DE INGLÊS A CRIANÇAS COM PEA.....	23
3.1. O ENSINO DE INGLÊS A CRIANÇAS	23
3.2. A PEA, A LÍNGUA MATERNA E A LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS).....	27
3.3. A PEA E O ENSINO DE INGLÊS: ESTRATÉGIAS E RECURSOS	28
PARTE II – OS DESAFIOS E RESPOSTAS DA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM PEA NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	34
CAPÍTULO I – DESENHO EMPÍRICO	35
1.1. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	35
1.2. MATRIZ METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO.....	37
1.3. QUESTÕES, OBJETIVOS E MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO.....	40
1.4. PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO.....	42
1.5. CONSIDERAÇÃO ÉTICA	43

CAPÍTULO II – ANÁLISE DE DADOS: DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DE AULAS AO	
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE INGLÊS DO 1.º CICLO DO ENSINO	
BÁSICO.....	44
2.1. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DE AULAS	44
2.2. ANÁLISE DE PLANIFICAÇÕES DE AULAS LECIONADAS	47
2.3. ENTREVISTAS AOS DOCENTES TITULARES, DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INGLÊS ..	62
2.4. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE INGLÊS DO 1.º CICLO DO	
ENSINO BÁSICO.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
ANEXOS	95
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA DGE PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO.....	95
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ONDE SE	
REALIZOU A PES PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO	95
ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	97
ANEXO 4 – AUTORIZAÇÃO DA DGE PARA A REALIZAÇÃO DO INQUÉRITO POR	
QUESTIONÁRIO	101
ANEXO 5 – PRIMEIRA PLANIFICAÇÃO A ANALISAR.....	101
ANEXO 6 – SEGUNDA PLANIFICAÇÃO A ANALISAR	121
ANEXO 7 – TERCEIRA PLANIFICAÇÃO A ANALISAR	130
ANEXO 8 – QUARTA PLANIFICAÇÃO A ANALISAR.....	140
ANEXO 9 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS DOCENTES TITULARES	155
ANEXO 10 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	
.....	162
ANEXO 11 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS À DOCENTE DE INGLÊS	168
ANEXO 12 – ENTREVISTAS AOS DOCENTES TITULARES: REDUÇÃO DE DADOS	171
ANEXO 13 – ENTREVISTAS ÀS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: REDUÇÃO DE DADOS	
.....	174
ANEXO 14 – ENTREVISTAS À DOCENTE DE INGLÊS: REDUÇÃO DE DADOS.....	178
ANEXO 15 – GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE INGLÊS DO	
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	181

ANEXO 16 – LISTA DE AGRUPAMENTOS ESCOLARES CONTACTADOS.....	187
ANEXO 17 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE INGLÊS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: REDUÇÃO DE DADOS	201
ANEXO 18 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE INGLÊS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: DADOS BRUTOS	229
ANEXO 19 – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NA PALESTRA <i>COMPREENDER AUTISMO</i>	278

INTRODUÇÃO

No vasto cenário educativo, a procura por metodologias de ensino eficazes é crucial ao enfrentar as necessidades singulares de cada aluno. Um grupo que requer especial atenção é constituído pelas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). À medida que a prevalência da PEA continua a aumentar globalmente, educadores, professores e investigadores reconhecem cada vez mais a importância de abordagens personalizadas, de modo a promover o desenvolvimento linguístico deste grupo. Segundo Oliveira (2005), existe uma prevalência da PEA estimada para Portugal de aproximadamente uma em cada mil crianças em idade escolar.

O estágio de observação realizado no ano letivo 2022/2023, como componente da unidade curricular (UC) *Investigação na Prática Profissional*, do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, surge como uma das motivações para a escolha do tema, pois foi durante este estágio que nasceu um especial interesse pelo ensino a crianças com PEA, devido ao contacto que se estabeleceu com as mesmas. Para além deste fator, a professora estagiária durante a sua vida como aluna do ensino básico (EB), pôde ter como colegas de turma alunos que eram considerados “especiais”, “do ensino especial”, “diferentes”, contribuindo para uma vontade de lutar pelos direitos destas crianças e pela sua normalização como alunos que são. A empatia consegue ser uma ferramenta muito forte e motivadora quando se trata de trabalhar para a educação inclusiva.

O presente relatório, componente da UC *Prática de Ensino Supervisionada* (PES), visa explorar a interseção entre a perturbação do espectro do autismo e o ensino de inglês, analisando as complexidades que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem. Serão discutidos não apenas os obstáculos enfrentados pelos docentes ao lecionar inglês a crianças com PEA, mas também estratégias e recursos específicos que podem ser desenvolvidos para facilitar a aprendizagem do inglês por estes estudantes. Neste relatório será utilizado PEA para se referir ao autismo. Contudo, ambos os termos poderão ser empregues.

A Parte I, é constituída por três capítulos, sendo eles: Capítulo I – A Perturbação do Espectro do Autismo, para que seja possível compreender a natureza desta perturbação e o que significa; o Capítulo II – Inclusão do aluno com PEA, através de uma análise do conceito de educação inclusiva,

legislação nacional e transnacional que contribuem para que esta seja uma realidade nas escolas e colégios e da formação de professores em relação a este tema; e, por fim, o Capítulo III – Ensino de inglês a crianças com PEA, desenvolvendo o tema de ensino de inglês a crianças e como acontece este mesmo ensino a crianças com PEA.

Por sua vez, a Parte II do presente relatório é composta por dois capítulos: Capítulo I – Desenho Empírico, onde é explorada a questão metodológica desta investigação e todos os elementos constituintes, incluindo as questões de investigação; e o Capítulo II – Análise de dados: da observação participante de aulas ao inquérito por questionário a professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando os dados recolhidos e respondendo às questões propostas no capítulo anterior.

Enquadrando-se num paradigma investigativo que reúne características construtivistas e do experiencialismo crítico, esta investigação pretende alcançar respostas para as seguintes questões:

1. Que representações têm os professores titulares, professores da educação especial e professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação à inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo na sala de aula?
2. Que percursos e recursos didáticos promovem o sucesso escolar do aluno com perturbação do espectro do autismo na aprendizagem da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Dado que esta investigação se insere em contexto de PES, os dados foram recolhidos através de observação participante de aulas lecionadas pela docente de inglês e orientadora cooperante da PES, análise de planificações de aulas lecionadas pela professora estagiária e realização de entrevistas a duas docentes de Educação Especial, à docente de inglês e orientadora cooperante da PES e a três docentes titulares, obedecendo à abordagem do estudo de caso e da investigação-ação. Fora do contexto da PES, mas, ainda assim, interligado ao mesmo devido à temática, foi realizado um inquérito por questionário a professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico, adicionando assim mais contributos relacionados ao tema em foco neste relatório.

**PARTE I – A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO
DO ESPETRO DO AUTISMO NA APRENDIZAGEM DE UMA
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

CAPÍTULO I – A PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

A PEA é um termo que engloba uma gama diversificada de condições neurológicas. Com uma prevalência crescente em todo o mundo, a PEA desafia preconceitos e exige uma compreensão mais profunda e empática. O que significa o nome desta perturbação? Que tipos de perturbações do espectro do autismo existem? Como surgiu a identificação desta perturbação? Quais são as suas características? Quais são os intervenientes no percurso educativo da criança com PEA? Como ocorre a intervenção em contexto escolar?

Este capítulo explora a complexidade desta condição, delineando os elementos distintivos do espectro e sublinhando a importância de uma abordagem individualizada para melhor atender às necessidades únicas de cada criança com PEA, em contexto escolar, respondendo assim às questões anteriores.

1.1. A PEA COMO CONCEITO

A PEA, também conhecida só por autismo, é uma disfunção grave e precoce do desenvolvimento neurológico, havendo a possibilidade de ocorrer simultaneamente com outras patologias. Fortemente caracterizada por uma tríade clínica de perturbações que afetam as áreas da comunicação, interação social e comportamento, esta perturbação dura para a vida toda. A designação desta perturbação surge através do conceito de espectro devido à variedade dos sintomas, desde leves até graves (Silva & Silva, s.d.).

A palavra autismo tem a sua origem no grego *autós*, que significa "de si mesmo; próprio", e do grego *ismós*, que, por sua vez, funciona como um formador de nomes de ação de verbos específicos. Deste modo, o autismo corresponde à condição de alguém que tem tendência em se afastar da realidade exterior, concentrando-se apenas em si e na sua própria realidade. Segundo a página *web* "What Is Autism Spectrum Disorder?" da American Psychiatric Association (2024), a Perturbação do Espectro do Autismo surge com a seguinte conceptualização: "a complex developmental condition involving persistent challenges with social communication, restricted

interests and repetitive behavior. While autism is considered a lifelong disorder, the degree of impairment in functioning because of these challenges varies between individuals with autism.”

A PEA inclui o autismo infantil precoce, autismo de infância, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico), perturbação desintegrativa da infância e síndrome de Asperger. É estimado que 70% das pessoas com PEA apresente uma doença mental comórbida e que 40% apresente duas ou mais doenças mentais comórbidas. Frequentemente, a deficiência intelectual e a PEA ocorrem ao mesmo tempo (American Psychiatric Association, 2013).

Figura 1

Níveis de severidade para a Perturbação do Espetro do Autismo

Severity level	Social communication	Restricted, repetitive behaviors
Level 3 “Requiring very substantial support”	Severe deficits in verbal and nonverbal social communication skills cause severe impairments in functioning, very limited initiation of social interactions, and minimal response to social overtures from others. For example, a person with few words of intelligible speech who rarely initiates interaction and, when he or she does, makes unusual approaches to meet needs only and responds to only very direct social approaches.	Inflexibility of behavior, extreme difficulty coping with change, or other restricted/repetitive behaviors markedly interfere with functioning in all spheres. Great distress/difficulty changing focus or action.
Level 2 “Requiring substantial support”	Marked deficits in verbal and nonverbal social communication skills; social impairments apparent even with supports in place; limited initiation of social interactions; and reduced or abnormal responses to social overtures from others. For example, a person who speaks simple sentences, whose interaction is limited to narrow special interests, and who has markedly odd nonverbal communication.	Inflexibility of behavior, difficulty coping with change, or other restricted/repetitive behaviors appear frequently enough to be obvious to the casual observer and interfere with functioning in a variety of contexts. Distress and/or difficulty changing focus or action.
Level 1 “Requiring support”	Without supports in place, deficits in social communication cause noticeable impairments. Difficulty initiating social interactions, and clear examples of atypical or unsuccessful responses to social overtures of others. May appear to have decreased interest in social interactions. For example, a person who is able to speak in full sentences and engages in communication but whose to-and-fro conversation with others fails, and whose attempts to make friends are odd and typically unsuccessful.	Inflexibility of behavior causes significant interference with functioning in one or more contexts. Difficulty switching between activities. Problems of organization and planning hamper independence.

Fonte: American Psychiatric Association (2013, p. 52).

Como é possível observar na Figura 1, a PEA, altamente caracterizada pelo facto de variar de indivíduo para indivíduo em relação aos traços que apresenta, divide-se em três níveis de severidade:

- O nível 1, com necessidade de pouco suporte, é caracterizado por dificuldades em iniciar interações sociais e em responder ou reagir a estímulos sociais. Indivíduos com PEA deste nível perdem facilmente o interesse em manter conversas ou discussões, tornando a criação de amizades um problema;
- Já no nível 2, com necessidade de suporte substancial, são identificadas características tais como dificuldade na comunicação verbal e não verbal, a utilização de frases bastante simples e uma interação social limitada aos interesses do indivíduo. Para pessoas com PEA de nível 2, as mudanças são consideradas complicadas de lidar e negativas e o foco em algo ou alguém, difícil de manter;
- Por fim, o nível 3, com necessidade de bastante suporte substancial, é marcado por dificuldades severas na comunicação verbal e não verbal, raras iniciações de interação social e respostas e reações apenas a contactos sociais bastante diretos. Observa-se, ainda, uma dificuldade extrema em lidar com mudanças e em manter o foco em algo ou alguém (American Psychiatric Association, 2013).

1.2. CONTEXTO HISTÓRICO

Recent genetic research has revealed that some of the hundreds of genetic differences associated with autism emerged at least 200,000 years ago, and in some cases are shared with our closest primate relatives. This indicates that functional, persistent genetic variants are associated with autism (Waltz, 2023, p. 12).

Até meados do século XX, o autismo não era reconhecido como condição médica. Antes dessa altura, as pessoas com autismo eram consideradas imbecis e com pouca inteligência (Boucher, 2009). O conceito “autismo” foi utilizado e referenciado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra alemão Eugen Bleuler, enquanto descrevia um sintoma dos casos mais severos de esquizofrenia, conceito também criado por ele. Na sua perspetiva, o autismo era caracterizado por desejos infantis para evitar realidades insatisfatórias e substituí-las por outras realidades e alucinações

(Evans, 2013). Ainda assim, o psiquiatra considerava o autismo “an exaggeration of a physiological phenomenon” que está presente em todas as pessoas (Bleuler, 1950, p. 374).

Leo Kanner foi um pedopsiquiatra que numa das suas intervenções caracterizou onze crianças com uma síndrome nunca descrita. Essas crianças apresentavam uma dificuldade significativa em se relacionarem com outras pessoas, uma incapacidade no uso da língua e um desejo obsessivo pela imutabilidade. O psiquiatra austríaco procedeu ainda à investigação dos familiares dessas crianças e às suas características e comportamentos, de modo a melhor entender a patologia em questão. Há 60 anos, Kanner realizou a identificação daquelas que ainda hoje são consideradas características e peculiaridades essenciais no diagnóstico da PEA, assim como os possíveis dons que poderiam surgir com esta patologia. As manifestações mais intensas foram reconhecidas antes das menos intensas, pelo seu carácter sintomatológico. Durante vários anos pensava-se que o autismo era uma doença que as pessoas tinham ou não tinham, até alguns estudos defenderem um continuum autista, isto é, a existência de modificações dos espectros do autismo (Ozonoff & Rogers, 2003).

A introdução dos espectros, como a Síndrome de Asperger, solidificou a ideia de que existem vários sintomas e que nem todas as manifestações implicam défices linguísticos e cognitivos (Ozonoff & Rogers, 2003). Em 1944, Hans Asperger publicou um documento chamado “Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter”, onde procedeu à descrição de um espectro de autismo com pequenas diferenças em relação à descrição realizada por Leo Kanner. Nos anos seguintes, psiquiatras acreditavam que o autismo poderia ser, por um lado, uma condição neurótica, causada por uma relação mãe-filho(a) de carácter perturbador, e, por outro lado, uma condição psicótica referida como “esquizofrenia infantil”, “psicose infantil” ou “autismo infantil precoce” (Boucher, 2009).

Em 1980, foi publicado o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* na sua terceira edição (DSM-III), onde está descrito o autismo infantil, caracterizado por uma ausência de resposta e reação para com os outros e dificuldade severa na comunicação, e onde a origem do mesmo é associada a uma possível infeção de rubéola que transitou da mãe para o filho durante a gravidez ou à doença infantil fenilcetonúria. É também descrito que cerca de 40% das crianças

com autismo infantil apresentam um quociente de inteligência (QI) inferior a 50 e apenas 30% apresenta um QI igual ou superior a 70. Na época, este transtorno era três vezes mais comum em meninos do que em meninas e a sua prevalência era de dois a quatro casos em cada 10,000 crianças (American Psychiatric Association, 1980).

Já em 2000, na revisão de texto da quarta edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR), é possível ler a identificação e descrição do Transtorno Autista, assim referido. Este transtorno caracterizava-se então nesse ano por um desenvolvimento anormal da interação social e da comunicação e por interesses muito restritos. Para além desta informação, também é afirmado que este transtorno pode ser referido pelas denominações autismo infantil precoce, autismo de infância e autismo de Kanner. Desta vez, este transtorno é apontado como quatro a cinco vezes mais comum em meninos do que em meninas e com uma prevalência média de 5 casos em cada dez mil crianças (American Psychiatric Association, 2000).

1.3. CARACTERÍSTICAS DE DIAGNÓSTICO E INTERVENIENTES

A PEA é inata e de carácter altamente hereditário, no entanto os sintomas podem ser impercetíveis até aos 2 anos de idade, mas sempre percetíveis a partir dos 3 (Dawson, Mottron, & Gernsbacher, 2008). Os principais sintomas são: dificuldade em estabelecer relações sociais, dificuldades na comunicação verbal e não-verbal, interesses excessivos e obsessões e comportamentos repetitivos (Ozonoff & Rogers, 2003). Para além destas particularidades, indivíduos com PEA podem ainda apresentar deficiência na reciprocidade sócioemocional, ausência de expressões faciais, dificuldades em ajustar o seu comportamento a vários e diferentes contextos sociais, dificuldades em brincar de forma imaginativa enquanto são crianças, stress com pequenas mudanças e transições, apego e preocupação em relação a objetos invulgares, uma aparente indiferença em relação à dor e à temperatura, reação negativa a sons ou texturas específicas e fascinação com luzes e movimento (American Psychiatric Association, 2013).

Em bebés, entre os 0 e 18 meses, que apresentem PEA é comum verificar sintomas como não responder ao nome quando são chamados, não estabelecer contacto visual, chorar de forma

excessiva ou não chorar de todo, dificuldades na alimentação e no sono, medo de objetos específicos, não brincar com os seus brinquedos e a realização de movimentos repetitivos. Nas crianças, entre os 2 e os 5 anos, é possível diagnosticar a perturbação em questão através de sintomas como a ausência da fala ou regressão da mesma, a repetição de palavras e/ou sons, a inversão de perguntas e respostas, a referência a si mesmo na 2.^a e 3.^a pessoa do singular e interesses exagerados. Pode ainda haver uma perda de capacidades anteriormente adquiridas, sendo este caso mais raro de acontecer após os 3 anos de idade. Durante esta idade, a ajuda e apoio dos educadores na identificação da perturbação é muito importante. Entre os 6 e os 14 anos, surgem sintomas tais como o não entendimento de piadas, sarcasmo e ironias, a não compreensão de gestos e um discurso semelhante ao discurso de adultos. Algumas dificuldades de carácter social podem ser indetetáveis até à entrada da criança na escola, quando dificuldades de comunicação social surgem e levam à isolamento da mesma por parte dos seus pares (Lusíadas Saúde; World Health Organization, 2023).

A professora estagiária conseguiu verificar durante o seu estágio curricular que o Aluno B não entendia humor. A sua reação era negativa e de desentendimento quando era dita uma piada, brincando com o aluno.

A PEA é diagnosticada quatro vezes mais em indivíduos do sexo masculino, provavelmente devido à dificuldade em reconhecer e identificar o autismo em raparigas (American Psychiatric Association, 2013). Os rapazes com PEA podem reagir de forma mais agressiva quando são desafiados ou quando se sentem frustrados. Já as raparigas tendem a distanciar-se socialmente e a reagir com mudanças emocionais às suas dificuldades de adaptação social (World Health Organization, 2023).

Alguns dos sinais de alerta sobre o funcionamento de uma criança com PEA podem diferir dependendo do contexto cultural, uma vez que existem sociedades e culturas que apresentam como norma as crianças evitarem o contacto visual direto (World Health Organization, 2023).

O principal elemento na avaliação, intervenção e tratamento de crianças com PEA é o psiquiatra, sendo que este pode atuar de forma individual, como especialista, ou de forma coletiva, fazendo parte de uma equipa de profissionais. Primeiro, é realizada uma análise para que o médico

diagnostique e avalie a PEA. Existe a possibilidade de o psiquiatra desenvolver um trabalho em conjunto com a família (Hendren, 2003). Grande parte das crianças com PEA não reproduz certos comportamentos ou não partilha momentos e situações que vivem na escola quando regressam a sua casa. Por esta razão, é de extrema importância incluir as famílias no acompanhamento do processo educativo do aluno, criando momentos oportunos para que estas consigam partilhar e receber informações (Capucha et al., 2008). Os psicólogos também colaboram com os médicos e patologistas no processo a realizar no tratamento da criança com PEA. Para além disso, também realizam avaliações em relação à intelectualidade, processo de aprendizagem, fraquezas neuropsicológicas, sistemas familiares e questões sociais da vida da criança (Goodlin-Jones & Solomon, 2003). Podem ainda participar na composição de equipas de profissionais em contexto escolar com o objetivo de intervir na vida académica de crianças com PEA.

1.4. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Os professores podem também desempenhar um papel relevante na identificação de uma possível PEA em contexto de sala de aula. Uma vez identificada a perturbação pelos profissionais competentes, a escola e o professor assumem um lugar muito importante no percurso educativo do aluno com PEA. Em Portugal, existe a chamada equipa multidisciplinar composta por um docente que coadjuva o diretor, um docente de EE, três membros do conselho pedagógico e um psicólogo. Para além destes elementos, ainda há os elementos variáveis, sendo eles o docente titular ou diretor de turma, outros docentes do aluno, técnicos do Centro de Recurso para a Inclusão (CRI) e outros técnicos que possam intervir no processo do aluno (Presidência do Conselho de Ministros, 2018).

Algumas estratégias de adaptação são adotadas logo desde o início do ano letivo em relação a estes alunos, quando eles são novos alunos numa escola. Por vezes, é realizada uma familiarização com a ajuda dos colegas, através da companhia e brincadeiras, e uma familiarização das instalações da escola, através de visitas. Em relação a técnicas específicas de familiarização para o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), Sally (2006) menciona a importância dos alunos com PEA experimentarem em primeiro lugar os períodos de aulas da

manhã e da tarde, antes de frequentarem as aulas a tempo inteiro e de terem um lugar seguro dentro da própria sala de aula, caso necessitem de se resguardar.

Dentro da sala de aula também existem várias estratégias que o professor pode colocar em prática de modo a apoiar e a fornecer melhores oportunidades no processo de aprendizagem de um aluno com PEA. Alguns alunos com PEA distraem-se facilmente devido à grande quantidade de informação, sendo que uma das soluções com o objetivo de amenizar esta dificuldade é o encorajamento, por parte do professor, para que o aluno adote uma postura corporal correta. Uma postura corporal correta quando os alunos estão sentados no chão traduz-se pelas nádegas no chão, pernas cruzadas ou esticadas e mãos no colo. Por sua vez, quando os alunos estão sentados, é considerada uma postura corporal correta quando estes se encontram com as nádegas assentes nas cadeiras, pés assentes no chão e braços cruzados. É sugerido que os alunos com PEA sejam sentados em locais mais próximos da frente da sala de aula, de modo a se encontrarem próximos do quadro e para que o professor consiga acompanhá-los. Desta forma, os níveis de distração também serão reduzidos. É importante ajudar os alunos com PEA a delimitar o seu próprio espaço pessoal de modo a consciencializá-los do mesmo, por exemplo, através do uso de um arco de educação física (Hewitt, 2006).

Em relação a instruções verbais, espera-se que o professor comunique de forma simples, direta e específica. É indispensável que o aluno com PEA compreenda que as instruções o incluem, até mesmo quando é utilizada a palavra “todos”, podendo assim o professor utilizar o nome do aluno de modo a captar a sua atenção. Os pedidos devem surgir em forma de afirmação e não em forma interrogativa, para que não cause dúvida. Podem ser utilizados gestos e orientações físicas para facilitar o entendimento. É de realçar o facto de alguns alunos com PEA não apresentarem a capacidade de identificação de entoações na voz e expressões faciais. O professor deve, portanto, adotar um tom calmo na voz mesmo que as indicações sejam urgentes (Hewitt, 2006). É mais frequente a falha na execução de uma tarefa estar relacionada ao não entendimento das suas instruções, do que com a incapacidade de realização da mesma tarefa. É, por isso, necessário facilitar o entendimento das instruções para a realização de uma tarefa (Tréhin, 2002).

Os locais de trabalho dos alunos com PEA devem ser bem identificados e o aluno deve entender a diferença entre local de trabalho e local de resguardo. A área circundante do local de trabalho deve ser desimpedida. Podem ser utilizadas algumas técnicas nas áreas de trabalho destes alunos como a colocação de rótulos identificativos nas áreas em questão, horários visuais das aulas que terão, materiais escolares guardados de forma organizada, etc. (Hewitt, 2006). É de grande importância evitar grandes mudanças nos espaços e nos horários, assim como tornar o ambiente o mais confortável possível (Tréhin, 2002). É relevante também, o professor ir verificando o estado do material escolar do aluno e comunicar aos pais ou encarregado de educação quando o material se encontra gasto ou em mau estado. A professora estagiária pôde testemunhar episódios de frustração do Aluno B quando o bico do seu lápis estava num estado em que não lhe permitia escrever da forma habitual ou quando o lápis já estava muito gasto e pequeno.

CAPÍTULO II – INCLUSÃO DO ALUNO COM PEA

Na busca incessante por práticas educativas mais abrangentes, a inclusão de alunos com PEA emerge como um desafio e uma oportunidade, simultaneamente. A Perturbação do Espectro do Autismo, com a sua diversidade única de características, exige uma abordagem do processo de ensino e aprendizagem adaptativa e centrada no aluno. O que significa Educação Inclusiva? Que leis compõe o percurso legislativo de Portugal e outros países pela busca da educação inclusiva? Que formações de professores de inglês do 1.º CEB sobre educação inclusiva existem em Portugal? E qual a importância dessas formações?

Este capítulo explora a importância da inclusão de alunos com PEA, destacando não apenas os desafios inerentes, mas também as oportunidades para promover um ambiente escolar mais acolhedor, onde cada aluno, independentemente das suas diferenças, possa alcançar o sucesso escolar. Mais ainda, explora também a legislação da inclusão dos alunos com PEA e a formação dos professores de inglês do 1.º CEB em relação à educação inclusiva, em contexto nacional, a fim de dar resposta às questões levantadas no parágrafo anterior.

2.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO CONCEITO

A inclusão coloca o respeito e a apreciação da diversidade no centro da educação. Reconhece a diversidade como um traço característico da humanidade e passa de um foco nas necessidades para um foco nas oportunidades que a diversidade oferece para a aprendizagem e participação na educação (*Pró-Inclusão, 2020, p. 17*).

Inicialmente, foi vivida uma fase de segregação, onde as crianças com doenças e transtornos mentais, assim como doenças de diferente carácter, eram colocadas em instituições ou escolas próprias para o ensino especial, como era mencionado na altura. Melhor dizendo, as crianças viviam ou frequentavam o ensino e educação em locais específicos longe dos colegas do ensino regular, ou seja, completamente à parte do resto dos alunos. Ao longo do tempo foram várias as associações de pais, alunos e voluntários que lutaram pelos direitos destas crianças, apoiando-se na Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança e defendendo o direito à educação e à participação na sociedade, tal como à igualdade de oportunidades (Silva, 2009). A partir do

momento em que se iniciaram estas lutas, foi-se implementando o conceito de normalização, reconhecendo os direitos destes alunos como membros da sociedade. Começou assim a etapa da integração, que consistia na educação das pessoas com deficiência nas escolas e restantes instituições do ensino regular, ainda que fosse em salas de aula à parte. A integração não era o suficiente e utilizava bastante o diagnóstico clínico dos alunos para que fosse possível adotar medidas quanto à sua educação. Quando surge o movimento inclusivo, a atenção que antes era centrada no aluno e no seu diagnóstico, passa imediatamente para a escola e no que a escola pode fazer para atender às necessidades do aluno.

A educação inclusiva emerge como um paradigma transformador que transcende as barreiras tradicionais, promovendo a participação plena e igualitária de todos os alunos, independentemente das suas diferenças. Neste contexto, o objetivo fundamental é criar ambientes educacionais que acolham a diversidade, reconhecendo e valorizando as características únicas de cada criança. A procura por práticas pedagógicas inclusivas não visa apenas o acesso à educação, como também aspira a construir comunidades escolares que celebrem a variedade de dons, habilidades e perspetivas, preparando os alunos para a riqueza da convivência numa sociedade plural.

Esta educação passa por uma reestruturação das práticas e políticas de uma escola, para que desse modo seja possível responder às diversidades dos alunos. A escola acolhe indivíduos com várias características, sejam elas políticas, religiosas, sociais, entre outras. No que diz respeito a alunos com deficiência, é possível que o seu processo de aprendizagem ocorra dentro da sala de aula regular. É importante desconstruir o pensamento ou ideia de que estes alunos não são capazes de aprender. Para incluir estes alunos, não basta matriculá-los numa turma de ensino regular só para ir de encontro às leis existentes. É também indispensável que exista uma equipa de profissionais para que a inclusão seja eficaz (Neto et al., 2018).

Um dos princípios do documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é a inclusão:

A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos (Martins et al., 2017, p. 13).

Atualmente, o termo inclusão engloba muito mais do que apenas os alunos diagnosticados com alguma doença ou perturbação. São, nos dias de hoje, incluídos no movimento educativo inclusivo os chamados “alunos cinzentos” – alunos sem diagnóstico, mas com dificuldades de aprendizagem. Segundo Pinto (2015, p. 2),

Falar de escola inclusiva implica olhar para a escola como um lugar que oferece à diversidade dos alunos a possibilidade de crescer e aprender, respeitando-os, aceitando e potencializando as suas diferenças. No entanto, apesar de tradicionalmente se pensar nas Necessidade Educativas Especiais apenas para os portadores de deficiências, hoje devemos considerar que há alunos que têm estas necessidades, mesmo sem serem portadores de deficiências, exigindo por isso, adaptações curriculares, diversificação de práticas e estratégias pedagógicas, construção de aprendizagens significativas e adaptação de instrumentos didáticos. Tal exige uma grande mudança nas mentalidades dentro e fora das escolas, ainda que indubitavelmente esta se deva fazer, em primeiro lugar, no interior de cada profissional, pois é este o grande motor de funcionamento das escolas. Afinal, as escolas são feitas por pessoas e para pessoas, pelo que é por aqui que se deve iniciar o caminho para a inclusão.

Para uma melhor compreensão do conceito “alunos cinzentos”, é interessante visitar a ideia apresentada por Afonso (2016, p. 9):

Mesmo quando, por força da lei, as especializações tiveram de passar a ser afiniladas e mais restritivas, nunca se colocou de lado que os desafios na escola passam, muitas vezes, pelos alunos que são assumidos como “cinzentos” (“grey students”) e colocados em territórios pedagógicos de baldio.

Em contexto da PES, foi possível testemunhar a educação inclusiva a ser implementada na escola onde o estágio curricular se realizou. A colaboração entre os docentes, nomeadamente, professores titulares, professores de EE e professora de inglês, e entre os docentes e não-docentes era notável, através do seu trabalho conjunto para que os alunos pudessem aprender na sala de ensino regular sempre que era possível. Foram realizadas adaptações a nível da área

curricular do inglês, nos momentos de avaliação. Durante as aulas de inglês, surgiria como fator benéfico um trabalho mais individualizado e adaptações das atividades a desenvolver no decorrer das mesmas. A disponibilidade de espaço de intervenção neste domínio foi uma das grandes motivações para a orientação das práticas pedagógico-didáticas adotadas pela professora estagiária, assim como para a orientação do presente estudo.

2.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO PORTUGUESA E TRANSNACIONAL

Apenas cinco países – Chile, Itália, Luxemburgo, Paraguai e Portugal – consideram a educação inclusiva um sistema para alcançar e responder às necessidades de todos os alunos e, só dezasseis países referem a “educação inclusiva” nas suas leis gerais de educação (Jodl, 2023).

Em Portugal, os primeiros sinais de alguma importância dada à educação de pessoas com deficiência surgiram no século XIX, durante a monarquia portuguesa, quando foram criadas as primeiras instituições de cariz privado e com escassos apoios por parte do Estado, para pessoas cegas e surdas. Por volta de 1960, houve um maior encorajamento da educação de alunos com deficiência em meios educativos regulares, partindo esta iniciativa do Ministério dos Assuntos Sociais. Após a Revolução de 25 de abril de 1974, foram criadas Equipas de Educação Especial (EEE), compostas por professores apoiantes da matrícula de todos os alunos no ensino regular. Estas equipas só foram reconhecidas legalmente através do Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto de 1988, que sofreu modificações pelo Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho de 1997 (Bairrão et al., 1998; Rodrigues, 2016).

A 23 de agosto de 1991, é publicado o Decreto-Lei n.º 319/91 que trouxe mudanças ao ensino de Portugal: a classificação baseada na competência médica é substituída pelo conceito “alunos com necessidades educativas especiais” (NEE); a transferência da responsabilização da aprendizagem dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem para a escola regular; a educação dos alunos com NEE realiza-se no meio menos restritivo possível; a possibilidade da realização de adaptações curriculares e adaptações de materiais; existência de condições especiais de matrícula, frequência e avaliação para alunos com NEE (Ministério da Educação). No

entanto, o Decreto-Lei n.º 319/91 ainda continha características segregativas, como o facto de ser declarado no mesmo que a educação dos alunos com NEE se deve processar num meio o menos restritivo possível, demonstrando assim um esforço ainda pouco significativo na inclusão destes alunos.

Já em 1994, no dia 10 de junho, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) anunciou a Declaração de Salamanca, que reafirmou o direito de todos os indivíduos à educação, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, utilizando a expressão “educação para todos”. Quando a Declaração de Salamanca foi anunciada, a realidade em Portugal já criava um ambiente recetivo aos princípios nela declarados, influenciando diretamente o uso da palavra “inclusão” na legislação portuguesa a partir de 1997. Nesse mesmo ano, o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, veio trazer modificações em relação à educação de alunos com NEE. Algumas dessas modificações passam por: em vez de todos os alunos terem direito à educação num meio o menos restritivo possível, neste despacho é declarado que todos os alunos têm direito a frequentar o mesmo tipo de ensino; os pais e encarregados de educação passam a ser considerados parceiros na intervenção na vida escolar dos alunos; a transformação da realidade escolar em que o aluno se moldava à escola para uma realidade onde a escola é que vai de encontro ao aluno, moldando-se a ele (Ministério da Educação, 1997; Rodrigues, 2016; Rodrigues, 2019; UNESCO & Ministerio de Educación y Ciencia, 1994).

No dia 7 de janeiro de 2008, o Ministério da Educação publica o Decreto-Lei n.º 3/2008, abrindo caminho a novas mudanças no sistema de ensino português. É estipulado neste decreto-lei que: a avaliação dos alunos com NEE deve ser realizada tendo como referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial da Saúde (1980); a sinalização do aluno é realizada por uma equipa multidisciplinar composta pelo professor titular/diretor de turma, professor de EE, psicólogo, técnicos da comunidade e pelos pais ou encarregados de educação, participando na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI); deve ser elaborado um relatório técnico-pedagógico (RTP) por cada aluno com NEE; deve ser valorizado o desenvolvimento de competências pessoais e sociais do aluno com NEE; as escolas devem conter no seu projeto educativo respostas adequadas às NEE. São ainda referidas

inúmeras condições que uma escola deve apresentar de modo a contribuir para a aprendizagem de alunos com NEE, como materiais específicos para a intervenção em terapêutica da fala, unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com PEA e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congênita, entre outras (Ministério da Educação, 2008).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem substituir o Decreto-Lei n.º 3/2008, estabelecendo o regime jurídico da educação inclusiva e tendo como princípios orientadores “a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência mínima”. O direito de todos os alunos, independentemente da sua posição pessoal e social, à educação inclusiva torna-se uma prioridade. É valorizada uma participação ainda mais significativa dos pais e/ou encarregados de educação no processo individual do aluno. O modelo da Unidade Especializada transforma-se no modelo do Centro de Apoio à Aprendizagem. Surgem as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo elas as medidas universais, as medidas seletivas e as medidas adicionais:

- As medidas universais podem ser aplicadas aos alunos que necessitem de medidas seletivas e adicionais e consistem na diferenciação pedagógica, nas acomodações curriculares, na promoção de um comportamento pró-social, no enriquecimento curricular e numa intervenção de eixo académico ou comportamental em reduzidos grupos;
- As medidas seletivas vêm completar as medidas universais quando estas não são suficientes para dar respostas às necessidades do aluno e passam pelos percursos curriculares diferenciados, pelo apoio psicopedagógico e tutorial, pela antecipação e reforço das aprendizagens e pelas adaptações curriculares não significativas;
- A implementação de medidas adicionais tem como objetivo atenuar dificuldades persistentes de aprendizagem que exijam recursos especializados de apoio à aprendizagem e inclusão, depois de ser comprovada a insuficiência das medidas universais e seletivas. Deste modo, as medidas adicionais traduzem-se pela frequência do ano escolar por disciplinas, pela elaboração de um plano individual de transição, pelas adaptações curriculares significativas, pelo desenvolvimento de metodologias e

estratégias de ensino estruturado e pelo desenvolvimento de competências de autonomia social e pessoal (Presidência do Conselho de Ministros, 2018).

No conteúdo deste decreto-lei surge de novo a elaboração do RTP, que consiste na identificação dos fatores facilitadores e dificultadores do processo de aprendizagem do aluno, na nomeação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a aplicar, os responsáveis pela aplicação dessas mesmas medidas, os métodos de avaliação da eficácia de cada medida aplicada e na articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão. Por fim, são enumeradas adaptações ao processo de avaliação, como tempo suplementar na realização da prova, leitura de enunciados, pausas vigiadas, entre outras (Presidência do Conselho de Ministros, 2018).

Tal como em Portugal, a educação inclusiva foi ganhando importância nos outros países do Mundo, ao longo do tempo. Aliás, foi nos países nórdicos como Noruega, Suécia e Dinamarca, que se iniciou o movimento de integração por volta dos anos 60. Noutros países da Europa, a integração ocorreu de forma brusca a partir dos anos 70 e 80. No entanto, em países como a Alemanha e a Holanda, este processo ocorreu de forma mais vagarosa, conservando estruturas segregativas. Nos Estados Unidos da América, o movimento da integração iniciou-se também durante o início do século XX (Bairrão et al., 1998).

Por volta de 1970, surge na Grã-Bretanha o conceito da “Educação Especial” que abrangia não só os alunos com deficiências, mas também aqueles alunos que tinham dificuldades de aprendizagem (Reverdy, 2019).

Por sua vez, França começou a traçar o seu caminho na legislação da educação inclusiva no início do século XX, mais precisamente, no ano de 1909. Neste ano foi publicada uma lei que permitiu a criação de escolas especiais. A Lei n.º 75-534 estabelece a escolaridade obrigatória para todas as crianças e adolescentes com deficiência, ingressando no ensino regular, ou no ensino especial dependendo das necessidades dos alunos (Governo Francês, 1975). Já na Lei n.º 89-486, de 1989, contemplavam objetivos como o domínio da língua francesa e aprendizagem de outras línguas, a participação dos pais na vida escolar, a criação de uma comissão de educação para a saúde e cidadania a fim de combater a exclusão e a integração educativa de crianças e adolescentes com deficiência (Governo Francês, 1989). No ano seguinte, a Lei n.º 90-602 é criada tendo como

principal objetivo a proteção das pessoas contra a discriminação com base no seu estado de saúde ou deficiência. Cinco anos depois, a Lei n.º 2005-102 trouxe avanços significativos, entre eles a referência a uma equipa multidisciplinar que realiza a avaliação das competências e necessidades dos alunos e ao acesso à escolaridade tal como os restantes alunos (Governo Francês, 2005). Por sua vez, na Lei n.º 2013-595, de 8 de julho, é mencionada a expressão “escola inclusiva”, a importância de educar crianças com deficiência e NEE no ensino regular e o financiamento de materiais educativos adaptados que atendam às necessidades dos alunos por parte do Ministério da Educação Nacional de França (Governo Francês, 2013).

Em 2001, o Ministério do Desenvolvimento de Recursos Humanos da Índia, lançou um programa chamado *Sarva Shiksha Abhiyan*, com o objetivo de tornar a educação acessível a crianças entre os 6 e 14 anos. É de realçar o ênfase dado à educação inclusiva, através de objetivos como: a melhoria no acesso e na matrícula de crianças com “necessidades especiais”; integração dessas mesmas crianças no ensino regular; o ensino no ambiente que melhor atender às necessidades do aluno, incluindo escolas especiais e educação em casa quando as circunstâncias do aluno são consideradas severas; e a formação dos professores em relação ao ensino a crianças com “necessidades especiais” (Ministério do Desenvolvimento de Recursos Humanos, 2004). Nos últimos anos, a Política Nacional da Educação da Índia (2020), delineou um sistema educativo equitativo no seu país, tendo em conta os direitos das crianças com deficiência. Contudo, foi descoberto que cerca de 105 escolas na Índia incentivam a educação em casa para estes mesmos alunos e, até aqueles que se encontram matriculados em escolas regulares, são por muitas vezes encaminhados para salas de aula separadas (Jodl, 2023). O esforço da mudança na educação na Índia é visível, porém ainda apresenta características segregativas.

O sistema educativo de Marrocos foi fortemente caracterizado pela segregação durante toda a sua história. No entanto, em 2014, o Ministério Nacional da Educação deste mesmo país, realizou uma parceria com a *United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF) e com a *Handicap International* (HI), desenvolvendo um projeto piloto de educação inclusiva em dezoito escolas (Jodl, 2023).

A 18 de fevereiro de 2016, o Governo da República da Arménia aprovou um plano de ação a fim de implementar um sistema de educação universal inclusiva, assim como o planeamento das despesas necessárias a essa implementação (Governo da República da Arménia, 2016).

Esta evolução no atendimento aos alunos com necessidades de aprendizagem específicas, no contexto da educação inclusiva, também merece ser analisada ao nível da formação inicial de professores. Como tal, no próximo subcapítulo proceder-se-á com esta análise ao nível de cursos de formação de professores de inglês no 1.º CEB.

2.3. FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS DO 1.º CEB PARA O ENSINO INCLUSIVO: UMA ANÁLISE NACIONAL

A 12 de dezembro de 2014, o Decreto-Lei n.º 176/2014 procede à criação de um novo grupo de recrutamento de professores de inglês, neste caso do 1.º CEB – o grupo 120 (Ministério da Educação e Ciência).

No dia de hoje, em Portugal, existem oito instituições de ensino superior com o Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB disponível e em funcionamento, localizadas nos distritos de Braga, Porto, Aveiro, Viseu, Lisboa e Faro. Destas oito instituições, apenas três disponibilizam no plano de estudos do respetivo mestrado, UC relativas ao ensino inclusivo, sendo elas: *Necessidades Adicionais de Suporte na Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais – Perturbações da Linguagem e, Problemas de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Uma outra instituição das cinco onde nos planos de estudo do mestrado não contempla uma UC específica sobre educação inclusiva, inclui as “NEE” num dos objetivos da UC *Didática do Inglês para Crianças* sobre a compreensão de necessidades de aprendizagem e diferentes abordagens de ensino. É possível verificar que a formação específica de professores de inglês do 1.º CEB relativamente à educação inclusiva ainda é pouco valorizada e pobremente considerada necessária.

As UC *Didática do Inglês e Metodologia de Ensino de Inglês*, comumente presentes nos planos de estudo dos mestrados em ensino de inglês no 1.º CEB, desempenham um papel significativo, tornando possível o futuro professor aprender: práticas pedagógicas; abordagens didáticas; a

mobilizar estratégias de aprendizagem e avaliação; a criar planificações de unidades didáticas e aulas; a utilizar materiais didáticos físicos e digitais; a importância da colaboração; a desenvolver o seu papel reflexivo; entre outros. Estas UC são, portanto, bastante abrangentes na formação que englobam. Todavia, não fornecem formação específica sobre educação inclusiva, como: conhecimentos sobre perturbações de desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, habilidades/capacidades cognitivas e neurodiversidade; a identificação das necessidades individuais dos alunos; o atendimento dessas necessidades; a participação no processo educativo do aluno, por exemplo através das equipas multidisciplinares e colaboração no preenchimento de documentos relevantes; lidar e cuidar dos alunos. Torna-se indispensável a existência de uma UC específica sobre educação especial ou educação inclusiva para que a formação de professores de inglês do 1.º CEB seja uma formação completa. À frente de um professor não estão só alunos, estão também pessoas, com as suas peculiaridades, necessidades e dificuldades. Há que saber ser professor de todos e para todos.

Durante a frequência da UC *Necessidades Adicionais de Suporte na Educação Inclusiva*, a professora estagiária teve oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos relativos à educação inclusiva. O principal contributo desta UC foi dar a conhecer a história da legislação portuguesa relativamente à educação inclusiva e à sua origem no nosso país, incluindo o abandono do conceito NEE. Este abandono acompanhou a legislação que surgiu no ano de 2018, que deu fim à categorização dos alunos, uma vez que passaria a incluir vários alunos com dificuldades de aprendizagem e não exclusivamente aqueles com doenças ou perturbações diagnosticadas. Também se exploraram conceitos como o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que é abordado no Subcapítulo 3.3, da Parte I.

De certo modo, torna-se chocante o quão desvalorizada esta era há poucos anos. A evolução que se assistiu é recente, as mudanças também são recentes e ainda há um longo caminho a percorrer. Foi tomada consciência de que existem medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que surgem como necessárias no processo de aprendizagem dos alunos com PEA e foi através desta aprendizagem que a professora estagiária pôde adaptar o seu ensino para os alunos com PEA que se cruzaram no seu caminho do estágio curricular, contribuindo para o seu sucesso escolar na área curricular do inglês.

CAPÍTULO III – ENSINO DE INGLÊS A CRIANÇAS COM PEA

No cenário educativo, e em particular no ensino de inglês a crianças com PEA, os docentes são desafiados a adotarem estratégias adaptativas e inclusivas. A PEA, enquanto perturbação, caracterizada por diferenças no processamento sensorial, na comunicação e no comportamento, exige que estes mobilizem abordagens pedagógicas que reconheçam e respeitem a singularidade de cada criança. Que importância tem o ensino de inglês a crianças? Qual é a relação entre a PEA, a aprendizagem da língua materna e a aprendizagem de uma segunda língua/língua estrangeira? Qual é a importância do ensino de inglês a crianças com PEA? E quais são os recursos e estratégias que um professor pode/deve colocar em prática?

O Capítulo III explora a complexidade desta interseção entre o ensino de inglês e as nuances da PEA, destacando a importância de métodos personalizados que possam desbloquear o potencial linguístico das crianças e criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor, para que as questões previamente colocadas possam ser atendidas.

3.1. O ENSINO DE INGLÊS A CRIANÇAS

Desde 2014, que a disciplina de inglês é obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade e até ao 9.º ano de escolaridade, abrangendo assim os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB. Além do mais, consoante os recursos disponíveis, as escolas do 1.º CEB podem, a partir desse ano, oferecer a aprendizagem do inglês como língua estrangeira, com um maior enfoque na oralidade (Ministério da Educação e Ciência).

O ensino de inglês a crianças desempenha um papel crucial no desenvolvimento global, com especial ênfase no domínio cognitivo dos jovens alunos. O domínio da língua inglesa desde tenra idade oferece uma variedade de benefícios que vão além das competências linguísticas, moldando de maneira significativa o futuro académico e profissional das crianças.

Por um lado, existe o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que enuncia e enumera várias áreas de competências que se espera que os alunos desenvolvam ao longo do seu percurso

da escolaridade obrigatória. Estas áreas relacionam-se com o ensino de uma língua estrangeira, neste caso o inglês, de forma direta ou indireta. São elas: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo (Martins, et al., 2017).

A professora estagiária, ao longo da prática supervisionada elaborou atividades que desenvolvessem as áreas de competências anteriormente mencionadas. Uma dessas situações é o caso representado na Figura 2, onde os alunos tinham de retratar os seus objetos pessoais, legendando-os, através do desenho, trabalhando as áreas de competências de linguagens e textos e de sensibilidade estética e artística.

Figura 2

Atividade de elaboração de uma lista dos objetos pessoais através do desenho ("Personal objects")



Por outro lado, há dois outros documentos importantes na orientação dos professores de inglês do 1.º CEB, nomeadamente as designadas *Aprendizagens Essenciais* de inglês do 3.º ano de escolaridade e do 4.º ano de escolaridade:

Em relação ao Inglês do 3.º ano (A1), o aluno deve ser capaz de: compreender e utilizar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples que visam satisfazer necessidades concretas; apresentar-se e apresentar os outros; fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem os objetos que possui; comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar colaborante (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 2).

Em relação ao Inglês do 4.º ano (A1), o aluno deve ser capaz de: compreender e utilizar expressões familiares e quotidianas que visam satisfazer necessidades concretas; apresentar-se e apresentar outros; fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e os objetos que possui; comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar colaborante (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 2).

Estes documentos orientadores indicam as aprendizagens e o conhecimento fundamental que os alunos devem adquirir ao frequentarem esta área curricular, dividindo-os em vários domínios: áreas temáticas/situacionais, competência comunicativa, competência intercultural e competência estratégica.

Durante a PES, a professora estagiária teve oportunidade de desenvolver uma aula sobre as diferentes divisões da escola, iniciando a aula com a visualização de um vídeo sobre como uma sala de aula é em 27 países diferentes (Insider, 2015), proporcionando aos alunos momentos de reconhecimento de realidades interculturais distintas (competência intercultural) e de desenvolvimento do pensamento crítico (competência estratégica), como se verifica na Figura 3. De seguida, foi realizada uma tarefa em grupos, fora da sala de aula, desenvolvendo o trabalho e colaboração em grupo (competência estratégica), tal como se pode observar na Figura 4.

Figura 3

Visualização do vídeo "What a classroom looks like in 27 countries around the world"



Figura 4

Atividade em pequenos grupos, fora da sala de aula



Posto isto, explora-se a seguir o papel da língua materna no atendimento a alunos com PEA no contexto de ensino de inglês no 1.º CEB.

3.2. A PEA, A LÍNGUA MATERNA E A LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)

Segundo a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (2018), cerca de 50% das pessoas com PEA não desenvolvem a linguagem, sendo este habitualmente o primeiro sinal de alerta. Uma criança com autismo facilmente se distrai com detalhes à sua volta, não escutando os seus pais, educadores ou professores quando estes apontam e nomeiam objetos a fim da criança aprender vocabulário. Sendo assim, a criança com PEA perde oportunidades de aprender novas palavras. Habitualmente, uma maior tendência recai sobre a preocupação de que os alunos com PEA aprendam as necessidades básicas e necessidades mais urgentes em relação a comportamentos considerados inapropriados, como a falta de atenção, capacidades sociais e tarefas do dia-a-dia. Por essa razão, existe uma pouca significativa quantidade de estudos sobre a PEA e a aprendizagem de uma segunda língua, língua estrangeira ou bilinguismo, sendo mesmo desvalorizadas a investigação e atuação neste campo. Muitos pais e cuidadores optam por educar e criar os seus filhos com PEA através do monolinguismo porque são da opinião que a aprendizagem de uma nova língua leva à confusão. No entanto, estudos demonstram que a exposição a várias línguas é um fator benéfico para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que é possível que ocorra transferência de competências linguísticas de uma língua para outra (Verhoeven, 2007, citado por Davis et al., 2021).

No decorrer da PES, a professora estagiária teve a oportunidade de adquirir a informação de que um dos alunos com PEA (Aluno B) frequentemente viaja com a sua família, estando exposto a várias línguas, durante uma conversa informal com a docente de EE do aluno. Este fator fez com que o aluno mencionado anteriormente tenha adquirido bases linguísticas que lhe permitem manter conversas, diálogos e interações em várias línguas. Dos 3 alunos do estudo de caso desta investigação (ver Subcapítulo 1.4, da Parte II), este é o aluno que mais se destaca na língua inglesa, mantendo conversas e exprimindo-se em inglês durante a aula desta área curricular, recorrendo

à língua portuguesa apenas para explicar algo que o próprio pense que o outro não entenda em inglês.

Apesar da aquisição da língua materna ser considerada um desafio na vida de algumas crianças com PEA, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode surgir como meio facilitador de comunicação. O inglês é uma língua global e em alguns países ocupa o lugar de segunda língua, com obrigatoriedade de aprendizagem na escola desde os primeiros anos. A aquisição e aprendizagem desta língua por jovens alunos proporcionar-lhes-á oportunidades significativas no seu desenvolvimento cognitivo, social, entre outros. O aluno com PEA que desenvolve a sua aprendizagem na área disciplinar do inglês, é um aluno inserido na sociedade que o rodeia. No entanto, é possível a existência de desafios ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira quando um dos sintomas comuns da PEA é a dificuldade comunicativa. Para além disso, as crianças diagnosticadas com esta patologia não adquirem a autonomia de forma natural ou esperada e, dessa forma, algo que pode parecer simples aos olhos do professor, para estas crianças poderá ser mais complexo (Hashim et al., 2021; Feijó, 2017).

Uma investigação designada *The Efficacy of Teaching English as a Foreign Language to Iranian Students with Autism Spectrum Disorder on Their Social Skills and Willingness to Communicate* e publicada no *Iranian Journal of Child Neurology* demonstra um aumento nas habilidades sociais em alunos com PEA de “nível baixo e nível moderado”, através das perspetivas dos seus pais e cuidadores, após o ensino de inglês como língua estrangeira. Para além deste resultado e através do ponto de vista do professor de inglês, é também referido que a vontade de comunicar de alunos com PEA de “nível baixo, moderado e severo” aumentou consideravelmente (Golshan et al., 2019). Esta investigação solidifica a ideia de que o ensino de inglês como língua estrangeira pode contribuir para um progresso das capacidades sociais e comunicativas das crianças com PEA.

3.3. A PEA E O ENSINO DE INGLÊS: ESTRATÉGIAS E RECURSOS

À medida que a compreensão e sensibilidade em relação ao autismo têm crescido, surgem novos desafios na educação, especialmente quando se trata do ensino de línguas estrangeiras. A

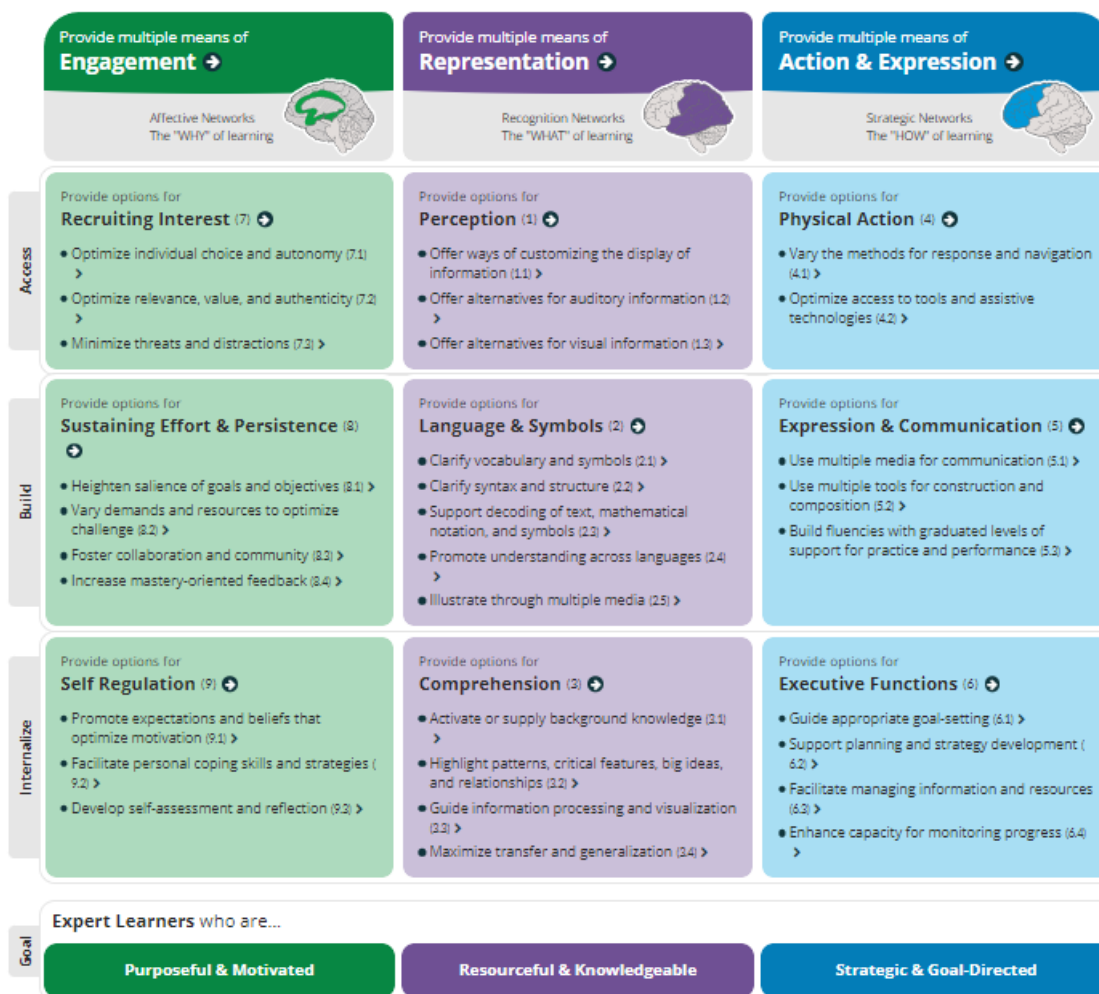
aprendizagem de inglês, em particular, pode apresentar desafios únicos para estudantes com PEA, requerendo abordagens pedagógicas específicas e adaptadas.

O Desenho Universal foi um conceito criado por arquitetos nos anos 70, com o objetivo de facilitar a vida às pessoas, isto é, criar ambientes ou produtos que a maior número de pessoas possível possa utilizar sem que haja a necessidade de realizar adaptações no futuro. Este conceito abriu portas à criação de um outro conceito, já no mundo da educação: o DUA. Foi durante os anos 90 que educadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST) começaram a reconhecer algumas barreiras à aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem, transtornos ou doenças, como era o caso dos livros, considerando-os não inclusivos. A partir desse momento, esses educadores do CAST iniciaram o desenvolvimento de livros digitais, entre outros recursos tecnológicos, a fim de dar resposta às necessidades dos alunos com diferenças motoras, sensoriais e intelectuais (Mendes, 2017; Rose, 2000).

Segundo o CAST (2018), as orientações para a aplicação do DUA passam por 3 fases: o fornecimento de múltiplos meios de envolvimento, o fornecimento de múltiplos meios de representação e o fornecimento de múltiplos meios de ação e expressão, como é possível verificar na Figura 5. A primeira fase procura respostas para o “porquê” da aprendizagem, estimulando o interesse pela aprendizagem por parte do aluno, trabalhando o esforço e a persistência e incentivando a autorregulação, autorreflexão e motivação. Por sua vez, a segunda fase trata do conteúdo da aprendizagem – o “o quê” da aprendizagem –, procurando trabalhar a percepção através do provimento de informação de várias formas (visual, auditiva, etc.), promovendo a clarificação da língua e de símbolos e facilitando a compreensão. A terceira e última fase procura responder ao “como” da aprendizagem, através da ação física, criando materiais que todos os alunos possam utilizar, dando ao aluno opções para comunicar e se expressar, e trabalhando as funções executivas dos alunos, como a atenção, o raciocínio flexível e o planeamento, por meio da técnica *scaffolding*. Esta técnica considera o aluno como construtor do seu próprio conhecimento e traduz-se através do trabalho do professor em gradualmente ir minimizando os apoios à medida que o aluno se torna cada vez mais autónomo e capaz.

Figura 5

Orientações para o Desenho Universal para a Aprendizagem



Fonte: CAST (2018)

Uma vez que a PEA é uma condição bastante complexa e diferente de pessoa para pessoa, as estratégias e abordagens a aplicar em contexto de aula de inglês também serão diferentes de aluno para aluno. Ensinar inglês a uma criança com PEA é diferente de ensinar inglês às restantes crianças, pois é necessário ter em conta as suas necessidades específicas, no entanto deve ser possível de o fazer em simultâneo, incluindo o aluno com PEA no meio que o rodeia. Segundo Lasintia et al., (2021), de modo a aprender a escutar, o aluno deve ser ensinado a enfrentar o seu professor, sendo que isso não significa que o aluno tenha de estabelecer contacto ocular. Em relação ao desenvolvimento da compreensão oral, deve ser utilizado apoio visual de modo a

captar a atenção do aluno e a facilitar o seu entendimento. Já em relação à expressão oral, é importante a aceitação da expressão verbal e não verbal limitada e torna-se imprescindível o professor entender e conhecer as expressões do aluno de modo a compreendê-lo. Para que sejam desenvolvidas competências relacionadas a diálogo e conversa, o professor deve optar por interesses do aluno como tema e por suporte visual e físico. De modo a evitar a ecolalia (repetição do que lhe é dito), deve-se dar preferência às instruções claras e dar tempo ao aluno para responder às questões.

Captar a atenção dos alunos com PEA utilizando suportes visuais (imagens, figuras, gráficos e/ou símbolos), vídeos, atividades de expressão artística, música e dança faz com que seja mais fácil para eles aprender o inglês de forma ativa e divertida. Deve ser criado um ambiente concreto e estruturado, uma vez que as crianças com PEA demonstram dificuldade em compreender informação na sua forma abstrata. A repetição dos conteúdos a aprender também é considerada uma estratégia de ensino de inglês a crianças com PEA, porém esta só é eficaz se for acompanhada por suporte visual. Como a gramática pode surgir como um sistema complexo para estes alunos, duas formas eficazes de ensinar conteúdos desta natureza é trabalhar a correspondência entre imagens e aspectos gramaticais (verbos, advérbios, pronomes, etc.) e utilizar os movimentos físicos, como correr quando se aprende o verbo *run*. A utilização de *realia*, ou seja, objetos e aspectos da vida real, dentro da sala de aula de inglês traz benefícios para os alunos com PEA, uma vez que ajuda na memorização (Aksoy, 2018).

No decurso da PES, a professora estagiária utilizou imagens como apoio ao ensino de vocabulário, diálogo com alunos com PEA e como forma de captar a sua atenção. Foram utilizados *flashcards* no ensino dos animais de estimação. Quando o tópico a lecionar era sobre os animais da quinta, a professora estagiária criou uma primeira atividade de correspondência de imagens acompanhadas por palavras, plastificada e com velcro adesivo (ver Figura 6), e uma segunda atividade de correspondência de imagens acompanhadas por letras, de modo a soletrar os nomes dos animais da quinta em inglês (ver Figura 7), para o aluno A realizar.

Figura 6

Primeira atividade adaptada para aluno com PEA ("Farm animals")



Figura 7

Segunda atividade adaptada para aluno com PEA ("Farm animals")



Ainda durante os anos 90, é explorado o Método Multissensorial ou Abordagem Multissensorial – “The multisensory method, also known as VAKT (visual-auditory-kinesthetic-tactile) implies that students learn best when information is presented in different modalities” (Mercer & Mercer, 1993, citado por Murphy, 1997, p. 1). Esta abordagem sugere que os alunos aprendem melhor se utilizarem os seus sentidos, isto é, se virem, ouvirem e tocarem nos recursos. Dado que as crianças com PEA apresentam alterações nas respostas a estímulos sensoriais e que algumas delas parecem conhecer o mundo por meio dos sentidos (Gabriels & Hill, 2017, citado por Correia, 2015), a utilização desta abordagem adequa-se ao seu ensino. Já em 2000, Sparks apresenta a aplicação desta abordagem no ensino de uma língua segunda ou língua estrangeira:

An MSL approach to teaching an FL emphasizes the direct and explicit teaching of the phonology/orthography (spelling-sound relationships), grammar (syntax) and morphology (meaning units) systems of the FL. The MSL approach includes the simultaneous use of students' visual, auditory and tactile-kinesthetic skills. Students' motor skills are engaged by pronouncing sounds and syllables and by writing on paper or on a blackboard. Generally, lessons are taught in both the native language and the FL, e.g. the teacher speaks in both Spanish and English (p. 127).

A Abordagem Multissensorial é, portanto, uma abordagem apropriada a todos os alunos, principalmente aos alunos com PEA.

PARTE II – OS DESAFIOS E RESPOSTAS DA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM PEA NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

CAPÍTULO I – DESENHO EMPÍRICO

Ao longo deste capítulo dedicado ao desenho empírico, a investigação-ação é explorada, destacando a fusão entre a teoria e a prática. As metodologias de pesquisa escolhidas para a recolha e análise de dados são apresentadas, estabelecendo uma base sólida para o estudo empírico. São identificadas questões-chave e os respetivos objetivos, orientando a pesquisa para áreas de relevância. Os participantes, essenciais no processo, são caracterizados. E, por fim, a questão ética da investigação é abordada para garantir integridade da mesma.

1.1. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O presente relatório tem como contexto de investigação a PES, que se realizou numa escola básica do 1.º CEB do Grande Porto.

Esta escola insere-se num agrupamento escolar (AE) que se divide entre dois municípios – Maia e Gondomar –, constituído por dez estabelecimentos de ensino e acompanhando cerca de 1800 alunos, segundo o seu Projeto Educativo (2022-2025). Dentro do total de alunos que frequentam este AE, cerca de 130 usufruem de medidas de suporte à inclusão e aprendizagem e cerca de 37% beneficiam do apoio da ação social escolar. Para além disto, o AE em questão enquadra-se no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, no Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola, na Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola, no Projeto de Educação para a Saúde, no projeto *Primary English Practice Programme for Ages 6-7*, no Projeto Investir na Capacidade, no Projeto “Ciência Viva” e no Projeto de Aprendizagem Bilingue.

A escola em questão situa-se numa zona considerada dormitório, em que os níveis socioeconómicos da população se classificam como médio, médio-baixo e baixo. A escola é composta por quatro edifícios, sendo que dois deles correspondem aos locais com salas de aula, um corresponde à biblioteca e gabinete de coordenação e o último constitui o jardim de infância. A instituição de ensino é composta ainda por uma cantina, várias despensas e casas de banho (incluindo casa de banho adaptada), cozinhas, sala de convívio, sala de professores, reprografia,

sala de materiais, ginásio, um espaço de recreio com campo de jogos e parque infantil (adaptado) e dois Centros de Apoio ao Ensino Estruturado – um frequentado por crianças com perturbação do espectro do autismo e o outro frequentado por crianças com a mesma perturbação e multideficiência. Segundo o Regulamento Interno do AE onde se realizou a PES, os Centros de Apoio ao Ensino Estruturado têm como um dos objetivos o apoio à inclusão de crianças na sua turma e nas atividades escolares. Estes centros dão apoio, não só a alunos, mas também a professores, para que estes encontrem as melhores estratégias para o ensino, a diretores de turma e a técnicos especializados. As salas de aulas estão devidamente equipadas, com mesas, cadeiras, quadro de giz, quadro interativo, secretária e cadeira do professor, placares para exposições, aquecedores, armários de arrumos e arquivos e janelas que permitem a entrada de luz natural.

A escola apresenta como fragilidade o facto de organizar algumas turmas em turmas mistas, isto é, juntar alunos do 3.º ano escolar e 4.º ano escolar na mesma turma. Isto faz com que os alunos tenham de se deslocar entre salas e pisos do edifício da escola durante o horário de aulas, atrasando e interrompendo o início das aulas da área disciplinar da língua inglesa, para além de dificultar a leção destas mesmas aulas, por parte do/a professor/a de inglês, quando os alunos do 3.º ano escolar não se ausentam da sala com a professora titular, tendo de ficar a assistir à aula de um nível superior ao seu, ou fazendo atividades diferentes dos restantes colegas. Além do mais, estas alterações de local de aprendizagem surgem como um obstáculo na rotina – elemento fundamental na facilitação da aprendizagem – de alunos com PEA. Existe uma equipa multidisciplinar nesta escola, composta por duas professoras de EE, uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional, um fisioterapeuta, um professor de psicomotricidade em meio aquático, uma psicóloga, pelos professores titulares e três assistentes operacionais.

A PES realizou-se entre o dia 27 de setembro de 2023 e o dia 19 de janeiro de 2024, totalizando 114 horas, incluindo 12 horas de leção e de avaliação da professora estagiária por parte da professora cooperante e do professor orientador. Este processo incidiu essencialmente na observação das práticas pedagógicas e didáticas da professora cooperante, principalmente as práticas direcionadas ao ensino de inglês a crianças com PEA, e na leção de aulas de inglês a várias turmas, tendo duas delas na sua composição alunos com PEA. O interesse pelo tema da

investigação foi aumentando gradualmente consoante o decorrer da PES, passando pela fase de conhecer os alunos com PEA com quem o trabalho viria a ser desenvolvido, até realmente aplicar na prática alguns conhecimentos adquiridos através da revisão da literatura.

1.2. MATRIZ METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

A investigação em educação exige metodologias minuciosas a fim de compreender os fenómenos complexos que permeiam o ambiente educacional. A metodologia qualitativa destaca-se ao se focar na compreensão aprofundada dos significados, contextos e experiências dos participantes na investigação, ainda que ocorram procedimentos quantitativos.

Este percurso investigativo tem como eixos centrais a construção do conhecimento através da interação entre a investigadora, de papel facilitador, e o objeto de investigação e a elaboração de uma reflexão crítica enfatizando uma preocupação pelo destino da investigação. Considerando os quatro paradigmas investigativos apresentados por Guba e Lincoln (1994) – positivista, pós-positivista, teoria crítica e construtivista – e um novo paradigma apresentado por Isabel Alarcão (2001) – experiencialismo crítico –, a presente investigação enquadra-se num paradigma investigativo com características construtivistas e do experiencialismo crítico.

O paradigma construtivista distingue-se dos restantes três mencionados anteriormente por se focar na compreensão e reconstrução do conhecimento outrora edificado por outros indivíduos, não o alterando totalmente, mas reconstruindo um conhecimento mais completo. Desta forma responde-se à questão ontológica que pergunta “O que é a realidade?”. Uma vez que vários conhecimentos podem existir dependendo de várias interpretações, procura-se atingir um consenso, através de um processo hermenêutico, buscando responder à questão metodológica que se foca na forma como a investigação é realizada. Diferencia-se ainda o valor do altruísmo nesta investigação, tão próprio deste paradigma e da investigadora. Esta é, portanto, uma investigação contextualizada, em outros termos, uma investigação que se apoia em entender o fenómeno a estudar no seu contexto, respondendo à questão epistemológica, que se move através da reflexão sobre a relação sujeito-objeto (Guba & Lincoln, 1994). Considera-se a análise

dos dados, uma análise indutiva, apontando objetivos como descobrir padrões nos dados, categorizá-los segundo temas definidos a fim de compreender a problemática e gerar uma teoria.

No que lhe concerne, o paradigma do experiencialismo crítico traz duas novas questões apresentadas por Isabel Alarcão (2001):

- a questão *teleológica*, ou seja, a relação do investigador com o destino a dar ao conhecimento gerado ou as respostas às perguntas "a quê e a quem se destina?";
- a questão *dialógica*, ou seja, as formas de comunicação do conhecimento na relação do investigador com os outros (indivíduos e sociedade), que implica a resposta à pergunta "como divulgar e difundir?" (p. 137).

Centrando a atenção na primeira questão, considerada a mais relevante e com maior poder de encaixe nesta investigação, interessa saber a quê a mesma se destina e a quem a mesma se destina. Esta investigação e os seus resultados serão imprescindíveis para a atuação e práticas pedagógicas da professora estagiária quando esta for docente de inglês no 1.º CEB. No entanto, o processo investigativo mostrou-se útil, dado que ocorreu de forma simultânea com a PES, fornecendo já nesse momento algumas luzes sobre a orientação a tomar durante a prática. Portanto, a presente investigação e os resultados por ela discutidos, destinam-se a quem por ela se interessar, mas principalmente à investigadora, que pretende deste modo melhorar as suas práticas e tornar-se mais competente no ensino de inglês a crianças com PEA. Em relação à questão *dialógica*, poderá ser ponderada, num momento futuro, a partilha da investigação através de revistas científicas.

Relativamente às abordagens investigativas, a investigadora optou pela investigação-ação (I-A) e pelo estudo de caso.

Segundo Coutinho et al., (2009, p. 356), a I-A surge como "a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo". A I-A traduz-se numa abordagem dinâmica e participativa, relacionando a teoria e a prática numa simbiose produtiva. Esta metodologia transcende os limites tradicionais da investigação, colocando os investigadores como agentes ativos no contexto a estudar. Ao invés de se restringirem a observadores distantes, os investigadores da I-A procuram resolver

problemas reais, desencadeando um ciclo contínuo de reflexão e ação. Essencialmente, a I-A é mais do que uma ferramenta de compreensão, é também um veículo para a transformação. Ao trabalhar num ambiente específico, com as suas complexidades, os investigadores não procuram apenas entender, mas também aplicar mudanças tangíveis e significativas. A participação ativa dos envolvidos no processo, sejam eles investigadores ou membros da comunidade, destaca a natureza cooperativa desta abordagem, na presente investigação. A cooperação implica que o investigador possua o poder e controlo da investigação e da respetiva gestão (Tripp, 1989, citado por Canha, 2013). A utilização da abordagem da I-A justifica-se, uma vez que esta se realizou em contexto da PES, em que a investigadora assumiu um papel de observadora participante e existiu uma cooperação entre a mesma e vários docentes (três docentes titulares, duas docentes de EE e uma docente de inglês).

O estudo de caso traduz-se num método de investigação de um fenómeno no seu contexto real, que pode chegar a ter múltiplas fontes de informação, sendo necessária a triangulação dos dados, caso isso aconteça. Os estudos de caso podem ser utilizados simplesmente para a apresentação de casos individuais ou seguindo o desejo de alcançar uma generalização partindo de evidências recolhidas em estudo de caso, como acontece na presente investigação (Yin, 2003). Ainda assim, é importante realçar que não se pretende nesta investigação generalizar, dado o carácter específico do estudo de caso, mas sim traçar um caminho e abrir possibilidades para uma possível generalização. As razões que levaram à escolha desta abordagem são o facto da investigação se realizar em contexto de PES e a especificidade da problemática que, só por si, implicou um olhar atento sobre três alunos com a perturbação em questão. Este estudo de caso englobou um conjunto de técnicas que serão exploradas posteriormente neste relatório.

Visto que a metodologia dominante desta investigação é a metodologia qualitativa, estrategicamente foram utilizados processos como a Teoria Fundamentada dos Dados, a Hermenêutica e a Etnografia. A análise documental desempenhou também um papel fundamental, compondo assim a Parte I deste relatório onde consta a revisão da literatura sobre a problemática em questão e o Subcapítulo 2.2, da Parte II, que contém a análise documental de planificações de aulas lecionadas pela professora estagiária.

A Teoria Fundamentada nos Dados ou *Grounded Theory* consiste em desenvolver teorias a partir dos dados recolhidos, ao invés de iniciar a investigação com hipóteses pré-existentes. O investigador gere ou descobre essas teorias partindo das experiências dos participantes, codificando e categorizando esses mesmos dados. A criatividade do investigador ganha valor quando as categorias são definidas (McGhee et al., 2007). No caso da presente investigação, os dados das entrevistas e das respostas ao inquérito por questionário organizam-se em categorias e subcategorias consideradas relevantes compostas por unidades de registo ou significado. Por sua vez, a Hermenêutica surge como um processo de interpretação de dados focando-se nos contextos que os rodeiam. Não só explora e interpreta o contexto social e cultural em volta da questão-problema, como também as palavras ditas pelos participantes em entrevistas e inquéritos (Sidi & Conte, 2017). Já a Etnografia baseia-se numa interação a longo prazo no contexto em investigação. O investigador que utiliza na sua investigação o processo da etnografia, procura padrões enquanto realiza uma abordagem holística, isto é, observa o todo do contexto que rodeia o objeto de estudo, em vez de se concentrar apenas no objeto de estudo. Realizar uma investigação seguindo algumas nuances da etnografia, é realizar uma investigação dando um papel importante à reflexão informada, melhor dizendo, uma reflexão contínua em que o investigador observa as suas próprias ações, criando conhecimentos e aprendendo com a sua experiência, permitindo um planeamento mais efetivo das suas ações futuras (Tacchi et al., 2003).

1.3. QUESTÕES, OBJETIVOS E MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

Como mencionado anteriormente, o interesse pelo tema da investigação surgiu principalmente durante o estágio de observação realizado no ano letivo 2022/2023 e foi durante esse processo que surgiu também a curiosidade sobre como atender de melhor forma às necessidades deste grupo específico de alunos na sala de aula de inglês. Apesar dos avanços na legislação sobre educação inclusiva e da evolução do ensino em geral, ainda há um longo caminho a percorrer em relação à compreensão da PEA dentro da sala de aula de inglês e à respetiva atuação. Para além disso, também se levantou um certo interesse em entender que perceções têm, principalmente, os professores de inglês do 1.º CEB em relação à inclusão de alunos com PEA na sala de aula de inglês.

Deste modo, foram formuladas as seguintes questões para esta investigação:

1. Que representações têm os professores titulares, professores da educação especial e professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação à inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo na sala de aula?
2. Que percursos e recursos didáticos promovem o sucesso escolar do aluno com perturbação do espectro do autismo na aprendizagem da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Os objetivos da investigação desempenham um papel crucial neste processo, orientando e delineando as metas específicas que se pretende alcançar. Ao formular objetivos de investigação, pretende-se responder a questões específicas e contribuir para o avanço do conhecimento nesta área. A definição dos objetivos de investigação é essencial para o sucesso e para a relevância da mesma.

Sendo assim, os objetivos desta investigação são:

1. Entender as representações e perceções que os professores titulares, professores da educação especial e professores de inglês do 1.º CEB detêm em relação à inclusão de crianças com PEA na sala de aula;
2. Compreender os desafios e as respostas que os professores de inglês do 1.º CEB enfrentam e utilizam no ensino de inglês a crianças com PEA;
3. Identificar e compreender qual é a forma mais adequada de conceber recursos para o ensino de inglês a crianças com PEA, como primeiro passo para o sucesso escolar destes alunos.

Segundo Brewer (2000, p. 2), os métodos de investigação são

[...] merely technical rules, which lay down the procedures for how reliable and objective knowledge can be obtained. As procedural rules they tell people what to do and what not to do if they want the knowledge to be reliable and objective. Thus, they lay down the procedures for [...] designing a questionnaire, conducting an interview or doing **participant observation** (methods of data collection) [...]

No que diz respeito ao método de recolha de dados nesta investigação, recorreu-se a um conjunto de técnicas e instrumentos sendo eles a observação-participante de aulas lecionadas pela docente de inglês e supervisora, a análise de planificações das aulas lecionadas pela professora estagiária, as entrevistas a duas docentes de EE, à docente de inglês e supervisora e a três docentes titulares, e o inquérito por questionário dirigido a docentes de inglês no 1.º CEB.

1.4. PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO

Os participantes da investigação desempenham um papel central na recolha de dados e na construção do conhecimento. São indivíduos que contribuíram com informações, experiências ou opiniões relevantes para o propósito desta investigação. A escolha cuidadosa e ética dos participantes é crucial para garantir a validade dos resultados, por essa razão foram solicitadas autorizações. Ao envolver os participantes, pretende-se compreender diferentes perspetivas.

Tal como já foi mencionado anteriormente, participaram no estudo de caso desta investigação três alunos da escola onde se realizou a PES. O Aluno A tem 7 anos, frequenta o 1.º ano escolar e apresenta atraso global de desenvolvimento com PEA, défice de atenção e hiperatividade. O Aluno B tem 9 anos, frequenta o 4.º ano escolar e apresenta PEA, défice de atenção e hiperatividade. Por sua vez, o Aluno C tem 11 anos, frequenta o 4.º ano escolar e apresenta PEA e risco social. Neste estudo de caso participaram ainda três docentes titulares, duas docentes da EE e uma docente de inglês, pertencentes à escola onde foi realizada a PES, de modo a obter mais informações sobre os três alunos.

Para além do estudo de caso e na impossibilidade de definir uma amostra estatisticamente representativa a nível nacional no espaço de tempo deste estudo, participaram também 97 professores de inglês do 1.º CEB de várias zonas do país, através do preenchimento do inquérito por questionário "Questionário sobre as representações que os professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm em relação à inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo na sala de aula de inglês", criado através da aplicação *Google Forms*².

² https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSftuNPELvsz6SwUzVqVnVnELXxiJAYUMwP0t2E4QQxn1T6aP9A/viewform?usp=sf_link

1.5. CONSIDERAÇÃO ÉTICA

A consideração ética na investigação é essencial para garantir que as atividades da mesma respeitem os direitos e o bem-estar dos participantes. Isto envolve decisões éticas, como obter consentimento informado, proteger a privacidade e garantir o tratamento justo de dados e o anonimato. As diretrizes éticas orientam os investigadores a conduzir estudos de maneira transparente e responsável, evitando consequências negativas desnecessárias. A ética procura equilibrar a busca pelo conhecimento e o respeito pelos direitos humanos. A relação entre os investigadores e os outros participantes é essencial para o sucesso da investigação, destacando a importância de abordagens éticas e sensíveis ao humano no desenvolvimento do conhecimento científico.

Para que os três alunos do estudo de caso, menores de idade, pudessem participar no mesmo, de forma indireta (através da observação) e para que fosse possível realizar entrevistas a docentes sobre estes mesmos alunos, foram solicitadas autorizações à Direção-Geral de Educação (DGE) (Anexo 1), direção do agrupamento escolar onde se realizou a PES (Anexo 2) e encarregados de educação (EncE) (Anexo 3). O pedido de autorização realizado à DGE aconteceu através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Também foi solicitada ao orientador uma declaração de sua autoria, onde era indicado o seu consentimento em relação à investigação a realizar pela professora estagiária.

Em relação ao inquérito por questionário, foi também solicitada uma autorização à DGE (Anexo 4) para que este pudesse ser realizado, de novo através do sistema MIME. Além do mais, cada participante autorizou participar no inquérito e que os dados por ele fornecidos fossem utilizados na investigação, assinalando uma declaração que manifestava estas mesmas intenções: "Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato." .

CAPÍTULO II – ANÁLISE DE DADOS: DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DE AULAS AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE INGLÊS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No presente capítulo, embarca-se na jornada profunda rumo à análise dos dados recolhidos durante a investigação, os quais foram obtidos por meio de diversos instrumentos e meios, tais como observação participante de aulas, análise de planificações de aulas lecionadas pela professora estagiária, entrevistas e inquérito por questionário. Esta etapa crucial da investigação representa o ponto de convergência onde os elementos empíricos se transformam em informações interpretáveis e significativas, apurando os padrões e nuances que delineiam a temática do presente Relatório Final de Estágio.

2.1. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DE AULAS

A observação de aulas desempenha um papel fundamental na investigação em meio escolar, pois fornece uma visão direta e detalhada do ambiente de ensino-aprendizagem. No entanto, quando a observação é participante (OP), ou seja, com participação do próprio investigador, a recolha de dados torna-se ainda mais rica. Segundo Correia (2009), na OP o investigador assume um papel de instrumento de recolha e interpretação de dados. Esta acontece de forma direta, frequente e prolongada e, no caso da PES na qual se baseia este relatório, teve uma duração de aproximadamente quatro meses e uma frequência de quatro dias por semana, totalizando dez horas por semana.

Durante a OP realizada no decurso da PES, foi possível construir uma breve caracterização de cada aluno dos envolvidos no estudo de caso através do registo de dados da observação (Figura 8, Figura 9 e Figura 10). Estas breves caracterizações foram importantes para conhecer melhor os três alunos, de modo a ser possível realizar uma intervenção individualizada através da criação de atividades adaptadas adequadas às dificuldades e necessidades de cada um. Incluem,

portanto, registros de reações, capacidades, interesses e informações factuais dos três alunos com PEA em estudo.

Figura 8

Breve caracterização do Aluno A

- Não olha quando chamamos, na maioria das vezes;
- Repete palavras em inglês quando estamos perto dele (Trabalho c/ ele)
- Reage mal à insistência;
- Não fala / não mantém conversas.
- Não fica o tempo todo na sala/aula;
- Gosta / reage bem a imagens e/ cores;
- Consegue pintar;
- Reconhece e identifica letras;
- Identifica os pets (c/ imagens);

Fonte: Elaboração própria

Figura 9

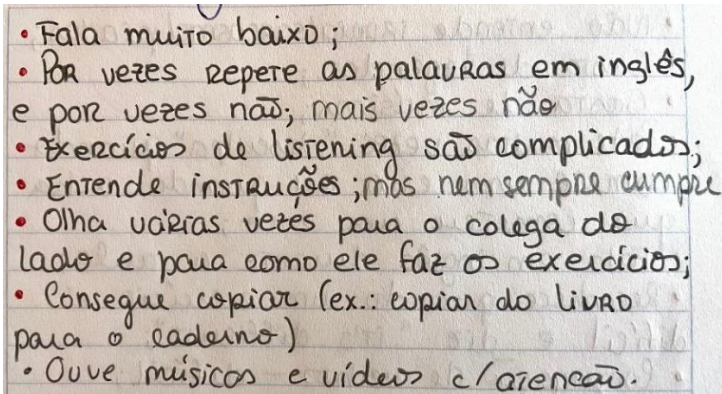
Breve caracterização do Aluno B

- Não entende ironia/sarcasmo/piadas;
- Gosta de legendar;
- Gosta de músicas;
- Pedir muitas vezes "desculpa" quando comete um erro ou quando acha que cometeu um erro;
- Fala em inglês durante a aula;
- Reconhece quando um exercício é difícil e diz "it's difficult";
- Conjugação de verbos - difícil;
- Reage mal quando falta a aulas;

Fonte: Elaboração própria

Figura 10

Breve caracterização do Aluno C

- 
- Fala muito baixo;
 - Por vezes repete as palavras em inglês, e por vezes não; mais vezes não;
 - Exercícios de listening são complicados;
 - Entende instruções; mas nem sempre cumpre;
 - Olha várias vezes para o colega de lado e para como ele faz os exercícios;
 - Consegue copiar (ex.: copiar do livro para o caderno)
 - Ouve músicas e vídeos c/atenção.

Fonte: Elaboração própria

Através da leitura das informações presentes nas três figuras anteriores, é possível verificar que apesar dos três alunos partilharem da mesma perturbação (PEA), as suas características, comportamentos e necessidades podem divergir. Isto deve-se ao facto desta perturbação apresentar várias variações, como já foi mencionado na Parte I deste relatório. Enquanto o Aluno A (Figura 8) apresenta severas dificuldades em dialogar e interagir, o Aluno B (Figura 9) consegue expressar-se, tal como o fez quando achou um exercício difícil e quando manteve diálogos em inglês durante as aulas. O Aluno A não apresenta expressões faciais significativas, tornando desafiador decifrar as suas reações e emoções, no entanto, manifesta um certo fascínio por cores e luzes, fixando o seu olhar em pósteres e em imagens projetadas pelo projetor. Por sua vez, o aluno B demonstra um stress considerável quando a sua rotina de aulas não ocorre da forma habitual. Já o aluno C (Figura 10) apresenta dificuldades em ajustar o seu comportamento tendo em conta o contexto social, como por exemplo, por vezes durante a aula apresenta atitudes de brincadeira para com a professora estagiária sem ter em conta a posição que esta ocupa na sua vida educacional, isto é, a distância e relação professor-aluno. Sendo assim, torna-se imperativo atender às necessidades destes alunos de forma individual, em vez de atender de forma coletiva, à exceção das necessidades se aproximarem ou serem semelhantes.

Através da OP também foram apreciadas as práticas pedagógicas da professora de inglês que acompanhava os três alunos com PEA mencionados anteriormente, como metodologias de ensino, interações, abordagens e recursos didáticos utilizados com os mesmos. Todo este processo contribui para uma melhor compreensão da atuação do professor no processo de aprendizagem destes alunos. Durante os aproximadamente quatro meses de PES, foi possível observar adaptações no processo de avaliação dos alunos em foco neste estudo, nomeadamente, na conceção dos testes. Ainda assim, foi possível verificar e perceber um espaço amplo de oportunidade de introduzir práticas didáticas inclusivas referidas na Parte I, particularmente, nos planos de estratégias e recursos. Apesar de não haver registo de dados sobre o efeito da ausência de atividades adaptadas de forma adequada nos três alunos do estudo de caso, a professora estagiária pôde observar uma participação pouco intensa e uma baixa ou quase nula utilização da comunicação.

2.2. ANÁLISE DE PLANIFICAÇÕES DE AULAS LECIONADAS

A lecionação de aulas e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos através da revisão literária e observação foram elementos cruciais na investigação. A lecionação permite a testar e ajustar as abordagens de acordo com a dinâmica da sala de aula e com a receptividade e reação dos alunos. Esta interação direta com os alunos possibilita a avaliação contínua do progresso individual e a identificação das áreas que necessitam melhoria ou adaptação. A análise documental de planificações de aulas lecionadas tem como objetivo compreender a conceção das atividades adaptadas.

Tal como já foi referido anteriormente, durante a PES foram lecionadas cinco aulas experimentais e 12 aulas onde a professora estagiária foi avaliada. Esta lecionação acompanhou a revisão literária sobre o ensino de inglês a crianças com PEA e, por esse motivo, inicialmente não foram aplicadas práticas pedagógicas e didáticas relacionadas com esse tema. Por ser um processo gradual e de aprendizagem, ao longo do tempo em que decorreu a PES, foram adquiridos conhecimentos considerados pela própria suficientes, adequados e oportunos para colocar em prática a partir de um momento específico do decurso da lecionação de aulas – nona aula avaliada, inclusive. Para além do motivo mencionado anteriormente, é pertinente apontar que ao longo da

lecionação, a professora estagiária também pôde conhecer melhor e de forma direta os alunos com PEA do estudo de caso, identificando mais características dos mesmos e reações às suas práticas e postura em sala de aula, justificando-se assim, mais uma vez, a perspectiva de processo e evolução, embora sem registo de dados relativos a este processo.

A lecionação de aulas de inglês a crianças tendo em foco a inclusão dos alunos com PEA permitiu que cada aula mantivesse quase sempre os mesmos momentos: motivação, aprendizagem, prática e consolidação. Os alunos com PEA inseridos no estudo de caso demonstraram uma reação positiva aos recursos didáticos adaptados criados pela professora estagiária. Esta reação positiva traduz-se no sucesso na realização da generalidade das tarefas e na recetividade por parte destes alunos, observados pela professora estagiária e sem registo destes dados, uma vez que um dos focos desta investigação é a conceção de atividades com recursos adaptados e adequados aos alunos com PEA e não a sua realização. No entanto, seria interessante conjugar a conceção de recursos adaptados para crianças com PEA no ensino de inglês e a realização de atividades utilizando-os, numa futura investigação que incluía técnicas de observação das práticas.

Realizar-se-á uma análise dos recursos adaptados criados pela professora estagiária, presentes nas quatro planificações (Anexo 5, Anexo 6, Anexo 7 e Anexo 8) das aulas que tiveram como objetivo o atendimento das necessidades específicas dos três alunos com PEA durante a sua aprendizagem da língua inglesa. É fundamental compreender não só as adaptações e adequações que foram implementadas, como também o pensamento por detrás dessa conceção e da sua aplicação.

A primeira planificação a analisar (Anexo 5) consiste num plano de uma aula de inglês de 1.º ano. Esta turma tinha apenas um aluno com PEA (Aluno A), que era sempre chamado pela professora estagiária para vir à aula de inglês, dado que o seu horário escolar se dividia entre a sala de aula e o Centro de Apoio ao Ensino Estruturado. O aluno com PEA foi posicionado num lugar perto do quadro e da professora estagiária (Figura 11). Deste modo, foi possível dinamizar a aula dividindo sempre a atenção entre o aluno com PEA e os restantes alunos, promover a participação do aluno

com PEA de forma coletiva e de forma individual e prestar atenção às suas reações e ações imediatas perante a atuação pedagógico-didática da professora estagiária.

Figura 11

Posicionamento do aluno com PEA na sala de aula, durante uma aula lecionada pela professora estagiária



O tema da aula foi os animais de estimação. A aula iniciou-se com um primeiro momento em que a professora estagiária e os alunos se cumprimentam e abordam temas como seu estado de espírito e o estado do tempo. Esta é a altura em que o aluno com PEA normalmente chegava à sala de aula com o devido acompanhamento. De seguida, a ativação de vocabulário consistiu em questionar os alunos se já sabiam o nome de algum animal de estimação em inglês e em ouvir uma música. A música e o vídeo que a acompanhava estimulou sensorialmente, não só o aluno com PEA, como também a restante turma. A utilização das mesmas estratégias e recursos com os alunos neurotípicos e neurodivergentes remete para o DUA, anteriormente explorado no Subcapítulo 3.3, da Parte I.

Num terceiro momento, a professora estagiária utilizou *flashcards* para introduzir o nome de cinco animais de estimação com referências visuais. Os alunos escutavam o nome dos animais de estimação em inglês e, de seguida, eram incentivados a repetir. Uma vez que o aluno com PEA se

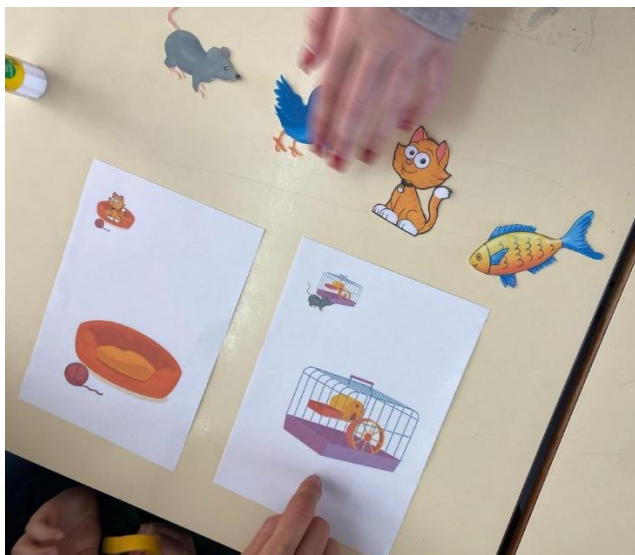
encontrava tão próximo da professora estagiária, a mesma conseguia ouvi-lo e observá-lo a repetir, ou seja, a reagir ao incentivo e ao estímulo. Os alunos foram questionados sobre os animais de estimação e os sons que eles produzem, em modo de adivinha. Logo após, foi dada aos alunos neurotípicos uma atividade (A1 do Anexo 5). Essa atividade começava com um pequeno estímulo à escrita, em que os alunos tinham de decalcar o nome dos animais de estimação que se encontravam na ficha em ponteadado. Depois de decalcar, tinham de colorir as casinhas dos animais e os animais, para que no final pudessem recortar e fazer a respectiva correspondência entre uns e outros.

Para que o Aluno A pudesse realizar atividades semelhantes às dos colegas neurotípicos, pois o objetivo é sempre aproximá-las e nunca as afastar, concebendo algo completamente diferente para o aluno com PEA, foram criadas duas atividades adaptadas (AA1 e AA2, do Anexo 5). A AA1 foi pensada de forma que o aluno com PEA realizasse algo semelhante aos seus colegas e, por isso, envolveu a correspondência de animais de estimação às suas casinhas. Os elementos do exercício já estavam coloridos, para que o aluno fosse estimulado visualmente, uma vez que se trata do Aluno A, caracterizado por um fascínio por cores. Para realizar essa correspondência, eram dadas ao aluno pequenas referências visuais que consistiam na correspondência entre os animais de estimação e as suas casinhas já realizada, para que o aluno pudesse ter um apoio visual.

Na Figura 12 é possível observar a AA1, da primeira planificação, a ser aplicada em contexto de aula.

Figura 12

Primeira atividade adaptada para aluno com PEA ("Pets")



Dado que um dos focos de trabalho com o aluno com PEA era a oralidade, não existia incentivo à escrita. Por essa razão, a professora estagiária pensou em incluir as letras e as palavras numa atividade adaptada que não englobasse a escrita, surgindo assim a AA2, do primeiro plano de aula. Nesta atividade, o aluno tinha de ordenar várias letras formando o nome dos animais de estimação, tendo sempre referências visuais. Antes de cada palavra, foi colocada uma imagem a cores do animal de estimação em foco e por baixo de cada letra foi colocada a mesma imagem, também a cores, mas de forma translúcida para que o elemento em destaque fosse a letra. A ordenação das letras, já realizada, serviu como base e apoio visual para que o aluno fizesse corresponder cada letra em peça individual no local correto, colando-a. A AA2 começou apenas com a ordenação de um nome de animal de estimação e de seguida surgiam sempre aos pares até completar cinco nomes de animais de estimação. Foi pensado desta forma, tendo em consideração o *scaffolding* mencionado no Subcapítulo 3.3, da Parte I, referente ao DUA. Isto significa que o objetivo era o aluno ser desafiado gradualmente, pois o exercício aumentava a sua dificuldade, como se verifica nas figuras Figura 13 e Figura 14. A aula terminou com os alunos a prepararem o seu momento de lanche.

Figura 13

Segunda atividade adaptada para aluno com PEA ("Pets") – primeira parte

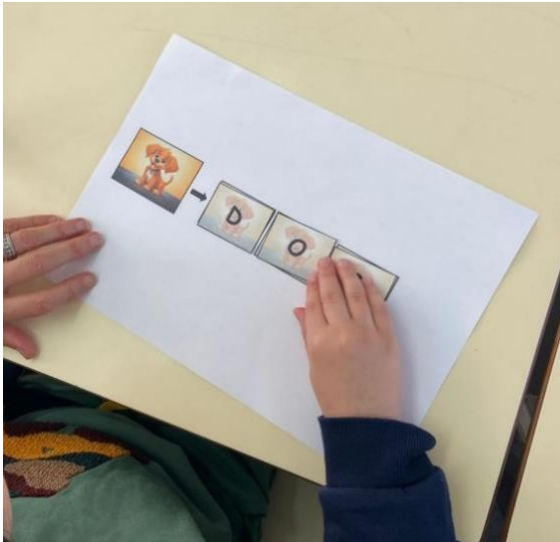


Figura 14

Segunda atividade adaptada para aluno com PEA ("Pets") – segunda parte



O segundo plano de aula a analisar (Anexo 6) teve como tema os lugares da escola e os objetos pessoais. Foi uma aula lecionada a uma turma do 4.º ano, com duas crianças com PEA (Aluno B e Aluno C). A aula iniciou-se com o momento habitual do cumprimento entre todos e da partilha do estado de espírito dos alunos. Os mesmos também foram questionados sobre o estado de tempo. De seguida, foi realizada uma revisão sobre os lugares da escola, utilizando um póster de uma planta de uma escola. Os alunos chamados a participar, incluindo um dos alunos com PEA (Figura 15), eram convidados a legendar a planta da escola com os nomes das respetivas partes da escola.

Figura 15

Atividade de consolidação ("Places at school")



Após a legendagem do póster, a professora estagiária prosseguiu com o seguinte tema – os “objetos pessoais” –, realizando uma ponte entre as duas temáticas. Foi, então, que foi pedido aos alunos que realizassem três exercícios do seu livro do aluno, considerados adequados a todos os alunos. Enquanto os alunos realizavam os exercícios, a professora estagiária circulou pela sala, principalmente próximo dos dois alunos com PEA, acompanhando-os individualmente. A tarefa a realizar a seguir consistia na elaboração de uma lista dos objetos pessoais (Figura 2). Cada aluno criava a sua. Aos alunos neurotípicos foram dadas folhas brancas, onde teriam de desenhar, colorir e legendar os seus objetos pessoais (A1, do Anexo 6). Aos alunos neurodivergentes foram dadas fichas adaptadas com vários objetos, onde eles teriam de colorir apenas os seus objetos

peçoais e legendar tendo como apoio uma caixa com várias palavras alusivas aos objetos peçoais presentes na atividade (AA1, do Anexo 6). Esta AA foi pensada tendo em conta as dificuldades da grafomotricidade do Aluno B e, apesar de ter sido utilizada com os dois alunos com PEA, teria sido interessante experimentar, mais tarde, uma AA em que o Aluno C pudesse também desenhar, dado que é uma atividade do seu interesse (ver o Subcapítulo 2.3, da Parte II e o Anexo 9). Devido ao tempo limitado da PES e ao facto de as entrevistas aos docentes terem-se realizado na fase final da mesma, não foi possível experimentar algumas práticas com os alunos com PEA que talvez fossem ainda mais adequadas a cada um deles.

Figura 16

Atividade adaptada para aluno com PEA ("Personal objects") – Aluno B



Figura 17

Atividade adaptada para aluno com PEA ("Personal objects") – Aluno C



O Aluno B apenas demonstrou dificuldades na produção escrita, nomeadamente na cópia de palavras durante a realização da atividade da Figura 16, escrevendo de forma errada a palavra *schoolbag*: "SCOLL BAG". Uma vez que este aluno em questão apresenta dificuldades na grafomotricidade, como mencionado anteriormente, e escreve sempre com letra de imprensa maiúscula, teria sido mais benéfico que as palavras dadas na caixa de texto estivessem escritas com letra de imprensa maiúscula, ao invés de letra de imprensa minúscula. O facto dessas palavras serem apresentadas através da letra de imprensa minúscula não significa que seja possível assumir que essa tenha sido a razão do erro, mas sim, que seria uma adaptação mais adequada ao aluno surgirem em maiúscula. A aula terminou com a professora estagiária a questionar os alunos se gostaram da aula.

Inicia-se agora a análise da terceira planificação (Anexo 7). Este plano de aula pertence à mesma turma do 4.º ano referida nos parágrafos anteriores e aos mesmos dois alunos com PEA (Aluno B e Aluno C). O tema desta aula foi as preposições de lugar. Os alunos já haviam aprendido as preposições *on, in, undere near*. Como era habitual, a aula iniciou-se com a troca de cumprimentos e a partilha do estado de espírito dos alunos. Abordou-se também o estado de tempo. Em seguida, os alunos escutaram a música “School helpers” e visualizaram o respetivo vídeo. Novamente, uma atividade que engloba músicas e vídeos estimula sensorialmente todos os alunos, principalmente os dois alunos com PEA desta turma, buscando de volta o DUA (Subcapítulo 3.3, da Parte I), que demonstra que o ensino deve passar por estratégias que sejam adequadas a todos os alunos com recursos que todos possam utilizar. Foi realizada uma breve consolidação das preposições anteriormente aprendidas pelos alunos (*on, in, undere near*). Após a consolidação estar completa, foram introduzidas as novas preposições (*in front of, behind, between and next to*).

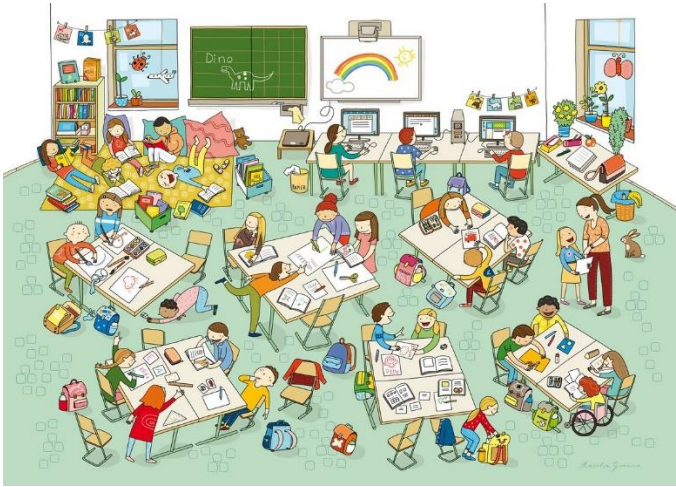
Foi pedido aos alunos que realizassem dois exercícios do livro do aluno, considerados adequados a todos os alunos. Enquanto os alunos realizavam esta tarefa, a professora estagiária circulou pela sala, prestando auxílio aos alunos com dúvidas e acompanhando individualmente os alunos com PEA.

Prontamente, os alunos terminaram a tarefa e a professora estagiária prosseguiu para a atividade seguinte. Os alunos neurotípicos tinham de observar uma imagem (Figura 18) projetada no quadro e elaborar frases utilizando as preposições de lugar, tendo como referência visual essa mesma imagem que continha a representação de uma sala de aula, cheia de objetos por eles conhecidos (A1, do Anexo 7).

Por sua vez, foi dada uma ficha adaptada aos alunos com PEA (AA1, do Anexo 7) com uma imagem a cores de natureza semelhante à projetada no quadro, mas com menos informação visual para não os sobrecarregar mentalmente. Adicionalmente, tinham uma referência visual em pequena escala das preposições de lugar. O objetivo era que os alunos lessem as frases, as compreendessem e circulassem os objetos corretos. Foram utilizadas cores, texto a negrito e símbolos nas instruções do exercício, estimulando visualmente e auxiliando os alunos com PEA, na realização desta AA (Figura 19).

Figura 18

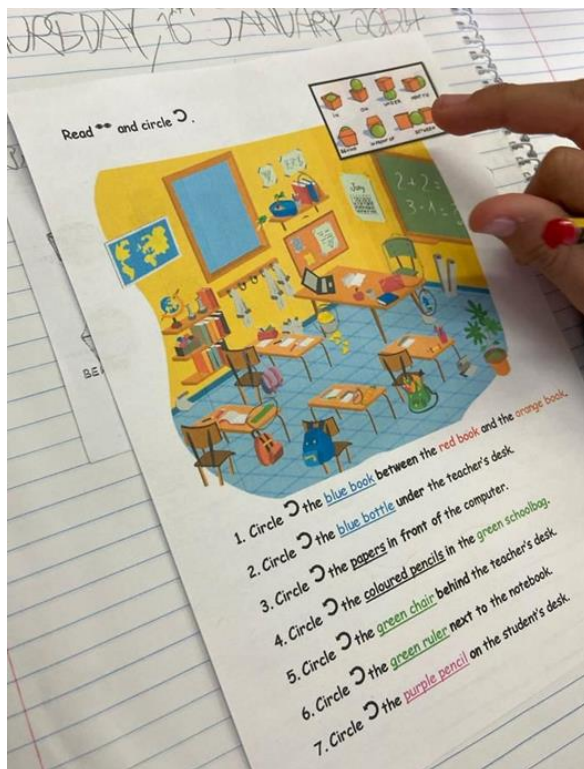
Imagem utilizada na atividade não adaptada ("Prepositions of place")



Fonte: Posterlounge (s.d.)

Figura 19

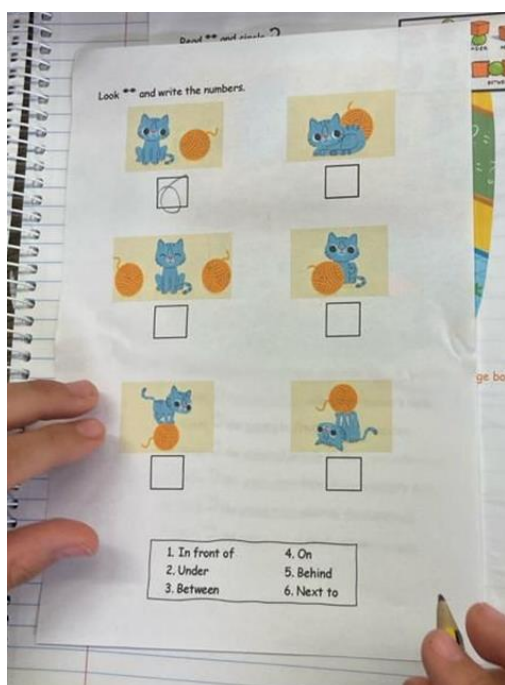
Primeira atividade adaptada para aluno com PEA ("Prepositions of place")



A segunda AA consistiu numa ficha de correspondência entre números e imagens a cores, ainda sobre as preposições de lugar (Figura 20). Optou-se pela utilização de pequenas caixas de texto e números, em vez de ligação através de traços, pois esta última é uma técnica que poderia causar confusão, incómodo e frustração nos alunos com PEA, devido aos traços sobrepostos uns nos outros. A utilização de cores é sempre fundamental, uma vez que estimula sensorialmente o aluno com PEA que realiza qualquer tarefa.

Figura 20

Segunda atividade adaptada para aluno com PEA ("Prepositions of place")



Depois de terminarem estas atividades, foi pedido aos alunos que realizassem exercícios do seu livro de atividades, em conjunto com a professora estagiária. A aula terminou com a professora estagiária a questionar os alunos se gostaram da aula.

Por último, analisa-se a quarta e última planificação (Anexo 8). A temática da aula era os animais da quinta e a turma pertencia ao 1.º ano. O mesmo 1.º ano mencionado na análise do primeiro plano de aula, com apenas um aluno com PEA (Aluno A), que se sentou bastante próximo do quadro. A aula iniciou-se com cumprimentos entre a professora estagiária e os alunos e com questões

sobre o seu estado de espírito e o estado de tempo. Logo após os alunos escutaram a música "Welcome to Pinkfong's Farm!" e visualizaram o vídeo que a acompanha. Uma vez mais, a utilização de músicas e vídeos cativa todos os alunos, principalmente o aluno com PEA, que nutria grande atração por cores e movimento. Iniciou-se uma breve conversa entre a professora estagiária e os alunos sobre o que viram no vídeo da música.

A primeira atividade compreendeu a utilização de *flashcards* e a estratégia da repetição. A professora estagiária dizia em voz alta o nome de um animal da quinta, enquanto mostrava a respetiva *flashcard* e os alunos repetiam. O desafio foi aumentado, quando a professora estagiária apenas mostrava a imagem, sem dizer o nome, esperando ouvir os alunos a dizerem-no autonomamente. O aluno com PEA participou bastante e o seu posicionamento na sala de aula foi fundamental para que tal acontecesse. Em seguida, os alunos participaram num quizz oral, criado pela professora estagiária, em que esta fazia gestos e sons para que os alunos pudessem adivinhar que animal da quinta estava a ser representado.

Para esta aula, a professora estagiária construiu uma quinta em cartolina com diversos materiais, onde apenas faltavam os animais. Os animais foram coloridos e recortados pelos alunos, incluindo o aluno com PEA, à exceção do recorte, completando assim a quinta (Figura 21).

Figura 21

Atividade de construção de uma quinta ("Farm animals")



Após concluírem a tarefa, os alunos neurotípicos recebiam uma ficha com um desenho de uma quinta com cinco animais da quinta, enquanto lhes era pedido para decalcarem os nomes dos animais e depois colorirem (A1, do Anexo 8). Apesar de não constar no plano de aula, durante as atividades que englobassem a construção de algo ou colorir um desenho, a professora estagiária abordava os alunos individualmente colocando-lhes questões sobre a temática da aula.

Para o aluno com PEA, foram pensadas três AA (AA1, AA2 e AA3, do Anexo 8). A AA1 consiste numa folha plastificada com imagens de cinco animais da quinta e em cinco peças plastificadas com as mesmas imagens dos cinco animais da quinta legendadas com o nome de cada um em inglês. O objetivo da AA1 é o aluno fazer corresponder cada animal, colando com o velcro (Figura 6). A utilização de velcro torna a tarefa acessível, uma vez que dá para colar e descolar sem estragar o material, em caso de erro ou repetição. A AA2 foi pensada e concebida da mesma forma que a AA2 da primeira aula analisada. O aluno com PEA tem de colar cada letra no lugar correto, formando palavras que, neste caso, são os nomes dos animais da quinta em inglês, sempre com referências visuais e cores (Figura 7). Foi utilizada a mesma estratégia – o *scaffolding*, mencionado no Subcapítulo 3.3, da Parte I, referente ao DUA. Em último lugar, a AA3 era um *puzzle* de quatro peças com uma imagem de uma quinta com cinco animais (Figura 22). Optou-se pelo *puzzle*, dado que a docente de EE deste aluno, durante a sua entrevista, mencionou os *puzzles* como atividades de maior interesse do Aluno A (ver Subcapítulo 2.3, da Parte II). O objetivo era o aluno montar o *puzzle* corretamente, auxiliando-se na referência visual a cores translúcidas. Escolheu-se utilizar apenas quatro peças, mas seria interessante elevar o desafio gradualmente, aumentando o número de peças do *puzzle*, porém não se concretizou devido à duração limitada da PES. Esta foi a única tarefa concebida para o Aluno A que não chegou a ser realizada, pois esta aula estava a ser avaliada pelo professor orientador e pela professora cooperante, em que esta última interviu na aula, dando plasticina ao Aluno A e distanciando o seu foco da aula e da última atividade para ele concebida. A aula terminou com os alunos a prepararem o seu momento de lanche.

Figura 22

Terceira atividade adaptada para aluno com PEA ("Farm animals")



Resumindo, a conceção das atividades e recursos adaptados a crianças com PEA teve em (bastante) consideração as especificidades de cada aluno. Foi importante conhecer cada aluno e compreender a sua condição e a manifestação da mesma. Só desta forma seria possível pensar em atividades e recursos que se adequassem a cada um deles. Procurou-se sempre utilizar atividades e recursos que estimulassem sensorialmente os alunos e que não lhes causassem frustração, ou então os mesmos estariam ocupados a autorregular-se e a cuidar de si próprios ao invés de disponibilizar espaço para a aprendizagem do inglês.

Para além de tudo o que já foi referido anteriormente, durante a lecionação de aulas a professora estagiária teve a oportunidade de perceber que dois dos alunos com PEA do estudo de caso se diferenciavam dos restantes alunos da turma pelo seu proveitoso desempenho na língua inglesa, contrariando também dificuldades que apresentam na comunicação através da sua língua materna. Esta capacidade extraordinária pode surgir como contributo na inclusão destes alunos na sua turma, visto que consegue desempenhar o papel de incentivo aos restantes alunos. Este seria um estudo interessante a realizar no futuro.

2.3. ENTREVISTAS AOS DOCENTES TITULARES, DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INGLÊS

As entrevistas a docentes desempenham um papel imprescindível neste estudo, fornecendo várias perspetivas sobre questões relacionadas à educação dos alunos em foco. Os professores, como observadores próximos, possuem percepções valiosas sobre o comportamento, capacidades e necessidades dos alunos. Ao ouvir diretamente os professores, é possível contextualizar o desempenho escolar dos alunos e identificar fatores que o influenciam.

Durante a PES foram realizadas nove entrevistas abertas e estruturadas: três a docentes titulares (Anexo 9), três a docentes da EE (Anexo 10) e três à docente de inglês (Anexo 11). Estas entrevistas tiveram como principal objetivo a obtenção das percepções que estes docentes detêm sobre a inclusão dos três alunos com PEA do estudo de caso na sala de aula. O facto de serem entrevistas abertas, significa que as questões que as compõe não são questões em busca de um “sim” ou um “não” como resposta, mas sim algo mais explicativo e aprofundado. Para além disso, são entrevistas estruturadas, isto é, as questões foram estrategicamente pré-determinadas, com o objetivo de recolher informações específicas, ainda que os entrevistados possam partilhar conteúdos para além dos esperados, mas sem o entrevistador acrescentar novas questões. A sua análise implica uma procura por padrões para que se possam formar teorias:

The problem plaguing open-ended interviews as inputs into the reconstruction of theory is that they appear to be so personal and idiosyncratic. They depend on the capacity of the individual researcher to generate surprises, to recognize patterns, and to organize those patterns to form a theory. It is difficult and potentially counterproductive to delegate the task of interviewing to a colleague or a research assistant because one never quite knows in advance what will turn out to be important. It is even difficult to delegate the task of transcribing the interviews because what turns out to be important is not necessarily the direct response to a question but rather the background detail or the apparently random aside that the question provokes in the respondent (Piore, 2006, pp. 146-147).

É realizada, de seguida, uma análise de conteúdo das entrevistas divididas por grupos de docentes. Em primeiro lugar, a análise das entrevistas realizadas aos docentes titulares, em segundo lugar as entrevistas realizadas às docentes de EE e, por fim, as entrevistas realizadas à docente de inglês. As categorias e subcategorias da análise categorial das nove entrevistas respeita a interpretação da investigadora, sendo que as categorias correspondem aos temas das

questões colocadas durante as entrevistas. Cada categoria da análise categorial de cada entrevista está identificada com a letra C e o respetivo número, de modo a simplificar a escrita da análise e a leitura do leitor.

Inicia-se assim a análise categorial das entrevistas realizadas aos docentes titulares, cujas transcrições se encontram no Anexo 9. A entrevista realizada à docente titular do Aluno A identifica-se pelo código E1, a entrevista realizada ao docente do Aluno B identifica-se como E2 e, por último, a entrevista à docente titular do Aluno C surge como E3.

Tabela 1

Categorização do conteúdo das entrevistas realizadas aos docentes titulares

C1. Principais dificuldades na adaptação dentro da sala de aula		C2. Estratégias de inclusão do aluno na sala de aula		C3. Áreas de maior evolução	
<ul style="list-style-type: none"> Comportamento 	2	Idiossincrasias: Ir ao encontro dos interesses do aluno; <i>Storytelling</i> ; Utilização de jogos; Adaptação de recursos; Acompanhamento individualizado; Trabalho a pares; Posicionamento do aluno dentro da sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> Matemática 	3	
			<ul style="list-style-type: none"> Estudo do Meio 	3	
Idiosincrasias ³ : Estereotipias; Sem contacto ocular; Ritmo de aprendizagem.			Idiosincrasias: Inglês; Português.		
C4. Áreas de maior dificuldade		C5. Tempo no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado		C6. Tempo em sala de aula	
<ul style="list-style-type: none"> Competências linguísticas 	3	Idiosincrasias: 60%; 40%; Nenhum.		Idiosincrasias: 40%; 60%; Todo o tempo.	
<ul style="list-style-type: none"> Português 	2				
Idiosincrasias: Educação artística; Matemática; Interação social.					
C7. Relacionamento com a/o docente titular		C8. Relacionamento com os colegas		C9. Atividades pedagógicas/didáticas de maior interesse	
<ul style="list-style-type: none"> Positivo 	3	<ul style="list-style-type: none"> Positivo 	2	<ul style="list-style-type: none"> Ver vídeos 	2
				<ul style="list-style-type: none"> Atividades de informática 	2
				<ul style="list-style-type: none"> Jogar jogos e quizzes 	2

³ Unidades de significado singulares, isto é, unidades que apenas foram mencionadas uma vez ou por apenas uma pessoa.

		Idiossincrasia: Não tem.	Idiossincrasias: Ouvir e contar histórias; Atividades de matemática; Atividades físicas; Ouvir músicas; Desenho.
--	--	--------------------------	--

A C1 trata das principais dificuldades de adaptação dos alunos dentro da sala de aula e as suas subcategorias sugerem que o comportamento do aluno é a principal dificuldade. De facto, o comportamento destes alunos pode ser desafiante quando as circunstâncias da perturbação se manifestam no seu comportamento, principalmente devido às crises e às estereotípias, que também são mencionadas, como a professora estagiária observou durante a PES. Apesar de o contacto ocular ter sido mencionado como uma das principais dificuldades, ainda que apenas uma vez, é importante enfatizar que isso não significa que a criança não escute os professores. Durante a leção de aulas, raramente o Aluno A estabelecia contacto ocular com a professora estagiária, mas era evidente que o mesmo a escutava pois reagia e participava nas tarefas. Apenas é necessário ajudar o aluno a enfrentar o docente, tal como afirma Lasintia et al., (2021), anteriormente mencionados na Parte I.

Em relação às estratégias colocadas em prática na inclusão dos alunos na sala de aula destacadas na C2, verifica-se a não existência de um padrão. Ainda assim, surgem estratégias comuns à atuação da professora estagiária durante a PES, como a adaptação de recursos, o acompanhamento individualizado e o posicionamento do aluno na sala de aula (Figura 11). A C3 indica que as áreas de maior progresso são a matemática e o estudo do meio. Esta situação pode ser justificada pelo facto de que o português é uma área curricular que exige capacidades que as crianças com PEA normalmente têm dificuldade em adquirir, ao contrário da matemática e do estudo do meio. Como resultado, estas crianças tendem a demonstrar um melhor desempenho nestas duas últimas áreas curriculares. Não obstante, o português e o inglês são mencionados uma vez cada um, sugerindo que um trabalho adequado com crianças com PEA pode permitir um desenvolvimento de competências e uma evolução nas suas capacidades. Na C4, a área de maior dificuldade que mais vezes foi referida é a área das competências linguísticas. Segundo a American Psychiatric Association (2013) todos os três níveis de severidade da perturbação

incluem dificuldades na comunicação que vão variando de grau consoante o nível, como mencionado no Subcapítulo 1.1, da Parte I.

O tempo que cada aluno do estudo de caso passa na sala de aula e no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado é apresentado na C5 e C6. O facto de o tempo variar de aluno para aluno demonstra, mais uma vez, a noção de que todas as adaptações e adequações devem ser consideradas e implementadas tendo em conta as particularidades da situação de cada criança com PEA devido às variações da perturbação em si (ver Subcapítulo 1.1, da Parte I). Foi importante questionar os docentes sobre como os alunos com PEA se relacionam com os seus professores e colegas, já que a dificuldade na reciprocidade de relações sociais e emocionais é uma das características apontada pela American Psychiatric Association (2013), citada no Subcapítulo 1.3, da Parte I. Aparentemente contrariando este facto, até porque as variações da perturbação assim o permitem, as perceções dos entrevistados sugerem um relacionamento positivo dos três alunos com PEA com o seu docente titular e um relacionamento positivo com os seus colegas, apenas por parte de dois alunos com PEA. A criação destes vínculos pode tornar a comunicação entre professor e aluno mais fácil, promovendo uma relação saudável e proveitosa para a aprendizagem do aluno. A conexão, por vezes, é a chave.

Por último, foram identificadas três tendências na C9, mostrando uma preferência por atividades que envolvam assistir a vídeos, atividades informáticas e o jogo de jogos ou quizzes. A primeira atividade envolve a estimulação sensorial, atraindo o interesse das crianças com PEA, que são fascinadas por luzes e movimento (American Psychiatric Association, 2013), como afirmado anteriormente no Subcapítulo 1.3, da PARTE I. De acordo com um estudo realizado por Bailey et al., (2016), o uso de aplicações, como *ABRACADABRA*⁴, por crianças com PEA possibilitou a observação de melhorias relacionadas às competências linguísticas destas mesmas crianças. Este cenário combinado com o interesse das crianças com PEA em atividades de informática sugere que esse interesse é impulsionado pelo desenvolvimento e evolução das suas capacidades e competências, incentivando-os a aprender e a utilizar tais recursos.

⁴ <https://literacy.concordia.ca/resources/abra/teacher/en/>

Segue-se agora a análise categorial das entrevistas realizadas às docentes de EE, cujas transcrições se encontram no Anexo 10. A entrevista realizada à docente de EE do Aluno A identifica-se pelo código E4, a entrevista realizada à docente do Aluno B identifica-se como E5 e, por último, a entrevista à docente de EE do Aluno C surge como E6.

Tabela 2

Categorização do conteúdo das entrevistas realizadas às docentes de Educação Especial

C1. Idade		C2. Ano de escolaridade		C3. Diagnóstico clínico	
Idiossincrasias: 7 anos; 9 anos; 11 anos.		• 4.º ano	2	• Perturbação do Espectro do Autismo	3
		Idiossincrasia: 1.º ano.		• Défice de atenção	2
				• Hiperatividade	2
Idiossincrasias: Atraso global de desenvolvimento; Risco social.					
C4. Principais dificuldades na adaptação na escola		C5. Estratégias de inclusão do aluno		C6. Tempo no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado	
• Comportamento	3	• Frequência do Centro de Apoio ao Ensino Estruturado	3	Idiossincrasias: 60%; 40%; Nenhum.	
• Interação social	2	• Frequência do ensino regular	2		
• Comunicação	2	• Frequência de terapias	2		
Idiossincrasias: Agitação motora; Alimentação.		Idiossincrasia: Atividade com a turma no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado.			
C7. Tempo em sala de aula		C8. Áreas de maior evolução		C9. Áreas de maior dificuldade	
Idiossincrasias: 40%; 60%; Todo o tempo.		• Alimentação	3	Idiossincrasias: Atenção; Atribuição de significados e objetivos a objetos; Utilização da 1.ª pessoa do singular; Estereotipias; Regulação emocional; Comunicação; Português; Matemática; Organização.	
		• Autonomia	2		
		Idiossincrasias: Contacto ocular; Comunicação; Atenção; Interação social; Comportamento.			
C10. Relacionamento com os docentes		C11. Relacionamento com os colegas		C12. Atividades pedagógicas/didáticas de maior interesse	
• Positivo	2	• Positivo	2	• Jogar jogos	3
Idiossincrasia: Ocasionalmente agressivo.				• Atividades de informática	2

	Idiossincrasia: Não tem	Idiossincrasias: Estudo do Meio; Desenho; Ouvir músicas; Atividades com imagens; Montar <i>puzzles</i> ; Atividades de raciocínio.
--	-------------------------	--

Na impossibilidade de leitura do RTP dos alunos do estudo de caso, foram realizadas questões durante as entrevistas às docentes de EE relativas às categorias C1, C2 e C3, de modo a assegurar uma fonte fidedigna de informação sobre estes dados específicos dos alunos. As idades e os anos escolares dos alunos ajudam a traçar as suas caracterizações (ver Subcapítulo 1.4, da Parte II) e um percurso educativo mais adequado à sua etapa de vida. O diagnóstico clínico é também essencial para saber se existem doenças comórbidas que exijam adaptações ainda mais adequadas. A C4 retrata as principais dificuldades na adaptação destes alunos à escola, apontadas pelas docentes de EE, sendo o comportamento a dificuldade mais citada. Estudos comprovam que crianças com PEA exibem comportamentos mais desafiantes em comparação a crianças neurotípicas (Matson et al., 2009, citado por Jang et al., 2011).

Na C5, as duas docentes de EE entrevistadas destacaram a frequência do Centro de Apoio ao Ensino Estruturado como uma das estratégias de inclusão dos três alunos e, de seguida a frequência do ensino regular e a frequência de terapias (na escola). Contudo, a idiossincrasia sobre a realização de uma atividade com a turma do aluno com PEA no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado destaca-se como uma estratégia interessante, procurando sensibilizar e conscientizar os colegas do aluno sobre a sua realidade, embora tenha sido mencionada apenas uma vez. Novamente, o tempo passado pelos três alunos no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado e na sala de aula, presente nas categorias C6 e C7 varia de forma única para cada um, validando a necessidade de adequações distintas para alunos com a mesma condição.

Embora a alimentação seja a área de evolução mais mencionada na C8, é fundamental salientar as idiossincrasias do contacto ocular, da comunicação e da interação social. Tal como foi mencionado nos subcapítulos 1.1 e 1.3, da Parte I, estas três áreas representam desafios significativos para crianças com PEA e, indicar que têm mostrado progresso nessas áreas sugere que as intervenções estão a apresentar resultados positivos. Das áreas de maior dificuldade indicadas na C9, sendo todas idiossincrasias, escolhe-se destacar as estereotípias e a regulação

emocional. Durante a PES, a professora estagiária conseguiu identificar as estereotípias de dois dos três alunos do estudo de caso e observou que elas surgiam quando os alunos se sentiam mais ansiosos ou inquietos. Conforme os autores do *website* Autismo e Realidade (2019), as estereotípias são ações que ajudam os indivíduos com PEA a se autorregularem, acalmarem e processarem tudo o que estão a sentir no momento em que elas ocorrem. Assim, as estereotípias e a regulação emocional interligam-se, sendo que quanto mais estereotípias ocorrerem, mais a criança terá dificuldades em regular as suas emoções.

No que diz respeito às categorias C10 e C11 sobre o relacionamento dos alunos com os seus docentes e colegas, ambas apresentam um padrão de relacionamento positivo. Na C10 aparece a idiosincrasia “Ocasionalmente agressivo”. Um estudo realizado por Giacomo et al. (2016), que investigou o comportamento agressivo de 88 crianças com PEA, descobriu que cerca de metade dessas crianças apresentavam comportamentos agressivos em relação a outras pessoas, sendo mais comum em crianças com PEA não-verbais. Deste modo, a relação às vezes agressiva do aluno com PEA pode sugerir que essa é a sua maneira de expressar o que não consegue verbalizar. Por fim, na C12 a subcategoria mais mencionada é “jogar jogos”, sugerindo que os alunos com PEA demonstram grande interesse em realizar esta atividade.

Em último lugar, procede-se à análise categorial das entrevistas realizadas à docente de inglês, cujas transcrições se encontram no Anexo 11. A entrevista realizada à docente de inglês sobre o Aluno A identifica-se pelo código E7, a entrevista sobre o Aluno B identifica-se como E8 e, por último, a entrevista sobre o Aluno C surge como E9.

Quando um aluno com PEA tem possibilidade de frequentar o Centro de Apoio ao Ensino Estruturado e o ensino regular porque as suas necessidades e capacidades assim o permitem, é elaborado um horário onde são escolhidas as áreas curriculares do ensino regular para o aluno frequentar. Tornou-se relevante questionar a docente de inglês sobre com que frequência as crianças com PEA estão em contacto com a língua inglesa em contexto escolar, a fim de entender melhor a situação. Na C1 são exibidos vários níveis de frequência sugerindo que esta frequência é influenciada pelas características particulares da condição da criança e pela organização do seu horário escolar. Por sua vez, a C2 demonstra um padrão sobre a recetividade dos alunos com PEA

ao inglês, sendo esse a “recetividade positiva”. A subcategoria “Normal” foi considerada uma idiossincrasia e não incluída na subcategoria “Recetividade positiva” por envolver uma resposta na entrevista considerada subjetiva, vaga e imprecisa. Tal como referido no Subcapítulo 3.2, da Parte I, o aluno com PEA que aprende inglês, é um aluno inserido na sociedade que o rodeia e esta recetividade positiva transmite a ideia do interesse do aluno na aprendizagem desta língua.

Tabela 3

Categorização do conteúdo das entrevistas realizadas à docente de inglês

C1. Frequência nas aulas de inglês		C2. Adaptação à aprendizagem de inglês (recetividade e interesse)		C3. Estratégias de adaptação e inclusão (incluindo momentos de avaliação)	
Idiossincrasias: Pouca; Muita; Sempre.		<ul style="list-style-type: none"> Recetividade positiva 	2	<ul style="list-style-type: none"> Adaptação de recursos 	3
		Idiossincrasia: Normal.		Idiossincrasias: Cuidados sensoriais; Acompanhamento individualizado.	
C4. Eficácia das estratégias de adaptação		C5. Justificação da eficácia de adaptação		C6. Áreas de maior dificuldade de aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none"> Sim 	3	<ul style="list-style-type: none"> Sucesso 	2	<ul style="list-style-type: none"> Competências linguísticas 	2
		Idiossincrasias: Evolução do conhecimento; O gosto por inglês; Sem agitação.		Idiossincrasias: Motricidade; Atividades artísticas; Gramática; Interpretação.	
C7. Áreas de menor ou nenhuma dificuldade			C8. Atividades pedagógicas/didáticas de maior interesse		
<ul style="list-style-type: none"> Oralidade 		3	<ul style="list-style-type: none"> Jogar jogos 		2
Idiossincrasia: Vocabulário.			Idiossincrasias: Repetição; Diálogo; Montar <i>puzzles</i> ; Atividades físicas; Não explícito.		

O padrão encontrado na C3 é a adaptação de recursos, sugerindo uma abordagem personalizada para os alunos com PEA, juntamente com a subcategoria sobre o acompanhamento que é feito a cada um desses alunos de forma individual. Durante a lecionação de aulas no decorrer da PES, a professora estagiária teve a oportunidade e destreza de adaptar recursos para os alunos com PEA com quem trabalhou. É pertinente saber se as estratégias da C3 foram eficazes e, por essa razão, questionou-se a docente de inglês sobre isso, criando assim a C4. Ter conhecimento sobre a eficácia das estratégias permite refletir e possivelmente considerar apropriado experimentar estratégias que foram eficazes com outros alunos com PEA quando as circunstâncias se aproximam. É oportuno ainda compreender a justificação desta eficácia, sendo o padrão na C5 o

“sucesso” do aluno. Quando um professor, depois de refletir e considerar cuidadosamente, conclui que um aluno está a ter sucesso escolar nessa área curricular, significa que o percurso que foi traçado para o seu ensino está a ter êxito.

A área das competências linguísticas é várias vezes mencionada como a área de maior dificuldade, como se observa na C6, sugerindo a necessidade de um esforço concentrado neste aspeto, tendo em conta os desafios trazidos pela perturbação em questão, mas sem nunca deixar que eles limitem o potencial da criança. A gramática é indicada como uma das áreas de maior dificuldade na C6. A professora estagiária observou esse desafio no Aluno B, durante a PES, quando o mesmo comentou com ela “It’s difficult.” indicando com o dedo a conjugação de um verbo em inglês nas diferentes pessoas do singular e plural. Apesar de ser a principal área com mais desafios, a oralidade é também apresentada como a área de menor ou nenhuma dificuldade na C7. Tal facto pode sugerir que os alunos com PEA possivelmente apresentam dificuldades em algumas áreas das competências linguísticas e nenhuma dificuldade noutras áreas dessas competências. Finalmente, e novamente, a C8 traz de novo os jogos como a atividade de mais interesse. No entanto, salienta-se a repetição e o montar *puzzles*, uma vez que a professora estagiária utilizou atividades dessa natureza com o Aluno A, durante a PES.

As entrevistas realizadas forneceram perceções valiosas sobre os três alunos do estudo de caso, especialmente a respeito do ensino de inglês, uma vez que a temática engloba o ensino de inglês a crianças com PEA. Os dados recolhidos sugerem, por vezes, aspetos contraditórios, como a subcategoria relativa a dificuldades nas competências linguísticas nas entrevistas aos docentes titulares e a subcategoria relativa à oralidade como área de menor ou nenhuma dificuldade nas entrevistas à docente de inglês. Ainda assim, os dados recolhidos sugerem, também, estratégias como o trabalho individual com os alunos em foco e a adaptação de recursos. A recolha destes dados contribuiu para uma compreensão das perspetivas desenvolvidas sobre os três alunos com PEA por parte dos docentes que os acompanham.

2.4. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE INGLÊS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A condução de inquéritos por meio de questionários pode surgir como uma ferramenta fundamental na investigação em educação, proporcionando perceções valiosas e promovendo a compreensão aprofundada dos conhecimentos e práticas dos docentes. A inclusão destes alunos representa um desafio significativo, e compreender as perspetivas dos docentes é crucial para desenvolver estratégias mais eficazes e promover um ambiente educacional mais inclusivo, de modo a estes alunos atingirem o sucesso escolar na área disciplinar do inglês.

No contexto específico da investigação que se desenvolve neste documento, destaca-se o inquérito intitulado "Questionário sobre as representações dos professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo na sala de aula de inglês". Este questionário visou explorar as representações que os professores de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico possuem em relação à inclusão de alunos com PEA nas salas de aula de inglês, aumentando o leque de perceções e perspetivas sobre a temática, essenciais no estudo. O conteúdo do inquérito por questionário divide-se, portanto, numa primeira parte de nome "DADOS SÓCIO-PROFISSIONAIS", com oito questões, e numa segunda parte de nome "REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO NA SALA DE AULA DE INGLÊS", com sete questões (Anexo 15). Do total de 15 questões, oito são fechadas – restringem as respostas a opções por assinalar –, e sete são abertas – os participantes respondem utilizando as suas próprias palavras.

Tal como já foi mencionado no tópico "1.6 Participantes na investigação", da Parte II do presente relatório, participaram neste inquérito 97 professores de inglês do 1.º CEB. A fim de obter um número de participações significativas, o inquérito por questionário foi partilhado em:

- Perfil pessoal da professora estagiária da rede social *Facebook*;
- Grupos da rede social *Facebook* ("Professoras do grupo 120", "Professores de Inglês – 1º Ciclo do Ensino Básico", "professores do 1º ciclo", "Professores Lusos", "Start the Magic

3/Stars 4 – Inglês 1º Ciclo”, “PROFESSORES E EDUCADORES DE PORTUGAL” e “Grupo 120 – Inglês 1º Ciclo”);

- Histórias da rede social *Instagram* dos perfis de duas *influencers* do ramo da educação (@itsteacherbeatriz e @diariodumateacher);
- *E-mail*, enviado a 278 AE de várias zonas de Portugal Continental (Anexo 16).

Foi ainda contactada uma terceira *influencer* do ramo da educação, através da rede social *Instagram*, que concordou em realizar a partilha do inquérito – que nunca o realizou. A professora estagiária também contactou a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI) através de *e-mail*, realizando o pedido de partilha do inquérito.

A análise de conteúdo das respostas ao inquérito por questionário em questão parte da elaboração de categorias e subcategorias organizadas de modo a ser possível explorar as informações obtidas. As categorias e subcategorias desta análise respeita a interpretação da investigadora, sendo que as categorias correspondem aos temas das questões colocadas no decorrer no inquérito por questionário. Isto não significa que cada categoria corresponde a uma questão específica do inquérito. Várias categorias podem estar relacionadas a uma só questão pelo simples facto dessa questão ambicionar recolher informações sobre vários assuntos interligados (é importante seguir o guião do inquérito por questionário presente no Anexo 15). Cada categoria da análise categorial de cada entrevista está identificada com a letra C e o respetivo número, de modo a simplificar a escrita da análise e a leitura do leitor.

Tabela 4

Categorização do conteúdo do inquérito por questionário a professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico

C1. Idade dos participantes		C2. Género dos participantes		C3. Formação académica	
• 41-50	71	• Feminino	91	• Licenciatura	92
				• Mestrado	20
				• Nenhum mestrado	16
• >50	15	• Masculino	6	• Não explícito sobre ter mestrado ou outro	13
• 21-30	7			• Complemento de formação	10
				• Formação profissionalizante	9
• 31-40	4			• Pós-graduação	16

				<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de ensino de inglês 	10
				<ul style="list-style-type: none"> • Não explícito sobre ter licenciatura 	5
Idiosincrasia: Doutoramento					
C4. Qualificações profissionais de que é detentor/a			C5. Tempo de serviço		
<ul style="list-style-type: none"> • 120 – Inglês (1.º Ciclo) 		90	<ul style="list-style-type: none"> • 5-10 anos 		47
<ul style="list-style-type: none"> • 220 – Português e Inglês 		39	<ul style="list-style-type: none"> • >20 anos 		16
<ul style="list-style-type: none"> • 330 – Inglês 		37	<ul style="list-style-type: none"> • <5 anos 		12
<ul style="list-style-type: none"> • 910 – Educação Especial – apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância. 		15	<ul style="list-style-type: none"> • 16-20 anos 		12
			<ul style="list-style-type: none"> • 11-15 anos 		10
<ul style="list-style-type: none"> • Habilitação própria 		8			
Idiosincrasia: 930 – Educação Especial – apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão					
C6. Distrito de lecionação		C7. Anos escolares de lecionação		C8. Formação sobre educação inclusiva ou PEA durante a formação académica	
<ul style="list-style-type: none"> • Porto 	17	<ul style="list-style-type: none"> • 4.º ano 	95	<ul style="list-style-type: none"> • Não 	72
<ul style="list-style-type: none"> • Lisboa 	10	<ul style="list-style-type: none"> • 3.º ano 	93	<ul style="list-style-type: none"> • Sim 	25
<ul style="list-style-type: none"> • Santarém 	8	<ul style="list-style-type: none"> • 2.º ano 	10		
<ul style="list-style-type: none"> • Aveiro 	7	<ul style="list-style-type: none"> • 1.º ano 	9		
<ul style="list-style-type: none"> • Faro 	6				
<ul style="list-style-type: none"> • Viseu 	6				
<ul style="list-style-type: none"> • Beja 	5				
<ul style="list-style-type: none"> • Castelo Branco 	5				
<ul style="list-style-type: none"> • Coimbra 	5				
<ul style="list-style-type: none"> • Braga 	4				
<ul style="list-style-type: none"> • Guarda 	4				
<ul style="list-style-type: none"> • Setúbal 	4				
<ul style="list-style-type: none"> • Vila Real 	4				
<ul style="list-style-type: none"> • Leiria 	3				
<ul style="list-style-type: none"> • Portalegre 	3				
<ul style="list-style-type: none"> • Bragança 	2				
<ul style="list-style-type: none"> • Évora 	2				
Idiosincrasias: Viana do Castelo; Região Autónoma dos Açores.					
C9. Utilidade da formação		C10. Justificação da formação ter sido útil		C11. Justificação da formação não ter sido útil	
<ul style="list-style-type: none"> • Sim 	15	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de conhecimentos 	9		

• Não explícito	7	• Aquisição de ferramentas	2	Idiossincrasias: Desconhecimento da realidade; Variação do espectro; Formação superficial.	
• Não	3	Idiossincrasia: Consideração de melhor percurso para atender às necessidades das crianças com PEA.			
C12. Lecionação de inglês a crianças com PEA			C13. Desafios		
• Sim	80	• Atitudes e comportamento do aluno			38
• Não	17	• Falta de conhecimento ou formação sobre a problemática			16
		• Dificuldades do aluno nas competências comunicativas			14
		• Falta de condições			12
		• Gestão da turma			9
		• Ir ao encontro dos interesses do aluno			9
		• Inclusão do aluno			3
		• Estereotípias			2
		• Falta de autonomia do aluno			2
		• Não explícito			2
				Idiossincrasias: Reconhecimento da docente como sua professora; Dificuldades do aluno em se organizar; Dificuldades do aluno nas Artes Visuais; Perturbações do neurodesenvolvimento; Falta de informação prévia sobre a condição do aluno; Nenhum.	
C14. Estratégias		C15. Recursos		C16. Estratégias ou recursos ineficazes	
• Acompanhamento individual	20	• Não explícitos	19	• Sim	38
• Adaptação de recursos	16	• Jogos	18	• Não	12
• Ir ao encontro dos interesses do aluno	14	• Músicas e canções	14	• Não explícito	4
• Estimulação sensorial	13	• Fichas	13		
• Utilização de jogos ou atividades gamificadas	9				
• Utilização de recursos tecnológicos ou digitais	8	• Plataformas digitais	8		
• Respeito pelo ritmo de aprendizagem do aluno	7	• Imagens e desenhos	7		
• Não explícito	6	• Vídeos e filmes	7		
• Posicionamento do aluno na sala de aula	5	• <i>Flashcards</i>	6		
• Utilização de linguagem simplificada	5				
• Diferenciação de modalidades e instrumentos de avaliação	4	• Histórias e livros infantis	6		
• Incentivo ao desenvolvimento de competências linguísticas	4				
• Reforço positivo	4	• Livro do aluno	5		
• Utilização da rotina	4				

• Conhecer as capacidades do aluno	3	• Fantoches	3		
• Diversificação de recursos e metodologias	3	• Dispositivos digitais	2		
• Gestão comportamental e emocional	3	• Quizzes	2		
• Incentivo à colaboração ou participação do aluno	3				
• Utilização da repetição	3	Idiossincrasias: Apresentação de <i>PowerPoint</i> ; Fichas de avaliação.			
• Antecipação de conteúdos	2				
• Atribuição de responsabilidades ao aluno	2				
• Cativar a atenção do aluno	2				
• Definição de uma relação sócio-afetiva com o aluno	2				
Idiossincrasias: Negociação com o aluno; Utilização de Comunicação Alternativa e Aumentativa; Incentivo ao desenvolvimento de competências artísticas; <i>Storytelling</i> ; Nenhuma.					
C17. Estratégias ou recursos ineficazes			C18. Justificação para a não eficácia de alguma estratégia ou recurso		
• Atividades de leitura ou escrita	3	• Estado de espírito do aluno			11
Idiossincrasias: Atividades de competição; Atividades de repetição; Aulas expositivas; Músicas e vídeos; Livro do aluno; Outros materiais da editora.		• Variação do espectro			9
		• Falta de atenção, concentração ou motivação do aluno			3
		• Impossibilidade de trabalho individual com o aluno			3
		• Intolerância ao barulho			3
		• Falta de apoio dos pais ou encarregados de educação			2
		• Falta de apoio pedagógico			2
		• Falta de colaboração do aluno			2
Idiossincrasias: Falta de tempo; Aluno sem retenção/aquisição de conhecimentos; Aluno não se identifica com ou rejeita as adaptações; Doenças mentais comórbidas.					

Para acompanhar esta análise, poderá ser útil visitar o Anexo 17, onde está presente a redução de dados do inquérito por questionário, e o Anexo 18 onde constam os dados brutos do mesmo. De notar que não existe redução de dados das categorias C1, C2, C4, C5, C6, C7, C8 e C12 por serem relativas a questões fechadas, de resposta múltipla.

A idade e o género dos participantes são dados demográficos úteis para realizar uma análise tendo em conta estes dois fatores e verificar se as perceções e perspetivas dos professores de inglês do 1.º CEB inquiridos diferem por influência dos mesmos. Como se verifica na C1, a maioria dos participantes apresenta idades entre os 41 e os 50 anos. Através da leitura e interpretação detalhada dos dados brutos (Anexo 18) e cruzando a C1 e a C3, sobre a formação dos participantes, concluiu-se que dos 71 participantes com idades compreendidas entre 41 e 50 anos, apenas 12 são detentores do grau académico de mestre, sugerindo que os restantes 59 participantes não têm nenhuma formação para além da licenciatura ou recorreram a complemento de formação, formação profissionalizante, pós-graduação ou a curso de ensino de inglês, afim de serem capazes de lecionar inglês no 1.º CEB. Por sua vez, dos sete participantes com idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos, quatro são detentores dos graus académicos de licenciado e mestre, sugerindo assim que a maioria dos docentes de inglês da camada mais jovem concluíram os seus estudos nos dois primeiros ciclos do ensino superior e que, possivelmente, o mesmo acontecerá com os futuros professores de inglês do 1.º CEB. Em relação à C2, dos 97 participantes, 91 identificam-se com o género feminino, sugerindo uma maior presença desse género nos docentes de inglês do 1.º CEB. Um estudo realizado pelo EDUSTAT (2020), indica que durante o ano letivo 2018/2019, dos 18% de docentes que lecionavam no 1.º CEB em Portugal, apenas 2% eram do género masculino.

Os distritos de lecionação, presentes na C6, com maior representatividade nos dados do inquérito por questionário são o Porto, contando com 17 participantes, e Lisboa, com 10 participantes. Estes resultados foram, evidentemente, influenciados pelas circunstâncias de partilha do inquérito por questionário, mencionadas no presente subcapítulo (2.4, da Parte II). Apesar do ensino de inglês, em Portugal, ser obrigatório no 1.º CEB apenas durante os 3.º e 4.º anos de escolaridade, é interessante verificar que, do total de participantes, dez lecionam inglês a alunos do 2.º ano e nove lecionam inglês a alunos do 1.º ano, sugerindo a existência de projetos educativos de agrupamentos do ensino público que assim o permitam ou a participação no inquérito de docentes de inglês do 1.º CEB que exerçam funções em instituições de ensino privadas.

Relativamente à C8, sobre a formação na área da Educação Inclusiva ou sobre a PEA durante a formação académica dos inquiridos, verifica-se que 72 afirma não ter tido qualquer formação a

respeito dessas duas áreas e que apenas 25 afirmam ter tido. Cruzando estes dados da C8 com os dados da C12 observa-se uma disparidade, pois 80 participantes dos 97 já lecionaram ou lecionam inglês a crianças com PEA e apenas 17 afirmam não ter passado por essa experiência. Esta discrepância sugere que os professores tiveram de procurar informações e conhecimentos à cerca da problemática central desta investigação em fontes extraordinárias àquela que é a formação considerada suficiente para lecionar inglês e que aprova os docentes com uma classificação afirmando que estão prontos. Na C9, apesar de 15 docentes afirmarem que essa formação foi útil, três negam a utilidade. Nas C10 e C11 lê-se as justificações apresentadas para a utilidade da formação e para a não utilidade da mesma, respetivamente. Destaca-se a aquisição de conhecimentos na C10, sugerindo que antes dessa formação, os nove participantes que apresentaram esta justificação não tinham conhecimentos sobre as áreas da Educação Inclusiva e da PEA. Já na C11, onde constam as justificações para a não utilidade da formação as percepções dividem-se, mas nesta análise destacar-se-á o argumento da formação superficial. Como já foi mencionado no Subcapítulo 2.3, da Parte I, a professora estagiária frequentou uma UC, que se inclui no plano de estudos do mestrado em que se encontra inscrita, sobre Educação Inclusiva e algumas patologias. A aquisição de conhecimentos foi fundamental para a atuação como professora, mas, ainda assim, é necessária uma abordagem mais profunda, principalmente quando se trata de patologias ou perturbações que podem apresentar grandes e profundas variações, como é o caso da PEA.

Prosseguindo com a C13, sobre os desafios encontrados no ensino de inglês a crianças com PEA, encontra-se um padrão que se destaca comparativamente aos restantes, sendo ele as atitudes e comportamentos dos alunos, contando com 38 menções. Durante a PES, foi de grande importância a professora estagiária ir verificando se o aluno B com PEA, estava a realizar as tarefas, atividades ou exercícios de acordo com as instruções dadas de modo a confirmar que este último compreendeu as orientações. Quando o aluno B errava um exercício ou parte dele, era notória a sua frustração. De igual forma acontecia quando não conseguia terminar um exercício, ficha ou tarefa. A professora estagiária adotava um papel de apoio e acalmava o aluno B dizendo “Não tem problema. Está tudo bem. Não tem mal.”, tentando normalizar a situação do erro e transmitir a perspectiva de que o erro é uma ferramenta de aprendizagem. Durante estes momentos de frustração, quando o aluno B demonstrava uma tristeza significativa acompanhada

por choro, a professora estagiária questionou-o se queria um abraço, obtendo resposta positiva. Por vezes, estes alunos necessitam de apoio emocional e de gestos de carinho, quando é seguro e confortável para eles a aproximação e o contacto físico.

Não obstante, ressalta-se o desafio relativo à falta de conhecimento ou formação sobre a problemática, sugerindo, uma vez mais, a necessidade de existir formação nesta área dentro da formação obrigatória e que possibilita a lecionação de inglês no 1.º CEB, de modo a preparar os docentes para o ensino a crianças com PEA, entre outras patologias. O cruzamento dos dados da C6 (Distritos de lecionação) e C13 (Desafios) sugere uma maior prevalência da falta de condições nas regiões Norte e Alentejo, de Portugal. A subcategoria sobre as faltas de condições inclui a falta de apoio pedagógico, sendo mencionada seis vezes nas respostas dos participantes, e a falta de recursos disponíveis. Seria interessante haver uma normalização e utilização do par pedagógico dentro de sala de aula, não só a nível de contratações de docentes que, por muitas vezes, perdem a oportunidade de exercer funções devido aos critérios e circunstâncias do concurso ao qual concorrem, como também a nível da atuação do professor e da aprendizagem do aluno. Realça-se ainda a subcategoria “Reconhecimento da docente como sua professora”, dado que a professora estagiária foi enfrentada com uma situação semelhante, anteriormente mencionada no Subcapítulo 1.3, da Parte I.

Apesar do acompanhamento individual do aluno com PEA ser a estratégia mais mencionada na C14, por vezes também assume o carácter de desafio, presente na subcategoria “Gestão da turma” na C13, sugerindo novamente a necessidade de um par pedagógico de modo a assegurar o acompanhamento individual do aluno com PEA e o acompanhamento da turma, sem causar prejuízos a nenhum dos dois. A segunda estratégia mais mencionada na C14 é a adaptação de recursos, estratégia essa que a professora estagiária teve a oportunidade de colocar em prática (ver Subcapítulo **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**, da Parte II). Embora tenha sido mencionado apenas cinco vezes, o posicionamento do aluno é uma estratégia que facilita e permite a aplicação da estratégia do acompanhamento individual, que também foi colocada em prática pela professora estagiária, durante a PES (Figura 11). Na C15, os recursos mais mencionados são os jogos e, menos frequentemente, as músicas e canções, vídeos e filmes e imagens e desenhos, que estimulam direta e sensorialmente. A utilização de fichas, referida 13

vezes, pode, por um lado, ser uma mais-valia na evolução e desenvolvimento de competências relacionadas à escrita e ao desenho, mas, por outro lado, pode ser um entrave pelas mesmas razões, dado que dificuldades na grafomotricidade podem ser encontradas em crianças com autismo, como foi o caso do Aluno B, durante a PES.

Foi relevante questionar os participantes sobre se alguma estratégia ou recurso de ensino de inglês a crianças com PEA por eles colocada em prática se revelou ineficaz (C16). Juntamente com a razão (C18), perceber se uma estratégia não foi eficaz traz percepções valiosas que podem ajudar a traçar o caminho na educação de inglês destas crianças, melhorando a mesma. Na C17, os recursos mais vezes enunciados como não eficazes são as atividades que envolvem a leitura e a escrita. É interessante surgirem as músicas e os vídeos na C17, uma vez que as crianças com PEA podem ser sensíveis a estímulos sensoriais e, nesse caso, as músicas deixam de ser apelativas e saudáveis auditivamente, apelando à justificação “intolerância ao barulho” apresentada na C18. Prosseguindo com as razões para a não eficácia de algumas estratégias ou recursos, surge nove vezes a questão da variação da perturbação, trazendo de novo à discussão a necessidade da adaptação e adequação de estratégias e recursos tendo em conta a individualidade e as características e necessidades específicas de cada criança com PEA, devido à variação significativa de manifestações desta perturbação. Por fim, a impossibilidade de trabalho individual com o aluno e a falta de apoio pedagógico remetem novamente à exigência da existência da estratégia do par pedagógico, para que assim as necessidades de todos os alunos sejam atendidas e as práticas dos docentes mais bem empregues.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando agora à fase final deste relatório, é fundamental abordar as limitações que foram enfrentadas durante a realização da presente investigação, assim como sintetizar os resultados obtidos e as análises a partir deles realizadas, respondendo às questões de investigação e inferindo conclusões significativas a partir dos dados recolhidos.

Como já foi mencionado anteriormente, esta investigação decorreu em contexto da PES. Esta fase prática tem uma duração previamente estipulada, considerada suficiente para a realização de uma investigação, entre outros aspetos. Efetivamente, a duração da PES foi suficiente para que esta investigação se realizasse, mas, por outro lado, deixou a sensação de o caminho ter ficado a meio. Isto significa que seria interessante uma duração mais extensa, para que fossem experimentadas outras práticas com os alunos com PEA, pois torna-se relevante a tentativa-erro, dado que a perturbação em foco pode apresentar variações significativas de indivíduo para indivíduo.

Para além disso, os alunos com PEA do estudo de caso desta investigação por vezes não compareciam às aulas de inglês mesmo estando na escola nesse momento. Estas situações aconteciam embora dois dos órgãos responsáveis pelo conhecimento e autorização do estudo de caso, como a direção do AE e a coordenação da escola onde se realizou a PES, tivessem conhecimento sobre a prática que se estava a desenvolver em volta dos mesmos. Eram assim causados constrangimentos na investigação, pois a presença destas crianças nas aulas de inglês era essencial e, por vezes desconsiderada, por mais que a professora estagiária a solicitasse. Estas situações de constrangimento surgiram como dados úteis revelando, por vezes, uma disponibilidade em possibilitar a frequência dos alunos com PEA nas aulas de inglês e, por vezes, uma falta dessa mesma disponibilidade, ficando os alunos sem assistir às aulas de inglês.

Torna-se importante responder, agora, às questões que moveram esta investigação, traçando um caminho desde os desafios às respostas do ensino de inglês a crianças com PEA:

1. Que representações têm os professores titulares, professores da educação especial e professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação à inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo na sala de aula?
2. Que percursos e recursos didáticos promovem o sucesso escolar do aluno com perturbação do espectro do autismo na aprendizagem da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Respondendo à primeira questão, é necessário abordar os padrões que se encontra nas representações e perceções dos professores titulares, professores da EE e professores de inglês, em relação à inclusão destes alunos em sala de aula. O conteúdo das entrevistas e do inquérito por questionário sugerem que:

- os principais desafios residem na questão comportamental do aluno, na falta de formação ou informação sobre a problemática, na dificuldade do aluno nas competências comunicativas e na falta de condições, que inclui a falta de apoio pedagógico e a falta de recursos disponíveis;
- as estratégias para a sua inclusão compreendem, especialmente, a frequência do ensino regular, a frequência do Centro de Apoio ao Ensino Estruturado, o acompanhamento individual do aluno, a adaptação de recursos e a utilização dos interesses do aluno.

Segundo as convicções da investigadora, traçar um percurso educativo adequado a um aluno com PEA no ensino de inglês do 1.º CEB, seria um processo mais rico se o professor fosse dotado de competências e conhecimentos relacionados à problemática, obtidos através de formação obrigatória incluída no plano de estudos do 2.º Ciclo do Ensino Superior sobre Educação Inclusiva com nuances de Educação Especial. A falta de condições demonstra a necessidade urgente de valorizar o ensino a crianças com PEA, tanto na perspetiva do aluno como na perspetiva do professor, isto é, tanto no atendimento das necessidades destes alunos e na sua inclusão, como no apoio ao professor, através do par pedagógico ou da disponibilidade de recursos adequados a este ensino.

Respondendo à segunda questão, é crucial refletir sobre a revisão literária, as análises da observação-participante das aulas lecionadas pela docente de inglês e supervisora, a análise

documental de planificações de aulas lecionadas pela professora estagiária, entrevistas e inquérito por questionário, propondo:

- um olhar atento sobre possíveis sinais da manifestação da PEA, para que seja realizado um diagnóstico efetivo e no momento certo;
- uma busca por conhecimentos sobre a problemática, caso não tenham sido adquiridos ao longo da formação profissional;
- a identificação das necessidades particulares dos alunos com PEA, de forma individual para que seja tido em conta o carácter variável desta perturbação;
- o trabalho em equipa com outros profissionais da área da educação, como docentes titulares, docentes de EE, psicólogos, terapeutas e assistentes operacionais, e com a comunidade educativa, incluindo a família do aluno;
- uma comunicação eficiente e adequada com os encarregados de educação dos alunos;
- a solicitação da presença destes alunos nas aulas de inglês, se a sua condição assim o permitir;
- a aproximação do aluno ao professor e ao quadro, durante a aula;
- a comunicação com o aluno, mesmo que o aluno seja considerado não-verbal;
- a solicitação do apoio pedagógico a que o aluno tem direito, quando necessário;
- a adaptação e adequação de atividades pedagógicas e didáticas, quando necessário, considerando o DUA;
- a utilização de recursos e métodos que estimulem sensorialmente os alunos, considerando sempre a sensibilidade sensorial dos alunos, como a Abordagem Multissensorial;
- a utilização dos interesses dos alunos, motivando a sua aprendizagem da língua.

Joe Santos, cofundador da Vencer Autismo, durante uma palestra chamada “Compreender Autismo” que decorreu no dia 10 de abril de 2024 (Anexo 19), ressalta a ideia de que uma criança com PEA regulada e tranquila está mais disponível para aprender, pois não gasta tempo a cuidar de si próprio e a autorregular-se. Explica que as dificuldades de aprendizagem destas crianças não se devem exclusivamente à perturbação em si, ou seja, simplesmente por serem crianças com autismo, mas sim à falta de disponibilidade para a aprendizagem, dado que na maioria do

tempo elas estão ocupadas a autorregular-se, manifestando assim as estereotípias, após serem sobrecarregadas com estímulos sensoriais. Acrescenta ainda que o acompanhamento individual do aluno com PEA permite ao seu professor conectar-se com ele, sugerindo que esta condição ensina verdadeiramente os humanos a conectarem-se uns com os outros.

Esta investigação não apresenta resultados universais, por outras palavras, resultados que se irão adequar a todas as crianças com PEA, devido exatamente ao carácter variável da perturbação e das suas manifestações. No entanto, são resultados que certamente ajudarão a traçar o percurso mais adequado a fim de promover o sucesso escolar de crianças com PEA na aprendizagem da língua inglesa, fornecendo luzes e *insights*.

A investigadora acredita ainda que é importante mencionar que o erro é normal e que deve ser visto pelo professor como uma ferramenta na sua própria aprendizagem sobre como atender às necessidades específicas do aluno com PEA à sua frente. Isto significa que, por vezes, as atividades ou estratégias pensadas e concebidas podem não funcionar com o aluno naquele dia, ou simplesmente não funcionar de todo. Deste modo, um docente vai aprender o que se adequa ou não, por meio da tentativa-erro e o aluno compreenderá que há uma pessoa a tentar ajudá-lo e a tentar compreendê-lo, mesmo que os resultados não sejam os esperados. O importante é nunca desistir do ensino de inglês a estas crianças e colocar sempre esperança e alegria nas práticas educativas: mostrar ao aluno com PEA que existe alguém que não vai desistir dele e que não se vai frustrar com as suas peculiaridades, dificuldades de aprendizagem e por ele ser como é.

A PES e o presente estudo foram de tal modo marcantes no percurso académico e pessoal da investigadora que semearam nela a vontade de querer saber mais e de querer fazer mais por estas crianças. Até ao estágio de observação realizado no 1.º ano da frequência deste mestrado, a mesma nunca tinha estabelecido contacto com crianças com autismo. Até ao dia de hoje já houve contacto com cerca de nove crianças com autismo, através da PES e de palestras sobre autismo e da visita a uma comunidade de aprendizagem criada a partir de um projeto educativo inclusivo no Grande Porto, fora do âmbito académico. A procura por conhecimento é incansável e manter-se-á após esta investigação. Habita na investigadora um desejo por, num futuro próximo,

realizar ou participar em investigações sobre o contributo dos alunos com PEA no grupo onde se inserem e sobre os resultados das conceções de atividades adaptadas a crianças com PEA no ensino de inglês, incluindo o desempenho dos alunos na realização das mesmas. Surgiu ainda uma ambição em frequentar uma pós-graduação sobre Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Para além destes objetivos académicos e investigativos, fica, sobretudo, a vontade de transformar o Mundo num mundo melhor para as crianças com PEA, ainda que seja (primeiramente) no âmbito do ensino de inglês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (2016). Prefácio. Em A. Fernandes, A. Gomes, & M. Lima, *Educação Especial em Tese: 25 anos a formar professores* (p. 9). Porto: ESEPF.
- Aksoy, K. (2018). Designing a New Environment and a New Technique Substantiated with Authentic and Visual Materials in Teaching English Vocabulary to Children with Autism. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(3), 533-550.
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. Em I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 135-144). Porto Editora, ARTMED.
- American Psychiatric Association. (1980). Infantile Autism. Em American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-III* (3ª ed., pp. 87-90). Washington, DC: The American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1994). Autistic Disorder. Em American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Text Revision: DSM-IV-TR* (pp. 70-75). Washington, DC: The American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV - Text Revision* (4ª ed.). Arlington: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). Autism Spectrum Disorder. Em American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V* (5ª ed., pp. 50-59). Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.
- American Psychiatric Association. (janeiro de 2024). *What Is Autism Spectrum Disorder?* Obtido de American Psychiatric Association: <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>

- Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo do Norte. (2018). *FAQ's*. Obtido de APPDA Norte: <https://www.appda-norte.org.pt/index.php/autismo/faq-s>
- Bailey, B., Arciuli, J., & Stancliffe, R. (2016). Effects of ABRACADABRA Literacy Instruction on Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Educational Psychology*, 1-12.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). Perspectiva histórica e conceptual da educação especial. Em J. Bairrão, I. Felgueiras, P. Fontes, F. Pereira, & C. Vilhena, *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação* (pp. 13-19). Portugal: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Bleuler, E. (1950). *Dementia Praecox or The Group of Schizophrenias*. Nova Iorque: International Universities Press.
- Boucher, J. (2009). *The Autistic Spectrum: Characteristics, causes and practical issues* (1ª ed.). Londres: SAGE Publications.
- Brewer, J. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática - Utopia, Desencanto e Possibilidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Capucha, L., Pereira, F., Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C. P., Lobo, C., . . . Miguel, T. S. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: Normas orientadoras*. Portugal: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Center for Applied Special Technology . (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. Obtido de CAST: <https://udlguidelines.cast.org/>

- Correia, C. (2015). *Seletividade Alimentar e Sensibilidade Sensorial em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*. Lisboa: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Correia, M. d. (2009). A Observação Participante enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30–36.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355–380.
- Davis, R., Fletcher-Watson, S., & Digard, B. (2021). Autistic People's Access to Bilingualism and Additional Language Learning: Identifying the Barriers and Facilitators for Equal Opportunities. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Dawson, M., Mottron, L., & Gernsbacher, M. A. (2008). Learning in Autism. Em J. Byrne, *Learning and Memory: A Comprehensive Reference* (Vol. 2, pp. 759–772). Nova Iorque: Elsevier.
- Direção-Geral da Educação. (julho de 2018a). Obtido de Aprendizagens Essenciais - Inglês (3.º ano): [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (julho de 2018b). Obtido de Aprendizagens Essenciais - Inglês (4.º ano): [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf)
- EDUSTAT. (junho de 2020). *Perfil de educadores e docentes do ensino básico, secundário e superior*. Obtido de EDUSTAT: <https://www.edustat.pt/detalhes-infostat?ID=4>
- Eliot, T. S. (1942). Little Gidding. Em T. S. Eliot, *Four Quartets* (p. 59). Nova Iorque: Harcourt, Brace and Company.

- Evans, B. (maio de 2013). How autism became autism. *History of the Human Sciences*, 26(3).
Obtido de National Library of Medicine.
- Feijó, J. (2017). O ensino da língua inglesa para crianças autistas: uma possibilidade real. 1.^o *Seminário Luso-brasileiro de educação inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão* (pp. 564-579). Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Giacomo, A., Craig, F., Terenzio, V., Coppola, A., Campa, M., & Passeri, G. (2016). Aggressive Behaviors and Verbal Communication Skills in Autism Spectrum Disorders. *Global Pediatric Health*, 3.
- Golshan, F., Moinzadeh, M., Narafshan, M. H., & Afarinesh, M. R. (2019). The Efficacy of Teaching English as a Foreign Language to Iranian Students with Autism Spectrum Disorder on Their Social Skills and Willingness to Communicate. *Iranian Journal of Child Neurology*, 13(3), 61-73.
- Goodlin-Jones, B., & Solomon, M. (2003). Contributos da Psicologia. Em S. Ozonoff, S. Rogers, & R. Hendren, *Perturbações do espectro do autismo: Perspectivas da Investigação Actual* (pp. 77-108). Lisboa: CLIMEPSI EDITORES.
- Governo da República da Arménia. (23 de fevereiro de 2016). *Extrato da ata da sessão do governo da RA relativa à aprovação do plano e cronograma de investimento do sistema geral de ensino inclusivo*. Obtido de Armenian Legal Information System: <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=103910>
- Governo Francês. (1975). LOI n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. *Journal Officiel de la République Française*, 6596-6603.
- Governo Francês. (1989). LOI n° 89-486 du juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. *Journal Officiel de la République Française*, 8860-8864.

Governo Francês. (12 de fevereiro de 2005). *LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Obtido de Légifrance - Le service public de la diffusion du droit: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT00000809647?isSuggest=true>

Governo Francês. (8 de julho de 2013). *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Obtido de Légifrance - Le service public de la diffusion du droit: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984?isSuggest=true>

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Em N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage Publications.

Hashim, H., Yunus, M., & Norman, H. (2021). English As Secondary Language Learning and Autism Spectrum Disorder: The Obstacles in Teaching and Learning the Language. *Arab World English Journal, 12*(2), 22-30.

Hendren, R. (2003). Contributos do psiquiatra. Em S. Ozonoff, S. Rogers, & R. Hendren, *Perturbações do espectro do autismo: Perspectivas da Investigação Actual* (pp. 59-76). Lisboa: CLIMEPSI EDITORES.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

Insider. (2 de outubro de 2015). *What a classroom looks like in 27 countries around the world*. Obtido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=UApQk25v8Ro>

Jang, J., Dixon, D., Tarbox, J., & Granpeesheh, D. (2011). Symptom severity and challenging behavior in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*, 1028-1032.

Jodl, J. (25 de janeiro de 2023). *Global State of Inclusion in Education: A Review of the Literature*. Obtido de Inclusive Education Initiative: <https://www.inclusive-education->

initiative.org/knowledge-repository/global-state-inclusion-education-review-literature

Lasintia, M., Prihantoro, Edy, S., & Ariani, D. (2021). English Language Teaching Strategy for ASD (Autism Spectrum Disorder) Students. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 7(1), 77-93.

Lusíadas Saúde. (s.d.). *Manifestações do autismo ao longo da vida*. Obtido em 14 de junho de 2023, de Blog Lusíadas: <https://www.lusiadas.pt/blog/doencas/sintomas-tratamentos/manifestacoes-autismo-ao-longo-vida>

Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

McGhee, G., Atkinson, J., & Marland, G. (2007). Grounded theory research: Literature reviewing and reflexivity. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 334-342.

Mendes, R. H. (01 de dezembro de 2017). *O que é Desenho universal para aprendizagem?* Obtido de Diversa: <https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem/>

Ministério da Educação. (23 de agosto de 1991). *Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto*. Obtido de Diário da República : <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>

Ministério da Educação. (1 de julho de 1997). *Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho*. Obtido de Diário da República: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/105-3269719>

Ministério da Educação. (7 de janeiro de 2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro*. Obtido de Diário da República: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Ministério da Educação e Ciência. (12 de dezembro de 2014). *Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro*. Obtido de Diário da República: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>

Ministério do Desenvolvimento de Recursos Humanos. (abril de 2004). *Search: Sarva Shiksha Abhiyan*. Obtido de Department of School Education & Literacy: <https://dsel.education.gov.in/search?q=sarva+shiksha+abhiyan#gsc.tab=0&gsc.q=sarva%20shiksha%20abhiyan&gsc.page=1>

Moustafa, B. M. (1999). *Multisensory Approaches and Learning Styles Theory in the Elementary School: Summary of Reference Papers*.

Murphy, N. (1997). *A Multisensory vs. Conventional Approach to Teaching Spelling*.

Neto, A. d., Ávila, É. G., Sales, T. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial, 31*(60), 81-92.

O que são as estereotípias? (12 de setembro de 2019). Obtido de Autismo e Realidade: <https://autismoerealidade.org.br/2019/09/12/o-que-sao-as-estereotipias/>

Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do autismo em Portugal : um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Ozonoff, S., & Rogers, S. (2003). De Kanner ao milénio: avanços científicos que moldaram a prática clínica. Em S. Ozonoff, S. Rogers, & R. Hendren, *Perturbações do espectro do autismo: Perspectivas da Investigação Actual* (pp. 25-58). Lisboa: Climepsi Editores.

- Pinto, P. M. (2015). *Atitudes dos professores do 1.º Ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Piore, M. (2006). Combining Qualitative and Quantitative Tools. Em E. Perelman, & S. Curran, *A Handbook for Social Science Field Research: Essays & Bibliographic Sources on Research Design and Methods* (pp. 143-159). Califórnia: Sage Publications, Inc.
- Porto Editora. (s.d.). *autismo*. Obtido em 8 de junho de 2023, de Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autismo>
- Posterlounge. (s.d.). *Póster In the classroom*. Obtido de Posterlounge: <https://www.posterlounge.pt/p/738483.html#paid=19666>
- Presidência do Conselho de Ministros. (6 de julho de 2018). *Decreto-Lei.n.º 54/2018, de 6 de julho*. Obtido de Diário da República: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Pró-Inclusão. (2020). Relatório final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação - Todo Aluno Importa. *Educação Inclusiva*, 11(1), 14-25.
- Reverdy, C. (fevereiro de 2019). *D'où vient l'école inclusive ?* Obtido de Institut Français de L'éducation: <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Edubref/detailsEdubref.php?parent=accueil&edubref=2>
- Rodrigues, D. (20 de maio de 2016). *Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal*. Obtido de Diversa: <https://diversa.org.br/artigos/um-olhar-sobre-a-educacao-inclusiva-em-portugal/>
- Rodrigues, D. (2019). Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca. *Educação Inclusiva*, 10(2), 10-11.

- Rose, D. (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 67-70.
- Sidi, P., & Conte, E. (2017). A Hermenêutica como Possibilidade Metodológica à Pesquisa em Educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(4), 1942-1954.
- Silva, F., & Silva, C. (s.d.). *Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)*. Obtido de CUF: <https://www.cuf.pt/saude-a-z/perturbacao-do-espetro-do-autismo>
- Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 135-153.
- Sparks, R., & Miller, K. (2000). Teaching a Foreign Language Using Multisensory Structured Language Techniques to At-Risk Learners: A Review. *Dyslexia* 6, 124-132.
- Tacchi, J., Slater, D., & Hearn, G. (2003). *Ethnographic Action Research*. New Delhi: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- Tréhin, P. (2002). Ethics of research on intellectual disabilities and autism: The point of view of a parent. *Journal of Child Neuropsychiatry*, 1-12.
- UNESCO, & Ministerio de Educación y Ciencia. (10 de junho de 1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Obtido de UNESCO Digital Library: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=9f090752-9fa3-4af9-a723-c3e3e9aecec1>
- Vishnevsky, T., & Beanlands, H. (2004). Interpreting Research in Nephrology Nursing: Qualitative Research. *Nephrology Nursing Journal*, 31(2), 234.
- Waltz, M. (2023). *Autism: A Social and Medical History* (2^o ed.). Países Baixos: Palgrave Macmillan. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-031-31015-7>

Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization In Human Services The Principle of Normalization In Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

World Health Organization. (janeiro de 2023). *6A02 Autism spectrum disorder*. Obtido de ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>

Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

ANEXOS

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA DGE PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 1431100001, com a designação *Investigação sobre o ensino de Inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo*, registado em 15-12-2023, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Rafaela Alexandra Carlos Rodrigues Pinto Ferreira

Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ONDE SE REALIZOU A PES PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

Pedido de autorização para a realização de estudo de caso

Exmo. Diretor do Agrupamento [REDACTED]

Eu, Rafaela Alexandra Carlos Rodrigues Pinto Ferreira, estudante do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Porto e professora estagiária na Escola [REDACTED]

[REDACTED] Agrupamento de [REDACTED] venho por este meio solicitar a autorização de Vossa Excelência para a realização de um estudo de caso nesta mesma escola, no âmbito da elaboração do relatório final cujo tema incide sobre o ensino de Inglês a crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, sob a orientação do Professor Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha.

Comprometo-me em manter o anonimato em relação à identificação pessoal dos alunos e em manter a proteção dos dados e confidencialidade dos mesmos.

Rafaela Ferreira

(A invés do [REDACTED])



(O orientador)

Porto, 9 de Janeiro de 2024

[REDACTED]

(O Diretor)

ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Autorização de recolha de dados

Eu, _____

Encarregado/a de Educação do aluno _____

_____, autorizo RAFAELA ALEXANDRA CARLOS RODRIGUES PINTO FERREIRA, estudante da Escola Superior de Educação do Porto e professora estagiária de Inglês na Escola _____ a recolher dados de natureza pessoal sobre o meu educando, com o propósito da realização de um estudo sobre o ensino de Inglês a crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, sob as seguintes condições:

- Anonimato em relação à identificação pessoal do aluno em questão;
- Proteção de dados e confidencialidade no tratamento dos mesmos.

Porto, 23 de novembro de 2023

(Encarregado/a de Educação)

Autorização de recolha de dados

Eu, _____
Encarregado/a de Educação do aluno _____
_____, autorizo RAFAELA ALEXANDRA CARLOS RODRIGUES
PINTO FERREIRA, estudante da Escola Superior de Educação do Porto e professora
estagiária de Inglês na Escola _____ a recolher dados de natureza pessoal sobre
o meu educando, com o propósito da realização de um estudo sobre o ensino de Inglês a
crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, sob as seguintes condições:

- Anonimato em relação à identificação pessoal do aluno em questão;
- Proteção de dados e confidencialidade no tratamento dos mesmos.

Porto, _____ de novembro de 2023

(o/a Encarregado/a de Educação)

Autorização de recolha de dados

Eu, _____

Encarregado/a de Educação do aluno _____

_____, autorizo RAFAELA ALEXANDRA CARLOS RODRIGUES PINTO FERREIRA, estudante da Escola Superior de Educação do Porto e professora estagiária de Inglês na Escola _____, a recolher dados de natureza pessoal sobre o meu educando, com o propósito da realização de um estudo sobre o ensino de Inglês a crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, sob as seguintes condições:

- Anonimato em relação à identificação pessoal do aluno em questão;
- Proteção de dados e confidencialidade no tratamento dos mesmos.

Porto, _____ de novembro de 2023

(Encarregado/a de Educação)

ANEXO 4 – AUTORIZAÇÃO DA DGE PARA A REALIZAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 1431100002, com a designação *Investigação sobre o ensino de Inglês a crianças com perturbação do espetro do autismo*, registado em 12-02-2024, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Rafaela Alexandra Carlos Rodrigues Pinto Ferreira

Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

ANEXO 5 – PRIMEIRA PLANIFICAÇÃO A ANALISAR

LESSON PLAN

Pets

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico | Prática de Ensino
Supervisionada

Teacher: Rafaela Ferreira

Date: 11th January 2024



INDEX

School.....	2
Class.....	2
Number of pupils.....	2
Length.....	2
Summary.....	2
Previous knowledge.....	2
Contents.....	3
Aims.....	3
Resources.....	3
Skills.....	3
Lesson procedures.....	4
Assessment.....	6

SCHOOL

CLASS

1º A

NUMBER OF PUPILS

23 (1 of them with Autism Spectrum Disorder)

LENGTH

60 minutes

SUMMARY

- Pets.

PREVIOUS KNOWLEDGE

- Pupils already know how to greet in [English](#);
- Pupils know the name of the pets in Portuguese.

CONTENTS

Contents	Strategies
<ul style="list-style-type: none"> • Pets (cat, dog, mouse, bird, and fish). 	<ul style="list-style-type: none"> • Listening to a <u>song</u>; • Showing their own <u>pets</u>; • Completing a worksheet about the <u>contents</u>; • Completing an adapted task about the contents; • Playing a game (quiz).

AIMS

- To learn and identify the pets in English;
- To know how to answer the question "Do you have a pet?".







RESOURCES





- A computer;
- A white board;
- A projector;
- Speakers;
- An YouTube music video;
- Worksheet about pets;
- Adapted task about pets;
- Photographs of pupils' pets;
- Photographs of teacher's pets;
- Flashcards about pets.

SKILLS

- Language skills: speaking skill, listening skill, writing skill.
- 21st century skills: communicative skill.

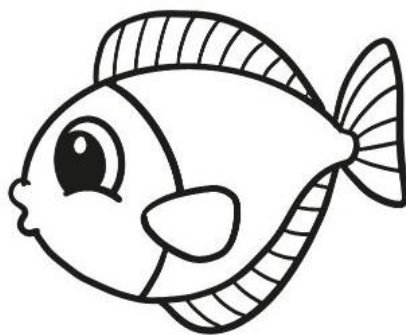
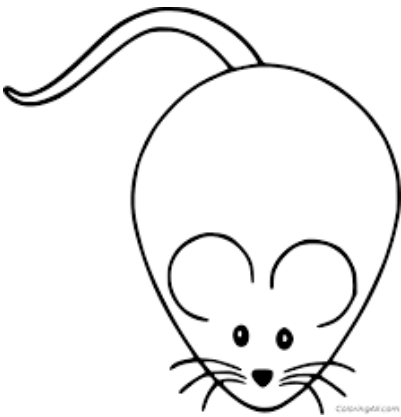
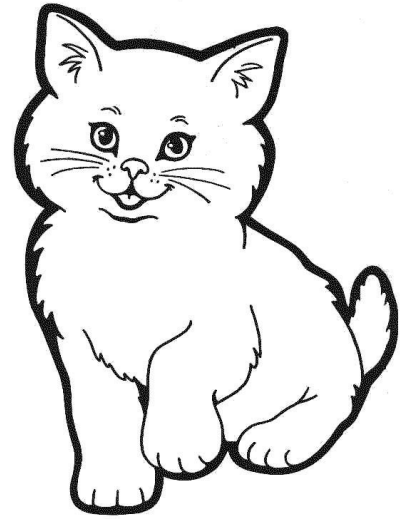
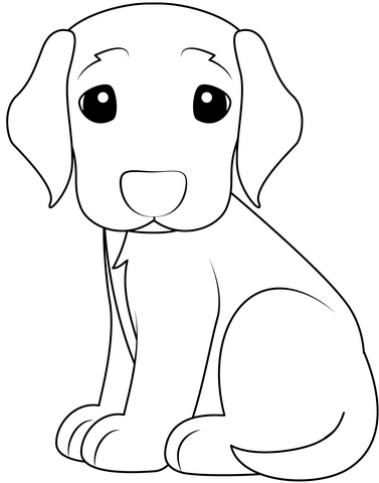
LESSON PROCEDURES

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Step 0 – The beginning of the class (greetings)</p> <p>Pupils enter the classroom and are greeted by the teacher who says "hello" and asks them how they are feeling. It is expected answers like "fine", "happy", or "sad".</p> <p>Pupils are asked what the weather is like while the teacher draws on the white board icons representing the different types of weather. It is expected answers like "sunny", "rainy", "windy" or "cloudy".</p>	 	<ul style="list-style-type: none"> • Communication skills • Speaking skill 	5'
<p>Step 1 – Vocabulary activation</p> <p>Pupils are asked if they know any pet in English.</p> <p>Pupils listen to the song "I have a pet Animal song Super Simple Songs".</p>	 	<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skills • Speaking skill • Listening skill 	5'
<p>Step 2 – Practicing</p> <p>Pupils are shown flashcards of the five pets. Pupils listen and repeat their names.</p> <p>Pupils play an oral Quiz created by the teacher. The teacher can show</p>	 	<ul style="list-style-type: none"> • Communication skill • Speaking skill • Listening skill 	10'

<p>flashcards or make gestures to help pupils guess the answer.</p> <p>Quiz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Who makes "woof woof woof"? (Dog) • Who loves cheese? (Mouse) • Who makes "meow meow"? (Cat) • A pet that flies... (Bird!) • A pet that can swim... (Fish!) 			
<p>Step 3 – Creating <u>knowledge</u></p> <p>Activity (A) 1: Pupils are given a worksheet about pets. They must trace their names, colour their houses, and colour them.</p> <p>After colouring the pets, pupils must cut and paste the pets in their houses.</p> <p>Adapted activity (AA) 1: The pupil is given a task about pets. He must look at the example and paste each animal in its house.</p> <p>AA2: The pupil must match several letters to form the name of a pet.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skill • Speaking skill • Listening skill • Writing skill 	20'
<p>Step 4 – Practicing</p> <p>Pupils discuss along with the teacher about their pets (in case of having pets). Pupils can show photographs of their pets.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skill • Speaking skill • Listening skill 	5'
<p>Step 6 – The ending of the class</p> <p>Pupils snack before going to the playground.</p>			15'

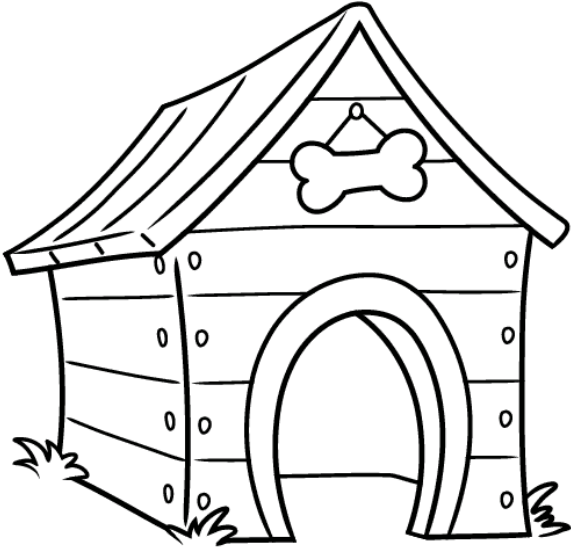
ASSESSMENT

Pupils	Teacher
<ul style="list-style-type: none">• Direct observation of pupils completing the tasks given to <u>them</u>;• Continuous checking of the pupils' understanding of the <u>topics</u>;• Provide feedback.	<ul style="list-style-type: none">• To reflect if the time was enough for the pupils to complete the <u>activities</u>;• To reflect if my teaching strategies were <u>effective</u>;• To know if the pupils enjoyed the lesson.

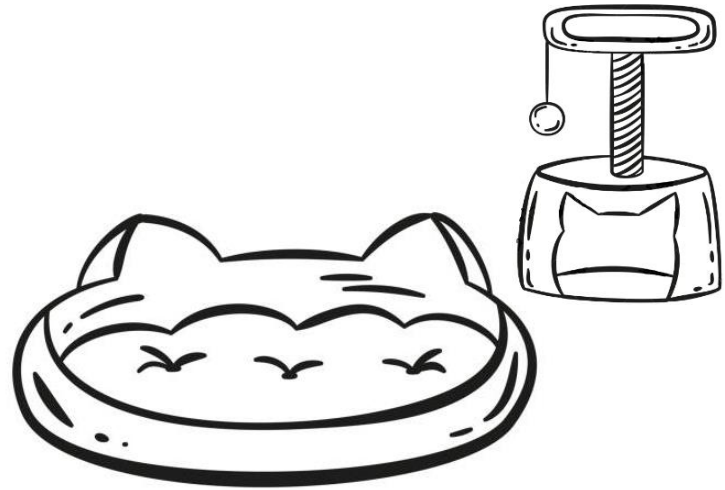


Pets

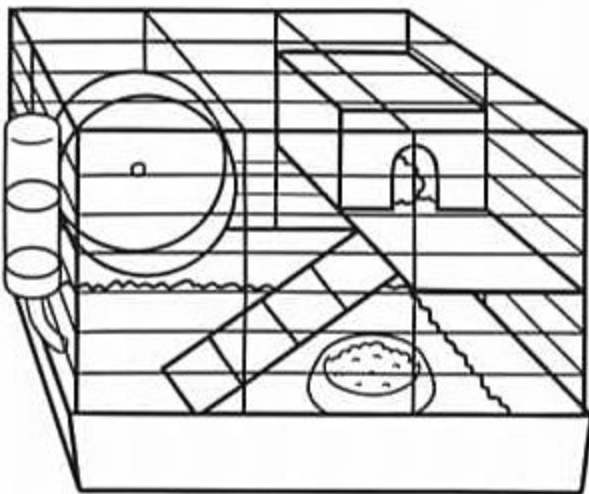
do



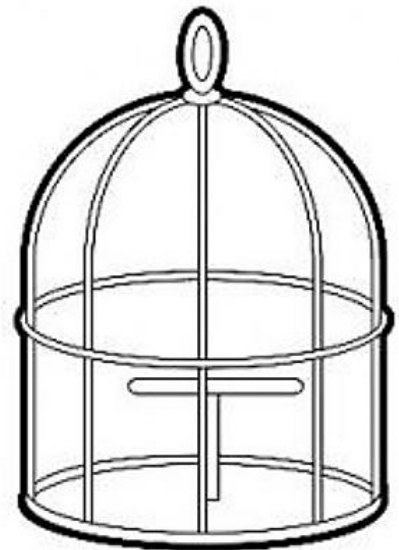
ra



mous



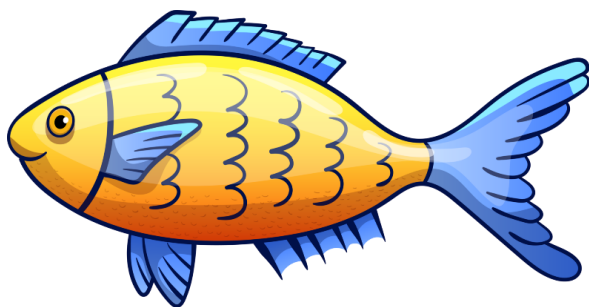
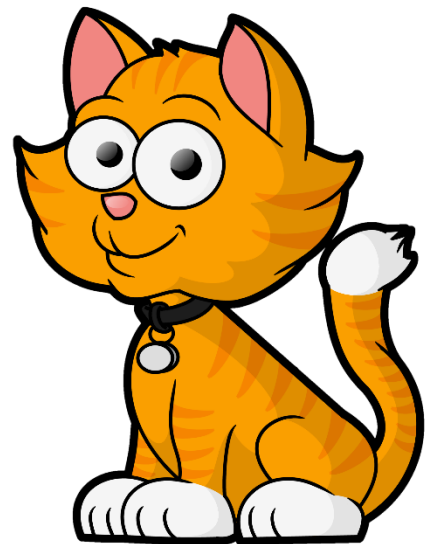
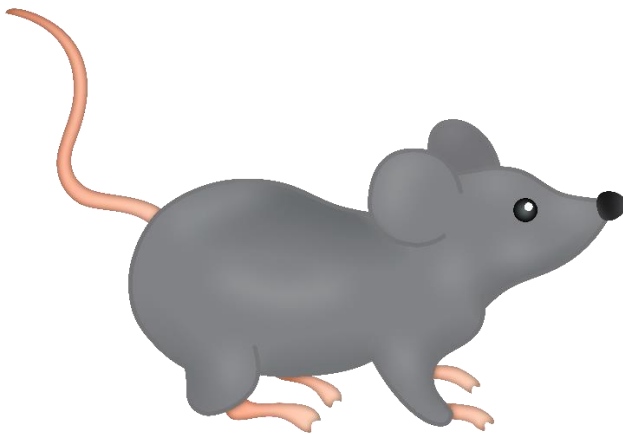
bir



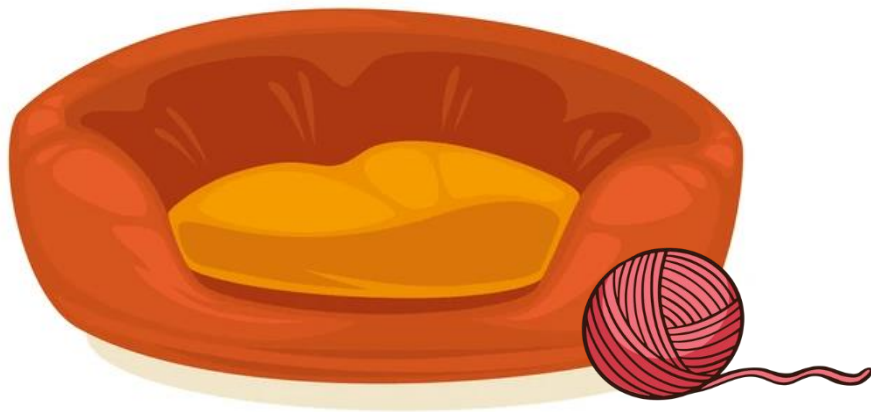
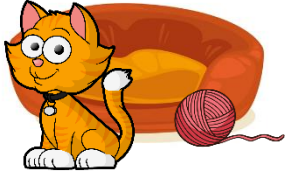
fis

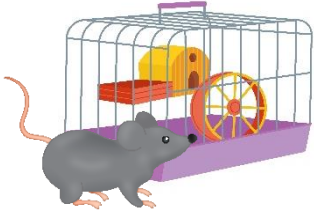


AA1

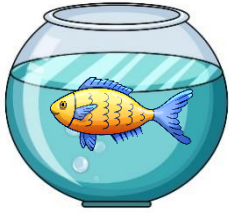




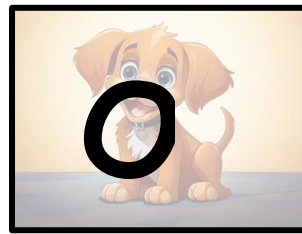
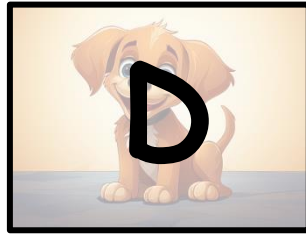


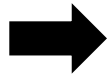
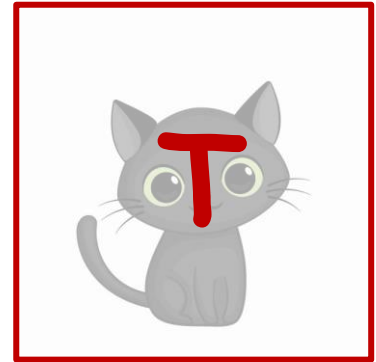
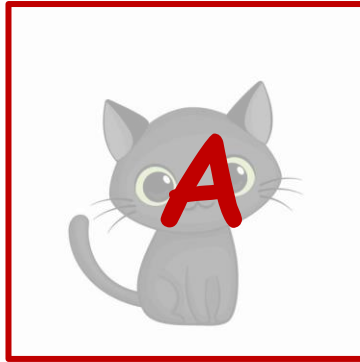
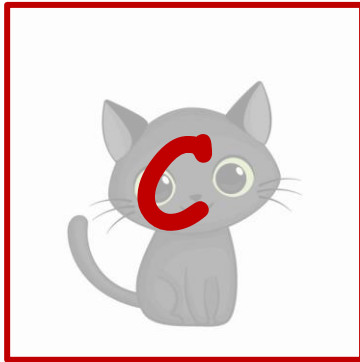


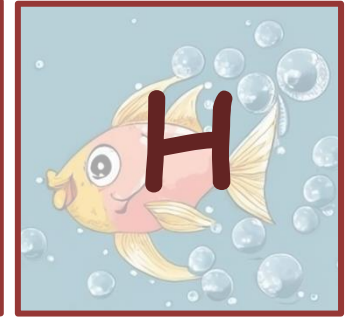
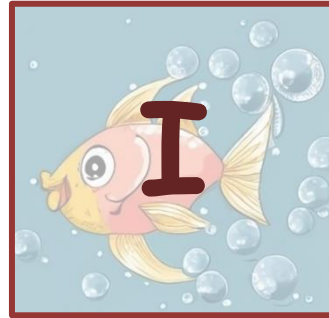
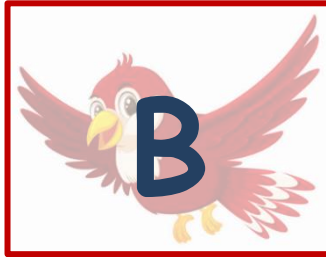




AA2







ANEXO 6 – SEGUNDA PLANIFICAÇÃO A ANALISAR

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P. PORTO

LESSON PLAN

Places at school and personal objects

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico | Prática de Ensino
Supervisionada

Teacher: Rafaela Ferreira
Date: 11th January 2024

INDEX

School	2
Class	2
Number of pupils	2
Length	2
Lesson	2
Summary	2
Previous knowledge	2
Contents	3
Aims	3
<i>Aprendizagens Essenciais</i>	3
Resources	4
Skills	4
Lesson procedures	4
Assessment	7

SCHOOL

CLASS

4º B

NUMBER OF PUPILS

26 (2 of them with [Autism Spectrum Disorder](#))

LENGTH

60 minutes

LESSON

Lesson no 26 (twenty-fifth)

Tuesday, 11th January 2024

SUMMARY

- Personal objects.

PREVIOUS KNOWLEDGE

- Pupils already know how to greet in [English](#).
- Pupils know the places at school in [Portuguese](#).
- Pupils know the personal objects in Portuguese.

- Pupils might already know the places at school in English (content of the previous lesson).

CONTENTS

Contents	Strategies
<ul style="list-style-type: none"> • Places at school (classroom, canteen, gym, playground, toilet, and library); • The meaning of personal <u>objects</u>; • Personal objects (jacket, bottle, glasses, lunch box, umbrella, and hat); • School objects that can also be personal objects (school bag, pen, pencil, computer, and pencil case). 	<ul style="list-style-type: none"> • Revising vocabulary about places at <u>school</u>; • Labelling a <u>poster</u>; • Completing exercises from the student's <u>book</u>; • Creating a list "My personal objects".

AIMS

- To revise and identify places at school;
- To learn the meaning of personal objects;
- To learn and identify personal objects.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

The subject areas of the Aprendizagens Essenciais document corresponding to 4th grade English learning to be developed in this lesson are: school and personal objects.

Regarding oral comprehension, pupils are expected to understand simple words and expressions with visual support as well as to understand simple instructions. About written comprehension, pupils are expected to identify vocabulary and simple instructions with visual support as well as to read simple words, expressions and sentences. Concerning oral interaction, pupils are expected to interact with the teacher and with each other, exchange simple information and know how to greet. In relation to written production, pupils are expected to fill in spaces with given words.

RESOURCES




- A [computer](#);
- A white [board](#);
- A [projector](#);
- [Speakers](#);
- "School" [poster](#);
- Flashcards of the words of places at [school](#);
- Book "Easy-Peasy English 4";
- Worksheet about personal objects [list](#);
- Adapted worksheet about personal objects list.


SKILLS



- Language skills: speaking skill, listening skill, reading skill, writing skill.
- 21st century skills: communicative skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social forms	Skills	Time
Step 0 – The beginning of the lesson (greetings)			

<p>Pupils enter the classroom and are divided into four teams.</p> <p>Pupils are greeted by the teacher who says "hello" and asks them how they are feeling. It is expected answers like "fine", "happy", or "sad".</p> <p>Pupils are asked what the weather is like on that day. Pupils must answer "It's rainy.", "It's sunny.", "It's cloudy.", or "It's windy."</p> <p>The teacher opens the lesson on the white board (Lesson no 26).</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skills • Speaking skill • Listening skill 	8'
<p>Step 1 – Vocabulary revision + activation</p> <p>Pupils revise vocabulary about places at school: the teacher shows pupils the "School" poster and asks 6 pupils to come to the board and to place each word (canteen, library, classroom, gym, toilet, and playground) in each place in the poster. After finishing the labelling, the teacher asks pupils to repeat the places at school after her.</p> <p>The teacher proceeds to explain that inside a classroom we have school objects but also personal objects. The teacher points to personal objects, name them and ask pupils to repeat after her.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skills • Speaking skill • Listening skill 	16'
<p>Step 2 – Practicing</p> <p>Pupils are asked to open their book:</p> <ul style="list-style-type: none"> • on page 50 and do exercise 1; 		<ul style="list-style-type: none"> • Communication skill 	17'

 <p>• on page 51 and do exercise 4.</p> <p>• on page 52 and do exercises 1 and 2.</p> <p>My personal objects</p> <p>3. Look at the picture and complete.</p> <p>The _____ is on the chair. The _____ is under the table. The _____ is near the school bag. The _____ is in the pencil case.</p>	<p>○</p> <p>•••</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Speaking skill • Listening skill • Writing skill 	
<p>Step 3 – Creating <u>knowledge</u></p> <p>A1: Each pupil is given a white sheet and is asked to create a list of their personal objects. The list is created by drawing, labelling and colouring pupils' personal objects.</p> <p>AA1: Pupils are given a worksheet about creating a list of their personal objects with given images. Pupils might need support, for example by asking them</p>	<p>○</p> <p>○</p> <p>○ ↔ ○</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skill • Speaking skill • Listening skill • Writing skill • Reading skill 	<p>17'</p>

<p>waiting for their answer. After they answer, the teacher can repeat the instruction "You colour your personal objects. If you have glasses, you label and colour the image.", while making gestures.</p> <p>After finishing, the teacher asks some pupils to read their personal objects' list.</p>			
<p>Step 4 – The ending of the lesson</p> <p>Pupils are asked if they enjoyed the lesson.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skill • Speaking skill 	2'

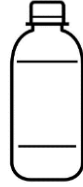
ASSESSMENT

Pupils	Teacher
<ul style="list-style-type: none"> • Direct observation of pupils completing the tasks given to <u>them</u>; • Continuous checking of the pupils' understanding of the <u>topics</u>; • Personal objects list. 	<ul style="list-style-type: none"> • To reflect if the time was enough for the pupils to complete the <u>activities</u>; • To reflect if my teaching strategies were <u>effective</u>; • To know if the pupils enjoyed the lesson.

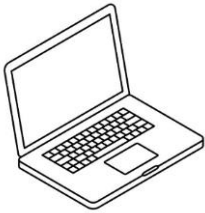
AA1

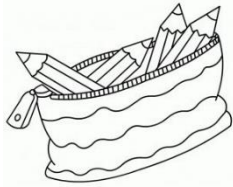






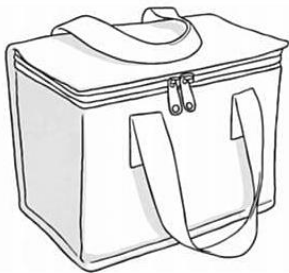
















Lunch box

Bottle

Pen

Hat

Umbrella

Schoolbag

Glasses

Jacket

Pencil

Pencil case

ANEXO 7 – TERCEIRA PLANIFICAÇÃO A ANALISAR

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

LESSON PLAN

Prepositions of place

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico | Prática de Ensino
Supervisionada

Teacher: Rafaela Ferreira

Date: 16th January 2024

INDEX

School	2
Class	2
Number of pupils	2
Length	2
Lesson	2
Summary	2
Previous knowledge	2
Contents	3
Aims	3
<i>Aprendizagens Essenciais</i>	3
Resources	4
Skills	4
Lesson procedures	4
Assessment	7

SCHOOL

CLASS

4^o B

NUMBER OF PUPILS

26 (2 of them with [Autism Spectrum Disorder](#))

LENGTH

60 minutes

LESSON

Lesson no 26 (twenty-fifth)

Tuesday, 11th January 2024

SUMMARY

- Prepositions of place.

PREVIOUS KNOWLEDGE

- Pupils already know how to greet in [English](#);
- Pupils know the places at school in [Portuguese](#);
- Pupils know the personal objects in [Portuguese](#);

- Pupils already know the prepositions of place in Portuguese.

CONTENTS

Contents	Strategies
<ul style="list-style-type: none"> • Prepositions of place (in, on, under, near, next to, in front of, between, behind) • Personal objects (jacket, bottle, glasses, lunch box, umbrella, and hat); • School objects that can also be personal objects (school bag, pen, pencil, computer, and pencil case). 	<ul style="list-style-type: none"> • Revising <u>grammar</u>; • Completing exercises from the student's book and <u>workbook</u>; • Writing sentences using prepositions of place just by looking at an image.

AIMS

- To revise prepositions of place: in, on, under, and near;
- To learn new prepositions of place: in front of, between, behind, and next to;
- To revise school/personal objects.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

The subject areas of the Apredizagens Essenciais document corresponding to 4th grade English learning to be developed in this lesson are: school and personal objects.

Regarding oral comprehension, pupils are expected to understand simple words and expressions with visual support as well as to understand simple instructions. About written comprehension, pupils are expected to identify vocabulary and simple instructions with visual support as well as to read simple words, expressions and sentences. Concerning oral interaction, pupils are expected to interact with the teacher and with each

other, exchange simple information and know how to greet. In relation to written production, pupils are expected to fill in spaces with given words.


RESOURCES










- A [computer](#);
- A [white board](#);
- A [projector](#);
- [Speakers](#);
- Worksheets about prepositions of [place](#);
- Book "Easy-Peasy English 4";
- Workbook "Easy-Peasy English 4";
- Adapted worksheet about prepositions of place.


SKILLS




- Language skills: speaking skill, listening skill, reading skill, writing skill.
- 21st century skills: communicative skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Step 0 – The beginning of the lesson (greetings)</p> <p>Pupils enter the classroom and are divided into four teams.</p> <p>Pupils are greeted by the teacher who says "hello" and asks them how they are feeling. It is expected answers like "fine", "happy", or "sad".</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skills • Speaking skill • Listening skill 	8'

<p>Pupils are asked what the weather is like on that day. Pupils must answer "It's rainy.", "It's sunny.", "It's cloudy.", or "It's windy."</p> <p>A pupil opens the lesson on the white board (Lesson no 27).</p>			
<p>Step 1 – Vocabulary activation</p> <p>Pupils listen to the song "School helpers" from the book.</p> <p>Pupils revise the prepositions of place "on", "in", "under", and "near".</p> <p>The teacher explains the new prepositions of place "in front of", "behind", "between", and "next to".</p>	  	<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skills • Speaking skill • Listening skill 	<p>8'</p>
<p>Step 2 – Practicing</p> <p>Pupils are asked to open their book:</p> <ul style="list-style-type: none"> • on page 54 and do exercise 2.  <ul style="list-style-type: none"> • on page 55 and do exercise 4.  <p>The exercises are corrected along with the teacher.</p>	  	<ul style="list-style-type: none"> • Communication skill • Speaking skill • Listening skill 	<p>10'</p>
<p>Step 3 – Creating <u>knowledge</u></p>			



<p><u>A1:</u> Pupils given representations of the prepositions to paste in their notebook. Then, pupils are shown an image of a classroom full of people and objects. The goal is to write sentences about the objects/people using prepositions of place.</p> <p>Example: The yellow scissors are next to the blue pencil. The apple is behind the pencil case. The rubber is under the desk.</p> <p><u>AA1:</u> Pupils are given a worksheet to circle objects in an image. Pupils will have to read some sentences like "Circle the blue book between the red book and yellow book". The worksheet will have representations of the prepositions.</p> <p><u>AA2:</u> Pupils are given a worksheet about the prepositions of place. They must match the images and the numbers.</p> <p>After finishing, the teacher asks some pupils to read their sentences.</p>	<p>○</p> <p>○</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skill • Speaking skill • Listening skill • Writing skill • Reading skill 	<p>15'</p>
<p>Step 4 – Practicing</p> <p>Pupils are asked to open their workbook and do the exercises on page 28:</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skill • Reading skill • Writing skill • Speaking skill • Listening skill 	<p>15'</p>

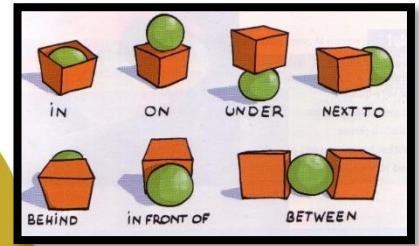
<p>10. Look at the picture.</p>  <p>1. Read and write YES or NO.</p> <p>There is a blue pen <u>on</u> the desk. <u>Yes</u>.</p> <p>2. The school bag is <u>next to</u> the chair. _____</p> <p>3. The umbrella is <u>behind</u> the lunch box. _____</p> <p>4. The jacket is <u>next to</u> the bottle. _____</p> <p>5. The pencil is <u>in front of</u> the computer. _____</p> <p>6. The hat is <u>between</u> the computer and the lunch box. _____</p> <p>2. Read and answer the questions.</p> <p>Where's the jacket? It's <u>under</u> the desk.</p> <p>3. Where are the glasses? They're _____ the computer.</p> <p>4. Where's the lunch box? It's _____ the computer.</p> <p>5. Where's the umbrella? It's _____ the school bag.</p> <p>6. Where's the bottle? It's _____ the jacket and the pen.</p> <p>7. Where's the school bag? It's _____ the chair.</p> <p>The exercises are corrected along with the teacher.</p>			
<p>Step 5 – The ending of the lesson</p> <p>Pupils are told their homework: Page 55, ex. 3 and ex. 5.</p> <p>Pupils are asked if they enjoyed the lesson.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skill • Speaking skill • Listening skill 	<p>4'</p>








ASSESSMENT

Pupils	Teacher
<ul style="list-style-type: none"> • Direct observation of pupils completing the tasks given to <u>them</u>; • Continuous checking of the pupils' understanding of the <u>topics</u>; • The number of right sentences pupils can write on step 3. 	<ul style="list-style-type: none"> • To reflect if the time was enough for the pupils to complete the <u>activities</u>; • To reflect if my teaching strategies were <u>effective</u>; • To know if the pupils enjoyed the lesson.

AA1

Read  and circle .



1. Circle  the blue book **between** the **red book** and the **orange book**.
2. Circle  the blue bottle **under** the teacher's desk.
3. Circle  the papers **in front of** the computer.
4. Circle  the coloured pencils **in** the **green schoolbag**.
5. Circle  the green chair **behind** the teacher's desk.
6. Circle  the green ruler **next to** the notebook.
7. Circle  the purple pencil **on** the student's desk.

AA2

Look  and write the numbers.



1. In front of
2. Under
3. Between

4. On
5. Behind
6. Next to

ANEXO 8 – QUARTA PLANIFICAÇÃO A ANALISAR

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

LESSON PLAN

Farm animals

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico | Prática de Ensino
Supervisionada

Teacher: Rafaela Ferreira

Date: 18th January 2024

INDEX

School	2
Class	2
Number of pupils	2
Length	2
Summary	2
Previous knowledge	2
Contents	3
Aims	3
Resources	3
Skills	3
Lesson procedures	4
Assessment	6

SCHOOL

CLASS

1º A

NUMBER OF PUPILS

23 (1 of them with [Autism Spectrum Disorder](#))

LENGTH

60 minutes

SUMMARY

- Farm animals.

PREVIOUS KNOWLEDGE

- Pupils already know how to greet in [English](#);
- Pupils know the name of the farm animals in Portuguese.

CONTENTS

Contents	Strategies
<ul style="list-style-type: none"> • Farm animals (duck, chicken, pig, cow, and horse). 	<ul style="list-style-type: none"> • Listening to a <u>song</u>; • Creating a <u>farm</u>; • Completing a worksheet about the <u>contents</u>; • Completing an adapted task about the contents.

AIMS

- To learn and identify the farm animals in English;







RESOURCES







- A computer;
- A white board;
- A projector;
- Speakers;
- An YouTube music video;
- Worksheet about farm animals;
- Farm animals in paper to colour;
- "Our Farm" poster;
- Flashcards about farm animals;
- Adapted activities about farm animals.

SKILLS

- Language skills: speaking skill, listening skill, writing skill.
- 21st century skills: communicative skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Step 0 – The beginning of the class (greetings)</p> <p>Pupils enter the classroom and are greeted by the teacher who says "hello" and asks them how they are feeling. It is expected answers like "fine", "happy", or "sad".</p> <p>Pupils are asked what the weather is like while the teacher draws on the white board icons representing the different types of weather. It is expected answers like "sunny", "rainy", "windy" or "cloudy".</p>	 	<ul style="list-style-type: none"> • Communication skills • Speaking skill 	5'
<p>Step 1 – Vocabulary activation</p> <p>Pupils listen to the song "Welcome to Pinkfong's Farm! Farm animals Song Nursery Rhymes Pinkfong Songs for Children" on YouTube.</p> <p>The teacher asks pupils questions about the video.</p>	 	<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skills • Speaking skill • Listening skill 	5'
<p>Step 2 – Practicing</p> <p>Pupils are shown flashcards about farm animals. Pupils listen and repeat their names.</p> <p>Pupils play an oral Quiz created by the teacher. The teacher can show flashcards or make gestures to help pupils guess the answer.</p>	 	<ul style="list-style-type: none"> • Communication skill • Speaking skill • Listening skill 	5'

<p>Quiz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Who goes "quack quack quack"? (Duck) • Who gives us milk? (Cow) • Who goes "neigh neigh"? (Horse) • A farm animal that gives us eggs... (Chicken!) • A farm animal that is pink... (Pig!) 			
<p>Step 3 – Creating <u>knowledge</u></p> <p>The teacher explains that it is time to create our farm and that pupils must colour a farm animal.</p> <p>Pupils are given a farm animal to colour, cut and paste in "our farm":</p> 	  	<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skill • Speaking skill • Listening skill 	<p>20'</p>
<p>Step 4 – Practicing</p> <p>A1: Pupils are given a worksheet about the five farm animals. Pupils must trace the animals' names and colour them.</p> <p>AA1: The pupil is given a worksheet about farm animals, and he must match the images.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Communicative skill • Speaking skill • Listening skill • Writing skill 	<p>15'</p>

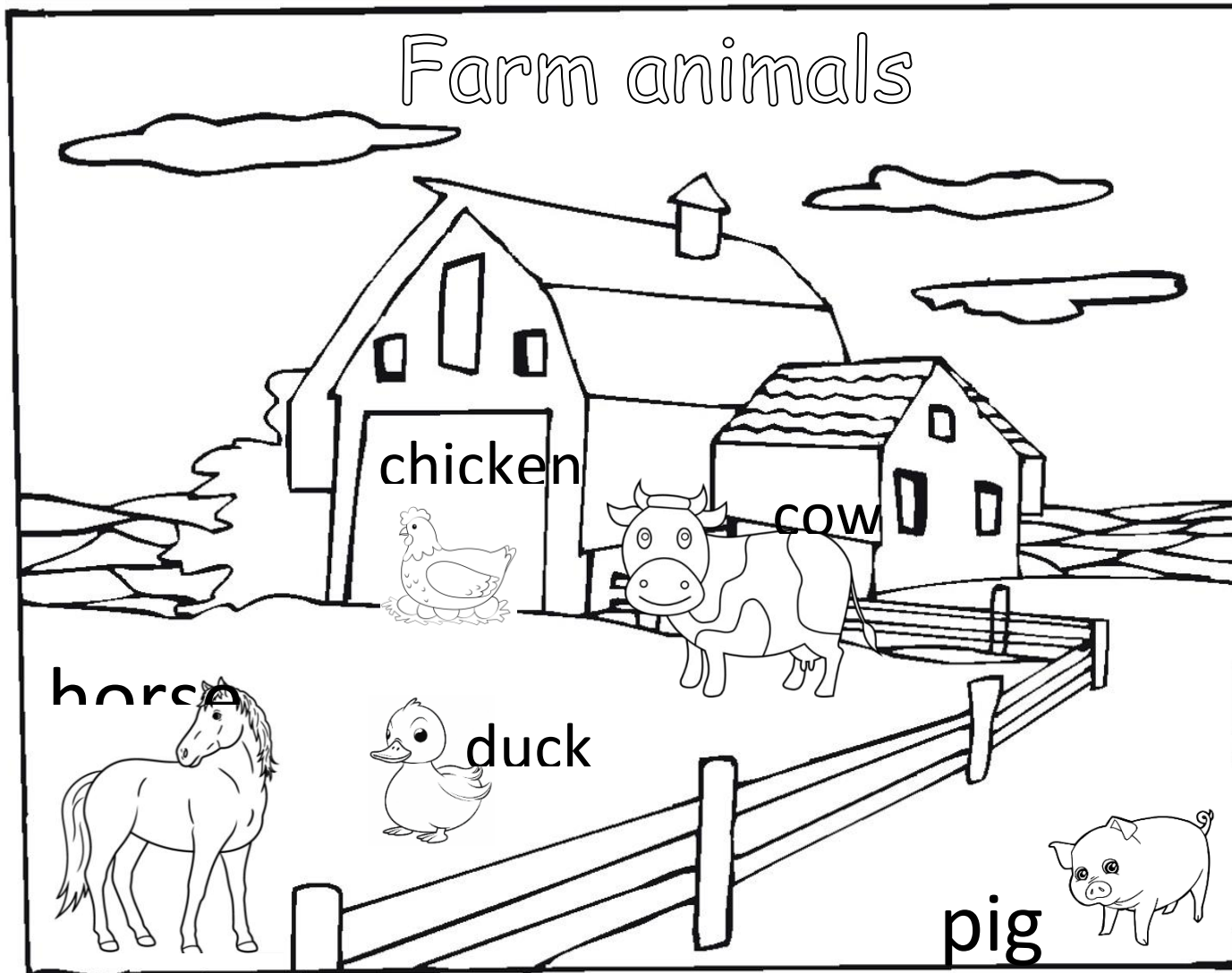
<p>AA2: The pupil is given a worksheet with an image of each animal and the name of the animal. The pupil must match the images representing each letter of the farm animal name.</p> <p>AA3: The pupils <u>is</u> given a puzzle to complete about farm animals.</p>			
<p>Step 6 – The ending of the class</p> <p>Pupils are told to finish the activity at home in case they didn't finish in class. Pupils snack before going to the playground.</p>	○		10'

ASSESSMENT

Pupils	Teacher
<ul style="list-style-type: none"> • Direct observation of pupils completing the tasks given to <u>them</u>; • Continuous checking of the pupils' understanding of the <u>topics</u>; • Provide feedback. 	<ul style="list-style-type: none"> • To reflect if the time was enough for the pupils to complete the <u>activities</u>; • To reflect if my teaching strategies were <u>effective</u>; • To know if the pupils enjoyed the lesson.

A1

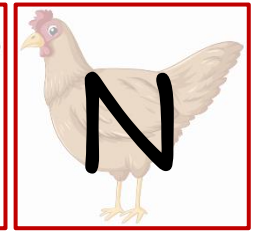
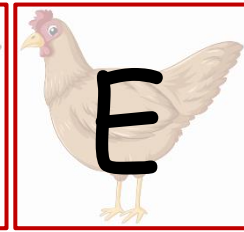
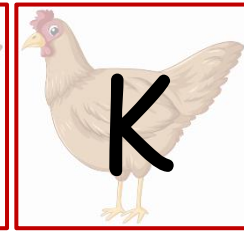
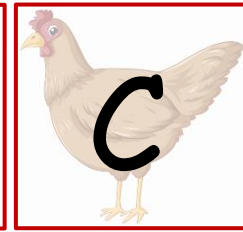
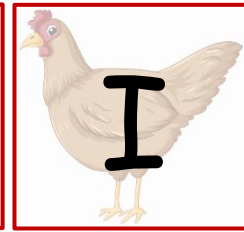
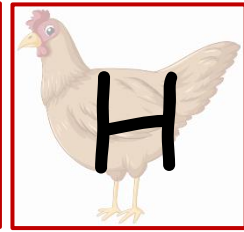
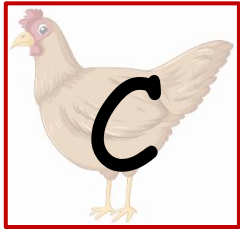
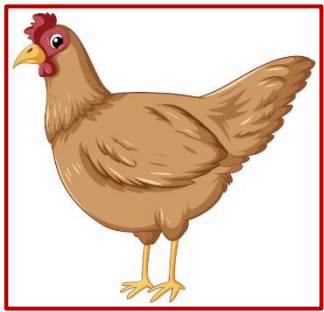
Farm animals

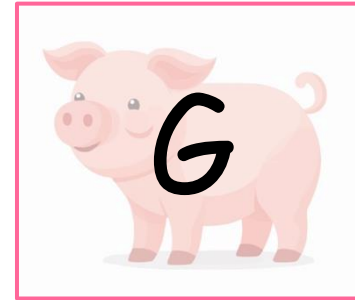
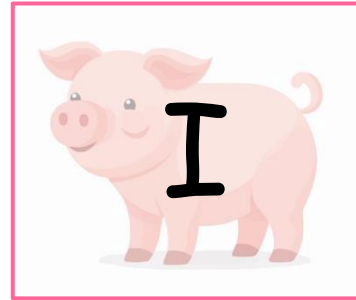
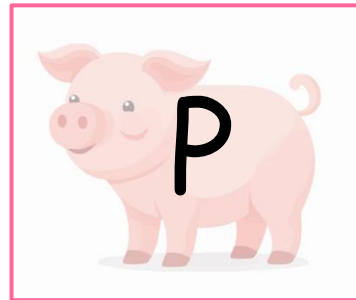
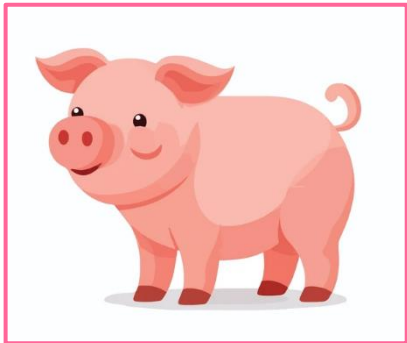
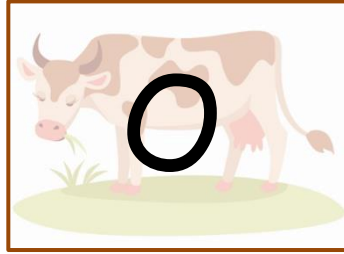
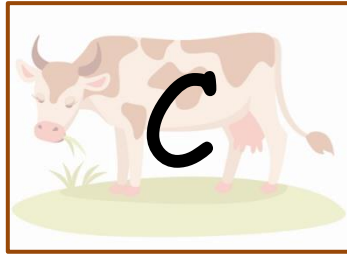


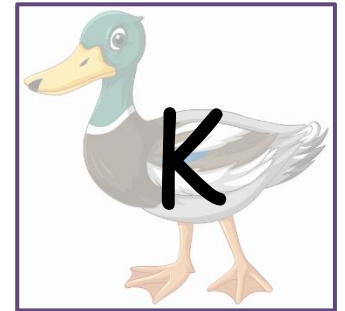
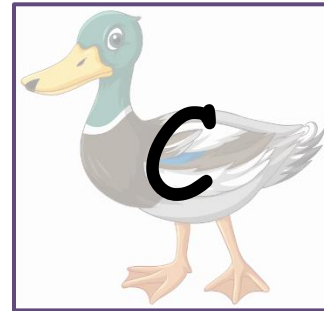
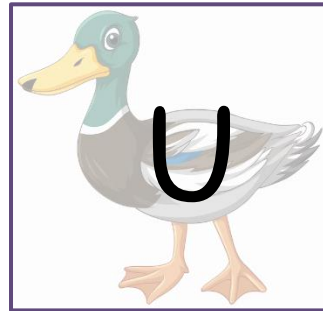
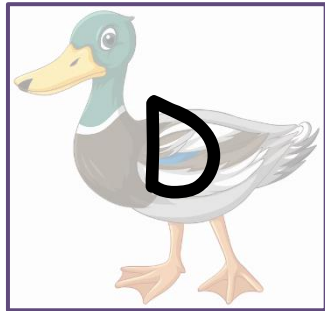
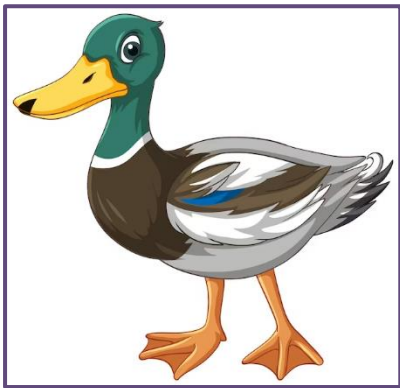
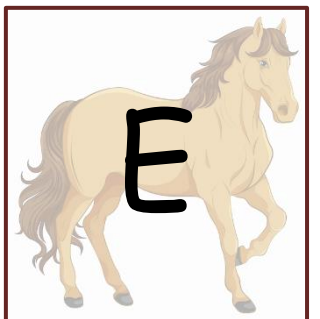
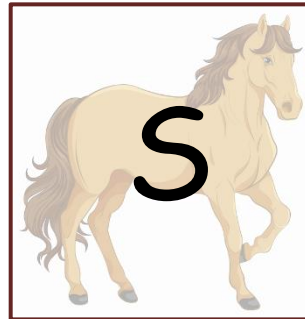
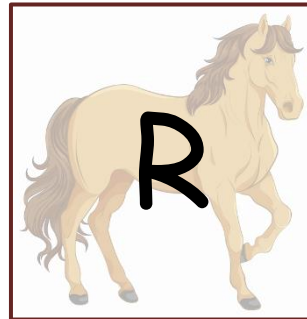
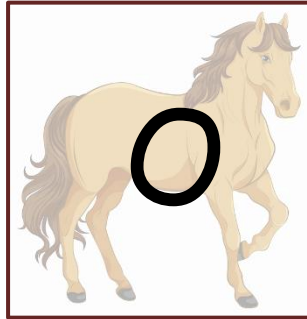
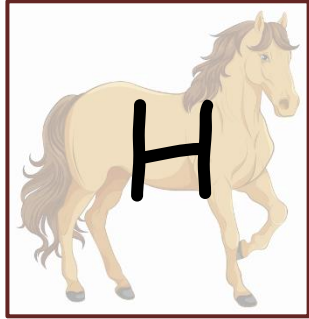
AA1



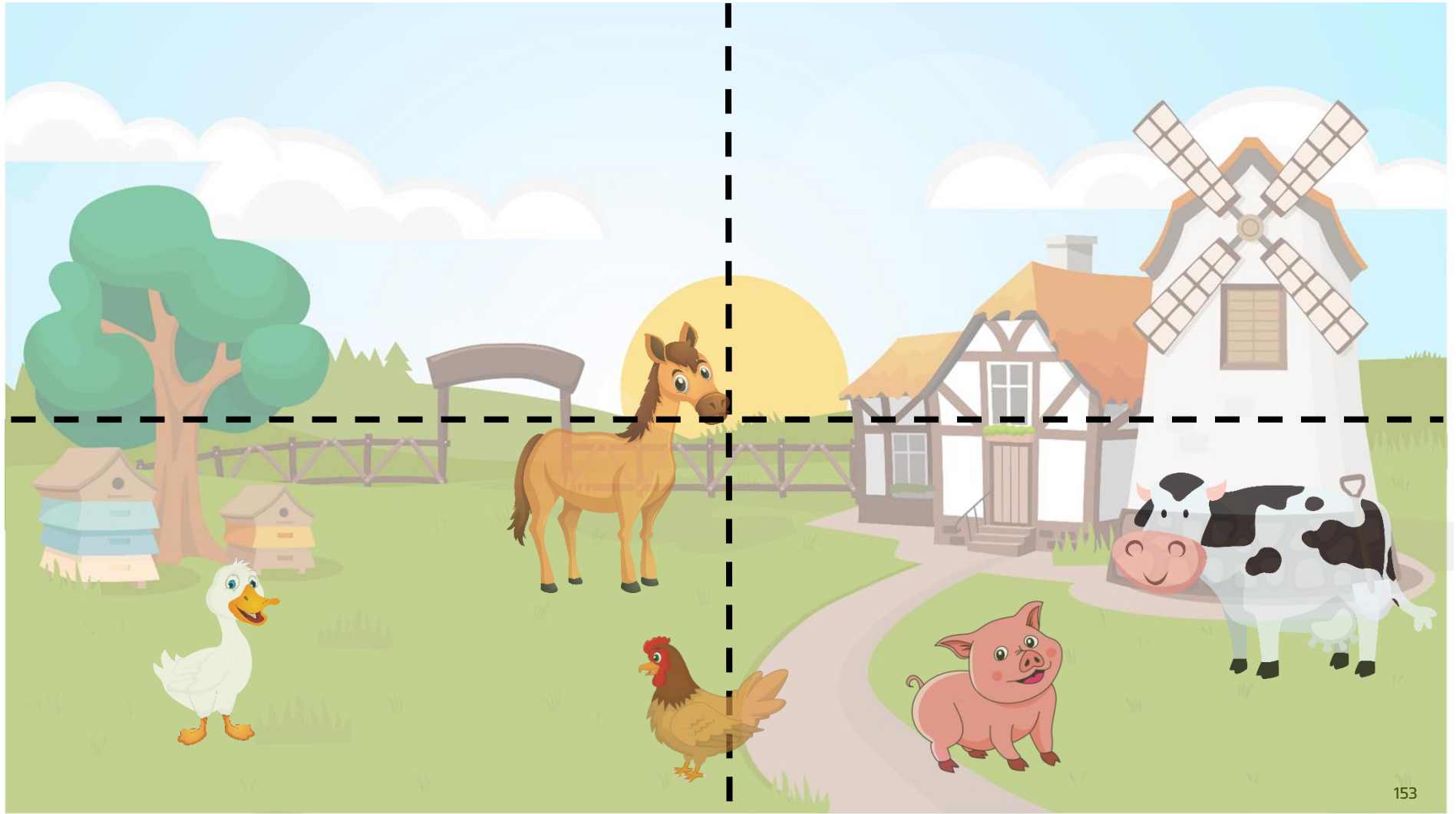
AA2

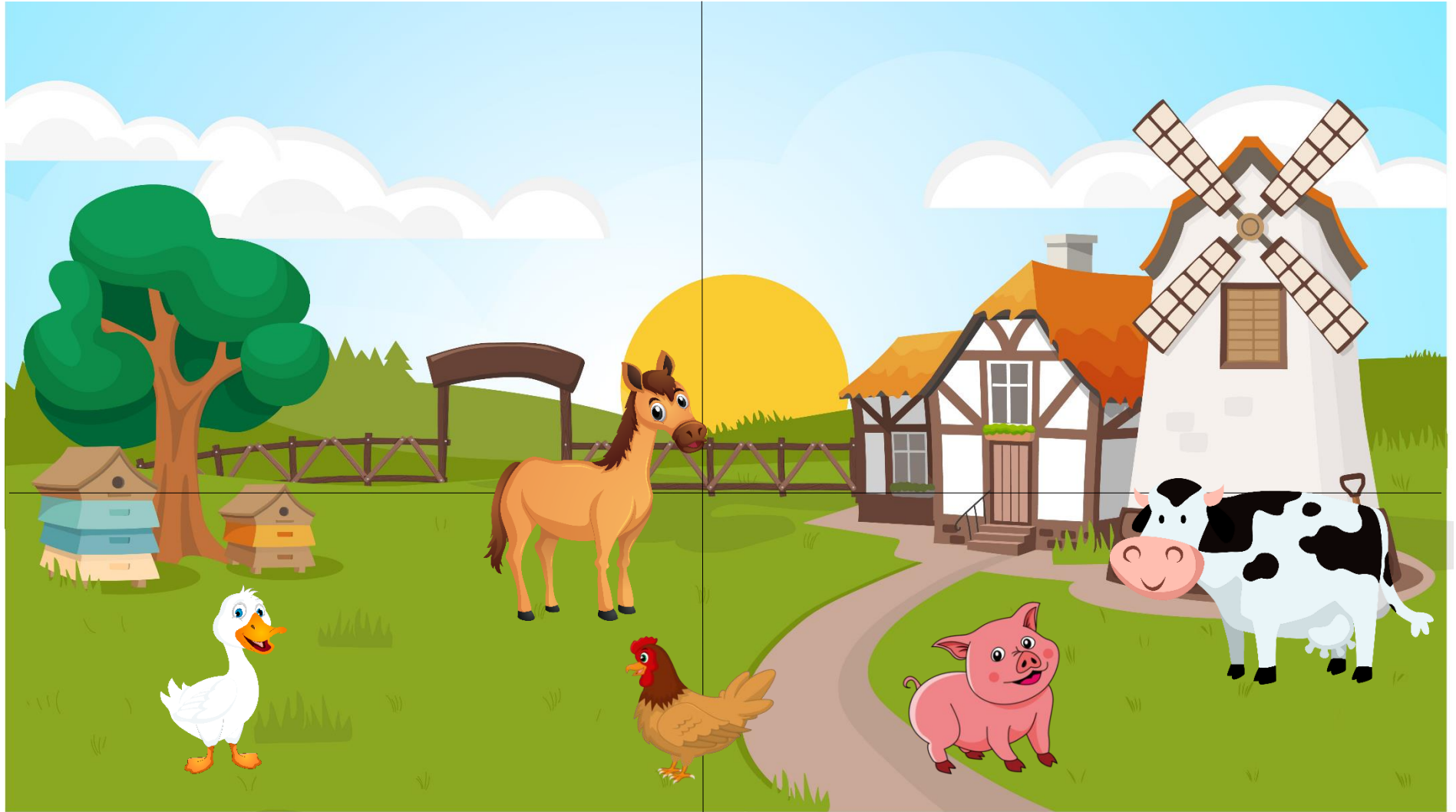






AA3





ANEXO 9 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS DOCENTES TITULARES

Transcrição da entrevista à Profª Titular do Aluno A

1. Quais foram as principais dificuldades de adaptação do Aluno A, dentro da sala de aula?

Conseguir que a turma não se distraísse com o seu comportamento. O emitir sons, o chamar a atenção. E não manter contacto visual, não olhar nos olhos.

2. Que estratégias foram colocadas em prática em relação à inclusão do Aluno A, dentro da sala de aula?

Utilizar atividades mais lúdicas, como contar histórias, jogar jogos, para chamar a atenção dele. Também fazer todo o material didático, testes, fichas, a cores.

3. Em que áreas foi notória uma maior evolução? E em quais se observaram maiores dificuldades?

Ele gosta de matemática, identifica números, liga números a conjuntos. Gosta muito de inglês também. Tem dificuldades em português, a educação artística, não associa cor a objetos, leitura e escrita. Só escreve ditongos e os nomes. No estudo do meio também houve evolução. Às vezes, o progresso feito na escola pode não ser trabalhado em casa como continuação do processo então acontece um retrocesso.

4. Quanto tempo o Aluno A passa no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado, por dia?

Ele passa 60% do tempo no centro, das 25 horas semanais.

5. Quanto tempo o Aluno A passa na sala de aula, por dia?

Ele passa 40% do tempo na sala de aula, das 25 horas semanais. Eu organizei o horário dele para que possa acompanhar um pouco de cada disciplina quando vem à sala de aula.

6. Como é o relacionamento do Aluno A com a/o docente titular?

É boa. Ele segue instruções. Tem confiança em mim e demonstra carinho.

7. Como é o relacionamento do Aluno A com os colegas?

Não tem relação. Ele não deixa os colegas usarem o seu material, mas aceita material emprestado. Não tem conversas com os colegas, nem brincadeiras.

8. Quais são as atividades pedagógicas/didáticas pelas quais o Aluno A demonstra mais interesse?

Ouvir e contar histórias. Tudo o que seja relacionado com números. Também tudo o que envolver movimento, educação física.

Transcrição da entrevista ao Prof Titular do Aluno B

1. Quais foram as principais dificuldades de adaptação do Aluno B, dentro da sala de aula?

Conseguir acompanhar o ritmo da turma. O plano dele é muito específico.

2. Que estratégias foram colocadas em prática em relação à inclusão do Aluno B, dentro da sala de aula?

Eu envio-te por email, mas é também o acompanhamento mais individualizado. Ele tem de estar sempre acompanhado por um adulto, se ninguém estiver perto dele, ele não participa.

3. Em que áreas foi notória uma maior evolução? E em quais se observaram maiores dificuldades?

A maior evolução é em matemática, português e estudo do meio. Ele tem dificuldades, mas tem de ter sempre alguém ao lado, senão perde-se. Também tem dificuldades na gramática do português, no cálculo e nas operações com transporte na matemática. Tem erros na escrita e a grafia é em maiúscula. Fica stressado quando não termina exercícios e pede desculpa quando erra.

4. Quanto tempo o Aluno B passa no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado, por dia?

Oficialmente, ele passa 40% do tempo no centro, mas na realidade ele passa o tempo quase todo na sala de aula.

5. Quanto tempo o Aluno B passa na sala de aula, por dia?

Oficialmente passa 60% do tempo na sala de aula, das 25 horas semanais, mas está a tentar passar o máximo de tempo possível na sala de aula.

6. Como é o relacionamento do Aluno B com a/o docente titular?

É um bom relacionamento. Apesar das crises, ele respeita e tem conversas. Consegue expressar-se.

7. Como é o relacionamento do Aluno B com os colegas?

Cada vez está mais bem integrado. Os colegas reconhecem a sua condição e ajudam-no, até mesmo quando tem crises de euforia. Não é desprezado pelos colegas. Não interage muito bem em trabalhos de grupo, que são raros de acontecer.

8. Quais são as atividades pedagógicas/didáticas pelas quais o Aluno B demonstra mais interesse?

Atividades informáticas. Também gosta de vídeos, músicas e jogos. Tudo o que seja atividades mais lúdicas.

Transcrição da entrevista à Profª Titular do Aluno C

1. Quais foram as principais dificuldades de adaptação do Aluno C, dentro da sala de aula?

Ele é mais velho que os colegas, tem maturidade de adolescente. Veio de outra escola com participações disciplinares de agressões contra docentes, não-docentes e colegas. Mas a adaptação aqui foi tranquila, só ficava mais agitado quando via os professores do CAEE. Ele veio para esta escola por recomendação, por causa das unidades de apoio ao autismo, mas ele não quer estar na unidade.

2. Que estratégias foram colocadas em prática em relação à inclusão do Aluno C, dentro da sala de aula?

Trabalho de pares, ele teve o apoio de dois alunos que participaram numa formação de um clube da escola – o Clube de Apoio à Inclusão. Outra estratégia foi ele sentar-se o mais à frente possível e estar mais perto da frente da sala. Se for para o mudar de lugar, é preciso falar com calma e explicar bem.

3. Em que áreas foi notória uma maior evolução? E em quais se observaram maiores dificuldades?

Uma maior evolução na matemática, no estudo do meio. Mostrou-se interessado em história e participa nas conversas. Entende os ditos populares. Mas tem mais dificuldade em ler e escrever. Este ano fala mais com palavras, no ano passado falava com frases completas. O ano passado foi o único ano em que teve terapia da fala. Existe terapia da fala no CAEE, mas ele rejeita. A terapeuta acompanha-o só no intervalo. O Aluno C entende o que ouve, mas não conversa muito.

4. Quanto tempo o Aluno C passa no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado, por dia?

Rejeita a unidade. As reações das outras crianças perturbam-no e por isso ele nunca vai à unidade. A professora de Educação Especial vem à sala acompanhá-lo.

5. Quanto tempo o Aluno C passa na sala de aula, por dia?

O tempo todo. É um aluno funcional.

6. Como é o relacionamento do Aluno C com a/o docente titular?

É bom. Ele brinca, entende e faz piadas. Tem bastantes expressões faciais, costumam dizer que os meninos com autismo não têm expressões faciais, mas ele tem. Ele reage com humor a situações dentro da sala de aula.

7. Como é o relacionamento do Aluno C com os colegas?

Relaciona-se bem. Quando os colegas o chateiam, ele aborrece-se. Não é mimado, ou seja, não procura muito o afeto, mas também não o rejeita, não é distanciado. Fica agitado quando vê alguém a bater num colega ou quando é acusado injustamente de algo. Nestas situações, ele fala mais, sente mais necessidade de expressar-se.

8. Quais são as atividades pedagógicas/didáticas pelas quais o Aluno C demonstra mais interesse?

Atividades de pesquisa e no computador. Ele faz pesquisas em casa e depois coloca na plataforma Teams da turma, para os outros verem. Às vezes, durante a aula, ele levanta-se e vem ao meu computador escrever para mostrar coisas aos colegas. Gosta de desenho. Antes, ele tinha um cademinho só para fazer os seus desenhos, agora acho que já não o tem. Gosta de ver vídeos e filmes, de quizzes e jogos.

ANEXO 10 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Transcrição da entrevista à Profª Educação Especial do Aluno A

1. Qual é a idade do aluno?

7 anos.

2. Qual é o ano de escolaridade do aluno?

1.º ano.

3. Qual é o diagnóstico clínico do Aluno A?

Atraso global de desenvolvimento com perturbação do espectro do autismo, défice de atenção e hiperatividade.

4. Quais foram as principais dificuldades na sua adaptação na escola?

A interação com o outro, a comunicação e o seu comportamento e agitação motora. Iniciou a medicação agora em janeiro.

5. Que estratégias foram colocadas em prática em relação à inclusão do Aluno A?

Ele não consegue estar o tempo todo na sala regular devido ao comportamento, então frequenta o CAEE, onde desenvolve atividades relacionadas à autonomia e desenvolvimento pessoal, como a alimentação e a higiene.

6. Quanto tempo o Aluno A passa no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado, por dia?

60%.

7. Quanto tempo o Aluno A passa na sala de aula, por dia?

40%. Sempre que vai, vai acompanhado por um adulto, pela professora de Educação Especial ou pela assistente operacional.

8. Em que áreas foi notória uma maior evolução? E quais foram as maiores dificuldades?

Evoluiu na aceitação da comida, mas teve uma regressão. Há muita comunicação entre os pais e a escola, mas em casa não trabalha coisas que trabalha na escola. Ele tem contacto ocular. As maiores dificuldades são as dificuldades de atenção. Não dá utilidade a livros, satisfaz a movimentação através da folheação, mas não tem objetivos e nem atribui um significado.

9. Como é o relacionamento do Aluno A com os docentes?

Responde a perguntas simples e obedece. Por vezes é agressivo quando não gosta de alguma coisa, procura a nossa pele para beliscar ou puxar. Mas não rejeita o toque.

10. Como é o relacionamento do Aluno A com os colegas?

Não tem relacionamento com os colegas. Não procura o outro. Não se relaciona bem com o irmão, que é aluno aqui na escola também.

11. Quais são as atividades pedagógicas/didáticas pelas quais o Aluno A demonstra mais interesse?

Ele sabe o abecedário, mas não dá funcionalidade. Gosta de pequenos jogos. Se mostramos imagens, ele explora as imagens. Gosta de iniciar puzzles. Faz letras, mas sem intencionalidade, e não copia palavras.

Transcrição da entrevista à Profª Educação Especial do Aluno B

1. Qual é a idade do aluno?

9 anos.

2. Qual é o ano de escolaridade do aluno?

4.º ano.

3. Qual é o diagnóstico clínico do Aluno B?

Perturbação do espectro do autismo, défice de atenção e hiperatividade.

4. Quais foram as principais dificuldades na sua adaptação na escola?

Foram a comunicação, o comportamento e a interação.

5. Que estratégias foram colocadas em prática em relação à inclusão do Aluno B?

A frequência do ensino regular e do CAEE. Também houve uma altura onde a turma dele vinha aqui ao CAEE para fazer uma atividade, onde eu explicava que estes meninos não são diferentes dos colegas. Promovia a interação com os colegas. Além das terapias que tem na escola, ele também tem terapias fora da escola. Chamam-se ABA.

6. Quanto tempo o Aluno B passa no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado, por dia?

40%, mas passa o tempo inteiro na sala de ensino regular.

7. Quanto tempo o Aluno B passa na sala de aula, por dia?

60%, mas passa o tempo todo na sala. As professoras de Educação Especial é que vão à sala de aula regular, apoiar o aluno. Faz-se uma antecipação, um reforço e uma consolidação das aprendizagens.

8. Em que áreas foi notória uma maior evolução? E quais foram as maiores dificuldades?

Ele teve uma evolução em todas as áreas. Está mais atento, comunica mais, já não rejeita a alimentação, vai à casa de banho sozinho. Também interage muito com os colegas. Ele viaja muito pelo mundo, com os pais. Sabia falar várias línguas. As maiores dificuldades é o uso da 1.ª pessoa do singular, as estereotípias e o choro quando está nervoso.

9. Como é o relacionamento do Aluno B com os docentes?

Relaciona-se muito bem.

10. Como é o relacionamento do Aluno B com os colegas?

Relaciona-se bem. Ele já não gosta de vir ao CAEE e diz "Professora, os meninos se portam muito mal".

11. Quais são as atividades pedagógicas/didáticas pelas quais o Aluno B demonstra mais interesse?

Tudo o que é sobre raciocínio, decifrar, descobrir e números. Gosta de histórias, domina o computador. Quando trabalha sozinho, torna-se repetitivo e obsessivo. Também gosta de músicas e jogos.

Transcrição da entrevista à Profª Educação Especial do Aluno C

1. Qual é a idade do aluno?

11 anos.

2. Qual é o ano de escolaridade do aluno?

4.º ano.

3. Qual é o diagnóstico clínico do Aluno C?

Perturbação do espectro do autismo e risco social.

4. Quais foram as principais dificuldades na sua adaptação na escola?

Ele veio de outra escola com processos disciplinares e sem CAEE. As maiores dificuldades foi a alimentação e o comportamento, não em relação aos colegas, mas em relação aos adultos. Às vezes queria nos bater, levantava a mão para nós, mas como eramos muitas ele depois acalmava.

5. Que estratégias foram colocadas em prática em relação à inclusão do Aluno C?

Enquanto ele vinha ao CAEE, trabalhamos o saber estar, o saber comer e a gestão comportamental. Teve apoio direto da terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e psicóloga no CAEE. E apoio direto da professora de Educação Especial.

6. Quanto tempo o Aluno C passa no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado, por dia?

No 1.º ano, passava a hora do almoço e as horas das terapias no CAEE, mas hoje, em dia não passa tempo nenhum. Ele não gosta do ambiente do CAEE, não se identifica com as crianças que aqui estão e nem gosta de ser tratado de forma diferente.

7. Quanto tempo o Aluno C passa na sala de aula, por dia?

O tempo todo.

8. Em que áreas foi notória uma maior evolução? E quais foram as maiores dificuldades?

Teve evolução na alimentação, agora já come sozinho no refeitório. Na comportamental também teve uma grande evolução. No ano passado melhorou na fala e na comunicação, mas este ano piorou. Nota-se um desleixe familiar, teve regressão na fala. Tem dificuldades na comunicação, em expressar-se, na língua portuguesa, principalmente na gramática. Também tem um pouco de dificuldades na matemática. Ele é um aluno pouco estruturado, não tem organização no caderno nem do material.

9. Como é o relacionamento do Aluno C com os docentes?

É ótima. No início, não tinha bom relacionamento com os adultos, era agressivo.

10. Como é o relacionamento do Aluno C com os colegas?

É ótimo. A turma aceitou-o muito bem. Ele tem um bom relacionamento com os colegas dentro dos seus limites.

11. Quais são as atividades pedagógicas/didáticas pelas quais o Aluno C demonstra mais interesse?

Estudo do meio e história. Também gosta muito de jogos e de computador. Desenhar também. Ele costumava ter um caderno só para fazer os seus desenhos.

ANEXO 11 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS À DOCENTE DE INGLÊS

Transcrição da entrevista à Profª Inglês do Aluno A

1. Com que frequência o aluno A está presente nas aulas de Inglês?

Com pouca frequência. Às vezes nem me lembro de o chamar.

2. Como foi a adaptação do aluno A em relação à aprendizagem do Inglês, em termos de receptividade e interesse por parte do mesmo?

A receptividade é boa, porém há dias sem disposição para aprender. Ele gosta de inglês, é participativo, às vezes participa mais e às vezes participa menos.

3. Que estratégias são utilizadas na aula de Inglês em relação à adaptação e inclusão do aluno A, incluindo em momentos de avaliação?

Atividades adaptadas. A música mais baixa também, pedir aos restantes alunos que cantem mais baixo, ir perto dele e verificar o que faz. Fazer um trabalho mais individual.

4. Essas estratégias são eficazes? Porquê?

São. Nota-se evolução do conhecimento do aluno, o gosto, o não estar irrequieto nem agitado, que são sinais de que gosta.

5. Em que áreas é demonstrada uma maior dificuldade de aprendizagem por parte do aluno A?

As maiores dificuldades são na escrita, na motricidade, não consegue cortar, e também na pintura, porque precisa de ajuda para não transpor limites, senão risca tudo.

6. Em que áreas demonstra menor ou nenhuma dificuldade de aprendizagem?

Na oralidade. Mas ele só fala quando quer falar. Ele só tem terapias fora da escola.

7. Quais são as atividades pedagógicas/didáticas pelas quais o Aluno A demonstra mais interesse?

Jogos adaptados. Na oralidade, o repetir e falar com ele. Puzzles. Jogos do género dos jogos que fazem no CAEE. Fichas não.

Transcrição da entrevista à Profª Inglês do Aluno B

1. Com que frequência o aluno B está presente nas aulas de Inglês?

Com muita. No ano passado não, mas este ano sim. Só não vem se faltar à escola.

2. Como foi a adaptação do aluno B em relação à aprendizagem do Inglês, em termos de receptividade e interesse por parte do mesmo?

Muito boa. Ia poucas vezes às aulas de inglês no ano passado, mas acompanhou bem. É muito receptivo.

3. Que estratégias são utilizadas na aula de Inglês em relação à adaptação e inclusão do aluno B, incluindo em momentos de avaliação?

Testes adaptados, mas não necessita de grandes adaptações. A leitura de prova, estar perto para apoiar e colocar menos conteúdos nos testes se houver necessidade, mas não tem havido.

4. Essas estratégias são eficazes? Porquê?

São. O aluno tem sucesso.

5. Em que áreas é demonstrada uma maior dificuldade de aprendizagem por parte do aluno B?

Na gramática. Ele não entende a gramática, os conteúdos gramaticais.

6. Em que áreas demonstra menor ou nenhuma dificuldade de aprendizagem?

Entende vocabulário solto. Na oralidade também não tem dificuldades. Fala inglês no recreio.

7. Quais são as atividades pedagógicas/didáticas pelas quais o Aluno B demonstra mais interesse?

Não gosta muito de músicas, já o vi a tapar os ouvidos. Mas gosta de jogos e atividades que impliquem movimento.

Transcrição da entrevista à Profª Inglês do Aluno C

1. Com que frequência o aluno C está presente nas aulas de Inglês?

Sempre.

2. Como foi a adaptação do aluno C em relação à aprendizagem do Inglês, em termos de receptividade e interesse por parte do mesmo?

Normal.

3. Que estratégias são utilizadas na aula de Inglês em relação à adaptação e inclusão do aluno C, incluindo em momentos de avaliação?

Testes adaptados. De resto não há adaptações nas aulas. Não precisa que adaptem as atividades.

4. Essas estratégias são eficazes? Porquê?

São. O aluno tem sucesso.

5. Em que áreas é demonstrada uma maior dificuldade de aprendizagem por parte do aluno C?

Na escrita e na interpretação.

6. Em que áreas demonstra menor ou nenhuma dificuldade de aprendizagem?

Na oralidade.

7. Quais são as atividades pedagógicas/didáticas pelas quais o Aluno C demonstra mais interesse?

Atividades mais lúdicas. Eu nunca o vi muito empolgado com músicas nem com vídeos.

ANEXO 12 – ENTREVISTAS AOS DOCENTES TITULARES: REDUÇÃO DE DADOS

Principais dificuldades na adaptação dentro de sala de aula		
Comportamento do aluno	E1	"...o seu comportamento..."
	E2	"...só ficava agitado quando via os professores do CAEE."
Estereotípias	E1	"O emitir sons..."
Sem contacto ocular	E1	"E não manter contacto visual..."
Ritmo de aprendizagem	E2	"Conseguir acompanhar o ritmo da turma."
Estratégias de inclusão do aluno na sala de aula		
Ir ao encontro dos interesses do aluno	E1	"...atividades mais lúdicas..."
<i>Storytelling</i>	E1	"...contar histórias..."
Utilização de jogos	E1	"...jogar jogos..."
Adaptação de recursos	E1	"...fazer todo o material didático [...] a cores."
Acompanhamento individualizado	E2	"...o acompanhamento mais individualizado."
Trabalho a pares	E3	"Trabalho de pares..."
Posicionamento do aluno dentro da sala de aula	E3	"...sentar-se o mais à frente possível e estar mais perto da frente da sala."
Áreas de maior evolução		
Matemática	E1	"...gosta de matemática..."
	E2	"A maior evolução é em matemática..."
	E3	"Uma maior evolução na matemática..."
Estudo do Meio	E1	"No estudo do meio também houve evolução."
	E2	"...e estudo do meio."

	E3	"...no estudo do meio."
Inglês	E1	"Gosta muito de inglês também."
Português	E2	"...português..."
Áreas de maior dificuldade		
Competências linguísticas	E1	"...leitura e escrita."
	E2	"...erros na escrita..."
	E3	"...mais dificuldades em ler e escrever."
Português	E1	"Tem dificuldades em português..."
	E2	"Também tem dificuldades na gramática do português..."
Educação artística	E1	"...a educação artística..."
Matemática	E2	"...no cálculo e nas operações com transporte na matemática."
Interação social	E3	"...mas não conversa muito."
Tempo no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado		
60%	E1	"Ele passa 60% do tempo no centro..."
40%	E2	"...ele passa 40% do tempo no centro..."
Nenhum	E3	"...ele nunca vai à unidade."
Tempo em sala de aula		
40%	E1	"Ele passa 40% do tempo na sala de aula..."
60%	E2	"...passa 60% do tempo na sala de aula..."
Todo o tempo	E3	"O tempo todo."
Relacionamento com a/o docente titular		
	E1	"É boa."

Positivo	E2	"É um bom relacionamento."
	E3	"É bom."
Relacionamento com os colegas		
Positivo	E2	"Cada vez está mais bem integrado."
	E3	"Relaciona-se bem."
Não tem	E1	"Não tem relação."
Atividades pedagógicas/didáticas de maior interesse		
Ver vídeos	E2	"...gosta de vídeos..."
	E3	"Gosta de ver vídeos"
Atividades informáticas	E2	"Atividades informáticas"
	E3	"Atividades de pesquisa e no computador."
Jogar jogos e quizzes	E2	"...jogos."
	E3	"...quizzes e jogos."
Ouvir e contar histórias	E1	"Ouvir e contar histórias."
Atividades de matemática	E1	"Tudo o que seja relacionado com números."
Atividades físicas	E1	"...tudo o que envolver movimento, educação física."
Ouvir músicas	E2	"...músicas..."
Desenho	E3	"Gosta de desenho."

ANEXO 13 – ENTREVISTAS ÀS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: REDUÇÃO DE DADOS

Idade do aluno		
7 anos	E4	"7 anos."
9 anos	E5	"9 anos."
11 anos	E6	"11 anos."
Ano de escolaridade		
4.º ano	E5	"4.º ano."
	E6	"4.º ano."
1.º ano	E4	"1.º ano"
Diagnóstico clínico		
Perturbação do Espectro do Autismo	E4	"...perturbação do espectro do autismo..."
	E5	"Perturbação do espectro do autismo..."
	E6	"Perturbação do espectro do autismo..."
Défice de atenção	E4	"...défice de atenção..."
	E5	"...défice de atenção..."
Hiperatividade	E4	"...e hiperatividade."
	E5	"...e hiperatividade."
Atraso global de desenvolvimento	E4	"Atraso global de desenvolvimento..."
Risco social	E6	"...e risco social."
Principais dificuldades na sua adaptação na escola		
	E4	"...o seu comportamento..."

Comportamento	E5	"...o comportamento..."
	E6	"...e o comportamento..."
Interação social	E4	"A interação com o outro..."
	E5	"...e a interação."
Comunicação	E4	"...a comunicação..."
	E5	"...a comunicação..."
Agitação motora	E4	"...e agitação motora."
Alimentação	E6	"...a alimentação..."
Estratégias de inclusão do aluno		
Frequência do Centro de Apoio ao Ensino Estruturado	E4	"...frequenta o CAEE..."
	E5	"A frequência [...] do CAEE."
	E6	"...ele vinha ao CAEE."
Frequência do Ensino Regular	E4	"...não consegue estar o tempo todo na sala regular..."
	E5	"...ensino regular..."
Frequência de terapias	E5	"Além das terapias que tem na escola..."
	E6	"...terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e psicóloga no CAEE."
Atividade com a turma no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado	E5	"...a turma dele vinha aqui ao CAEE para fazer uma atividade..."
Tempo no Centro de Apoio ao Ensino Estruturado		
60%	E4	"60%."
40%	E5	"40%..."
Nenhum	E6	"...hoje em dia não passa tempo nenhum."

Tempo em sala de aula		
40%	E4	"40%."
60%	E5	"60%..."
Todo o tempo	E6	"O tempo todo."
Áreas de maior evolução		
Alimentação	E4	"Evoluiu na aceitação da comida..."
	E5	"...já não rejeita a alimentação..."
	E6	"Teve evolução na alimentação..."
Autonomia	E5	"...vai à casa de banho sozinho."
	E6	"...já come sozinho no refeitório."
Contacto ocular	E4	"Ele tem contacto ocular."
Comunicação	E5	"...comunica mais..."
Atenção	E5	"Está mais atento..."
Interação social	E5	"Também interage muito com os colegas."
Comportamento	E6	"Na comportamental [...] teve uma grande evolução."
Áreas de maior dificuldade		
Atenção	E4	"...dificuldades de atenção."
Atribuição de significados e objetivos a objetos	E4	"Não dá utilidade a livros [...] não tem objetivos e nem atribui um significado."
Utilização da 1.ª pessoa do singular	E5	"...o uso da 1.ª pessoa do singular..."
Estereotípias	E5	"...as estereotípias..."
Regulação emocional	E5	"...o choro quando está nervoso."
Comunicação	E6	"...dificuldades na comunicação, em expressar-se..."

Português	E6	"...na língua portuguesa..."
Matemática	E6	"...dificuldades na matemática."
Organização	E6	"...não tem organização..."
Relacionamento com os docentes		
Positivo	E5	"Relaciona-se muito bem."
	E6	"É ótima..."
Ocasionalmente agressivo	E4	"Por vezes é agressivo..."
Relacionamento com os colegas		
Positivo	E5	"Relaciona-se muito bem."
	E6	"É ótimo."
Não tem	E4	"Não tem relacionamento com os colegas."
Atividades pedagógicas/didáticas de maior interesse		
Jogar jogos	E4	"Gosta de [...] jogos."
	E5	"...e jogos."
	E6	"...gosta muito de jogos..."
Atividades informáticas	E5	"...domina o computador."
	E6	"...e de computador."
Estudo do Meio	E6	"Estudo do meio e história."
Desenho	E6	"Desenhar também."
Ouvir músicas	E5	"Também gosta de músicas..."
Atividades com imagens	E4	"...ele explora as imagens."
Montar <i>puzzles</i>	E4	"Gosta de iniciar puzzles."

Atividades de raciocínio	E5	"Tudo o que é sobre raciocínio..."
--------------------------	----	------------------------------------

ANEXO 14 – ENTREVISTAS À DOCENTE DE INGLÊS: REDUÇÃO DE DADOS

Frequência nas aulas de inglês		
Pouca	E7	"...pouca frequência."
Muita	E8	"Com muita."
Sempre	E9	"Sempre."
Adaptação à aprendizagem de inglês (recetividade e interesse)		
Recetividade positiva	E7	"A recetividade é boa..."
	E8	"É muito recetivo."
Normal	E9	"Normal."
Estratégias de adaptação e inclusão (incluindo momentos de avaliação)		
Adaptação de recursos	E7	"Atividades adaptadas."
	E8	"Testes adaptados..."
	E9	"Testes adaptados."
Cuidados sensoriais	E7	"...música mais baixa [...] pedir [...] que cantem mais baixo..."
Acompanhamento individualizado	E7	"...ir perto dele e verificar o que faz [...] trabalho mais individual"
Eficácia das estratégias de adaptação		

Sim	E7	"São."
	E8	"São."
	E9	"São."
Justificação para a eficácia das estratégias		
Sucesso	E8	"...tem sucesso."
	E9	"...tem sucesso."
Evolução do conhecimento	E7	"...evolução do conhecimento do aluno..."
O gosto por inglês	E7	"...o gosto..."
Sem agitação	E7	"...o não estar irrequieto nem agitado..."
Áreas de maior dificuldade		
Competências linguísticas	E7	"...na escrita..."
	E9	"Na escrita..."
Motricidade	E7	"...na motricidade..."
Atividades artísticas	E7	"...não consegue cortar, e também na pintura [...] risca tudo."
Gramática	E8	"...não entende a gramática..."
Interpretação	E9	"...e na interpretação."
Áreas de menor ou nenhuma dificuldade		
Oralidade	E7	"Na oralidade [...] só fala quando quer falar..."
	E8	"Na oralidade..."
	E9	"Na oralidade."
Vocabulário	E8	"Entende vocabulário solto."
Atividades pedagógicas/didáticas de maior interesse		

Jogar jogos	E7	"Jogos adaptados [...] Jogos..."
	E8	"...gosta de jogos..."
Repetição	E7	"...o repetir..."
Diálogo	E7	"...falar com ele."
Montar <i>puzzles</i>	E7	"Puzzles."
Atividades físicas	E8	"...atividades que impliquem movimento."

ANEXO 15 – GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE INGLÊS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

10/03/24, 02:26

Questionário sobre as representações que os professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm em relação à inclusão d...

Questionário sobre as representações que os professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm em relação à inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo na sala de aula de inglês

Este questionário surge no âmbito da investigação "O ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo: dos desafios às respostas", a fim de concluir o Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto. O propósito deste questionário é a recolha de dados com a intenção de compreender que representações os professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm sobre a inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo na sala de inglês, incluindo aspetos como desafios encontrados, estratégias adotadas e recursos utilizados. Paralelamente, pretende-se também analisar os recursos considerados eficazes.

Nota: Este questionário destina-se apenas aos professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Considerando as convicções éticas da investigação e respeitando a privacidade de cada participante, as respostas serão confidenciais e anónimas e, em caso de exposição de dados pessoais (tal como e-mail do/da participante), a proteção e confidencialidade no tratamento dos mesmos serão cumpridas. Assim sendo, ao participar e preencher o questionário, o/a participante está a concordar automaticamente com a respetiva Política de Privacidade. A qualquer momento, o/a participante que aceite participar neste questionário pode desistir da participação, sendo excluídas todas e quaisquer informações que tenha fornecido.

A duração estimada de preenchimento deste questionário é de 5 a 15 minutos.

Agradeço desde já pela atenção, esperando poder contar com a sua participação!

Em caso de esclarecimento de dúvidas ou pedidos de informação, por favor, contactar: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Pergunta *

Marcar apenas uma oval.

- Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.

1. DADOS SÓCIO-PROFISSIONAIS

Nesta secção encontrará perguntas de carácter identitário e profissional.

2. A) Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 21-30
 31-40
 41-50
 50<

3. B) Género *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Outra: _____

4. C) Formação académica inicial (Licenciatura) *

5. D) Formação académica complementar (Pós-graduação/Mestrado/Formação profissionalizante) *

6. E) Qualificações profissionais de que é detentor/a *

Marcar tudo o que for aplicável.

- 120 - Inglês (1.º Ciclo)
- 220 - Português e Inglês
- 330 - Inglês
- 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.
- 920 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.
- 930 - Educação Especial - apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.
- Habilitação própria

7. F) Tempo de serviço de que é detentor/a em inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico *

Marcar apenas uma oval.

- <5
- 5-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- >20 anos

8. G) Qual o distrito onde leciona atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Aveiro
- Beja
- Braga
- Bragança
- Castelo Branco
- Coimbra
- Évora
- Faro
- Guarda
- Leiria
- Lisboa
- Portalegre
- Porto
- Santarém
- Setúbal
- Viana do Castelo
- Vila Real
- Viseu
- Região Autónoma da Madeira
- Região Autónoma dos Açores

9. H) A que anos escolares leciona inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- 1.º ano
- 2.º ano
- 3.º ano
- 4.º ano

2. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO NA SALA DE AULA DE INGLÊS

Esta secção dedica-se aos conhecimentos e experiências dos professores de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação à inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo na sala de aula de inglês.

10. A) Durante a sua formação académica, teve alguma formação na área da Educação Inclusiva ou sobre a Perturbação do Espectro do Autismo? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. B) No caso de ter respondido "Sim" à questão anterior (questão A), acha que essa formação foi útil para a sua profissão? Porquê?

12. C) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. D) Quais são os desafios que encontrou/encontra ao lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?

14. E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?

15. F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)

16. G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?

ANEXO 16 – LISTA DE AGRUPAMENTOS ESCOLARES CONTACTADOS

	Agrupamento	Código Agrup.	Região	Distrito	Concelho	E-mail
1	Agrupamento de Escolas de Águeda	160908	Centro	Aveiro	Águeda	diretor@agrup-escolas-agueada.pt
2	Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha	160003	Centro	Aveiro	Albergaria-a-Velha	direccao@aeaav.pt
3	Agrupamento de Escolas de Anadia	160910	Centro	Aveiro	Anadia	secretaria@aeanadia.pt
4	Agrupamento de Escolas de Aveiro	160933	Centro	Aveiro	Aveiro	diretor@aeaveiro.pt
5	Agrupamento de Escolas de Estarreja	160155	Centro	Aveiro	Estarreja	direccao@aeestarreja.pt
6	Agrupamento de Escolas de Ílhavo	160994	Centro	Aveiro	Ílhavo	direccao@ageilhavo.pt
7	Agrupamento de Escolas de Mealhada	161007	Centro	Aveiro	Mealhada	geral@aemealhada.pt
8	Agrupamento de Escolas de Murtosa	161020	Centro	Aveiro	Murtosa	direccao@aemurtosa.edu.pt
9	Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro	160568	Centro	Aveiro	Oliveira do Bairro	diretor@aeob.edu.pt
10	Agrupamento de Escolas de Ovar	161056	Centro	Aveiro	Ovar	geral@aeovar.pt
11	Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga	161068	Centro	Aveiro	Sever do Vouga	geral@aesv.pt
12	Agrupamento de Escolas de Vagos	161070	Centro	Aveiro	Vagos	direccao@aevagos.edu.pt
13	Agrupamento de Escolas de Arouca	151634	Norte	Aveiro	Arouca	direccao@agesc-arouca.pt
14	Agrupamento de Escolas de Castelo de Paiva	151312	Norte	Aveiro	Castelo de Paiva	direccaoaep@gmail.com
15	Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira	151361	Norte	Aveiro	Espinho	servicosadministrativos@aemlaranjeira.pt
16	Agrupamento de Escolas de Fajões	151348	Norte	Aveiro	Oliveira de Azeméis	geral@agrupamento-fajoes.pt
17	Agrupamento de Escolas de Santa Maria da Feira	151660	Norte	Aveiro	Santa Maria da Feira	infor@ae-smfeira.pt
18	Agrupamento de Escolas João Silva Correia	151683	Norte	Aveiro	São João da Madeira	direccao@esjsc.pt
19	Agrupamento de Escolas de Búzio	151701	Norte	Aveiro	Vale de Cambra	geral@aebuzzio.pt
20	Agrupamento de Escolas de Aljustrel	135367	Alentejo	Beja	Aljustrel	orgao.gestao@aajjustrel.pt
21	Agrupamento de Escolas de Almodôvar	130229	Alentejo	Beja	Almodôvar	direccao@aealmodovar.edu.gov.pt

22	Agrupamento de Escolas de Alvito	130000	Alentejo	Beja	Alvito	aecalvito@gmail.com
23	Agrupamento de Escolas de Barrancos	135010	Alentejo	Beja	Barrancos	aeb.direcao@gmail.com
24	Agrupamento de Escolas n.º1 de Beja	135021	Alentejo	Beja	Beja	diretor@agr1beja.pt
25	Agrupamento de Escolas de Castro Verde	135033	Alentejo	Beja	Castro Verde	direcao@escastroverde.edu.pt
26	Agrupamento de Escolas de Cuba	135045	Alentejo	Beja	Cuba	diretor@aecuba.pt
27	Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo	130242	Alentejo	Beja	Ferreira do Alentejo	geral@avefa.pt
28	Agrupamento de Escolas de Mértola	135616	Alentejo	Beja	Mértola	escolaebmertola@mail.telepac.pt
29	Agrupamento de Escolas de Moura	135471	Alentejo	Beja	Moura	direcao@agmoura.pt
30	Agrupamento de Escolas de Odemira	135434	Alentejo	Beja	Odemira	ae1odemira@gmail.com
31	Agrupamento de Escolas de Ourique	135392	Alentejo	Beja	Ourique	direcao@aeourique.org
32	Agrupamento de Escolas n.º1 de Serpa	135094	Alentejo	Beja	Serpa	eb23abadecorreiaserra@gmail.com
33	Agrupamento de Escolas de Vidigueira	135112	Alentejo	Beja	Vidigueira	geral@aevid.pt
34	Agrupamento de Escolas de Amares	150459	Norte	Braga	Amares	info@aeamares.com
35	Agrupamento de Escolas de Barcelos	150927	Norte	Braga	Barcelos	diretor@aebarcelos.pt
36	Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio	150976	Norte	Braga	Braga	info@aesas.pt
37	Agrupamento de Escolas de Cabeceiras de Basto	150162	Norte	Braga	Cabeceiras de Basto	geral@aecb.pt
38	Agrupamento de Escolas de Celorico de Basto	151737	Norte	Braga	Celorico de Basto	geral@agr.cb.pt
39	Agrupamento de Escolas António Correia de Oliveira	150850	Norte	Braga	Esposende	direcao@acoliveira.pt
40	Agrupamento de Escolas de Fafe	152882	Norte	Braga	Fafe	geral@ae-fafe.pt
41	Agrupamento de Escolas de Briteiros	151750	Norte	Braga	Guimarães	direcao@aebriteiros.pt
42	Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso	150915	Norte	Braga	Póvoa de Lanhoso	direcao@aepl.edu.pt
43	Agrupamento de Escolas de Terras de Bouro	150319	Norte	Braga	Terras de Bouro	adm.pmcapela@gmail.com
44	Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo	150605	Norte	Braga	Vieira do Minho	direcao@aeva.pt

45	Agrupamento de Escolas D. Maria II	151075	Norte	Braga	Vila Nova de Famalicão	secretaria@agrupamentodmariaii.pt
46	Agrupamento de Escolas de Vila Verde	151774	Norte	Braga	Vila Verde	info@agvv.edu.pt
47	Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela	151786	Norte	Braga	Vizela	geral@aevizela.edu.pt
48	Agrupamento de Escolas de Alfândega da Fé	150447	Norte	Bragança	Alfândega da Fé	daealfandegafe@gmail.com
49	Agrupamento de Escolas Abade de Baçal	152973	Norte	Bragança	Bragança	agrupabadebacal@sapo.pt
50	Agrupamento de Escolas de Carrazeda de Ansiães	151828	Norte	Bragança	Carrazeda de Ansiães	eb23.scarrazeda@mail.telepac.pt
51	Agrupamento de Escolas Guerra Junqueiro	151208	Norte	Bragança	Freixo de Espada à Cinta	eb23freixo@gmail.com
52	Agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros	150526	Norte	Bragança	Macedo de Cavaleiros	geral@aemc.pt
53	Agrupamento de Escolas de Miranda do Douro	150538	Norte	Bragança	Miranda do Douro	correio@aemd.pt
54	Agrupamento de Escolas de Mirandela	152997	Norte	Bragança	Mirandela	direcao@aemirandela.pt
55	Agrupamento de Escolas de Mogadouro	151191	Norte	Bragança	Mogadouro	direcao@aemogadouro.edu.gov.pt
56	Agrupamento de Escolas Dr. Ramiro Salgado	150575	Norte	Bragança	Torre de Moncorvo	agrupamento.moncorvo@gmail.com
57	Agrupamento de Escolas de Vila Flor	151841	Norte	Bragança	Vila Flor	agrupamentovf@gmail.com
58	Agrupamento de Escolas de Vimioso	150678	Norte	Bragança	Vimioso	direcao.aev@gmail.com
59	Agrupamento de Escolas D. Afonso III	150680	Norte	Bragança	Vinhais	secretaria@agr-afonso3.net
60	Agrupamento de Escolas Pedro Álvares Cabral	161100	Centro	Castelo Branco	Belmonte	direcao@aepac.pt
61	Agrupamento de Escolas José Sanches e S. Vicente da Beira	160763	Centro	Castelo Branco	Castelo Branco	geral@agrup-alcains-svb.com
62	Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto	162036	Centro	Castelo Branco	Covilhã	secretaria@aefhp.pt
63	Agrupamento de Escolas do Fundão	161196	Centro	Castelo Branco	Fundão	aef@esfundao.pt
64	Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro	160805	Centro	Castelo Branco	Idanha-a-Nova	direcao@agrupamentoidanha.com
65	Agrupamento de Escolas Padre António de Andrade	160489	Centro	Castelo Branco	Oleiros	direcao@aepaoleiros.net
66	Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches	161214	Centro	Castelo Branco	Penamacor	secretaria.aersp@aerspenamacor.com

67	Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova	160799	Centro	Castelo Branco	Proença-a-Nova	direcao@aeproencaanova.pt
68	Agrupamento de Escolas de Sertã	161226	Centro	Castelo Branco	Sertã	geral@aeserta.pt
69	Agrupamento de Escolas de Vila de Rei	160581	Centro	Castelo Branco	Vila de Rei	direcao@aeviladerei.pt
70	Agrupamento de Escolas de Vila Velha de Ródão	160787	Centro	Castelo Branco	Vila Velha de Ródão	direcao@aeivr.pt
71	Agrupamento de Escolas de Arganil	161238	Centro	Coimbra	Arganil	geral@esarganil.pt
72	Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva	161240	Centro	Coimbra	Cantanhede	geral@aemmarialva.pt
73	Agrupamento de Escolas Coimbra Centro	161974	Centro	Coimbra	Coimbra	direcao@aecoimbracentro.pt
74	Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova	161342	Centro	Coimbra	Condeixa-a-Nova	aec.secretaria@aecondeixa.pt
75	Agrupamento de Escolas Figueira Norte	161354	Centro	Coimbra	Figueira da Foz	direcao@aefigueiranorte.pt
76	Agrupamento de Escolas de Góis	160192	Centro	Coimbra	Góis	direcao@aegois.com
77	Agrupamento de Escolas de Lousã	161391	Centro	Coimbra	Lousã	agrupamento.lousa@aglousa.com
78	Agrupamento de Escolas de Mira	160209	Centro	Coimbra	Mira	direcao@escolademira.pt
79	Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo	161410	Centro	Coimbra	Miranda do Corvo	geral@aemc.edu.pt
80	Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho	161433	Centro	Coimbra	Montemor-o-Velho	direcao@aemontemor.pt
81	Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital	162000	Centro	Coimbra	Oliveira do Hospital	direcao@aeoh.pt
82	Agrupamento de Escolas Escalada	160507	Centro	Coimbra	Pampilhosa da Serra	direcao@ae-escalada.pt
83	Agrupamento de Escolas de Penacova	161901	Centro	Coimbra	Penacova	direcao.agrupamento@aepenacova.pt
84	Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro	160234	Centro	Coimbra	Penela	direcao@aginfantedpedro.pt
85	Agrupamento de Escolas Martinho Árias	161469	Centro	Coimbra	Soure	esma@escolasdesoure.pt
86	Agrupamento de Escolas de Tábua	161482	Centro	Coimbra	Tábua	geral@aetabua.pt
87	Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares	160520	Centro	Coimbra	Vila Nova de Poiares	secretaria@aepoiars.edu.pt
88	Agrupamento de Escolas de Alandroal	135124	Alentejo	Évora	Alandroal	aealandroal@aealandroal.edu.pt
89	Agrupamento de Escolas de Arraiolos	135525	Alentejo	Évora	Arraiolos	hpateiro@aearraiolos.net

90	Agrupamento de Escolas de Borba	135136	Alentejo	Évora	Borba	geral@escolaborba.pt
91	Agrupamento de Escolas de Estremoz	135574	Alentejo	Évora	Estremoz	aeestremoz@aeestremoz.drealentejo.pt
92	Agrupamento de Escolas André de Gouveia	135562	Alentejo	Évora	Évora	institucional@ag4evora.edu.pt
93	Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo	135586	Alentejo	Évora	Montemor-o-Novo	esmnoovo@mail.telepac.pt
94	Agrupamento de Escolas de Mora	135150	Alentejo	Évora	Mora	diretor@aemora.pt
95	Agrupamento de Escolas de Mourão	135161	Alentejo	Évora	Mourão	avemourao@gmail.com
96	Agrupamento de Escolas de Portel	130140	Alentejo	Évora	Portel	aeportel@aeportel.pt
97	Agrupamento de Escolas de Redondo	135598	Alentejo	Évora	Redondo	administracao@avredondo.net
98	Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz	135604	Alentejo	Évora	Reguengos de Monsaraz	aemgeral@aemonsaraz.com
99	Agrupamento de Escolas de Vendas Novas	135410	Alentejo	Évora	Vendas Novas	direcao.aevn@gmail.com
100	Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo	135173	Alentejo	Évora	Viana do Alentejo	direcao@aevianadoalentejo.edu.pt
101	Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa	135483	Alentejo	Évora	Vila Viçosa	secretaria@esphcastro.pt
102	Agrupamento de Escolas de Albufeira	145385	Algarve	Faro	Albufeira	diretor@aealbufeira.pt
103	Agrupamento de Escolas de Alcoutim	145520	Algarve	Faro	Alcoutim	aedin@agrupamento-alcoutim.com
104	Agrupamento de Escolas de Aljezur	145051	Algarve	Faro	Aljezur	geral@aealjezur.pt
105	Agrupamento de Escolas de Castro Marim	145063	Algarve	Faro	Castro Marim	geral@aectm.pt
106	Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa	145567	Algarve	Faro	Faro	direcao@aepresa.pt
107	Agrupamento de Escolas Rio Arade	145130	Algarve	Faro	Lagoa	direcaoagrupamento@aera.pt
108	Agrupamento de Escolas Gil Eanes	145427	Algarve	Faro	Lagos	gileanes.secretaria@aegileanes.pt
109	Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita	145440	Algarve	Faro	Loulé	escolacabanita@agrupamentocabanita.edu.pt
110	Agrupamento de Escolas de Monchique	145180	Algarve	Faro	Monchique	eb23monchique@mail.telepac.pt
111	Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira	145191	Algarve	Faro	Olhão	gestao@aeppn.pt

112	Agrupamento de Escolas de Bemposta	145531	Algarve	Faro	Portimão	geral@aebemposta.com
113	Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas	145373	Algarve	Faro	São Brás de Alportel	geral@aejbv.pt
114	Agrupamento de Escolas de Silves	145555	Algarve	Faro	Silves	direcao@aesilves.pt
115	Agrupamento de Escolas D. Manuel I	145324	Algarve	Faro	Tavira	diretor@dmstavira.pt
116	Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo	145282	Algarve	Faro	Vila do Bispo	direcao.aevb@gmail.com
117	Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António	145348	Algarve	Faro	Vila Real de Santo António	direcao@aevrsta.com
118	Agrupamento de Escolas Padre José Augusto da Fonseca	160854	Centro	Guarda	Aguiar da Beira	info@agrupamentoaguiardabeira.pt
119	Agrupamento de Escolas de Almeida	161500	Centro	Guarda	Almeida	direcao@aealmeida.edu.gov.pt
120	Agrupamento de Escolas de Celorico da Beira	160866	Centro	Guarda	Celorico da Beira	mportugal@eb23sacaduracabral.eu
121	Agrupamento de Escolas de Figueira de Castelo Rodrigo	160714	Centro	Guarda	Figueira de Castelo Rodrigo	direcao@aeocr.edu.gov.pt
122	Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres	160842	Centro	Guarda	Fornos de Algodres	direcao@ae-fa.pt
123	Agrupamento de Escolas de Gouveia	161597	Centro	Guarda	Gouveia	diretor@esgouveia.pt
124	Agrupamento de Escolas da Sé	162012	Centro	Guarda	Guarda	direcao@aese.edu.pt
125	Agrupamento de Escolas de Manteigas	160258	Centro	Guarda	Manteigas	direcao.escolasdemanteigas@gmail.com
126	Agrupamento de Escolas de Meda	160076	Centro	Guarda	Meda	dexe@aemeda.pt
127	Agrupamento de Escolas de Pinhel	161585	Centro	Guarda	Pinhel	esec.pinhel@gmail.com
128	Agrupamento de Escolas de Sabugal	161548	Centro	Guarda	Sabugal	esabugal@aesabugal.com
129	Agrupamento de Escolas de Seia	161925	Centro	Guarda	Seia	direcao@aeiseia.org
130	Agrupamento de Escolas de Trancoso	161561	Centro	Guarda	Trancoso	secretaria@anesbandarra.net
131	Agrupamento de Escolas Tenente-Coronel Adão Carrapatoso	151269	Norte	Guarda	Vila Nova de Foz Côa	geral.escola@fcozcoa.net
132	Agrupamento de Escolas de Alvaiázere	161603	Centro	Leiria	Alvaiázere	diretor@aealv.edu.pt

133	Agrupamento de Escolas de Ansião	160829	Centro	Leiria	Ansião	sae@agansiao.pt
134	Agrupamento de Escolas de Batalha	160301	Centro	Leiria	Batalha	es3batalha@gmail.com
135	Agrupamento de Escolas Dr. Bissaya Barreto	160544	Centro	Leiria	Castanheira de Pera	ogbissaya@gmail.com
136	Agrupamento de Escolas de Figueiró dos Vinhos	160623	Centro	Leiria	Figueiró dos Vinhos	sageral@aefv.edu.pt
137	Agrupamento de Escolas de Marrazes	160349	Centro	Leiria	Leiria	aemarrazes@aemarrazes.com
138	Agrupamento de Escolas Marinha Grande Nascente	161676	Centro	Leiria	Marinha Grande	geral@aemgnascente.pt
139	Agrupamento de Escolas de Pedrógão Grande	160659	Centro	Leiria	Pedrógão Grande	geral@agpedrogao.pt
140	Agrupamento de Escolas de Pombal	161615	Centro	Leiria	Pombal	geral@aeapombal.edu.pt
141	Agrupamento de Escolas de Porto de Mós	160672	Centro	Leiria	Porto de Mós	secretaria@aeamos.pt
142	Agrupamento de Escolas de Cister de Alcobaca	172480	Lisboa e Vale do Tejo	Leiria	Alcobaca	directora@aecister.pt
143	Agrupamento de Escolas de Femão do Pó	171347	Lisboa e Vale do Tejo	Leiria	Bombarral	director@aejp.pt
144	Agrupamento de Escolas D. João II	171967	Lisboa e Vale do Tejo	Leiria	Caldas da Rainha	director@agdjjoao.org
145	Agrupamento de Escolas da Nazaré	170306	Lisboa e Vale do Tejo	Leiria	Nazaré	geral@aen.pt
146	Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos	171335	Lisboa e Vale do Tejo	Leiria	Óbidos	executivo@escolasobidos.net
147	Agrupamento de Escolas de Peniche	172285	Lisboa e Vale do Tejo	Leiria	Peniche	direcao@escolaspeniche.com
148	Agrupamento de Escolas Visconde de Chancelheiros	120996	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Alenquer	direcao.vchanceleiros@gmail.com
149	Agrupamento de Escolas de Alfornelos	170161	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Amadora	geral@aealfornelos.ccems.pt
150	Agrupamento de Escolas de Arruda dos Vinhos	121009	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Arruda dos Vinhos	director@aeamuda.pt

151	Agrupamento de Escolas da Azambuja	170537	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Azambuja	direcao@aeazb.pt
152	Agrupamento de Escolas do Cadaval	170549	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Cadaval	aeebsc@agrupcadaval.com
153	Agrupamento de Escolas de Cascais	170732	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Cascais	secretaria@aecas.cascaisedu.pt
154	Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira	171098	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Lisboa	carla.baptista@aevf.pt
155	Agrupamento de Escolas Luís Sttau Monteiro	172029	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Loures	direcao@aelism.org
156	Agrupamento de Escolas da Lourinhã	121393	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Lourinhã	gabinetediretor@aelourinha.pt
157	Agrupamento de Escolas de Mafra	171505	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Mafra	info@aemafra.edu.pt
158	Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire - Pontinha	171074	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Odivelas	geral@aebf.pt
159	Agrupamento de Escolas Linda-a-Velha e Queijas	172110	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Oeiras	direcao@aelavq.net
160	Agrupamento de Escolas Lapiás	171580	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Sintra	eb23.dnuigracio@sapo.pt
161	Agrupamento de Escolas Joaquim Inácio da Cruz Sobral	172364	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Sobral do Monte Agraço	aejics@aejics.org
162	Agrupamento de Escolas de São Gonçalo	170616	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Torres Vedras	direcao@ag-sg.net
163	Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães	170811	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Vila Franca de Xira	agrup.pedro.jacques@mail.telepac.pt
164	Agrupamento de Escolas de Alter do Chão	135185	Alentejo	Portalegre	Alter do Chão	epjaralter@gmail.com
165	Agrupamento de Escolas de Arronches	135197	Alentejo	Portalegre	Arronches	dir@ebiarronches.com
166	Agrupamento de Escolas de Avis	135203	Alentejo	Portalegre	Avis	diretor@aeavis.pt
167	Agrupamento de Escolas de Campo Maior	135215	Alentejo	Portalegre	Campo Maior	ag.campomaior@gmail.com

168	Agrupamento de Escolas de Castelo de Vide	135227	Alentejo	Portalegre	Castelo de Vide	geral@escola-cvide.net
169	Agrupamento de Escolas do Crato	135239	Alentejo	Portalegre	Crato	direcao@ebi.cm-crato.pt
170	Agrupamento de Escolas n.º 3 de Elvas	135252	Alentejo	Portalegre	Elvas	diretora.fatima.pinto@ae3elvas.edu.pt
171	Agrupamento de Escolas de Fronteira	135264	Alentejo	Portalegre	Fronteira	geral@agrupamentooescolasfronteira.pt
172	Agrupamento de Escolas de Gavião	135495	Alentejo	Portalegre	Gavião	direcao@agrupamentoverticalgaviao.pt
173	Agrupamento de Escolas de Marvão	135641	Alentejo	Portalegre	Marvão	aemarvao@gmail.com
174	Agrupamento de Escolas de Monforte	135290	Alentejo	Portalegre	Monforte	direcao@aemonforte.edu.gov.pt
175	Agrupamento de Escolas de Nisa	130291	Alentejo	Portalegre	Nisa	direcao@escolsdenisia.education
176	Agrupamento de Escolas de Ponte de Sôr	135653	Alentejo	Portalegre	Ponte de Sôr	presidente@direcao.aeps.pt
177	Agrupamento de Escolas do Bonfim	135318	Alentejo	Portalegre	Portalegre	direcao@aeb.pt
178	Agrupamento de Escolas de Sousel	135331	Alentejo	Portalegre	Sousel	agrupamento.sousel@gmail.com
179	Agrupamento de Escolas de Amarante	151099	Norte	Porto	Amarante	direcao.aea@aea.edu.pt
180	Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião	150198	Norte	Porto	Baião	secretaria@aesudestebaiao.net
181	Agrupamento de Escolas Dr. Machado de Matos	151490	Norte	Porto	Felgueiras	geral@aemachadodematos.pt
182	Agrupamento de Escolas Júlio Dinis	151968	Norte	Porto	Gondomar	secretaria@aejuliodinis.com
183	Agrupamento de Escolas de Lousada	151518	Norte	Porto	Lousada	secretaria@aelousada.net
184	Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia	152067	Norte	Porto	Maia	secretaria@aecastelomaia.pt
185	Agrupamento de Escolas Carmen Miranda	150836	Norte	Porto	Marco de Canaveses	geral@aescolasmarco.com
186	Agrupamento de Escolas de Matosinhos	152109	Norte	Porto	Matosinhos	direcao@aematosinhos.ccems.pt
187	Agrupamento de Escolas de D. António Taipa	150769	Norte	Porto	Paços de Ferreira	direcao@aefreamunde.com
188	Agrupamento de Escolas de Paredes	151543	Norte	Porto	Paredes	dir.avep@gmail.com
189	Agrupamento de Escolas Joaquim de Araújo	152559	Norte	Porto	Penafiel	secretaria@aeja.pt
190	Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano	153000	Norte	Porto	Porto	secretaria@esah.org

191	Agrupamento de Escolas de Rates	152286	Norte	Porto	Póvoa de Varzim	diretor@aerates.pt
192	Agrupamento de Escolas Tomaz Delgado	151142	Norte	Porto	Santo Tirso	geral.estp@gmail.com
193	Agrupamento de Escolas de Trofa	152316	Norte	Porto	Trofa	direcao@aetrofa.com
194	Agrupamento de Escolas de Valongo	152353	Norte	Porto	Valongo	escola.secundaria.valongo@esvalongo.org
195	Agrupamento de Escolas D. Pedro IV	150848	Norte	Porto	Vila do Conde	secretaria@aedpedroiv.net
196	Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner	151427	Norte	Porto	Vila Nova de Gaia	direcaosmb@aesophiambreyner.org
197	Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes	121502	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Abrantes	maria.isabel.alves@aen2-abrantes.pt
198	Agrupamento de Escolas de Alcanena	172390	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Alcanena	direcao@aealcanena.edu.gov.pt
199	Agrupamento de Escolas de Almeirim	171293	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Almeirim	geral.agrupamento@ae-almeirim.pt
200	Agrupamento de Escolas José Relvas	170630	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Alpiarça	dejosereivas@gmail.com
201	Agrupamento de Escolas de Benavente	170458	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Benavente	secretaria.aebenavente@gmail.com
202	Agrupamento de Escolas Marcelino Mesquita do Cartaxo	171323	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Cartaxo	seccartaxo@mail.telepac.pt
203	Agrupamento de Escolas da Chamusca	170471	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Chamusca	direcao@ae-chamusca.pt
204	Agrupamento de Escolas de Constância	170124	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Constância	direcao@aeconstancia.edu.pt
205	Agrupamento de Escolas de Coruche	170367	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Coruche	esecoruche@mail.telepac.pt
206	Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento	170586	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Entroncamento	diretora@aeentroncamento.pt
207	Agrupamento de Escolas de Ferreira do Zêzere	170525	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Ferreira do Zêzere	direcao@aefzezere.edu.pt

208	Agrupamento de Escolas da Golegã, Azinhaga e Pombalinho	170460	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Golegã	diretor@agrupamentoegap.pt
209	Agrupamento de Escolas Verde Horizonte	160660	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Mação	agrupamentoverdehorizonte@gmail.com
210	Agrupamento de Escolas de Ourém	120960	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Ourém	agrupamento.escolas.ourem@gmail.com
211	Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal	170501	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Rio Maior	cribeiro@aemarinhasdosal.com
212	Agrupamento de Escolas de Salvaterra de Magos	170665	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Salvaterra de Magos	secretaria@ae-salvaterra.pt
213	Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques	170409	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Santarém	geralalcaneade@ae-afonsohenriques.pt
214	Agrupamento de Escolas do Sardoal	170069	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Sardoal	geral@escolasardoal.com
215	Agrupamento de Escolas Templários	172479	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Tomar	aet@aetemplarios.pt
216	Agrupamento de Escolas Gil Paes	170434	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Tomes Novas	direcao.agilpaes@agilpaes.pt
217	Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha	170392	Lisboa e Vale do Tejo	Santarém	Vila Nova da Barquinha	agrupamento@escolasbarquinha.pt
218	Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal	130345	Alentejo	Setúbal	Alcácer do Sal	geral@aeas.pt
219	Agrupamento de Escolas de Grândola	130308	Alentejo	Setúbal	Grândola	direcao@ae-grandola.pt
220	Agrupamento de Escolas de Santiago do Cacém	135501	Alentejo	Setúbal	Santiago do Cacém	gestao@aesc.edu.pt
221	Agrupamento de Escolas de Sines	135628	Alentejo	Setúbal	Sines	direcao@aescolas-sines.edu.pt
222	Agrupamento de Escolas de Alcochete	121198	Lisboa e Vale do Tejo	Setúbal	Alcochete	direcao@aealcochete.edu.pt
223	Agrupamento de Escolas Daniel Sampaio	172194	Lisboa e Vale do Tejo	Setúbal	Almada	direcao@ae-danielsampaio.pt
224	Agrupamento de Escolas do Barreiro	170148	Lisboa e Vale do Tejo	Setúbal	Barreiro	directora@aebarreiro.pt

225	Agrupamento de Escolas da Moita	171311	Lisboa e Vale do Tejo	Setúbal	Moita	geral@aemoita.pt
226	Agrupamento de Escolas do Montijo	171670	Lisboa e Vale do Tejo	Setúbal	Montijo	direcao@aemontijo.pt
227	Agrupamento de Escolas de Palmela	171104	Lisboa e Vale do Tejo	Setúbal	Palmela	diretoraanaserra@avepalmela.edu.pt
228	Agrupamento de Escolas de Vale de Milhacos	170835	Lisboa e Vale do Tejo	Setúbal	Seixal	eb23valedemilhacos@gmail.com
229	Agrupamento de Escolas Navegador Rodrigues Soromenho	171062	Lisboa e Vale do Tejo	Setúbal	Sesimbra	geral@aenrs.pt
230	Agrupamento de Escolas Barbosa du Bocage	171359	Lisboa e Vale do Tejo	Setúbal	Setúbal	diretor@avebocage.net
231	Agrupamento de Escolas de Valdevez	152584	Norte	Viana do Castelo	Arcos de Valdevez	anabelaraujo@aev.edu.pt
232	Agrupamento de Escolas Sidónio Pais	152596	Norte	Viana do Castelo	Caminha	secretaria@aecm.edu.pt
233	Agrupamento de Escolas de Melgaço	152602	Norte	Viana do Castelo	Melgaço	eb23s.diretora@sapo.pt
234	Agrupamento de Escolas de Monção	153023	Norte	Viana do Castelo	Monção	geral@agrupescmoncao.pt
235	Agrupamento de Escolas de Paredes de Coura	152614	Norte	Viana do Castelo	Paredes de Coura	direcao@aepcoura.pt
236	Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca	152626	Norte	Viana do Castelo	Ponte da Barca	pbarca95@mail.telepac.pt
237	Agrupamento de Escolas de Ponte de Lima	152638	Norte	Viana do Castelo	Ponte de Lima	geral@aeplima.pt
238	Agrupamento de Escolas de Muralhas do Minho	150587	Norte	Viana do Castelo	Valença	geral@muralhasdominho.com
239	Agrupamento de Escolas de Monte da Ola	152687	Norte	Viana do Castelo	Viana do Castelo	geral@escolasmontedaola.pt
240	Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Cerveira	151579	Norte	Viana do Castelo	Vila Nova de Cerveira	secretaria@aevincerveira.pt
241	Agrupamento de Escolas D. Sancho II	152699	Norte	Vila Real	Alijó	geral@aealijo.edu.pt
242	Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro	152717	Norte	Vila Real	Boticas	agrupgmbce@gmail.com
243	Agrupamento de Escolas Dr. António Granjo	152730	Norte	Vila Real	Chaves	agrupamento@aeag.pt
244	Agrupamento de Escolas Professor António da Natividade	152742	Norte	Vila Real	Mesão Frio	eb23secmesafrio@mail.telepac.pt

245	Agrupamento de Escolas de Mondim de Basto	152754	Norte	Vila Real	Mondim de Basto	direcao@agmondimbasto.com
246	Agrupamento de Escolas Dr. Bento da Cruz	152766	Norte	Vila Real	Montalegre	suporte@aebentodacruz.pt
247	Agrupamento de Escolas de Murça	152778	Norte	Vila Real	Murça	diravem@mail.telepac.pt
248	Agrupamento de Escolas Dr. João Araújo Correia	152780	Norte	Vila Real	Peso da Régua	direcao@aejac.pt
249	Agrupamento de Escolas de Ribeira de Pena	152791	Norte	Vila Real	Ribeira de Pena	direcao@aerpena.pt
250	Agrupamento de Escolas Miguel Torga	152808	Norte	Vila Real	Sabrosa	diretor.aves@gmail.com
251	Agrupamento de Escolas de Santa Marta de Penaguião	152810	Norte	Vila Real	Santa Marta de Penaguião	direcao.agrupamento@aesmp.pt
252	Agrupamento de Escolas de Valpaços	152821	Norte	Vila Real	Valpaços	aev@aevalpacos.pt
253	Agrupamento de Escolas de Vila Pouca de Aguiar – Sul	150666	Norte	Vila Real	Vila Pouca de Aguiar	agrupamento.vilapouca@avpa.pt
254	Agrupamento de Escolas Diogo Cão	152869	Norte	Vila Real	Vila Real	geral@diogocao.edu.pt
255	Agrupamento de Escolas de Carregal do Sal	161706	Centro	Viseu	Carregal do Sal	aecaregal@escsal.com
256	Agrupamento de Escolas de Castro Daire	161718	Centro	Viseu	Castro Daire	ogestao@aecastrodair.com
257	Agrupamento de Escolas de Mangualde	161895	Centro	Viseu	Mangualde	direcao@escolasdemangualde.pt
258	Agrupamento de Escolas de Mortágua	161743	Centro	Viseu	Mortágua	aemortagua@aemrt.pt
259	Agrupamento de Escolas de Nelas	161767	Centro	Viseu	Nelas	geral@aenelas.edu.pt
260	Agrupamento de Escolas de Oliveira de Frades	161779	Centro	Viseu	Oliveira de Frades	info@aeof.pt
261	Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo	160416	Centro	Viseu	Penalva do Castelo	espenalva@gmail.com
262	Agrupamento de Escolas de Santa Comba Dão	161792	Centro	Viseu	Santa Comba Dão	agrupamentoescolasscd@gmail.com
263	Agrupamento de Escolas de São Pedro do Sul	161780	Centro	Viseu	São Pedro do Sul	geral@aesps.pt
264	Agrupamento de Escolas de Sátão	161913	Centro	Viseu	Sátão	direcao@escolasdesatao.pt
265	Agrupamento de Escolas de Tondela Candido de Figueiredo	161822	Centro	Viseu	Tondela	direcao@aetcf.pt
266	Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva	161883	Centro	Viseu	Vila Nova de Paiva	geral@escolasdevnpaiva.pt

267	Agrupamento de Escolas Viseu Norte	160635	Centro	Viseu	Viseu	direcao@aeviseunorte.pt
268	Agrupamento de Escolas de Vouzela	160532	Centro	Viseu	Vouzela	direcao@aevouzela.net
269	Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira	151853	Norte	Viseu	Armamar	agr.escolas.armamar@gmail.com
270	Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto	151865	Norte	Viseu	Cinfães	geral@aecinfaes.pt
271	Agrupamento de Escolas Latino Coelho	151889	Norte	Viseu	Lamego	info@aalc-lamego.pt
272	Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira	151890	Norte	Viseu	Moimenta da Beira	servicos@escolamoimenta.pt
273	Agrupamento de Escolas Álvaro Coutinho - o Magriço	150095	Norte	Viseu	Penedono	ae.penedono@gmail.com
274	Agrupamento de Escolas de Resende	151907	Norte	Viseu	Resende	esresende@aeresende.pt
275	Agrupamento de Escolas de São João da Pesqueira	151919	Norte	Viseu	São João da Pesqueira	secretaria@agrupamento-sjpesqueira.com
276	Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues	151920	Norte	Viseu	Semancelhe	secretaria@aesemancelhe.pt
277	Agrupamento de Escolas Abel Botelho	151932	Norte	Viseu	Tabuaço	aet@agrupamento-tabuaco.com
278	Agrupamento de Escolas Dr. José Leite de Vasconcelos	151944	Norte	Viseu	Tarouca	gestao@aetarouca.pt

ANEXO 17 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE INGLÊS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: REDUÇÃO DE DADOS

Formação académica	
E1	“Licenciatura”
E2	“Letras – português - inglês”
E3	“Professores do Ensino Básico do 1 ciclo, variante de Português e Inglês”
E4	“Licenciatura”
E5	“Línguas, Literaturas e Culturas”
E6	“Educação Básica”
E7	“Línguas e Culturas Estrangeiras”
E9	“Línguas e culturas estrangeiras”
E10	“Licenciatura...”
E11	“Licenciatura”
E12	“Línguas e literaturas modernas, Inglês Alemão”
E13	“Professores do Ensino Básico”
E14	“Licenciatura”
E15	“Línguas e Culturas Estrangeiras”
E16	“Professores do Ensino Básico, variante Português e Inglês”
E17	“Licenciatura...”
E18	“Licenciatura...”

	E19	"Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Portugueses e Ingleses"
	E20	"Licenciatura..."
	E21	"Licenciatura"
	E22	"Português e Inglês (ensino de)"
	E23	"Licenciatura"
	E24	"Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/Inglês"
	E25	"Licenciatura"
	E26	"Licenciatura..."
	E27	"Português e Inglês (ensino de)"
	E28	"Licenciatura..."
	E29	"Línguas e Literaturas Modernas, Variante Port/Ing..."
	E30	"Línguas e Literaturas modernas, variante estudos ingleses e alemães..."
	E31	"Português e Inglês (ensino de)"
	E32	"Licenciatura"
	E33	"Licenciatura"
	E36	"Línguas e literaturas modernas"
	E37	"Professora do Ensino básico 1.ciclo"
	E38	"Inglês/Alemão"
	E39	"Línguas e Lil. Modernas, variante de Estudos Ingleses e Alemães..."
	E41	"Licenciatura..."
	E43	"Licenciatura"
	E44	"Licenciatura"

Licenciatura	E45	"Línguas, Literaturas e Culturas"
	E46	"Licenciatura"
	E47	"Licenciatura"
	E48	"Licenciatura"
	E49	"Licenciatura..."
	E50	"Professores de ensino básico variante português/inglês"
	E51	"Prof. Português/Inglês 1 e 2. Ciclos"
	E52	"Licenciatura"
	E53	"PEB variante Português-Inglês"
	E54	"Licenciatura..."
	E55	"Licenciatura"
	E56	"licenciatura"
	E57	"Licenciatura"
	E58	"Licenciatura..."
	E59	"Professores do Ensino Básico variante de Português e Inglês"
	E60	"LLM variante Inglês/Alemão"
	E61	"Professores do Ensino Básico-variante: Português/Inglês"
	E62	"Licenciatura..."
	E63	"Português/Inglês"
	E64	"Licenciatura"
E65	"Licenciatura..."	
E66	"LICENCIATURA"	

	E67	"Licenciatura..."
	E68	"Professor do 1º e 2º Ciclo – Variante Português/Inglês"
	E69	"Licenciatura..."
	E70	"Licenciatura..."
	E71	"L.L. Modernas, variante de estudos Ingleses e alemães..."
	E72	"Ensino Básico variante de Português e Inglês"
	E73	"LLM, variante de Estudos Franceses e Ingleses..."
	E74	"Licenciatura..."
	E75	"Ensino de Português e Inglês"
	E76	"Licenciatura"
	E77	"Licenciatura"
	E78	"Prof ensino básico, variante de português-inglês"
	E79	"Licenciatura..."
	E80	"Licenciatura"
	E81	"Licenciatura"
	E82	"Licenciatura..."
	E83	"Professores do Ensino Básico, variante Português/Inglês"
	E84	"Licenciatura"
	E85	"Licenciatura"
	E86	"Licenciatura"
	E87	"Licenciatura"
	E88	"Licenciatura..."

	E89	"Licenciatura..."
	E90	"Línguas e Literaturas Modernas variante de Inglês e Alemão"
	E91	"Licenciatura..."
	E92	"Licenciatura"
	E93	"Licenciatura..."
	E94	"Licenciatura"
	E95	"Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo"
	E96	"Licenciatura..."
	E97	"Licenciatura..."
Mestrado	E1	"Mestrado..."
	E5	"Mestrado"
	E6	"Mestrado..."
	E7	"Mestrado..."
	E9	"Mestrado..."
	E16	"Masters of..."
	E18	"Mestrado..."
	E20	"Mestrado..."
	E22	"Mestrado..."
	E29	"Mestrado..."
	E33	"Mestrado"
	E36	"Mestrado"
E51	"Mestrado..."	

	E58	"Mestrado..."
	E60	"MEIB"
	E63	"MA English..."
	E90	"Mestrado..."
	E92	"Mestrado"
	E96	"Mestrado..."
Nenhum mestrado	E3	"Não tem"
	E21	"Nenhuma"
	E23	"Não tenho"
	E25	"Não"
	E31	"Não"
	E44	"nenhuma"
	E55	"nenhuma"
	E57	"Nenhuma"
	E59	"Não tenho"
	E69	"Não"
	E72	"Não"
	E83	"Nenhuma"
	E87	"nenhuma"
	E89	"Nenhuma..."
E94	"Nenhuma"	
	E8	"Complemento de formação"

Complemento de formação	E16	"Certificado Complementar..."
	E26	"Complemento..."
	E27	"Complemento..."
	E30	"Formação complementar..."
	E38	"Complemento de formação"
	E39	"Curso complementar de Formação..."
	E52	"Formação complementar"
	E61	"Complemento de formação..."
	E65	"Complemento de formação..."
Formação profissionalizante	E37	"Formação Profissionalizante"
	E43	"Formação profissionalizante"
	E47	"Formação profissionalizante"
	E49	"Formação Profissionalizante"
	E76	"Formação profissionalizante"
	E80	"Formação Profissionalizante"
	E84	"Formação profissionalizante"
	E86	"Formação profissionalizante"
	E88	"Profissionalização"
	E11	"Pós-graduação"
	E13	"Pós-graduação..."
	E14	"2 pós-graduações"
	E50	"Pós-graduação"

Pós-graduação	E53	"Pós-graduação..."
	E66	"Pós graduação..."
	E67	"Pós-graduação..."
	E68	"Pós graduação"
	E71	"Pós-graduação..."
	E73	"Pós-graduação..."
	E74	"Pós-graduação"
	E77	"Pós graduação"
	E79	"Pós-graduação..."
	E85	"Pós-graduação..."
	E91	"Pós-graduação..."
	E93	"Pós -graduação..."
Cursos de ensino de inglês	E2	"Celta, TeYI"
	E10	"CIPELT"
	E28	"CIPELT"
	E41	"Curso Completo de formação ensino de Inglês no 1º ciclo"
	E54	"CIPELT"
	E70	"...curso do British Council..."
	E81	"CESE"
	E82	"Curso avança de inglês do 1.º CEB"
	E95	"CIPELT..."
	E97	"Complemento do BC"

Doutoramento	E64	"Doutoramento"
Utilidade da formação		
Sim	E4	"Sim"
	E13	"Sim"
	E16	"...o que foi dado foi útil"
	E37	"Claro..."
	E42	"Claro..."
	E49	"Foi útil"
	E51	"Sim..."
	E53	"Sim..."
	E56	"Sim..."
	E58	"Sim..."
	E71	"Sim..."
	E79	"Sim..."
	E86	"Sim..."
	E89	"Foi útil..."
E91	"Sim..."	
Não	E23	"Não..."
	E92	"Não foi útil..."
	E95	"Não..."
Justificação da formação ter sido útil		
	Q16	"Foi [...] dada alguma informação..."

Aquisição de conhecimentos	Q37	"Pelo apetrechamento de metodologias..."
	Q51	"...quantos mais conhecimentos tivermos..."
	Q53	"...para compreender melhor..."
	Q58	"...ajudou a saber lidar melhor..."
	Q79	"...deu-me mais conhecimentos..."
	Q86	"...proporcionou algum conhecimento..."
	Q89	"...me deu algumas luzes..."
	Q91	"...permitiu um conhecimento..."
Aquisição de ferramentas	Q56	"...me dotou de algumas ferramentas."
	Q71	"...me forneceu ferramentas."
Consideração de melhor percurso para atender às necessidades das crianças com PEA	Q42	"...só assim podemos trabalhar com estas crianças."
Justificação da formação não ter sido útil		
Desconhecimento da realidade	Q23	"...ainda não conhecia a realidade..."
Varição do espectro	Q92	"...cada aluno é um caso"
Formação superficial	Q95	"...foi muito geral..."
Desafios		
	Q7	"Mantê-los focados..."
	Q8	"Comportamento"
	Q9	"Gestão de emoções e gestão de comportamentos..."
	Q10	"Keep them on task"
	Q14	"Problemas comportamentais"

Atitudes e comportamentos do aluno	Q22	"Frustração perante o erro; comportamento irregular"
	Q28	"...recusam aprender."
	Q30	"...problemas comportamentais[...] dificuldade em seguir uma tarefa..."
	Q32	"Não conseguem estar concentrados [...] perturbam o normal funcionamento das aulas."
	Q33	"Captar a atenção..."
	Q36	"...retirar alunos debaixo da secretária..."
	Q43	"Curtos períodos de atenção. Comportamentos instáveis."
	Q44	"...dificuldade de concentração"
	Q46	"...comportamentos disruptivos..."
	Q47	"A diversidade de comportamentos..."
	Q48	"...monitorização de comportamentos..."
	Q50	"...dificuldade em esperar pela sua vez, querer responder sempre..."
	Q51	"Gestão de conflitos em sala de aula e contornar crises..."
	Q56	"Conseguir cativar a sua atenção."
	Q57	"A sua capacidade de concentração."
	Q65	"...atenção e concentração"
	Q69	"Conseguir que estejam atentos..."
	Q75	"...manter a atenção e o foco na aula."
	Q76	"...cativar a sua atenção..."
	Q79	"Lidar com o seu comportamento..."
Q80	"...captar a sua atenção..."	
Q83	"...não estão pré dispostos para trabalhar[...] chegando a gritar ou ter atitudes mais agressivas."	

	Q87	"Nem sempre estão recetivas a aprendizagem"
	Q90	"Falta de concentração..."
	Q97	"A pouca disposição de alguns para aprender"
Falta de conhecimento ou formação sobre a problemática	Q17	"...entender as especificidades da criança [...] adaptar as fichas..."
	Q20	"...saber como lidar com a criança"
	Q23	"Saber adequar as atividades..."
	Q26	"Encontrar estratégias..."
	Q29	"Conseguir perceber [...] as aquisições/aprendizagens que o aluno consegue reter"
	Q39	"Conhecimento de estratégias..."
	Q40	"Não saber como ajudar!"
	Q41	"Abordagem às suas necessidades..."
	Q58	"...não conseguir corresponder às suas necessidades..."
	Q59	"Adaptar a minha postura..."
	Q61	"...adequação de materiais e conteúdos..."
	Q63	"Dificuldades em compreendê-las"
	Q73	"Adaptar atividades [...] lidar com a ansiedade e frustração."
	Q77	"Não ter formação específica..."
	Q78	"...é difícil perceber..."
Q96	"Encontrar a forma de deixar o aluno mais sossegado..."	
	Q13	"...se consegue comunicar."
	Q28	"...expressão oral..."
	Q44	"Dificuldade na compreensão escrita e oral..."

Dificuldades do aluno nas competências comunicativas	Q46	"(Não)oralidade/verbalidade"
	Q52	"A comunicação"
	Q55	"Interagir com o aluno"
	Q61	"Formas de comunicação..."
	Q65	"Comunicação..."
	Q68	"...dificuldade em expressar-se."
	Q75	"...comunicação professor/aluno..."
	Q83	"...interagir..."
	Q86	"...é a comunicação..."
	Q89	"...comunicação..."
	Q95	"Conseguir comunicar"
Falta de condições	Q5	"Pouco apoio por parte da direção da escola[...] pouco tempo de aula, poucos recursos adequados/disponibilizados..."
	Q31	"Não existe apoio em sala de aula..."
	Q38	"A necessidade de ter um apoio extra em sala de aula..."
	Q39	"...necessidade de mais tempo de trabalho [...] falta (pontual) de recursos humanos..."
	Q45	"Os tempo de atenção para o aluno [...] A falta de apoio em sala de aula."
	Q46	"...ausência de apoio em sala de aula..."
	Q54	"Falta de apoio em sala de aula..."
	Q61	"...disponibilidade de tempo"
	Q67	"A falta de tempo..."
Q75	"Encontrar material e recursos..."	

	Q93	"Arranjar trabalhos adaptados..."
	Q95	"...tempo útil de trabalho."
Gestão da turma	Q5	"...turmas muito grandes..."
	Q18	"Conseguir gerir a turma..."
	Q34	"Rapidez na resolução dos exercícios."
	Q36	"Ritmo de sala de aula mais pausado..."
	Q38	"...complicado ter a turma e um aluno que necessite de outro tipo de atenção."
	Q45	"...uma sala cheia de alunos."
	Q46	"...turmas grandes"
	Q48	"Necessidade de atenção constante..."
	Q84	"Precisam de muita atenção..."
Ir ao encontro dos interesses do aluno	Q1	"Encontrar tarefas que goste e o mantenha motivado."
	Q6	"Encontrar a motivação [...] para cada criança."
	Q21	"Recetividade pela temática"
	Q33	"... motivar para a aprendizagem"
	Q46	"...curto foco de interesse..."
	Q47	"...interesses diversificados [...] com interesses próprios."
	Q53	"Conseguir perceber o seu hiper-foco..."
	Q76	"...interesse para a disciplina..."
	Q91	"Ir de encontro aos interesses..."
	Q95	"...cativar a criança..."
	Q3	"A sua inclusão"

Inclusão do aluno	Q45	"A falta de preparação do programa para a inclusão do aluno."
	Q96	"...fazê-lo como parte integrante da aula"
Estereotípias	Q30	"...sonoros..."
	Q36	"...sons repetitivos"
Falta de autonomia do aluno	Q13	"...a falta de autonomia..."
	Q48	"...e na autonomia."
Reconhecimento da docente como sua professora	Q53	"...que o aluno me reconheça como sua docente."
Dificuldade do aluno em se organizar	Q13	"...dificuldade em organizar a rotina."
Dificuldades do aluno nas Artes Visuais	Q28	"...dificuldades na [...] plástica"
Perturbações do neurodesenvolvimento	Q12	"Hiperatividade, défice de atenção"
Falta de informação prévia sobre a condição do aluno	Q16	"Na primeira vez não fui informada que o aluno tinha perturbação do espectro do autismo..."
Nenhum	Q71	"Nenhum."
Estratégias		
Acompanhamento individual	Q5	"Trabalho individualizado..."
	Q13	"Acompanhamento mais individual."
	Q22	"ensino mais individualizado"
	Q30	"...trabalho de forma mais individualizada..."
	Q31	"...dar um apoio mais individualizado."
	Q36	"Controlar..."
	Q37	"...acompanhamento individual..."
	Q38	"Apoio individualizado..."
Q41	"Maior atenção..."	

	Q42	"...muito apoio"
	Q44	"...apoio individualizado"
	Q45	"...colocar os outros alunos a trabalhar [...] para concentrar no aluno."
	Q48	"...dou apoio individual..."
	Q50	"...apoio individualizado..."
	Q55	"Dar mais atenção"
	Q56	"Dar mais atenção..."
	Q57	"...acompanhá-los na realização das tarefas..."
	Q73	"...supervisionar o trabalho desenvolvido..."
	Q83	"...acompanhados por uma auxiliar..."
	Q87	"apoio individual"
Adaptação de recursos	Q6	"Consulta de lista de palavras, adaptação de exercícios..."
	Q10	"Things that don't require a long attention span"
	Q17	"...associação de imagem à palavra."
	Q18	"Tarefas diferenciadas..."
	Q23	"...correspondência de imagens a palavras..."
	Q28	"atividades diferenciadas, material adaptado..."
	Q30	"...atividades diferenciadas adequadas..."
	Q33	"Adaptação dos materiais..."
	Q39	"...associação de conceito-palavra (com leitura em voz alta) e imagem..."
	Q41	"...materiais adaptados..."
Q48	"...tarefas adaptadas..."	

	Q64	"Fichas adaptadas"
	Q75	"...adaptando os materiais..."
	Q83	"...tarefas simples e adaptadas..."
	Q84	"Associar a imagem à palavra."
	Q93	"Criação de fichas adaptadas..."
Ir ao encontro dos interesses do aluno	Q6	"Supressão de exercícios que não vão ao encontro dos interesses..."
	Q20	"Trabalhar [...] os conteúdos que lhe dão mais interesse [...] as tarefas de que mais gosta..."
	Q21	"Ir de encontro aos interesses"
	Q39	"...atividades/temáticas [...] que vão ao encontro do interesse..."
	Q56	"...saber ouvir os seus interesses..."
	Q58	"Atividades mais lúdicas..."
	Q61	"...atividades lúdicas..."
	Q65	"...motivar através de áreas de preferência..."
	Q73	"...atividades lúdico-didáticas..."
	Q75	"Adaptar os temas [...] aos gostos e interesses dos alunos..."
	Q79	"...atividades [...] da sua preferência..."
	Q91	"...os pontos de interesse da criança..."
	Q95	"Introduzir/adequar temas aos interesses..."
	Q96	"...identificar os gostos do aluno..."
	Q17	"...imagens e desenhos [...] canções..."
	Q26	"Estimular usando recursos visuais"
	Q39	"...atividades mais sensoriais..."

Estimulação sensorial	Q47	"...musicas..."
	Q58	"...músicas."
	Q61	"Utilização de imagens [...] materiais sensoriais..."
	Q65	"...canções"
	Q69	"...imagens e vídeos..."
	Q76	"...canções [...] imagens..."
	Q78	"...materiais se sensoriais"
	Q95	"...recursos visuais."
	Q96	"...música."
	Q97	"Canções..."
Utilização de jogos ou atividades gamificadas	Q9	"Gamificação..."
	Q32	"Jogos"
	Q40	"Gamofication"
	Q47	"...jogos"
	Q52	"Jogos"
	Q58	"...jogos..."
	Q69	"Muitos jogos..."
	Q84	"Jogos didáticos..."
	Q97	"...jogos"
	Q6	"...integração das TIC..."
	Q42	"...usar o pc..."
	Q46	"...recurso a novas tecnologias..."

Utilização de recursos tecnológicos ou digitais	Q53	"...usar as tecnologias..."
	Q56	"...uso do computador..."
	Q65	"Uso do computador..."
	Q74	"Uso das novas tecnologias..."
	Q76	"...plataformas digitais..."
Respeito pelo ritmo de aprendizagem do aluno	Q18	"...mais tempo para cada tarefa..."
	Q28	"...fazia questão de estar algumas páginas [...] à frente da turma [...] podia escolher as que quisesse"
	Q34	"Proposta de exercícios "Fast Finishers"."
	Q36	"Ter em atenção momentos de pausa necessária [...] fazer as páginas anteriores para poder seguir o livro..."
	Q51	"Calma, diálogo, paciência, tempo, espaço..."
	Q73	"...disponibilizar tempo para a realização das tarefas [...] não pressionar o aluno."
Posicionamento do aluno dentro da sala de aula	Q89	"...respeitar o tempo da criança..."
	Q1	"Coloca lo mais perto de mim."
	Q12	"Colocar o aluno junto a mim..."
	Q18	"...proximidade ao professor..."
	Q48	"Tento que estejam em pontos estratégicos..."
Utilização de linguagem simplificada	Q57	"Estar mais próximo destes alunos..."
	Q7	"...linguagem mais simplificada..."
	Q44	"Questões simples..."
	Q48	"...perceber se entendem as orientações dadas..."
	Q59	"Uso de vocabulário simples..."

	Q67	"Instruções claras, linguagem assertiva..."
Diferenciação de modalidades e instrumentos de avaliação	Q7	"...testes de escolha múltipla..."
	Q17	"Em termos de testes, não faço adaptações [...] exceto se for necessário."
	Q36	"Adaptar testes e momentos de avaliação..."
	Q90	"Testes adaptados, mais tempo para a realização do teste"
Incentivo ao desenvolvimento de competências linguísticas	Q17	"...fazem "listening" e "reading"..."
	Q39	"Atividades que privilegiam a interação e produção oral..."
	Q54	"...exercícios de diálogo..."
	Q65	"...estratégias de listening..."
Reforço positivo	Q7	"...reforço positivo"
	Q14	"...reforço positivo"
	Q50	"Elogio..."
	Q73	"...reforço positivo..."
Utilização da rotina	Q6	"...rotinas de sala."
	Q14	"Rotinas..."
	Q17	"...tenho uma rotina..."
	Q42	"Rotina..."
Conhecer as capacidades do aluno	Q16	"Tento perceber até onde se sentem confortáveis na aula..."
	Q53	"Conhecer muito bem o aluno..."
	Q91	"Identificar [...] os skills considerados mais pertinentes a serem trabalhados."
Diversificação de recursos e metodologias	Q8	"diversificação de instrumentos"
	Q40	"Learn by doing; PBLs..."

	Q86	"Diversificação de materiais e estratégias..."
Gestão comportamental e emocional	Q9	"...práticas de auto regulamento emocional"
	Q48	"...gerir as suas atitudes/comportamentos..."
	Q79	"dar-lhes pausas para acalmar..."
Incentivo à colaboração ou participação do aluno	Q12	"...pedir a colaboração para tarefas"
	Q36	"...pedir que participem [...] na aula..."
	Q74	"Participação do aluno..."
Utilização da repetição	Q54	"...ou repetição."
	Q65	"...and repeat..."
	Q76	"...repetição..."
Antecipação de conteúdos	Q36	"Ter uma estrutura para que eles saibam sempre o que se segue em aula."
	Q46	"...antecipação do ensino de conteúdos..."
Atribuição de responsabilidades ao aluno	Q36	"...pedir para colocar um papel na reciclagem..."
	Q50	"...dar algumas responsabilidades..."
Cativar a atenção do aluno	Q76	"Algo que chame a sua atenção..."
	Q88	"Manter a concentração/atenção..."
Definição de uma relação sócio-afetiva com o aluno	Q36	"Acima de tudo muito carinho..."
	Q95	"Estabelecer relação com a criança..."
Negociação com o aluno	Q28	"...estabelecer acordos com os alunos [...] Combinei com ele..."
Utilização da Comunicação Alternativa e Aumentativa	Q46	"...recurso a CAA Comunicação Alternativa e Aumentativa..."
Incentivo ao desenvolvimento de competências artísticas	Q23	"Atividades de pintura, colagem, ..."

<i>Storytelling</i>	Q76	"...histórias com puppets..."
Recursos		
Jogos	Q1	"...jogos"
	Q5	"...jogos..."
	Q18	"...jogos..."
	Q26	"...jogos;"
	Q41	"...jogos..."
	Q45	"...jogos lúdicos [...], jogos de lógica..."
	Q47	"...jogos [...] jogos"
	Q50	"...jogos..."
	Q51	"...jogos..."
	Q53	"...jogos..."
	Q58	"...jogos..."
	Q69	"Jogos..."
	Q71	"...jogos..."
	Q73	"...jogos..."
	Q84	"Jogos..."
	Q88	"...jogos..."
	Q93	"...jogos..."
Q97	"...jogos"	
	Q1	"Músicas..."
	Q6	"...músicas."

Músicas e canções	Q16	"...a música..."
	Q18	"Canções..."
	Q26	"...música..."
	Q45	"...canções..."
	Q50	"...canções..."
	Q71	"...músicas..."
	Q87	"...canções..."
	Q88	"...canções..."
	Q91	"...canções"
	Q93	"...canções..."
	Q96	"...musicalidade..."
	Q97	"Canções..."
Fichas	Q5	"...fichas de trabalho..."
	Q6	"...fichas de trabalho extra..."
	Q13	"...fichas específicas..."
	Q18	"...fichas simples"
	Q29	"...fichas de trabalho..."
	Q30	"Fichas adaptadas..."
	Q46	"...fichas..."
	Q47	"Fichas adaptadas..."
	Q69	"...fichas interativas..."
	Q83	"Uso fichas..."

	Q84	"...fichas..."
	Q86	"Fichas de trabalho simplificadas..."
	Q93	"...fichas..."
Plataformas digitais	Q20	"...plataformas wordwall, kahoot, educaplay..."
	Q34	"Exercícios online..."
	Q48	"...plataformas..."
	Q51	"...wordwall"
	Q53	"...apps quizziz e escola virtual..."
	Q56	"...plataformas online..."
	Q59	"Ferramentas digitais..."
	Q73	"...bitmoji classroom..."
Imagens e desenhos	Q30	"...imagens..."
	Q39	"...imagem"
	Q59	"...imagens..."
	Q75	"Imagens simples..."
	Q83	"...desenhos..."
	Q87	"...imagens"
	Q95	"...imagens..."
Vídeos e filmes	Q30	"...vídeos..."
	Q41	"...filmes educativos..."
	Q45	"...vídeos..."
	Q68	"...filmes..."

	Q73	"...vídeos..."
	Q88	"...filmes..."
	Q93	"...vídeos..."
<i>Flashcards</i>	Q6	"...flashcards..."
	Q26	"...flashcards..."
	Q29	"...flashcards..."
	Q36	"...flashcards..."
	Q68	"...flashcards..."
	Q84	"...flash cards."
Histórias e livros infantis	Q50	"...histórias."
	Q58	"...histórias..."
	Q87	"...histórias..."
	Q91	"Picturebooks..."
	Q93	"...livros infantis..."
	Q95	"...mini-livros temáticos..."
Livro do aluno	Q6	"Os manuais adotados pela escola..."
	Q13	"...manual"
	Q46	"...manual interativo..."
	Q71	"Manual..."
	Q90	"...o livro adotado."
Fantoches	Q36	"Fantoches..."
	Q68	"...fantoches..."

	Q86	"...puppets..."
Dispositivos digitais	Q58	"...tablets..."
	Q74	"Computador"
Quizzes	Q20	"...quizzes..."
	Q69	"...quizzes..."
Apresentação de <i>PowerPoint</i>	Q36	"...ppt..."
Fichas de avaliação	Q92	"Testes adaptados da editora..."
Estratégias ou recursos ineficazes		
Atividades de leitura ou escrita	Q39	"...adaptações de recursos [...] que envolvem alguma interação escrita"
	Q79	"...fichas de trabalho mais incidentes na leitura e na escrita..."
	Q80	"...atividades de "reading and writing"."
Atividades de competição	Q50	"...jogos com competição..."
Atividades de repetição	Q50	"...atividades de repetição"
Aulas expositivas	Q16	"Aulas tipo palestras não são eficazes..."
Músicas e vídeos	Q61	"...músicas e vídeos muito barulhentos não são eficazes."
Livro do aluno	Q93	"O uso do manual é ineficaz..."
Outros materiais da editora	Q93	"...as fichas que a editora criou para esses alunos também são ineficazes."
Justificação para a não eficácia de alguma estratégia ou recurso		
	Q6	"...o estado emocional de cada criança..."
	Q21	"...a disponibilidade nem sempre está presente"
	Q23	"...depende sempre do estado de espírito [...] da criança..."
	Q30	"...se a criança for violenta..."

Estado de espírito do aluno	Q31	"...porque o aluno está muito perturbado..."
	Q46	"...nem sempre a criança está receptiva a uma aula."
	Q48	"...depende do estado do aluno..."
	Q51	"Dependendo do nervosismo ou ansiedade do aluno..."
	Q61	"...irregularidade e instabilidade emocional deste tipo de crianças..."
	Q67	"...o aluno vinha bastante perturbado para a aula."
	Q86	"...o estado de espírito destes alunos..."
Variação do espectro	Q9	"...por cada criança é diferente, cada nível/espaço do espectro são todas diferentes!"
	Q13	"...Cada aluno é diferente"
	Q28	"Cada criança com PEA é diferente..."
	Q41	"Depende de cada aluno"
	Q46	"Cada criança no espectro é diferente de outra qualquer criança no espectro."
	Q61	"Depende se o aluno é hipersensível ou hipossensível"
	Q68	"...tudo depende da criança."
	Q91	"Cada criança, ainda que com a mesma problemática, reage de forma diferente..."
	Q95	"...dependendo das crianças..."
Falta de atenção, concentração ou motivação do aluno	Q53	"...ainda não se percebe qual o seu hiper-foco..."
	Q79	"...não prendem tanto a atenção do aluno [...] o aluno não se motiva nem concentra tanto."
	Q86	"...podem desviar-se do seu propósito com qualquer outro estímulo."
Impossibilidade de trabalho individual com o aluno	Q5	"...não é possível realizar [...] a ficha individualmente com o aluno."
	Q31	"...por ser realmente necessário dar a aula de um para um..."
	Q45	"...pela necessidade regular fr atenção dos restantes alunos..."

Intolerância ao barulho	Q16	"Ambientes com ruído não controlado é muito caótico para estes alunos."
	Q45	"...o barulho na sala de aula..."
	Q13	"Há outros que não suportam o barulho."
Falta de apoio dos pais ou encarregados de educação	Q9	"...negacionismo por parte dos Enc. De Ed..."
	Q33	"...não se tem apoio dos pais."
Falta de apoio pedagógico	Q30	"...não há apoio de um outro professor..."
	Q31	"...não havendo qualquer apoio de um professor"
Falta de colaboração do aluno	Q17	"...não conseguem colaborar."
	Q18	"Nem sempre colaboram..."
Falta de tempo	Q38	"Desde que houvesse tempo..."
Aluno sem retenção/aquisição de conhecimentos	Q29	"...mas na aula seguinte pouco ficou."
Doenças mentais comórbidas	Q9	"...devido à a outras perturbações da própria criança..."
Aluno não se identifica com as adaptações	Q77	"...não querem ser tratados de forma diferente nem fazer coisas diferentes dos outros."

ANEXO 18 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE INGLÊS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: DADOS BRUTOS

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pósgraduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que é detentor/a	F) Tempo de serviço de que é detentor/a em inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico	G) Qual o distrito onde leciona atualmente?	H) A que anos escolares leciona inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	A) Durante a sua formação académica, teve alguma formação na área da Educação Inclusiva sobre Perturbação do Espectro do Autismo?	B) No caso de ter respondido "Sim" à questão anterior (questão A), acha que essa formação foi útil para a sua profissão? Porquê?	C) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	D) Quais são os desafios que encontrou/encontra com perturbação do espectro do autismo?	E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?
1	2024/02/01 17:44:34	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura	Mestrado em Ensino Precoce do Inglês	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	5-10 anos	Porto	1.º ano, 2.º ano, 3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Encontrar tarefas que goste e o mantenha motivado.	Coloca lo mais perto de mim.	Músicas , jogos	Não
2	2024/02/01 22:38:52	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados	41-50	Feminino	Letras - português - inglês	Celta, TeYI	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês, 330 - Inglês	11-15 anos	Porto	1.º ano, 2.º ano, 3.º ano, 4.º ano	Não		Não				

		recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.														
3	2024/02/02 08:45:28	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Professores do Ensino Básico do 1º ciclo, variante de Português e Inglês	Não tem	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	16-20 anos	Porto	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	A sua inclusão	Diferenciação pedagógica		
4	2024/02/02 11:53:00	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	50<	Feminino	Licenciatura	Grupo 120	120 - Inglês (1.º Ciclo)	16-20 anos	Lisboa	3.º ano, 4.º ano	Sim	Sim	Não			

5	2024/02/02 17:25:00	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	21-30	Feminino	Línguas, Literaturas e Culturas	Mestrado	120 - Inglês (1.º Ciclo)	<5	Região Autónoma dos Açores	1.º ano, 2.º ano, 3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Pouco apoio por parte da direção da escola, turmas muito grandes, pouco tempo de aula, poucos recursos (manuais, fichas de trabalho, etc).	Trabalho individualizado/específico para cada aluno quando possível.	Alguns não são eficazes pois não é possível realizar, por exemplo, a ficha de trabalho, jogos, etc) o aluno. O professor tem que ajudar aquele aluno visto que, cada aluno tem as suas necessidades e não é possível, no meu caso, reutilizar os mesmos materiais.	Alguns não são eficazes pois não é possível realizar, por exemplo, a ficha de trabalho, jogos, etc) o aluno. O professor tem que ajudar aquele aluno visto que, cada aluno tem as suas necessidades e não é possível, no meu caso, reutilizar os mesmos materiais.
6	2024/02/02 17:36:50	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	31-40	Feminino	Educação Básica	Mestrado em ensino de inglês do 1.º	120 - Inglês (1.º Ciclo)	11-15 anos	Porto	1.º ano, 2.º ano, 3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Encontrar a motivação certa para cada criança.	Consulta de lista de palavras, adaptação de exercícios, integração das TIC nas rotinas de sala. Supressão de exercícios que não vão ao encontro dos interesses da criança. O foco é promover uma experiência de contacto com a língua que seja agradável e produtiva para a criança.	Os manuais são tão voláteis, poderá ser tão volátil, poderá funcionar bem numa aula extra, em outra.	Não culpo a estratégia em particular mas o estado emocional de cada criança, que por ser tão volátil, poderá funcionar bem numa aula extra, em outra.

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pósgraduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que detentor/a	F) Tempo de serviço de que detentor/a em inglês do	G) Qual o distrito onde leciona atualmente?	H) A que anos escolares leciona inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	A) Durante a sua formação académica, teve alguma formação na área da Educação Inclusiva sobre Perturbação do Espetro Autismo?	B) No caso de ter respondido "Sim" à questão anterior acha que essa formação foi útil para a sua profissão? Porquê?	C) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	D) Quais são os desafios que encontrou/encontra ao lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?
7	2024/02/02 18:14:30	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	21-30	Feminino	Línguas e Culturas Estrangeiras	Mestrado em Ensino de Inglês do 1.º CEB	120 - Inglês (1.º Ciclo), Habilitação própria	<5	Setúbal	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Mantê-los focados nas tarefas	Acomodações curriculares tais como testes de escolha múltipla e linguagem mais simplificada assim como o reforço positivo			
8	2024/02/02 21:28:28	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação.	41-50	Feminino	Línguas	Complemento de formação	120 - Inglês (1.º Ciclo)	5-10 anos	Lisboa	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Comportamento	diversificação de instrumentos			

		mantendo-se o anonimato.														
9	2024/02/03 14:18:17	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	21-30	Feminino	Linguas e culturas estrangeiras	Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB	120 - Inglês (1.º Ciclo), Habilitação própria	<5	Lisboa	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Gestão de emoções e gestão de comportamentos sociais, gestão de conflitos e agressões físicas próprias/outrem ou até animais	Gamificação e atividades e práticas de auto regulamento emocional	Sim, envio sempre o que precisares 🌟	Inúmeras, por cada criança é diferente, cada nível/espaco do espectro são todas diferentes! E o que resulta hoje, há momentos que amanhã não irá resultar! Muitas vezes devido à a outras perturbações da própria criança, negacionismo por parte dos Enc. De Ed entre outros
10	2024/02/03 20:06:14	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura em Ensino de Português e Inglês	CIPELT	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	5-10 anos	Porto	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Keep them on task	Things that don't require a long attention span		

11	2024/02/09 11:32:06	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura	Pós-graduação	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.	5-10 anos	Castelo Branco	3.º ano, 4.º ano	Sim	Foi muito reduzido e limitada, tendo em atenção a realidade escolar.	Não			
12	2024/02/09 11:34:19	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Línguas e literaturas modernas, Inglês Alemão	Especialização para o grupo 120 e para o grupo 910	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.	5-10 anos	Porto	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Hiperatividade, défice de atenção	Colocar o aluno junto a mim, pedir a colaboração para tarefas	

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pós-graduação/Mestra do/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que detentor/a	F) Tempo de serviço de que detentor/a em inglês	G) Qual descolares leciona atualmente?	H) A que anos leciona inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	I) Durante a sua formação académica, teve alguma formação na área da Educação Inclusiva ou Perturbação do Espectro do Autismo?	J) No caso de ter respondido "Sim" à questão anterior, acha que essa formação foi útil para a sua profissão? Porquê?	K) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	L) Quais são os desafios que encontrou/encontra ao lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	M) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	N) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	O) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?
13	2024/02/09 11:55:53	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Professores do Ensino Básico	Pós graduação em educação especial	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.	>20 anos	Viseu	3.º ano, 4.º ano	Sim	Sim.	Sim	Cada aluno é um caso específico. Depende se consegue comunicar. O maior problema é a falta de autonomia ou dificuldade em organizar a rotina.	Acompanhamento mais individual.	Faço fichas específicas. Ou uso recursos do manual	Há alunos que adoram música. Há outros que não suportam o barulho. Cada aluno é diferente
14	2024/02/09 12:07:19	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação.	41-50	Feminino	Licenciatura	2 pós-graduações	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.	5-10 anos	Braga	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Problemas comportamentais	Rotinas, reforço positivo	.	.

		mantendo-se o anonimato.														
15	2024/02/09 12:14:16	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	21-30	Masculino	Linguas e Culturas Estrangeiras	Ensino de Inglês no 1º ciclo	120 - Inglês (1.º Ciclo)	<5	Porto	3.º ano, 4.º ano	Não					Sim
16	2024/02/09 12:44:01	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Professores do Ensino Básico, variante Português e Inglês	Masters of Arts Instructional Systems Development: ESOL + Certificado Complementar para grupo 120	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês, 330 - Inglês	5-10 anos	Setúbal	3.º ano, 4.º ano	Sim	Foi apenas dada alguma informação, mas o que foi dado foi útil	Na primeira vez não fui informada que o aluno tinha perturbação do espectro do autismo e tive uma primeira abordagem difícil. Percebi que algo se passava. E após ter a informação correta, fui desenvolvendo abordagens com o aluno, com as quais sentem confortáveis na aula. Tentou perceber até onde se responde da mesma forma. Descobri que a música e os audiovisuais não resultam com os outros, pelo que se deve ter uma panóplia de atividades para o mesmo hoje. A informação sensibilidade com todos, que me deem ideias que seriam giras de fazer na aula.	Depende, nem todos com estes. Por vezes, o aluno, com a grande grupo, pode não resultar com os outros, pelo que se deve ter uma panóplia de atividades para o mesmo hoje. Ambientes com ruído não controlado é muito caótico para estes alunos.	Aulas tipo palestras não são eficazes com nenhum tipo de alunos, especialmente	

													deve haver colaboração entre pares na abordagem em sala de aula.			
17	2024/02/09 12:45:55	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura em português/inglês	Ramo de formação em LLM português/inglês	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	5-10 anos	Lisboa	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	<p>Cada criança é diferente e por isso algumas trabalham melhor quando visualizam tudo, com muitas imagens e desenhos. Geralmente tenho uma rotina, as aulas começam e terminam com uma canção. Em termos de testes, não faço adaptações para alunos com autismo nível 1, exceto se for necessário. Depois, em alguns casos faço mais exercícios de "listening" e "reading", tipo associação de imagem à palavra.</p> <p>É necessário entender as especificidades da criança em questão, como às vezes das neurotípicas, e adaptar as aulas ao que ela está apta a fazer.</p>	<p>As vezes só pintam as divisões que mencionei, ou o meio de transporte, às vezes têm de acertar com o mata moscas, mas isso também faço com os outros alunos.</p>	<p>Não me recordo de coisas específicas que não resultam. Às vezes os alunos estão num mau dia e então não conseguem colaborar.</p>
18	2024/02/09 13:25:46	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas de estudos portugueses e ingleses	Mestrado em Inglês 1º ciclo	120 - Inglês (1.º Ciclo)	16-20 anos	Faro	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	<p>Tarefas diferenciadas, proximidade ao professor, mais tempo para cada tarefa, etc</p> <p>Conseguir gerir a turma e a criança com mais tempo para cada tarefa, etc</p>	<p>Canções, jogos, fichas simples</p>	<p>Nem sempre colaboram na realização de fichas.</p>

21	2024/02/09 14:51:15	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Masculino	Licenciatura	Nenhuma	220 - Português e Inglês	16-20 anos	Porto	3.º ano, 4.º ano	Sim	Muito genérico	Sim	Recetividade pela temática	Ir de encontro aos interesses	Digitais, material didático adotado ...	Muitas vezes, porque a disponibilidade nem sempre está presente
22	2024/02/09 14:58:41	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Português e Inglês (ensino de)	Mestrado em Ensino Precoce de Inglês	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	5-10 anos	Aveiro	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Frustração perante o erro; comportamento irregular	ensino individualizado	Os mesmos que usam os colegas da turma	
23	2024/02/09 15:20:27	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação,	41-50	Feminino	Licenciatura	Não tenho	120 - Inglês (1.º Ciclo)	5-10 anos	Porto	3.º ano, 4.º ano	Sim	Não, porque ainda não conhecia a realidade do contexto de sala de aula.	Sim	Saber adequar as atividades de realidade do aluno.	Atividades de pintura, acolagem, correspondência de imagens a palavras, etc.		Sim, porque depende sempre do estado de espírito e do bem-estar da criança no momento em que estamos a aplicar a atividade.

		mantendo-se o anonimato.															
24	2024/02/09 15:34:33	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Línguas e Literaturas Modernas, variante Português Inglês	Curso de Ciências da Educação / Ramo de Formação Educacional	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês, 330 - Inglês	5-10 anos	Santarém	3.º ano, 4.º ano	Não						

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pósgraduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que é detentor/a	F) Tempo de serviço de que é detentor/a em inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico	G) Qual o distrito onde leciona atualmente?	H) A que anos escolares leciona 1.º Ciclo do Ensino Básico?	A) Durante a sua formação académica, teve alguma formação na área de Educação Inclusiva ou sobre Perturbação do Espectro do Autismo?	B) No caso de ter respondido "Sim" à questão anterior (questão A), acha que nessa formação foi útil para a sua profissão? Porquê?	C) Já lecionou ou leciona a crianças com perturbação do espectro do autismo?	D) Quais são os desafios que encontrou/encontra ao lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?
25	2024/02/09 15:45:40	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura	Nao	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	16-20 anos	Beja	3.º ano, 4.º ano	Não		Não				
26	2024/02/09 17:36:51	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação,	41-50	Feminino	Licenciatura Inglês/Alemão	Complemento inglês 1ºciclo	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	5-10 anos	Vila Real	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Encontrar estratégias que vão de encontro a cada aluno	Estimular usando recursos visuais	Utilização de flashcards; música; jogos;	Considero que foram eficazes

		mantendo-se o anonimato.															
27	2024/02/09 18:09:58	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Português e Inglês (ensino de)	Complemento 120 pela Universidade de Évora	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	>20 anos	Évora	3.º ano, 4.º ano	Não						
28	2024/02/09 19:28:45	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura em ensino de inglês e Alemão	CIPELT	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	5-10 anos	Aveiro	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Os alunos com PEA ou gostam muito de inglês ou recusam aprender. Revelam preferência por atividades escritas ou mecânicas, revelando dificuldades na expressão oral e plástica	atividades diferenciadas, material adaptado, atividades alternativas. no entanto, nunca deixo de lhes disponibilizar atividades ou materiais iguais aos dos colegas. estabelecer acordos com os alunos- um aluno que tive fazia questão de estar algumas páginas do manual à frente da turma. Combinei com ele que podia escolher as suas preferências, no caso de este não querer que, ao chegar ao fim, voltasse atrás para completar o que faltava. Cada aluno é um aluno adaptado consoante as características de cada.	Normalmente coloco na sala um dossier com atividades alternativas que o aluno pode escolher de acordo com as suas preferências, no caso de este não querer acompanhar os colegas. Cada aluno é um aluno adaptado consoante as características de cada.	Cada criança com PEA é diferente, portanto há sempre estratégias que resultam com uns e não com outros. Quando algo não resulta, muda-se.	

29	2024/02/09 20:07:26	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Bolonha)	Línguas e Literaturas Modernas, Variante Port/Ing (Pré-Ingês no 1º Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo), Habilitação própria	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.	5-10 anos	Lisboa	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Conseguir perceber quais as aquisições/aprendizagens que os alunos conseguem reter.	Acomodações, Adaptações adequações curriculares.	os proporcionados pelas editoras, manipulação de flashcards, se necessário fichas de ligações, mas na aula seguinte pouco ficou.	Muitas vezes permitem aos alunos estar "ocupados", verbalizam repetições, realizam algumas cópias de vocábulos, ou fazer fichas de ligações, mas na aula seguinte pouco ficou.
30	2024/02/09 21:01:40	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	educacional	Línguas e Literaturas modernas, variante ingleses e alemães - ramo de Formação Complementar Inglês	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.	5-10 anos	Lisboa	2.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Autistas não verbais, autistas com problemas comportamentais (dificuldade em seguir uma tarefa violentos, sonoros)	Apoiar o trabalho de forma mais individualizada, criar atividades diferenciadas adequadas a essas crianças	Fichas adaptadas, tocar-lhes e a mexer em vídeos (quando possível, nem todas as escolas têm condições para mostrar vídeos)	Para mim é impossível ensinar inglês a um aluno que não verbaliza nada, não permanece no seu lugar, não entende instruções em português (nem por gestos) e que não consegue apontar para uma imagem sequer. Noutros casos, não tão graves, é muito difícil que as estratégias sejam eficazes quando não há apoio de um outro professor na sala de aula: se a criança for violenta tenho de deixar a turma por causa dela (para resolver a situação), se andar levantada a incomodar os colegas a fazer exercícios com imagens, tocar-lhes e a mexer em vídeos (quando possível, nem todas as escolas têm condições para mostrar vídeos)

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pósgraduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que é detentor/a	F) Tempo de serviço de que é detentor/a em	G) Qual o leciona atualmente?	H) A que anos escolares leciona inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	A) Durante a sua formação académica, teve alguma formação na área da Educação Inclusiva sobre Perturbação do Espectro do Autismo?	B) No caso de ter respondido "Sim" à questão anterior (questão A), acha que essa formação foi útil para a sua profissão? Porquê?	C) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	D) Quais são os desafios que encontrou/encontra com o lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?
31	2024/02/09 21:27:56	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Português e Inglês (ensino de)	Não	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	11-15 anos	Porto	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Não existe apoio em sala de aula seja qual for a gravidade da situação do aluno.	Tento dar um apoio mais individualizado.	A maior parte das vezes	Dependendo do grau de autismo, por vezes as estratégias não funcionam, ou porque o aluno está muito perturbado ou por ser realmente necessário dar a aula de um para um, o que se torna impossível, não havendo qualquer apoio de um professor ou outros recursos da escola nas aulas de Inglês para estes alunos.	
32	2024/02/09 22:29:23	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura	Especialização 120	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	16-20 anos	Aveiro	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Não conseguem estar concentrados e perturbam o normal funcionamento das aulas.	Jogos	Às vezes!		

33	2024/02/10 08:01:31	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	50<	Feminino	Licenciatura	Mestrado	120 - Inglês (1.º Ciclo)	<5	Lisboa	1.º ano, 2.º ano, 3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Captar a atenção motivar para a aprendizagem	Adaptação dos materiais e metodologia	Materialis mais realistas	Sim quando a criança também tem problemas de educação e não se tem apoio dos pais.
34	2024/02/10 12:09:41	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	330	Formação 120	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	5-10 anos	Santarém	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Rapidez na resolução dos exercícios.	Proposta de exercícios "Fast Finishers".	Exercícios online.	
35	2024/02/10 18:23:11	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação,	21-30	Feminino	X	Y	120 - Inglês (1.º Ciclo)	<5	Porto	1.º ano	Não	Sim				

		mantendo-se o anonimato.																	
36	2024/02/11 10:02:36	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Linguas e literaturas modernas	Mestrado	Habilitação própria	<5	Coimbra	3.º ano, 4.º ano	Não				Sim	Ritmo de sala de aula mais pausado, não poder saltar páginas do livro, retirar alunos debaixo da secretária, repetitivos	Ter em atenção a momentos de pausa necessária. Ter uma estrutura para que eles saibam sempre o que se segue em aula. Sempre que necessário ficar a fazer as páginas anteriores para poder seguir o livro(não gostam de saltar partes). Controlar e às vezes iniciar no caderno o que têm que escrever. Adaptar testes e momentos de avaliação. Acima de tudo muito carinho e pedir que participem e se integrem na aula. Às vezes até pedir para colocar um papel na reciclagem os torna felizes, logo mais calmos para aprender.	Fantoches, flashcards, ppt, linguagem corporal.	A pressa. Não é possível focarmos só nos conteúdos a leccionar. É necessário levá-los a seu ritmo, o que obrigada a que estejamos preparados com material para as crianças fastlearners que partilham a mesma sala.

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pósgraduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que é detentor/a	F) Tempo de serviço de que é detentor/a em inglês	G) Qual o distrito onde leciona atualmente?	H) A que anos leciona inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	A) Durante a sua formação académica, teve alguma formação na área da Educação Inclusiva ou sobre Perturbação do Espectro do Autismo?	B) No caso de "Sim" à questão anterior, qual a formação que essa foi útil para a sua profissão? Porquê?	C) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	D) Quais são os desafios que encontrou/encontra ao lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?
37	2024/02/11 12:39:14	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Professora do Ensino básico 1.ciclo	Formação Profissionalizante	120 - Inglês (1.º Ciclo)	16-20 anos	Braga	3.º ano, 4.º ano	Sim	Claro. Pelo apetrechamento de metodologias que permitam incluir os alunos de forma efetiva.	Sim	Curiosamente a maioria adora inglês.	Muito acompanhamento individual, alteração/adequação das metodologias e instrumentos de avaliação utilizados.	Materiais concretos e de associação.	
38	2024/02/11 14:51:59	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação.	41-50	Masculino	Inglês/Alemão	Complemento de formação	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	5-10 anos	Faro	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	A necessidade de ter um apoio extra em sala de aula, já que se torna complicado ter a turma e um aluno que necessita de outro tipo de atenção.	Apoio individualizado e estratégias que vão ao encontro das suas necessidades específicas.	Os materiais de trabalho eram os mesmos. Desde que houvesse tempo, as estratégias eram diferentes.	

		mantendo-se o anonimato.																	
39	2024/02/12 10:31:09	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	31-40	Feminino	Línguas e Lit. Modernas, variante de Estudos Ingleses e Alemães (via ensino)	Curso Complementar de Formação profissional para o ensino de Inglês no 1.ciclo	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	5-10 anos	Santarém	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Conhecimento de estratégias de trabalho específicas para crianças com PEA; necessidade de mais tempo de trabalho com crianças com PEA e para criação e/ou adaptação de materiais; falta (pontual) de recursos humanos que saibam lidar com crianças com PEA, especialmente em situações adversas - ainda assim, a docente de Educação Especial tem sido um apoio fundamental na adaptação de recursos e adequação de estratégias	Atividades que privilegiam a interação e produção oral; atividades mais sensoriais; associação de conceito-palavra (com leitura em voz alta) e imagem; atividades/temáticas (adaptadas) que vão ao encontro do interesse dos alunos	privilegiam a interação e produção oral; atividades mais sensoriais; associação de conceito-palavra (com leitura em voz alta) e imagem	Atividades que privilegiam a interação e produção oral; atividades mais sensoriais; associação de conceito-palavra (com leitura em voz alta) e imagem	Algumas adaptações de recursos, especialmente os que envolvem alguma interação escrita (ordenar pequenas frases simples e/ou preencher espaços lacunares, ainda que com ajuda)	
40	2024/02/12 10:46:04	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação,	41-50	Feminino	Mestrado	Mestrado	120 - Inglês (1.º Ciclo)	16-20 anos	Porto	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Não saber como ajudar	Learn by doing; PBLs; Gamofication	All of the above		Foram todos motivadores.	

		mantendo-se o anonimato.															
41	2024/02/12 11:23:46	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Alemão	Licenciatura em ensino de Inglês e Curso Completo de formação de Inglês no 1º ciclo	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês >20 anos	Porto	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Abordagem às suas necessidades e aprendizagens	Maior atenção e materiais adaptados às suas necessidades	Material apelativos, e coloridos, jogos de palavras e imagens, filmes educativos, etc	Depende de cada aluno	
42	2024/02/12 11:44:23	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	1 ciclo	Educação especial-dcm	120 - Inglês (1.º Ciclo), 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.	Castelo Branco	1.º ano, 2.º ano, 3.º ano, 4.º ano	Sim	Claro, só assim poderemos trabalhar com estas crianças	Sim	Apenas barreiras físicas	Rotina, usar o pc, muito apoio	Foram.o aluno em causa é maravilhoso		

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pósgraduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que é detentor/a	F) Tempo de serviço de que é detentor/a em inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico	G) Qual o distrito onde leciona atualmente?	H) A que anos leciona no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	A) Durante a sua formação académica, teve alguma questão de formação na área da Educação Inclusiva ou sobre Perturbação do Espectro do Autismo?	B) No caso de ter respondido "Sim" a alguma questão anterior da (questão A), acha que essa formação foi útil para a sua profissão? Porquê?	C) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	D) Quais são os desafios que encontrou/encontra ao lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?
43	2024/02/12 15:08:30	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Masculino	Licenciatura	Formação profissionalizante	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	5-10 anos	Santarém	3.º ano, 4.º ano	Sim	Mais ou menos. Uma coisa é a teoria, outra é a prática.	Sim	Curtos períodos de atenção. Comportamentos instáveis.			
44	2024/02/12 16:39:50	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados	41-50	Feminino	Licenciatura	nenhuma	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	>20 anos	Beja	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Dificuldade na compreensão escrita e oral, dificuldade de concentração	Questões simples e guiadas, apoio individualizado		As estratégias utilizadas não foram suficientemente eficazes e o aluno não adquiriu as aprendizagens essenciais.

		na investigação, mantendo-se o anonimato.															
45	2024/02/12 17:17:22	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	21-30	Feminino	Linguas, Literaturas e Culturas	120 - Inglês (1.º Ciclo), Habilitação própria	<5	Beja	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Os tempo de atenção para o aluno, com uma sala cheia de alunos. A falta de preparação do programa para a inclusão do aluno. A falta de apoio em sala de aula.	Basicamente e verdadeiramente, para outros alunos a trabalhar autonomamente, para de concentrar no aluno.	Ensinos a brincar (por meio de jogos lúdicos, vídeos, canções, jogos de lógica). Procura do diálogo e interação com pequenos grupos.	Não é eficaz pela necessidade regular fr de atenção dos restantes alunos, o barulho na sala de aula, a falta de paciência dos colegas.	
46	2024/02/12 17:29:35	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura	Ramo Educativo Especialização 120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 + Inglês, Habilitação própria	11-15 anos	Coimbra	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	(Não)oralidade/verbalidade; comportamentos disruptivos, ausência de apoio em sala de aula (Assistente Operacional ou professor de Educação Especial); curto foco de interesse em turmas grandes	Adaptação de conteúdos, antecipação do ensino de conteúdos, pedidos em ata de apoio em sala de aula, consciencialização do que é o autismo para a turma (e, mais tarde, comunidade escolar, através de workshops dados por mim), diferenciação pedagógica, recurso a novas tecnologias (Assistente Operacional ou professor de Educação Especial); Comunicação Alternativa e Aumentativa, com PEs.	PEC ou linguagem não verbal através de sinais ou LGP acompanhada de linguagem oral; adaptação dos conteúdos através do uso do manual interativo ou fichas, crafts.	Cada criança no espectro é diferente de outra qualquer criança no espectro. Nem sempre os recursos preparados funcionam e nem sempre a criança está receptiva a uma aula. A antecipação de ensino de conteúdos ajuda a acalmar a ansiedade e o imprevisto do novo e desconhecido, tal como o recurso às TIC ou a atividades de expressão livre. Se houver um apoio extra na sala de aula e a turma for reduzida e cooperante, o sucesso	

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pós-graduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que detentor/a	F) Tempo de serviço de que detentor/a	G) Qual o distrito onde leciona atualmente?	H) A que anos leciona no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	A) Durante a sua formação académica, teve alguma formação na área da Educação Inclusiva ou sobre Perturbação do Espectro Autismo?	B) No caso de ter respondido "Sim" à questão anterior (questão A), qual a formação que essa formação foi útil para a sua profissão? Porquê?	C) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	D) Quais são os desafios que encontrou/encontra ao lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?
49	2024/02/12 19:24:18	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	50<	Feminino	Licenciatura em Ensino- variante Portugues Inglês	Formação Profissionalizante	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	>20 anos	Santarém	3.º ano, 4.º ano	Sim	Foi útil	Sim				
50	2024/02/12 20:08:40	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados	41-50	Feminino	Professores de ensino básico variante português/inglês	Pós-graduação	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.	5-10 anos	Guarda	3.º ano, 4.º ano	Sim	Conhecimento aprofundado sobre a temática	Sim	Dinâmica da aula, algumas dificuldade em esperar pela sua vez, responder sempre...	responsabilidades na dinâmica da aula, ser o chefe de sala...	Elogio, apoio individualizado sempre que possível, dar Recursos digitais, canções, jogos, histórias...	Nem sempre os jogos com competição correm bem ou às atividades de repetição

		na investigação, mantendo-se o anonimato.															
51	2024/02/12 20:35:05	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	1 e 2. Ciclos	Prof. Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo e motor)	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.	>20 anos	Viseu	3.º ano, 4.º ano	Sim	Sim, quanto mais conhecimentos tivermos sobre o espectro do autismo mais poderemos ajudar as crianças.	Sim	Gestão de conflitos em sala de aula e contornar crises por forma a continuar com a aula	Calma, diálogo, paciência, tempo, espaço...	Como recompensa por realizar uma atividade, permitir realizar jogos no wordwall	Por vezes. Dependendo do nervosismo ou ansiedade do aluno....
52	2024/02/12 21:05:52	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura	Formação complementar	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	5-10 anos	Vila Real	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	A comunicação	Jogos	Uso das TIC	

53	2024/02/12 22:14:44	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	PEB variante Português- Inglês	Pós-graduação Dificuldades de Aprendizagem cognitivo	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com dificuldades de aprendizagem e para o apoio a intervenção precoce na infância.	>20 anos	Leiria	3.º ano, 4.º ano	Sim	Sim, para compreender melhor a problemática em questão.	Sim	Conseguir perceber o seu hiper-foco, quando ainda não é conhecido e fazer com que o aluno reconheça como sua docente.	Conhecer muito bem o aluno dentro e fora da escola, usar as tecnologias que ele já conhece para o motivar...	Uso as apps quizziz e escola virtual, jogos de tentativas frequentes..	Sim. Tenho dois alunos que ainda não se percebe qual o seu hiper-foco o que leva mais tempo a acabar por fazer um jogo de tentativas frequentes..
54	2024/02/13 11:01:00	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas	CiPELT	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	11-15 anos	Faro	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Falta de apoio em sala de aula. Muitas dessas crianças só precisam de mais atenção. Mas muitas das crianças que temos em sala de aula precisam exatamente do mesmo.	Muitos exercícios de diálogo ou repetição.		

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pósgraduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que é detentor/a	F) Tempo de serviço de que é detentor/a	G) Qual o leciona no 1.º Ciclo do Ensino Básico atualmente?	H) A que anos escolares leciona inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	A) Durante a sua formação académica, teve alguma formação na área da Educação Inclusiva ou sobre Perturbação do Espectro do Autismo?	B) No caso de ter respondido "Sim" à questão anterior (questão A), acha que dessa formação foi útil para a sua profissão? Porquê?	C) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	D) Quais são os desafios que encontrou/encontra ao lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?	
55	2024/02/13 11:53:40	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	50<	Feminino	Licenciatura	nenhuma	120 - Inglês (1.º Ciclo)	5-10 anos	Guarda	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Interagir com o aluno	Dar mais atenção			não	
56	2024/02/13 12:24:54	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados	50<	Feminino	licenciatura	Especialização (910)	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	5-10 anos	Viseu	3.º ano, 4.º ano	Sim	Sim, porque me dotou de algumas ferramentas que me ajudam a lidar melhor com estas crianças.	Sim	Conseguir cativar a sua atenção.	Dar mais atenção; saber ouvir os seus interesses; solicitar frequentemente a participação; uso do computador	Deixar realizar atividades em plataformas online, tais como o word wall, entre outras para consolidar as aprendizagens.		Sim. O aluno gostava de interagir com a professora para exemplificar diálogos à turma, gostava de ir ao quadro e adorava utilizar o computador.

		na investigação, mantendo-se o anonimato.															
57	2024/02/13 12:39:09	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	50<	Masculino	Licenciatura	Nenhuma	330 - Inglês	<5	Évora	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	A sua capacidade de concentração.	Estar mais próximo destes alunos, procurando acompanhá-los na realização das tarefas propostas de forma consistente e regular.	Os mesmos recursos que aplico aos restantes alunos com pequenas variantes em alguns documentos.	Genericamente funcionam de forma positiva.	
58	2024/02/13 14:31:38	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	31-40	Feminino	Alemão	Licenciatura em ensino de Inglês e Inglês	Mestrado em Ensino Precoce de 120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	5-10 anos	Porto	3.º ano, 4.º ano	Sim	Sim	Sim porque ajudou a saber lidar melhor com situações de alunos autistas.	Muitas vezes não conseguir corresponder às suas necessidades. Mas tudo depende do grau de Autismo.	Atividades mais lúdicas, jogos e músicas.	Realização de atividades em tablets, jogos e histórias criados por mim de acordo com as necessidades de cada aluno.	Creio terem sido todas eficazes.

59	2024/02/13 20:19:30	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Professores do Ensino Básico variante de Português e Inglês	Não tenho	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	5-10 anos	Aveiro	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Adaptar a minha postura à maneira de ser da criança	Uso de vocabulário simples, imagens aliadas ao vocábulo,...	Ferramentas digitais, uso de imagens aliadas ao vocábulo,...	Até agora, tenho conseguido adaptar as aprendizagens aos alunos com sucesso
60	2024/02/14 07:56:03	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	50<	Feminino	LLM variante Inglês/Alemão	MEIB	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	>20 anos	Porto	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim				

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pósgraduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que é detentor/a	F) Tempo de serviço de que é detentor/a em inglês do	G) Qual o distrito onde leciona atualmente?	H) A que anos escolares leciona inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	A) Durante a sua formação académica, teve alguma formação na área da Educação Inclusiva ou sobre Perturbação do Autismo?	B) No caso de "Sim" a questão anterior acha que essa formação foi útil para a sua profissão? Porquê?	C) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	D) Quais são os desafios que encontrou/encontra ao lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?	
61	2024/02/14 09:53:33	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Professores do Ensino Básico-variante: Português /Inglês	Complemento de formação para a docência do inglês 1º ciclo	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	16-20 anos	Beja	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Formas de comunicação, adequação de materiais e conteúdos disponíveis de tempo	Utilização de imagens simples, materiais sensoriais, atividades lúdicas, exercícios de TPR, atividades repetidas	sim		Devido a irregularidade e instabilidade emocional deste tipo de crianças o que funciona hoje pode não funcionar amanhã...De uma forma geral, músicas e vídeos muito barulhentos não são eficazes. Depende se o aluno é hipersensível ou hipossensível.	
62	2024/02/14 10:23:03	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação.	41-50	Feminino	Licenciatura em Ensino Básico variante Português/ Inglês	Não tenho	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	16-20 anos	Setúbal	3.º ano, 4.º ano	Não	Não						

		mantendo-se o anonimato.															
63	2024/02/14 11:23:26	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Masculino	Português/Inglês	Teaching	MA English Language	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	>20 anos	Portalegre	3.º ano, 4.º ano	Não		Não			
64	2024/02/14 11:39:34	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	50<	Feminino	Licenciatura	Doutoramento		330 - Inglês	>20 anos	Beja	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Dificuldades em compreendê-las	Fichas adaptadas	Áudio-visual

65	2024/02/14 11:58:35	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	50<	Feminino	Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão	Complemento de Formação em Inglês do 1º ciclo	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	5-10 anos	Leiria	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Comunicação linguagem e atenção e concentração	Uso do computador ; motivar através de áreas de preferência do aluno (ex: expressão plástica); estratégias de listening and repeat; canções
66	2024/02/14 12:29:09	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	LICENCIATURA	Pós graduação em 910	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.	5-10 anos	Aveiro	3.º ano, 4.º ano	Não	Não		

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pós-graduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que é detentor/a	F) Tempo de serviço de que detentor/a em inglês do	G) Qual o distrito onde leciona atualmente?	H) A que anos leciona inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	A) Durante a sua formação académica, teve alguma formação na área da Educação Inclusiva ou sobre Perturbação do Espectro Autismo?	B) No caso de ter respondido "Sim" à questão anterior (questão A), acha que essa formação foi útil para a sua profissão? Porquê?	C) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro autismo?	D) Quais são os desafios que encontrou/encontra ao lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro de inglês a crianças com perturbação do autismo?	E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro de inglês a crianças com perturbação do autismo?	F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro de inglês a crianças com perturbação do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?
67	2024/02/14 13:02:28	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	LLMPort/Ing	Pós-graduação RFE	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.	5-10 anos	Lisboa	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Sim	Instruções claras, linguagem assertiva, para evitar contrariar muito para não prejudicar a fluidez da aula e os restantes alunos.	No meu caso, não criei recursos diferentes por não haver necessidade.	Umhas vezes sim, outras não. Dependia das circunstâncias do dia. As minhas aulas eram dadas sempre após o intervalo e, por vezes, o aluno vinha bastante perturbado para a aula.	
68	2024/02/14 15:48:48	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação.	41-50	Feminino	Professor do 1º e 2º Ciclo - Variante Português/Inglês	Pós graduação	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	5-10 anos	Santarém	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Sim	imensos, desde alunos com um conhecimento excepcional da língua inglesa a alunos com dificuldade em expressar-se.	Tudo depende da criança em questão.	desde filmes, flashcards, fantoches, etc...	como referi anteriormente, tudo depende da criança. Uns são mais recetivos que outros.

		mantendo-se o anonimato.														
69	2024/02/14 16:06:40	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura português/inglês	Não	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	5-10 anos	Faro	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Conseguir que estejam atentos e colaborem.	Muitos jogos, imagens e vídeos apelativos.	Jogos, fichas interativas, quizzes, etc.	
70	2024/02/14 18:31:31	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura em Português e Inglês (ensino de)	Frequentei o curso do British Council que me possibilita lecionar ao grupo 120.	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	11-15 anos	Viseu	3.º ano, 4.º ano	Não	Não				

71	2024/02/14 18:48:02	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	L.L.Modernas, variante de estudos ingleses e alemãesRamo de formação educacional	Pós-graduação em EE domínio cognitivo e motor	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.	5-10 anos	Viana do Castelo	3.º ano, 4.º ano	Sim	Sim, porque me forneceu ferramentas.	Sim	Nenhum.	As mesmas que a outros alunos.	Manual; jogos; músicas. Não.	
72	2024/02/14 20:42:19	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Ensino Básico variante de Português e Inglês	Não	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	<5	Portalegre	3.º ano, 4.º ano	Não	Não					

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pós-graduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que é detentor/a	F) Tempo de serviço de que é detentor/a em inglês do	G) Qual o distrito onde leciona atualmente?	H) A que anos escolares leciona inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	A) Durante a sua formação académica, teve alguma formação na área da Educação Inclusiva ou sobre Perturbação do Espectro Autismo?	B) No caso de "Sim" anterior à pergunta A), acha que essa formação foi útil para a sua profissão? Porquê?	C) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	D) Quais são os desafios que encontrou/encontra ao lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?
73	2024/02/14 20:58:02	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	LLM, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo Educacional	Pós-graduação Inglês no 1.º ciclo	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	5-10 anos	Porto	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Adaptar atividades, respeitar o seu ritmo de trabalho, lidar com a ansiedade e frustração.	Planificar atividades lúdico-didáticas, reforço positivo, supervisionar o trabalho desenvolvido, disponibilizar tempo para a realização das tarefas e não pressionar o aluno.	Materiais adaptados providenciados pela Editora e outros elaborados por mim, materiais autênticos e semi-autênticos, materiais lúdico-pedagógicos, vídeos, jogos online, bitmoji classroom...	Por vezes, foi necessário adaptar a tipologia de exercícios das fichas de trabalho.	
74	2024/02/15 00:41:19	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação,	50<	Feminino	Licenciatura professores do ensino básico variante português inglês	Pós-graduação	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	>20 anos	Vila Real	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Pouca informação de formação em como lidar com estes alunos	Uso das novas tecnologias. Participação do aluno (caso ele concordasse) em interativo (exercícios de ligação).	Computador	Quadro interativo quando as questões pressupunham mais conhecimento.	

		mantendo-se o anonimato.															
75	2024/02/15 01:10:04	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Ensino de Português e Inglês	Ensino de inglês no 1º ciclo	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	11-15 anos	Braga	4.º ano	Não	Sim	Depende sempre do grau da perturbação, nos casos mais graves, a dificuldade na simples comunicação professor/aluno; nos menos graves, o manter a atenção e o foco na aula. Encontrar material e recursos adequados para cada aluno.	Adaptar os temas a trabalhar aos gostos e interesses dos alunos adaptando os materiais a cada aluno.	Imagens simples, associadas a palavras a imagens, tudo feito de forma oral	Nos casos mais graves, não consigo responder. Nos menos graves, sim. A associação de imagens a palavras, os alunos iam conseguindo fazer, ainda que fosse tudo baseado na oralidade.	
76	2024/02/15 10:41:20	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura	Formação profissionalizante	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	>20 anos	Guarda	3.º ano, 4.º ano	Não	Não	A primeira abordagem é essencial. É importante cativar a sua atenção ou interesse para a disciplina, considero o mesmo para os outros alunos.	Algo que chame a sua atenção: canções, que implicam repetição, flashcards com imagens apelativas que eles reconhecem, plataformas digitais (pickers, wordwall, edpuzzle...) histórias com puppets..	Os mencionados na questão anterior.	Não	

77	2024/02/15 12:34:58	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura	Pós graduação	330 - Inglês	11-15 anos	Braga	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Não ter formação específica para lidar com estas crianças	Numa turma com 24 alunos com duas horas por semana não há muito tempo para aplicar estratégias personalizadas. Isso é lindo mas utópico.	Isto é muito subjetivo... Depende do grau do espetro... Há crianças que mal comunicam e nessas oswmpre resultam porque fundamental é criar uma ligação com elas, a interação é tudo. Mas temos de saber "ler" os miúdos primeiro...	A única estratégia é criar algum tipo de conexão com a criança e "chamá-la" até nós. Estratégias pedagógicas diferenciadas nem sempre resultam porque são inteligentes e não querem ser tratados de forma diferente nem fazer coisas diferentes dos outros.
78	2024/02/15 12:53:35	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Prof ensino basico, variante de Formacao especial em educ	especial (910 e 930)0	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para apoio a intervenção precoce na infância., 930 - Educação Especial - apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.	5-10 anos	Coimbra	3.º ano, 4.º ano	Sim	Não foi suficiente	Sim	Depende dos alunos. Mas é difícil perceber as necessidades desses alunos.	Diferenciação pedagógica, materiais sensoriais	Com alguns alunos, nenhuma estratégia é eficaz.	

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pós-graduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que detentor/a	F) Tempo de serviço de que detentor/a em inglês	G) Qual o distrito onde leciona atualmente?	H) A que anos de ensino leciona atualmente?	I) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	J) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	K) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	L) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	M) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	N) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	O) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	P) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	Q) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	R) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	S) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	T) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	U) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	V) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	W) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	X) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	Y) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?	Z) Qual o nível de ensino que leciona atualmente?		
79	2024/02/15 13:26:37	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Alemão	Licenciatura em Educação Especial e domínio cognitivo motor	Pós-graduação em conduta, com Educação Especial e apoio a intervenção precoce na infância.	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês, 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e apoio a intervenção precoce na infância.	5-10 anos	Coimbra	3.º ano, 4.º ano	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
80	2024/02/15 14:22:18	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação.	41-50	Feminino	Licenciatura	Formação Profissionalizante	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	5-10 anos	Portalegre	3.º ano, 4.º ano	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

		mantendo-se o anonimato.															
81	2024/02/15 15:24:08	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação. mantendo-se o anonimato.	50<	Feminino	Licenciatura	CESE	Habilitação própria	<5	Santarém	3.º ano, 4.º ano	Não					Não	
82	2024/02/15 16:59:11	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação. mantendo-se o anonimato.	50<	Feminino	Licenciatura em Francês e Inglês	Curso avançado de inglês do 1.º CEB	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	11-15 anos	Coimbra	3.º ano, 4.º ano	Não						Não

83	2024/02/15 19:59:35	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Professores do Ensino Básico, variante Português/Inglês	Nenhuma	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	>20 anos	Faro	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Por norma, estes alunos aprendem ou até já conhecem palavras em inglês devido a jogos que fazem em casa. No entanto, há uns que não aprendem. É impreterível que estes alunos sejam acompanhados por uma auxiliar que realiza tarefas simples e adaptadas às suas capacidades e a realizar tarefas simples e adaptadas às suas capacidades. Sempre que o aluno chega, colabora, e importante inclui-lo nas tarefas do grupo. Nunca tive alunos que precisassem de material adaptado às capacidades do aluno. Nunca tive alunos que precisassem de material audiovisual ou computador específico.
84	2024/02/15 20:43:15	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura	Formação profissionalizante	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	5-10 anos	Viseu	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Precisam de muita atenção e as turmas são demasiado grandes. Jogos didáticos. Associar a imagem à palavra. Jogos, fichas, flash cards.

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pós-graduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que detentor/a	F) Tempo de serviço de detentor/a em inglês do	G) Qual o distrito onde leciona atualmente?	H) A que anos escolares leciona inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	A) Durante a sua formação académica, teve alguma formação na área da Educação Inclusiva ou sobre Perturbação do Espectro do Autismo?	B) No caso de ter respondido "Sim" à questão anterior (questão A), qual a formação que essa área lhe proporcionou para a sua profissão?	C) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	D) Quais são os desafios que encontrou/encontra ao lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?
85	2024/02/15 21:14:19	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	50<	Feminino	Licenciatura	Pós-graduação em Gestão de Bibliotecas Escolares	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	5-10 anos	Porto	3.º ano, 4.º ano	Não	Não					
86	2024/02/15 21:44:18	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação.	41-50	Feminino	Licenciatura	Formação profissionalizante	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	>20 anos	Aveiro	3.º ano, 4.º ano	Sim	Sim, proporcionou algum conhecimento base para lidar com alunos com estas características.	Sim	O maior desafio é a comunicação, principalmente no caso dos alunos não verbais.	Diversificação de materiais e estratégias de abordagem.	Fichas de trabalho simplificadas, materiais mais palpáveis, como por exemplo uma paleta de cores com as palavras a decolar em adesivos e muitas vezes o recurso aos puppets em aula.	Todas elas, por vezes, não são eficazes, dado que o estado de espírito destes alunos é muito volátil e mesmo iniciando uma tarefa em que manifestam interesse, podem desviar-se do seu propósito com qualquer outro estímulo.

		mantendo-se o anonimato.															
87	2024/02/16 15:24:32	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura	nenhuma	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	16-20 anos	Bragança	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Nem sempre estão recetivas a aprendizagem	apoio individual	Apoio individual, canções, pequenas historias, imagens	
88	2024/02/17 12:28:47	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	50<	Feminino	<Licenciatura em prof. do EB, variante Portug/Inglês	Profissionalização	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	>20 anos	Guarda	1.º ano, 2.º ano, 3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Manter concentração/atenção durante as aulas.	a Atividades lúdicas (visionamento de filmes, jogos, canções)		

89	2024/02/18 11:54:54	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura em Ensino Básico, variante Português/Inglês	Nenhuma necessária	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	5-10 anos	Lisboa	3.º ano, 4.º ano	Sim	Foi útil porque me deu algumas luzes sobre como trabalhar com crianças com características diferentes das ditas "normais".	Sim	O desafio principal foi estabelecer uma comunicação eficaz com a criança, quando se fechava sobre si ou se fixava numa ideia	Procurei respeitar o tempo da criança, não a forçando		
90	2024/02/18 14:12:22	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Línguas e Literaturas Modernas variante de Inglês e Alemão	Mestrado em ensino de Inglês de Francês no Ensino Básico	120 - Inglês (1.º Ciclo)	5-10 anos	Castelo Branco	3.º ano, 4.º ano	Não		Sim	Falta de concentração por parte dos alunos	Testes adaptados, mais tempo para a realização do teste	Apenas o livro adoptado.	Foram eficazes

		mantendo-se o anonimato.																
93	2024/02/19 17:06:07	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação. mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura em profs de ensino básico 2º ciclo variante de port/inglês	Pós -graduação Inglês no 1o ciclo gr120	120 - Inglês (1.º Ciclo), 220 - Português e Inglês	>20 anos	Vila Real	3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	Arranjar trabalhos adaptados às suas necessidades/capacidades. Mesmo as editoras tendo livros adaptados aos alunos com dificuldades, nada se compara ao trabalho do professor em criar fichas adaptadas às necessidades de cada aluno com NEE.	Criação de fichas adaptadas, mais sobre a identificação individual (name, jogos, address, my birthday, my favourite colour, my family...)	Para além de fichas, uso recursos digitais, livros infantis em inglês com tradução.	O uso do manual é ineficaz, as fichas que a editora criou para esses alunos também são ineficazes.		
94	2024/02/20 18:36:43	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação. mantendo-se o anonimato.	50<	Feminino	Licenciatura	Nenhuma	120 - Inglês (1.º Ciclo), Habilitação própria	16-20 anos	Bragança	3.º ano, 4.º ano	Não	Não						

95	2024/02/20 21:57:51	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	1.ºCiclo	Professores Ensino Básico	CIPELT British Council	120 - Inglês (1.º Ciclo)	5-10 anos	Setúbal	3.º ano, 4.º ano	Sim	Não, pois foi muito geral e na altura não se falava muito sobre a PEA na escola.	Sim	Conseguir estabelecer relação com a criança; Introduzir/adequar temas aos interesses/foco da criança, gestão do grupo e do tempo de trabalho.	Estabelecer relação com a criança; Introduzir/adequar temas aos interesses/foco da criança; (mini-livros, colagens, etc.); colagens simples com recursos visuais.	Materiais manipuláveis; recursos a muitas imagens/palavras (mini-livros, colagens, etc.); colagens em caderno de tamanho grande.	Sim, dependendo das crianças, todas funcionaram, cada uma à sua maneira e no seu tempo.
96	2024/02/21 10:48:12	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	21-30	Feminino	(Inglês/Espanhol)	Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas	Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º	120 - Inglês (1.º Ciclo)	<5	Faro	1.º ano, 2.º ano	Não	Sim	Encontrar qual a forma de deixar o aluno mais sossegado, procurar que o fazê-lo como integrante da aula	Procurando identificar os gostos do aluno, no caso específico em questão era a música. Como tal apostei em músicas e comuniquei com o aluno em inglês, o mesmo acabou por responder em português. Encontrar qual a forma de deixar o aluno mais sossegado, procurar que o fazê-lo como integrante da aula	Por só ter tido uma situação pontual de um aluno, a estratégia da musicalidade resultou ao longo de todo o período em que o aluno teve aulas de inglês (entretanto emigrou).		

Questionário	Carimbo de data/hora	Pergunta	A) Idade	B) Género	C) Formação académica inicial (Licenciatura)	D) Formação académica complementar (Pósgraduação/Mestrado/Formação profissionalizante)	E) Qualificações profissionais de que é detentor/a	F) Tempo de serviço de detentor/a em inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico	G) Qual o distrito onde leciona atualmente?	H) A que anos de Ensino Básico leciona inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	A) Durante a sua formação académica, teve alguma questão na área da Educação Inclusiva sobre Perturbação do Espectro Autismo?	B) No caso de "Sim" anterior (questão A), acha que essa formação foi útil para a sua profissão? Porquê?	C) Já lecionou ou leciona inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	D) Quais são os desafios que encontrou/encontra ao lecionar inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	E) Que estratégias colocou/coloca em prática no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo?	F) Que recursos utilizou/utiliza no ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo? (Em caso de querer partilhar esses recursos para fins investigativos, envie por e-mail para: rafa.alexandra.ferreira@gmail.com)	G) Alguma dessas estratégias ou recursos não foi eficaz? Qual/quais e porquê?
97	2024/02/22 14:11:45	Declaro que compreendi a finalidade do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais. Aceito participar no mesmo, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados na investigação, mantendo-se o anonimato.	41-50	Feminino	Licenciatura em Português e Inglês (ensino de)	Complemento do BC	120 - Inglês (1.º Ciclo), 330 - Inglês	5-10 anos	Santarém	2.º ano, 3.º ano, 4.º ano	Não	Sim	A pouca disposição de alguns para aprender	Canções, jogos	Canções, jogos		Normalmente são eficazes

ANEXO 19 – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NA PALESTRA *COMPREENDER AUTISMO*



O ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo: dos desafios às respostas

Rafaela Alexandra Carlos Rodrigues Pinto
Ferreira

