

M

MESTRADO

ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Comunicar para Ensinar: Práticas Inclusivas no Ensino da Língua Inglesa a Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Hugo Filipe da Silva Oliveira

12/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Hugo Filipe da Silva Oliveira

**Comunicar para Ensinar: Práticas Inclusivas no Ensino da Língua
Inglesa a Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha

Porto, novembro de 2025

Para cultivar a sabedoria, é preciso força interior. Sem crescimento interno, é difícil conquistar a autoconfiança e a coragem necessária. Sem elas, a nossa vida torna-se complicada. O impossível torna-se possível com a força de vontade.

- Dalai Lama

AGRADECIMENTOS

À família e namorada, pelo apoio incondicional, pela confiança depositada, pelos carinhos transmitidos e pelo incentivo à ambição de querer ser mais e melhor todos os dias. São os pilares da minha vida, e a eles devo tudo.

Ao professor Doutor Manuel Bernardo Canha, orientador que acompanhou, ensinou e apoiou durante o processo de estágio curricular e de investigação. A ele deixo um obrigado pela forma humilde e clara sobre como lidou com todo o processo.

Ao professor Doutor Mário Cruz, pela ajuda oferecida na candidatura a mestrado, pelas palavras de encorajamento bem como pela disponibilidade como coordenador durante estes dois anos de mestrado.

Às professoras Doutoradas Ana Patrícia Ferreira e Vanessa Reis pela disponibilização de recursos bem como de conselhos imprescindíveis à prática da profissão. Agradeço ainda pelas palavras de encorajamento prestadas ao longo de todo o processo.

Ao meu grande amigo e colega de estágio Diogo Pinto, pelos momentos passados durante o estágio, pela entreatajuda durante todo o processo, pela sua honestidade e humildade em procurar ajudar em todos os passos desta experiência.

Aos colegas de mestrado e amigos, pela bela experiência que vivemos enquanto turma de futuros professores.

Aos alunos e professores da escola em que decorreu o estágio. A eles devo um grande obrigado, pela bela forma como me receberam e pelo que me ensinaram. São inesquecíveis!

Ao próprio, por nunca desistir e ser sempre humilde e fiel à sua essência pessoal na vontade de crescer como profissional de educação e como pessoa.

RESUMO ANALÍTICO

Este estudo analisa a relação entre o autismo, a linguagem e a comunicação, no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, designadamente do inglês. O autismo frequentemente apresenta desafios únicos na aquisição da linguagem e na comunicação, decorrentes de dificuldades em interação social, expressão verbal e processamento sensorial. Paralelamente, a aprendizagem de uma língua estrangeira introduz complexidades cognitivas e sociais adicionais, tais como: dupla carga cognitiva, processamento linguístico adicional, flexibilidade cognitiva, mudança de rotinas e imprevisibilidade, competência pragmática diferente e a exposição a ambientes sensorialmente exigentes. Esta pesquisa visa identificar e perceber estratégias de ensino adaptadas às necessidades dos alunos com autismo, promovendo as suas competências linguísticas e comunicativas em inglês. Como tal, esta investigação procura contribuir para os campos da educação linguística e da pedagogia inclusiva, propondo metodologias que atendam às dimensões linguísticas e sensoriais do autismo. Apesar da perturbação mencionada previamente envolver dificuldades nas competências comunicativas, o ensino de inglês pode surgir como uma mais-valia na vida destes alunos dado que promove a comunicação funcional, desenvolve competências sociais de forma segura e estruturada e estimula o desenvolvimento cognitivo.

O presente relatório de estágio pedagógico integra o percurso formativo do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como contexto de investigação a PES que se realizou numa escola básica do 1º CEB do Grande Porto. O presente estudo seguiu o percurso escolar de 4 alunos com autismo – 1 aluno do 1º ano, um aluno do 3º ano e dois alunos do 4º ano. Pretende-se assim identificar os desafios e as estratégias relacionadas com o ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo, bem como analisar as perceções dos docentes de ensino básico acerca da inclusão destes alunos. Foram realizados inquéritos por questionário, entrevistas e que juntamente com observação participante, lecionação de aulas, descrição de aulas e análise de planos de aula bem como notas de campo, constituem técnicas de recolha de dados posteriormente analisados e interpretados a fim de alcançar respostas.

Palavras-chave: Autismo, aquisição da linguagem, comunicação, educação inclusiva, língua estrangeira.

ABSTRACT

This study analyses the relationship between autism, language and communication in the context of learning a foreign language, namely English. Autism often presents unique challenges in language acquisition and communication, stemming from difficulties in social interaction, verbal expression and sensory processing. At the same time, learning a foreign language introduces additional cognitive and social complexities, such as double cognitive load, additional linguistic processing, cognitive flexibility, change of routines and unpredictability, different pragmatic competence, and exposure to sensory-demanding environments. This research aims to identify and understand teaching strategies adapted to the needs of students with autism, promoting their linguistic and communicative skills in English. As such, this research seeks to contribute to the fields of language education and inclusive pedagogy, proposing methodologies that address the linguistic and sensory dimensions of autism. Although the disorder involves difficulties in communication skills, teaching English can be an asset in the lives of these students as it promotes functional communication, develops social skills in a safe and structured way, and stimulates cognitive development.

This pedagogical internship report is part of the Master's Degree in English Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and has as its research context the PES that took place in a primary school in the 1st CEB of Greater Porto. This study followed the school career of four students with autism – one 1st-year student, one 3rd-year student and two 4th-year students. The aim is to identify the challenges and strategies related to teaching English to children with autism spectrum disorder, as well as to analyse primary school teachers' perceptions of the inclusion of these students. Questionnaires and interviews were conducted, which, together with participant observation, teaching lessons, lessons description with lesson plan analysis and field notes, constitute data collection techniques that were subsequently analysed and interpreted in order to obtain answers.

Keywords: Autism, language acquisition, communication, inclusive education, foreign language.

A Inteligência Artificial Generativa foi utilizada de forma pontual e instrumental ao longo do desenvolvimento do trabalho, sobretudo nas fases iniciais de exploração e organização de ideias, bem como no apoio à reformulação linguística de excertos previamente produzidos pelo autor. O seu contributo incidu ainda na sugestão de exemplos ilustrativos e na melhoria da clareza, fluidez e correção linguística do texto final.

Em todos os momentos, a IAG não substituiu o processo de reflexão, análise crítica, seleção teórica ou tomada de decisões metodológicas, que foram integralmente assegurados pelo autor. Todo o conteúdo académico, conceptual e empírico do trabalho resulta de pesquisa autónoma, leitura crítica de fontes científicas e da experiência profissional desenvolvida no contexto do estágio/investigação.

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Agrupamento Escolar

ADOS 2 – Autism Diagnostic Observation Schedule

CAST – Center for Applied Special Technology

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CRI – Centro de Recurso para a Inclusão

DSM III – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders III

DSM IV TR – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV

DSM V – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V

DUA – Desenho Universal da Aprendizagem

EE – Educação Especial

EEE – Equipas de Educação Especial

M CHAT – Modified Checklist for Autism in Toddlers

NE – Necessidades Especiais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial da Saúde.

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UC – Unidade Curricular

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figure 1. Quadro dos níveis de severidade da PEA.....	14
Figura 2. Sintomas do PEA na interação social.....	15
Figura 3. Sintomas do PEA na comunicação.....	16
Figura 4. Sintomas da PEA no comportamento	16
Figura 5. Atividade pancake day	33
Figura 6. Orientações para o Desenho Universal para a Aprendizagem.....	36
Figura 7. Caracterização do Aluno A.....	52
Figura 8. Caracterização Aluno B.....	52
Figura 9. Caracterização Aluno C	53
Figura 10. Caracterização do Aluno D.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados Recolhidos na Questão nº 1.....	74
Tabela 2. Dados Recolhidos na questão nº2.....	75
Tabela 3. Dados Recolhidos na questão nº 3.....	77
Tabela 4. Dados Recolhidos na questão nº4	78
Tabela 5. Dados Recolhidos na questão nº5.....	80

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO: ABORDAGENS PARA O ENSINO DE INGLÊS A CRIANÇAS COM PEA.....	4
1. CAPÍTULO 1– LINGUAGEM, LÍNGUA E COMUNICAÇÃO: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM COMO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	5
1.1. LINGUAGEM, LÍNGUA E COMUNICAÇÃO.....	5
1.2. COMO FUNCIONA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM?.....	6
1.3. APLICAÇÃO DA TEORIA DE VYGOTSKY NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA A CRIANÇAS COM PEA	8
CAPÍTULO II –PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO	10
2.1 EM QUE CONSISTE ESTA PERTURBAÇÃO?.....	10
2.2 EVOLUÇÃO DA PEA AO LONGO DA HISTÓRIA.....	11
2.3 MANIFESTAÇÕES DA PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO.....	13
2.4 COMO IDENTIFICAR ESTA CONDIÇÃO E A SUAS CARACTERÍSTICAS?.....	15
2.5 PEA EM CONTEXTO ESCOLAR.....	18
CAPÍTULO III – SALA DE AULA INCLUSIVA.....	22
3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS DE LEGISLAÇÃO	25
3.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º CEB	28
CAPÍTULO IV – ENSINO DE INGLÊS A ALUNOS COM PEA.....	32
4.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE INGLÊS A CRIANÇAS.....	32
4.2 ESTRATÉGIAS A ADOTAR NO ENSINO DE INGLÊS A ALUNOS COM PEA	35
PARTE II – A COMUNICAÇÃO COMO MEIO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM PEA NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	39
CAPÍTULO I – DESENHO EMPÍRICO	40
1.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	40
1.2 MATRIZ METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO.....	43

1.3	QUESTÕES, OBJETIVOS E MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO.....	46
1.4	PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO.....	48
1.5	CONSIDERAÇÃO ÉTICA.....	49
CAPÍTULO II – ANÁLISE DE DADOS: DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, DA DESCRIÇÃO DE AULAS, DAS NOTAS DE AULA, DAS ENTREVISTAS AOS DOCENTES E INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO A ALUNOS DO 1º CEB E PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA		
		51
2.1	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DE AULAS	51
2.2	DESCRIÇÃO DE AULAS E ANÁLISE COM ENFOQUE NA COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM PEA	55
2.3	ENTREVISTAS A DOCENTES DE ENSINO BÁSICO	65
2.4	INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		84
BIBLIOGRAFIA.....		89
ANEXOS		96
	ANEXO 1. NOTAS DE CAMPO SOBRE ALUNO A.....	96
	ANEXO 2. NOTAS DE CAMPO SOBRE ALUNO B.....	96
	ANEXO 3. NOTAS DE CAMPO SOBRE ALUNO C.....	97
	ANEXO 4. QUESTIONÁRIO FEEDBACK ALUNOS COM PEA.....	97
	ANEXO 5. PLANO DE AULA SOBRE “PETS” 1º ANO	98
	ANEXO 6. PLANO DE AULA SOBRE “HOURS” 4º ANO.....	105
	ANEXO 7. PLANO DE AULA “PLACES AT SCHOOL” 4º ANO.....	111
	ANEXO 8. ENTREVISTA DOCENTE TITULAR 3º ANO.....	123
	ANEXO 9. ENTREVISTA DOCENTE TITULAR 4º ANO.....	126
	ANEXO 10. ENTREVISTA A DOCENTE DE INGLÊS.....	129
	ANEXO 11. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS.....	131
	ANEXO 12. QUESTIONÁRIO FORMS A PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA.....	132

INTRODUÇÃO

No presente cenário educativo, a procura por novas metodologias de ensino eficazes revela-se cada vez mais um desafio, tendo em conta que é necessário enfrentar as necessidades singulares de cada aluno, respeitando os seus valores e qualidades pessoais. Um grupo que requer especial atenção é constituído pelas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Devido ao aumento de casos globalmente, professores e investigadores reconhecem que é necessário cada vez mais a criação de abordagens personalizadas, de modo a promover o desenvolvimento linguístico deste grupo de alunos. Nos últimos 30 anos tem-se verificado um aumento do número de casos de autismo diagnosticados em todos os países onde foram realizados o estudo de prevalência (Elsabbagh M, 2012) e (Fombonne E, 2011). Falando agora em particular do caso de Portugal, segundo o estudo de Oliveira (2005), este aponta para uma prevalência estimada em Portugal de cerca de uma em cada mil crianças em idade escolar. Estes dados são o resultado de uma maior consciencialização do autismo e dos avanços na medicina que permitem que as crianças sejam diagnosticadas cada vez mais cedo. (FDPA, n.d).

O estágio de observação realizado no ano letivo de 2024/2025, como componente da unidade curricular (UC) *Investigação na Prática Profissional*, do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, surge como uma motivação, bem como curiosidade pessoal, para a escolha deste tema. Foi durante este estágio que cultivou no professor estagiário a necessidade de compreender o mundo da aprendizagem dos alunos com PEA. Graças ao contacto com este grupo de alunos durante todo o seu percurso académico e acrescentando ainda o contacto pessoal que estabeleceu com este grupo de alunos em processo de estágio, o professor estagiário encontra-se agora a investigar um pouco mais sobre as suas qualidades únicas e individuais face à aprendizagem de uma língua estrangeira.

O presente relatório, componente da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), procura explorar o ensino de inglês a alunos com a perturbação do espectro do autismo analisando as complexidades que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem. Paralelamente, destaca-se a importância da comunicação como elemento central neste processo, uma vez que a forma como o docente comunica – tanto ao nível da linguagem utilizada

como das estratégias comunicativas adotadas – influencia significativamente o envolvimento, a compreensão e o sucesso escolar destes alunos. Neste sentido, serão discutidos os principais desafios e obstáculos enfrentados pelos docentes ao lecionar a língua inglesa, bem como as implicações que a comunicação clara, estruturada e adaptada tem na promoção de uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva.

A parte I, é constituída por quatro capítulos, sendo eles: Capítulo I – Linguagem, língua e Comunicação: Aquisição da linguagem como desenvolvimento cognitivo, para que seja possível compreender as bases desta presente dissertação; Capítulo II – A Perturbação do Espectro do Autismo, de forma a compreender as características desta perturbação, bem como os desafios que esta apresenta; Capítulo III – Sala de aula inclusiva, através de uma análise do conceito educação inclusiva, bem como processos de legislação; e, por fim, o Capítulo IV – Ensino de Inglês a crianças com PEA: tipo de linguagem e formas de comunicação a usar, explorando assim o ensino de inglês a crianças com PEA.

A parte II, é constituída por dois capítulos: Capítulo I – Desenho Empírico, este capítulo visa explorar a questão metodológica da presente investigação e todos os elementos constituintes, não esquecendo as questões de investigação; e o Capítulo II – Análise de dados: da observação participante, das notas de aula, descrição de aulas através da análise de planos de aula, das entrevistas aos docentes, inquéritos por questionário realizados a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e profissional da área da psicologia, analisando os dados recolhidos e de forma a obter respostas justificadas às questões propostas no capítulo anterior.

Tendo em conta o paradigma investigativo que reúne várias características construtivistas e experiencialismo crítico, esta investigação procura alcançar respostas para as seguintes questões:

1. De que modo a linguagem e a comunicação utilizada pelo docente na sala de aula, influenciam a aprendizagem de Inglês a alunos com PEA?
2. Que impacto têm as interações sociais mediadas em inglês no desenvolvimento comunicativo e cognitivo de alunos com PEA?

Tendo em conta o facto que esta investigação se insere em contexto de PES, os dados recolhidos foram obtidos através de observação participante de aulas lecionadas pela docente de inglês e orientadora cooperante da PES, leção de aulas pelo professor estagiário, análise documental de planos de aula pelo professor estagiário (Os dados retirados das planificações contribuíram para compreender não só a organização e estrutura da aula, mas também para o papel central da comunicação no apoio à aprendizagem e participação dos alunos com PEA) entrevistas realizadas a 2 docentes titulares e à docente de inglês, e a realização de um inquérito por questionário aos alunos do ensino básico, obedecendo desta forma a abordagem necessária ao estudo caso e da investigação-ação. Fora do contexto PES, mas interligado ao mesmo devido à temática, foi realizado um inquérito por questionário a um profissional na área da psicologia adicionando assim mais contributos relacionados ao tema em foco neste presente relatório.

Os dados recolhidos respeitam as normas da investigação-ação e do estudo de caso na medida em que se centram na análise aprofundada de um contexto educativo específico, recorrendo a múltiplas fontes de informação que permitem compreender a complexidade do fenómeno em estudo. A observação participante de aulas, tanto da docente cooperante como do professor estagiário, assegura uma recolha direta e contínua de evidências sobre as práticas pedagógicas, características fundamentais da investigação-ação, que privilegia a reflexão sistemática sobre a prática e a melhoria progressiva do ensino. A análise documental das planificações, por sua vez, contribui para uma compreensão estruturada das intenções pedagógicas e das estratégias comunicativas previstas, alinhando-se com o carácter descritivo e interpretativo do estudo de caso. As entrevistas realizadas a docentes titulares e à docente de inglês reforçam a triangulação dos dados, permitindo captar diferentes perspetivas sobre o processo de ensino e aprendizagem, requisito essencial tanto na investigação-ação como no estudo de caso para garantir validade e profundidade analítica. O inquérito por questionário aplicado aos alunos acrescenta a voz dos participantes diretos, enriquecendo a compreensão do impacto das práticas comunicativas adotadas. Adicionalmente, o questionário aplicado a um profissional da área da psicologia, ainda que fora do contexto imediato da PES, contribui com uma visão especializada que complementa e reforça a análise, mantendo coerência com a lógica de triangulação e aprofundamento do estudo de caso. Assim, o conjunto de dados obtidos segue os princípios de rigor, pluralidade de fontes e reflexão sistemática que caracterizam tanto a investigação-ação como o estudo de caso.

**PARTE I – LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO: ABORDAGENS
PARA O ENSINO DE INGLÊS A CRIANÇAS COM PEA**

1. CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM, LÍNGUA E COMUNICAÇÃO: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM COMO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A aquisição da linguagem é um processo natural e complexo, em que as crianças desenvolvem a capacidade de compreender e produzir uma língua. A interação social desempenha um papel fundamental neste processo, e que através da comunicação com pares mais experientes, as crianças aprendem a falar e enriquecem o seu conhecimento linguístico. A exposição a diferentes contextos comunicativos também contribui para a aquisição de estruturas gramaticais mais complexas, algo essencial à aprendizagem de uma língua. Como tal, é necessário fornecer à presente investigação as definições de linguagem, língua e comunicação.

1.1. LINGUAGEM, LÍNGUA E COMUNICAÇÃO

A linguagem é um sistema de comunicação humano que permite expressar pensamentos, sentimentos e ideias, sendo composto por regras que possibilitam a construção de sentido. É a capacidade inata e simultaneamente aprendida, que se manifesta através da fala, escrita, gestos e outros modos de expressão simbólica, permitindo desta forma a interação social e o desenvolvimento cognitivo (Ilia Markov, 2023).

A língua por sua vez, pode ser definida como um sistema simbólico convencional, este composto por signos (sons, palavras, morfemas e estruturas sintáticas) organizados segundo regras ou regularidades, permitindo assim a comunicação e a representação do pensamento entre os membros de uma comunidade. Algo que segundo (Saussure, 1916), é um fenómeno social e coletivo, onde a língua é um sistema abstrato de regras e convenções compartilhado pela comunidade linguística (normas, estruturas, repertório lexical), e a fala é por sua vez o uso concreto desse mesmo sistema, quer seja em atos de fala ou enunciação.

E por fim, comunicação é o processo de transmissão, partilha e construção de significados entre indivíduos, através de uma comunicação verbal ou não verbal. Como tal é um processo pelo qual um emissor transmite uma mensagem a um recetor, através de um canal, com o objetivo de partilhar informações, ideias, sentimentos ou intenções (Hjelmslev, 1975).

Em síntese, a linguagem fornece a capacidade de comunicação, a língua fornece o sistema necessário à transmissão dos sons e a comunicação concretiza o ato de falar. Estas três dimensões articulam-se hierarquicamente: linguagem (base cognitiva), língua (manifestação social) e a comunicação (aplicação prática). Assim, pode afirmar-se que sem linguagem não haveria língua, sem língua não haveria comunicação, e sem comunicação a língua perderia a sua razão de existência enquanto fenómeno social e cultural.

1.2. COMO FUNCIONA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM?

A aquisição da linguagem é um processo complexo e multifacetado através do qual a criança desenvolve a capacidade de compreender e produzir linguagem. Este processo tem sido abordado por diversas correntes teóricas – inatistas, cognitivistas e socioconstrutivistas – que enfatizam diferentes fatores biológicos cognitivos e sociais.

Noam Chomsky através da sua abordagem inatista, defende que os seres humanos nascem biologicamente preparados para adquirir linguagem. Segundo esta visão, existe um dispositivo de aquisição de linguagem denominado de *Language Acquisition Device*, e uma gramática universal, um conjunto de princípios estruturais comuns a todas as línguas que orienta a formação da gramática específica de cada criança. Nesta perspetiva, a exposição linguística funciona como um estímulo que ativa mecanismos internos, permitindo que a criança infira e compreenda as regras complexas da fala (Chomsky, 1965).

Jean Piaget através da sua abordagem cognitivista, sugere que a aquisição da linguagem resulta do desenvolvimento geral da inteligência da criança, ou seja, a linguagem emerge como um produto da evolução das capacidades de simbolização, categorização e raciocínio lógico.

Deste modo a criança constrói gradualmente representações mentais e estabelece relações entre objetos e eventos, sendo a linguagem um sistema simbólico que se apoia em estruturas cognitivas mais amplas (*Piaget, 1959*).

Lev Vygotsky, destaca a importância do *input* linguístico estruturado e das interações sociais, em que a criança aprende a linguagem através de práticas comunicativas com pares mais experientes da sua comunidade, num processo de co-construção do significado. O autor sublinha ainda o papel da mediação social e da zona de desenvolvimento proximal, termos estes que serão explorados no decorrer do trabalho (*Vygotski, 1978*).

A aquisição da linguagem pode e dever ser analisada em diferentes domínios estruturais tais como a fonologia, o léxico, a morfossintaxe e a pragmática (*Clark, 2009*).

- Fonologia: Os bebés começam por discriminar contrastes fonéticos da língua humana, mas, entre os 6 e os 12 meses de idade, especializam-se nos contrastes fonológicos da língua materna. Deste modo a produção vocal passa por estágios como o balbúcio canónico e variado.

- Léxico: O desenvolvimento lexical é inicialmente lento, mas desenvolve rapidamente por volta dos 18 meses. Como tal a aquisição semântica envolve processos de sobregeneralização e subgeneralização e criação de categorias essenciais à aquisição da fala.

- Morfossintaxe: A gramática começa através de enunciados telegráficos e evolui para estruturas mais complexas à medida que a criança identifica regularidades morfológicas e sintáticas.

- Pragmática: A competência comunicativa desenvolve-se através do entendimento de intenções de discurso, atos da fala bem como regras conversacionais e o uso contextual da linguagem.

A aquisição da linguagem resulta da interação dinâmica entre predisposições biológicas inatas, capacidades cognitivas gerais e contextos sociais do uso da linguagem. Embora nenhuma teoria seja capaz de explicar completamente o fenómeno, a interseção entre as diferentes perspetivas contribui para uma compreensão mais completa do processo.

1.3.APLICAÇÃO DA TEORIA DE VYGOTSKY NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA A CRIANÇAS COM PEA

Aplicar a teoria de Vygotsky a crianças com PEA requer adaptações que respeitem as necessidades específicas dessas crianças, enquanto se aproveitam os princípios fundamentais da sua teoria. Como referido anteriormente, o desenvolvimento cognitivo é mediado pela interação social e, embora as crianças com PEA possam enfrentar dificuldades em interações sociais, o ambiente social e o uso de ferramentas culturais ainda desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento. Vygostky divide o seu estudo em diferentes tópicos, os quais podem ser implementados nas salas de aula, sendo estes:

- Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Identificar o que a criança consegue fazer individualmente e fornecer apoio (pistas visuais, gestos, instruções diretas), de forma a ajudar a criança a alcançar o próximo nível de competência. Este suporte deve ser ajustado e gradualmente retirado à medida que a criança ganha autonomia.
- Mediação com ferramentas culturais: o uso de materiais educativos (flashcards, vídeos), tecnologia (aplicações interativas) e rotinas estruturadas para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. A repetição e a previsibilidade são fundamentais para crianças com autismo.
- Interação social com os respetivos pares: promover atividades colaborativas com colegas ou professores, uma vez que este tipo de atividades desperta o interesse do aluno ao cativar a sua atenção para a tarefa em questão e para os seus pares, promovendo uma interação social saudável e frutífera para a aprendizagem. Estas interações permitem modelar a linguagem e facilitar a comunicação. O uso de diálogo simples e frases funcionais como *"I want"* ou *"Can I have"* ajuda a desenvolver habilidades práticas de comunicação.
- Foco na linguagem como ferramenta de pensamento: ensino de frases úteis para a comunicação diária e incentivo à repetição verbal. A transição da linguagem externa para linguagem interna e vice-versa é essencial para a autonomia cognitiva.

- Contexto significativo: integrar interesses da criança no ensino, tais como animais ou carros. Os animais são frequentemente elementos presentes no cotidiano da criança e pela sua cor, aparência física e sons característicos, conseguem captar a sua atenção e despertar curiosidade, tornando-se assim estímulos motivadores. Já os carros igualmente observados diariamente, representam objetos previsíveis, organizados e sistemáticos, características estas que tendem a ser particularmente apelativas para crianças com PEA, que frequentemente demonstram preferência por temas estruturados, rotineiros ou relacionados com padrões visuais e funcionais. Como tal, a utilização deste vocabulário permite captar a atenção da criança e criar situações práticas que estabelecem uma ligação significativa entre o inglês e o seu quotidiano, facilitando a aprendizagem e promovendo desta forma o envolvimento ativo.

CAPÍTULO II –PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é um termo abrangente que descreve um conjunto diversificado de condições neurológicas. Com uma prevalência crescente a nível global, a PEA tem sido objeto de vasto interesse científico, pois desafia os padrões regulares de desenvolvimento e questiona estigmas enraizados que exigem desta forma uma compreensão mais profunda, especializada e empática. Tendo em conta alguns fatores anteriormente apresentados, organizo a teoria em torno das seguintes questões orientadoras: “Em que consiste esta perturbação”; “Quais são as manifestações dentro do espectro autista”; e “Como identificar esta condição e as suas principais características?”.

Este capítulo aborda a complexidade desta condição, e as dificuldades impostas aos indivíduos que dela sofrem. São vários os elementos que caracterizam este espectro, mas através de uma abordagem individualizada, é possível atender às necessidades únicas das crianças com PEA.

2.1 EM QUE CONSISTE ESTA PERTURBAÇÃO?

A PEA, também denominada de autismo, é uma perturbação do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na comunicação e interação social, associadas a comportamentos repetitivos e/ou interesses marcados por objetos ou temas específicos. A designação de espectro foi atribuída pela variabilidade dos sintomas, desde as formas mais leves até às formas mais graves (CUF.pt, n.d).

A palavra autismo é derivada do grego, em que a palavra “*autós*” significa “de si mesmo”, indicando uma condição caracterizada pelo foco voltado para o próprio mundo interior. Esta condição torna-se um grande desafio para as pessoas com que estes indivíduos convivem, uma vez que é necessário forçar a ideia de que os seus pensamentos são meras ilusões. O autismo revela-se assim como uma barreira ao desenvolvimento da criança, que se vai prolongando com o decorrer da sua vida pessoal infantil, juvenil e adulta. Como reforço sobre o que foi dito previamente, segundo a (Association A. P., 2024), esta organização classifica a PEA como sendo

“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 difficulty in functioning because of these challenges varies between individuals with autism”.

A PEA engloba diversas etapas de desenvolvimento desta condição, desde os primeiros anos de vida até à vida adulta. Inclui assim autismo infantil precoce, autismo de infância, Síndrome de Asperger e ainda o autismo atípico (perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação). A PEA, frequentemente está associada a casos de deficiência intelectual, e que segundo a (American Psychiatric Association, 2013) ocorrem ao mesmo tempo.

2.2 EVOLUÇÃO DA PEA AO LONGO DA HISTÓRIA

O autismo não era reconhecido como condição médica até meados do século XX. Pessoas que sofriam desta condição eram simplesmente consideradas indivíduos de baixa inteligência (Boucher, 2009). O conceito “autismo” foi referenciado pela primeira vez em 1911, pelo ilustre psiquiatra Eugen Bleuler, quando este estudava e analisava casos severos de esquizofrenia. Este categorizou o autismo como sendo uma manifestação de ideias e desejos infantis usados como meio para evitar a realidade ao substituir esta realidade por alucinações e outras realidades alternativas criando assim o efeito de “sonho” na vida real. Segundo o mesmo, o autismo é “an exaggeration of a physiological phenomenon”, e que está inclusive presente em todas as pessoas. (Bleuler, 1950).

O conceito de autismo foi evoluindo com o decorrer do tempo e graças a Leo Kanner (pedopsiquiatra), foi possível categorizar mais detalhadamente as características de crianças com PEA. Leo Kanner, realizou um estudo em 11 crianças com uma síndrome até à altura nunca descrita. Estas crianças apresentavam algumas dificuldades em relações sociais, intolerância à dor, uso incapacitado da língua (provocando desta forma fragilidades na comunicação) e comportamentos obsessivos e repetitivos. O seu estudo permitiu estabelecer padrões sobre as características e peculiaridades essenciais ao diagnóstico da PEA, bem como os possíveis benefícios e consequências deste tipo de patologia. Durante vários anos, o autismo era encarado como uma doença que as pessoas tinham ou não, até outros estudos negarem esta possibilidade

e demonstrarem que existe de facto uma panóplia de modificações do espectro do autismo, denominado de continuum autista (Ozonoff, S., & Rogers, S., 2003). Síndromes como o de Asperger, autismo infantil, entre outros solidificou a ideia de que existem vários sintomas nos diferentes espectros e que nem todas as manifestações implicam défices linguísticos, cognitivos ou comportamentais. (Ozonoff, S., & Rogers, S., 2003).

Foi então em 1944 que Hans Asperger, realizou um estudo sobre a condição do autismo. O mesmo decide partilhar toda a sua analogia num documento chamado “Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter”, onde este descrevia a condição de um espectro de autismo. Mas outro tipo de estudos colocava a analogia de Asperger em questão. Nos anos seguintes, vários psiquiatras acreditavam que o autismo era simplesmente um apego emocional à fase inicial de vida, a ligação mãe-filho, e sendo ainda denominado de condição psicótica, referida como “esquizofrenia infantil” (Boucher, 2009). Asperger, contudo, concordava com as análises iniciais de Kanner, embora com algumas diferenças ao estudo realizado por este, e assim mantinha a sua convicção quanto ao continuum autista.

Em 1980, com a publicação do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* na sua terceira edição (DSM-III), foi possível encontrar a descrição de autismo infantil. Esta descrição defendia que o autismo era a ausência de resposta e razão para com os outros e dificuldade severa nas relações sociais e na capacidade de comunicação. A origem desta condição é associada à possível infeção de rubéola que transitou de mãe para filho durante a gravidez, ou à doença infantil fenilcetonúria (American Psychiatric Association, 1980).

Em 2000, através da quarta edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR), é possível ler sobre a descrição do Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim referido. Era caracterizado como um desenvolvimento anormal da interação social e da comunicação com foque em interesses muito restritos e específicos. É ainda denominado como autismo infantil precoce e autismo de Kanner (Association, American Psychiatric, 2000).

E por fim em 2013, com a publicação da quinta edição de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V), é possível ler sobre a descrição mais detalhada do Transtorno Autista, como sendo caracterizada por défices persistentes na comunicação e interação social em

múltiplos contextos, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Estes sintomas estão presentes desde o início do desenvolvimento, e podem causar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, escolar, ocupacional ou noutros domínios importantes, denominados por deficiência intelectual ou atraso global do desenvolvimento (American Psychiatric Association, 2013). O DSM-5 reflete uma abordagem dimensional do autismo, reconhecendo a diversidade de manifestações clínicas e a continuidade entre diferentes perfis dentro do espectro, necessários para a realização desta investigação.

2.3 MANIFESTAÇÕES DA PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

Os níveis de severidade da PEA são usados para descrever a intensidade das dificuldades enfrentadas pelos indivíduos nas áreas da comunicação social e de comportamentos repetitivos/restritivos, algo estabelecido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (American Psychiatric Association, 2013). Estes níveis são essenciais para os profissionais de saúde bem como de educação para ajudar a determinar o grau de suporte necessário para que a pessoa possa desenvolver-se cognitivamente e socialmente.

A PEA é atualmente descrita de acordo com três níveis de severidade, que refletem o grau de apoio necessário à criança. De seguida, apresento a explicação para cada um desses níveis.

Nível 1: Necessita de apoio; este nível representa pessoas que apesar de apresentarem dificuldades, conseguem funcionar de forma relativamente independentemente com apenas algum suporte. É caracterizado como sendo uma pessoa que tem dificuldade em iniciar ou manter interações sociais, parecendo por vezes desinteressada socialmente. Revela ser uma pessoa que oferece resistência moderada a mudanças.

Nível 2: Necessita de apoio substancial; este nível representa pessoas que têm dificuldades acentuadas na comunicação, e maior presença de comportamentos restritivos/repetitivos, exigindo assim um apoio mais consistente e sistemático. É caracterizado como sendo uma pessoa de interações limitadas, com dificuldade acentuada na comunicação

(interrompe o discurso várias vezes), bem como na compreensão do discurso dos seus pares. Revela ser uma pessoa que oferece uma resistência significativa a mudanças.

E por fim, o nível 3: **Necessita de apoio muito substancial**; este nível é o mais severo, representa pessoas que têm graves dificuldades em comunicação social, nas quais, exigem um suporte intensivo e contínuo. É caracterizado como sendo uma pessoa de interações sociais inexistentes, ou muito limitadas, em que pode haver ausência de fala, e apenas uso de comunicação verbal não restrita. Revela ser uma pessoa extremamente intolerante a mudanças.

Severity Level	Social communication	Restricted, repetitive behaviors
Level 3 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	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	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	Inflexibility of behavior causes significant interference with functioning in one or more contexts Difficulty switching between activities. Problems of organization and planning hamper independence

Figure 1. Quadro dos níveis de severidade da PEA

Fonte: (Mosaic, n.d)

Os níveis de severidade não são fixos e podem variar ao longo da vida do indivíduo. Por exemplo, intervenções terapêuticas precoces e personalizadas, como terapia ocupacional, terapia da fala e programas educativos adaptados, podem ajudar a reduzir as dificuldades e melhorar a funcionalidade (American Psychiatric Association, 2013).

2.4 COMO IDENTIFICAR ESTA CONDIÇÃO E A SUAS CARACTERÍSTICAS?

A identificação precoce da PEA é fundamental, pois permite intervenções que podem melhorar significativamente o desenvolvimento e a qualidade de vida do indivíduo. Esta identificação permite implementar e aplicar medidas de intervenção terapêutica personalizada a cada indivíduo (terapia da fala/ocupacional e apoio educativo), algo que melhora a qualidade de vida bem como desenvolvimento das competências sociais comunicativas e funcionais, essenciais à integração do indivíduo na comunidade.

A identificação da PEA exige uma avaliação abrangente, conduzida por profissionais especializados, que leva em consideração as manifestações clínicas, os antecedentes do desenvolvimento pessoal e o impacto no quotidiano da pessoa. Uma vez que esta investigação é focada em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, é importante referir que as características da PEA diferem conforme a idade, neste caso, os sintomas de criança são diferentes dos sintomas de jovem adolescente (American Psychiatric Association, 2013). Passo agora a enunciar alguns sintomas das crianças deste grupo:

1. Dificuldade na interação social

- Não olhar nos olhos ou evitar olhar nos olhos;
- Não sorrir quando alguém sorrir para a criança, ou sorrir pouco;
- Não se deixar abraçar ou beijar;
- Ter dificuldade em fazer amigos;
- Ter dificuldade em se relacionar com outras crianças, preferindo ficar sozinho.

Figura 2. Sintomas do PEA na interação social

2. Dificuldade de comunicação

- Não falar tanto quanto as outras crianças;
- Repetir frases e palavras várias vezes;
- Não compreender gestos e expressões faciais de outras pessoas;
- Não entender piadas, ditados populares ou sarcasmo;
- Deixar de responder ou demorar a responder quando chamado;
- Manter um tom de voz monótona, semelhante a um robô.

Figura 3. Sintomas do PEA na comunicação

3. Alterações comportamentais

- Não ter medo de situações perigosas, como atravessar a rua sem olhar para os carros, ou chegar perto de animais perigosos, como cães de grande porte;
- Ficar muito agitado e aborrecido com pequenas mudanças na rotina;
- Ter muito interesse por algo muito específico, como a roda de um carrinho ou a asa de um avião;
- Fazer movimentos repetitivos, como bater as mãos, sacudir os dedos ou balançar o corpo para frente e para trás;
- Ficar muito agitado quando está em público ou em ambientes barulhentos.

Figura 4. Sintomas da PEA no comportamento

Fonte: (Beltrame, 2024)

Pesquisando mais detalhadamente sobre este tipo de manifestações e características sintomáticas, é possível classificar a PEA como uma condição neurobiológica, com forte componente genética. Embora muitas das suas manifestações possam ser subtis ou pouco evidentes nos primeiros anos de vida, os sinais tornam-se geralmente mais claros a partir dos 2 aos 3 anos de idade, período em que as dificuldades de comunicação, interação social e comportamento se tornam mais perceptíveis (Michelle Dawson, Laurent Mottron, Morton Ann Gernsbacher, 2008). Os principais sintomas desta perturbação são: estabelecer relações sociais, dificuldades comunicativas verbais e não verbais, desinteresse e interesse excessivo e obsessivo, bem como comportamentos repetitivos, como mencionado nas figuras anteriormente. Mais detalhadamente as crianças com PEA apresentam deficiência na reciprocidade sócioemocional, ausência de expressões faciais, distúrbios de comportamento, stress/ansiedade constante especialmente quando se tratam de atividades/objetos que estes gostam, e algo que se torna fascinante mas ou mesmo tempo preocupante, a intolerância ao calor e à dor, entre muitos outros sintomas (American Psychiatric Association, 2013).

Como esta investigação se centra nos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, é necessário expor os sintomas mais comuns na faixa etária dos 6 anos até aos 10 anos de idade. Destes surgem, indiferença ao humor, à ironia ou sarcasmo; discurso semelhante ao de um adulto; e por fim, o carácter social, comportamentos que isolam estas crianças dos restantes colegas de turma (American Psychiatric Association, 2013).

A PEA é diagnosticada quatro vezes mais em crianças do sexo masculino, este valor advém da dificuldade em diagnosticar as crianças do sexo feminino (American Psychiatric Association, 2013). Alguns estudos sugerem que podem existir diferenças na forma como rapazes e raparigas com PEA manifestam determinadas dificuldades sociais e emocionais. De modo geral, as raparigas tendem a demonstrar maior retraimento frequentemente associado a uma maior sensibilidade emocional. Já os rapazes revelam em alguns casos, maior propensão para expressar frustração através de comportamentos exteriorizados, incluindo respostas impulsivas ou atitudes desafiantes. (Association A. P., 2013) (Andrea De Giacomo , Francesco Craig , Giuseppina Palermo , Annamaria Coppola , Mariella Margari , Stella Campanozzi , Lucia Margari , Marco Turi, 2021).

A avaliação do autismo é feita por uma equipa multidisciplinar, composta por diferentes especialistas na área, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e neurologistas. Esta abordagem permite que a criança seja observada em diferentes contextos, oferecendo assim uma visão mais abrangente das suas habilidades e desafios. Observações diretas, entrevistas com familiares e testes padronizados como M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers) e ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule), ajudam a identificar padrões de comportamento que geralmente estão associados ao autismo (SocialMentes, 2024)

Alguns dos sinais de diagnóstico e de alerta de uma criança com PEA podem variar consoante o contexto cultural e o ambiente em que a criança se insere. Em determinadas sociedades e culturas, por exemplo, é considerado norma que a criança evite o contacto ocular com figuras de autoridade. Nesse sentido, comportamentos que, noutros contextos, poderiam ser interpretados como indicadores de PEA podem, neste caso, corresponder apenas a práticas culturais ou normas sociais.

Durante o estágio curricular, o professor estagiário teve oportunidade de observar que alguns alunos revelavam dificuldades características associadas à PEA, tais como a ausência de compreensão de humor ou ironia, a evitação consistente do contacto ocular e a presença de comportamentos repetitivos (“tiques”) que funcionavam como mecanismos de autorregulação. Em determinados momentos, quando estes comportamentos eram interrompidos ou impedidos, alguns alunos demonstravam sinais de frustração, o que, por vezes, desencadeava episódios de desregulação emocional ou comportamental, perturbando o normal decorrer da aula e afetando os restantes colegas.

Perante estas situações, tornou-se evidente o papel essencial da comunicação enquanto estratégia mediadora. Uma comunicação clara, calma e previsível por parte do professor, ajudava a reduzir a ansiedade dos alunos, facilitava o seu retorno ao estado de autorregulação e contribuía para a diminuição de comportamentos disruptivos. Estas observações revelaram-se particularmente relevantes para a presente investigação, uma vez que evidenciam a importância das práticas comunicativas do docente na promoção do bem-estar e da aprendizagem do aluno com PEA.

2.5 PEA EM CONTEXTO ESCOLAR

Os professores são um dos principais elementos na ajuda em identificar possíveis caso de PEA em contexto escolar. Após a identificação da perturbação pelos profissionais competentes, o professor e a escola assumem uma posição muito importante e imprescindível no percurso educativo de um aluno/a com PEA. Felizmente, em Portugal, existe uma equipa multidisciplinar prontificada em ajudar os docentes e o aluno com PEA composta por: docente de Educação Especial (EE), membros do conselho pedagógico e ainda um psicólogo pronto a ajudar a criança que sofra desta condição. Há inclusive elementos variáveis para além dos que foram acima referidos, sendo estes: diretor de turma, outros docentes do aluno e técnicos do Centro de Recurso para a Inclusão (CRI) (Ministros, 2018).

Várias estratégias de inclusão e adaptação são adotadas logo desde o início do ano letivo em relação a estes alunos. O processo começa com a apresentação do aluno com PEA aos seus colegas, onde este terá o seu primeiro contacto social em ambiente escolar, de seguida é realizada

uma familiarização ao espaço escolar, através de visitas guiadas com o professor e restante turma de modo a estabelecer padrão de interação social com os seus pares mais próximos. Uma vez que esta investigação se enquadra no 1º Ciclo do Ensino Básico, particularmente no ensino e aprendizagem da língua inglesa, torna-se essencial reconhecer a importância de proporcionar aos alunos com PEA oportunidades de participação gradual nas aulas de Inglês. A exposição progressiva permite-lhes desenvolver confiança na interação com os seus pares, criar hábitos fundamentais ao seu desenvolvimento socioemocional e identificar o seu “círculo de confiança”. Além disso, contribui para que encontrem um espaço seguro, acolhedor e simultaneamente estimulante dentro da sala de aula, favorecendo a sua participação ativa e o seu envolvimento no processo da aprendizagem.

Dentro da sala de aula, existem diversas estratégias que o professor pode e deve implementar para apoiar e promover a melhor aprendizagem possível de um aluno com PEA. Estes alunos podem distrair-se com facilidade e desviar-se do tema da aula, o que exige ao professor uma questão pedagógica cuidadosa. A comunicação assume, neste contexto, um papel central: através de instruções claras, diretas e calmamente transmitidas, o professor pode orientar o aluno para retomar o foco, incentivando-o a adotar uma postura corporal adequada, por exemplo, sentar-se corretamente, olhar para o material de trabalho ou direcionar a atenção para o professor. Este tipo de orientação não só facilita a concentração, como também contribui para a criação de rotinas estruturadas que favorecem a autorregulação e participação ativa do aluno nas atividades de aprendizagem. É ainda sugerido que o aluno com PEA esteja sentado em locais mais próximos do professor e do quadro, de modo que o professor consiga rapidamente acompanhar as suas dificuldades bem como agilizar qualquer distúrbio de comportamento que este possa ter. Desta forma os níveis de distração são drasticamente reduzidos e ajuda o aluno com PEA a delimitar o seu espaço pessoal dentro da sala de aula (Hewitt, 2006).

No que toca a instruções verbais, o professor deve comunicar de forma simples, direta e específica, podendo este fator ser variável dependendo da especificidade de cada aluno. É importante que o aluno com PEA compreenda as instruções que o incluem, até mesmo quando o termo “todos” é empregado de forma a captar a atenção do aluno. Os pedidos devem ser sempre afirmativos e assertivos para que não haja dúvidas. Para ajudar na comunicação o professor deve ainda utilizar gestos e orientações físicas para facilitar o entendimento da informação que está a

ser transmitida ao aluno. É importante mencionar que alunos com PEA por vezes não apresentam a capacidade de identificação de entoações na voz e expressões faciais, isto significa que, embora a situação que envolva um aluno com PEA seja alarmante ou urgente as indicações devem ser ditas através de um tom calmo (Hewitt, 2006).

Por fim os locais de trabalho de alunos com PEA devem ser bem identificados, de modo que o aluno compreenda a diferença entre local de trabalho e de resguardo pessoal (local designado pelo próprio aluno para lidar com as suas frustrações). Técnicas como colocação de rótulos identificativos nas áreas de trabalho, materiais escolares guardados de forma organizada bem como horário/planificação da aula que terão (Hewitt, 2006). O professor deve evitar ao máximo mudanças drásticas no que toca ao espaço físico da sala de aula bem como nos horários que esta é lecionada. O professor deve ainda verificar o conteúdo e o estado dos materiais do aluno e comunicar aos encarregados de educação quando o material desaparece ou se encontra gasto.

O professor estagiário teve a oportunidade de assistir a um episódio de desregulação comportamental quando um aluno com PEA entrou na sala de aula e encontrou a disposição das mesas diferente do habitual. A alteração do espaço físico (uma variável que, para este aluno, desempenhava um papel fundamental na sua sensação de segurança e previsibilidade) desencadeou um episódio de ansiedade intensa. Assim que se percebeu a mudança, o aluno começou a manifestar sinais claros de desconforto: agitação motora, verbalizações repetidas de protestos e recusa em entrar totalmente na sala de aula. Perante esta situação, a docente titular, a docente de inglês, atuaram de forma imediata e coordenada. Mantiveram uma postura calma, utilizaram um tom de voz baixo e transmitiram instruções curtas e diretas, procurando reduzir a sobrecarga sensorial do aluno. A docente titular aproximou-se lentamente, garantindo que o aluno mantinha sempre espaço pessoal suficiente, e explicou-lhe, com recurso a linguagem simples que a sala estava organizada de forma diferente por causa de uma atividade e que após a aula, a sala ia regressar à disposição habitual. A docente de inglês encaminhou os restantes alunos para as suas mesas, pedindo-lhes que aguardassem em silêncio, contribuindo para a diminuição do ruído e do movimento no espaço.

A reação dos colegas foi inicialmente de surpresa e de alguma inquietação. No entanto, graças à intervenção calmamente mediada pelas docentes, os alunos compreenderam que era

necessário respeitar o espaço pessoal e o tempo do colega. Este comportamento cooperativo permitiu que o aluno com PEA recuperasse gradualmente a autorregulação: primeiro acalmando a sua respiração, depois entrando no espaço da sala de aula e por fim, sentando-se no local indicado.

Este episódio constitui um momento de aprendizagem significativo para o professor estagiário, que compreendeu a importância de manter a calma, garantir previsibilidade e adaptar a comunicação às necessidades específicas do aluno. Ao mesmo tempo evidenciou a forma como a comunicação influencia não apenas o bem-estar do aluno com PEA, mas também a atitude dos restantes colegas de turma, contribuindo desta forma para um ambiente mais inclusivo e propício à aprendizagem da língua inglesa.

CAPÍTULO III – SALA DE AULA INCLUSIVA

A exigência de novas práticas educativas mais abrangente para os alunos com PEA tem-se revelado um grande desafio, embora constitua, simultaneamente, uma oportunidade de crescimento e de desenvolvimento das práticas pedagógicas implementadas nas escolas. A PEA, devido às suas características específicas, exige uma abordagem mais cuidadosa no que diz respeito ao ensino de alunos com esta condição, sendo necessário que essa abordagem seja adaptável e centrada nas capacidades e interesses individuais de cada aluno. Importa, portanto, esclarecer: “O que significa o termo Educação Inclusiva?”; “Que tipo de legislação sustenta este modelo aplicado nas escolas portuguesas?”; “Que formações profissionais são requeridas aos professores de inglês no 1º CEB no âmbito da educação inclusiva?” e “Qual a importância dessas formações”.

Como tal, este capítulo aborda a importância da inclusão de alunos com PEA no ambiente escolar, expondo os desafios inerentes à exigência desta condição bem como expondo as oportunidades que promovem um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Aborda ainda a legislação necessária ao processo de ensino de alunos com PEA, bem como a formação dos professores de Inglês do 1º CEB face à educação inclusiva em contexto nacional. A análise de documentos e estudos permitem assim responder às questões mencionadas no parágrafo anterior.

3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Historicamente, as crianças com doenças ou transtornos mentais eram frequentemente excluídas do ensino regular devido às suas condições e características específicas. Frequentavam, por vezes, escolas ou instituições de ensino especializadas, concebidas para responder às particularidades de cada condição ou doença. Esta segregação implicava que as crianças viviam ou aprendiam em ambientes separados, distantes das salas de aula frequentadas pelos colegas regulares. A forte contestação por parte dos encarregados de educação e inclusive profissionais de educação fez com que houvesse a necessidade de encontrar uma solução que agradasse a todas as pessoas envolvidas no processo (Dias, 2021).

A educação inclusiva emerge como um paradigma transformador que transcende as barreiras tradicionais de ensino/aprendizagem, promovendo a participação igualitária de todos os alunos independentemente das suas características. Este tipo de abordagem promove a igualdade de oportunidades e valoriza a diversidade, respeitando as diferenças de cada aluno, garantindo o melhor acesso à educação. Contudo, é essencial criar ambientes educacionais que permitam aos alunos com PEA florescer e desenvolver socialmente e cognitivamente, dito isto, é fundamental que haja salas de aula adaptadas às condições deste grupo de alunos bem como uma forte comunidade escolar pronta a ajudar os mesmos. A busca incansável por métodos e práticas inclusivas de educação permite aos profissionais de educação e restantes pares construir um método de ensino eficaz para alunos com este tipo de condição. Esta abordagem defende ainda que as qualidades individuais de cada aluno permitam que haja uma melhor preparação para a convivência social de todos os alunos enquanto sociedade.

A escola para adotar este tipo de educação passa por diversos processos de reestruturação prática e administrativa, de forma a garantir um meio capaz de responder às diversidades dos alunos. A escola deve ser o meio seguro onde crianças com várias características possam entre elas conviver e aprender. Como tal, torna-se necessário que a aprendizagem envolva todos os alunos no mesmo espaço físico, de modo a criar vínculos emocionais eficazes e a apoiar a prática da educação inclusiva. É essencial para alunos com PEA que a sua aprendizagem decorra numa sala de aula regular e com a ajuda de diversos profissionais capazes de mediar a sua adaptação ao ensino (Stubbs, 2008).

Um dos documentos oficiais do Ministério da Educação para o sistema educativo português, denominado de Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória esclarece que um dos seus princípios 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 (Guilherme Martins, 2017).

Atualmente o termo de inclusão na educação envolve muito mais do que apenas alunos diagnosticados com doença ou perturbação. O movimento de educação inclusiva engloba alunos

com diferentes características, e com diversas dificuldades de aprendizagem. Algo que segundo (Pinto, 2015) é definido por:

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.

Durante o estágio, o professor estagiário pôde observar como a educação inclusiva deve ser implementada no contexto escolar e os benefícios que dela decorrem. A colaboração entre docentes, auxiliares e restantes colegas criou um ambiente escolar acolhedor, essencial à prática da educação inclusiva. Os alunos eram participantes ativos na vida escolar e, com o apoio dos professores, auxiliares e colegas de turma, contribuíam para um espaço propício à aprendizagem de alunos com PEA em salas de aula regulares. Foram efetuadas diversas alterações e adaptações pedagógicas que incluíam adaptação de materiais e atividades de sala de aula, alteração da disposição e organização da sala de aula, ritmo e tempo da aula bem como estratégias de comunicação e avaliações diferenciadas. Estes tipos de alterações permitiram a que o aluno com PEA tivesse melhoria na atenção na sala de aula, maior participação nas atividades de grupo, redução de comportamentos disruptivos e a criação de um ambiente seguro e acolhedor que permitia assim aos alunos com PEA e restantes colegas desenvolverem as suas competências sociais e autónomas. Este tipo de ajustes permitiu que o processo de aprendizagem se tornasse mais eficaz e de elevada qualidade. As aulas de inglês eram encaradas com entusiasmo pelos alunos com PEA, tornando-se um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem, graças ao trabalho conjunto do docente de inglês e do professor estagiário.

Como referido previamente, a adaptação de tarefas e atividades, assim como dos processos de avaliação, evidenciou o rigor e o empenho da instituição na promoção de uma educação inclusiva. A disponibilidade demonstrada pelos docentes, auxiliares, alunos e elementos

administrativos constitui uma motivação importante para a relação deste estudo. As entrevistas aos docentes, os questionários aos alunos e a observação direta das aulas permite recolher dados importantes para o presente estudo, estes mesmos serão possíveis de analisar na II parte do presente relatório. As práticas pedagógicas observadas durante o estágio constituirão certamente referências e estratégias a adotar pelo professor estagiário na sua futura atividade profissional.

3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS DE LEGISLAÇÃO

A educação inclusiva não foi de todo uma prática adotada mundialmente, aliás, somente alguns países a nível mundial consideram que este tipo de educação é necessário e eficaz para responder às necessidades de todos os alunos, sendo alguns destes: Portugal, Itália, Luxemburgo, Paraguai e Chile, Suécia, Finlândia, Dinamarca entre outros (Jacqueline Jodl, 2023) (Serap Keles, 2024).

No cenário português, os primeiros sinais de importância dada à educação inclusiva surgiram no século XIX, quando foram criadas as primeiras instituições, ainda que de cariz privado, para pessoas cegas e surdas. Foi apenas em 1960, que houve um maior investimento de forma a corresponder às necessidades dos alunos com deficiência em meios educativos regulares. A Revolução de 25 de Abril de 1974, abriu portas para uma evolução da educação, logo após a mesma. Foram criadas várias equipas especializadas em ajudar a responder às exigências requeridas pelo sistema educativo português e alunos. Equipas de Educação Especial (EEE), compostas por professores que apoiavam a matriculação de alunos de diferentes características em ensino regular, permitiram a evolução da educação portuguesa. Embora a sua criação tenha sido em 1974, apenas foram legalmente reconhecidas em 1988, através do Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto de 1988. Este documento sofreu depois várias modificações pelo Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de julho de 1997, que permitiu a criação de estatutos profissionais desenvolvidos para responder a uma necessidade na Educação Portuguesa (cnedu.pt, 1988).

Várias mudanças ao ensino português foram estabelecidas através da publicação do Decreto-Lei nº319/91 a 23 de agosto de 1991, estas mudanças permitiram que classificações baseadas em competência médica fossem substituídas pelo conceito “alunos com necessidades educativas especiais” (NEE). Estas mudanças incluíam: transferência da responsabilização da aprendizagem dos alunos com deficiência física, motora e mental ou dificuldades na aprendizagem para a escola regular; a educação dos alunos considerados NEE devia ser realizada em meios comuns, menos restritivos possíveis, bem como a realização de adaptações curriculares e adaptações de materiais educativos; existência de condições especiais de matrícula, frequência e avaliação para alunos com NEE. Apesar das mudanças implementadas, o Decreto-Lei nº319/91, continha ainda características segregativas, como o facto de a educação de alunos com NEE se devia processar num meio comum e menos restritivo possível, demonstrando por parte do Estado, um esforço reduzido e pouco significativo no que toca à inclusão destes alunos.

No dia 10 de junho de 1994, a UNESCO anuncia a publicação da Declaração de Salamanca, este documento viria a transformar a educação a nível nacional e internacional. Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, utilizando a expressão “educação para todos”, a Declaração de Salamanca reafirmou o direito à educação para todas as pessoas independentemente das suas características individuais. A verdade é que aquando da publicação da Declaração de Salamanca, a realidade em Portugal já era outra. Graças ao esforço por parte do Estado português, havia já um ambiente acolhedor e recetivo aos princípios nela declarados, influenciando diretamente o uso da palavra “inclusão” na legislação portuguesa de 1997. O Despacho Conjunto nº105/97, a 1 de julho de 1997, trouxe modificações em relação à educação de alunos com NEE. Ao invés de todos os alunos terem direito a uma educação menos restritiva possível, passava a ser declarado que todos os alunos têm e devem frequentar o mesmo tipo de ensino. Desta forma os encarregados de educação, professores e auxiliares passam a ser parceiros ativos no que toca ao meio escolar dos alunos. O aluno deixava de ser moldado para a escola, mas a escola seria moldada para ele, revelando assim um esforço necessário para a implementação da educação inclusiva (Ministério da Educação, 1997) (UNESCO, 1994).

O cenário em Portugal viria a mudar novamente com a publicação do Decreto-Lei nº3/2008 a 7 de janeiro de 2008, abrindo assim a porta 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 base de referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da OMS (Organização Mundial da Saúde); o processo de matrícula, sinalização e ensino deve ser realizado por uma equipa multidisciplinar, composta por professor titular, professor de EE, psicólogo, auxiliares e técnicos da comunidade e pelos encarregados de educação, participando desta forma na elaboração do relatório técnico-pedagógico (RTP) para alunos com NEE; deve haver a valorização do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de alunos com NEE; e por fim as escolas devem conter no seu projeto educativo respostas adequadas às NEE. Neste decreto-lei é ainda possível observar a implementação de várias condições essenciais para que a escola possa apresentar medidas efetivas para a aprendizagem de alunos com NEE, tais como: materiais específicos para o ensino/aprendizagem, unidades de ensino estruturado para alunos com PEA e apoio especializado para alunos com multideficiência, cegueira ou surdez, entre outras (Ministério da Educação, 2008).

Por fim o Decreto-Lei nº 54/2018, a 6 de julho, vem substituir o passado Decreto-Lei nº3/2008, estabelecendo desta forma o regime jurídico da educação inclusiva. A educação inclusiva torna-se assim uma prioridade por parte do estado português, valorizando o direito de todos os alunos, independentemente das suas características individuais, posição social e crenças religiosas à educação. É reconhecido que os encarregados de educação podem e devem participar na aprendizagem dos seus educandos. O modelo da Unidade Especializada transforma-se assim em modelo do Centro de Apoio à Aprendizagem. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são definidas como:

- Medidas universais: podem ser aplicadas aos alunos que necessitem de medidas seletivas e adicionais que tenham como base a diferenciação pedagógica, nas acomodações curriculares, na promoção de um comportamento social, enriquecimento cultural e curricular e intervenção académica ou comportamental em grupos de alunos.

- Medidas seletivas: estas vêm completar as medidas universais quando estas são insuficientes para dar resposta às necessidades do aluno, passam assim por recursos curriculares diferenciados, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens bem como adaptação curricular não significativa.

- Medidas adicionais: têm como grande objetivo atenuar dificuldades persistentes na aprendizagem e que exijam de certa forma recursos especializados dedicados ao apoio à aprendizagem e inclusão, isto depois de ser comprovada a insuficiência das medidas previamente mencionadas (universais e seletivas). As medidas adicionais ficam assim definidas pela elaboração de um plano individual de transição, adaptações curriculares, ano escolar por disciplinas, desenvolvimento de competências sociais e pessoais bem como desenvolvimento de metodologias e práticas de ensino (Presidência do Conselho de Ministros, 2018).

A publicação desde Decreto-Lei, implementa a elaboração do RTP, usado para identificar fatores facilitadores e dificultadores no processo de aprendizagem do aluno. Nomeia medidas de suporte à aprendizagem, à inclusão e o tipo de ajustes a aplicar no processo de aprendizagem. Cada medida aplicada deve respeitar as características individuais do aluno e os métodos de avaliação devem ser feitos em prol da articulação com os recursos específicos à inclusão (Presidência do Conselho de Ministros, 2018).

Esta evolução na legislação nacional, permite aos alunos com necessidades de aprendizagem específicas, neste caso em particular alunos com PEA, de receberem a melhor educação possível através da prática da educação inclusiva, algo que se deve também ao nível de formação inicial dos professores. Dito isto, irei de seguida proceder a uma breve análise ao nível de cursos de formação que permitem a formação de professores de inglês no 1º CEB.

3.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º CEB

O professor constitui o principal agente de transmissão de conhecimento na vida dos seus alunos, tendo isso em consideração é imprescindível que esteja atualizado relativamente às melhores práticas educativas e metodologias a adotar nas suas aulas. Enquanto futuro profissional de inglês, torna-se essencial à profissão saber adaptar todas as matérias e conteúdos a lecionar para as características individuais de todos os alunos. Como tal são necessários processos de formação e especialização essenciais à prática profissional. Tendo em conta o que foi previamente mencionado passo agora a enumerar os esforços que o nosso governo tem vindo a desenvolver para que seja possível oferecer a melhor educação possível aos nossos alunos.

Felizmente em Portugal e como referido anteriormente temos como propósito providenciar educação para todos, e a 12 de dezembro de 2014, com o Decreto-Lei nº 176/2014, este decreto permitiu que esse esforço se tornasse cada vez mais revelante, através da criação de um novo grupo de recrutamento de professores de inglês do 1º CEB, denominado de grupo 120 (Ministério da Educação e Ciência, 2014).

A criação do grupo 120 está alinhada com os princípios da educação para todos, ao promover o acesso equitativo ao currículo e a participação ativa de todos os alunos, independentemente das suas necessidades educativas. A integração de alunos com diferentes perfis favorece a interação social, a cooperação e a empatia, enquanto adaptações curriculares e estratégias pedagógicas diversificadas asseguram aprendizagens significativas. Contudo, a eficácia desta abordagem depende da formação e do envolvimento dos docentes, que aplicam metodologias inclusivas de forma consistente.

Como medidas de formação superior, em Portugal, existem instituições de ensino superior com Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB, sendo estas localizadas nos distritos de Lisboa, Porto, Aveiro, Braga, Viseu e Faro. Das instituições previamente referidas apenas três têm incluído no seu plano de estudos UC's relativas ao ensino inclusivo, sendo estas UC's apelidadas de *Necessidades Adicionais de Suporte na Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais – Perturbações da Linguagem e Problemas de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Apesar de serem formações dedicadas ao ensino de crianças é possível observar que a formação em NAS de professores de inglês no 1º CEB encontra-se relativamente pouco valorizado por parte de algumas instituições, o que resulta numa formação mais debilitada para lidar com as crianças na sala de aula, dificultando assim a prática de uma educação inclusiva.

Durante a frequência do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB, foram várias as UC's que contribuíram para a minha formação enquanto futuro profissional de educação. Como tal irei nomear os aspetos importantes a ter em conta e outros que devem ser ainda aprimorados do meu ponto de vista para que se conduza uma formação eximia de professores de inglês.

- UC Necessidades Adicionais de Suporte na Educação Inclusiva: o professor estagiário teve a oportunidade de aprender mais sobre a temática de educação inclusiva e a de aprofundar mais

os seus conhecimentos sobre dados relativos à legislação e ensino a crianças de cariz especial. O principal contributo desta UC foi dar a conhecer a história da legislação nacional relativamente à educação inclusiva e a evolução que esta sofreu de forma que a formação dos professores fosse cada vez melhor. Foi possível ainda cultivar no professor estagiário o prazer por ensinar todo o tipo de alunos independentemente das suas características individuais, quer sejam dificuldades na aprendizagem, doenças ou alunos diagnosticados com perturbações. A exploração de conteúdos como o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) permitiu assim estabelecer princípios base e essenciais à prática da profissão. Contudo, penso que seria importante adicionar mais horas no plano de estudos a esta UC, uma vez que se torna imprescindível a contínua informação sobre como lidar com vários tipos de alunos.

- UC Metodologia de Ensino de Inglês, desempenha um papel significativo na formação do professor de inglês. O professor estagiário aprendeu sobre práticas pedagógicas, abordagens didáticas, estratégias de aprendizagem e avaliação, planificações de aula, tipo de recursos e materiais físicos e digitais a usar, bem como o papel reflexivo de como encarar a turma na sala de aula. Esta UC, revela-se assim abrangente no que toca à formação de professores de inglês para a educação inclusiva. Contudo, penso que seja necessário adicionar mais horas ao seu plano de estudos de forma a aprimorar a formação.

- UC Psicologia da Educação, desempenha um papel significativo na formação do professor de inglês dado que fornece estratégias baseadas na compreensão do desenvolvimento cognitivo, social e emocional de alunos com PEA. Contudo seria necessário introduzir mais horas no plano de estudos, e estudar abordagens centradas na capacidade de lidar com alunos com comportamentos disruptivos, essencialmente focar o conhecimento do docente em como lidar com as dificuldades na comunicação, como atender às necessidades individuais do aluno e que tipo de recursos a usar que permitam a motivação de alunos com PEA.

- UC Política Educativa e Administração Escolar, desempenha um papel significativo na formação do professor de inglês e oferece dados valiosos sobre como funciona a organização escolar, contudo penso que seria benéfico adicionar ou promover recursos que definam diretrizes para currículos flexíveis e sobre como os professores devem lidar com as equipas multidisciplinares.

Do ponto de vista pessoal, o professor estagiário pensa que será necessário incluir no plano de estudos uma cadeira dedicada à especialização em educação inclusiva, capaz de ensinar sobre como lidar com dificuldades de aprendizagem, identificação de necessidades individuais e que medidas tomar para tornar o processo de aprendizagem do aluno benéfico, por fim e como referido anteriormente a colaboração com as equipas multidisciplinares.

A evolução contínua da educação inclusiva torna a formação dos professores cada vez mais relevante para o ensino efetivo na sala de aula. A formação recebida permitiu ao professor estagiário adaptar os seus conhecimentos às necessidades dos alunos com PEA, possibilitando inovar e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas durante o estágio curricular. Esta experiência contribuiu não apenas para o sucesso profissional e académico dos alunos, como também estimulou o desenvolvimento da presente investigação.

CAPÍTULO IV – ENSINO DE INGLÊS A ALUNOS COM PEA

No presente cenário educativo, o ensino de inglês a crianças com PEA revela ser um grande desafio, uma vez que este exige por parte dos docentes uma melhor adaptabilidade e implementação de estratégias inclusivas na sala de aula. A PEA, enquanto perturbação, é caracterizada por diferenças no processamento sensorial, no comportamento e interações sociais, deste modo é essencial que o professor mobilize todo o seu esforço e conhecimento em abordagens pedagógicas que respeitem as características individuais dos seus alunos. Importa, portanto, esclarecer: “Qual é a importância do ensino de inglês a crianças?”; “Qual é a importância do ensino de inglês a alunos com PEA?” e “Que tipo de recursos e estratégias deve o professor colocar em prática?”

Este capítulo aborda assim a interseção entre ensino de inglês e a adaptação dos métodos de ensino a alunos com PEA, destacando assim a importância de métodos personalizados que possam ajudar a melhorar a aprendizagem do aluno, através de um ambiente acolhedor de aprendizagem inclusiva de forma a responder às questões acima mencionadas.

4.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE INGLÊS A CRIANÇAS

A disciplina de inglês tornou-se obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade e até ao 9º ano de escolaridade com a publicação do Decreto-Lei nº 176/2014. Algumas escolas do 1º CEB podem adotar projetos que permitam o ensino de inglês a alunos do 1º e 2º ano de escolaridade. (Ministério da Educação e Ciência, 2014).

O ensino de inglês a crianças desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos no contexto global. O domínio da língua inglesa a partir uma tenra idade permite oferecer uma variedade de benefícios que vão além das competências linguísticas, moldando o futuro académico e profissional das crianças.

O documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, enuncia e enumera as várias áreas de competência a desenvolver e o que se espera que os alunos desenvolvam ao longo do seu percurso académico até ao fim da sua escolaridade obrigatória. Essas áreas

relacionam-se com o ensino de inglês, quer seja de forma direta ou indireta. Estas envolvem: textos; comunicação e informação; pensamento crítico e criativo; resolução de problemas; relacionamento interpessoal; desenvolvimento e autonomia; saber científico, técnico e tecnológico (Guilherme Martins, 2017).

O professor estagiário, ao longo da prática supervisionada elaborou atividades que desenvolvessem as diferentes áreas de competência acima mencionadas. Atividades como descrição dos seus animais de estimação, descrição da sua escola bem como rotinas diárias entre muitas outras permitiram aos alunos desenvolver as suas competências linguísticas e sociais. Através da figura 5 é possível observar o momento em que o aluno com PEA procede à realização de uma atividade na aula de inglês.



Figura 5. Atividade pancake day

Na figura 5, é possível observar a realização de uma atividade na aula de inglês com a temática de pancakes, onde os alunos através de várias pistas e instruções teriam de realizar uma série de desafios essenciais para obter o prémio. Esta atividade contou com a presença e participação de vários alunos com PEA (1 dos alunos visível na figura 5), e como resultado bastante positivo conseguiram seguir as instruções e concluir a atividade. A comunicação foi a chave central para concluir este desafio, dado que os alunos entre si, tinham de planear e ordenar os seus movimentos aquando da participação do jogo. Revelando mais uma vez o papel essencial que a comunicação tem na vida escolar dos alunos.

Existem documentos orientadores e importantes na orientação dos professores de inglês do 1º CEB, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais do Inglês para o 3º e 4º ano de escolaridade. Estes documentos definem as aprendizagens, competências e tipos de conhecimento que os alunos devem desenvolver ao frequentarem a disciplina de inglês, organizando-os em diferentes domínios, tais como a competência comunicativa, a competência intercultural e áreas temáticas bem como situacionais. A pertinência destes domínios pode ser observada nos seguintes excertos:

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, 2018*).

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, 2018*).

O professor estagiário teve a oportunidade de desenvolver uma aula sobre as diferentes divisões da escola, iniciando a aula através da apresentação de um *powerpoint* interativo com um jogo de memória incorporado proporcionado aos alunos uma maneira interativa e divertida de serem introduzidos ao tema. Várias atividades foram realizadas desde escrita, oralidade e leitura que acabaram por ser consolidadas com uma atividade de pares. Esta consistia em que os alunos viessem com o seu colega de secretária jogar um jogo de pergunta/resposta usando o vocabulário previamente lecionado com o novo conteúdo lecionado, envolvia assim 2 raquetes de mosca com 1 personagem em cada, no qual o objetivo seria colocar cada uma das raquetes em diferentes locais e proceder à pergunta "*Where is John*" com a resposta "*He is in the library*", envolvendo não só os pares que participavam na atividade como a turma ao seu redor. Esta atividade acabou por ter um bom feedback da turma e dos alunos com PEA, uma vez que todos participaram de livre vontade realçando desta forma o compromisso pela interação social e pela aprendizagem da língua inglesa. Dado que a atividade tinha como principal fator a comunicação,

contribuiu para a realização deste estudo. Ao observar a forma como através de uma comunicação simples e clara podemos inculcar nos nossos alunos a habilidade de interagir socialmente sobre aspetos comuns do dia-a-dia, demonstra o quão importante é a comunicação como meio de ensino e aprendizagem.

O ensino da língua inglesa a crianças com Perturbação do Espectro do Autismo assume particular relevância no contexto educativo inclusivo, uma vez que potencia o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional. A aprendizagem de uma língua estrangeira estimula processos mentais como a atenção, a memória e a capacidade de abstração, contribuindo simultaneamente para o reforço das competências comunicativas, verbais e não verbais. Para além do domínio linguístico, o contacto com o inglês promove a inclusão social e cultural, facilitando a participação em contextos diversificados e o acesso a novas formas de expressão. Quando apoiado em metodologias diferenciadas, de carácter visual, lúdico e sensorial, o ensino do inglês adapta-se às necessidades específicas das crianças com PEA, favorecendo a motivação, a autoconfiança e o desenvolvimento integral da criança (Brahim, 2022).

4.2 ESTRATÉGIAS A ADOTAR NO ENSINO DE INGLÊS A ALUNOS COM PEA

A compreensão e sensibilidade em relação ao autismo felizmente tem crescido, embora surjam novos desafios na educação, especialmente no que toca ao ensino de inglês. A aprendizagem de inglês, apresenta desafios únicos para alunos com PEA, uma vez que estes requerem abordagens pedagógicas específicas e adaptadas.

Nos anos 70, com a elaboração do Desenho Universal, este permitiu estabelecer normas que viriam a facilitar a vida das pessoas, ao criar ambientes no qual o maior número de pessoas poderia ter acesso à informação sem que houvesse várias adaptações no futuro. Este documento permitiu assim abrir portas à criação de vários conceitos, entre eles o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Um grupo de educadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST), permitiu reconhecer que existia de facto alunos com algumas barreiras e dificuldades na aprendizagem, quer sejam doenças, perturbações ou simplesmente dificuldade em aprender.

Segundo (CAST, 2024), as orientações para a implementação e aplicação do DUA envolvem 3 fases: Desenho de Múltiplos Meios de Envolvimento, Desenho de Múltiplos Meios de Representação e Desenho de Múltiplos Meios de Ação e Expressão como será possível verificar na Figura 6. A primeira fase envolve respostas para o “porquê” da aprendizagem, ao estimular o aluno pelo interesse à mesma por parte do aluno, tendo grande enfoque no esforço, no incentivo, na motivação e na autorreflexão. A segunda fase envolve o conteúdo a lecionar, esta é o “quê” da aprendizagem, esta visa promover o trabalho através do uso de informação, promovendo o uso e clarificação da língua com o grande objetivo de compreensão e comunicação. E por fim a terceira e última fase, tem como objetivo responder ao “como” a aprendizagem deve proceder, ao expor o aluno num ambiente em que este tem de comunicar e expressar o seu raciocínio, usando desta forma as qualidades individuais do aluno, essencialmente trabalha as suas qualidades através do raciocínio “scaffolding”. A técnica *scaffolding*, previamente referida, permite ao aluno ser construtor do seu próprio conhecimento e traduz-se num trabalho de professor/aluno, no qual o professor vai gradualmente retirando apoio à medida que o aluno se torna mais autónomo e capaz de se expressar.

Figura 6. Orientações para o Desenho Universal para a Aprendizagem

	Desenho de Múltiplos Meios de Envolvimento	Desenho de Múltiplos Meios de Representação	Desenho de Múltiplos Meios de Ação e Expressão
Acesso	Desenho de opções para a Aceitação de interesses e identidades (7) <ul style="list-style-type: none"> • Otimizar a escolha e a autonomia (7.1) • Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade (7.2) • Promover a alegria e o jogo (7.3) • Abordar preconceitos, ameaças e distrações (7.4) 	Desenho de opções para a Perceção (1) <ul style="list-style-type: none"> • Apoiar as oportunidades para personalizar a apresentação da informação (1.1) • Apoiar múltiplas formas de perceber a informação (1.2) • Representar uma diversidade de perspetivas e identidades de forma autêntica (1.3) 	Desenho de opções para a Interação (4) <ul style="list-style-type: none"> • Variar e valorizar os métodos de resposta, orientação e deslocação (4.1) • Otimizar o acesso a materiais acessíveis e a tecnologias e ferramentas assistivas e acessíveis (4.2)
Apoio	Desenho de opções para a Manter o esforço sustentado e a persistência (8) <ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer o significado e o propósito dos objetivos (8.1) • Otimizar os desafios e o apoio (8.2) • Promover a colaboração, a interdependência e a aprendizagem coletiva (8.3) • Promover a pertença e a comunidade (8.4) • Oferecer comentários orientados para a ação (8.5) 	Desenho de opções para a Língua e os símbolos (2) <ul style="list-style-type: none"> • Clarificar vocabulário, símbolos e estruturas linguísticas (2.1) • Apoiar a compreensão de textos, notações matemáticas e símbolos (2.2) • Fomentar a compreensão e o respeito pelas línguas e pelos dialetos (2.3) • Abordar os preconceitos na utilização da língua e dos símbolos (2.4) • Ilustrar através de múltiplos meios de comunicação (2.5) 	Desenho de opções para a Expressão e comunicação (5) <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar vários meios de comunicação (5.1) • Utilizar múltiplas ferramentas para a construção, composição e criatividade (5.2) • Desenvolver capacidades com apoio gradual para a prática e o desempenho (5.3) • Abordar os preconceitos relacionados com os modos de expressão e comunicação (5.4)
Função executiva	Desenho de opções para a Capacidade emocional (9) <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer expectativas, crenças e motivações (9.1) • Desenvolver a consciência de si e dos outros (9.2) • Promover a reflexão individual e coletiva (9.3) • Fomentar a empatia e as práticas restaurativas (9.4) 	Desenho de opções para a Construção de conhecimentos (3) <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar os conhecimentos prévios com as novas aprendizagens (3.1) • Destacar e explorar padrões, características, ideias relevantes e relações (3.2) • Fomentar múltiplas formas de conhecimento e criação de significado (3.3) • Maximizar a transferência e generalização (3.4) 	Desenho de opções para a Desenvolvimento de estratégias (6) <ul style="list-style-type: none"> • Definir objetivos significativos (6.1) • Planear, antecipando os desafios (6.2) • Organizar as informações e os recursos (6.3) • Reforçar a capacidade de monitorizar os progressos (6.4) • Desafiar as práticas de exclusão (6.5)

Fonte: (CAST, 2024)

A Perturbação do Espectro do Autismo, conforme referido ao longo desta investigação, constitui uma condição complexa e desafiante, variando significativamente de pessoa para pessoa. Assim, as estratégias e abordagens pedagógicas adotadas nas aulas de inglês devem igualmente ser diferenciadas, atendendo às necessidades e características individuais de cada aluno. O ensino de inglês a crianças com PEA difere substancialmente do dirigido à restante turma, uma vez que exige uma atenção acrescida às especificidades de cada aprendiz. Ainda assim, este ensino deve ocorrer em simultâneo e em contexto de sala de aula regular, promovendo a inclusão dos alunos com PEA num ambiente escolar seguro e acolhedor, junto dos seus pares.

O ensino inglês a alunos com PEA, requer estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades específicas. Como tal, esta abordagem deve ser pautada pela inclusão, pela estruturação clara das atividades e pelo uso de metodologias que potenciem o desenvolvimento das competências linguísticas de forma acessível e motivadora. Uma das principais características é considerar a preferências por rotinas e previsibilidade, algo frequente em alunos com PEA. Por conseguinte, é fundamental criar um ambiente estruturado, na qual as atividades têm horários definidos, instruções claras e atividades organizadas em pequenos passos e/ou quantidades. A utilização de imagens, pode facilitar a compreensão e permitir que os alunos antecipem as etapas do processo de aprendizagem. No ensino do inglês, enquanto professor, devemos privilegiar métodos multissensoriais que combinem estímulos visuais, auditivos e táteis, por exemplo, o uso de *flashcards*, vídeos educativos, música ou aplicações interativas que despertem o interesse do aluno com PEA de modo a tornar a sua aprendizagem mais cativante e envolvente. A repetição e a prática são cruciais para consolidar o vocabulário e as estruturas gramaticais, como tal, deve ser implementada uma comunicação funcional entre professor e aluno, utilizando frases curtas e simples que possam ser aplicadas em contextos do quotidiano, alunos com PEA tendem a prestar mais atenção quando podemos fazer uso da "*realia*" na sala de aula. (Aksoy, 2018)

Por fim, o envolvimento de toda a comunidade escolar e familiar é fundamental para o sucesso do processo. A colaboração com centros de apoio à inclusão, bem como educadores e professores especializados no assunto, permite alinhar objetivos e reforçar a aprendizagem nos diferentes contextos. Desta forma, alunos com PEA podem desenvolver competências em inglês

de forma eficaz, respeitando as suas características únicas e promovendo assim o desenvolvimento acadêmico e social.

Penso que seja ainda necessário mencionar o Método Multissensorial, algo que revela ser também proveitoso no ensino a alunos com PEA. Segundo (Santos, 2017), o método multissensorial, baseado na estimulação simultânea dos canais visual, auditivo, tátil e cinestésico, revelou-se eficaz na promoção das competências de leitura e escrita em crianças com perturbações neurodesenvolvimentais, favorecendo a associação entre som, forma e movimento na aquisição da linguagem escrita. Como tal este tipo de abordagem sugere que os alunos conseguem aprender melhor se fizerem uso dos seus sentidos, ou seja, ouvir, ver e tocar os diferentes recursos disponibilizados. Dado que as crianças com PEA tendem a apresentar alterações nas respostas e estímulos sensoriais, é possível afirmar que estas podem conhecer o mundo por meio dos sentidos. O método multissensorial, revela ser uma abordagem apropriada a todos os alunos, principalmente alunos com PEA. A aplicação desta abordagem no ensino de uma língua estrangeira segundo Sparks, baseia-se em:

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 (*Richard Sparks, 2000*).

O professor estagiário durante o seu processo de estágio curricular, utilizou vários recursos que permitiram captar a atenção e o interesse em aprender aos alunos com PEA. Recursos como *flashcards*, vídeos, jogos interativos, correspondência de imagens com vocabulário entre outros permitiram que o aluno estivesse envolvido na aprendizagem. Por exemplo quando o tópico a lecionar era sobre as cores e vestuário, o professor elaborou uma atividade que permitia aos alunos fazer um desfile na sala de aula enquanto os restantes alunos descreviam o vestuário e as devidas cores e padrões. Este tipo de atividades permitiu que houvesse uma interação social positiva na turma, criando um ambiente frutífero e acolhedor a uma boa aprendizagem.

**PARTE II – A COMUNICAÇÃO COMO MEIO DE INCLUSÃO DAS
CRIANÇAS COM PEA NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

CAPÍTULO I – DESENHO EMPÍRICO

Ao longo deste capítulo dedicado ao desenho empírico, procede-se à exploração da investigação-ação, evidenciando a articulação entre teoria e prática. Apresentam-se as metodologias de pesquisa selecionadas para a recolha e análise de dados, estabelecendo uma base rigorosa para o estudo empírico. São ainda identificadas as questões de investigação e respetivos objetivos, que orientam o estudo para áreas de maior relevância. Os participantes, elementos centrais do processo, são devidamente caracterizados. Por fim, aborda-se a dimensão ética da investigação, garantindo a integridade e a credibilidade da investigação.

1.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O presente relatório tem como contexto de investigação a PES, esta realizou-se numa escola básica do 1º CEB do Grande Porto. Esta escola insere-se num agrupamento escolar (AE) que se divide entre dois municípios – Gondomar e Maia – sendo este constituído por dez estabelecimentos de ensino ao qual fornece ensino e acompanhamento a 1800 alunos, segundo o seu Projeto Educativo (2022-2025). Destes 1800 alunos, cerca de 130 necessitam e usufruem de medidas de suporte à inclusão e aprendizagem e cerca de 38% beneficiam de apoio de ação social escolar. Este AE faz parte de programas como: Projeto de Educação para a Saúde, Primary English Practice Programme for Ages 6-7 (PEPPA), “Ciência Viva”, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola, na Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola e por fim o projeto de Aprendizagem bilingue.

Como é possível observar, este agrupamento encontra-se envolvido em vários projetos educacionais de forma a providenciar o melhor ensino possível aos seus alunos, tendo em conta os recursos que este tem para usufruir. A escola Básica em questão pretende desenvolver a consciência social da criança como membro ativo da sociedade e ainda desenvolver consciência intercultural. A escola promove a diversidade cultural e acredita na importância de envolver as famílias no processo educativo, algo que a instituição diz contribuir significativamente para o sucesso escolar dos seus alunos.

A escola em questão faz parte de uma zona considerada dormitório, onde os níveis socioeconómicos da população são considerados médio-baixo e baixo. A escola é composta por quatro edifícios, sendo que dois deles correspondem aos locais com salas de aula, um constitui o jardim de infância e o último corresponde à biblioteca e gabinete de coordenação. A instituição de ensino é composta ainda por uma cantina, várias despensas e casas de banho (incluindo casa de banho adaptada) cozinhas, sala de professores e funcionários, sala de convívio, auditório, reprografia, sala de materiais, ginásio, espaço de recreio com campo de jogos e parque infantil (adaptado) e ainda dois Centros de Apoio ao Ensino Estruturado – um frequentado por crianças com perturbação do espectro do autismo e outro frequentado por crianças com a mesma perturbação e multideficiência. Através da leitura do Regulamento Interno do agrupamento escolar, o mesmo indica que os Centros de Apoio ao Ensino Estruturado têm como um dos objetivos o apoio à inclusão das crianças na sua turma e nas atividades escolares. Estes centros providenciam 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 aula estão devidamente equipadas, com mesas, cadeiras, quadro de giz, quadro interativo, secretária e cadeira do professor, placares em cortiça para exposição do trabalho dos alunos, aquecedores, armários de arrumos e arquivos bem como janelas de grande extensão que permitem a entrada de luz natural.

Fazendo agora uma análise mais detalhada, a escola básica em questão não é particularmente grande quando comparada com outras escolas do agrupamento, mas também não a podemos considerar como pequena. Esta limitação de espaço acaba por beneficiar o ambiente escolar pois cria um espaço aconchegador com um recreio e espaço interior suficiente para os alunos brincarem e interagirem, bem como parque infantil adaptado. A escola oferece um excelente serviço bibliotecário aos seus alunos, e apesar de a biblioteca ser de pequenas dimensões aparenta ser o local favorito dos alunos. A biblioteca oferece aos alunos vários jogos de tabuleiro, uma enorme variedade de livros infantis e tendas para que estes possam explorar a sua criatividade e imaginação através de *roleplay*. A escola possui ainda um auditório que normalmente tem usos variados desde aulas a eventos. As salas de aula das turmas que o professor estagiário teve a possibilidade de observar e lecionar estavam decoradas com todo o tipo de materiais e trabalhos feitos pelos alunos, como fantoches, desenhos, fotos e experiências científicas, com o intuito de providenciar um ambiente acolhedor e confortável para os alunos e a

sua respetiva aprendizagem, essencialmente, as salas de aula são reflexões das turmas e das suas práticas educativas. Existe uma grande preocupação e carinho pelo bem-estar dos alunos e pela visão dos mesmos como iguais.

A escola apresenta como fragilidade o facto de ter uma turma mista constituída por alunos do 3º e 4º ano de escolaridade. Isto faz com que os alunos tenham de ter a mesma disciplina ao mesmo tempo ainda que sejam conteúdos diferentes graças ao ano de escolaridade de cada aluno presente. Isto obviamente que dificulta o trabalho do professor estagiário e Docente de inglês, mas penso que prepara também para uma possível eventualidade no futuro. Este pormenor pode dificultar a aprendizagem de um aluno com PEA, uma vez que este é inserido no meio onde essencialmente 2 conteúdos diferentes estão sendo abordados, divergindo a sua atenção para outros fatores, criando assim um obstáculo à rotina, este considerado essencial para 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, e três assistentes operacionais. Nesta equipa estão ainda incluídos os professores titulares de cada turma, dado que são os principais “amigos” de alunos com PEA.

A PES realizou-se entre o dia 30 de setembro de 2024 e o dia 16 de janeiro de 2025, totalizando 152 horas, incluindo horas de lecionação e de avaliação do professor estagiário por parte do professor orientador e professor cooperante. Este processo consistiu essencialmente na observação das práticas pedagógicas e didáticas da professora cooperante, em especial atenção a práticas direcionadas ao ensino de inglês a alunos com PEA, e ainda a lecionação de aulas de inglês a várias turmas, tendo 3 delas na sua composição alunos com PEA. O interesse pelo tema da presente investigação começou nas aulas de mestrado e foi gradualmente aumentando consoante o decorrer das aulas da PES. O trabalho desenvolvido com este grupo de alunos bem como os restantes permitiu ao professor estagiário aplicar na prática alguns dos seus conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação. Agradecer ainda aos alunos com PEA pela oportunidade dada ao professor estagiário de os lecionar, de os “estudar” e de os conhecer como pessoas.

1.2 MATRIZ METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Como esta investigação encontra-se inserida na prática e condução de uma investigação educativa, exige por parte do investigador metodologias que permitam compreender os fenómenos complexos que são testemunhados em meio escolar. Desde já, a metodologia qualitativa destaca-se, ao focar na compreensão dos significados, contextos e experiências dos participantes da investigação, ainda que desta ocorram procedimentos quantitativos.

Este tipo de percurso investigativo tem na sua essência eixos centrais à construção de conhecimento, sendo estes através de interação entre o investigador e o objeto de investigação que por sua vez conduz à elaboração de uma reflexão crítica, mencionando os aspetos chave da sua investigação. Ao considerar os aspetos acima mencionados é essencial ter em conta os paradigmas de investigação de forma a obter respostas justificadas às questões previamente colocadas aquando do início da investigação. Considerando os paradigmas investigativos apresentados por (Egon G. Guba, Yvonna S. Lincoln, 1994) – positivista, pós-positivista, teoria crítica e construtivismo, bem como o experiencialismo crítico por (Alarcão, 2001), como tal esta investigação enquadra-se no paradigma investigativo de experiencialismo crítico e com características construtivistas.

Dado que este estudo se inscreve no paradigma de investigação construtivista, considera-se pertinente clarificar as razões que justificam essa opção. O paradigma construtivista, segundo Guba e Lincoln, distingue-se dos restantes por privilegiar a compreensão e a reconstrução das interpretações dos participantes, partindo do princípio de que o conhecimento é socialmente construído e múltiplo. Assim, ao captar os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências, o investigador procura reconstruir uma compreensão mais ampla, fundamentada e coerente com as questões de investigação. Reconhecendo que diferentes participantes podem possuir perspetivas distintas sobre o mesmo fenómeno ou tema, torna-se essencial interpretar e integrar essas visões de forma crítica, sintetizando-as em conhecimento relevante para o estudo. Este enquadramento metodológico permite, desta forma, responder adequadamente às questões orientadoras da investigação (Egon G. Guba, Yvonna S. Lincoln, 1994).

Como tal, esta investigação pretende, portanto, analisar os diversos conhecimentos e perceções dos intervenientes, incorporando simultaneamente novos contributos emergentes da recolha de dados, de modo a construir uma compreensão contextualizada da problemática em análise. Este tipo de abordagem centra-se assim, na identificação de padrões, categorias e temas/subtemas presentes nos dados recolhidos, possibilitando assim uma interpretação rigorosa e aprofundada do fenómeno de modo a obter respostas justificadas e teoricamente sustentadas.

No que respeita ao paradigma do experiencialismo crítico, este introduz uma nova dimensão de análise de dados, proposta 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?” (Alarcão, 2001)

Tendo em conta o princípio da questão teleológica, interessa saber o quê a mesma se destina bem como a quem se destina. Os dados obtidos bem como os resultados foram essenciais para o professor estagiário, uma vez que permitiram ao mesmo formular uma opinião justificada face ao tema presente, algo que será essencial para o seu futuro. As práticas pedagógicas, metodologias e recursos a usar face à investigação permitiram que houvesse uma construção de conhecimento mais aprofundado face àquilo que o professor estagiário estudou durante o seu processo de mestrado. O facto de o processo investigativo ocorrer em simultâneo com a PES, permitiu que houvesse desde já indicações sobre o tipo de postura que devia ser aplicado na sala de aula bem como algumas orientações a tomar durante a prática. Esta investigação e os resultados obtidos através da mesma, destinam-se a quem se interessar pela temática dos alunos com PEA, mas sobretudo ao investigador, que tem como principal objetivo melhorar a sua prática, ser mais inclusivo e mais astuto de forma a providenciar um ensino de inglês adequado a todos os alunos de inglês, em especial as crianças com PEA.

No que toca às abordagens investigativas, o investigador optou por conduzir um formato de investigação-ação bem como um estudo de caso de forma a obter a informação necessária ao presente estudo.

O formato de investigação-ação permite ao investigador ter uma abordagem mais dinâmica e participativa, relacionando a teoria e prática numa simbiose. Este tipo de metodologia vai além dos classificados “limites tradicionais da investigação”, uma vez que coloca os investigadores como agentes ativos no tema em estudo, isto indica que, ao invés de serem observadores distantes do estudo, os investigadores da investigação-ação, procuram resolver problemas reais através de um ciclo contínuo de reflexão e ação. A participação ativa dos envolvidos no processo permite aos investigadores analisar e compreender o tema como também aplicar conhecimento que permite de certa forma aplicar mudança significativa ao estudo. Esta ideia é suportada por (Clara Coutinho, 2009) que define a investigação-ação como sendo “a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo”. Uma vez que esta presente investigação se encontra assente nos princípios participação ativa e de cooperação, é necessário que o investigador possua recursos e ferramentas essenciais ao controlo da investigação e respetiva gestão do projeto em estudo (Canha, 2013). Dado que a presente investigação foi desenvolvida no contexto da PES, é justificado a utilização da abordagem investigação-ação, pois existiu cooperação entre o investigador e vários docentes de ensino.

No que concerne ao estudo de caso, este consiste num método de investigação que procura analisar um fenómeno no seu contexto real, recorrendo frequentemente a múltiplas fontes de informação que permitam ao investigador reunir, interpretar, e integrar os dados uma compreensão aprofundada e coerente do objeto de estudo. Este tipo de abordagem pode incidir sobre casos individuais ou coletivos e, embora possibilite inferências analíticas, não visa a generalização dos resultados (Yin, 2003). No âmbito da presente investigação, importa salientar que não se pretende generalizar os dados recolhidos, mas antes explorar possibilidades interpretativas que possam, futuramente, conduzir a uma generalização mais ampla. Os métodos anteriormente referidos foram analisados em contexto de PES, e que permitiram ao investigador definir os princípios orientadores da investigação, que se centra no estudo de quatro alunos com PEA, de forma a aprofundar a compreensão da especificidade da temática em análise.

Como referido previamente, a presente investigação é baseada numa metodologia qualitativa onde foram utilizados processos como Teoria Fundamentada dos Dados, Etnografia e

a Hermenêutica. A análise bem como leitura de documentos e revistas científicas permitiu também desempenhar um papel importante e essencial ao presente estudo.

A Teoria Fundamentada dos Dados consiste em desenvolver teorias através dos dados recolhidos (Gerry McGhee, 2007). O investigador cria teoria através do contacto com os participantes bem como as experiências pessoais de cada um dos mesmos, codificando e categorizando os dados recolhidos. O contacto com os participantes deste estudo permitiu ao investigador categorizar os dados obtidos de forma a organizar o seu trabalho. A Hermenêutica consiste num processo de interpretação de dados obtidos através do contexto que rodeia o investigador, deste modo, o investigador explora as vertentes sociais, culturais e pessoais de cada um dos participantes envolvidos investigação. As informações partilhadas em questões singulares, em entrevistas informais e inquéritos contribuem também para a recolha destes dados (Pilar de Moraes Sidi, 2017). Por sua vez, a Etnografia, consiste na interação a longo prazo no contexto da investigação. O investigador procura padrões no contexto que o rodeia de uma forma holística e que o permita obter dados reais e essenciais ao estudo ao invés de concentrar toda a sua atenção no objeto de estudo. A utilização dos processos acima mencionados permitiu ao investigador recolher dados reais e necessários ao contexto do estudo de forma a obter respostas justificadas às questões estabelecidas.

1.3 QUESTÕES, OBJETIVOS E MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação é baseada no ensino/aprendizagem da língua inglesa a alunos com PEA. O interesse pela temática em questão era desde já uma curiosidade do investigador, e que com o contacto pessoal em estágio de observação numa escola básica, despertou o interesse pessoal do mesmo com o objetivo de entender melhor as necessidades bem como qualidades deste grupo de alunos. Como referido na Parte I, a legislação sobre a educação inclusiva tem evoluído, o que permite a este grupo de alunos ter a melhor educação possível face às suas características. Contudo, é imprescindível que haja um esforço diário e coletivo sobre a legislação que deve ser verdadeiramente aplicada nas escolas de forma a garantir a evolução do ensino em geral. Esta investigação estuda não só os alunos com PEA numa sala de aula de inglês, mas

também a forma como os professores do 1º CEB se sentem em relação à inclusão deste grupo de alunos na sala de aula.

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

1. De que modo a linguagem e o tipo de comunicação usados pelo docente na sala de aula, influenciam a aprendizagem de Inglês a alunos com PEA?
2. Que impacto têm as interações sociais mediadas em inglês no desenvolvimento comunicativo e cognitivo de alunos com PEA?

Os objetivos da investigação desempenham um papel crucial neste processo, orientando e delineando metas específicas sobre o tipo de respostas que se pretende alcançar. Através da formulação dos objetivos de investigação, procura-se responder a questões específicas da temática em questão e contribuir para o conhecimento nesta área. Como tal, a definição dos objetivos de investigação permite construir respostas justificadas através dos dados recolhidos que se revelam essenciais para a compreensão da temática.

Deste modo, os objetivos da presente investigação são:

1. Analisar de que modo a linguagem e o tipo de comunicação utilizados pelos docentes influenciam o processo de aprendizagem da língua inglesa em alunos com PEA.
2. Identificar práticas de comunicação docente que facilitam a compreensão, a participação e o envolvimento de alunos com PEA nas aulas de inglês.
3. Examinar o impacto das interações sociais mediadas em inglês no desenvolvimento comunicativo e cognitivo de alunos com PEA.

4. Descrever de que formas as interações entre pares, promovidas nas aulas de inglês, contribuem para o desenvolvimento de competências sociais e linguísticas em alunos com PEA.

Os métodos de investigação são o conjunto de procedimentos e técnicas sistemáticas utilizadas para a recolha, análise e interpretação de dados com o objetivo de responde a uma questão de investigação.

[...] 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) [...] (Brewer, 2000).

No que diz respeito à presente investigação, os dados recolhidos foram obtidos através de um conjunto de técnicas e recursos, entre eles, observação-participante de aulas lecionadas pela docente de inglês, lecionação de aulas pelo professor estagiário, a análise de planificações de aula lecionadas pelo professor estagiário, inquéritos aos alunos, entrevistas aos docentes de 1º Ciclo e docente de inglês, notas de campo e inquérito por questionário realizado a um profissional na área da psicologia.

1.4 PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO

É necessário agradecer aos participantes da presente investigação, uma vez que estes desempenham um papel crucial à recolha de dados e na construção do conhecimento. As suas contribuições, informações, experiências e opiniões pessoais são extremamente importantes para o propósito da investigação. A escolha dos participantes permitiu garantir a validade dos resultados obtidos e permitiram ao investigador compreender a temática em questão nas diferentes perspetivas.

Como referido anteriormente, participaram no estudo de caso desta investigação quatro alunos onde se realizou a PES. Os alunos têm idades compreendidas entre os 7-10, com diferentes

níveis de autismo. Neste estudo participaram ainda três docentes titulares, uma docente de EE e docente de inglês bem como as turmas dos alunos em questão, todos pertencentes à escola onde foi realizada a PES de modo a obter informações sobre os quatro alunos. Os auxiliares dos alunos com PEA foram igualmente essenciais à recolha de dados, uma vez que o contacto diário com os mesmos permitiu ver uma diferente perspetiva dos alunos com PEA. Estes auxiliares ajudavam o aluno nas aulas ao controlar alguns comportamentos disruptivos, ao incentivar o aluno a trabalhar autonomamente e ao ajudar a preparar o seu material escolar necessário para a aula, bem como ajudar o professor a explicar as atividades propostas em sala de aula.

Por fim, a análise de dados ficou complementada com os contributos de um profissional na área da psicologia, que através de um formulário “Perturbação do Espectro do Autismo” ofereceu dados essenciais para a obtenção de respostas justificadas.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdtRCN7JdDXsbbB6SzoXNDcu83GRP5PuqFzh46MK83BbG0ogg/viewform?usp=dialo>

g

1.5 CONSIDERAÇÃO ÉTICA

A consideração ética na investigação é essencial ao investigador para que seja possível garantir que as atividades da mesma respeitem os direitos e bem-estar dos participantes. Isto envolve decisões éticas, como obter consentimento informado, proteger privacidade e garantir que a recolha e tratamento de dados seja feita em anonimato. As diversas diretrizes de investigação, indicam que os investigadores devem conduzir os seus estudos de maneira transparente ainda que evitando consequências negativas e desnecessárias ao processo. Deste modo, a ética procura equilibrar a busca pelo conhecimento e respeitando os direitos de cada pessoa. Como referido anteriormente, a relação entre investigadores e participantes é essencial para o sucesso da investigação, uma vez que o acesso a dados reais permite a uma construção no desenvolvimento do conhecimento científico.

Como tal, o investigador procurou junto dos professores titulares, da docente de inglês, e da diretora da escola a devida autorização para recolha de dados de alunos com PEA. Procurou igualmente autorização dos professores às quais as entrevistas foram conduzidas para que estas se pudessem realizar e ainda autorização por parte dos professores titulares para que inquéritos

pudessem ser feitos aos alunos das suas turmas. Todos os aspetos acima mencionados foram aceites desde que mantivessem o anonimato de todos os participantes, algo que foi prontamente garantido pelo investigador de modo que a obtenção de dados fosse possível, respeitando assim desta forma as diretrizes da investigação.

Alguns dos dados recolhidos foram ainda validados pela docente de inglês e colega de estágio de forma a manter a veracidade da investigação. Dados obtidos através de caracterização dos alunos em estudo, planificação de aulas e lecionação das mesmas bem notas de campo contribuíram para a obtenção de respostas justificadas face às questões colocadas.

A recolha dos dados foi verbalmente acordada com os participantes da investigação (docentes titulares) e prontamente validada pelos participantes do estudo. Os docentes titulares permitiram o estudo dos alunos com PEA e realização de inquéritos por questionário às suas respetivas turmas desde que a identidade dos mesmos permanecesse em anónimo. Este processo foi desde logo controlado pela docente de inglês e orientadora cooperante de PES, para que a validade dos dados recolhidos mantivesse a sua integridade.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DE DADOS: DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, DA DESCRIÇÃO DE AULAS, DAS NOTAS DE AULA, DAS ENTREVISTAS AOS DOCENTES E INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO A ALUNOS DO 1º CEB E PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA

Este capítulo aborda a análise de dados recolhidos durante o processo de investigação, os quais foram obtidos por meio de diversos recursos, ferramentas e meios. A observação participante de aulas, as notas de campo, elaboração e análise de planificações de aula lecionadas pelo professor estagiário, entrevistas e inquéritos foram essenciais para a obter os dados recolhidos. Importante referir que este é o ponto de convergência na presente investigação, dado que os elementos empíricos se transformam em informações significativas e essenciais ao investigador que apura as respostas necessárias às questões colocadas na presente temática, elemento constituinte do 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, detalhada e real sobre o ambiente de ensino-aprendizagem. Este tipo de participação permite ao investigador recolher dados considerados imprescindíveis à sua investigação, contribuindo para uma construção de desenvolvimento científico justificado. Dado que a presente investigação decorreu em contexto da PES, esta observação participante aconteceu de forma direta, frequente e prolongada.

Durante a observação participante realizada no decurso da PES, foi desde logo possível construir uma breve caracterização de cada aluno envolvido no estudo de caso, através de

notas de campo (registo de dados de observação). Graças a estas breves caracterizações foi possível conhecer melhor os quatro alunos, e desta forma, elaborar atividades que respeitassem a individualidade de cada um destes. Apresento assim registos de comportamento, reações, capacidades, interesses e informações factuais dos quatro alunos com PEA presentes em estudo.

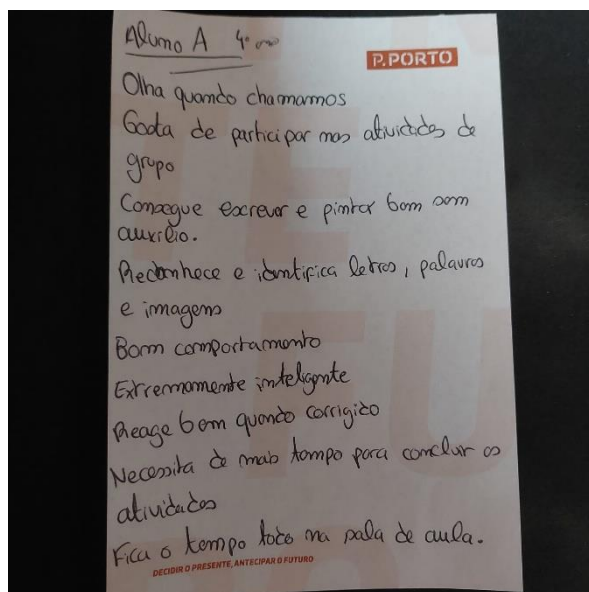


Figura 7. Caracterização do Aluno A

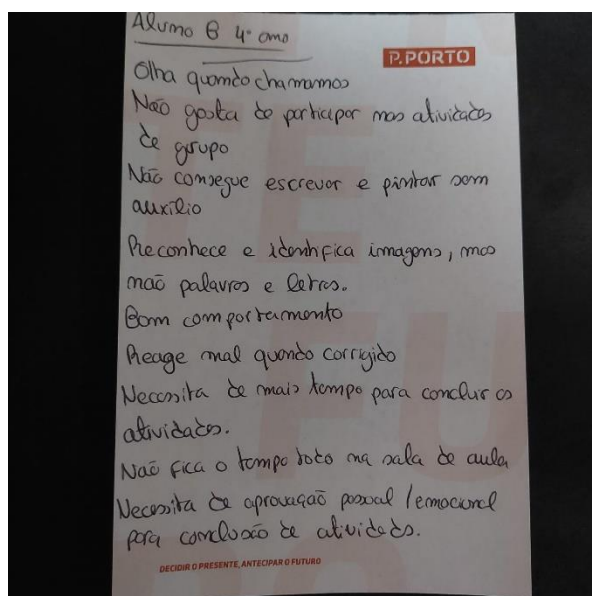


Figura 8. Caracterização Aluno B

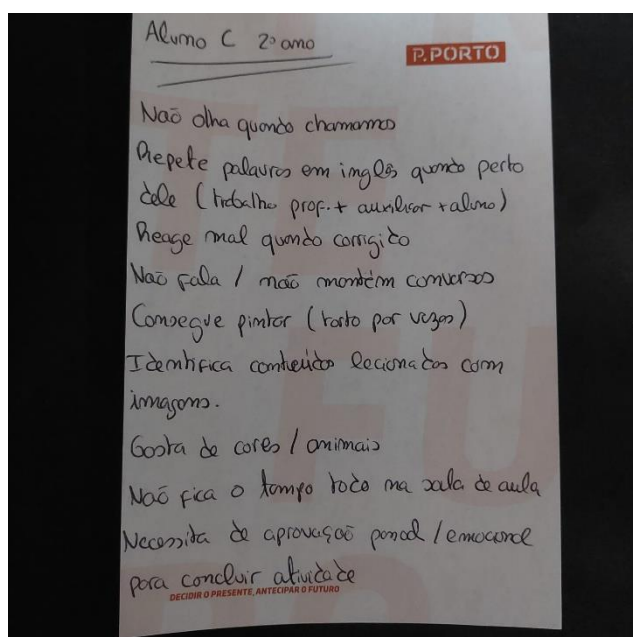


Figura 9. Caracterização Aluno C

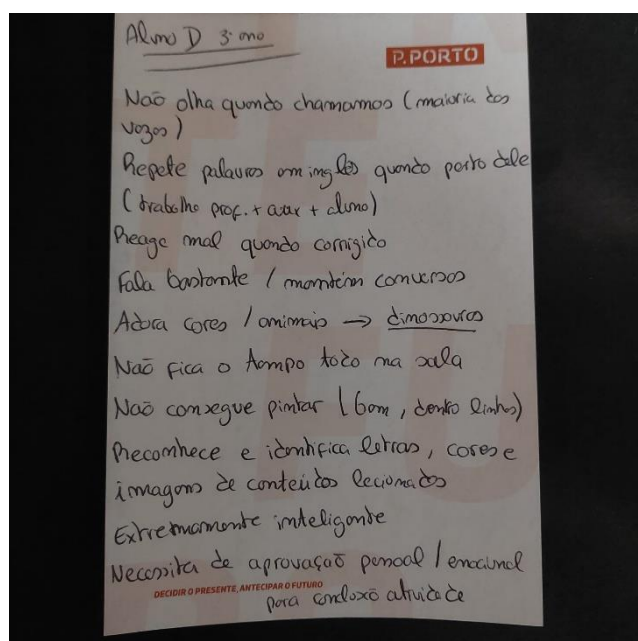


Figura 10. Caracterização do Aluno D

Fonte: Elaboração própria

Observação: Dados validados pela docente de inglês.

Como é possível observar através da leitura das informações presentes nas figuras anteriores (figuras 7, 8, 9, 10), 4 alunos partilham a mesma perturbação, embora as suas características, comportamentos e necessidades sejam completamente diferentes. Como mencionado na Parte I do presente relatório, isto deve-se ao facto que estes 4 alunos se encontram em diferentes níveis da perturbação. É desde logo possível afirmar que embora algumas características sejam partilhadas entre eles, existe ainda outros fatores que divergem uma generalização face à temática em questão. Como tal, o professor estagiário teve de ter em atenção diversos fatores que pudessem melhorar a qualidade de ensino prestado nas suas aulas. Isto demonstra mais uma vez a exigência que deve ser tida em consideração para este grupo de alunos, para que seja possível atender às necessidades e qualidades de cada um destes alunos, divergindo da ideia que existe padrões iguais em todos os casos de PEA. Estas breves caracterizações foram importantes para realizar uma intervenção individualizada através da criação de atividades adaptadas às dificuldades e necessidades de cada um. Incluem, portanto, registos de reações, capacidades, gostos e interesses bem como informações adicionais dos quatro alunos.

A observação participante permitiu ainda a que houvesse uma apreciação qualitativa do ensino da professora de inglês na escola básica, desde logo, foi possível observar que a mesma se preocupa com todos os seus alunos e em especial atenção os alunos com PEA e outras características. Os quatro alunos foram expostos e introduzidos a uma sala de aula inclusiva e que juntamente com o esforço da professora de inglês, tiveram acesso a inúmeras metodologias de ensino, abordagens inovadoras bem como uso de recursos didáticos que por sua vez geraram ótimas interações e conseqüentemente uma aprendizagem melhorada. Durante o percurso da PES, foi possível observar adaptações no processo de ensino e avaliação dos alunos presentes neste estudo, onde testes/orais/trabalhos manuais eram adaptados conforme as suas características. O percurso da PES, permitiu ainda ao professor estagiário aplicar algumas das medidas mencionadas na Parte I do presente relatório, e apesar de não haver grande registo de dados sobre as atividades realizadas em sala de aula, foi possível concluir que dos quatro alunos em questão, o professor estagiário teve sucesso no que toca a participação de 3 alunos em atividades adaptadas, e apenas um desses 4 alunos tenha sido mais complicado no que toca à

parte da comunicação. A comunicação surge como fator-chave no ensino de inglês, dado que as diferenças entre língua materna e língua estrangeira criam barreiras ao pensamento dos alunos, como tal através de discurso calmo e claro, podemos ensinar os alunos e cativar o seu interesse e gosto pela língua inglesa.

2.2 DESCRIÇÃO DE AULAS E ANÁLISE COM ENFOQUE NA COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM PEA

A lecionação de aulas e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos através da revisão literária e observação foram elementos cruciais na investigação. A lecionação permite testar e ajustar as abordagens de acordo com a dinâmica da sala de aula e com a receptividade e reação dos alunos através da comunicação entre professor-aluno. Esta interação direta com os alunos possibilita a avaliação contínua do progresso individual e a identificação de áreas que necessitam melhoria ou adaptação. A descrição de aulas e análise documental de planificações de aulas lecionadas tem como objetivo compreender a conceção das atividades adaptadas. Este processo torna-se essencial à recolha dos dados, dado que o feedback obtido por parte dos alunos como reação à lecionação da aula parte de uma via comunicativa.

Durante a PES, o professor estagiário teve a oportunidade de lecionar várias aulas experimentais, de forma que o mesmo se acomodasse às turmas onde iria lecionar. Dado que as aulas planeadas pelo professor envolviam sempre a vertente oral (aspeto essencial a esta investigação – comunicação), o professor através das suas notas de campo (ANEXOS 1,2,3) pôde elaborar planos de aula que respeitassem as qualidades de cada aluno. 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, dado que a comunicação era o fator-chave das aulas. É pertinente apontar que ao longo da lecionação, o professor estagiário teve a oportunidade de conhecer melhor e de forma direta os alunos com PEA do estudo de caso, identificando características e reações dos mesmos face à postura do professor estagiário em

sala de aula, dados relativos a esse processo irão ser analisados brevemente no Subcapítulo 2.4, na tabela nº2.

A lecionação de aulas de inglês a crianças tendo em foco a inclusão dos alunos com PEA permitiu que cada aula mantivesse sempre os mesmos momentos: motivação, aprendizagem, prática, consolidação e comunicação (vertente oral da aula e feedback dos alunos). Os alunos com PEA inseridos no estudo de caso demonstraram uma reação positiva face ao uso da comunicação como fator-chave das aulas. Os mesmos garantiram que preferiam a vertente da oralidade e via comunicativa como meio de ensino, afirmando que os deixava mais “relaxados” (ANEXO 4). Esta reação positiva traduz-se no sucesso na realização da generalidade das tarefas de aula e na recetividade por parte destes alunos, observados pelo professor estagiário e com registo destes dados, dado que um dos focos desta investigação é “Identificar práticas de comunicação docente que facilitam a compreensão, a participação e o envolvimento de alunos com PEA nas aulas de inglês”.

A primeira planificação a analisar (ANEXO 5) consiste num plano de aula de inglês de 1º ano. Esta turma tinha 2 alunos com PEA, mas foi possível apenas analisar um aluno com PEA (aluno C), dado que o outro aluno necessitava de grande acompanhamento por parte do Centro de Apoio ao Ensino Estruturado realizando os seus estudos nesse mesmo. O aluno com PEA (aluno C), foi posicionado num lugar perto do quadro e do professor estagiário, de modo que, foi possível dinamizar a aula dividindo sempre a atenção entre o aluno com PEA e restantes alunos. Promover a participação dos alunos revelou-se um grande desafio dado que eram crianças do 1º ano, mas rapidamente se envolveram com o tópico graças às abordagens utilizadas pelo professor. O aluno com PEA e restante turma, participaram de forma ativa e efusiva nas atividades apresentadas e nas tarefas a realizar, promovendo assim um ambiente acolhedor à aprendizagem. Foi possível comunicar e atender às necessidades de cada aluno e prestar atenção às suas reações face às atividades apresentadas.

A aula lecionada e observada, dedicada ao tema “Pets” (animais de estimação), constitui um exemplo representativo da implementação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de inglês no 1º CEB. A sessão iniciou-se com a habitual rotina de receção utilizada na turma, durante a qual o professor estagiário cumprimentou os alunos e promoveu breves interações orais

relativas ao estado do tempo e às emoções vivenciadas no início do dia. Este momento inicial revelou-se particularmente importante para a regulação emocional e para o estabelecimento de um clima de segurança comunicativa, sobretudo no caso do aluno com PEA, que respondeu de forma consistente através de sussurros dirigidos ao professor.

Seguiu-se a audição da música de abertura que marca todas as aulas de inglês desta turma, funcionando como ritual de transição para a aprendizagem, facilitando a atenção dos alunos e promovendo autorregulação. Após este momento, foi introduzida a temática da aula através da projeção de um *Powerpoint* exibindo imagens de um cão e de um gato, acompanhada de perguntas dirigidas à turma sobre a designação destes animais em inglês. Todos os alunos, incluindo o aluno com PEA, demonstraram familiaridade com o vocabulário apresentado sendo que este último manifestou entusiasmo ao sussurrar a resposta ao professor, evidenciando compreensão e motivação.

A introdução de uma música temática sobre "*pets*", constitui um momento de envolvimento coletivo. A música foi reproduzida duas vezes, promovendo a repetição e consequente consolidação lexical. A participação conjunta dos alunos, por meio do canto, criou um ambiente comunicativo espontâneo, ao qual o aluno com PEA aderiu de forma ativa, demonstrando maior abertura verbal durante a atividade. A sequência deste momento inclui um conjunto de questões curtas extraídas da letra da música, estimulando respostas funcionais e diretas (yes/no), as quais foram prontamente produzidas por toda a turma, incluindo o aluno com PEA. Este tipo de estrutura comunicativa, simples e previsível, revelou-se particularmente facilitadora para a sua participação.

Numa fase posterior, o professor estagiário utilizou *flashcards* como recurso multimodal para reforçar o vocabulário alvo. Através de uma estratégia intencional de inclusão, convidou o aluno com PEA a colaborar na nomeação dos animais representados nos cartões, permitindo-lhe ocupar um papel ativo perante os colegas. Esta participação direta foi bem recebida pelo aluno, que demonstrou segurança e motivação na execução da tarefa. Seguiu-se um jogo de memória, apoiado por quatro *flashcards* colocados no quadro interativo, no qual os alunos eram instruídos a fechar os olhos durante dez segundos para, posteriormente, identificar o animal em falta. O aluno com PEA mostrou particular entusiasmo face a esta atividade, interagindo com os colegas

e manifestando apreciação positiva através de comentários sussurrados ao professor. O carácter lúdico, previsível e estruturado do jogo contribuiu significativamente para o aumento da interação social e comunicacional do aluno.

A atividade seguinte consistiu na integração de conteúdos anteriormente abordados (cores e condições meteorológicas) com o novo vocabulário sobre animais. Várias imagens foram projetadas e os alunos questionados sobre os elementos apresentados, o que permitiu avaliar a capacidade de articulação entre aprendizagens. Este momento ofereceu oportunidades acrescidas de comunicação, com o aluno com PEA a participar de forma adequada quando lhe eram fornecidos estímulos visuais claros.

A sessão foi posteriormente avaliada pela professora cooperante e pelo supervisor de PES, que destacaram a qualidade do planeamento pedagógico, a eficácia das estratégias de diferenciação e o impacto positivo das práticas inclusivas e comunicação na participação do aluno com PEA.

A tarefa final consistiu na realização de um desenho do “*pet*” de cada aluno. Para garantir a inclusão plena dos alunos que não possuíam animais de estimação, foram disponibilizadas cartas com vários animais, possibilitando que todos escolhessem um “*pet*” de sonho. Esta adaptação pedagógica assegurou a participação equitativa da turma e mostrou-se particularmente eficaz para a manutenção do envolvimento do aluno com PEA, que manteve interesse e participação até ao final da aula.

A análise desta aula permite extrair dados significativos no domínio da comunicação em contexto inclusivo. Observou-se a nível da comunicação verbal, a predominância de respostas sussurradas por parte do aluno com PEA, sobretudo em interações individuais, embora a sua verbalização aumentasse substancialmente durante atividades musicais e estruturadas. O aluno demonstrou ainda orientação corporal adequada, contacto ocular em momentos de atenção partilhada e expressões de entusiasmo especialmente durante jogos e tarefas motoras e comunicativas.

A comunicação professor-aluno caracterizou-se por uma linguagem clara, repetida e apoiada em recursos multimodais, facilitando o acesso ao significado. A utilização de rotinas estáveis e de reforço positivo contribuiu para a criação de um ambiente comunicativo seguro. A comunicação entre aluno com PEA e pares foi favorecida sobre tudo nos momentos lúdicos, que promoveram a cooperação e imitação social. Por fim, as adaptações pedagógicas implementadas, nomeadamente a flexibilização dos materiais e diferenciação de tarefas, revelaram impacto direto no aumento da participação comunicativa do aluno, evidenciando a importância das estratégias inclusivas no ensino-aprendizagem de inglês.

A segunda planificação a analisar (ANEXO 6) consiste num plano de aula de inglês de 4º ano. Esta turma tinha 2 alunos com PEA, foi possível analisar ambos os alunos com PEA (aluno A e B), Ambos os alunos com PEA foram posicionados num lugar perto do quadro e do professor estagiário, de modo que, foi possível dinamizar a aula dividindo sempre a atenção entre o aluno com PEA e restantes alunos. Promover a participação dos alunos revelou-se um desafio dado que um dos alunos (Aluno B) tem dificuldade em participar nas tarefas de aula, enquanto o outro colega (Aluno A) participa efusivamente nas tarefas de sala de aula. Contudo, foi possível comunicar e atender às necessidades de cada aluno e prestar atenção às suas reações face às atividades apresentadas.

O segundo plano de aula analisado (ANEXO 6) teve como temática a abordagem das horas e foi implementado numa turma de 4º ano que incluía dois alunos com PEA. Esta aula revelou-se particularmente significativa para o professor estagiário, uma vez que exigiu adaptações pedagógicas em tempo real, evidenciando que o planeamento, embora essencial, deve ser necessariamente flexível de forma que se possa responder às necessidades emergentes dos alunos, potenciando experiências de aprendizagem eficazes.

A aula iniciou-se com o habitual momento de cumprimento coletivo, seguido da partilha do estado de espírito dos alunos e das condições meteorológicas, novamente, rotinas que contribuem para a regulação emocional e criação de um ambiente comunicativo seguro. Dado que a aula decorria imediatamente após as férias de Natal, o professor aproveitou para promover um breve diálogo sobre as festividades e sobre os presentes recebidos. Este momento de interação espontânea gerou elevado entusiasmo, incluindo nos alunos com PEA, que participaram com

interesse e manifestaram vontade de partilhar as suas experiências, embora o aluno B tenha tido um pouco de hesitação.

Como atividade introdutória, o professor retomou conteúdos previamente trabalhados e formulou uma questão relativa aos desejos dos alunos para o novo ano. Esta estratégia, alinhada com princípios comunicativos abordados na Parte I deste relatório, visou estimular a produção de frases significativas e com sentido, incentivando os alunos a expressar o seu pensamento de forma segura e organizada. Seguidamente, para introduzir o novo tópico, o professor perguntou as horas em português, estabelecendo uma ponte entre conhecimentos prévios e o conteúdo da aula. Após esta “ativação”, iniciou-se formalmente o trabalho sobre as horas em inglês, solicitando aos alunos que registassem no caderno a expressão “*What time is it?*”, estrutura que seria utilizada ao longo da sessão.

Na segunda atividade, o professor recorreu à projeção e manipulação de um relógio analógico, explicando os termos utilizados para indicar as horas em inglês. Contudo, ao verificar que vários alunos manifestavam dificuldades na interpretação do relógio e na formulação das expressões horárias, o professor optou por prolongar esta atividade até ao final da aula, de modo a garantir uma aprendizagem sólida e inclusiva. Este momento revelou-se especialmente desafiante no caso de um dos alunos com PEA (aluno B), cuja comunicação é muito reduzida. Perante esta situação, o professor implementou uma adaptação específica: criou um relógio com expressões já inscritas, permitindo ao aluno apontar a hora indicada no quadro e, posteriormente, tentar verbalizá-la, ainda que de forma hesitante. Após verificar o sucesso desta criação espontânea o professor mandou imprimir vários relógios para que pudesse ser alargado à turma inteira. Esta estratégia visual e simples, mostrou-se eficaz e acabou por ser alargada à turma inteira, promovendo um ambiente de aprendizagem cooperativo. A adaptação gerou resultados bastante positivos, facilitando a compreensão por parte de todos os alunos.

A aula encerrou com uma breve avaliação formativa, durante a qual o professor questionou os alunos sobre a sua satisfação relativamente à aula e sobre o tipo de atividades que gostariam de realizar na aula seguinte para consolidar os conteúdos sobre “*What time is it?*”. Este momento final permitiu recolher impressões importantes sobre o envolvimento dos alunos e reforçou a relevância da participação ativa no processo da aprendizagem.

A análise global desta aula evidencia a importância de uma abordagem pedagógica responsiva, na qual a comunicação, as adaptações imediatas e o recurso a materiais visuais desempenham um papel central, particularmente no ensino de inglês a alunos com PEA. Esta aula demonstrou que a flexibilidade metodológica, a comunicação aliada a estratégias inclusivas, contribui para a participação, compreensão e motivação de todos os alunos, em especial dos alunos com PEA.

Por fim, a análise da terceira planificação (ANEXO7). Este plano de aula pertence à mesma turma de 4º ano referida no parágrafo anterior e aos mesmos dois alunos com PEA (Aluno A e B). O tema desta aula foi "*places at school*" e teve como grande enfoque a participação comunicativa entre alunos e professor estagiário. Ambos os alunos com PEA foram posicionados num lugar perto do quadro e do professor estagiário, de modo que, foi possível dinamizar a aula dividindo sempre a atenção entre o aluno com PEA e restantes alunos. Esta aula teve a oportunidade de ser avaliada pela professora orientadora e pelo supervisor da PES.

A aula teve início com o habitual momento de cumprimento coletivo, seguido da partilha do estado de espírito dos alunos e das condições meteorológicas. Este ritual inicial, já enraizado na dinâmica da turma, contribui para a regulação emocional e para a criação de um clima comunicativo seguro, essencial para a participação de todos, incluindo os alunos com PEA.

Como primeira atividade, o professor solicitou aos alunos que abrissem o manual nas páginas 48 e 49 e realizassem uma tarefa de identificação de palavras. Após confirmarem a conclusão da atividade, os alunos foram convidados a oralizar as palavras encontradas e a deslocar-se ao quadro para escrevê-las. Importa realçar que os alunos com PEA foram igualmente convidados a participar neste momento, demonstrando uma reação positiva, o que evidencia a eficácia de estratégias inclusivas de encorajamento verbal e participação guiada.

Na segunda atividade, o professor projetou um conjunto de imagens e palavras relevantes para o tópico da aula. Este recurso visual permitiu associar vocabulário e representações concretas, facilitando a compreensão e memorização. Posteriormente, foi dinamizado um jogo de memória, com o objetivo de testar o reconhecimento lexical e estimular a produção oral. A

atividade contribuiu para o desenvolvimento do discurso dos alunos oferecendo oportunidades de comunicação estruturada.

A terceira atividade envolveu a distribuição de uma folha de vocabulário por toda a turma, tarefa realizada com o apoio dos alunos com PEA. A participação destes na distribuição de materiais não apenas reforçou o seu protagonismo e sentido de presença, como também contribuiu para o fortalecimento de competências sociais. Uma vez coladas as folhas nos cadernos, procedeu-se à prática coletiva das palavras em voz alta, estratégia que serve para reduzir a ansiedade de erro e promover a segurança fonológica dos alunos.

A quarta atividade constitui o ponto central da aula. Em pares, os alunos participaram num jogo de pergunta-resposta utilizando vocabulário previamente trabalhado, agora articulado com novo conteúdo relativo a locais da escola "*Places at school*". Recorreu-se a duas raquetes de moscas com personagens representadas, que eram colocadas em diferentes posições na sala. A partir daí, os alunos formulavam a questão "*Where is John*" à qual a colega respondia "*He is in the library*" (ou outro espaço representado). Esta dinâmica envolveu, simultaneamente, a dupla participante e o resto da turma, promovendo interação social, cooperação e uso funcional da língua inglesa. A turma incluindo alunos com PEA reagiram positivamente à atividade, demonstrando motivação e participação espontânea, o que reforça a importância de abordagens lúdicas e comunicativas no ensino inclusivo.

Como última atividade, o professor conduziu um exercício de *listening* do manual, consolidando o vocabulário e as estruturas trabalhadas ao longo da aula. No encerramento, solicitou feedback sobre a sua atuação e sobre a forma como a aula decorreu, promovendo autorregulação e capacidade cognitiva nos alunos. Por fim foi atribuído um trabalho de produção escrita à turma, onde os alunos com PEA em especial atenção poderiam realizar um desenho acompanhado de palavras-chave para construção de um texto com o apoio de turma e professor na seguinte aula.

Esta aula permitiu recolher dados relevantes sobre o impacto da linguagem docente, dos suportes visuais e das atividades interativas no envolvimento e na aprendizagem de alunos com

PEA, evidenciando que abordagens comunicativas, estruturadas e flexíveis têm efeitos particularmente positivos no desenvolvimento linguístico e social destes alunos.

A análise conjunta dos três planos de aula acima apresentados, evidencia de forma consistente que a comunicação – nas suas dimensões verbais, multimodais e interativas – desempenha um papel determinante na aprendizagem de alunos com PEA no contexto da aula de inglês no 1º CEB. A recolha sistemática de dados sobre os padrões comunicativos observados permitiu identificar práticas pedagógicas que facilitam o envolvimento, compreensão e participação destes alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

Em primeiro lugar, os dados mostram que rotinas comunicativas estruturadas, como os cumprimentos iniciais, a verbalização do estado emocional e descrição das condições meteorológicas, funcionam como âncoras de previsibilidade. Para alunos com PEA, que frequentemente apresentam dificuldades da regulação emocional e de adaptação a mudanças, estas rotinas permitem iniciar a aula num ambiente comunicativo seguro e familiar, favorecendo a disponibilidade para a aprendizagem. A análise destas interações demonstra que a repetição e a previsibilidade reduzem a ansiedade e potenciam respostas comunicativas, mesmo quando inicialmente produzidas em tom baixo, como observado em sussurros dirigidos ao professor.

Em segundo lugar, os dados revelam que a utilização de suportes visuais e atividades multimodais (*flashcards*, músicas, *Powerpoints*, jogos de memória, materiais manipuláveis como relógios ou raquetes de personagens) favorece a compreensão e a produção linguística. A análise das respostas dos alunos evidencia que estes recursos funcionam como mediadores semióticos que tornam a língua mais concreta, facilitando a construção de significados e ativação do vocabulário, elementos estes referidos na Parte I deste relatório como fatores essenciais à aquisição da linguagem. Para alunos com PEA, cuja aprendizagem tende a beneficiar de estímulos visuais fortes e atividades estruturadas, estes recursos permitem compreender melhor o *input* linguístico e participar com maior confiança nas atividades de comunicação.

Outro aspeto emergente da análise é a relevância de oportunidades de comunicação funcional, especialmente em atividades de pergunta-resposta, diálogo guiado ou exploração de vocabulário em contexto. As interações registadas demonstram que os alunos com PEA respondem com maior eficácia quando a comunicação é contextualizada em ações significativas – como perguntar *“What time is it?”* ao identificar horas num relógio, ou *“Where is John”* ao localizar personagens na atividade de sala. A análise destes momentos mostra que, quando a comunicação está associada a tarefas concretas, a aprendizagem linguística é facilitada e as barreiras comunicativas diminuem. Além disso, os dados apontam para a importância do envolvimento social mediado pelo professor. A participação ativa dos alunos com PEA em tarefas de ir ao quadro, distribuição de materiais, jogar com os colegas ou dar respostas em conjunto com a turma revela que a comunicação não só transmite conhecimento, mas também promove inclusão e sentimento de pertença. A análise destas interações demonstra que a mediação docente, através de encorajamento explícito, apoio individualizado e adaptações pontuais, cria condições para que estes alunos se sintam valorizados e integrados no grupo.

A análise e descrição dos três planos de aula evidencia que a comunicação docente – em particular o uso de instruções claras, linguagem simples, feedback imediato e modelação verbal – tem grande impacto na forma como os alunos com PEA compreendem e executam tarefas. A capacidade do professor de ajustar a linguagem em tempo real, como evidenciado na adaptação da abordagem sobre horas com recurso a um relógio adaptado, revela que a comunicação flexível e responsiva é essencial para assegurar equidade no acesso ao currículo.

Os dados analisados demonstram que a comunicação é simultaneamente um meio de ensino e um instrumento de inclusão. Quando observada, praticada, analisada e ajustada de forma sistemática, permite criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis, promover interações significativamente positivas e potenciar o desenvolvimento linguístico e social dos alunos com PEA. Assim, a análise dos padrões comunicativos não apenas informa a prática docente, como se constitui como uma componente fundamental para a construção de pedagogias inclusivas e eficazes no ensino de inglês no 1º CEB.

Em suma, a elaboração de atividades que respeitem as qualidades individuais de cada aluno revela-se um desafio, contudo é possível observar que esse esforço é recompensado

quando os alunos dão feedback positivo sobre as atividades e tarefas elaboradas bem como o rumo que as aulas tomam. As suas avaliações revelam ainda uma melhoria e demonstram que o seu domínio de inglês tem atingido outros patamares de proficiência linguística. Necessário informar que graças a um contacto diário e contínuo com os alunos em especial foco alunos com PEA, foi possível criar laços de afinidade que permitiram ao professor obter dados reais sobre como proceder à elaboração de tarefas que respeitem as qualidades de cada aluno. O professor estagiário procurou sempre utilizar recursos que estimulassem sensorialmente os alunos e que desenvolvessem o seu pensamento de modo que não lhes cause frustração. Este tipo de abordagem permite aos alunos com PEA crescerem em ambientes acolhedores de aprendizagem e de permitirem aos seus pares interagirem socialmente com eles de modo que haja uma colaboração frutífera para a aprendizagem do inglês.

Concluindo, e como referido anteriormente, durante a lecionação de aulas, o professor estagiário testemunhou que 2 alunos com PEA (Aluno A e D) do estudo de caso se destacavam dos restantes alunos graças aos seus níveis de proficiência na língua inglesa. Estes apresentavam inclusive dificuldades na sua língua materna, mas através do inglês comunicavam perfeitamente com os outros. Diria que esta capacidade única destes alunos desperta interesse pelos seus colegas de turma bem como do professor que claramente ficou entusiasmado sobre como o inglês consegue quebrar barreiras de comunicação para alunos com PEA dado os seus esquemas de língua. Será certamente um tema interessante a estudar e que se possível trará imenso conhecimento ao campo do ensino de alunos com PEA. Este comportamento desempenha ainda um incentivo aos restantes alunos, que graças a uma sala de aula inclusiva se esforçam para aprender inglês na tentativa de comunicar com os seus colegas com PEA.

2.3 ENTREVISTAS A DOCENTES DE ENSINO BÁSICO

As entrevistas a docentes titulares e de inglês, desempenharam um papel essencial à condução deste estudo. Várias questões relacionadas com capacidades comunicativas, questões relacionadas com educação e interação social e questões no âmbito de ensino a alunos com PEA, permitiram ao professor estagiário recolher informação valiosa para obter respostas às suas questões. Os professores são os principais transmissores de conhecimento na vida das crianças, e a informação prestada por estas é valiosa dado que oferecem informações sobre áreas como o

comportamento, reações dos alunos, análise das capacidades individuais de cada aluno bem como processos de avaliação. Estas entrevistas permitem ao investigador recolher dados dos professores que permitem uma melhor contextualização do tema face ao ensino escolar de alunos com PEA e de que modo o seu desempenho é influenciado por inúmeros fatores.

Durante a PES, foram realizadas 3 entrevistas a docentes de ensino básico, duas a docentes titulares e uma à docente de inglês. Estas entrevistas tiveram como principal objetivo obter respostas através da perceção de professor sobre as suas turmas e alunos com PEA do estudo de caso na sala de aula. As entrevistas foram conduzidas em “aberto” dando a possibilidade aos docentes de construírem e justificarem a sua opinião face ao tema em questão. As questões permitiram aos professores prestarem informações específicas sobre o tema em questão. A análise às seguintes questões possibilitou a que o professor estagiário pudesse responder às suas questões de investigação de forma justificada.

Dado que as entrevistas ocorreram com 2 professores titulares, foi possível obter uma breve descrição sobre os alunos, bem como informações mais detalhadas sobre os mesmos, algo que se revela essencial à investigação e na recolha de dados.

A breve caracterização dos alunos feita pelos docentes nas entrevistas (ANEXOS 8 e 9), esclarece o seguinte:

Aluno A- gosta de música, gosta de ler, gosta de ouvir outras pessoas falar, muito atento, não gosta de ficar solitário, gosta de inglês/matemática e gosta de participar nas atividades de sala de aula

Aluno B: gosta de música, gosta de ouvir outras pessoas falar, distraído, não gosta muito de ler, gosta de inglês/estudo do meio, gosta de estar sozinho e participa raramente nas atividades de sala de aula;

Aluno C: gosta de música/animais, gosta de ouvir outras pessoas a falar, gosta de falar com os colegas, gosta de ler, gosta de inglês, tímido na participação de atividades de sala de aula;

A partir das respostas apresentadas, é possível extrair um conjunto de dados relevantes sobre a importância da comunicação na educação, em particular no ensino da língua inglesa a alunos com PEA. Estes dados podem ser organizados em três grandes categorias analíticas: impacto na aprendizagem, impacto no desenvolvimento socioemocional e impacto no funcionamento da sala de aula.

Começando pela primeira entrevista (ANEXO 8), realizada a uma docente titular do 3º ano de escolaridade, onde faz parte da turma 1 aluno com PEA (aluno D), podemos extrair dados que demonstram a importância da comunicação na educação, tais como:

- A comunicação docente influencia diretamente o aproveitamento escolar. A docente afirma que “a comunicação e o tipo de linguagem usada em sala de aula afeta claramente o aproveitamento e atenção dos alunos”. Isto indica que a clareza, o tom, as instruções e o estilo comunicativo do professor têm impacto imediato no foco e na compreensão dos alunos com PEA.

- A adequação da linguagem às necessidades individuais é essencial. A docente sublinha que alunos com PEA são influenciados pela forma como lhes é dirigida a mensagem. Isto sugere que as estratégias como simplificação linguística, reforço visual, comunicação direta e previsibilidade verbal são fundamentais.

- O inglês pode ser uma ferramenta facilitadora da aprendizagem. As respostas mostram que, no caso específico observado, o inglês se revelou motivador e acessível (“a simplicidade da língua faz com que esta se torne mais atraente”). Indica que a linguagem estrangeira, quando trabalhada de forma comunicativa e multissensorial, pode desbloquear aprendizagens significativas e melhorar o desempenho académico geral.

- A comunicação em inglês promove a interação social. A docente refere que o inglês “permitiu ao aluno abrir horizontes no que toca a interação social”. Isto implica que a comunicação oral em inglês pode potenciar competências sociais, reduzir isolamento e melhorar a autoconfiança de alunos com PEA.

- A comunicação como ponto para motivação. Nas respostas observa-se que os alunos “adoram inglês” porque o conteúdo comunicativo está associado à música, jogos e cultura mediática. Isto demonstra que comunicar através de conteúdos emocionalmente significativos aumenta o envolvimento dos alunos com PEA.

- A docente afirma que a comunicação adequada permite ensinar o aluno com PEA com maior facilidade e evita comportamentos disruptivos. Mostra que as estratégias comunicativas estruturadas melhoram o clima da sala de aula e reduzem os comportamentos desregulados.

- A comunicação não é um problema apenas dos alunos com PEA. A professora refere que outros alunos também perturbam “há alunos “regulares” que perturbam mais”). Indica que a comunicação estrutural e consistente beneficia toda a turma, não apenas os alunos com PEA.

- A comunicação inclusiva impede a estigmatização. A docente menciona que culpar os alunos com PEA não é correto. Sinaliza ainda que práticas comunicativas positivas ajudam a construir perceções mais justas e inclusivas na comunidade escolar.

Em síntese, os dados desta entrevista permitem concluir que a comunicação, enquanto processo relacional, pedagógico e interativo, desempenha um papel estruturante na aprendizagem e no desenvolvimento global de alunos com PEA. A combinação entre linguagem acessível, estratégias comunicativas diferenciadas e valorização da interação social surge, assim, como um eixo essencial para práticas educativas inclusivas e ajustadas às necessidades destes alunos.

De seguida foi realizada outra entrevista (ANEXO 9) a uma docente titular do 4º ano de escolaridade, onde fazem parte da turma 2 alunos com PEA (aluno A e B), podemos extrair dados que demonstram a importância da comunicação na educação, tais como:

- A comunicação docente influencia diretamente o aproveitamento escolar. A docente refere que “a maneira e o modo como me dirijo aos alunos afeta a atenção com que estes encaram as matérias”. Este dado evidencia que o estilo comunicativo do professor, (incluindo tom de voz, clareza, ritmo e adaptação da linguagem), tem impacto direto na capacidade de concentração e no

envolvimento dos alunos, sendo particularmente relevante para os alunos com PEA, que apresentam padrões comunicacionais e comportamentais mais rígidos.

- A adaptação da comunicação beneficia especificamente alunos com PEA. A professora afirma que “a mudança no tom da voz tem de facto influência nos alunos com PEA”. Isto sugere que alunos com PEA respondem melhor a modelos de comunicação regulados, previsíveis e sensíveis às suas necessidades, confirmando a importância de estratégias comunicativas capazes de promover aprendizagens mais eficazes.

- A comunicação é mediadora de motivação para aprender inglês. Segundo a docente “a língua inglesa é considerada o idioma mundial” e os alunos “adoram inglês”. Estes dados revelam que a forma como o inglês é apresentado, através da linguagem apelativa, atividades motivadoras e referências culturais reconhecíveis, aumenta o envolvimento de alunos com PEA, potenciando desta forma a aprendizagem através de estímulos comunicativos que lhes são significativos.

- A comunicação em inglês contribui para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com PEA. A professora refere que o inglês “ajuda no desenvolvimento daquela criança” e “permitiu ao aluno abrir horizontes no que toca à interação social”. Isto indica que a aprendizagem do inglês, enquanto sistema linguístico estruturado e funcional favorece processos de associação de expressão verbal e categorização contribuindo simultaneamente para a ampliação das interações sociais e para o desenvolvimento de competências comunicativas essenciais.

- A comunicação inclusiva melhora a dinâmica de turma. A docente afirma que culpar alunos com PEA pelo desempenho dos colegas “é um mito”, sublinhando que a turma “aprende a lidar com este tipo de crianças” e que “ajudam a incorporar o aluno com PEA na turma”. Estes dados mostram que práticas comunicativas inclusivas promovem cooperação, reduzem estigmas e constroem ambientes mais favoráveis à aprendizagem coletiva, contribuindo para o bem-estar de todos os alunos.

- A comunicação docente é determinante para uma pedagogia responsiva. Da resposta da docente emerge a ideia de que “cada caso é um caso” e que “a maneira como se dirige ao aluno” influencia a sua resposta. Isto reforça a importância de uma comunicação que se adapta

continuamente às características individuais dos alunos, sustentando práticas pedagógicas flexíveis e ajustadas às necessidades específicas de alunos com PEA.

Em síntese, os dados desta entrevista, indicam que a comunicação, enquanto prática pedagógica, é determinante para a aprendizagem, a inclusão e o desenvolvimento socioemocional dos alunos, sendo especialmente crucial no trabalho com alunos com PEA, que beneficiam de modelos comunicativos estruturados, consistentes e sensíveis às suas necessidades individuais.

E por fim foi realizada outra entrevista (ANEXO 10) à docente de inglês, a mesma leciona em todas as turmas da escola e todas as suas turmas têm alunos com PEA, graças a este fator podemos extrair dados que demonstram a importância da comunicação no ensino/aprendizagem da língua inglesa, tais como:

- A comunicação docente é determinante para a atenção e envolvimento dos alunos. A docente afirma que “a maneira como nos dirigimos aos alunos influencia a sua atenção em sala de aula” e que “um tom calmo e assertivo ajuda”. Este dado demonstra que o estilo comunicativo do professor, nomeadamente o tom de voz e assertividade, exerce influência direta na capacidade de autorregulação e foco dos alunos, especialmente para alunos com PEA que beneficiam de padrões comunicativos estáveis e previsíveis.

- A comunicação atua como ferramenta de moderação comportamental. A professora refere que “o tipo de linguagem que aplicamos em sala de aula modera o comportamento dos alunos” e “cria relações de afinidade”. Entende-se que a comunicação não só transmite conteúdos, mas regula comportamentos, estabelece vínculos socioemocionais e contribui para a criação de um ambiente seguro, essencial para alunos com PEA que dependem de consistência e confiança para participar nas atividades.

- A comunicação funciona como elemento motivacional e estruturante. A docente afirma que “a comunicação é a melhor ferramenta a usar em sala de aula” e que “motiva e encoraja os alunos a serem mais e melhor”. Isto mostra que a comunicação eficaz não se limita ao processo

instrutivo, mas constitui um mecanismo de motivação intrínseca, promovendo autoestima, participação e persistência, aspetos estes centrais no desenvolvimento de alunos com PEA.

- A comunicação em língua inglesa estende-se para além da sala de aula. A professora considera o inglês uma “língua de amizade mundial” e “imprescindível”. Desta afirmação conclui-se que a comunicação, particularmente em inglês, possui uma dimensão funcional e social que ultrapassa o contexto escolar, reforçando a relevância de expor alunos com PEA a ambientes linguísticos ricos que lhes permitam ampliar repertórios comunicativos e culturais essenciais ao seu desenvolvimento social e cognitivo.

- A aprendizagem de inglês pode facilitar o desenvolvimento de alunos com PEA. A docente refere que “o contacto dos alunos com PEA face ao inglês acaba sempre por ser positivo” e que estes “ignoram alguns padrões” quando estão atentos ao conteúdo. Isto sugere que a língua inglesa, pela sua estrutura sintética e previsível, pode constituir uma via facilitadora para a comunicação, reduzindo ansiedade linguística e potenciando competências cognitivas e sociais nos alunos com PEA.

- A comunicação em sala de aula influencia a dinâmica de grupo, mas não determina dificuldades isoladas. A professora afirma que culpar exclusivamente os alunos com PEA “é ridículo”, pois “todas as crianças afetam a qualidade de aprendizagem umas das outras”. Compreende-se através destes dados que a comunicação tanto da parte do professor como entre colegas, constrói a dinâmica da turma. Alunos com PEA não são, por si só, um fator de perturbação; a gestão comunicativa global do grupo é que determina o clima educativo.

- A comunicação como instrumento inclusivo e de equidade pedagógica. A docente realça a importância de criar “espaços seguros” e integrar todos os alunos nas atividades. Este dado reforça que a comunicação adaptada, empática e inclusiva é essencial para garantir a participação equitativa dos alunos com PE, promovendo a sua confiança e desenvolvimento académico.

A análise das entrevistas evidencia que a comunicação docente desempenha um papel determinante na aprendizagem de alunos com PEA. Os docentes referem que o tom de voz, a clareza das instruções e o estilo comunicativo influenciam diretamente a atenção, o

comportamento e o envolvimento dos alunos, sendo a comunicação um instrumento essencial para criar um ambiente seguro e motivador. No caso específico de alunos com PEA, cuja interação social tende a ser mais rígida, a forma como o professor se dirige a estes alunos modula a participação, regula comportamentos e favorece a confiança para enfrentar desafios em sala de aula.

Relativamente ao ensino da língua inglesa, os entrevistados salientam que esta disciplina, para além da sua relevância académica e social, facilita o desenvolvimento cognitivo e comunicativo dos alunos com PEA. A aprendizagem do inglês permite expandir vocabulário, melhorar a compreensão e promover a interação social, funcionando como ferramenta de inclusão e estímulo à participação ativa.

Os docentes destacam ainda que a presença de alunos com PEA não afeta negativamente a aprendizagem dos restantes colegas, desde que exista uma comunicação eficaz e um ambiente estruturado e acolhedor. Pelo contrário, a interação entre pares pode fomentar cooperação, empatia e aprendizagem coletiva.

Em suma, os dados das entrevistas confirmam que a comunicação e a comunicação docente são fatores críticos para o sucesso académico e social dos alunos com PEA, influenciando a sua motivação, participação e desenvolvimento global. A recolha destes dados contribuiu para uma compreensão das perspetivas desenvolvidas sobre os quatro alunos com PEA e respetivas turmas por parte dos docentes que os acompanham, fornecendo desta forma, dados essenciais à investigação.

2.4 INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

A elaboração e condução de inquéritos por questionário surge como uma ferramenta fundamental à investigação em educação. Proporciona uma compreensão aprofundada dos conhecimentos dos alunos e docentes, através das suas valiosas perceções. A inclusão de alunos com PEA em salas de aula regulares, representa um grande desafio, dado que é necessário

compreender as diferentes características de alunos e professores, que conseqüentemente ajuda o professor a elaborar estratégias que sejam eficazes à promoção de um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem de alunos com PEA, aplicando o conceito de aprendizagem inclusiva às suas práticas educativas, de modo que estes alunos possam atingir sucesso escolar na disciplina de inglês.

No contexto específico da investigação que se desenvolve neste documento, o professor estagiário optou por recolher dados juntos dos alunos, dado que grande parte da interação e comunicação dentro da sala de aula ocorre entre professor e aluno, como tal, é imperativo que os alunos tenham também uma participação ativa naquilo que é uma investigação de educação sobre capacidade de comunicação e educação inclusiva. Foram apresentadas 5 questões no inquérito de forma a obter dados sobre vários aspetos da sala de aula e interação social, aspeto este essencial à inclusão de alunos com PEA em turmas regulares. Passo a citar as 5 questões apresentadas aos alunos no inquérito por questionário:

1. Achas que inglês é uma boa língua para fazer amizades?
2. Achas que nas aulas de inglês os professores falaram bem contigo e explicaram bem a matéria?
3. Achas que és uma pessoa simpática para os teus colegas e empenhada nas tarefas das aulas de inglês?
4. Como te sentes ao trabalhar em pares e grupos?
5. Achas que os teus colegas de necessidades especiais prejudicam a tua aprendizagem da língua inglesa?

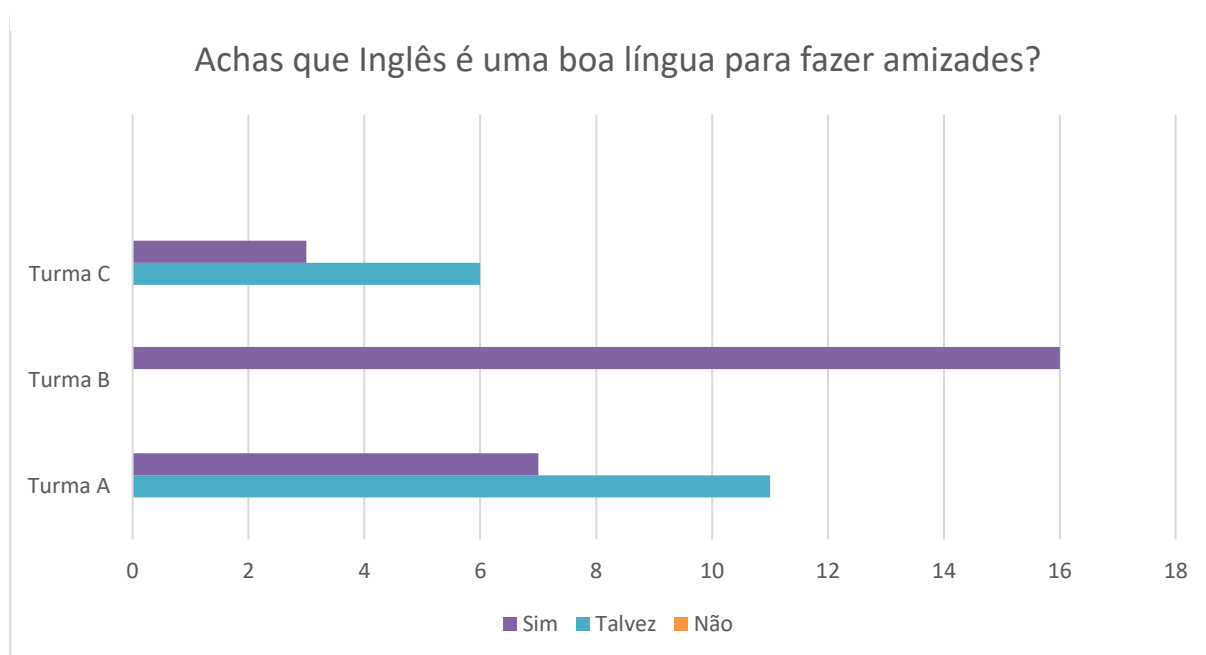
Importante mencionar que o presente inquérito por questionário foi realizado em 3 turmas de ensino básico (duas turmas de 4º ano e uma de 3º ano), onde estão incluídos alunos com PEA de forma a obter dados através da opinião dos alunos sobre as práticas de comunicação e diferentes aspetos da sala de aula e interação social entre colegas.

O inquérito por questionário foi realizado em 3 turmas como referido anteriormente, constituindo uma amostra de 51 alunos do ensino básico (este valor inclui alunos com PEA). Do estudo de caso presente neste relatório, dos 4 alunos, 3 responderam e participaram no inquérito.

Este inquérito por questionário teve como principal objetivo a recolha de dados reais e contextualizados por parte dos alunos face ao tema da investigação. Considera-se as informações prestadas anonimamente pelos alunos essenciais ao estudo.

Passo agora a demonstrar os valores e informações prestadas pelos alunos no inquérito por questionário (modelo do questionário presente no ANEXO 11).

Tabela 1. Dados Recolhidos na Questão nº 1



A presente questão teve como objetivo avaliar a perceção dos alunos relativamente à utilidade da língua inglesa em contextos sociais, nomeadamente no estabelecimento de amizades, considerada aqui a principal forma de interação social no ambiente escolar. À pergunta “Achas que o inglês é uma boa língua para fazer amizades?”, 51 alunos responderam, dos quais 34 (66.7%) afirmaram “sim” e 17 (33.3%) responderam “talvez”.

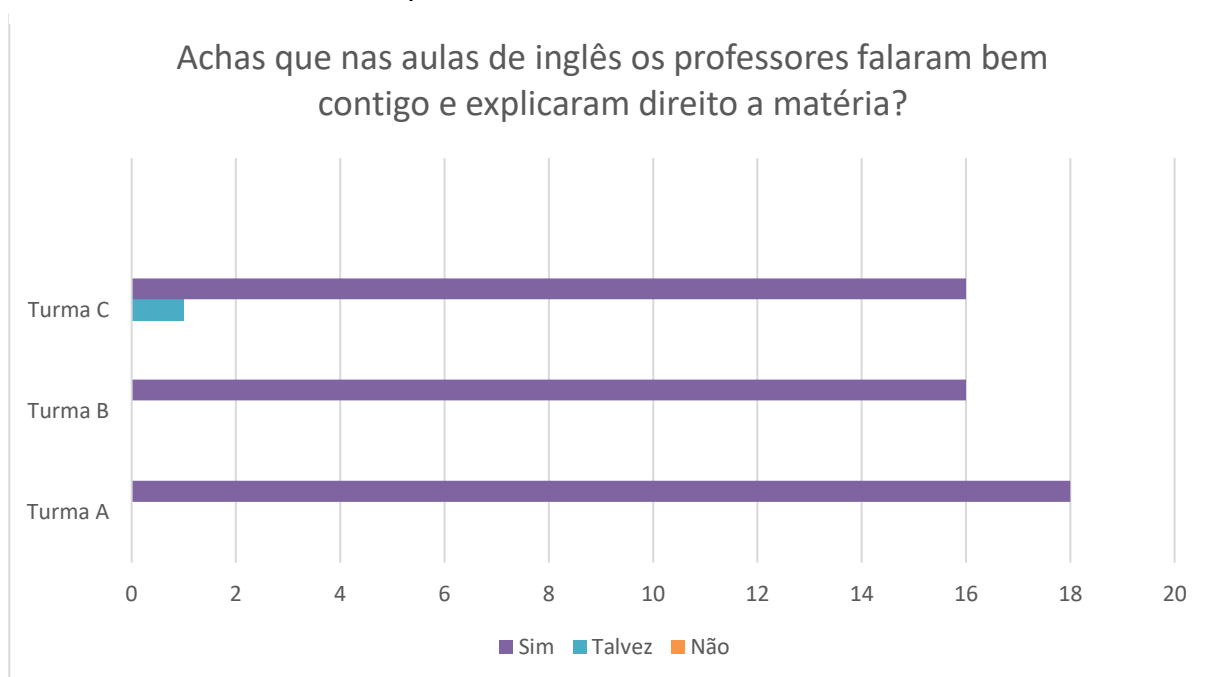
Estes resultados indicam que a maioria dos alunos reconhece o papel do inglês como instrumento de comunicação social, percebendo a sua relevância para interações interpessoais simples e quotidianas, como a amizade. A análise destes dados permite inferir que os alunos

valorizam o inglês não apenas como disciplina acadêmica, mas também como meio de desenvolver competências sociais e de comunicação.

Dados a serem extraídos e a analisar:

1. Percepção sobre o inglês como instrumento social: a maioria dos alunos associa a língua inglesa à criação de laços de amizade.
2. Distribuição de respostas: 66.7% afirmativa (“sim”) versus 33.3% hesitante (“talvez”), permitindo observar diferenças na confiança ou experiência prévia na comunicação em inglês.
3. Implicações pedagógicas: atividades comunicativas e sociais em inglês podem ser eficazes para motivar a aprendizagem e desenvolver competências interativas.

Tabela 2. Dados Recolhidos na questão nº2



A presente questão tem como objetivo analisar a percepção dos alunos relativamente às práticas comunicativas dos professores em sala de aula, especificamente quanto à clareza das explicações e ao efeito da comunicação no seu aproveitamento e atenção. À pergunta “Achas que

nas aulas de inglês os professores falaram bem contigo e explicaram direito a matéria?”, 51 alunos responderam, dos quais 50 (98%) afirmaram “sim” e apenas 1 (2%) respondeu “talvez”.

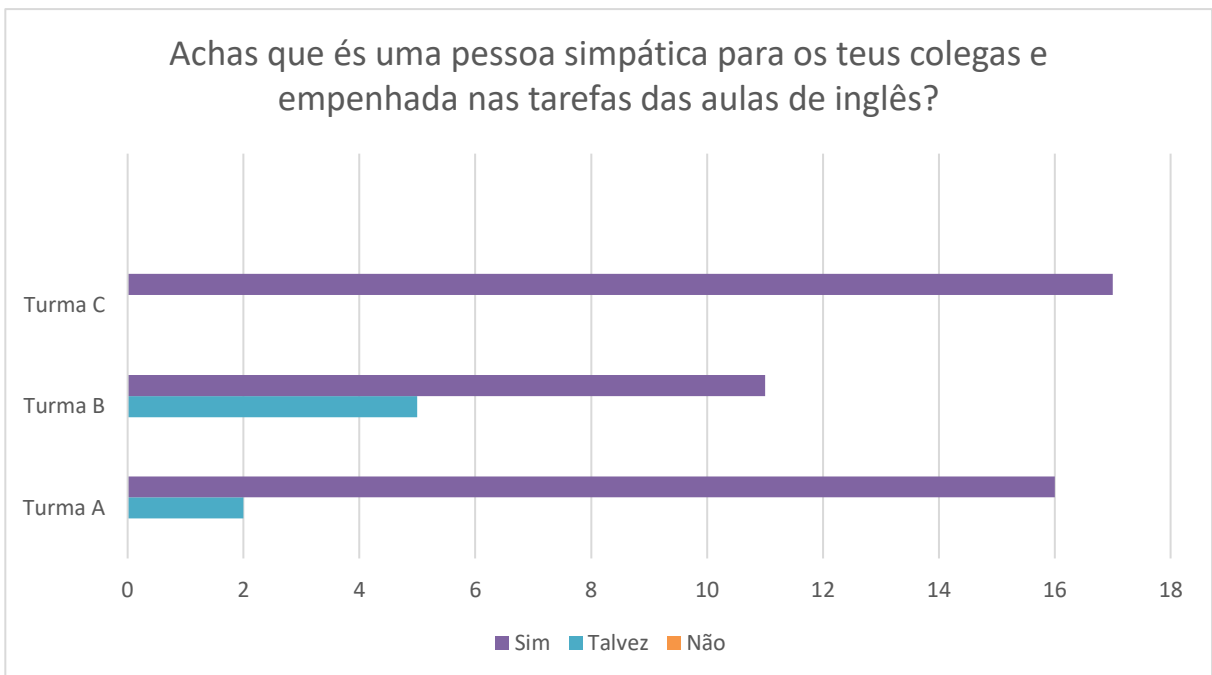
Estes resultados evidenciam que a grande maioria dos alunos reconhece a importância da comunicação docente na transmissão do conhecimento e na motivação para a participação nas atividades de sala de aula. A clareza e a forma como o professor se dirige aos alunos parecem impactar diretamente a atenção, o envolvimento e o desempenho acadêmico, confirmando que a linguagem utilizada em sala de aula é um fator central na aprendizagem.

Esta questão tem como objetivo questionar os alunos sobre as práticas dos professores em sala de aula, bem como o efeito que a comunicação tem na educação e ainda o tipo de linguagem que cativa a atenção e aproveitamento dos alunos. A esta questão, dos 51 alunos, apenas 1 respondeu talvez, enquanto os restantes 50 alunos responderam sim. Estes valores indicam que a comunicação e o tipo de linguagem usada em sala de aula influenciam a atenção dos alunos e conseqüentemente a sua participação em atividades de sala de aula, bem como de processos de avaliação.

Dados que podem ser extraídos e analisados:

1. Percepção positiva sobre a comunicação docente: 98% dos alunos consideram que os professores explicam a matéria de forma clara.
2. Relação entre comunicação e aproveitamento: a maioria associa uma boa comunicação com melhor atenção e participação em atividades de sala.
3. Implicações para a prática pedagógica: o uso de estratégias comunicativas claras e assertivas são essenciais para promover sucesso acadêmico, particularmente em disciplinas como o inglês, onde compreensão da língua é central.
4. Confianças nos alunos nas instruções: indica um elevado nível de confiança e segurança dos alunos em relação ao ensino recebido, fator relevante para o desenvolvimento de atividades mais complexas.

Tabela 3. Dados Recolhidos na questão nº 3



A presente questão teve como objetivo analisar a percepção dos alunos relativamente às suas próprias interações sociais e ao empenho nas atividades da disciplina de inglês. À pergunta “Achas que és uma pessoa simpática para os teus colegas e empenhada nas tarefas das aulas de inglês?”, 51 alunos responderam, dos quais 44 (86%) afirmaram “sim” e 7 (14%) responderam “talvez”.

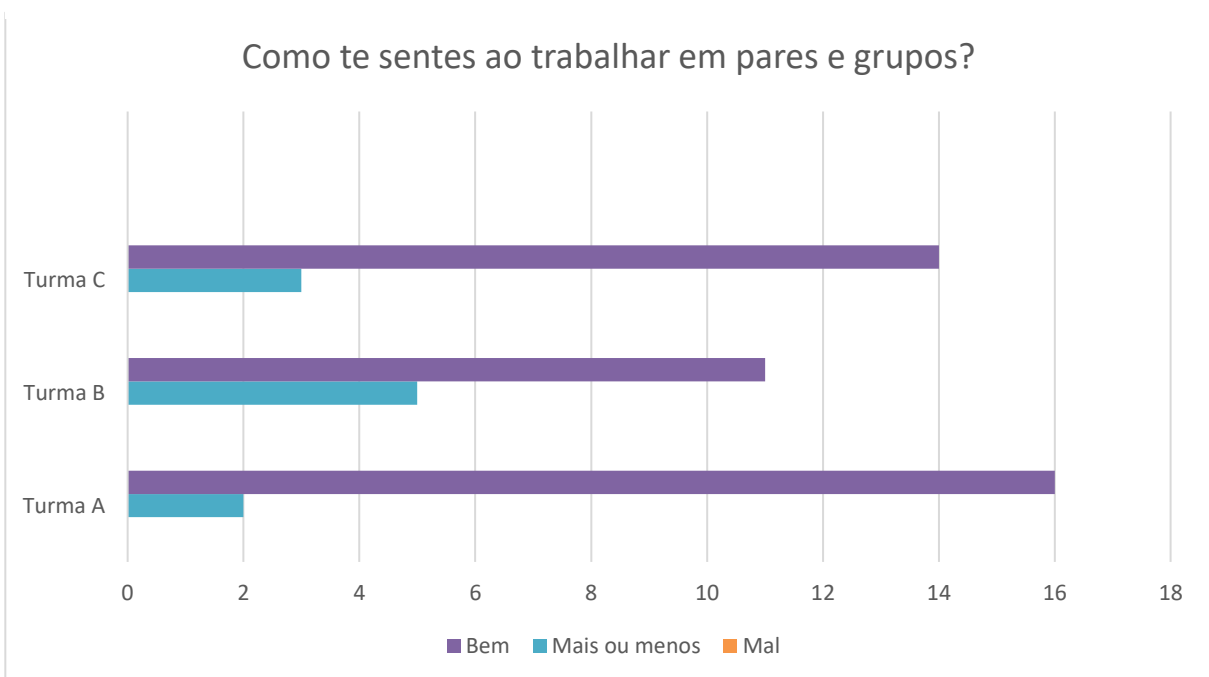
Estes resultados sugerem que a maioria dos alunos se considera socialmente colaborativa e empenhada nas tarefas propostas, demonstrando consciência da importância da interação positiva com os colegas, incluindo a inclusão de alunos com PEA. Além disso, evidencia-se que os alunos percebem a relevância do esforço individual no cumprimento das exigências pedagógicas da disciplina de inglês.

Dados que podem ser extraídos e analisados:

1. Consciência social: 86% dos alunos identificam-se como pessoas simpáticas e colaborativas, demonstrando sensibilidade às dinâmicas de inclusão.
2. Empenho nas atividades: a maioria dos alunos associa o empenho individual ao sucesso coletivo e à participação ativa em sala de aula.

3. Inclusão de alunos com PEA: os resultados sugerem que os alunos percebem a necessidade de integrar todos os colegas, reforçando práticas de comunicação e cooperação no contexto educativo.
4. Distribuição das respostas: 14% responderam “talvez”, indicando um grupo que pode apresentar dúvidas sobre o seu comportamento social ou grau de empenho, fator que pode e deve ser explorado em intervenções pedagógicas futuras.

Tabela 4. Dados Recolhidos na questão nº4



A presente questão procurou avaliar a perceção dos alunos relativamente ao trabalho em pares e em grupo, prática pedagógica fortemente dependente de competências de comunicação e interação social. À pergunta “Como te sentes ao trabalhar em pares e grupos”, dos 51 alunos inquiridos, 41 (80%) responderam “sim”, demonstrando conforto e satisfação com este tipo de dinâmica, enquanto 10 alunos (20%) responderam “mais ou menos” revelando alguma ambivalência.

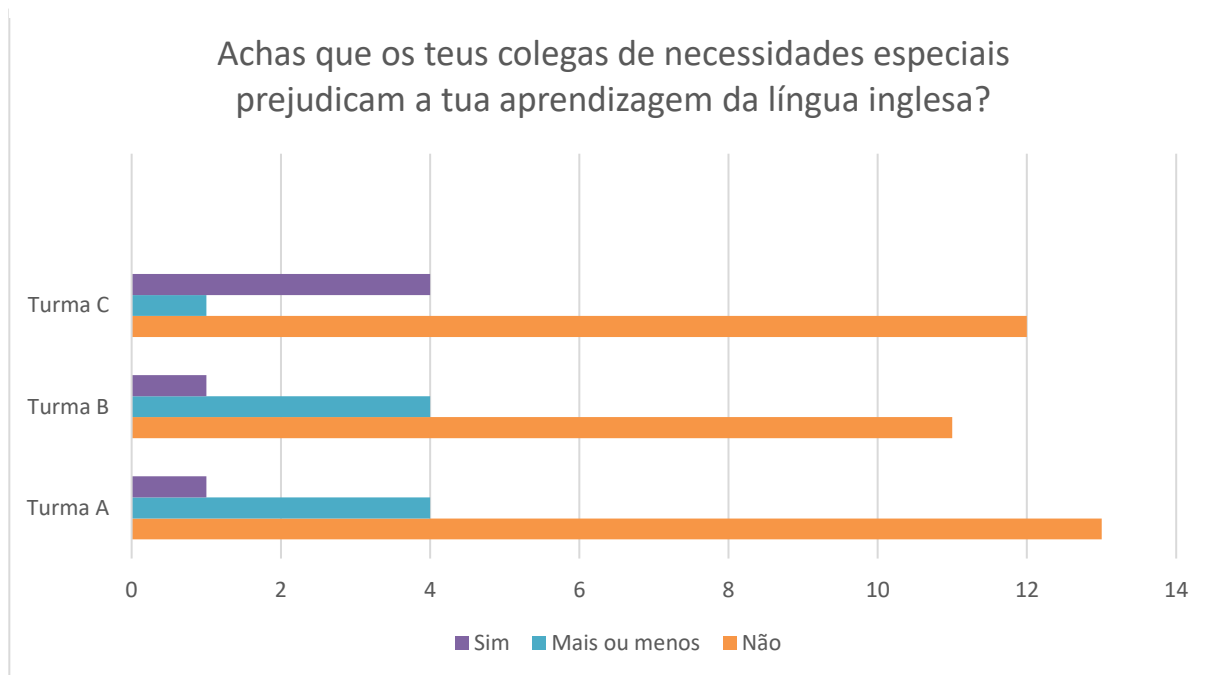
Estes resultados sugerem que o trabalho colaborativo constitui uma metodologia bem aceita nas aulas de inglês, refletindo que os alunos valorizam a interação com os colegas e se sentem motivados a participar em atividades que exigem cooperação. Além disso, os dados indicam que os alunos se mostram receptivos a trabalhar em grupos heterogêneos incluindo grupos nos quais participem colegas com PEA, que evidencia práticas inclusivas e um ambiente de comunicação funcional.

A prevalência das respostas positivas reforça a ideia que a comunicação desempenha um papel fundamental na eficácia do trabalho em grupo, contribuindo para o envolvimento, a partilha de ideias e construção conjunta de conhecimento. Para o investigador, esta questão fornece informação pertinente sobre as dinâmicas sociais da turma e sobre a adequação das metodologias comunicativas utilizadas no ensino do inglês.

Dados que podem ser extraídos e analisados:

1. Aceitação do trabalho colaborativo: 41 dos alunos (80%) sentem-se confortáveis a trabalhar em pares e grupos, enquanto 10 dos alunos (20%) apresentam postura intermédia ("mais ou menos") sugerindo espaço para melhoria no apoio a dinâmicas colaborativas.
2. Indicadores de comunicação eficaz: a elevada taxa de respostas positivas sugere que existe comunicação funcional e produtiva entre alunos. Demonstra ainda que os alunos valorizam a troca de ideias e o diálogo durante tarefas conjuntas.
3. Inclusão de alunos com PEA: Os resultados indicam que os alunos não veem a presença de colegas com PEA como obstáculo ao trabalho em grupo, revelando práticas sociais inclusivas.
4. Impacto pedagógico: o trabalho em grupo mostra-se uma metodologia adequada nas aulas de inglês, promovendo competências comunicativas essenciais para o desenvolvimento académico.
5. Relevância para a investigação: os dados contextualizam a dinâmica relacional da turma, reforçando a ligação entre comunicação, colaboração e aprendizagem.

Tabela 5. Dados Recolhidos na questão nº5



Importante referir que o termo usado na questão “colega de necessidades especiais” não tem como intenção um tom pejorativo, é apenas o termo usado pelos alunos da investigação quando se referem a alunos com PEA.

A presente questão procurou avaliar a perceção dos alunos relativamente ao impacto que os colegas com NE, incluindo alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, têm na sua aprendizagem da língua inglesa. À pergunta “Achas que os teus colegas de necessidades especiais prejudicam a tua aprendizagem da língua inglesa?”, dos 51 alunos inquiridos, apenas 6 responderam “sim”, 10 responderam “mais ou menos” e 35 responderam “não”.

Estes resultados revelam que a maioria dos alunos (aproximadamente 69%) considera que a presença e o comportamento de colegas com NE não interferem negativamente no seu próprio processo de aprendizagem. A percentagem reduzida de respostas afirmativas (cerca de 12%) sugere que a perceção de prejuízo é limitada e não representa a opinião dominante na turma. Os alunos que responderam “mais ou menos” (aproximadamente 19%) podem refletir experiências pontuais de distração ou dificuldade de concentração, mas não identificam um impacto sistemático ou significativo.

A análise destes dados permite concluir que, do ponto de vista dos pares, os alunos com PEA não representam um obstáculo à aquisição de competências linguísticas em inglês. Pelo contrário, os resultados sugerem uma convivência escolar positiva e uma dinâmica comunicativa inclusiva, na qual, as diferenças individuais não comprometem o progresso educativo coletivo. Esta informação é relevante no âmbito da investigação sobre comunicação na educação, pois evidencia que a interação entre alunos com e sem NE ocorre de modo funcional e harmonioso, reforçando a importância de práticas de comunicação eficazes e inclusivas dentro da sala de aula.

Dados que podem ser extraídos e analisados:

1. Perceção de impacto na aprendizagem: 35 alunos (69%) afirmam que colegas com NE não prejudicam a sua aprendizagem; 10 alunos (19%) manifestam uma perceção intermédia “mais ou menos”, sugerindo impacto ocasional; apenas 6 alunos (12%) sentem que colegas com NE afetam negativamente a sua aprendizagem.
2. Indicadores de inclusão e convivência positiva: A maioria identifica uma convivência funcional com colegas com PEA, o que demonstra integração social. Sugere que práticas pedagógicas inclusivas são bem-sucedidas.
3. A baixa perceção de prejuízo indica que a comunicação em sala de aula decorre de forma eficaz, mesmo em contextos heterogéneos. Os resultados refletem uma gestão comunicativa que minimiza distrações e promove um ambiente de aprendizagem equilibrado.
4. Relevância educativa: os dados demonstram o mito que alunos com PEA prejudicam o desempenho académico dos colegas. Contribuem para uma visão positiva sobre diversidade e coexistência em contextos educativos.

Foi possível ainda realizar um inquérito por questionário via Google Forms (ANEXO 12) a um profissional na área da psicologia, com o propósito de complementar algumas das informações e dados recolhidos no decorrer da presente investigação. Os dados recolhidos permitiram obter conclusões sobre certos aspetos da investigação e que permitiram responder às questões de investigação.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdtRCN7JdDXsbbB6SzoXNDcu83GRP5PuqFzh46MK83BbG0ogg/viewform?usp=dialo>

Através da resposta à primeira questão do inquérito, foi possível extrair dados úteis para a investigação sobre comunicação na educação, tais como:

1. Aumento da prevalência de PEA: os profissionais percebem um crescimento no número de alunos diagnosticados com PEA.
2. Importância do diagnóstico precoce: avanços na medicina e na avaliação psicológica possibilitam identificar PEA mais cedo e com maior precisão.
3. Implicações para comunicação educativa: diagnósticos mais precisos permitem adaptar estratégias de comunicação e intervenção educativa mais adequadas. Maior número de alunos identificados aumenta a necessidade de formação docente em comunicação e práticas inclusivas. A detecção precoce reforça a importância de sistemas de comunicação alternativos e aumentativos desde os primeiros anos escolares.

Através da resposta à segunda questão do inquérito, foi possível extrair dados úteis para a investigação sobre comunicação na educação, tais como:

1. Valor da inclusão: a inclusão em salas de aula regulares é vista como benéfica para o desenvolvimento pessoal e cognitivo. O convívio com pares facilita a integração social e previne situações de exclusão.
2. Necessidade de adaptações curriculares: a inclusão deve ser acompanhada de medidas e estratégias ajustadas ao perfil de cada aluno com PEA. A individualização curricular é apontada como essencial para promover aprendizagem significativa.
3. Implicações comunicacionais para a prática educativa: a presença de alunos com PEA exige estratégias de comunicação mais diferenciadas, claras e estruturadas. A comunicação deve ser adaptada ao nível de compreensão e à forma preferencial de comunicação do aluno. O sucesso da inclusão depende da capacidade da escola em ajustar métodos comunicativos e ambientes de aprendizagem.

Através da resposta à terceira questão do inquérito, foi possível extrair dados úteis para a investigação sobre comunicação na educação, tais como:

1. Comunicação como elemento central: profissionais reconhecem a comunicação como fator-chave no processo de ensino/aprendizagem para alunos com PEA.
2. Papel da comunicação na inclusão: a comunicação adequada apoia a integração do aluno no grupo e reduz barreiras sociais. Promove a capacidade de interação e participação em atividades educativas.
3. Déficits comunicacionais como justificativa: a importância atribuída decorre do facto que alunos com PEA apresentem dificuldades específicas na comunicação, o que requer estratégias pedagógicas ajustadas.
4. Implicações diretas para práticas educativas: necessidade de métodos de comunicação estruturados, visuais e adaptados. Relevância de comunicação clara para reduzir ansiedade e melhorar compreensão. Importância de formação docente em comunicação especializada para PEA.

Através da resposta à quarta questão do inquérito, foi possível extrair dados úteis para a investigação sobre comunicação na educação, tais como:

1. Potenciais benefícios: pode contribuir para desenvolvimento cognitivo, por exemplo, flexibilidade mental, memória e atenção. Pode igualmente reforçar competências pessoais e sociais, ampliando meios de comunicação.
2. Limitações apontadas: nem todos os alunos com PEA conseguem acompanhar ou beneficiar da mesma forma de aprendizagem de uma segunda língua. A necessidade de ajustes pedagógicos é implícita, e ritmos de aprendizagem e métodos devem ser adaptados.
3. Implicações para a comunicação educativa: reforça a importância de uma avaliação inicial que determine a viabilidade do ensino de inglês. Exige métodos de comunicação estruturados e visuais que permitam apoiar a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório apresenta-se na sua fase conclusiva, e como tal, o investigador não podia deixar de parte o quão importante é abordar as limitações que foram enfrentadas durante a realização da presente investigação. A análise de dados revela ser complicada, dado que o investigador tem de sintetizar resultados obtidos e através deles gerar informação justificada que seja capaz de responder às questões de investigação. Os dados recolhidos oferecem várias respostas capazes de preencher todas as questões que o investigador tenha levantado durante o processo, mas a busca por conclusões significativas face a certos aspetos é também complicada visto que pode haver descuido em algumas das informações recolhidas por parte dos participantes e até mesmo do investigador.

Esta investigação decorreu em contexto da PES e foi realizada numa fase prática de avaliação da mesma. Teve duração previamente estipulada e que é considerada como suficiente para a realização de uma investigação em educação, bem como outros aspetos pessoais e profissionais. Embora tenha havido tempo suficiente para realizar o estudo, fica a sensação que podia ter sido feito mais conforme a temática apresentada. Diria que lecionar alunos com PEA se torna num desafio exigente e que por vezes induz em tentativa-erro os dados recolhidos, dado as condições e características de cada aluno.

Além do que foi referido anteriormente é necessário adicionar que os alunos com PEA do estudo de caso desta investigação, nem sempre estão presentes nas aulas. Estas situações acontecem e embora haja esforço por parte da coordenação da escola onde se realizou a PES, lidamos com crianças, e crianças têm tendência a ficar doentes muito facilmente. Claro que este fator causa constrangimentos na investigação, dado que a presença destas crianças nas aulas de inglês é essencial à condução do presente estudo.

Nesta fase do relatório, torna-se imperativo responder às questões que moveram esta investigação. Estas questões traçam a identidade do trabalho desenvolvido e uma relação entre teoria/prática que permite ao investigador responder aos desafios iminentes em educação com especial foco no ensino a alunos com PEA. Apresento agora as questões em causa:

1. De que modo a linguagem e o tipo de comunicação usados pelo docente na sala de aula, influenciam a aprendizagem de Inglês a alunos com PEA?
2. Que impacto têm as interações sociais mediadas em inglês no desenvolvimento comunicativo e cognitivo de alunos com PEA?

Respondendo à primeira questão, e fazendo uso dos dados recolhidos ao longo da investigação indicam que a linguagem e o tipo de comunicação utilizados pelo docente em sala de aula exercem uma influência determinante no processo de aprendizagem do inglês por alunos com PEA. Estes alunos apresentam frequentemente particularidades na comunicação, na compreensão linguística e na interação social, o que exige do professor uma adaptação consistente e metódica da sua forma de comunicar.

Em primeiro lugar, a clareza e a estrutura da linguagem são elementos fundamentais. O uso de frases curtas, diretas e concretas facilita a compreensão e reduz a possibilidade de interpretações ambíguas. A linguagem figurada, ironias e metáforas devem ser utilizadas com cautela, dado que alunos com PEA podem ter dificuldade em compreender significados implícitos. Assim, o docente deve sempre privilegiar uma comunicação objetiva, apoiada em exemplos práticos e contextualizados.

Em segundo lugar, a comunicação multimodal permite combinar o discurso verbal com elementos visuais, gestuais e auditivos, e como tal, tem um papel crucial no ensino a alunos com PEA. O recurso a imagens, esquemas, legendas e expressões corporais facilita a associação entre palavras e significados, promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. Além disso, o uso consistente de rotinas visuais e instruções escritas auxilia na previsibilidade das tarefas, este fator contribui para redução da ansiedade e para o aumento do foco dos alunos com PEA. Outro aspeto relevante é o tom e o ritmo da comunicação. Um discurso calmo, pausado e previsível permite que o aluno com PEA processe a informação de forma mais eficaz e consistente. Mudanças súbitas na entoação ou no tema da conversa podem gerar confusão e comprometer a atenção dos alunos. Como tal cabe ao docente criar momentos de feedback coletivo e individualizado, verificando a compreensão e permitindo que o aluno expresse dúvidas de modo não verbal caso seja necessário.

Por fim, a postura comunicativa do professor, deve ser caracterizada pela empatia, paciência e consistência, isto é o fator determinante para o estabelecimento de um ambiente de confiança. A forma como o docente responde às tentativas de comunicação do aluno, influencia diretamente a sua motivação e autoconfiança dentro da sala de aula. Como tal, uma comunicação positiva e encorajadora reforça comportamentos adequados e estimula a participação ativa nas atividades de aprendizagem de língua e conseqüentemente nos processos de avaliação, algo observado nos dados recolhidos.

Respondendo à segunda questão, sobre o impacto das interações sociais em sala de aula com alunos PEA no 1º Ciclo do Ensino Básico, a comunicação deve ajudar o docente centrar-se na criação de um ambiente estruturado e estimulante que respeite o ritmo e as necessidades individuais de cada aluno. A inclusão na sala de aula requer uma abordagem flexível apoiada em metodologias e recursos diversificados que possam favorecer a aprendizagem do inglês como desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

As interações sociais mediadas em inglês podem ter um impacto positivo no desenvolvimento comunicativo e cognitivo dos alunos com PEA, desde que adequadamente estruturadas. Ao participar em atividades sociais utilizando uma segunda língua, os alunos são expostos a novos códigos linguísticos, rotinas comunicativas e formas de interação que podem melhorar certos aspetos e fatores tais como:

1. Desenvolvimento comunicativo: aumentar as oportunidades de comunicação em contextos diferentes dos habituais; melhorar competências pragmáticas, como iniciar e manter diálogos, pedir esclarecimentos ou interpretar intenções comunicativas; estimular o uso de estratégias multimodais (gestos, recursos, imagens), que frequentemente beneficiam alunos com PEA; promover a flexibilidade comunicativa, por exigirem adaptação a novas palavras, estruturas e vocabulário social.
2. Desenvolvimento cognitivo: reforçar a memória de trabalho, ao exigir a retenção e manipulação de informação numa segunda língua; estimular a flexibilidade cognitiva, através da alternância entre códigos linguísticos; melhorar capacidades de atenção e processamento auditivo/visual em contextos mais estruturados;

umentar o interesse e motivação, sobretudo quando associado a atividades multimédia (vídeos, músicas e jogos).

3. Limitações e variação individual: nem todos os alunos respondem igualmente, para alguns, usar inglês pode gerar sobrecarga cognitiva ou ansiedade, algo típico em alunos com PEA; o impacto positivo depende da adaptação pedagógica, do apoio visual e de um ambiente previsível e seguro.

A inclusão de alunos com PEA no ensino de inglês no 1º CEB exige uma combinação equilibrada de vários fatores. Para uma inclusão eficaz destes alunos é necessária uma combinação entre estrutura, apoio visual, flexibilidade pedagógica e acima de tudo um clima de respeito, empatia e aceitação que forneça as condições ideais aos alunos com PEA na sala de aula.

A presente investigação não apresenta resultados universais, dado que a PEA tem manifestações diversificadas, no entanto, estes resultados certamente serão essenciais para a construção de um percurso escolar mais adequado que promova o sucesso escolar de crianças com PEA na aprendizagem do inglês.

O investigador acredita ainda que errar é humano, e terá várias situações em que as atividades ou estratégias pensadas e concebidas para alunos com PEA poderão não resultar, cabe então ao mesmo aprender com os seus erros e usar como ferramenta de encorajamento para as suas práticas que permitam satisfação profissional e sucesso escolar dos seus alunos. Ensinar alunos com PEA é e será exigente, e por vezes o professor procurará ajuda dos seus pares que o ajudem a entender o porquê de por vezes não correr como esperado, o importante é nunca desistir. Enquanto docente de inglês no 1º CEB, lidamos com crianças numa idade tenra e como tal não devemos desistir só porque nos causam dificuldades, devemos sempre procurar o melhor aspeto de cada e trabalhá-lo, permitindo às crianças que floresçam num ambiente acolhedor e propício à aprendizagem da língua inglesa.

O presente estudo e a PES foram essenciais ao percurso académico e pessoal do investigador, e semearam nele a vontade de querer saber mais sobre este grupo fascinante de alunos. Apesar do contacto com estes alunos desde o 1º ano escolar da sua vida académica, foi na frequência do mestrado que o professor estabeleceu o princípio e os motivos da sua investigação. A procura por

conhecimento nesta área é e será incansável, de modo que todos os alunos tenham as condições necessárias para o sucesso escolar. Os objetivos acadêmicos ficam agora cerrados, mas a vontade de transformar o mundo num sítio melhor continua.

BIBLIOGRAFIA

Aksoy, K. (Dezembro de 2018). *DESIGNING A NEW ENVIRONMENT AND A NEW TECHNIQUE SUBSTANTIATED WITH AUTHENTIC AND VISUAL MATERIALS IN TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO CHILDREN WITH AUTISM*. Obtido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/329540601_DESIGNING_A_NEW_ENVIRONMENT_AND_A_NEW_TECHNIQUE_SUBSTANTIATED_WITH_AUTHENTIC_AND_VISUAL_MATERIALS_IN_TEACHING_ENGLISH_VOCABULARY_TO_CHILDREN_WITH_AUTISM

Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. Em I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 130–145). Porto Editora .

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-III*. Washington: DC: The American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V*. Lisboa: Climepsi Editores.

Andrea De Giacomo , Francesco Craig , Giuseppina Palermo , Annamaria Coppola , Mariella Margari , Stella Campanozzi , Lucia Margari , Marco Turi. (2021). *National Library of Medicine*. Obtido de NIH: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8274229/>

Association, A. P. (2013). Austim Spectrum Disorder. *American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V*, pp. 50–59.

Association, A. P. (2024). *Autism Spectrum Disorder*. Obtido de psychiatry.org: <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism>

Association, American Psychiatric. (1980). *DSM-III*. DC: The American Psychiatric Association.

Association, American Psychiatric. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*. Arlington: Arlington: American Psychiatric Association.

- Association, T. A. (1980). *Infantile Autism*. Washington: DC: The American Psychiatric Association.
- Beltrame, D. B. (janeiro de 2024). *8 sinais e sintomas de autismo (TEA)*. Obtido de tuasaude.com: <https://www.tuasaude.com/sintomas-de-autismo/>
- Bleuler, E. (1950). *Dementia Praecox or The Group of Schizophrenias*. New York: International Universities Press.
- Boucher, J. (2009). *The Autistic Spectrum: Characteristics, causes and practical issues*. London: SAGE publications.
- Brahim, M. G. (Dezembro de 2022). *Teaching English to Students with Autism Spectrum Disorders: Challenges and Teaching Strategies*. Obtido de nbu.bg: <https://esnbu.org/data/files/2022/esnbu.22.2.3.pdf>
- Brewer. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- CAST. (2024). *CAST*. Obtido de <https://udlguidelines.cast.org/>: <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y-portuguese-portugal-updated.pdf>
- CAST. (s.d.). *CAST*. Obtido de cast.org: <https://www.cast.org/>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: The M.I.T Press.
- Clara Coutinho, A. S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Em A. S. Clara Coutinho, *Psicologia, Educação e Cultura XIII* (pp. 350–380). Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGaya). Centro de Investigação e Desenvolvimento.
- Clark, E. V. (2009). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- cnedu.pt. (1988). *Perspetiva Histórica e Conceptual da Educação Especial*. Obtido de cnedu.pt:
<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AlunosComNecessidades/4-capitulo.pdf>
- CUF.pt. (n.d). *Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)*. Obtido de CUF.pt:
<https://www.cuf.pt/saude-a-z/perturbacao-do-espetro-do-autismo>
- David Crystal, R. H. (23 de 9 de 2025). *Language*. Obtido de Britannica:
<https://www.britannica.com/topic/language>
- Dias, S. P. (Novembro de 2021). A Organização Escolar e as Barreiras à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *A Organização Escolar e as Barreiras à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, pp. 16-17.
- Direção-Geral da Educação . (julho de 2018). *Direção-Geral da Educação*. Obtido de dge.mec.pt:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação. (julho de 2018). *Direção-Geral da Educação*. Obtido de dge.mec.pt:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf
- DSM-5 ASSOCIATION, A. P. (2013). *MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS* (5º ed.). Obtido de https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf
- DSM-5 ASSOCIATION, A. P. (2014). *MANUAL ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS*.
- Egon G. Guba, Yvonna S. Lincoln. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Em Y. S. Egon G. Guba, *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). SAGE Publications. Obtido de [ethnographyworkshop.wordpress.com:](https://ethnographyworkshop.wordpress.com/)
<https://ethnographyworkshop.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/11/guba-lincoln-1994-competing-paradigms-in-qualitative-research-handbook-of-qualitative-research.pdf>

- Elsabbagh M, D. G. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Res*, pp. 79–160.
- FDPA. (n.d). *FDPA*. Obtido de Prevalência do autismo : <https://www.fpda.pt/prevalencia-do-autismo>
- Fombonne E, Q. S. (2011). Epidemiology of pervasive developmental disorders. In: Amaral DG, Dawson G, Geschwind DH, eds. *Autism spectrum disorders.*, pp. 90–111.
- Gerry McGhee, G. R. (2007). Grounded theory research: Literature reviewing and reflexivity. *Journal of Advanced Nursing*, 60, pp. 330–350.
- Guilherme Martins, C. G. (julho de 2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de Direção-Geral da Educação : https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas*. Porto Editora.
- Hjelmslev, L. (1975). *Prolegómenos a uma Teoria da Linguagem*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iliia Markov, K. K. (Março de 2023). *Language: Its Origin and Ongoing Evolution*. Obtido de National Library of Medicine: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37103246/>
- Jacqueline Jodl, M. B. (Janeiro de 2023). *Inclusive Education Initiative*. Obtido de inclusive-education-initiative.org: https://www.inclusive-education-initiative.org/sites/default/files/2023-01/108_Global%20State%20of%20Inclusion_Policy%20Brief_V21.pdf
- Michelle Dawson, Laurent Mottron, Morton Ann Gernsbacher. (2008). Learning in Autism. Em J. H. Roediger, *Learning in Autism: A Comprehensive Reference* (pp. 759–772). New York: Elsevier.

- Ministério da Educação . (julho de 1997). *Diário da República*. Obtido de [diariorepublica.pt: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despachoconjunto/105-3269719](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despachoconjunto/105-3269719)
- Ministério da Educação. (janeiro de 2008). *Diário da República*. Obtido de [diariorepublica.pt: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871)
- Ministério da Educação e Ciência. (dezembro de 2014). *Diário da República*. Obtido de [diariorepublica.pt: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587)
- Ministros, P. d. (6 de julho de 2018). *Diário da República*. Obtido de [diariorepublica.pt: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/542018-115652961](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/542018-115652961)
- Mosaic. (n.d). *Undersanting the levels of Autism: What Are the Three Levels of Autism?*. Obtido de Mosaic: <https://mosaicearlyintervention.com.au/levels-of-autism/>
- 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.
- Ozonoff, S., & Rogers, S. (2003). De Kanner ao milénio: avanços científicos que moldaram a prática. Em S. R. S. Ozonoff, *Perturbações do espectro do autismo: Perspectivas da Investigação Actual* (pp. 24-58). Lisboa: Climepsi Editores.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. Londres: Routledge & Kegan Paul LTD.
- Pilar de Moraes Sidi, E. C. (2017). *A Hermenêutica Como Possibilidade Metodológica à Pesquisa em Educação*. Obtido de UNESP: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270/6932>
- Pinto, P. M. (2015). Atitudes dos professores do 1.º Ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. pp. 14-15.

Presidência do Conselho de Ministros. (julho de 2018). *Diário da República*. Obtido de diariorepublica.pt: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/542018-115652961>

Richard Sparks, K. S. (2000). Teaching a Foreign Language Using Multisensory Structured Language Techniques to At-Risk Learners. Em K. S. Richard Sparks, *Dyslexia* 6 (pp. 120-134).

Santos, C. M. (2017). *Politécnico de Viseu - Repositório Científico* . Obtido de <https://repositorio.ipv.pt:file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/content.pdf>

Saussure, F. d. (1916). *Course de linguistique générale*. Payot .

Serap Keles, D. t. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *SCANDINAVIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*.

SocialMentes. (2024). *Como Funciona o Processo de Avaliação do Autismo?* Obtido de SocialMentes: <https://socialmentes.net/como-funciona-o-processo-de-avaliacao-do-autismo/>

Stubbs, S. (September de 2008). Inclusive Education . *Where there are few resources*, pp. 18-22 & 40-46.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Obtido de UNESCO.org: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=9f09>

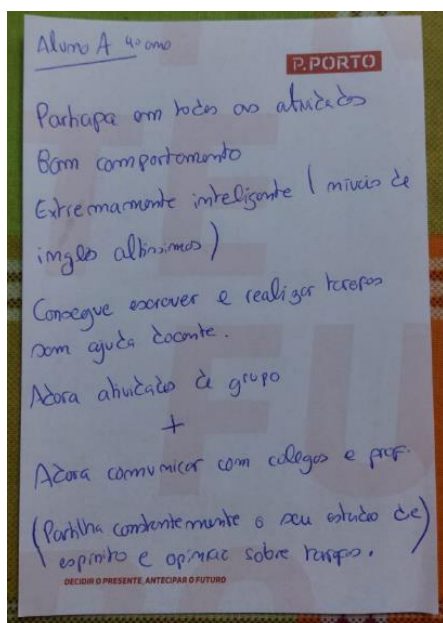
UNESCO. (Setembro de 2019). *Relatório Final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação - Todos os alunos importam*. Obtido de <https://drive.google.com/file/d/1VLh0-K9rAmBVeA3Lu61vU38L1WypsFCZ/view>

Vygotski, L. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*.

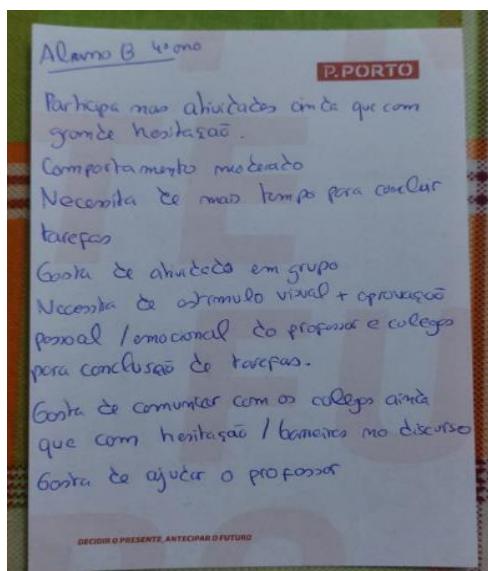
Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

ANEXOS

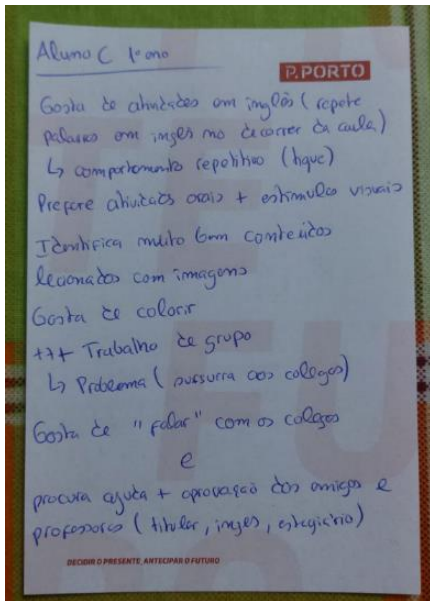
ANEXO 1. NOTAS DE CAMPO SOBRE ALUNO A



ANEXO 2. NOTAS DE CAMPO SOBRE ALUNO B



ANEXO 3. NOTAS DE CAMPO SOBRE ALUNO C



ANEXO 4. QUESTIONÁRIO FEEDBACK ALUNOS COM PEA



ANEXO 5. PLANO DE AULA SOBRE "PETS" 1º ANO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

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

"Adventures in the Pet World"



A special class, about our special friends...

Class:	1 st year
Level:	A1
Teacher:	Hugo Oliveira
Professors:	Susana Silva & Bernardo Canha
Date	29/11/2024

Introduction

This class targets pupils who are in the 1st grade of primary school and are at the A1 level of English as a foreign language according to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2020). It is designed to be an interactive class where pupils will learn vocabulary related to the pets and learn how to speak about their own pets as well as other pets.

While developing and acquiring some skills in foreign language such as listening and speaking, the pupils will also be encouraged to think about these topics from a multicultural perspective. Thus, in this class, I will use an interdisciplinary approach which integrates the following contents: Language, Technology, Music, Arts and Sciences.

In terms of the classroom atmosphere, we will make pupils feel as comfortable as possible. They should not be afraid of making mistakes or expressing their ideas. Pupils' pace, skills, and needs are quite different from each other's. Therefore, the teacher should be attentive to their individual needs.

Lesson plan on pets, designed for a 1st grade class.

Contents	Strategies	Attitudes
<p><u>Lexical</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulary related to pets, colours, weather and numbers. <p><u>Grammar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verb “to have” in the present simple. (e.g. I have a pet). • Verb “to have” in the affirmative and negative form. • Questions: “Do you have a pet at home?” “What’s this?” “What’s the colour?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Following instructions • Repeating words • Consolidating knowledge and revising contents through listening and speaking exercises. • Use of flashcards for a memory game. • Control of the classroom environment through interactive activities and active student participation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement in activities. • Motivation • Participation • Showing respect towards classmates. • Behaviour (participating and not disturbing the others).



Resources:


Whiteboard, Computer; Projector/Interactive board; Realia; Flashcards; Songs and chants; PowerPoint presentation.

Skills

Language skills: Speaking and listening

21st Century skills: Communication, Initiative, Creativity and social skills.

Activities	Skills	Time
<p>Opening routine</p> <p>The teacher asks the students to pay attention. The teacher asks the students how they are (e.g. 'How are you?'; 'Fine? or Sad?').</p> <p>The teacher asks the students what the weather is like outside (e.g. 'How's the weather outside?').</p> <p>The teacher asks the students if they are ready and starts counting (e.g. '1,2,3 GO!') to sing the Hello Song.</p> <p>The teacher then starts the lesson by projecting the song on the board, and together with the students begins the lesson.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=32ysrBC6B6k</p> 	<p>Language skills, Listening Skills</p>	<p>10'</p>
<p>Step 1 - Presentation of the topic to the students</p> <p>After the Hello Song ends, the teacher projects a PowerPoint slide on the board with two pets and asks the students if they know and can say the names of the pets shown, (dog & cat); At this point, the teacher begins explaining what pets are.</p> 	<p>Language Skills, Listening Skills</p>	<p>2.5'</p>

<p>Step 2 - Sing the pets' song</p> <p>After a brief explanation of the topic to be covered in the lesson, the teacher projects a song about pets on the board. This song primarily aims to motivate the students and teach them the vocabulary needed for the lesson.</p> <p>The teacher will play the song twice. The first time, the students are asked to listen carefully to familiarize themselves with the rhythm and vocabulary. During the second and final time, the teacher encourages the students to sing along with him to reinforce the vocabulary presented in the song.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=y9zde0_TkmY&list=LL&index=1</p>  <p>Step 3 – “Do you have a pet at home?” Exercise</p> <p>After the pets' song ends, the teacher uses the questions mentioned in the song to ask "Yes or No" questions to the students, <u>in order to</u> demonstrate how to ask questions to someone. (The teacher will ask for the collaboration of the teachers in the room to illustrate the exercise).</p>	<p>Language skills, Listening skills</p> <p>Language Skills, Listening Skills</p>	<p>10'</p> <p>2.5'</p>
--	---	------------------------

<p>Step 4 – Flashcards Activities</p> <p>The teacher continues the lesson by using the flashcards provided by the publisher to practice the previously learned vocabulary. The teacher makes a point of using flashcards featuring the animals from the song to reinforce the vocabulary, making it easier to learn and allowing for better consolidation of the material taught.</p> <p>Through the repetition of the pet vocabulary featured on the flashcards, the teacher takes the opportunity to play a small memory game, thereby capturing the students' attention.</p> <div data-bbox="304 651 675 775" data-label="Image"> </div> <p>Step 5 - Combining pets with previous content (Colours, weather—content taught in the previous lesson)</p> <p>The teacher will once again use PowerPoint to play a quick review game with the students. Using the projected images (e.g., white dog, black cat), the students will need to identify the type of pet in the image, as well as its colour. Finally, they will need to describe the weather shown in the image.</p> <p>The teacher will ask two questions: "What's this?" and "What's the colour?"</p> <div data-bbox="300 1301 564 1447" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="300 1509 564 1655" data-label="Image"> </div>	<p>Language skills, Listening Skills</p> <p>Language skills, listening skills</p>	<p>10'</p> <p>5'</p>
--	---	----------------------

<p>Step 6 - Drawing My Pet</p> <p>In this activity, the teacher will give the students a worksheet where they will need to draw their pet(s). This activity will serve as a bridge for the next lesson, where the students will present their pet(s), stating its name(s) and colour(s).</p> <div data-bbox="331 465 651 922" data-label="Image"> <p>The worksheet is titled 'My Pet' and features a large, rounded rectangular area for drawing. Above the drawing area are two small icons: a dog and a cat. Below the drawing area is a row of various small dog breeds. At the top of the worksheet, there are lines for 'Name' and 'Date'.</p> </div>	<p>Language skills, Listening Skills</p>	<p>15'</p>
<p>Closing Routine</p> <p>To end the lesson, the teacher asks the students to tidy up. The teacher also asks if they enjoyed the lesson and reminds them that in the next class, they will need to talk about their pet (something mentioned in the previous activity). After all of this, the teacher gives permission for the students to have their snack.</p>	<p>Language Skills, Listening Skills</p>	<p>5'</p>



ANEXO 6. PLANO DE AULA SOBRE “HOURS” 4º ANO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

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

“Every Hour Counts”



A lesson on the hours, minutes and seconds...

Class:	4th year
Level:	A1
Teacher:	Hugo Oliveira
Professors:	Susana Silva & Bernardo Canha
Date	06/01/2025

Introduction

This class targets pupils in the 4th grade of primary school and are at the A1 level of English as a foreign language according to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2020). It is designed to be an interactive class where pupils will learn vocabulary related to the hours and how to properly speak about them and how to tell other people the time.

While developing and acquiring the four basic skills in foreign language: listening, speaking, reading, and writing, the pupils will also be encouraged to think about these topics from a multicultural perspective. Thus, in this unit we will use an interdisciplinary and critical pedagogy (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007) approach which integrates the following contents: Language, Math and Culture.

Throughout the course of these lessons, we also intend to focus on the four cores 21st Century Skills (the four C's) which are communication, collaboration, critical thinking and creative thinking. Melinda Kolk (2011) stated that all individuals must acquire and master the 4Cs skills in order to fully participate in today's global community.

In terms of the classroom atmosphere, the teacher will make the pupils feel as comfortable as possible. They should not be afraid of making mistakes or expressing their ideas as its part of their learning process. Pupil's pace, skills and needs are quite different from each other's. Therefore, the teacher should be attentive to their individuals needs.



Lesson Plan on the hours, designed for a 4th grade class.

Contents	Strategies	Attitudes
<p>Lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulary related to the hours, numbers and time zones <p>Grammar</p> <ul style="list-style-type: none"> Questions: What time is it? Verbs: Verb "To be" in the affirmative form and in the negative form. 	<ul style="list-style-type: none"> Following instructions Repeating words Consolidating knowledge and revising contents through listening, writing and speaking exercises Interactive activities that promote active student participation. 	<ul style="list-style-type: none"> Engagement in activities Motivation Participation Showing respect towards the classmates Behaviour (participating and not disturbing the others) Autonomy

Resources:

Whiteboard, Computer; Projector/Interactive board; Realia; Students Book.

Skills


Language skills: Speaking, listening, reading and writing

21st Century skills: Communication, Initiative, collaboration and social skills.

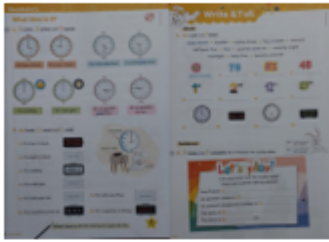
Evaluation of the Pupils:

Collaboration with each other; Interest and respect towards the other; Behaviour; Engagement in classroom activities, Autonomy, Critical skills, Basic skills such as listening, writing, reading and speaking; Peer assessment and Self-assessment.

Activities	Skills	Time
<p>Opening Routine</p> <p>The teacher asks the students to pay attention. The teacher asks the students how they are (e.g. 'How are you?')</p> <p>The teacher asks the students what's the weather outside. The teacher asks the students how their holidays were and whether they enjoyed their Christmas and New Year's holidays.</p> <p>Finally, the teacher asks to every student what they wish for this new year, resumed in 1 word.</p>	<p>Listening skills & speaking skills</p>	<p>10 min</p>
<p>Step 1 – Presentation of the topic to the students.</p> <p>After the opening routine, the teacher starts asking the students the time, after the students say it in Portuguese, the teacher asks if they know it in English, thus opening the topic of time that will be covered in class. Then the teacher tells the students how to ask the time in English (What time is it?) and asks them to write the question down in their notebooks.</p>	<p>Listening skills reading skills, speaking skills & writing skills</p>	<p>5 min</p>

<p>Step 2 – How to read a clock? Activity</p> <p>After introducing the topic of the lesson, the teacher begins to draw a clock on the board, where with the help of the students he will lay out all the necessary information. He will ask the students to indicate the numbers present and how many minutes they represent. Then, together with the students, the teacher will explain how to tell the time in English, thus starting the learning process for the class. After studying how to 'read' a clock, the teacher will hand out a blank clock to the students so that they can use it in a class activity.</p>  <p>Step 3 – Students Book Exercises</p> <p>By now the students should be able to answer the exercises in the book, so the teacher tells them to turn to page 38, exercise number 2 and page 40, exercise number 1. He then proceeds to correct the exercises carried out</p> <p>Once they have completed the correction of the exercises, the teacher asks the class to make pointers on the clock they</p>	<p>Listening skills, reading skills, speaking skills & writing skills</p>	<p>25 min</p>
<p>Step 3 – Students Book Exercises</p> <p>By now the students should be able to answer the exercises in the book, so the teacher tells them to turn to page 38, exercise number 2 and page 40, exercise number 1. He then proceeds to correct the exercises carried out</p> <p>Once they have completed the correction of the exercises, the teacher asks the class to make pointers on the clock they</p>	<p>Listening skills, reading skills, speaking skills & writing skills</p>	<p>10 min</p>

have been given in order to carry out an activity that will also work as homework.



Closing Routine

To finish the lesson, the teacher asks the students to pay attention to their homework, as it will be essential for the start of the next lesson.

The teacher gives a brief demonstration of what the activity will be like and what is needed to complete it.

After all the instructions have been given, the teacher asks the students to put their things away and concludes the lesson by authorising them to have a snack.

**Listening Skills &
Speaking skills**

10 min

ANEXO 7. PLANO DE AULA "PLACES AT SCHOOL" 4º ANO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

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

"Places at School: Where Learning Happens"



Our School, Our Spaces: Where We Work, Play, and Learn...

Class:	4th year
Level:	A1
Teacher:	Hugo Oliveira
Professors:	Susana Silva & Bernardo Canha
Date	10/01/2025

Introduction

This class targets pupils in the 4th grade of primary school and are at the A1 level of English as a foreign language according to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2020). It is designed to be an interactive class where pupils will learn vocabulary related to the school places.

While developing and acquiring the four basic skills in foreign language: listening, speaking, reading, and writing, the pupils will also be encouraged to think about these topics from a multicultural perspective and critical pedagogy.

Throughout the course of this lesson, the teacher also intends to focus on the four cores 21st Century Skills (the four C's) which are communication, collaboration, critical thinking and creative thinking. Melinda Kolk (2011) stated that all individuals must acquire and master the 4Cs skills in order to fully participate in today's global community.

In terms of the classroom atmosphere, the teacher will make the pupils feel as comfortable as possible. They should not be afraid of making mistakes or expressing their ideas as its part of their learning process. Pupil's pace, skills and needs are quite different from each other's. Therefore, the teacher should be attentive to their individual's needs.

Second Lesson Plan – 10/01/2025

Unit: (3) School routines and time.

Teacher: Hugo Oliveira

Class: 4º B

Pupils already know:

- ✓ Some Vocabulary regarding “Places at school”
- ✓ Some activities
- ✓ Weather
- ✓ Time “What time is it?”
- ✓ The alphabet
- ✓ Verb “To Be” and Verb “Have got”

Summary:

- Places at School
- Interactive activities about “Places at school”
- Preposition of place “at”
- Question “Where is?”
- Self-assessment

Time: 60 minutes



Contents			
Aprendizagens Essenciais			PASEO
Linguistic Domain	Strategic Domain	Intercultural Domain	Values and Attitudes
<p>Activities</p> <p>Vocabulary:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classroom - Library - Gym - Music Room - Computer Room - Canteen - Toilets - Playground - Corridor - Teacher's Room <p>Grammar:</p> <p>Question and answer E.g.: "Where is Mary?" "She is at the canteen"</p> <p>Verb "To be": e.g.: "She is, at the canteen"</p> <p>Verb "Have got" e.g.: "We have, a canteen"</p>	<p>"Pensar criticamente"</p> <p>"Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos"</p> <p>"Comunicar eficazmente em contexto"</p> <p>"Reconhecer realidades interculturais distintas"</p>	<p>Reconhecer realidades interculturais distintas</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>"Reconhecer elementos da sua própria cultura: diferentes aspetos de si próprio e identificar pessoas, lugares e aspetos que são importantes para si e para a sua cultura; identificar os espaços à sua volta (a sua comunidade); reconhecer elementos da cultura anglo-saxónica."</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Behaviour - Autonomy - Expressing themselves. - Students' engagement in the classroom activities. - Interest and Respect towards the others. - Introspection

Strategies

1. Repeating words/phrases and emphasis on correct pronunciation.
2. Asking and answering questions, in order to use the new vocabulary.
3. Use of the wall clock for control and time management.
4. Body movement (activities)
5. Use of physical and digital resources
6. Consolidating knowledge and revising contents through listening, writing and speaking exercises
7. Interactive activities that promote active student participation.

Aims

- ❖ To learn new vocabulary related to “Places at school”
- ❖ To revise vocabulary regarding Weather and the time
- ❖ To promote time management skills
- ❖ To develop empathy and respect for the others
- ❖ To develop autonomy, self-regulation, and introspection (Self-assessment)

Pupils' assessment

- ❖ Evaluate if the pupils understand the vocabulary related to “Places at school”
- ❖ Evaluate how well pupils comprehend the instructions and prompts given by their peers and teacher.
- ❖ Observe the accuracy and clarity of the pupil's pronunciation of vocabulary words.
- ❖ To assess if pupils understand the structure of question/answer
- ❖ To assess if the pupils' address each other politely
- ❖ To assess pupil's behaviour and if they can express themselves during self-assessment.
- ❖ Note pupil's use of polite expressions such as “please” and “thank you”.

Teacher's Assessment

- ❖ Assess if the activities successfully engage pupils.
- ❖ Reflect on whether the explanation and demonstration of the activities were clear and sufficient to all pupils to participate without confusion.
- ❖ Assess if the emphasis on phonetics was effective in helping pupils improve their pronunciation. (Additional strategies like repetition or modelling might be required).
- ❖ Reflect on the adequacy of the visual and verbal clues provided, ensuring they are neither too challenging nor too simplistic for the pupil's proficiency levels.
- ❖ Monitor the active participation during activities adjusting future activities to maintain or improve engagement.


Materials:


- Computer
- White Board
- Projector
- Power-point
- Student's notebook
- Student's Book
- Poster (Places at School)
- Two fly swatters
- Games
- Whiteboard markers
- Vocabulary Sheets

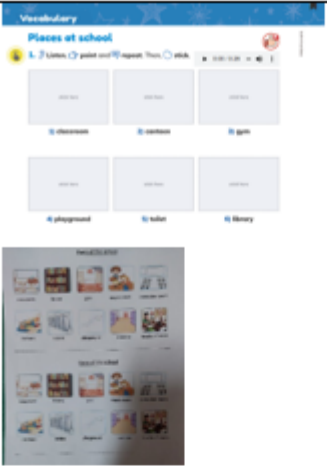
21st Century Skills


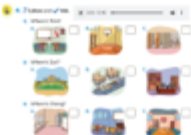
Critical thinking, interrogative questioning, initiative, oral communication, listening, curiosity and cooperation.

Activities	Time	Domains of Competencies	Materials
<p>Opening Routine</p> <p>The teacher begins the lesson by greeting the pupils. Then he asks how the pupils are and asks what the weather is like outside. The teacher also asks what time it is so that he can put the time we start the lesson on the board.</p> <p>After this, the teacher asks a pupil to come and help him open the new lesson.</p> <p>Note: The opening routine is the same every lesson so that the children feel safe in the class, knowing what to expect. This helps to reduce the levels of anxiety.</p>	5'	<p><u>Linguistic Domain</u></p> <p>“(Interação oral: fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais, interagir com o professor utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar)”;</p> <p>“(Compreensão escrita: compreender instruções muito simples com apoio visual)”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wall Clock - Computer - White Board - Student’s notebook - Whiteboard markers
<p>Activity 1 – Find hidden Words</p> <p>The teacher asks the students to open their book to pages 48 and 49 so that they can begin the new unit to be covered in class.</p> <p>The teacher tells the students that they <u>have to find 7 words on those same pages in order to</u> start the new unit in a fun and interactive way. After receiving feedback from the pupils saying that they have finished the activity, the teacher</p>	10'	<p><u>Linguistic Domain</u></p> <p>“(Compreensão oral: compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual.)”</p> <p>Compreensão escrita: “(Identificar vocabulário</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Student’s Book - White Board - Whiteboard Markers

<p>asks some of the pupils individually what words are on those pages in order to 'correct' the exercise. After the pupil has indicated the word, they have found, the teacher writes it on the board so that he can create a speaking exercise once these 7 words have been said.</p> 		<p>familiar acompanhado por imagens)</p> <p>Strategic Domain: "Comunicar eficazmente em contexto"</p>	
<p>Step 2 – PowerPoint Presentation / Memory game</p> <p>Using some of the words mentioned in the previous exercise (e.g. canteen, library) the teacher will introduce the new topic to be covered in class.</p> <p>With the help of a digital '<u>Powerpoint</u>' resource, the teacher will introduce the pupils to the new vocabulary. Together with the pupils, the teacher will practise speaking and writing the new vocabulary.</p> <p>After studying this vocabulary, a short memory game will be used to consolidate the vocabulary learnt.</p>	<p>10'</p>	<p>Linguistic Domain (Compreensão escrita: Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens;)</p> <p>(Compreensão oral: compreender palavras e expressões muito simples).</p> <p>Strategic Domain: Pensar criticamente.</p> <p>PASEO Relacionamento interpessoal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Computer</u> - <u>Whiteboard</u>

		<p>- “Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração”</p> <p>- “Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar. Olhar e participar na sociedade”</p>
<p>Step 3 – Vocabulary Sheet / Book Exercise</p> <p>At this point the teacher asks the pupils to pay attention to the teacher’s instructions. The teacher will hand out a vocabulary sheet for the pupils to stick in their notebook all the vocabulary belonging to parts of school.</p> <p>After the pupils have finished this step, the teacher asks them to open their books to page 50 and do the first exercise. As soon as the pupils have finished both tasks together with the teacher, the pupils will practise pronouncing the vocabulary they have learnt by saying out loud the respective words indicated by the teacher.</p>	<p>5’</p> <p><u>Linguistic domain</u> (Compreensão oral: Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas.)</p> <p>(Compreensão escrita: Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Student’s Notebook - Vocabulary Sheets - Student’s Book

		<p>PASEO</p> <p>Relacionamento interpessoal</p> <p>- “Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração”</p>	
<p>Step 4 – Where’s He/She? Game</p> <p>In this activity, the teacher will use a game to consolidate the vocabulary learnt. In an interactive and fun way, pupils will be able to practise grammatical aspects such as verbs (to be & have got), questions/answers and prepositions (e.g.: Where is Mary?” “She is at the canteen”)</p> <p>In this activity, the teacher will use a game to consolidate the vocabulary learnt. In an interactive and fun way, pupils will be able to practise grammatical aspects such as verbs, questions/answers and prepositions.</p> <p>To carry out this activity, the teacher will call on 2 pupils at a time to practise the question/answer. Using the fly</p>	<p>20’</p>	<p>Linguistic Domain (Compreensão escrita: Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens;)</p> <p>(Compreensão oral: compreender palavras e expressões muito simples).</p> <p>Strategic Domain: Pensar criticamente. Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos: (Revelar atitudes como, por exemplo, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões: demonstrar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poster (places at school) - Two fly swatters - Whiteboard - Whiteboard markers - Student’s Notebook

<p>swatters with the characters on them, they will consolidate and make use of the vocabulary they have learnt.</p> <p>To finalise the activity, the teacher asks the pupils to copy the question that the teacher will write on the board.</p> 	<p>atitudes de inteligência emocional.)</p> <p><u>PASEO</u></p> <p>Relacionamento interpessoal</p> <p>- “Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração”</p> <p>- “Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar. Olhar e participar na sociedade”</p>	
<p>Step 5 – Listening Exercise</p> <p>As the last exercise of this lesson, the teacher will do a little listening <u>in order to</u> train the pupils to answer this type of exercise. Using parts of the previous exercise as a guiding principle for solving this exercise, the teacher will give the necessary indications/information to solve this exercise.</p> 	<p><u>Linguistic Domain</u> (Compreensão escrita: Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens;)</p> <p>5'</p> <p>(Compreensão oral: compreender palavras e expressões muito simples).</p> <p><u>Strategic Domain:</u> Pensar criticamente.</p>	<p>- <u>Student's Book</u></p>

<p>Closing Routine</p> <p>To end the lesson, the teacher asks the pupils if they liked the subject and the way it was taught.</p> <p>The teacher sets a short homework task that will be useful for the next lesson and is easy to solve.</p> <p>After this, the teacher tells the pupils to put their things away and tidy up the room while they prepare for break and snack time.</p> <p>Note: If there happens to be time left over, the teacher can play one more game with the pupils to end the lesson in high spirits, thus developing in them a love of learning English.</p>	<p>5'</p>	<p>(Compreensão oral: compreender palavras e expressões muito simples).</p> <p>“(Interação oral: fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais, interagir com o professor utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar)”;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Whiteboard</u> - <u>Whiteboard Markers</u> - <u>Student's Notebook</u> - Computer (in case it happens to be time left over)
--	-----------	---	---

ANEXO 8. ENTREVISTA DOCENTE TITULAR 3º ANO

Entrevista a docente titular do 3º ano de escolaridade

Nota: Docente titular ofereceu ainda "*insight*" sobre os seus alunos para que fosse possível elaborar a uma melhor caracterização dos mesmos na sua investigação.

Aluno D: O aluno revela um conjunto de interesses e comportamentos que favorecem o seu processo de aprendizagem. Demonstra gosto por música e animais, aprecia ouvir outras pessoas falar e manifesta disponibilidade para interagir com os colegas, evidenciando boas competências sociais. Mostra ainda gosto pela leitura e particular interesse pela disciplina de Inglês, áreas que contribuem positivamente para o seu envolvimento académico. Apesar disso, apresenta alguma timidez na participação nas atividades de sala de aula, o que poderá exigir estratégias de incentivo à participação gradual, de forma a promover a sua autoconfiança e o desenvolvimento das suas capacidades comunicativas.

Questão nº1: Considera que a comunicação influencia a aprendizagem de alunos com PEA?

Resposta: Bem professor, já sabe como funciono no que toca a este tipo de assuntos, sou direta. A comunicação e o tipo de linguagem usada em sala de aula afeta claramente o aproveitamento e atenção dos alunos, não há como negar isso. Como pode ver, temos alunos com diversas características, mas no seu caso mais relacionado com PEA, pode ver que o aluno é também influenciado pela maneira como se dirige a ele, embora a nossa formação nos tenha ensinado outra coisa. A verdade é que este tipo de preparação para ambientes de sala de aula por vezes fica escasso, e cabe a nós enquanto docentes aprender a lidar com a turma, porque lá está, cada caso é um caso. Mas sim, a comunicação influencia claramente a qualidade do ensino e de aprendizagem dos alunos.

Questão nº 2: Na sua opinião considera a aprendizagem da língua inglesa essencial à vida dos seus alunos?

Resposta: Isto nem se questiona professor, já sabe que a língua inglesa é claramente imprescindível à vida destas crianças. Falamos de uma língua mundial que é utilizada em quase todos os meios de comunicação, música, jogos, aliás a febre de expressões inglesas está na moda também, os miúdos adoram inglês. Para já é apenas uma disciplina que tem atividades fixas e engraçadas, mas no futuro eles vão ver que será preciso para ir viajar, comunicar com outras pessoas, jogar e muito mais, aliás vários cursos profissionais e superiores já têm inglês ou cadeiras em inglês no seu plano de estudos.

Questão nº 3: Considera que o inglês ajuda no desenvolvimento de alunos com PEA?

Resposta: Falando do meu caso na turma, o professor vê que o inglês ajuda no desenvolvimento daquela criança, este idioma permitiu ao aluno abrir horizontes no que toca a interação social, bem como aproveitamento noutras disciplinas. Diria que a simplicidade da língua faz com que esta se torne mais "atraente" em relação à sua língua materna. Sou a favor que o aluno deve de aprender conforme as suas características, e se o inglês ajuda a desbloquear portas, deve ser mesmo utilizado como ferramenta de ensino e ajudar estes alunos com PEA a obter a melhor qualidade de ensino possível mediante as condições que nos são prestadas enquanto professores.

Questão nº4: Considera que os alunos com PEA afetam a qualidade da aprendizagem dos restantes colegas?

Resposta: Sim e não, por acaso este ano o aluno com PEA adaptou-se muito bem à turma e tem consigo uma grande rede de apoio que o permite florescer num ambiente acolhedor de aprendizagem. A verdade professor, é que nem sempre é e será assim, teremos casos em que alunos com PEA terão distúrbios de comportamento complicados de lidar em sala de aula. Felizmente temos um grande suporte aqui na escola e que nos permite ensinar ao aluno com uma ligeira "facilidade", mas em outros cenários é complicado. Contudo... diria que culpar inteiramente os alunos com PEA pelas avaliações menos boas de outras crianças também não é o mais correto. Há alunos "regulares" que perturbam mais e ninguém se queixa, é apenas um pretexto para certos alunos diria. Agora acredito que com a melhoria de legislação e melhores práticas educativas será possível erradicar a ideia de que alunos com PEA são a causa de "problemas" na sala de aula.

ANEXO 9. ENTREVISTA DOCENTE TITULAR 4º ANO

Entrevista a docente titular do 4º ano de escolaridade

Nota: Docente titular ofereceu ainda *"insight"* sobre os seus alunos para que fosse possível elaborar a uma melhor caracterização dos mesmos na sua investigação.

Aluno A: O aluno demonstra um conjunto de interesses e disposições que favorecem significativamente a sua participação no contexto escolar. Revela gosto pela música e pela leitura (gosta de fado e banda desenhada), apreciando também ouvir outras pessoas a falar, o que contribui para a sua atenção constante durante as atividades letivas. Mostra preferência por trabalhar em interação, evidenciando desconforto quando se encontra sozinho, e envolve-se com entusiasmo nas dinâmicas propostas em sala de aula. Além disso, manifesta grande interesse pelas disciplinas de inglês e matemática, áreas nas quais participa de forma ativa e motivada, refletindo atitude positiva perante a aprendizagem.

Aluno B: apresenta um perfil marcado por preferências e comportamentos que influenciam diretamente a sua participação escolar. Demonstra gosto pela música e aprecia ouvir outras pessoas falar, embora revele tendência para a distração, o que pode afetar a sua concentração durante as atividades letivas. Não manifesta particular interesse pela leitura, mas mostra preferência por disciplinas como Inglês e Estudo do Meio, áreas nas quais tende a envolver-se com alguma motivação. Ao contrário de outros colegas, aprecia momentos de isolamento e participa apenas ocasionalmente nas dinâmicas de sala de aula, o que sugere a necessidade de estratégias diferenciadas que promovam o seu envolvimento e interação com o grupo.

Questão nº1: Considera que a comunicação influencia a aprendizagem de alunos com PEA?

Resposta: Ora muito bem, concordo efetivamente que a comunicação afeta a aprendizagem. Já são vários anos de serviço e neles todos reparo que a maneira e o modo a como me dirijo aos alunos afeta a atenção com que estes encaram as matérias a ser lecionadas. Diria mesmo que ser falinha mansa ajuda a atrair a atenção dos alunos, embora seja complicado de aplicar isso a toda a turma, dado que os alunos têm diferentes comportamentos. Agora mais focada nos alunos com PEA, diria que é também um fator que influencia a aprendizagem, um aluno com PEA tende a ter um padrão mais "fixo" no que toca a comportamento e interação social e a forma como encara o conteúdo abordado em sala de aula, contudo... a nossa formação indica que devemos ser restritas na maneira como falamos, mas é notável que a mudança de tom na voz tem de facto influência nos alunos com PEA.

Questão nº 2: Na sua opinião considera a aprendizagem da língua inglesa essencial à vida dos seus alunos?

Resposta: Claro que sim, não há qualquer dúvida que o inglês será muito útil às suas vidas futuras. Estamos a falar da língua que nesta altura é considerada o idioma mundial de comunicação, é a língua que reina em jogos, músicas, filmes, normal que haja uma grande importância em torno da aprendizagem da língua inglesa. Para já eles encaram esta disciplina, este idioma como brincadeira, e não os culpo, é de facto uma disciplina que permite criar várias atividades que cativam o interesse dos alunos, especialmente aqueles com PEA.

Questão nº 3: Considera que o inglês ajuda no desenvolvimento de alunos com PEA?

Resposta: Esta é uma excelente pergunta, diga-se de passagem. Mas creio que o inglês ajuda de facto no desenvolvimento de alunos com PEA. Não sei se porventura advém do facto que os sistemas de "fala" por assim dizer são mais simples, ou pelas conjugações verbais, mas a verdade é que o inglês consegue ser "bem aprendido" por parte destes alunos. Há inclusive casos em que o inglês quase se torna a língua materna do aluno sem que ele saiba. Aliás o professor consegue ver pelos casos na turma que são bons a inglês, percebem e associam palavras como se nada fosse, é algo fascinante de se testemunhar.

Questão nº4: Considera que os alunos com PEA afetam a qualidade da aprendizagem dos restantes colegas?

Resposta: Eu diria que isso é um mito... estarmos a culpar alunos com PEA devido ao aproveitamento dos restantes colegas torna-se quase absurdo. Claro que acaba por ser um desafio, mas as turmas aprendem a lidar com este tipo de crianças, ajudam a incorporar o aluno com PEA na turma, ajudam nas atividades, alguns deles conseguem extrair uma certa inspiração nestes alunos que apesar das suas diferentes características trabalham diariamente para serem tratados como pares iguais e não especiais. No fim do dia, as crianças têm todas capacidades para aprender e desenvolver cognitivamente, cabe agora a cada uma delas trabalhar, estudar e reconhecer que nem sempre estará certo e deve então aprender com os erros.

ANEXO 10. ENTREVISTA A DOCENTE DE INGLÊS

Entrevista a docente de inglês e orientadora cooperante de PES

Questão nº1: Considera que a comunicação influencia a aprendizagem de alunos com PEA?

Resposta: Sabe professor, eu cada vez mais acredito que a maneira como nos dirigimos aos alunos influencia a sua atenção em sala de aula. Antes era mais severa e falava alto, hoje em dia diria que um tom calmo e mais assertivo ajuda. Mas sim concordo plenamente com o professor. Aliás dá para ver em sala de aula exemplos práticos e reais, não há como negar que a comunicação representa um grande papel no que toca ao ensino de inglês, no ensino geral diria eu. O tipo de linguagem que aplicamos em sala de aula, também modera o comportamento dos alunos, influencia o aproveitamento dos alunos, cria relações de afinidade entre professor/aluno e parecendo que não criamos o espaço seguro que muitos deles necessitam e infelizmente não têm. Já são alguns anos de serviço, e já mantive posturas diferentes neles todos, mas a verdade é que a comunicação é a melhor ferramenta a usar em sala de aula, é o que motiva, é o que encoraja os alunos a serem mais e melhor, e isso vê-se muito bem em alunos com PEA, eles sentem-se fortes, felizes e capazes de enfrentar os seus medos.

Questão nº 2: Na sua opinião considera a aprendizagem da língua inglesa essencial à vida dos seus alunos?

Resposta: Oh professor questionar isso a mim até se torna ofensivo haha. A verdade é que escolhi esta profissão porque senti que o inglês é de facto o futuro. Adoro lecionar e adoro falar inglês, portanto diria que a conjugação dos dois permitiu a mim enquanto pessoa e docente ver a importância que terá na vida das crianças. O inglês é nesta altura a par do mandarim a língua mais falada, é o idioma que mais se utiliza em negócios, em viagens, em músicas, jogos, filmes e muito mais! O professor realça a importância da comunicação na sala de aula, a verdade é que ela vai para além da sala de aula, o inglês acaba por ser a língua da amizade mundial. Espero que enquanto professora de inglês incuta nos alunos o prazer de querer aprender inglês, já por isso é que me esforço tanto em incluir todos os alunos nas tarefas de sala de aula. Quero que os meus alunos tenham a melhor qualidade de ensino e que um dia olhem para trás e pensam "fogo, afinal inglês é fixe".

Questão nº 3: Considera que o inglês ajuda no desenvolvimento de alunos com PEA?

Resposta: Esta é uma pergunta que já me questionei a mim várias vezes e acabo sempre por pensar o mesmo, eu acho que sim. Já são alguns anos a lecionar aulas de inglês e a verdade é que o contacto dos alunos com PEA face ao inglês acaba sempre por ser positivo, não sei bem explicar o porquê. Reparo que alguns dos padrões acabam por ser ignorados por parte dos alunos com PEA, e eles simplesmente ficam atentos ao conteúdo a ser lecionado. Acho ^{super} fascinante a maneira como o inglês desperta neles algo que a língua materna não o faz, mas pronto, é algo que será certamente explicado no futuro ^{haha}.

Questão nº4: Considera que os alunos com PEA afetam a qualidade da aprendizagem dos restantes colegas?

Resposta: Esta é uma questão complicada professor, é aquele tema sensível, mas diria que é um sim/não. A verdade é... há sempre diferença na maneira como alunos com PEA reagem em sala de aula. Podem ter reações positivas, podem ter distúrbios graves no comportamento como pode estar simplesmente a distrair os colegas com uma simples brincadeira ou palavra repetida. Mas acho que a culpa ser somente atribuída a alunos com PEA torna-se um pouco ridículo, o professor já teve a oportunidade de lidar com diferentes alunos e se calhar queixa-se mais de alunos regulares não? A verdade é que é um grupo que tem características diferentes, reage de forma diferente, aprende de forma diferente, mas acaba sempre por ser igual num aspeto... é criança! As crianças são inconsistentes, e acabam sempre por se afetar umas às outras ainda que não seja propositadamente. No fim do dia, todas as crianças são responsáveis pela maneira como afetam a qualidade da aprendizagem, e não apenas os alunos com PEA.

|

ANEXO 11. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS



- Achas que inglês é uma boa língua para fazer amizades?

Não Sim Talvez

- Achas que nas aulas de Inglês os professores falaram bem contigo e explicaram direito a matéria?

Não Sim Talvez

- Achas que és uma pessoa simpática para os teus colegas e empenhada nas tarefas de aulas de inglês?

Não Sim Talvez

- Como te sentes ao trabalhar em pares e grupos?

Bem Mal Mais ou menos

- Achas que os teus colegas de necessidades especiais prejudicam a tua aprendizagem da língua inglesa?

Não Sim Mais ou menos

ANEXO 12. QUESTIONÁRIO FORMS A PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA

Comunicação na Educação

Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

Considera que os casos de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo têm aumentado a nível nacional?

Justifique a sua resposta.

Texto de resposta longa

Na sua opinião considera que incluir alunos com PEA na sala de aula ajuda ao seu desenvolvimento pessoal e cognitivo?

Justifique a sua resposta.

Texto de resposta longa

Considera que a comunicação é um fator-chave para o ensino/aprendizagem de alunos com PEA?

Justifique a sua resposta

Texto de resposta longa

Considera que a aprendizagem da língua inglesa é uma mais valia para o desenvolvimento pessoal e cognitivo do aluno com PEA?

Justifique a sua resposta.

Texto de resposta longa

Considera que os casos de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo têm aumentado a nível nacional?

Justifique a sua resposta.

2 respostas

Sim. Com o desenvolvimento da medicina os casos tem aumentado porque podemos determinar quem sofre destes problemas mais facilmente e com precisão.

Sim. Penso que se deve a maior procura de respostas e fazem se assim diagnósticos precoces.

Na sua opinião considera que incluir alunos com PEA na sala de aula ajuda ao seu desenvolvimento pessoal e cognitivo?

Justifique a sua resposta.

2 respostas

Sim. Manter estes alunos incluídos num ambiente igual aos outros alunos ajuda a integrar os alunos na sociedade e sem os ostracizar.

Sim. Estimula desenvolvimento mas devem ter medidas curriculares adaptadas ao seu currículo

Considera que a comunicação é um fator-chave para o ensino/aprendizagem de alunos com PEA?

Justifique a sua resposta

2 respostas

Sim. Para ajudar a inclusão dos alunos e desenvolver a sua capacidade de interação.

Sim pelo défice que tem na comunicação

Considera que a aprendizagem da língua inglesa é uma mais valia para o desenvolvimento pessoal e cognitivo do aluno com PEA?

Justifique a sua resposta.

2 respostas

Mais ou menos. Pode ser uma mais valia em alguns casos mas não em todos.

Se for capaz sim

**Comunicar para Ensinar: Práticas inclusivas no
Ensino da Língua Inglesa a Alunos com
Perturbação do Espectro do Autismo**

Hugo Filipe da Silva Oliveira

