

Mara Sofia Félix Teixeira Brito

Cooperar para Ser Mais: a cooperação entre docentes, respetivando uma prática pedagógica inclusiva

Orientação: Prof^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação
Lisboa
2020

Mara Sofia Félix Teixeira Brito

Cooperar para Ser Mais: a cooperação entre docentes, respetivando uma prática pedagógica inclusiva

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial. conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 18/11//2020, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 44/2020, de 12/02/2020, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Maria Odete Emygdio da Silva;

Arguente: Prof. Doutora Ana Artur

Orientação: Prof^ª Doutora Isabel Rodrigues Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa

2020

Agradecimentos

Aos meus filhos que me incentivaram e motivaram todos os dias.

Ao meu marido pelo seu apoio incondicional, pela sua dedicação a todos na minha ausência.

À minha família sobretudo ao meu pai e à minha mãe e à família do meu marido pelo suporte na minha ausência. Ao meu cunhado que sempre acreditou em mim.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Sanches, pelo suporte, disponibilidade, incentivo e motivação ao longo do trabalho.

Ao Luís Mestre pelo apoio.

À Mariana que nunca me deixou sozinha neste caminho tão solitário e cheio de receios e dúvidas.

À minha colega Ana que me permitiu cooperar com ela, acreditando sempre que juntas seríamos capazes de superar os obstáculos.

Aos alunos da turma em que a intervenção foi realizada.

Aos meus amigos e às colegas de mestrado pela caminhada.

À Sofia pela amizade e pela fé.

Resumo

O presente trabalho é um projeto de investigação ação, integrado no Mestrado de Educação Especial, tendo como ponto de partida a inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo, numa turma do 2º ano do Ensino Básico.

As preocupações da professora, face à situação criada, foram o nosso desafio. Depois de algumas conversas informais, fizemos uma entrevista semiestruturada à professora, uma conversa com as crianças e a observação naturalista da sala de aula. A análise da informação recolhida colocou-nos perante a necessidade de alterar as dinâmicas pedagógicas para desenvolvimento de competências sociais e académicas de todos os alunos e, ao mesmo tempo, cooperar com a colega para ajudar nas alterações a realizar. Introduzimos a metodologia de projeto para exploração de conteúdos académicos, tendo também muita atenção na formação dos grupos de trabalho e nas aprendizagens sociais a fazer dentro do grupo e inter-grupos. A cooperação entre as docentes processou-se em todas as fases do processo, numa dinâmica em espiral de ação/reflexão/ação. De março a junho de 2019, fizemos doze intervenções em sala de aula, pensadas em conjunto, com objetivos bem definidos, realizadas em co-docência, e com uma reflexão final feita com os alunos. Eram apontados pontos fortes e pontos fracos e sugeridas propostas de atuação futura. Esta informação era depois analisada pelas duas docentes e utilizada para a sessão seguinte. Os dados recolhidos, após a intervenção, revelaram que a professora agora compreende que a sala de aula é um espaço onde as crianças têm voz, conseguem fazer “coisas” sozinhas, um espaço para cooperarem, ajudar-se e decidir também e que ter alguém “ao lado”, para trabalhar com, afasta medos e revela potencialidades, antes desconhecidas. Partir dos interesses dos alunos, para a seleção das aprendizagens e das metodologias, revelaram-se e são uma garantia de sucesso, em termos académicos e sociais, para todos.

Palavras-chave: Inclusão; Cooperação; Transtorno do Espectro do Autismo; Trabalho por Projeto; Movimento da Escola Moderna.

Abstract

The present study is a result of an investigation action project integrated in the Master of Special Education. As a starting point, we approached the inclusion of a child with Autism Spectrum Disorder, in the second grade class of basic education.

The teacher's concerns, given the situation, were our challenge. After some informal conversations, a semi-structured interview was conducted with the teacher, a conversation with the children and the naturalistic observation of the classroom. The analysis of the collected information placed the need to change the pedagogical dynamics for the development of social and academic skills of all students and, at the same time, cooperate with the colleague to aid in the necessary changes. We experimented with introducing the project methodology to explore academic content, also paying close attention to the formation of working groups and social learning made within the group and inter-groups. Cooperation between teachers took place at all stages of the process, in a dynamic spiral of action / reflection / action. From March until June 2019, we made twelve interventions in the classroom, thought together, with well-defined objectives, carried out in co-teaching, and with a final reflection made with the students. Strengths and weaknesses were pointed out and proposals for future action were suggested. This information was then analyzed by the two teachers and used for the next session. The data collected, at the final moment, revealed that the teacher now understands that the classroom is a space where children have a voice, they can do “things” on their own, a space to cooperate, help and decide too. Having someone to work with "by their side", dispels fears and reveals potentials, previously unknown. Taking in to consideration, the interests of students, when selecting learning solutions and methodologies, it has been proven to be and are a guarantee of success, in academic and social terms, for all.

Keywords: Inclusion; Cooperation; Autism Spectrum Disorder; Work by Project; Modern School Movement.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE GERAL	6
ÍNDICE DE FIGURAS	8
ÍNDICE DE QUADROS	8
ÍNDICE DE TABELAS	8
ÍNDICE DE APÊNDICES	9
INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	15
1. A INCLUSÃO: UM IMPERATIVO INCONTORNÁVEL NAS ESCOLAS	15
1.1. <i>Educar em todas as dimensões do ser humano rumo à inclusão</i>	18
1.2. <i>Da desconstrução do modelo tradicional, à perceção da heterogeneidade e participação dos alunos na escola</i>	21
1.3. <i>A cooperação- a pedra fundamental de um ambiente inclusivo eficaz</i>	25
1.4. <i>O olhar da legislação que regula a inclusão nas escolas e o papel do professor de educação especial</i>	26
2. O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA	31
2.1. <i>O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna</i>	32
2.2. <i>O Trabalho de aprendizagem por projetos</i>	34
3. A CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPETRO DO AUTISMO	39
3.1. <i>As estratégias de atuação para os professores</i>	41
PARTE II – DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS	44
1. A PROBLEMÁTICA E A QUESTÃO DE PARTIDA	44
2. OS OBJETIVOS	45
2.1. <i>Objetivo Geral</i>	46
2.2. <i>Objetivos específicos</i>	46
PARTE III- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	47
1. CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO	48
2. FASES DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	49
2.1. <i>Primeira fase: escolher para mudar</i>	50
2.2. <i>Segunda fase: planear para mudar</i>	51

2.2.1. A escolha do contexto	51
2.2.2. A professora	52
2.2.3. O processo de investigação	53
2.3. Terceira fase: caracterizar para mudar	55
2.3.1. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e de análise de dados	56
2.3.2. O papel da investigadora e dos participantes na recolha e análise de dados.....	60
PARTE IV - CARACTERIZAÇÃO INICIAL DA SITUAÇÃO E DO CONTEXTO ...	62
1. EQUIPA INTERVENIENTE	63
2. CONTEXTO DE ESTUDO	63
3. ESPAÇO FÍSICO	63
4. DINÂMICA EDUCATIVA	63
5. RECURSOS HUMANOS	64
6. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA - 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	64
6.1. Caracterização Estrutural	64
6.2. Caracterização dinâmica	65
6.3. “Caso” específico da turma.....	66
6.3.1. História compreensiva da J. e Percurso Escolar	66
6.3.2. Nível de dificuldades e potencialidades	67
7. ASPETOS IMPORTANTES A SEREM INTERVENCIONADOS	67
PARTE V- PLANO DE AÇÃO	71
1. PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO A CURTO PRAZO	72
1.1. Sessão número 1- Semana de 11 a 17 de março	75
1.2. Sessão número 2- Semana de 18 a 24 de março	78
1.3. Sessão número 3- semana 25 a 31 de março	79
1.4. Sessão número 4- Semana de 1 a 7 de abril.....	82
1.5. Sessão número 5- Semana de 23 a 28 de abril.....	85
1.6. Sessão número 6- Semana de 29 a 5 maio	86
1.7. Sessão número 7- Semana de 6 a 12 de maio	89
1.8. Sessão número 8- Semana de 13 a 19 de maio	90
1.9. Sessão número 9- Semana de 26 de maio a 2 de junho.....	91
1.10. Sessão número 10- Semana de 3 a 9 junho	93
1.11. Sessão número 11- Semana de 10 a 16 junho	94
1.12. Sessão número 12- Semana de 17 a 23 junho	97
2. DA PLANIFICAÇÃO À AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	99
2.1. Sobre as conceções pedagógicas e metodológicas	99
2.2. Sobre a cooperação	104

2.3. Sobre o que é “ser professor” na perspetiva dos alunos	105
2.4. Sobre a participação/inclusão da criança com TEA	108
2.5. Sobre as mudanças operadas	108
2.6. Sobre o balanço das intervenções	110
REFLEXÕES CONCLUSIVAS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICES	130

Índice de Figuras

FIGURA 1-O CICLO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO (ADAPTADO DE MACNAUGHTON & HUGHES, 2009, P.2)	50
FIGURA 2- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS, ADAPTADO DE LATORRE (2003, P.54)	55
FIGURA 3 - REGISTO DAS REGRAS DE COMO TRABALHAR BEM EM PROJETO DO ALUNO G.	80
FIGURA 4 - REGISTO DO QUE ACONTECEU NA EXPERIÊNCIA (CRIANÇAS: A, J. E C.)	88
FIGURA 5 - RESUMO DAS APRENDIZAGENS SOBRE OS REVESTIMENTOS DOS ANIMAIS	90
FIGURA 6 - RESUMO DO PROJETO DOS ANIMAIS	91
FIGURA 7 - PLANO DE PROJETO DOS MEIOS DE TRANSPORTE	93
FIGURA 8 - AUTOAVALIAÇÃO DO TRABALHO POR PROJETO	97
FIGURA 9 - AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO POR PROJETO	97
FIGURA 10 - PERSPETIVAS DOS ALUNOS SOBRE O QUE FARIAM SE FOSSEM PROFESSORES	106
FIGURA 11 - VISÃO DOS ALUNOS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR (DADOS DA 1ª ENTREVISTA)	107
FIGURA 12 - VISÃO DOS ALUNOS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR (DADOS DA 2ª ENTREVISTA)	108
Quadro 2 - Plano de Projeto	37
Quadro 3 - Registo de trabalho dos projetos de estudo	37
Quadro 4 - Regras para realizar um bom Trabalho de Projeto.....	81
Quadro 5 - Plano de Projeto	81
Quadro 6 - Plano de Projeto frente e verso.....	85

Índice de Tabelas

TABELA 1 - PLANIFICAÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	53
TABELA 2 – PLANIFICAÇÃO GLOBAL DA INTERVENÇÃO	54
TABELA 3- ESCOLHAS DAS CRIANÇAS PARA TRABALHO DE PROJETO	65

TABELA 4 - PONTOS QUE LEVARAM À INTERVENÇÃO	69
TABELA 5 - PLANIFICAÇÃO GLOBAL DA INTERVENÇÃO	72
TABELA 6 - ORGANIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO NO TEMPO	75
TABELA 7 - MOMENTO DE TRABALHO DE PROJETO NA AGENDA SEMANAL DOS ALUNOS	77
TABELA 8 - REGISTO COLETIVO DE TRABALHO DOS PROJETOS	88
TABELA 9 - RESUMO DA PREVISÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	100

Índice de Apêndices

APÊNDICE 1 - PRIMEIRA OBSERVAÇÃO NA SALA	130
APÊNDICE 2 - REGISTO DA PRIMEIRA REFLEXÃO COM A PROFESSORA SOBRE O TRABALHO DE PROJETO	131
APÊNDICE 3 - REGISTO DAS EXPECTATIVAS DA FORMAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO	132
APÊNDICE 4 - CONVERSAS INFORMAIS COM A PROFESSORA	133
APÊNDICE 5 - GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA	134
APÊNDICE 6 - PROTOCOLO DE ENTREVISTA À PROFESSORA	136
APÊNDICE 7 - ANÁLISE DO CONTEÚDO DA ENTREVISTA À PROFESSORA.....	140
APÊNDICE 8 - SEGUNDA OBSERVAÇÃO	143
APÊNDICE 9 – CONTEÚDOS DE ESTUDO DO MEIO PARA O SEGUNDO ANO	145
APÊNDICE 10 - PONTO DE SITUAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO DE SALA	148
APÊNDICE 11 - GUIÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS	149
APÊNDICE 12 - PROTOCOLO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS	151
APÊNDICE 13 - ANÁLISE DO CONTEÚDO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS	166
APÊNDICE 14 - DIÁRIO DA INVESTIGADORA	171
APÊNDICE 15 - FICHA DE PESQUISA DOCUMENTAL: PROJETO EDUCATIVO (PE)	175
APÊNDICE 16 - FICHA DE PESQUISA DOCUMENTAL: PLANO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DE TURMA (PDC)....	177
APÊNDICE 17 - CONVERSAS INFORMAIS COM A PROFESSORA TITULAR	180
APÊNDICE 18 - FICHA DE PESQUISA DOCUMENTAL: PLANO EDUCATIVO INDIVIDUAL DA ALUNA (PEI) X	181
APÊNDICE 19 - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS DAS CRIANÇAS DA TURMA	182
APÊNDICE 20 - PLANO DE PROJETO	183
APÊNDICE 21 - REGISTO COLETIVO DE PROJETOS	184
APÊNDICE 22- DIÁRIO DE BORDO	185
APÊNDICE 23 - GUIÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA À PROFESSORA	186
APÊNDICE 24 - PROTOCOLO DA SEGUNDA ENTREVISTA À PROFESSORA	187
APÊNDICE 25 - ANÁLISE DO CONTEÚDO DA SEGUNDA ENTREVISTA À PROFESSORA	190
APÊNDICE 26 - GUIÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS	191
APÊNDICE 27 - PROTOCOLO SEGUNDA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS	193

APÊNDICE 28 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA SEGUNDA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS	199
APÊNDICE 29 - REFLEXÃO SOBRE A DINÂMICA DO MOMENTO DE PROJETO APÓS A INTERVENÇÃO	204

Introdução

Este projeto surgiu no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, domínio cognitivo e motor, na Universidade Lusófona. O que fez desencadear este estudo foi uma questão profissional e pessoal da investigadora, educadora de infância, que ao longo dos anos de profissão lidou com alunos com as mais diversas problemáticas e como educadora do Movimento da Escola Moderna (MEM) foi reconhecendo algumas características na sua prática promotoras da inclusão de crianças, nomeadamente as com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A preocupação acerca da Inclusão já acompanha os professores ao longo da história da educação e os professores do MEM conferem às suas práticas um constante compromisso de transformação pedagógica no qual valorizam as diferenças dos seus alunos como oportunidades para todos (Serralha, 2009). A necessidade de aprofundar as atitudes, as práticas e as metodologias através do conhecimento da prática da sala de aula deste estudo e dos seus intervenientes, estabelecendo alguns dos princípios já defendidos pelos professores do MEM, foram um impulso para a realização desta dissertação.

Cada vez mais os professores têm de saber dar resposta à diversidade dos seus alunos e à inclusão de crianças, particularmente as com TEA, em sala de aula na sua vertente pessoal e social, aspetos que têm sido aprofundados em dissertações de mestrado e doutoramento. As práticas cooperativas e de diferenciação pedagógica dos professores do Movimento da Escola Moderna também têm sido alvo de estudos e reflexões e são caracterizadas por serem inclusivas e de participação.

No entanto cada instituição, cada professor e cada sala de aula são singulares e únicas o que exige uma constante adaptação por parte dos professores, na qual o MEM tem tido um papel fundamental de apoio da profissão docente através das ações de cooperação e formação de professores, permitindo assim a renovação constante das competências da prática educativa, da construção da cidadania nas escolas, da democracia e da inclusão (Niza, 1999). A importância de contrariar a tendência para o

isolamento dos professores nas respetivas salas e práticas, leva-nos a crer que a cooperação entre docentes facilita o avanço da profissão, sejam quais forem as medidas tomadas pelos dirigentes, políticos e sociedade.

Com as constantes mudanças, a função da escola volta a estar sujeita a um escrutínio com a nova legislação da Inclusão, o decreto-lei nº54/2018, de 06 de julho. Os professores são desafiados a flexibilizar, adequar e estruturar as suas salas para que dentro delas se promova um contexto de equidade e diferenciação de todos os alunos seja qual for a sua condição, física, mental, emocional e ou social. Os alunos antes nomeados como “alunos com necessidades educativas especiais”, deixam de ter essa designação e é através do decreto-lei nº54/2018 que temos de co construir a atuação da escola para fazer face à diversidade humana.

Na legislação sobre a inclusão o professor de educação especial tem a função de apoiar o professor da turma, no sentido de criar estratégias que possam ser usadas no contexto da sala e que facilitem o desenvolvimento académico e social de todos os alunos.

A discussão sobre a inclusão de crianças com alguma limitação ou diagnóstico numa sala de aula, volta a ser refletida com a nova legislação. Para que a escola de e para todos aconteça, é preciso desconstruir a ação homogeneizante de certas práticas centradas em currículos tradicionais. Sanches (2005) destaca as vantagens da investigação-ação como modalidade através da qual os professores são implicados na operacionalização e mudança das suas práticas. Segundo a mesma autora, este tipo de investigação é considerado por alguns “menos nobre”, no entanto a investigação-ação é “oportuna e necessária (...) no processo de construção de uma educação inclusiva” (2005, p. 127).

Perante este desafio existe a necessidade de desenvolver um projeto com contornos de investigação-ação num contexto de sala com o intuito de potenciar e apoiar a inclusão e a escola de e para todos.

O presente projeto tem como foco de estudo a realização de uma intervenção em regime de cooperação com uma professora de 1º ciclo, na dinamização do trabalho por projeto na sua sala como facilitador não só das aprendizagens e da cooperação dos alunos, como também da inclusão e da diferenciação pedagógica numa sala.

Após a primeira visita à sala de aula, antes da intervenção, observámos que a aluna com Transtorno do Espectro do Autismo, a J.¹, apesar de fazer parte de um grupo de projeto não participava. A aluna, permanecia algum tempo no computador a fazer atividades da sua preferência e participava em algumas atividades com as outras crianças. Quando se deu a constituição dos grupos de projeto a aluna inscreveu-se num projeto sobre animais (escreveu o seu nome), no entanto não participava de forma autónoma tal como os restantes colegas, o que foi um desafio para a professora e para os seus pares limitando quer a sua participação, quer a sua relação com os outros, quer as suas aprendizagens. A aluna em causa não participava na maioria das atividades sugeridas pela professora e alguns das crianças da turma solicitavam o apoio constante da professora para a execução dos trabalhos e tarefas. Nesse sentido, tornava-se essencial a diversificação de estratégias que integrassem a diferença, a adequação dos processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios disponíveis, para que todos participassem na dinâmica da sala de aula.

A diversidade dos alunos e a necessidade de incluí-los de uma forma participativa é um dos enfoques, do decreto-lei nº54/2018 (regime jurídico da educação inclusiva). Com este novo regime jurídico toda a comunidade escolar tem de se reorganizar e refletir sobre a necessidade de construir uma pedagogia que “não deixe ninguém para trás” (Niza, 1998). Segundo Niza e Formosinho (2009, p. 346),

a urgente e inevitável renovação da cultura profissional dos docentes implicará, necessariamente, um trabalho de luto sobre o passado social e cultural da profissão, cristalizado na identidade de cada um dos professores. A construção de alternativas culturais para a profissão pode constituir uma relevante missão das comunidades de práticas.

Niza (2012, p. 421) afirma: “Quando hoje se fala em escola inclusiva, diferenciação pedagógica, aprendizagem cooperativa, direito ao sucesso nas escolas, mobilizam-se ideias e práticas educativas por que nos batemos há imenso tempo.”

¹ J. foi o código escolhido pela investigadora para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo, para salvaguardar a sua identidade e privacidade.

Assim e, segundo Quivy (2008), o primeiro passo para um projeto será a formulação da pergunta de modo a explicitar o que se pretende com a investigação. Posto isto, formulámos a seguinte questão: A cooperação entre professores e a organização das aprendizagens, fazendo uso da metodologia de Trabalho por Projeto, promovem a inclusão, ou seja, uma aprendizagem significativa de todos e com todos?

O que desencadeou este projeto foi a necessidade de incluir uma aluna no grupo turma, o que mobilizou a investigadora e a professora da turma para um trabalho de projeto, na modalidade investigação-ação, numa cooperação ativa entre ambas, em que desenvolvendo a metodologia de trabalho projeto se promovesse uma prática pedagógica inclusiva, ou seja, uma aprendizagem significativa de todos e com todos.

Este projeto está dividido em quatro partes distintas limitadas previamente pela introdução e posteriormente pela conclusão.

Na primeira parte surge a revisão bibliográfica, recorrendo aos autores que refletiram sobre a teoria e a prática da inclusão, às metodologias curriculares que contribuem para a participação das crianças como é o caso do Movimento da Escola Moderna, e ainda uma abordagem à luz da literatura sobre o Trabalho por Projeto e a problemática do autismo. A segunda parte diz respeito ao enquadramento metodológico, à contextualização da problemática e dos objetivos. Na terceira parte surge a caracterização de toda a situação inicial e o desenho da intervenção. Na quarta parte apresentamos o plano de ação. Seguem-se as reflexões conclusivas, as referências bibliográficas e os apêndices.

Parte I – Revisão Bibliográfica

Nesta parte do projeto de investigação está organizada uma revisão bibliográfica de acordo com os autores de referência, de modo a compreendermos e darmos resposta à problemática em estudo. São abordadas grandes temáticas: os pilares da educação, as dimensões da escola tradicional, a valorização da participação das crianças na escola, o Movimento da Escola Moderna que através dos seus professores promove a participação de todas as crianças, o trabalho de projeto como estratégia de inclusão, o Transtorno do Espectro do Autismo e a cooperação como ferramenta fundamental numa escola que se quer para todos.

1. A Inclusão: um imperativo incontornável nas escolas

Um dos maiores desafios da sociedade atual com a massificação dos direitos humanos e conseqüentemente com o direito à educação é o da Inclusão. Conceito que surgiu para salvaguardar a ideia de que não são só as pessoas que têm de se adaptar à realidade/sociedade/escola à qual pertencem, mas que estas organizações têm de se estruturar de forma maleável para que possam responder às necessidades de todos. Este conceito surgiu na Conferência Mundial de Salamanca sobre a Educação, há cerca de 26 anos atrás e designou-se como Educação Inclusiva. Desta conferência surgiu um dos escritos fundamentais na área da educação, com o objetivo de “proporcionar educação eficaz para a maioria das crianças, melhorar a eficiência e, conseqüentemente, o custo-benefício de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994 citado por Fávero & Ferreira, 2009, p. 90).

Roldão (1999) refere que se usam palavras para “vestir” conceitos como o de inclusão e que isso banaliza os conceitos tornando-os próximos do senso comum e por isso importa distinguir o termo inclusão e o que faz de um contexto escolar um ambiente inclusivo. Uma escola torna-se inclusiva quando convoca a sua função de construir conhecimento através do ensino a todos os alunos. Ora se à escola cabe ensinar e aos professores o papel de orientar os seus alunos na aquisição dos conhecimentos, a

inclusão faz-se através da forma como os professores ensinam, de modo “excludente ou inclusivo”. Os que aprendem o que está previsto nos ditos currículos estão incluídos, os que não atingem podem ficar numa situação delicada e comprometidos (Roldão, 1999).

Também para Fávero e Ferreira (2009), a inclusão é feita a partir dos professores que são responsáveis por identificar os problemas/desafios, por encontrar as soluções para os resolver e ainda por diminuir as barreiras que provocam dificuldades e vulnerabilidades.

De acordo com Leitão (2010), a Inclusão é possibilitar a todos sem exceção um caminho para desenvolverem as melhores vivências e aprendizagens numa chamada democracia educacional.

Durante muito tempo o Currículo que sobressaiu foi o de um programa bem planificado com os objetivos a atingir por cada aluno. Só recentemente e com as discussões sobre a condição humana, os seus direitos e heterogeneidade se põe em causa esta definição de currículo. Desta forma e sendo o ensino para todos, surge a necessidade de valorizar a organização do currículo como “uma gestão curricular flexível que permita uma progressiva adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, de cada turma e de cada aluno em particular.” (DGDIC, 2001, p. 22)

Assim sendo, o currículo deve ser organizado “pelos princípios da diferenciação, adequação e flexibilização os quais vão ao encontro de um ensino de qualidade para todos os alunos (DGDIC, 2001).

Fávero e Ferreira (2009) salientam a importância de existir um currículo de “compromisso”, no qual todos os envolvidos professores, família, comunidade educativa e alunos constroem as aulas e princípios educativos para que as salas de aula se tornem lugares de cooperação e de participação plena.

Desta forma os professores são chamados a lidar com a heterogeneidade e tal como refere a declaração de Incheon, toda a sociedade é relembrada do compromisso de uma escola para todos reforçando a “visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas com partilhadas.” (UNESCO, 2015, p. 1)

Niza (2020, p. 2) sugere uma estratégia para que os professores consigam uma escola para todos, a diferenciação pedagógica, lembrando que estes profissionais podem:

variar as formas de organização do trabalho de aprender e de ensinar o mesmo currículo regular oficial, para que respeitando toda a diversidade própria de uma turma, cada aluno possa beneficiar de o máximo de oportunidades no uso da variedade de recursos e da diversidade dos modos de organização e dos tempos das atividades proporcionadas pelo professor e pelos pares, a partir de muito trabalho autónomo contratualizado, de trabalho partilhado entre pares, bem como de trabalho apoiado pelo professor em interação dialogada e individualizada.

Diferenciar tarefas é desfocar o trabalho do professor de uma simples caracterização dos seus alunos, importante na medida em que os passa a conhecer, para uma mobilização de uma atitude promotora da cooperação entre todos e da diferenciação e diversificação de tarefas, recursos, atitudes e não de alunos (Sanches, 2011).

Para que os professores possam encarar a diferenciação como uma das bandeiras de uma educação inclusiva, têm de conseguir articular a forma como cada um aprende numa determinada realidade e contexto, estabelecendo “itinerários de aprendizagem o que passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo” (DGDIC, 2001, p. 22). Para que isto seja possível o professor reconhece, também para os alunos com deficiência ou limitações, um currículo que possa incluir as aprendizagens essenciais e um ambiente cooperativo na medida em que os alunos aprendam uns com os outros revelando as suas potencialidades dentro da própria turma.

Para além da estratégia da diferenciação pedagógica, existem fatores facilitadores da inclusão a atitude do professor, a organização da escola, a formação de professores e práticas pedagógicas que favoreçam uma estrutura cooperativa que tenha em consideração os domínios “cognitivo, afetivo e psicomotor” promove os sentidos de pertença dos alunos, a solidariedade e o respeito pelo outro (Silva, 2019).

Em suma o desafio colocado à escola nos dias de hoje já não reside apenas no centralismo da transmissão de conteúdos e conhecimentos aos alunos, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo com funciona rumo à inclusão. Freire,

refere que “com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais” (2008, p. 7).

Silva (2019, p. 38) relembra-nos atualmente que “embora não seja necessário categorizar para intervir”, as medidas legislativas de suporte à inclusão podem levar à categorização dos alunos que delas necessitam. Desta maneira devemos salientar os alicerces da educação inclusiva ressaltando que todos têm direito à participação e acesso à educação (Armstrong, 2014).

1.1. Educar em todas as dimensões do ser humano rumo à inclusão

A UNESCO (2003) vem lançar a discussão de que a educação como ela foi concebida desde a sua origem, deve ser alvo de reflexão e estruturação, defendendo a ideia de que os professores devem de garantir aos seus alunos os quatro pilares essenciais:

- *aprender a conhecer;*
- *aprender a fazer;*
- *aprender a viver juntos; –*
aprender a ser.

muitas vezes os professores transmitem um conjunto de conteúdos bem organizados e estruturados deixando pouca margem para as contribuições dos alunos enquanto seres portadores de alguns conhecimentos prévios sejam eles familiares, culturais ou gerais. O papel dos professores nas escolas mudou e se antes o ensino se centrava no professor, agora centra-se nos alunos, fazendo com que o professor assuma o papel de facilitador das aprendizagens (Lopes, 2002). Os professores que se vão transformando ao longo da sua carreira com o intuito de salvaguardar a igualdade de oportunidades aos seus alunos, vivem uma realidade ambígua. Ser professor exige uma reflexão constante e poderá trazer constrangimentos na medida em que, estes profissionais têm de estar ativos numa sociedade que muda rapidamente, o que exige um trabalho acrescido e de dedicação, têm de enfrentar de forma resiliente obstáculos numa escola de e para todos, e têm ainda de lidar com a sentimento de uma escola

“antiga” que distinguiu os alunos de “necessidades educativas especiais” e os outros. (Curto, 2018) Para Nóvoa (2009) os professores têm de lidar com uma série de dificuldades levantadas pela diversidade das turmas, pelas políticas educativas em constante mutação, pelas aprendizagens essenciais que têm de facultar aos alunos, pela responsabilidade em dar resposta a uma comunidade de aprendizagem também entre os seus parceiros de profissão e por se reinventarem. Ainda segundo o mesmo autor, o professor articula a profissão com a “pessoalidade” e existem cinco pontos que segundo ele definem a profissão. O primeiro é o *conhecimento* e que requer que o professor conheça os seus alunos. Nesta perspetiva é importante que os professores, conheçam a sua turma para que possam caracterizar cada aluno e a turma, no seu todo, para que identifiquem os conhecimentos, fragilidades, gostos, preferências e aspirações dos alunos das suas turmas (Sanches, 2001). O segundo é a *cultura profissional*, que requer ao professor um aprofundamento das dinâmicas das instituições onde se insere e um trabalho de parceria com os colegas de profissão. Desta maneira para se ser professor tem de se aprender a estar na escola e a estar com os outros professores e em equipa fazer “o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.” (Nóvoa, 2009, p. 205). A reflexão cooperada dos professores é uma forma destes profissionais construir e reconstruir a sua prática pedagógica, reduzirem os seus receios e preocupações e é uma maneira de partilharem as suas vivências, conquistas e inseguranças profissionais dando-lhes “sentido social” (Nóvoa, Marcelino, & Ó, 2012).

O terceiro ponto é o *tacto pedagógico*, ou seja como o professor se organiza, quais os princípios pedagógicos que valoriza, como se relaciona com os inteventos de toda a comunidade escolar, no fundo como educa. Segundo Nóvoa (1992, p. 17):

Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de se fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal

A prática dos professores não se dissocia assim da pessoa, contudo esta é uma profissão coletiva e:

os diferentes investigadores propõem que a cultura colaborativa pode se constituir em uma proposição para romper o isolamento dos professores

mediante a construção de um processo que propicie o trabalho partilhado e que esteja fundamentado num acordo sobre valores e princípios da educação e numa conceção da escola como espaço singular para o desenvolvimento profissional e do trabalho em equipa (Ruiz & Raimunda, 2014).

O último ponto referido por Nóvoa que se espera dos professores é o compromisso social no qual na sua missão incessante de educar transmitem aos seus alunos os princípios e os valores baseados na inclusão e solidariedade.

Como refere Esteve (2009) os professores são a ponte, são os mediadores que tornam as paredes invisíveis, abrem novos caminhos e derrubam obstáculos constroem à sua volta uma missão de “professores da humanidade”. Ser professor é também alimentar nos alunos uma atitude de descoberta, um sentido crítico e de alargamento dos conhecimentos transmitidos pela escola, pelo meio e pelos diferentes contextos, é ser capaz de guiar os alunos, através das suas aulas, na descoberta pelo que os rodeia (Esteve, 2009).

A escola deve contribuir, mobilizando recursos para o desenvolvimento holístico dos alunos numa sociedade que se quer cada vez mais democrática, empática e cooperativa.

Neste sentido a escola tem de transmitir ferramentas para que os alunos desde cedo possam compreender a importância do trabalho em equipa e para que possam aprender a negociar conflitos. Neste sentido também é preciso que as escolas invistam na formação de cidadãos e para isto é importante que todos vivam práticas sociais assentes no respeito pelo outro e em princípios democráticos. Quando há a construção de um caminho comum, com objetivos e normas comuns, as pessoas tornam-se mais próximas e um dos alertas que é feito é o de que as pessoas devem de se reconhecer não apenas como membros de uma sociedade, mas sobretudo como membros de uma espécie comum. (Roldão, 1999) Neste sentido Ainscow (1998) menciona o trabalho cooperativo e a aprendizagem ativa para a organização de ambientes educativos facilitadores das aprendizagens de todos, encarando a diferença como uma mais valia para um percurso mais rico e significativo para todos.

Em suma a educação deve permitir a cada ser humano conhecer e desenvolver o que tem de melhor, permitir a cada ser humano ser um ser pensante e autónomo capaz

de depois de se conhecer a si próprio, relacionar-se com os outros e com o que o rodeia. O último pilar mencionado pela UNESCO (2003), refere a importância de cada um valorizar os seus poderes pessoais desde que nasce até ao final da vida, sendo assim, proprietário do seu próprio caminho. É preciso repensar a educação como um conjunto de conhecimentos em mudança e não como apenas como um conjunto de conhecimentos estáticos.

1.2. Da desconstrução do modelo tradicional, à percepção da heterogeneidade e participação dos alunos na escola

Ao longo da história o processo de educar sofreu alterações, segregações e seleções. O Conhecimento que era transmitido pela pessoa mais apta de uma determinada sociedade, rapidamente foi organizado para que pudesse ser ensinado pela escola.

Para criar alguma homogeneidade na transmissão e aquisição do conhecimento, houve a necessidade de criar metodologias condutoras, que permitissem ensinar a todos como se de um indivíduo apenas se tratasse. Assim, a pedagogia da transmissão sistemática e estruturada dos conhecimentos, remete-nos para escola tradicional, que se contrapõe à escola ideal, porque é “caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo, etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos.” (Saviani, 2018, p. 77)

São vários os autores como (Kant, Herbart, Saviani, 2018) que fazem referência à escola tradicional e ao papel do professor dentro da mesma, que cede ao aluno os conhecimentos e o aluno passivamente absorve o que lhe é transmitido. Na sua essência e, segundo Bacich, Neto e Trevisani (2015), a escola foi estruturada para que o professor transmitisse aos seus alunos um conjunto de conhecimentos como se todos os alunos tivessem as mesmas competências e características. A pedagogia tradicional que se caracteriza por um professor no centro da sala de aula que transmite os conteúdos aos seus alunos e na qual os adultos são os detentores dos saberes existe

um distanciamento entre o papel dos adultos e o papel das crianças no que concerne à partilha do mesmo espaço e contexto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017)

Foram vários os autores que refletiram sobre a pedagogia da participação efetiva da criança através da desconstrução e crítica da pedagogia tradicional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1987), entre eles Dewey (1995) Montessori (2003) e Niza (1978).

Trindade (2012) contesta uma escola onde os alunos se encontram em salas bem estruturadas com aulas expositivas e manuais que formatam a forma de pensar dos alunos, em mesas viradas para o quadro, numa relação de recompensas e punições baseada na disciplina, da imobilidade e do silêncio (escuta passiva).

Para Delors, et al., (2003, p. 106):

a educação ao longo da vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu ser e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e da comunidade.

Desde Dewey (1898), que existem várias reflexões críticas sobre as pedagogias participativas com o propósito de transformar a prática da escola. Estas reflexões reconheceram a participação dos alunos no contexto educativo e a valorização do “ato de aprender” e não apenas do “ato de ensinar”, como variáveis fundamentais para a humanização das escolas. Formosinho contestou esta ideologia rejeitando a passividade pedagógica e cultural da criança na escola tradicional e apelou ao direito da participação e pertença da criança na escola (Formosinho, 1987).

Alguns autores definiram o conceito de infância para disporem de recursos que permitissem a desconstrução da passividade da escola burocrática em prol da construção da participação (Formosinho, 2007).

Para Ferreira (2010, pp. 154-155), a infância pode ser entendida “como uma categoria socio-histórica geracional, como uma estrutura geracional e como um espaço social dentro do qual as crianças, enquanto atores individuais e coletivos empenhados em agir nos seus mundos de vida se constituem ativamente como crianças”. Partindo desta definição de infância existem 3 aspetos fundamentais que contribuem para a construção da participação das crianças: são atores individuais e coletivos empenhados

em agir nos seus mundos. Para garantir a participação na infância, a escola teve de se reinventar e os professores tiveram de se formar para a educação holística da criança que tende a encontrar significado nas e para as aprendizagens que advém da experiência das mesmas.

Para além da importância da participação, Saviani (2018) mencionou a importância de “descolarizar” a escola, estabelecendo uma pedagogia articulada que estimulasse a atividade e iniciativa dos alunos, valorizando e aproximando a relação entre os alunos e os professores. Este autor referiu que “o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade” (p. 87) e menciona que se os alunos e professores experienciarem a democracia na escola existe no processo educativo uma desigualdade na partida e uma igualdade na chegada. Não obstante, professores e alunos, mesmo partilhando o poder na sala de aula encontram-se em diferentes níveis de compreensão, experiência e conhecimento da prática educativa. Corroborando esta afirmação existem autores que referem que este processo de ensino aprendizagem deve ser partilhado num contexto democrático.

Outro aspeto importante é o de que “cada um aprende ao longo de toda a sua vida no seio do espaço social constituído pela comunidade a que pertence.” (UNESCO, 2003, p. 111). Partindo deste princípio a escola distingue-se das restantes instituições sociais, na medida em que deve garantir a sua ligação à comunidade porque tal como o mesmo autor refere “a comunidade a que pertencem constitui um poderoso vetor de educação, quanto mais não seja pela aprendizagem da cooperação e da solidariedade ou de maneira mais profunda talvez pela aprendizagem da cooperação e da solidariedade ativa da cidadania.” (UNESCO, 2003, p. 112)

Sendo que atualmente somos confrontados com a diversidade humana, tornam-se urgentes práticas educativas cada vez mais democráticas e assentes em pedagogias diferenciadas que permitam dar resposta à heterogeneidade dos alunos dentro de uma turma (Tomlinson, 2008).

A escola foi concebida para ensinar a todos como se de um indivíduo só se tratasse, no entanto, foram várias as correntes pedagógicas e os autores que vieram refletir sobre a importância da personalização do ensino e da educação.

Ao longo dos anos foram inúmeros os pedagogos que se debruçaram sobre a função da escola e da educação e, segundo Santos e Hamidog (2014, pp. 1-9), “A função da Educação só se cumprirá se e quando todos os que a reclamam tiverem pleno acesso a ela, e os que a promovem souberem garantir esse acesso.” Para que houvesse então um rompimento com a escola tradicional e o acesso a todos à escola surgiu uma série de tendências que vieram romper com a pedagogia tradicional e trouxeram uma nova visão sobre a participação das crianças na escola. Para Dewey (1971, p. 55),

Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social (...) o professor perde a posição de chefe ou ditador, acima ou fora do grupo, para se tornar o líder das atividades do grupo

Para Piaget as práticas dos professores de autoridade podem ser substituídas pelas práticas de escuta ativa dos professores através do estabelecimento de vínculos sócio afetivos (2009, p. 56).

Segundo Vygotsky, o professor é aquele que promove desenvolvimento, apoiando a criança a chegar mais longe do que chegaria sozinha (2009, p. 59).

Para Freinet (2009, p. 61):

as crianças nunca têm as mesmas necessidades e aptidões, sendo profundamente irracional que todas avancem ao mesmo tempo. Uma enervam-se porque têm de marcar passo, enquanto desejariam e poderiam andar mais depressa. Outras desanimam porque são incapazes de andar sem auxílio. Só uma pequena maioria aproveita o trabalho assim organizado.

Para Perrenoud, a reflexão fundamental surge em torno de duas palavras no que diz respeito à educação: reproduzir ou diferenciar. É em França que surge o Movimento da Escola Moderna, o qual vem criar um conjunto de princípios que visam a participação de todos os alunos na organização pedagógica, a cooperação, a escola para todos, a autonomia, a diferenciação e a valorização das crianças como cidadãos ativos. (González, 2007). O MEM como se designa vem constituir-se para apoiar os professores nesta demanda de cumprir a escola de e para todos e o imperativo de educar em todas as dimensões do ser humano. Também vem ressaltar que os professores caminham acompanhados numa tarefa que se quer dinâmica, crítica, reflexiva e afetiva pela qual vão edificando a escola que a entendem como um lugar de desenvolvimento pessoal, de mediação inclusive de aspetos socioculturais, onde alunos e professores se

envolvem, negociam para agir e conhecer pela sua própria mão cooperativamente (Nóvoa, Marcelino, & Ó, 2012).

1.3. A cooperação - a pedra fundamental de um ambiente inclusivo eficaz

A Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com deficiência aponta várias medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, após vários estudos em vários países, sendo o trabalho cooperativo uma delas (Sanches, 2005).

Os termos colaboração e cooperação têm sido utilizados nos últimos tempos como conceitos semelhantes e são tidos algumas vezes como sinónimos. (Freitas & Freitas, 2003) Para clarificar o conceito guia utilizado ao longo deste trabalho (cooperação) iremos definir os dois conceitos. Para Damon e Phelps citado por Fernandes (1997) o trabalho colaborativo é o aquele no qual os alunos adotam papéis diferentes na resolução de um problema comum, na medida em que cada um é responsável por uma determinada parte da tarefa. Devido ao fato de dividirem as tarefas, os alunos trabalham individualmente e isto gera competição e isolamento. O trabalho cooperativo é descrito pelos mesmo autores como o trabalho em que os alunos se organizam em grupo, para a resolução de uma mesma tarefa em conjunto. A tarefa em comum e o sentido de união permitem a partilha, o trabalho em equipa e a troca de pontos de vista diferentes (Fernandes, 1997).

O trabalho cooperativo “oferece ainda a possibilidade de discussão dos méritos das diferentes maneiras de resolver um mesmo problema, e pode facilitar a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de alguns problemas. Quando os alunos trabalham cooperativamente podem ajudar os outros a perceber os conceitos mais básicos e isto muitas vezes acontece num contexto bastante diferente do habitual, como sejam jogos, puzzles ou discussão de problemas” (Fernandes, 1997). Também Vygotsky referiu que trabalhar com os outros possibilita aos alunos com mais dificuldades conceber tarefas que não conseguiriam realizar sozinhos (Fontes & Freixo, 2004).

Para Boavida e Ponte (2002) citado por Cunha e Uva (2016):

esclarecem quanto à origem de ambas as palavras, estas surgem como sinónimas devido à utilização do prefixo «co» em ambas, o que significa uma ação conjunta. No entanto, se retirarmos o prefixo «co» em ambas as palavras encontramos co-operar e co-laborar, onde se verifica a diferença entre os significados de operar e laborar (trabalhar). Após a observação de ambos os significados, os autores concluem que a co-laboração, é a realização de um trabalho conjunto, que necessita de mais partilha e interação do que a simples realização de diversas operações em conjunto, a co-operação

A utilização de metodologias de trabalho cooperativo possibilita a valorização da diversidade dos alunos e quando se valoriza o conhecimento e as características de cada um estamos a caminhar para uma escola mais inclusiva (Correia, 2003). Através da cooperação incentiva-se o grupo como impulsionador de todos, ao invés da competição em detrimento do incentivo à individualidade (Sanches, 2005).

1.4. O olhar da legislação que regula a inclusão nas escolas e o papel do professor de educação especial

A inclusão segundo Nunes e Madureira (2015) preconiza garantir o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos nas escolas, diminuindo ou até eliminando qualquer possibilidade de exclusão. No quadro 1 estão os princípios e práticas na perspetiva de Ainscow e Miles (2013) e Font (2013), cit. por Nunes e Madureira (2015):

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

Quadro 1 - Inclusão: Princípios e Práticas

O regime jurídico da educação inclusiva, decreto-lei n.º 54/2018, constitui uma aposta numa escola onde todos e cada um dos alunos independentemente de fatores intelectuais, físicos e ou sociais acedem a níveis de desenvolvimento e de educação promotores da inclusão social. Este regime vem apelar a uma gestão contextualizada e flexível do currículo que permita rejeitar o ensino simultâneo e romper com o pressuposto de que se deve ensinar “tudo a todos como se todos fossem um só”, elegendo práticas de ensino que promovam a cooperação entre alunos a autonomia e a participação. (DGE, 2018)² Mais recentemente, com a **Lei n.º 116/2019**, 13 setembro

² DGE – Direção Geral de Educação

surge a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao **Decreto-Lei n.º 54/2018**, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Com a publicação do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho foram introduzidas mudanças significativas:

estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva **onde todos e cada um dos alunos**, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

Este documento orienta, atualmente, a educação inclusiva e é claro no seu artigo 1º na adoção do paradigma inclusivo, pois estabelece os princípios e normas desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas bem como os recursos

específicos a acionar e refere-se a todas as escolas e níveis de ensino sejam elas públicas ou privadas.

Comparativamente a outros regimes legislativos anteriores no campo da inclusão este apresenta alterações muito significativas:

- Deixa de nomear os alunos e de categorizá-los como alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Elimina a legislação específica para alunos especiais;
- Estabelece um continuum de respostas para todos os alunos;
- Salienta a importância de encontrar respostas para a diversidade dos alunos, ao invés de categorizar os alunos (por especiais e “outros”);
- Prevê o desencadeamento de soluções complementares, sempre que se seja necessário de apoios da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social. (DGE, 2018, p. 12)

Para os autores do Manual de Apoio à Inclusão, este decreto vem apelar às práticas que promovam a cooperação e a participação dos alunos nas decisões nas escolas, conforme explica a DGE (2018, p. 12):

nesta perspetiva, a diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados.

Visando a necessidade de cada escola reconhecer uma mais valia na diversidade dos alunos, a nova legislação que vem traçar o compromisso da educação inclusiva, prevê que cada escola encontre estratégias que permitam adaptar o ensino às características de cada aluno através do enunciado no artigo 6º como medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Para opções metodológicas da educação inclusiva são apresentadas a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Para tal, é reforçada a autonomia e a flexibilidade das escolas na mobilização de estratégias e recursos que assegurem e promovam a inclusão de todos e de cada um. O Desenho Universal para a Aprendizagem é um conceito utilizado para referir o aglomerado de estratégias e princípios curriculares que pretendem diminuir ou eliminar barreiras no ensino e na aprendizagem (Nunes & Madureira, 2015)

Posto isto, se se pressupõe a eliminação de barreiras à aprendizagem, promove-se a mobilização de ações, estratégias e medidas organizadas em três níveis de intervenção. As medidas propostas no diploma estão enquadradas numa abordagem multinível, dividindo-se em 3.

- Medidas Universais: respostas educativas que a escola tem para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens;
- Medidas Seletivas: respostas que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem, não supridas pela aplicação das anteriores;
- Medidas Adicionais: respostas que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão Segundo a DGE (2018, p. 29) :

a mobilização de medidas de diferente nível é decidida ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas. Medidas de diferentes níveis podem ser aplicadas simultaneamente. A definição das medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno.

A aplicação das medidas seletivas é realizada pelo docente titular do grupo/turma e, sempre que necessário, em parceria com o docente de educação especial, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação de meios e materiais de aprendizagem e de avaliação Lei n.º 116/2019. O papel dos professores de Educação Especial é de real importância no processo educativo dos alunos e de cooperação com os professores, no sentido em que estes profissionais possuem o papel de garantir e promover uma educação assente na igualdade e equidade. Segundo Correia (2003, p. 63) “os afetos proporcionados pelos professores, principalmente às crianças e alunos com NEE, lhes permitam desenvolver perspetivas positivas sobre si mesmo e sobre o meio em que estão inseridos”.

Ao longo das últimas décadas a educação inclusiva tem sido alvo de reflexões, no entanto, ainda existem alguns desafios para o futuro para que se cumpram as teorias e ideais dentro das salas de aula. Os diferentes atores envolvidos nos contextos educacionais, professores, famílias, terapeutas, alunos e assistentes, são parte integrante de todo o processo de apoio à inclusão sejam quais forem as características institucionais ou metodologias (Sánchez, 2019). Estes mesmos atores são convidados a construir valores, crenças e práticas que fortifiquem o conceito ambicioso de inclusão não apenas para os alunos com algum tipo de limitação e respetivos professores de educação especial, mas para todos os envolvidos numa abordagem global e sistémica da educação (Sánchez, 2019). A educação inclusiva é cada vez mais reconhecida se houver um envolvimento social, comunitário, institucional e pessoal afastado de uma experiência subjetiva, pontual e que diga respeito a casos particulares. O professor de educação especial deve garantir o direito universal à educação a todos os alunos, através de práticas cooperativas com os outros professores para que possa ocorrer uma genuína renovação pedagógica. Através de uma atitude de liderança o Professor de Educação Especial assume um conjunto de tarefas e responsabilidades que lhe permitiram:

- Promover a verdadeira inclusão;
- Alcançar estratégias e condições que valorizem e possibilitem a inclusão;
- Refletir com os outros agentes inclusivos, quando necessário, em prol da inclusão;
- Ser um influenciador dos contextos e pessoas por uma sociedade mas humana, solidária e habitável por todos e para todos;
- Promover medidas de apoio/suporte aos estudantes, mas vulneráveis de forma a que as medidas possam ser adaptáveis a cada um e não apenas reproduzíveis (Sánchez, 2019).

2. O Movimento da Escola Moderna

Para Pereira e Sanches (2013, p. 118), são

muitos os autores que se referem às metodologias de aprendizagem cooperativa, diferenciação pedagógica inclusiva e às estruturas de cooperação aplicadas pelo Movimento da Escola Moderna como recursos fundamentais na resposta às especificidades da diversidade humana, eficazes na criação de ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes e potenciadores de uma educação de qualidade para todos os alunos.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de professores e educadores que existe em Portugal desde aproximadamente 1965 e que se tornou oficial com enquadramento legal, após o 25 de abril de 1974. Segundo Folque (2018, p. 51) “este movimento de professores tem vindo a desenvolver-se ao longo dos últimos 50 anos, a pedagogia que orienta as suas práticas.” É uma associação de formação de professores, sem fins lucrativos que tem 16 núcleos espalhados pelo país cujos principais valores assentam na participação democrática, na cooperação e na comunicação.

Este movimento de professores desenvolve um modelo de formação com grandes semelhanças com o modelo pedagógico que desenvolvem com as crianças, ao que chamam **isomorfismo pedagógico**. A forma como se formam é igual à forma como se relacionam na sua prática com os alunos. Desde a sua origem dentro do MEM tem se vindo a desenvolver um modelo pedagógico e um modelo de formação com

princípios em comum, isto porque os professores cooperam entre si na formação e também comunicam as suas práticas e partilham o conhecimento que adquirem da prática com os seus alunos e a forma como participam na sociedade é encarada de forma democrática e com grande consciência cívica. Os professores desenvolvem entre si uma comunidade de aprendizagem e com os seus alunos. Realizam um conselho para que as decisões sejam tomadas através do consenso entre todos. (Nóvoa, Marcelino, & Ó, 2012).

Segundo Niza (2012). Os três principais **pressupostos** do MEM são:

- 1- A recusa do ensino tradicional no qual o professor é o principal transmissor do conhecimento;
- 2- Recusa uma escola ativa na perspetiva da escola nova em que o aluno está no centro. Defendem uma perspetiva “sociocêntrica” em que o centro está no grupo. A origem do conhecimento advém das ações sociais;
- 3- Todos temos direitos às diferenças e aos ritmos diferenciados que cada um tem. Para os professores do MEM as diferenças entre os alunos são uma mais valia neste modelo pedagógico;

2.1 O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

Segundo Niza, citado por Folque (2018), este modelo pedagógico tem três finalidades formativas:

- a iniciação às práticas democráticas;
- a reinstituição dos valores e das significações sociais; –
- a reconstrução cooperada da cultura.

A primeira finalidade formativa constitui-se pela cooperação e pela solidariedade num determinado contexto que se vai edificando pelos seus envolvidos de forma democrática (Folque, 2018). A segunda diz respeito à constante “clarificação dos valores e significados sociais” para que as decisões, as regras de convivência possam ser tomadas pelos professores e pelos alunos num ambiente de cooperação e negociação (González, 2002). A terceira finalidade possibilita a construção cooperada

da cultura num processo “sociocultural, onde todos aprendem com todos” (Folque, 2018).

O MEM segue um conjunto de heranças teóricas que orientam os seus professores numa constante reflexão crítica do seu trabalho (Serralha F. , 2016). Sobre os professores do MEM, a mesma autora refere que nos apoiamos na teoria sóciohistórica de Vygotsky (1978), Luria (1978) e Leontiev (1981) e na teoria sociocultural de Wertsch (1991), entre outros.

A escola no MEM caracteriza-se como uma “comunidade” de aprendizagem na qual, os princípios socioculturais de cada elemento são partilhados e coconstruídos com “os outros” e com os conhecimentos “herdados” dos outros (Peças, 2005).

No MEM no 1º ciclo do ensino básico o trabalho é organizado através de cinco módulos dos quais destacamos a organização temporal/ dos diferentes momentos expressa numa agenda semanal: um momento de matemática, um de português, um de estudo do meio (Projetos), expressão plástica; o de conselho de turma; o trabalho de estudo autónomo, a apresentação de produções e o trabalho de texto. Relativamente à agenda semanal, Gomes (2014, p. 131) refere que é uma “listagem das atividades a realizar ao longo da semana, de acordo com o desenvolvimento do projeto curricular da turma e das rotinas de trabalho estabelecidas e a prosseguir”.

O trabalho de projeto parte do que a criança já sabe e é “uma estratégia de diferenciação dos conteúdos das aprendizagens, das atividades, e do tempo. Centra-se no trabalho dos alunos, isto é, no aprender” (Resende & Soares, 2002, p. 66)

O tempo de estudo autónomo é um tempo que acontece todos dias e deverá ter a duração de aproximadamente 1 hora. É um tempo onde cada criança treina as suas capacidades e dificuldades com o apoio do professor. Este momento “destina-se ao treino de capacidades e competências curriculares, ao estudo, à escrita de textos e a leituras, à escola dos alunos e ao apoio do professor aos alunos que manifestam dificuldades em qualquer área do programa (Gomes, 2014, p. 8)”. Para regular o tempo de estudo autónomo é utilizado um instrumento designado por PIT- Plano Individual de Trabalho. Para Santana 1998, citada por Resende e Soares (2002, p. 97)

os Planos Individuais de Trabalho, instrumentos privilegiados de diferenciação organizam, apoiam e regulam o trabalho escolar do aluno,

reforçam a importância que se dá no MEM a uma pedagogia que faz dos alunos sujeitos das suas aprendizagens e assume a cooperação como fator de aprendizagem.

A apresentação de produções é um momento no qual todos mostram a sua produção à turma, e todos aprendem, portanto é uma estratégia de aprendizagem, na qual os alunos comunicam e partilham entre si (Pestana, 2011).

Segundo Niza, citado por Resende e Soares (2002, p. 130), o diário de turma é “um instrumento mediador (de registo) do processo de planeamento e avaliação do trabalho intelectual e do desenvolvimento moral e social dos educandos”.

Todas as metodologias apresentam um conjunto de objetivos específicos. González (2002) apresenta os objetivos principais do MEM:

- envolver os alunos na sua aprendizagem;
- apoiar o desenvolvimento da consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo;
- articular as aprendizagens das diversas áreas curriculares;
- desenvolver vivências democráticas;
- promover a autonomia, a interajuda, a socialização, o sentido da responsabilidade e da cidadania;
- diversificar o trabalho dos alunos;
- promover as aprendizagens cooperativas.

Segundo o mesmo autor, o MEM propõe a concretização dos objetivos através dos princípios de atuação: a cooperação, a diferenciação pedagógica, a avaliação das aprendizagens em cooperação, a partilha do poder e a organização curricular.

2.2 O Trabalho de aprendizagem por projetos

Há evidências de que estar num grupo e interagir com pessoas diferentes e ideias diferentes contribui para o desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais, Vygostsky (1987) citado por Sanches (2011, p. 139) refere que

a aprendizagem desenvolvida com a cooperação dos pares, mediada pelo professor, torna-a mais acessível e mais estimulante para novas aprendizagens porque o que hoje é feito com ajuda, como um desafio, prepara para amanhã fazermos sozinhos, interferindo na zona de desenvolvimento proximal e provocando avanços que não se dariam de forma espontânea

Centrado nesta perspetiva, o trabalho de projeto surgiu no início do século com os contributos de dois pedagogos John Dewey e seu discípulo William Kilpatrick (1871-1965). De acordo com Kilpatrick (2006, p. 29), quando o trabalho de projeto é realizado “com uma criança que é naturalmente social e um docente competente que a estimule e lhe guie a determinação, podemos esperar o tipo de aprendizagem a que chamamos formação de carácter”. Esta forma de participação que se distancia das práticas educativas centradas no professor e das pedagogias centradas na criança, aproxima-se de um modelo sociocêntrico no qual todos contribuem como participantes da comunidade educativa (Folque, 2014). Partindo desta perspetiva, Peças (1999, p. 57), edifica a função da escola como “um cenário que se conjuga no emergente, no complexo, no metódico, no imprevisível, no plural, no transdisciplinar, na inclusão, na cooperação”. Também ainda nas palavras do autor supracitado, os projetos são inclusivos na medida em que envolvem todos os intervenientes “descobrem os obstáculos e procuram os meios de os vencer” (Peças, 1999, p. 58).

Neste enquadramento, o professor passa a ter um papel de orientador das aprendizagens de todos os alunos. Vasconcelos (2012, p. 9), salienta que a “metodologia de trabalho de projeto com crianças tem uma longa tradição pedagógica em Portugal”. O trabalho por projetos iniciou no passado em Portugal pela primeira vez em 1943, pela pedagoga Irene Lisboa (Marques, 2016) e na atualidade ganha força com os professores do Movimento da Escola Moderna numa constante preocupação de uma escola de e para todos. É nesta prática de Trabalho de projeto que se pretende incidir. Jorge do Ó (2012, p. 23) recorre às palavras de Niza para relembrar “(...) que a agitada e paradoxal máquina da exclusão em que se transformou, nos últimos cem anos, o programa chamado “escola para todos”, pode ser questionada no coração de si mesma por meio de um trabalho curricular em participação plena”. Desta forma num clima de cooperação e partindo da antecipação mental de uma questão ou problema, num projeto os envolvidos procuram hipóteses que permitam “resolver os problemas com que o mundo ou a vida os confrontou.” (Serralha, 2007) Conforme referem Resendes e Soares (2002, p.66), o trabalho de projeto é “uma estratégia de diferenciação dos conteúdos das aprendizagens, das atividades e do tempo. Centra-se no trabalho dos alunos, isto é, no aprender.” O trabalho de projeto tem início com um

ou vários pontos de interesse dos envolvidos o que incentiva e desencadeia o envolvimento de todos os alunos. (Serralha, 2007) Existem um conjunto de instrumentos de pilotagem que regulam o momento de trabalho de projeto e que “funcionam como auxiliares, monitorizando o processo, orientando e apoiando os alunos para a ação, ajudando-os a gerir o trabalho de (re)construção da cultura.” (Serralha, 2007, p. 168) O planeamento dos projetos é registado em alguns instrumentos de organização que são preenchidos num pela turma num momento cooperado, nomeadamente o registo coletivo de projetos e o plano de projeto que segundo a mesma autora acima citada (2007, p. 169):

desencadeia uma discussão comunitária em torno daquilo que os seus membros já sabem e pensam acerca da problemática que um pequeno grupo de aprendizes se propõe estudar, fazendo-se nesse preciso momento um registo escrito das aprendizagens prévias que servem de ponto de partida ao trabalho científico.

É um momento de grande autonomia em que os alunos precisam cada vez menos da presença do professor e é também um momento de forte participação do grupo que se envolve ativamente na construção de novas questões.

O plano de projeto (cf. Quadro 2 - Plano de Projeto) surge numa tabela dividida em várias colunas, na qual os alunos de um grupo após terem realizado o reconhecimento do problema de uma determinada temática, organizam o respetivo trabalho partindo daquilo que sabem (conhecimento sobre o assunto) para aquilo que querem clarificar/descobrir (questões de partida para o desenvolvimento do projeto), estabelecem onde e como vão obter as informações para responder às questões formuladas, dividem responsabilidades (quem fica a fazer o quê), calendarizam prazos e antecipam formas de comunicar/apresentar o projeto (Xarepe, 2020).

2º ano	PLANO DE PROJETO	
Tema: _____	Grupo: _____	
O que já sabemos sobre o assunto	Fontes de informação	Como vamos apresentar:
_____	Livros	
_____	Internet	
_____	Entrevistas	
_____	Questionários	

O que queremos saber	Conteúdos do programa obrigatórios	Datas

		Início:
		Fim:
		Comunicação:
		Sessões de trabalho:

Quadro 2 - Plano de Projeto

Relativamente à duração dos projetos esta irá depender da autonomia dos alunos e poderá ser orientada por um instrumento regular no qual estão inscritas as diferentes fases do projeto e a sua calendarização, o registo de trabalho dos projetos de estudo (cf. quadro 3).

TEMA	Grupo	PRODUÇÃO		Fases de trabalho															
		Cartaz	Livro	Power Point	Folheto	outros	Plano de projeto	Pesquisa	Tratamento da informação	Cópia no computador	Montagem	Produção plástica	Ficha de trabalho	Resumo	Preparação	Preparação com o professor	Comunicação	Avaliação	
/																			

Quadro 3 - Registo de trabalho dos projetos de estudo

Relativamente ao apoio prestado pelo professor Xarepe (2020, p. 17) refere que:

há que apoiar os alunos até ganharem autonomia e aqui também eu, ao longo dos anos de escolaridade e das várias turmas, fui ganhando autonomia para os deixar ser autónomos. É muito gratificante tomar consciência da apropriação que os alunos fazem do processo quando recusam apoios e sugestões que antecipadamente não pediram.

O trabalho de projeto é apontado como uma entre várias metodologias pedagógicas que permitem a diferenciação pedagógica e a formação holística da criança. Encarando

a diferenciação pedagógica como uma estratégia que beneficia todos em vez de apenas os alunos com dificuldades, enalteçemos a ideia de que todos os alunos são diferentes e que todos, em cooperação, ganham com isso. Para Resende (2002, p. 28) a diferenciação pedagógica “é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p. 28).

Os Projetos permitem tornar a diferenciação pedagógica eficaz na prática no sentido em que, as crianças participam ativamente na gestão das aprendizagens do currículo através do processo de planificação, regulação e avaliação (regulado pelos instrumentos já supracitados) que permitem assegurar percursos e ritmos diferentes e diferenciados. Esta diferenciação na sala implica um novo papel do aluno e um novo papel do professor. Sanches e Teodoro (2006) referem que na perspetiva de ensinar todos da mesma forma podemos excluir mais do que incluir.

3. A caracterização do Transtorno do Espectro do Autismo

A Organização Mundial de Saúde (OMS) afirma que o “Autismo” afeta uma em cada 160 crianças no mundo. Segundo Araújo e Neto “os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtorno do Espectro Autista.” (2014, p. 17)

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por dificuldades de comunicação e de interação social e por comportamentos/ interesses repetitivos.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado no Diagnóstico de Doenças Mentais (APA, 2014) como Transtorno do Neurodesenvolvimento, apresentando déficite nas dimensões sócio comunicativas e comportamentais, classificado de leve a severo. O TEA pode ser caracterizado por:

- ausência de relacionamento social;
- comportamentos estereotipados e repetitivos;
- comprometimentos ao nível da comunicação verbal, ecolália, ou mesmo apresentar uma comunicação não verbal.

Estudos apontam para o facto de que, quanto mais precoce for o diagnóstico e a intervenção, maiores são as hipóteses de um desenvolvimento promissor e maior será a probabilidade de esvaecimento de alguns comportamentos típicos do transtorno.

A inflexibilidade, o apego a rotinas restritas, os comportamentos disruptivos ou estereotipados, os comprometimentos na comunicação, as dificuldades na atenção, são algumas das características mais comuns e que tornam o quotidiano das famílias que possuem um indivíduo com autismo em momentos de stress, dor e angústia em relação ao futuro.

Um estudo realizado por (Magalhães & Pereira, 2017), revela que as principais preocupações das famílias com filhos com TEA são:

- preocupações associadas ao processo de diagnóstico;
- preocupações económicas;

- preocupações em relação ao tipo, qualidade e funcionamento dos serviços e recursos disponíveis;
- necessidades de informação;
- necessidades recreativas e de socialização e necessidades nãoatendidas.

De acordo com Lampreia (2007):

a intervenção precoce no autismo tem-se tornado possível graças a sua identificação cada vez mais cedo, a partir dos 18 meses de idade. A identificação tem sido feita basicamente com base em dificuldades específicas na orientação para estímulos sociais, contato ocular social, atenção compartilhada, imitação motora e jogo simbólico.

Este Transtorno crónico e no qual o padrão de comportamento se altera de pessoa para pessoa, dificulta muitas vezes a intervenção por parte da família e da escola. Contudo, estudos recentes apontam para a importância de uma intervenção cada vez mais precoce uma vez que, as conexões neurais nos primeiros anos de vida são em maior quantidade originado desta forma uma aprendizagem mais rápida e eficaz.

Apesar de não existir uma criança igual em termos de características e sintomas, mesmo dentro de um mesmo transtorno, a intervenção precoce é uma grande aliada para ganhos significativos em todas as áreas do desenvolvimento, principalmente na linguagem e na interação social. Assim caberá à escola intervir em áreas de linguagem e comportamento -principais áreas afetadas no autismo- garantindo desta forma um desenvolvimento mais próximo do que se espera para a criança naquela idade.

Nesse sentido, a intervenção irá proporcionar um ambiente mais saudável e estimulante, que permita à criança desenvolver todas as suas potencialidades, levando-se em conta de que o cérebro da criança é mais maleável e suscetível à aprendizagem. Assim, quanto mais nova for a criança, maior será a possibilidade de responder positivamente à estimulação e a facilidade de atenuação de um determinado problema (Oliveira, 2010).

De acordo com vários estudos a criança com TEA apresenta comprometimentos na comunicação, e muitas vezes só responde ao que se lhe pergunta utilizando uma resposta padrão ou repetição. Posto isto, a aprendizagem de uma criança autista só acontece se houver um grande envolvimento do professor que permita mediar,

conhecer, traduzir e aumentar as competências da criança (Filho, 2019). A promoção destas competências por parte do professor é fundamental, dado que ninguém está verdadeiramente preparado para ter que de um momento para o outro lidar com uma criança que será, em determinada área, necessariamente diferente de um “padrão” esperado pela sociedade.

3.1. As estratégias de atuação para os professores

Alguns autores debruçaram os seus estudos sobre as estratégias que o professor poderá recorrer com os seus alunos com TEA. Se o professor estimular a autonomia dos alunos e elevar as expectativas pode contribuir para que a criança faça tentativas para executar as tarefas edificando e construindo o princípio da autoeficácia (Schunk & Zimmerman, 2007). Ainda segundo os mesmos autores, quando a criança usa uma habilidade na realização de uma determinada tarefa de forma mais autónoma surge o autocontrole. Desta forma esta habilidade é aprendida ainda que com parecenças com o adulto de referência. Quando a criança começa a apropriar-se de determinada habilidade utilizando-a e adaptando-a em diferentes situações ocorre a autorregulação. (Schunk & Zimmerman, 2007).

Hadwin e Oshige (2010) destacam a relevância da “co-regulação”, com uma estratégia para a autorregulação da criança com TEA. Esta estratégia ocorre ou através das interações interpessoais entre a criança e os seus pares e entre o professor, ou através de recursos que ajudem a criança a se autorregular na realização de determinada tarefa

É fundamental incentivar as iniciativas das crianças com TEA, ajudando-as a envolverem-se na sua turma e ensinando-as a encontrarem estratégias para resolverem os conflitos, adquirindo um comportamento de superação das diferentes situações vividas (Ting & Weiss, 2017) Os professores devem de apoiar a criança com TEA não só através da prestação de apoio na realização das mais variadas tarefas, mas valorizando a iniciativa da criança pedir ajuda para ultrapassar as diferentes situações.

Percebeu-se que a co regulação é evidenciada nos estudos como um apoio importante para o desenvolvimento de crianças com autismo.

Trabalhar com a plasticidade neural então, e de suma importância para o indivíduo com TEA, já que poderão ser trabalhados diferentes aspetos dos comportamentos que fogem ao padrão esperado pela idade biológica, antes das podas neurais que começarão a ocorrer aos cinco anos de idade. “A plasticidade sináptica é um dos mecanismos mais importantes da plasticidade cerebral, pois consiste na reorganização das redes neurais, ou seja, a cada nova experiência do indivíduo as sinapses reforçam, permitindo a aquisição de novas respostas ao meio ambiente” (Relvas, 2012).

Segundo Sanches (2001) existem algumas estratégias que os professores podem utilizar na sala de aula que podem ser vantajosas para crianças com TEA como por exemplo:

- construir um horário ou agenda do tempo e das tarefas da criança para facilitar a sua organização;
- utilizar o reforço positivo e no momento, transmitindo à criança que “é capaz;”
- criar regras simples, de fácil descodificação e diretas;
- utilizar apenas uma regra de cada vez, assim a sua apropriação é melhor;
- antecipar os acontecimentos através de uma planificação da aula em conjunto com a criança para que esta se sinta mais segura. Referir no início da aula o que vai acontecer e avaliar no final o que aconteceu.
- conceder à criança tarefas alternativas para que não fique frustrada e desista;
- utilizar estimulação multissensorial porque cada criança aprende de forma diferente;

- incentivar a cooperação. Apoiar a criança na constituição de amizades;
- diferenciar, mas não estigmatizar;
- envolver as famílias no processo.

Para Guasch e Gavaldà (2020) para que as escolas se constituam como estruturas mais inclusivas, para além de ter em conta o conceito de inclusão, há que considerar um conjunto de estratégias. Segundo um estudo efetuado em diferentes escolas, os professores parecem associar o conceito de inclusão à educação dos alunos com TEA em centros comuns que promovam a pertença e participação (Guasch & Gavaldà, 2020). No entanto, estes autores também referem um conjunto de estratégias fundamentais que não são contempladas pelos professores:

- dar exemplos aos alunos dos conceitos estudados;
- decodificar o significado de metáforas e/expressões;
- generalizar os conteúdos trabalhados em sala;
- desenvolver várias formas de aprendizagem e de avaliação (não recorrer apenas a provas escritas/correção oral);

Estes mesmos autores também referem dois papéis distintos para o professor de apoio (Educação Especial). O papel do professor de apoio depende da sala em que está e depende da parceria que faz com o professor titular. Numa das salas o professor titular é o tutor porque faz o planeamento, é responsável pela organização e dirige todas as atividades da turma enquanto que o professor de apoio é quase unicamente para a criança com TEA da turma. Outra das possibilidades relatada numa outra sala é a de que o papel do professor de apoio não muda porque atua na sala em co-tutoria com o professor titular e com todos os alunos, o que melhora o processo ensinoaprendizagem de todos.

Parte II – Da problemática aos objetivos

A problemática deste estudo, que gerou uma questão de partida e posteriormente uma intervenção, foi sendo desenvolvida como um percurso, dinâmico

e inusitado e organizado para compreender, descrever e retratar a singularidade deste contexto educativo.

1. A problemática e a questão de partida

Para Tuckman (2005) a problemática é o elemento que a investigação pretende responder/ caracterizar. Ainda segundo o autor existem quatro elementos para a avaliar:

- a situação;
- a clareza;
- a perfeição;
- a exatidão.

Relativamente à situação da investigação deparámo-nos com uma turma do 2º ano com uma aluna com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e uma professora que se sentia impotente para incluir esta criança e gerir a diversidade da sua turma.

Quanto à clareza fomos tentar aceder aos motivos que levavam a tal sentimento por parte da professora, tentámos aceder à prática daquela sala de aula na tentativa de apreender os contornos que dificultavam a atuação daquela professora e consequentemente a inclusão.

Em relação ao terceiro elemento a perfeição, neste caso ao nível da inclusão, a escola ainda se debate com os desafios que advêm da diversidade dos seus alunos contrariando as conceções existentes na origem da sua criação como a indiferenciação, a uniformização e a normalização (Sanches, 2011). Os novos documentos legislativos levam os professores nas escolas a adaptarem-se constantemente para garantirem os ritmos de cada um dos seus alunos, a diferenciação perante a diversidade, a promoção da cidadania, solidariedade e cooperação longe de uma organização curricular rígida.

No que se refere à questão da exatidão nesta investigação ela teve a sua origem partindo da realidade do contexto e dos seus intervenientes que tinham uma visão da “criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação” (Formosinho, 2007, p. 15). Fomos então entender como funcionava aquela sala de aula na qual a J. parecia ter “o olhar” da professora e dos colegas vigilante, preocupado e

atento, no entanto existia pouco envolvimento da aluna nas atividades, faltava dizer que a J. não precisava de um lugar especial, só dela, precisava do seu lugar na turma tal como todos os outros, faltava também fazer a professora entender que já estava munida das melhores estratégias para apoiar a J. só precisava de acreditar em si própria e de quebrar as ideias pré feitas de que a inclusão só se faz partindo de outros apoios, de que só as crianças com algum tipo de limitação precisam de medidas e atitudes inclusivas.

As práticas de sala de aula que têm na sua raiz formas de pensar e agir nas quais os alunos são dirigidos a seguir o que o professor transmite, afastam os professores e os alunos de uma participação democrática e cooperada conjunta na gestão das aprendizagens. Os princípios da cooperação e da participação das crianças promovem a inclusão de todos e afastam-se de práticas assentes numa gestão de replicação que dificultam a perceção da criança como sujeito de plena participação (Formosinho, 2007).

Em suma estas práticas são uniformizantes, não contribuem para a valorização da diversidade, para a participação de todos e para a inclusão. Dada esta constatação e preocupação da professora sentida relativamente à situação da sua turma e recorrendo a uma estratégia da qual já havia indícios nesta sala de aula, formulámos a seguinte questão de partida: A cooperação entre professores e a organização das aprendizagens, fazendo uso da metodologia de Trabalho por Projeto, promovem a inclusão, ou seja, uma aprendizagem significativa de todos e com todos?

2. Os objetivos

Os objetivos de uma investigação são compreendidos como uma referência que esclarece a população alvo e o rumo do estudo (Tuckman, 2005).

2.1. Objetivo Geral

Na visão de Quivy e Campenhoudt (2008) o objetivo de uma investigação está relacionado com a tarefa de responder à pergunta de partida determinada por quem conduz a investigação, pelo investigador. O objetivo geral deste projeto foi cooperar

com a professora da turma, para desenvolver aprendizagens significativas para todos, numa perspetiva de prática pedagógica inclusiva.

Inclusão, nesta situação, significa promover a participação e as aprendizagens/o sucesso de todos e de cada um dos alunos da turma.

2.2. Objetivos específicos

Para atingir o objetivo definido estabelecemos os objetivos específicos que guiaram o trabalho de projeto:

- Objetivo 1- Cooperar com a professora na conceção, planeamento, realização e reflexão das atividades a desenvolver com a turma;
- Objetivo 2 - Colaborar na organização das atividades curriculares, utilizando a metodologia de projeto;
- Objetivo 3- Desenvolver nos alunos a cooperação, a co-responsabilização, a participação, a autonomia e as aprendizagens significativas para todos e para cada um, numa perspetiva de prática pedagógica inclusiva;
- Objetivo 4 – Fazer um trabalho de ação/reflexão/ação contínuo e sistemático com a professora da turma e com os alunos.

Parte III- Enquadramento Metodológico

O desenvolvimento e planificação de uma investigação requer a decisão por parte do investigador relativamente à metodologia a utilizar no tratamento da problemática em estudo. Tal como Burnaford (2001), concordamos que investigar (research) significa “to look again”, ou seja, olhar profundamente selecionando os procedimentos e ferramentas que possibilitem atingir este objetivo. Para isso, o investigador precisa de conhecer e saber utilizar as técnicas e procedimentos adequados que lhe permitam organizar e orientar o estudo. No entanto, e como referem Goodson e Sikes (2001), não podemos desconsiderar a subjetividade existente em todos os processos de investigação, especialmente quando o investigador é

participante. Além deste facto, a especificidade da ação educativa implica que “em todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas em situação e contexto investigado” (Goodson & Sikes, 2001, p. 188). Nesta perspetiva é importante construir uma investigação assente nas práticas, reunindo as estratégias adequadas ao contexto com o intuito de otimizar a prática. É ainda crucial o trabalho colaborativo entre docentes porque, tal como refere Perrenoud (2005, p. 121), “é raro que alguém consiga atingir seus fins totalmente sozinho”.

Neste capítulo estão as opções metodológicas assumidas no rumo desta investigação. Sendo esta uma investigação qualitativa, uma investigação-ação relembramos as suas características (Bodgan & Biklen, 2013):

- os dados são provenientes do ambiente natural e o investigador é o principal responsável na recolha dessas informações;
- os dados recolhidos são sobretudo assentes na descrição;
- os investigadores que recorrem a este tipo de investigação valorizam mais o processo do que o produto final;
- a análise dos dados é realizada de forma indutiva;
- o investigador compreende o sentido que os envolvidos atribuem às circunstâncias.

A investigação em torno das práticas de sala de aula e dos próprios professores revelam-se uma mais valia na construção de recursos e saberes úteis à comunidade educativa. Sendo a investigação-ação (IA) um tipo de investigação importante na mudança e empoderamento dos ambientes educativos e seus intervenientes, é de referir que este tipo de investigação tem sido cada vez mais usado como estratégia de formação nos contextos educativos desenvolvendo nos professores cada vez mais a capacidade reflexiva e transformadora das suas práticas (Sanches, 2011). No entanto, a IA acarreta algumas críticas e até desvalorização, motivo pelo qual existe pouca investigação realizada tendo como foco de estudo a cooperação entre os professores titular e de educação especial na melhoria das estratégias que promovem a verdadeira

inclusão e ainda como o trabalho por projeto e a cooperação entre os intervenientes facilita a inclusão. Quivy e Campenhoudt, citados por Sanches (2011), mencionam três pontos essenciais para que um estudo possa ter caráter científico:

- rutura com os preconceitos e as falsas evidências que apenas nos levam a conceber uma falsa sensação de entendimento dos factos;
- construção de hipóteses que permitam contextualizar e justificar o contexto de estudo;
- constatação das evidências através do trabalho no terreno (experimentação).

1. Caracterização do Projeto

Adotando como referência a finalidade deste projeto - apoiar a inclusão e participação da criança com Transtorno do Espectro do Autismo - a opção metodológica que melhor se enquadra para o desenvolvimento do mesmo é uma abordagem de investigação qualitativa com contornos de investigação-ação, que tem como principal objetivo conhecer o contexto e poder alterá-lo ou transformá-lo. Segundo Gómez (1992), cit. por Coutinho (2014), a metodologia qualitativa enquadra-se num tipo de investigação prática, com o objetivo de melhorar essa mesma prática através de uma descrição e compreensão da mesma. A investigação-ação é um processo no qual os investigadores podem influenciar os contextos através da recolha de informações e conhecimentos relevantes (Bodgan & Biklen, 2013).

Este projeto teve como etapas o diagnóstico, a intervenção e a reflexão da ação pedagógica, para a mudança das práticas da professora da turma do 2º ano, para que todos participassem. Desta forma iniciámos este trabalho formulando uma pergunta de partida, seguida de uma caracterização da situação, feita a partir de um conjunto de técnicas e procedimentos que permitiram conhecer o contexto e a problemática inicial. Após a caracterização da situação inicial fizemos uma planificação global da intervenção e uma planificação semanal com os objetivos e as estratégias que foram desenvolvidos ao longo das semanas de intervenção. A avaliação das intervenções foi

realizada semanalmente de uma forma cooperativa entre os intervenientes (investigadora, professora e alunos) de uma forma reflexiva e em espiral (ação-reflexão-ação).

2. Fases do desenvolvimento do projeto

Nas investigações que usam como suporte a metodologia de investigação-ação, aparece um “desenho metodológico” que se caracteriza por um sistema cíclico de *pensar-fazer-pensar para investigar e produzir a mudança*. Estes ciclos de investigação são compostos por diferentes fases: pensar, agir e criar a mudança (MacNaughton & Williams, 2009):

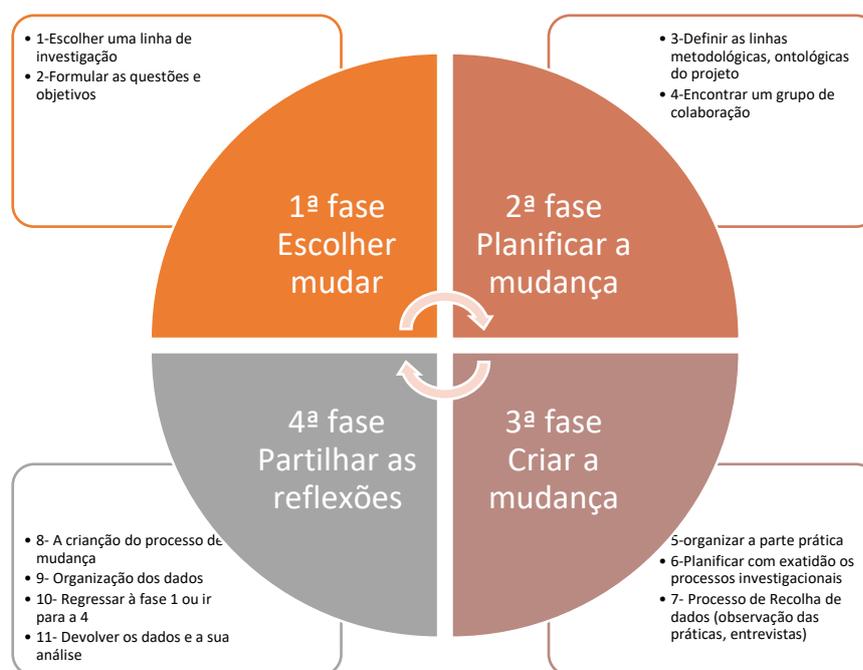


Figura 1-O ciclo da Investigação-Ação (adaptado de Macnaughton & Hughes, 2009, p.2)

2.1. Primeira fase: escolher para mudar

A investigação-ação começa com um conjunto de esperanças e aspirações. Tal com referem Macnahton e Hughes (2009) quem opta por utilizar esta metodologia começa com a esperança de que o trabalho que irá realizar possa fazer mudanças

importantes e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes. O impulso para este projeto teve início com as inquietações da investigadora sobre a escola de e para todos e com a inerente cooperação entre professores para que esta se realize. A descrição que se apresenta a seguir representa e documenta o princípio da construção da problemática do estudo.

Entrámos na sala e encontrámos uma sala de aula com as mesas dos alunos viradas para o quadro e disposta em filas. Nesta altura a professora estava a explicar uma matéria do manual de estudo do meio e ia apoiando os alunos nas suas questões sobre o tema. Os alunos mantinham-se praticamente todos em silêncio a ouvir a professora. Havia uma aluna virada de costas para todos os outros alunos sentada no computador. Esta aluna mantinha-se de pé no computador e gritava de vez em quando, saía do computador e mexia em objetos pela sala. A Professora continuava a apoiar a grande maioria da turma. Esta situação durou algum tempo. Passados 15 minutos todos se organizaram em grupos de trabalho as crianças modificaram a disposição da sala de aula e sentaram-se em grupos de 4 alunos. A Professora chamou a aluna que tinha ficado no computador para que esta a ajudasse a distribuir outros manuais. A Professora ia dizendo à aluna “de quem é este livro? De quem é este nome?” A aluna repetia “De quem é este?” e devolvia o nome do colega. Depois de identificar o nome dava o livro ao colega correspondente. Após ter dado 5 livros disse que já não queria ajudar mais e voltou para o computador. Cada aluno abriu o seu manual e a professora voltou a ficar disponível para apoiar os alunos. (Erro! A origem da referência não foi encontrada.)

A primeira observação representa aquilo que desencadeou a investigação-ação deste projeto. Foram **as inquietações em torno de uma ação pedagógica com contornos de um ensino algo tradicional** em simultâneo com o **isolamento da criança** que ficava no computador enquanto a professora expunha a matéria, que foram dando indícios para a linha que orientou a pesquisa e a intervenção. Desejávamos compreender e conhecer a prática deste grupo e da sua professora, interpretá-la e ambicionávamos a sua metamorfose através da sua reconstrução cooperada.

2.2. Segunda fase: planear para mudar

As orientações metodológicas demarcaram a importância de encontrar um contexto, no qual, os participantes revelassem desejo e vontade de participação. Houve então a necessidade de recolher dados que permitissem a caracterização da prática e do contexto educativo, junto dos envolvidos no terreno. Este caminho implicou a seleção

do contexto, a negociação com os participantes, a planificação da precisão e validade do projeto, bem como uma escolha das técnicas e procedimentos a utilizar que se documenta no ponto seguinte.

2.2.1. A escolha do contexto

O contexto escolhido foi o de uma sala de 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico e uma professora de um Colégio Particular situado em Lisboa. O projeto desenvolve-se numa instituição particular com fins lucrativos que funciona há cerca de 40 anos com educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

De acordo com o Projeto educativo, o colégio fica situado no centro da cidade de Lisboa. “As atividades económicas da zona são essencialmente o comércio e os serviços. A população residente na freguesia que tem sido composta, nos últimos anos, essencialmente por idosos, começa agora, aos poucos, a rejuvenescer.” (p.12) É um colégio particular com capacidade para receber alunos do pré-escolar, 1º e 2º ciclos “Os alunos que frequentam o Colégio são crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos.” (p.15).

O colégio “está instalado num prédio, ocupando o primeiro, segundo e terceiro andar por completo, existindo uma sobreloja, que é ocupada pelos serviços administrativos. A construção do prédio tem cerca de cinquenta anos e encontra-se rodeado por habitações do mesmo período de construção.”. O corpo docente é constituído por 4 professores e 2 educadoras (p.16)

O colégio tem como missão “Proporcionar uma Educação positiva de vanguarda, que crie cidadãos conscientes e autoconfiantes nas suas capacidades, com competências para fazer a diferença e transformar positivamente o mundo.” (p.7)

Depois de se escolher a instituição iniciou-se o processo de negociação que decorreu entre setembro e dezembro de 2018. Ao longo deste período passámos por várias etapas tendo em conta os intervenientes envolvidos (direção da instituição, a professora, as crianças e as famílias). O primeiro passo foi reunir informalmente com a professora em setembro de 2018. A investigadora conversou sobre a hipótese de realizar um projeto de investigação-ação com o objetivo de melhorar a prática. A professora aceitou.

2.2.2. A professora

A docente Amélia³ é a professora titular da turma do 2º ano de escolaridade do Colégio. Licenciou-se em Educação Básica e Educadora de Infância na Escola Superior de Educação João de Deus. Após a conclusão dos cursos foi convidada a colaborar no jardim-escola João de Deus da Figueira da Foz onde exerceu funções de professora de apoio no primeiro ano. No segundo ano, exerceu funções enquanto professora titular de uma turma de 3º ano por baixa médica da professora. Quando

regressou a Lisboa trabalhou num centro de estudo e fazia as salas de estudo do Colégio onde trabalha atualmente há cerca de 2 anos com a mesma turma.

2.2.3. O processo de investigação

Como referem Denzin e Lincoln (2006), existem estudos em que os intervenientes estabelecem inevitavelmente uma relação baseada na confiança (investigadora, professora, alunos) e nos quais há transferência de conhecimentos. Num projeto de investigação-ação “é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela” (Sanches, 2005, p. 128). Partindo desta ideia houve a necessidade de planificar todo o processo deste projeto. A investigação teve início com a recolha de dados para a caracterização inicial. Expomos de seguida, a planificação do processo investigativo.

Tabela 1 - Planificação do Processo de investigação

Que dados recolher?	Que técnica usar para recolher esses dados?	Quem os recolhe?	Qual a quantidade que recolhemos?	Quando recolhemos?
----------------------------	--	-------------------------	--	---------------------------

³ Nome de código

Perspetivas e práticas educativas que se desenvolvem em contexto, <u>antes da intervenção</u>	Entrevista semi-estruturada	Investigadora	1 Entrevista à professora 1 Entrevista às crianças, por grupo	16/1/2019 17/1/2019
	Observação	Investigadora	Evidências Significativas	9/1/2019 13/2/2019
Dados da “Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo”, <u>durante a intervenção</u>	Observação participante	Investigadora	12 registos da “Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo”	De 11 de março a 23 de junho
Perceções sobre a mudança, <u>após a intervenção</u>	Análise e avaliação dos registos de “Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo” Entrevistas semiestruturadas a partir de um guião pré-estabelecido	Investigadora	Registos das 12 sessões realizadas 1 Entrevista à professora 1 Entrevista às crianças, por grupo	Setembro 2019

A investigação, no momento da definição da linha investigacional, da problemática a estudar, da escolha do contexto e dos intervenientes, permitiu traçar um trajeto e negociar a intervenção e escolher as técnicas que seriam utilizadas para a recolha de dados, o que corresponde à fase do diagnóstico.

Após o diagnóstico da situação inicial, fizemos uma primeira reflexão com o intuito de identificar, conjuntamente, os aspetos positivos e as áreas a intervir.

Apresentamos, de seguida, a tabela que sintetiza a planificação global da intervenção.

Tabela 2 – Planificação global da intervenção

Objetivos	Níveis de atuação	Estratégias	Tempo	Avaliação	Intervenientes
-----------	-------------------	-------------	-------	-----------	----------------

Desenvolver as atividades de sala de aula	Intervenção ao nível da turma, promovendo a cooperação, a participação, a autonomia e a aprendizagem de <u>todos os alunos</u>	Organização das atividades seguindo a metodologia de projeto	Março a junho (semanalmente)	Reflexão/avaliação das atividades e comportamentos, após cada sessão de aula	– Investigadora – Professora da turma – Alunos
Cooperar com a Professora para que na sua turma se processe a aprendizagem para <u>todos e para cada um</u>	Conceção, planificação e realização das atividades a desenvolver com a turma	– Reunião antes das aulas. – Co-ensino	Março a junho (semanalmente)	Registo da planificação e do trabalho desenvolvido em sala de aula	– Investigadora – Professora da turma
Refletir com a professora para promover a mudança das práticas	Intervenção/formação: – Levantamento dos problemas – Levantamento de estratégias	– Reflexão crítica	Março a junho (semanalmente)	Reflexões semanais Reflexão/avaliação de cada aula e lançamento de pistas para a aula seguinte	– Investigadora – Professora da turma

Todo este processo compreendeu um conjunto de passos, centrados na ação/reflexão/ação e na implicação da professora, com o objetivo de promover a mudança, como refere Sanches: “é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela” (2005, p. 128). As mudanças requerem tempo e por isto a investigadora passou algum tempo no contexto para recolher dados, para refletir com a professora e ir compreendendo o contexto e os seus intervenientes.

2.3. Terceira fase: caraterizar para mudar

Para determinar o caminho a seguir, quando se realiza um projeto de investigação-ação são importantes a recolha de dados e a respetiva análise. Tal como refere Sanches (2011, p. 141) “a investigação-ação, devidamente operacionalizada, é uma abordagem da investigação qualitativa que obriga à compreensão da realidade com o objetivo de a transformar.” Nesta perspetiva para que se promova a mudança

num determinado contexto, primeiro tem de se compreender o contexto, interpretá-lo e encontrar estratégias que favoreçam a mudança.

Segundo Coutinho (2005) um projeto feito com base numa investigação-ação, apoia-se na recolha de informação que a investigação vai facultando, e em relação ao investigador, este tem de ir colecionando informações sobre a sua própria intervenção, com o intuito de analisar com o devido distanciamento os efeitos da sua ação. Para isso, é necessário seleccionar um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que Latorre (2003) divide assim:



Figura 2- Técnicas e instrumentos de recolha de dados, adaptado de Latorre (2003, p.54)

De seguida caracterizamos as técnicas e os instrumentos utilizados bem como o papel da professora, dos alunos e da investigadora na sua utilização.

2.3.1. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e de análise de dados

Neste ponto apresentam-se os instrumentos e técnicas utilizados para a recolha de informações e dados sobre o contexto, explicita-se ainda a forma como foram organizados e o papel atribuído aos intervenientes e à investigadora. em todo o processo. Este processo de recolha de dados, é no dizer de Sanches “um trabalho a fazer com outros e não sobre os outros, cooperativamente” (2011, p. 412)

Este projeto foi apoiado pelo uso das técnicas de investigação: observação e entrevista em dois momentos distintos. Segundo Sanches (2005, p. 138) na investigação ação é necessário “fazer a avaliação da situação, para estabelecer o diagnóstico exato, usando a instrumentalização necessária para a recolha e análise dos dados recolhidos”.

Num primeiro momento (antes da intervenção), para conhecer o contexto, obtiveram-se informações sobre: a professora, sobre os alunos e sobre o desenvolvimento do trabalho na sala. Após a intervenção, foram utilizadas as mesmas técnicas de investigação para avaliar: os efeitos da intervenção; os efeitos na participação de todos os alunos da turma; os efeitos do trabalho de cooperação entre a professora e a investigadora; e os efeitos da organização do trabalho curricular por Projetos.

Recorremos às seguintes técnicas: a observação, a entrevista à professora e às crianças e a pesquisa documental.

A observação

Para conhecer a realidade do contexto foi realizada a observação. A observação foi utilizada em três momentos fundamentais: num primeiro momento para recolher algumas informações iniciais, num segundo momento para caracterizar a situação inicial e num terceiro momento passados 4 meses para observar possíveis mudanças no contexto (avaliar). Segundo Chizzotti (2018, p. 20) “a observação pode ser metódica e estruturada, o que supõe algumas técnicas de controle e classificação dos fatos e a construção de grades de comportamentos observáveis”.

O primeiro passo para a recolha de dados foi a observação da dinâmica da turma e da professora e registaram-se todas as observações do primeiro contacto no apêndice 1. Nesta observação recorreremos às notas de campo para registar as vivências na sala de aula. Ao longo da observação, foram registadas algumas questões (apêndice 1) que nos foram surgindo tais como:

- Será que a professora apenas organiza momentos nos quais os alunos dependam da sua ajuda?
- A professora está atenta a todos os alunos da turma, mas fica muito centrada nos momentos de grande grupo;

- Será que existem momentos de trabalho de grupo e de trabalho autónomo que permitam à professora ficar disponível para apoiar os diferentes alunos?
- Na turma é potenciada a estratégia de cooperação entre todos os alunos? Ou a professora é um dos apoios mais utilizados?
- Todos os alunos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo?
- Existe uma planificação das tarefas de trabalho acessível aos alunos, para que estes se possam responsabilizar pelo seu trabalho?
- Existe um planeamento para a aluna que ficou no computador? A aluna conhece e responsabiliza-se por esse planeamento?

As entrevistas

Para acedermos às diferentes perspetivas dos envolvidos no contexto, elegemos a entrevista à professora e às crianças, por considerarmos que seria a que melhor cumpriria, como refere Bourdieu, o papel da “escuta ativa e metódica” (2008, p. 695). Após o primeiro contacto fizemos entrevistas à professora da turma e a todos os alunos cujos pais nos concederam autorização de recolha de dados (apêndice 19). As entrevistas foram organizadas a partir de um guião de entrevista (apêndice 2 e 7) e agendadas com os respetivos intervenientes.

A entrevista aos alunos foi feita por 4 grupos, tendo cada grupo 4 ou 5 crianças. Posteriormente à gravação das entrevistas da professora e dos alunos em suporte de áudio, os dados foram transcritos e organizados no respetivo protocolo e depois foram estruturados em grelhas de análise com categorias, subcategorias e unidades de registo, ou seja, foi feita a análise de conteúdo.

Neste projeto salientamos a criança como sujeitos de voz ativa e participantes, conferindo-lhes tal como referem Rocha, Ferreira e Vilarinho (2000) um “estatuto de atores sociais” através da “auscultação da sua voz e da valorização da sua capacidade de atribuição de sentido, quer às suas ações quer aos seus contextos de vida, ainda que expressos com características específicas, de acordo com o seu desenvolvimento.” (p.

6) Como refere Folque (2010, p. 239):

as entrevistas a crianças pequenas apresentam desafios e recompensas especiais. Os desafios envolvem encontrar formas inovadoras de pesquisa, nas quais as crianças colaborem com o investigador, sentindo-se à vontade

para expressar os seus próprios pontos de vista e ideias ao invés de ficarem preocupadas com a situação.

Também Mayall (2005) refere que, através do diálogo com as crianças, podemos aceder ao que as crianças sabem e até saber como aprendem. Contudo para conseguirmos dar voz às crianças tivemos de recorrer a procedimentos próprios para a recolha de dados, tendo em conta alguns problemas práticos e metodológicos que alguns autores referem quando se entrevistam crianças. Oliveira- Formozinho e Araújo (2008) relembram-nos que quando se entrevistam crianças, podemos incorrer na tentação de achar que as crianças são demasiado novas e imaturas para pensarem sobre os conceitos e expressarem-se através de ideias. Ainda segundo os mesmos autores existem dois grandes problemas quando se entrevistam crianças pequenas. O primeiro está relacionado com o facto de as perguntas serem demasiado simples ou fechadas deixando pouca margem para uma conversa que permita aceder às conceções das crianças. O outro grande problema, também relacionado com as questões da entrevista, é o da criança achar que existe uma resposta certa ou errada, o que poderá limitar o decorrer da entrevista. É importante que o investigador encontre condições para que a criança se sinta à vontade e para que a entrevista se desenvolva, sendo apontada como uma estratégia o desenvolvimento da entrevista em pequenos grupos recorrendo a um diálogo.

Como queríamos aceder à compreensão que as crianças tinham sobre o contexto e as suas vivências nele, realizaram-se entrevistas em dois momentos distintos-início e no fim do processo de recolha de dados. Foram entrevistadas 18 crianças na fase inicial e 17 na fase final. Esta opção teve a ver com a necessidade de compreender as conceções formadas pelas crianças quer do contexto quer das mudanças que ocorreram ao longo do período de intervenção no momento de trabalho de projeto. Obtidas as autorizações para a recolha da gravação das entrevistas, procurou-se criar um ambiente afetivo e de confiabilidade para que as crianças pudessem responder às perguntas. As entrevistas foram fontes fundamentais para a recolha de dados qualitativos que permitiram compreender as perceções dos participantes em diferentes momentos antes e após a intervenção.

As entrevistas foram realizadas pela investigadora e após a gravação das mesmas procedeu-se à sua transcrição integral, sendo que existiu um protocolo de entrevista para a professora e para as crianças. As crianças foram divididas por grupos e os seus nomes codificados por letras. Este instrumento de recolha de dados é composto por 2 protocolos (1 da professora e 1 dos grupos de crianças) que posteriormente foram sujeitos a uma análise de conteúdo (Apêndices 3 e 8).

A pesquisa documental

Recorremos também à pesquisa documental, que “é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (Kripka, Scheller, & Bonotto, 2015, p. 243).

Serviram de suporte documental o Projeto Educativo (PE), o Plano de Desenvolvimento Curricular da turma (PDC), o Plano Educativo Individual (PEI), a reflexão sobre as perceções que a professora tem sobre o momento de trabalho de projeto, a ficha de recolha de expectativas em relação à formação sobre o trabalho por projeto.

As notas de campo

As conversas informais com a professora e as notas da investigadora foram registadas num diário de bordo, Erro! A origem da referência não foi encontrada.. As notas registadas no diário de bordo, deste projeto incluem alguns registos descritivos acerca do contexto, das pessoas envolvidas, das suas ações e interações, mas também contêm algum suporte reflexivo da investigadora sobre o desenrolar do projeto, sobre os dilemas que foram surgindo, os entraves e as conquistas.

Os dados recolhidos das entrevistas semiestruturadas encontravam-se sob a forma de diálogo, logo foi importante a aplicação de uma metodologia do tipo de análise de conteúdo apta a descodificar a realidade inerente ao discurso recolhido (Bardin, 1995).

Após a recolha e leitura construímos grelhas de análise partindo de indicadores existentes nas entrevistas.

Neste projeto interessava caracterizar, nas primeiras entrevistas, o contexto e os seus intervenientes e compreender se as práticas pedagógicas e vivências naquela sala

de aula contribuíssem para a participação e inclusão de todos; nas segundas entrevistas pretendíamos avaliar a intervenção e identificar possíveis mudanças.

A identificação das categorias foi feita a partir dos segmentos que permitiram explicitar os aspetos inicialmente propostos no guião de entrevista. Analisámos o discurso tanto da professora como das crianças, para apreender a realidade a que se referiam. Assim, como refere Vala (1986, p. 104):

trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise

2.3.2. O papel da investigadora e dos participantes na recolha e análise de dados

A metodologia escolhida operacionalizou-se através da cooperação entre a investigadora e os envolvidos e por isso foram determinados alguns compromissos, com o intuito de possibilitar a “transferibilidade” dos saberes para que todos se apropriassem do processo (Kemmis & McTaggart, 2005). Um dos compromissos foi o da cooperação com todos os intervenientes e desta forma os objetivos da intervenção passaram também a ser os objetivos dos participantes. Os papéis dos intervenientes tal como as funções foram-se desenvolvendo com a intervenção. A investigadora, como elemento participante, tornou-se temporariamente um elemento daquela prática pedagógica, apoderou-se da dinâmica, dos potenciais e dos constrangimentos. Este envolvimento no terreno permitiu à investigadora apoiar o desenrolar das vivências e dinâmicas educativas daquele contexto, contudo sem se distanciar do seu papel de investigadora no qual provocava/facilitava no grupo – alunos e professora - a prática constante da reflexão para a ação. O papel de investigadora também foi o de condutora do projeto quando fez a recolha e análise do discurso da professora e das crianças, interpretando-os e devolvendo as interpretações para traçar um caminho a seguir.

Quer a professora, quer as crianças foram contribuindo com momentos importantes de reflexão que alavancaram a constituição de soluções capazes de responder às circunstâncias emergentes no terreno.

Parte IV - Caracterização inicial da situação e do contexto

Neste capítulo damos a conhecer os dados que surgiram das diferentes técnicas de recolha e de análise de dados usados e que possibilitaram caracterizar a prática desta professora e destes alunos e planear uma intervenção.

Este é um projeto no qual foram recolhidas informações acerca do contexto, dos seus sujeitos, das suas potencialidades e fragilidades, para que pudesse haver um aprofundamento do mesmo e uma intervenção com o intuito de promover uma escola de e para todos. Segundo os autores Bogdan e Biklen (1992) citados por Tuckman (1992) uma investigação qualitativa apresenta as seguintes características:

- o contexto e a situação constituem o ponto fundamental da investigação e por isso os investigadores recolhem dados fundamentais;
- o primeiro passo dos investigadores é narrarem e só posteriormente procedem à análise dos dados recolhidos;
- ao longo do desenvolvimento do projeto deve dar-se importância ao *processo* e a todos os seus acontecimentos até ao final;
- os dados são analisados como peça de um *puzzle*, ou seja, todas as peças são essenciais para formar o conjunto final;
- o “porquê” dos acontecimentos é tido em conta.

Para iniciar este projeto existiu a necessidade de conhecer o contexto partindo da sua caracterização inicial, nomeando o local onde decorreu e os intervenientes envolvidos.

O processo de análise dos dados foi ganhando forma ao longo de todo o processo e as análises foram desenvolvidas em grupo: a investigadora, a professora e os alunos. Os instrumentos de pilotagem foram utilizados ao longo do processo (Registo coletivo de projetos e plano de projeto). De seguida descreve-se como foram definidas e codificadas as categorias de análise, bem como as estratégias e técnicas que permitiram compreender e analisar os dados que surgiram da recolha dos diferentes instrumentos.

1. Equipa interveniente

A equipa deste projeto foi formada pela investigadora, pela professora titular do 2º ano do 1º ciclo do ensino básico, pelas 20 crianças de uma turma do 2º ano (**Erro!**

A origem da referência não foi encontrada.).

2. Contexto de Estudo

Segundo dados recolhidos através do Projeto Educativo (PE) da instituição o Colégio onde foi realizado este estudo, situa-se no centro de Lisboa. A instituição conta com cerca de cem alunos neste ano letivo e existe há cerca de 30 anos e “os alunos que frequentam o Colégio são crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos.”.

3. Espaço Físico

O colégio “está instalado num prédio, ocupando o primeiro, segundo e terceiro andar por completo, existindo uma sobreloja, que é ocupada pelos serviços administrativos. A construção do prédio tem cerca de cinquenta anos e encontra-se rodeado por habitações do mesmo período de construção.” (suporte documental retirado do Projeto de Desenvolvimento Curricular, p. 5)

4. Dinâmica Educativa

Numa escola feita e quase inalterável nos modos e propósitos com que foi criada, resta pouca margem para quem não aprende como os outros. Preconiza-se então a educação para todos, preconiza-se também que essa educação possa diferenciar sem excluir ou segregar. Esta é uma preocupação e requer que todos os intervenientes no contexto escolar reflitam sobre as suas práticas para que se cumpra a inclusão. Partindo deste princípio, as escolas constroem um Projeto Educativo (PE) que é um documento, no qual, se estrutura a prática e os princípios pedagógicos da escola. Neste documento vêm descritos os valores, princípios, objetivos e estratégias que a escola se propõe cumprir. Segundo as informações recolhidas no PE, nesta instituição um dos principais objetivos é: “proporcionar uma Educação positiva de vanguarda, que crie cidadãos conscientes e autoconfiantes nas suas capacidades, com competências para fazer a diferença e transformar positivamente o mundo.”

Relativamente às crianças com alguma especificidade, tal como vem descrito no PE “o Colégio, desde sempre se preocupou em proporcionar aos alunos com maiores dificuldades, medidas que visem fazer face às mesmas, de acordo com a especificidade de cada aluno e as suas necessidades. “

Concluindo, o Projeto Educativo da escola não faz referência ao decreto-lei nº54 de 2018, nem ao anterior decreto-lei nº3 de 2008. No entanto, refere relativamente à sua atuação com as crianças com maiores dificuldades que “proporciona aos alunos as medidas de compensação pedagógica necessárias e as mais adequadas, de forma a suprir as dificuldades manifestadas; nomeadamente aulas de apoio pedagógico acrescido.”

5. Recursos humanos

O Colégio é composto por um corpo docente “constituído por 4 professores e 2 educadoras.” (Apêndice 15)

Segundo dados recolhidos de conversas informais com a professora, ao nível da inclusão, são as professoras titulares de turma que fazem tudo relacionado com o processo de inclusão, incluindo relatórios técnico-pedagógicos, planos educativos individuais, não havendo ninguém especializado na área da Educação Especial (Apêndice 17).

6. Caracterização da turma - 1º ciclo do Ensino Básico

6.1. Caracterização Estrutural

Através da análise do Projeto de Desenvolvimento Curricular da Turma (PDC), da entrevista à professora e da primeira observação foram recolhidos alguns dados relativos à turma. A turma é composta por: *20 alunos, 13 raparigas e 7 rapazes. Este ano letivo entrou para a turma uma criança do sexo feminino com Transtorno do Espectro do Autismo (J.).*

Os alunos, segundo dados recolhidos no PDC são provenientes de: *famílias pertencentes à classe social média/alta, sendo que, maioritariamente, os seus pais são detentores de uma licenciatura e trabalham em quadros superiores de empresas.*

Segundo os dados recolhidos no mesmo documento, na turma está uma menina que: *apresenta um Transtorno do Espectro do autismo, de grau moderado a grave, com impacto significativo nas áreas da interação social, comunicação, autonomia e alimentação*

Relativamente à caracterização global da turma: *os alunos revelam interesse na realização das várias atividades, a turma é calma e os problemas fora da sala são comunicados à turma, através do “diário de turma” e resolvidos, pelo grupo em “conselho”*

No que diz respeito à cooperação: *há a registar um elevado número de alunos que tende a ajudar-se, sendo que a maioria gosta de trabalhar a pares ou em pequenos grupos.*

6.2. Caracterização dinâmica

Pelas entrevistas feitas às crianças, acedemos às suas escolhas acerca dos elementos da turma que escolheriam e que não escolheriam para trabalhar no momento de trabalho de projeto.

Escolhas das crianças	Crianças mais escolhidas	Crianças que não foram escolhidas
Crianças com quem trabalhariam o projeto	B-6 votos S- 5 votos A-5 votos M-5 votos Mm-5 votos	Ga C L La
Crianças com quem não trabalhariam o projeto	Mn- 9 votos T-7 votos J-6 votos	P, Lu, Si, Mi, Al, Jo , Mr, I., Al

Tabela 3- Escolhas das crianças para trabalho de projeto

A turma é composta por 20 crianças, deste total a criança B recebeu 6 votos e a J. só foi escolhida quando se perguntou com quem não trabalhariam em projeto. Fomos compreender quais os elementos que influenciavam a constituição dos grupos de projeto e através da entrevista percebemos que as crianças se juntavam aos amigos neste momento, ficando a J. sem nenhum grupo de referência.

Das entrevistas às crianças, conseguimos retirar algumas representações sobre o que **os alunos mais gostam na escola**, os alunos mencionaram mais:

- *o trabalho de projeto;*
- *o trabalho autónomo.*

Quanto ao que **menos gostam os alunos** referiram questões relacionadas com:

- *a dificuldade dos conteúdos de português e matemática;*
- *momentos em que a professora expõe a matéria*

- *algum desagrado com alguns comportamentos menos apropriados dos colegas.*

Ainda através das entrevistas às crianças acedemos às representações que as crianças têm sobre o que fariam se fossem professoras:

- *Ter mais tempo para brincar, para fazer autónomo na sala (Lu).*
- *As mesas que agora estão desorganizadas no meio e eu não gosto assim. Eu gosto em quadrado e os meninos sentados (Mm).*
- *Todos os alunos estarem com o dedo no ar se têm uma dúvida. Não falarem todos ao mesmo tempo. A dúvida de um pode ser a de todos (S).*
- *Mais tempo de trabalho autónomo (Si).*

E ainda das crianças com dificuldade:

- *Há pessoas que aprendem no computador, outras nos livros, outras têm mais ajuda, outras não (J).*
- *Fazem trabalhos diferentes (M).*

6.3. “Caso” específico da turma

Na turma existem, segundo os dados recolhidos através da entrevista à professora, uma aluna em “regime de inclusão” e alguns outros alunos que apresentam mais dificuldades no desenvolvimento de algumas atividades e competências. A J.⁴ tem um PEI (Plano Educativo Individual) (apêndice 18) que foi elaborado em 29/11/2017 por uma docente de Educação Especial. Segundo este documento a criança tem uma Epilepsia (benigna) diagnosticada em 2012 e um Transtorno do Espectro do Autismo, diagnosticado em 2015.

6.3.1. História compreensiva da J. e Percurso Escolar

Segundo os dados recolhidos através da pesquisa documental, a J. vive com os pais e com o irmão mais novo. Entrou na creche aproximadamente aos 2 anos e ficou

⁴ Nome de código. Também identificada por J.

na mesma instituição até quase perfazer os 5 anos. Depois, e ainda a 2 meses de fazer os 5 anos, ingressou no jardim de infância e à data do PEI encontrava-se a frequentar o 1º ano de escolaridade. Nessa altura era acompanhada pelo médico de família, pediatra, neuropediatra e pelo otorrino. Aos 2 anos foi observada pelo neurologista e é-lhe diagnosticada uma atrofia global moderada do desenvolvimento. Aos 4 anos é-lhe diagnosticada uma epilepsia multifocal caracterizada por ausências. Aos 5 anos o neuropediatra apresenta o diagnóstico de um Transtorno do Espectro do Autismo de grau moderado a grave, com impacto significativo nas áreas da interação social, comunicação, autonomia e alimentação. É acompanhada deste os 7 anos na consulta de psicomotricidade por dificuldades psico-neuro-motoras. Apresenta dificuldades na interação social. E atualmente faz terapia de fala. Todas estas questões interferiram nos processos de aprendizagem da aluna, como dificuldades na leitura e na escrita, na concentração para as atividades, no tempo de concentração nas atividades e na aceitação das atividades.

6.3.2. Nível de dificuldades e potencialidades

Segundo a pesquisa documental realizada através do PEI da aluna, verificámos que a aluna revela dificuldades na socialização, autonomia, atenção, concentração e comunicação. A aluna permanece durante um curto espaço de tempo nas tarefas, aproximadamente 5 minutos e após este período tende a frustrar.

Ao nível das potencialidades no PEI vem referido que a J. é uma criança meiga e recetiva às atividades que lhe são propostas. Entretanto na primeira observação realizada na sala percebemos que outra das potencialidades é o facto da J. se relacionar muito bem com os seus pares e professora.

7. Aspetos importantes a serem intervencionados

Numa primeira observação a este contexto e recorrendo à análise de conteúdo das notas de campo recolhidas, encontrámos uma sala com um ensino expositivo: *os alunos mantinham-se em silêncio a ouvir a professora, havia uma aluna virada de*

costas para todos os outros alunos, sentada no computador. Também observámos que após este momento toda a turma se reorganizou para fazer um trabalho mais dinâmico, no qual, *todos se organizaram em grupos de trabalho, modificaram a disposição da sala e sentaram-se em grupos de 4 alunos* (apêndice10).

Um dos aspetos em que era necessário intervir era o de encontrar momentos para refletir com a professora, depois era importante definir um tempo para o trabalho de projeto na agenda semanal. Durante este tempo todos os alunos participariam em simultâneo.

A realização das entrevistas teve alguns constrangimentos como é visível no diário de bordo da investigadora:

As entrevistas foram difíceis de agendar, foram surgindo constrangimentos de última hora e houve necessidade de reagendar. Quando foi realizada a entrevista à professora senti-a tensa com receio de se expor, com receio de que eu viesse apontar-lhe o dedo...quem eu? Disse-lhe que íamos fazer isto juntas e que ninguém ficaria para trás!

Os professores parecem ter receio de refletir sobre o que fazem e ao mesmo tempo é um alívio quando alguém coopera sem os atingir e os ajuda a pensar em soluções para os problemas.

Foi longa a recolha dos dados das entrevistas aos vinte alunos. No entanto este trabalho não seria o mesmo sem ouvir o que os alunos tinham a dizer. Falavam sobre aquilo que gostam e aquilo que preferem, tendo-me marcado uma das crianças que disse que não gosta tanto quando a professora fala e ela quase não consegue estar sempre a ouvir. Os alunos disseram imensas coisas sobre as suas vivências

Apesar destes constrangimentos iniciais procurámos situar as entrevistas e o propósito das mesmas, com o intuito investigar e agir, tentando transmitir aos envolvidos que, tal como refere Sanches (2005, p. 130),

esta dinâmica formativa tenta a sua repercussão nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores, no âmbito da sua intervenção na escola, com os seus alunos, com preocupações de investigar e compreender e poder atuar fundamentadamente e com a autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje.

Após a entrevista à professora e a observação salientámos alguns pontos fortes e alguns pontos que serviram de impulsionadores para a intervenção. Os pontos fortes da entrevista à professora são:

- a cooperação que a professora já fomenta: *Gostam de se ajudar uns aos outros e até mesmo a criança com autismo ajuda muito.*
- a disponibilidade da professora para ajudar. *“Eu estou cá para ajudar, é o meu trabalho, estou cá para ajudar e fazer tudo para que eles tenham sucesso”* Os pontos que levaram à intervenção foram:

Dificuldades e fragilidades encontradas	Propostas para a intervenção
A professora precisa de mais tempo para apoiar os alunos com dificuldades	Isto poderá ocorrer se a turma se tornar mais autónoma e independente;
Os alunos recorrem com frequência à professora para fazer pequenos pedidos	Isto poderá ser resolvido se houver um debate sobre as regras e limites na sala de aula;
O momento de trabalho de projeto ocorre ao mesmo tempo que o trabalho autónomo, a professora só apoia um projeto de cada vez	Para que o trabalho de projeto seja eficaz e avance em todas as suas fases, propomos que todos os alunos façam projeto em simultâneo e que a professora apoie todos os grupos no preenchimento do plano de projeto para que todos definam as tarefas. O momento de projeto e de trabalho autónomo deveriam ser separados.
O trabalho de projeto é executado por todos os grupos no computador e só há um computador	Propomos que haja um debate para que se encontrem outras alternativas ao computador (cartazes, folhetos, livros...)
A aluna com Transtorno do Espectro do Autismo: Não participa no trabalho de projeto; arruma as suas coisas antes de sair; Permanece durante pouco tempo concentrada numa tarefa;	Isto pode ser resolvido recorrendo a um maior acompanhamento do grupo em que a criança está envolvida, recorrendo a uma maior responsabilização dos elementos de todo o grupo definindo estratégias.

Tabela 4 - Pontos que levaram à intervenção

Num dos registos das conversas informais com a professora, a professora reforçou as áreas importantes a serem intervencionadas:

Foi na formação de trabalho de projeto, início de setembro de 2018, na qual aprendi a implementar este momento. Ainda tenho algumas dúvidas e eu preciso de ajuda porque eu não estou a conseguir inserir a J. num grupo. Quero que ela participe e sozinha não consigo. Como podemos fazer? (professora).

Podemos escolher então o momento de trabalho de projeto para incluir a J. e motivar todos os alunos a participar. (Investigadora)

Isso seria ótimo (Professora)

Através dos dados recolhidos de uma ficha de reflexão sobre a implementação do trabalho de projeto concedida pela professora, a mesma reconhecia a sua mais valia

referindo que *o trabalho de projeto é uma forma/maneira de trabalhar com as crianças.*

Na entrevista menciona: *Eu quando comecei a organizar o trabalho de projeto a J. propôs-se trabalhar os animais, mas ela só queria lá pôr o nome dela e perdeu o interesse muito rapidamente”.*

Parte V- Plano de ação

Quando iniciaram o ano letivo estes alunos não faziam trabalho de projeto. Após uma formação realizada pela professora em trabalho curricular por projetos, a turma começou a trabalhar as temáticas do estudo do meio através de projetos no 2º período. A planificação do momento de trabalho de projeto foi realizada coletivamente com a turma e com a professora, antes da intervenção da investigadora. A professora combinou com os alunos os temas disponíveis a serem trabalhados no momento de Projeto, de acordo com as aprendizagens essenciais definidas para o 2º ano. Cada criança escolheu o seu tema de projeto e assim se foram constituindo os grupos de trabalho. Quando a investigadora iniciou a planificação da sua intervenção com a professora, as planificações foram definidas e elaboradas em grupo pela investigadora e pela professora, tendo em consideração o já expresso pelas crianças. A planificação global da intervenção continha: os objetivos gerais e específicos, as estratégias a desenvolver, os recursos e a calendarização. No que concerne aos objetivos, estes dividiram-se em gerais, com as intenções da investigadora, e específicos com aquilo que se pretendia que os alunos atingissem, ambos com o intuito de operacionalizar o trabalho de projeto para todos. Quanto às estratégias propostas para a intervenção, todas estiveram interligadas com os objetivos definidos, para os momentos de trabalho de projeto. Não obstante tudo isto, ressalvamos que a planificação anual da intervenção também incluía a avaliação de cada sessão (registos de avaliação com os alunos e registos de avaliação da investigadora e da professora) e uma calendarização prévia.

Para desenvolvermos o trabalho cooperativo, utilizámos apenas uma das cinco estruturas do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, o trabalho por projeto, o que por si só poderá ter condicionantes. Preconizou-se, assim, a implementação da mudança nas interações (criança-criança, criança-professor e professor-professor) através de um trabalho cooperado e participado por todos os envolvidos, desenvolvendo competências académicas e sociais.

Esta intervenção foi realizada a curto prazo (semanal), entre março e junho, com o objetivo de desenvolver aprendizagens significativas para todos, numa perspetiva de prática pedagógica inclusiva. Observar a tabela seguinte:

Objetivos	Níveis de atuação	Estratégias	Tempo	Avaliação
Apoiar a Professora para que na sua turma se processe a aprendizagem para todos	Intervenção ao nível da turma Promoção da cooperação	Momento de trabalho de projeto	Janeiro a junho	Preenchimento do mapa de projetos Descrições das sessões e reflexão com a professora e com a turma
Refletir com a professora para promover a mudança das práticas	Intervenção/formação dos Levantamento dos problemas Reflexão crítica Levantamento de estratégias	Momento de trabalho de projeto	Janeiro a junho	Reflexões semanais

Tabela 5 - Planificação global da intervenção

1. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo

A intervenção realizada na sala do 2º ano ocorreu entre o dia 20 de março e o dia 19 de junho de 2019. De destacar que não se realizaram intervenções entre os dias 8 e 22 de abril, isto porque os alunos se encontravam na interrupção letiva da Páscoa e no dia 1 de maio porque foi feriado. A intervenção ocorreu semanalmente às quartas-feiras no período da tarde (entre a 13h30m e as 15h30m). No global foram feitas 12 sessões. As planificações semanais foram organizadas a partir da reflexão da sessão e da intervenção da semana anterior. Para formular estas planificações estiveram sempre juntas a investigadora e a professora de turma.

Numa fase inicial a professora da turma assumiria a gestão da turma e ao longo das sessões essa gestão iria sendo partilhada com o objetivo de promover a participação de todos os alunos no momento de trabalho de projeto.

Ficou decidido que todas as sessões seriam divididas em 3 partes: na primeira parte existiria um momento coletivo, no qual os alunos fariam o ponto de situação do seu projeto. Na segunda parte da sessão, a turma trabalharia em grupos de projeto e os adultos apoiariam esses grupos. Na terceira parte seria realizada uma reflexão/debate sobre o decorrer do trabalho de projeto entre a professora, os alunos e a investigadora.

Após o final de cada sessão, seria sempre realizada uma reflexão conjunta entre a professora e a investigadora com o objetivo de avaliar o decorrer da sessão e a intervenção, planificando a sessão seguinte definindo: objetivos, estratégias a desenvolver, os recursos utilizados e novas estratégias a implementar na intervenção seguinte.

Queremos evidenciar que, após a primeira intervenção na sala de aula, ficou decidido entre os intervenientes (investigadora e professora) que, numa fase inicial a investigadora iria apoiar o grupo de trabalho de projeto da J. para que nas futuras intervenções este grupo se tornasse mais autónomo e responsável.

Quando foi realizada a primeira planificação entre a investigadora e a professora, ficou acordado que todas as intervenções seriam organizadas com o objetivo geral de que todos os alunos participassem no trabalho de projeto em simultâneo: a turma trabalharia dividida em grupos de projeto e a professora e a investigadora apoiariam vários projetos na mesma sessão. A aluna J. iria estar no seu grupo e sempre que necessário este grupo iria utilizar todos os recursos que fossem essenciais para a sua organização nomeadamente o apoio da professora e/ou da investigadora. O final de cada sessão era o momento de reflexão com a turma sempre que possível e com a professora e investigadora sobre a intervenção. No próprio dia da sessão a investigadora e a professora avaliavam a intervenção e o que tinha acontecido, planificavam a sessão seguinte determinando os objetivos, as estratégias e os recursos.

É de salientar que os intervenientes estabeleceram que iriam avaliar sempre os mesmos objetivos, ao longo das intervenções com o intuito de, após toda a intervenção avaliar a intervenção e os objetivos atingidos pela turma ao longo das intervenções.

Convém referir que enquanto a intervenção ocorreu realizámos em equipa (investigadora e professora) alguns instrumentos: grelhas de planificação semanal da intervenção/descrição das intervenções, reflexões das sessões e planificações das intervenções seguintes. Estes documentos podem ser observados ao longo deste capítulo nas páginas que se encontram abaixo desta.

Esta intervenção foi desenvolvida em contexto de sala em blocos de uma hora e meia por semana e em blocos de uma hora fora de sala em reuniões com a professora titular. Com o intuito de encontrar uma solução que fosse de encontro às problemáticas

dos alunos da turma sentimos a necessidade de recorrer ao aprofundamento do momento de trabalho de projeto para desenvolver o trabalho com todos. O aprofundamento do trabalho de projeto com todos exigiu alguma persistência da nossa parte, devido ao facto dos alunos terem alguma dificuldade em lidar com os seus pares com mais dificuldades. Posto isto, houve um enorme esforço para: incutir nos alunos o sentido de cooperação e solidariedade no momento de trabalho de projeto; definir outros apoios na sala sem ser a professora; desmistificar as ideias de que as crianças com dificuldades ou não se esforçam, ou têm de trabalhar mais. Ao longo da intervenção foram feitas reflexões semanais do trabalho na sala com a professora titular. Estas reflexões serviram para lançar os pontos chave nas intervenções seguintes. Organizámo-nos desta forma ao longo de 12 semanas de intervenção (Tabela 6) das quais resultaram um conjunto de reflexões:

Momento	Datas	Objetivo	Técnicas de recolha de dados
1ª observação	9/1/2019	Observar a situação inicial	Observação não participante com registo em Notas de campo
Entrevista à professora	16/1/2019	Recolher dados para caracterizar a situação inicial, o contexto e os seus intervenientes	Entrevista semi-diretiva; análise de conteúdo
Entrevista às crianças	17/1/2019	Recolher dados para caracterizar a situação inicial, o contexto e os seus intervenientes	Entrevista semi-diretiva; análise de conteúdo
Entrevista às crianças	18/1/2019	Recolher dados para caracterizar a situação inicial, o contexto e os seus intervenientes	Entrevista semi-diretiva; análise de conteúdo
2ª observação	13/2/2019	Observar o contexto e comparar com a recolha de dados das entrevistas	Observação participante; Notas de campo
1ª intervenção	13/3/2019	Desenvolver aprendizagens significativas para todos, numa perspetiva de prática pedagógica inclusiva;	Observação participante. Registo da sessão; avaliação e reflexão
2ª intervenção	20/3/2019		»
3ª intervenção	27/3/2019		»
4ª intervenção	3/4/2019		»

Interrupção da Páscoa	5/4/2019 a 22/4/2019	Cooperar com a professora da turma.	-----	
5ª intervenção	24/4/2019		Observação participante. Registo da sessão; avaliação e reflexão »	
6ª intervenção	30/4/2019		-----	
Feriado	1/5/2019		Observação participante. Registo da sessão; avaliação e reflexão »	
7ª intervenção	8/5/2019		-----	
8ª intervenção	15/5/2019		»	
9ª intervenção	22/5/2019		»	
10ª intervenção	5/6/2019		»	
11ª intervenção	12/6/2019		»	
12ª intervenção	19/6/2019		»	
Entrevista à professora	10/7/2019		Avaliar a intervenção Compreender as conceções da professora face à inclusão e ao apoio prestado;	Entrevista semi-diretiva; análise de conteúdo
Entrevista às crianças	11/7/2019		Avaliar a intervenção na perspetiva das crianças	Entrevista semi-diretiva; análise de conteúdo

Tabela 6 - Organização da intervenção no tempo

1.1. Sessão número 1- Semana de 11 a 17 de março

Nesta sessão iniciámos o momento de projeto com todos os alunos. Foram planificadas as intervenções com a professora. Posteriormente foi feito um relato da intervenção bem como a respetiva reflexão elaborada pelos vários intervenientes: alunos, investigadora e professora. No final foi feito um levantamento das sugestões para a próximas intervenções.

Planificação com a professora

Objetivos: Proporcionar a participação de todos os alunos da sala no momento de trabalho de projeto.

Relato da Sessão

Na primeira sessão a investigadora e a professora estiveram juntas na mesma sala a acompanhar o momento de trabalho de projeto. A sessão teve início com a professora a perguntar aos grupos o que iriam fazer e como iriam fazer. Durante este momento, esteve um grupo no computador e os outros alunos fizeram trabalho autónomo. O momento de trabalho autónomo habitualmente é num horário diferente do de projeto. A professora acompanhou o grupo de projeto durante algum tempo e depois circulou pela sala. Os elementos do grupo tiveram alguns problemas durante a sessão:

- não conseguiram distribuir bem as tarefas;
- todas queriam escrever no computador;
- os elementos do grupo não permaneceram concentrados no projeto;
- a J. esteve pouco tempo no computador e esteve a circular pela sala.

A investigadora conversou com os elementos do grupo sobre a importância de estarem todos os elementos do grupo a trabalharem. Os elementos do grupo manifestaram dificuldade em fazê-lo. A investigadora combinou apoiar o grupo para que juntos superassem as dificuldades e ficou combinado que a J. aprofundará com a ajuda dos outros elementos do grupo o revestimento dos animais.

No final foi feita uma reflexão com os alunos do grupo, da qual se ressaltaram os seguintes aspetos: a J. permanece pouco tempo com os elementos do seu grupo; quando é contrariada pelos seus pares grita e circula pela sala; as alunas do grupo estão por vezes agitadas e não desenvolvem a autonomia da J. fazendo tudo por ela; os elementos do grupo não conseguem avançar, precisam de um ambiente mais calmo e sem tantas interrupções.

Avaliação da sessão

Após a primeira sessão, a professora e a investigadora reuniram-se para avaliar o que aconteceu. Procedendo à avaliação da sessão esta foi positiva e apesar dos objetivos propostos não terem sido totalmente atingidos, na medida em que os alunos não estavam todos a trabalhar em projeto ao mesmo tempo, toda a cooperação entre a professora, investigadora e os alunos foram fatores facilitadores da sessão.

A professora revelou que já várias vezes incentivou todos os alunos a trabalharem no projeto ao mesmo tempo, contudo surgiram algumas dificuldades como: alguns alunos revelaram pouca autonomia e a J. precisou do apoio da professora para permanecer no seu grupo de trabalho; todos os alunos querem fazer projeto no computador e só existe um computador.

A investigadora foi apoiando os diferentes grupos, bem como a professora e ao longo deste acompanhamento os alunos da turma tiveram dois grandes problemas: o primeiro foi precisarem constantemente do apoio da professora e o segundo foi a necessidade de todos os grupos utilizarem o computador. Em relação ao primeiro problema a investigadora e a professora combinaram que o apoio dos professores deveria ser mais em prol da autonomia. Quanto ao segundo problema de na sala só existir um computador, este aspeto seria negociado com a turma: para que todos os alunos trabalhassem ao mesmo tempo em suporte de papel ao invés de ficarem dependentes da utilização do único computador. Terminando, a investigadora e a professora concordaram em promover a autonomia dos seus alunos e combinar com a turma a construção de cartazes.

No final da sessão os intervenientes salientaram diversos aspetos positivos: os alunos da turma sentiram mais apoio.

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado entre a investigadora e a professora, o trabalho de projeto terá um momento próprio e será separado do momento de trabalho autónomo. Assim, será trabalhada e privilegiada a autonomia e cooperação dos grupos. Uma das estratégias a adotar na próxima sessão será criar na agenda semanal um momento específico para o trabalho de projeto separado do momento de trabalho autónomo (tabela 7). A investigador a e a professora planearam os seguintes aspetos a intervir para a próxima sessão:

- criar um debate sobre como se trabalha bem em projeto e o porquê do momento de trabalho de projeto ter um momento único na agenda;
- mostrar aos alunos a agenda semanal com o agendamento do momento de trabalho de projeto.

	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
Manhã					

Tarde			Momento de trabalho de projeto da 13.30 às 15.00		
--------------	--	--	--	--	--

Tabela 7 - Momento de trabalho de projeto na agenda semanal dos alunos

1.2. Sessão número 2- Semana de 18 a 24 de março

Planificação com a professora

Objetivo: Proporcionar a participação de todos os alunos da sala no momento de trabalho de projeto em simultâneo.

Descrição da sessão

A investigadora e a professora fizeram um balanço no início da sessão. A professora mencionou que, após a última sessão e a reflexão surgiram as seguintes alterações:

- o trabalho de projeto irá decorrer de forma coletiva, sendo que a professora só acompanhará dois grupos;
- ao longo da semana foi conversando com os alunos sobre a importância de cada grupo saber o que vai fazer e dentro de cada grupo cada elemento assumir tarefas;
- o grupo do projeto da J. trouxe imagens e fotos de animais.

A sessão teve início com o balanço da professora: “hoje cada projeto sabe o que tem a fazer, deve seguir o plano de projeto e encontrar uma solução caso haja um problema. Eu vou acompanhar dois grupos.”

A turma organizou-se por grupos de trabalho.

A investigadora acompanhou o grupo da J. . As alunas do grupo da J. estavam muito agitadas e falavam todas ao mesmo tempo sobre aquilo que iam fazer. A J. estava numa mesa com o computador e cada vez que a chamávamos, a investigadora e as colegas, ela dizia “não”. Fomos buscá-la e acabou por se sentar muito agitada e durante pouco tempo. A sessão de projeto teve os seguintes momentos:

- a) Começámos por preencher o plano de projeto, mas as alunas não sabiam onde estava e acabámos por preencher um novo com a seguinte pergunta: quais os revestimentos dos animais?
- b) Definimos quem ficaria responsável por qual tarefa.

Avaliação da sessão

Segundo a professora ao longo do trabalho de projeto os alunos estiveram empenhados e no geral cumpriram as regras estabelecidas. A investigadora fez o balanço do grupo que acompanhou e referiu que a J. : “Começou por mostrar-se empenhada no seu trabalho recortando imagens, contudo, quando lhe são dadas tarefas e/ou orientações reage a gritar e a dizer “não”; no momento em que tinha de colar uma imagem na cartolina a aluna recusou-se a fazê-lo e foi para outra mesa.” A investigadora e a professora concluíram que a J. tem um tempo de atenção e concentração muito curto (5 minutos). Também compreenderam que os elementos do seu grupo ficam sem saber o que fazer. É preciso combinar com todos os alunos como se faz um bom trabalho de projeto.

Na próxima sessão ficou planeado que será realizado um debate com toda a turma para:

- criar a regra de que a professora circulará pelos grupos e que os outros grupos terão de encontrar soluções para resolver os seus problemas de forma autónoma;
- combinar como se trabalha bem em projeto;

1.3. Sessão número 3- semana 25 a 31 de março

Planificação com a professora

Objetivos: estabelecer o apoio da professora em direção à autonomia e responsabilização dos alunos

Relato da Sessão

A sessão teve início com um debate com os intervenientes e com a conversa sobre a importância do momento de projeto ser separado do momento autónomo. Os alunos forma referindo:

“É melhor assim temos mais tempo para projeto” (G)

“só temos um computador e assim não vamos conseguir ir todos trabalhar no computador” (T)

Desta discussão houve a necessidade de clarificar então as regras e características do momento de trabalho de projeto. Nesse debate a professora lembrou a importância de os alunos discutirem as regras para se fazer um bom trabalho de projeto. O debate teve início com a elaboração de um conjunto de regras para o trabalho de projeto. Desse debate os alunos construíram o seguinte conjunto de regras/sugestões para trabalhar bem em projeto (figura 3):

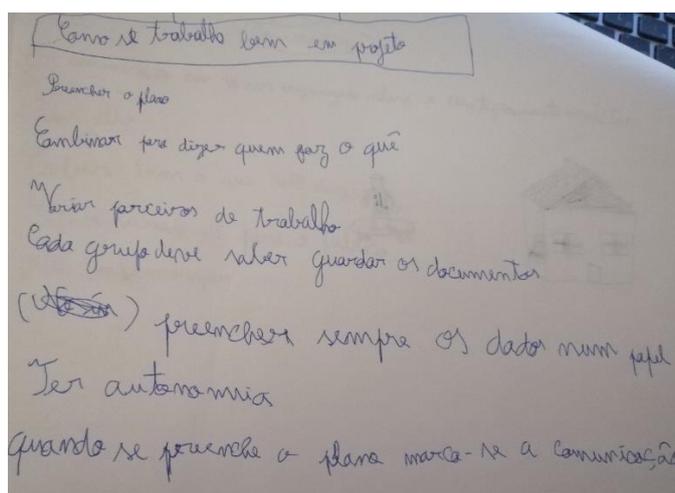


Figura 3 - Registo das regras de como trabalhar bem em projeto do aluno G.

Os alunos foram registando as suas ideias num papel e depois a professora registou as ideias finais expressas no Quadro 4

Como se trabalha bem em projeto (alunos do 2º ano)

<ul style="list-style-type: none"> • Temos de combinar quem faz o quê; • Temos de variar os parceiros de trabalho; • Cada grupo deve saber guardar os documentos do projeto; • O plano de projeto tem de ser preenchido em cada sessão e não se perde; • Quando a professora acompanha um projeto não devemos interromper; • Podemos escrever as dúvidas para não nos esquecermos; • Quando se preenche o plano marca-se a comunicação; • Temos de nos ouvir e respeitar;

Quadro 4 - Regras para realizar um bom Trabalho de Projeto

A investigadora registou aquilo que os alunos foram dizendo e no final afixaram este conjunto de regras na parede, para que todos as pudessem visitar sempre que necessitassem.

De seguida os alunos retomaram os seus grupos de projeto e a investigadora e a professora circularam pela sala dando apoio ao preenchimento do plano de projeto, conforme Quadro que se segue:

2º ano	PLANO DE PROJETO	
Tema: _____	Grupo: _____	
O que já sabemos sobre o assunto	Fontes de informação	Como vamos apresentar:
_____	Livros	
_____	Internet	
_____	Entrevistas	
_____	Questionários	
O que queremos saber	Conteúdos do programa obrigatórios	Datas
		Início:
		Fim:
		Comunicação:
		Sessões de trabalho:

Quadro 5 - Plano de Projeto

No final da sessão realizou-se uma reflexão entre a investigadora e os alunos e a professora. De salientar que os alunos estiveram empenhados no momento de trabalho de projeto.

Avaliação da sessão

Constatou-se que os objetivos propostos foram quase todos atingidos. O facto da professora e da investigadora circularem ao longo das sessões por todos os grupos foi uma vantagem para todos. Os alunos ao longo da sessão mostraram-se empenhados e motivados. No entanto a turma ainda precisa de um grande apoio no preenchimento do plano de projeto. O grupo dos animais ficou bastante frustrado porque não conseguiu avançar e o grupo da roda dos alimentos teve alguns conflitos ao longo da realização do projeto. Durante a reflexão coletiva o grupo do projeto dos animais comunicou à turma que a J. não fez o que lhe pediram e passou toda a sessão de projeto a brincar. A professora e a investigadora refletiram sobre a problemática deste grupo e delinearão algumas estratégias:

- o grupo precisa o apoio de um adulto no preenchimento do plano de projeto;
- todos os alunos têm de desenvolver a autonomia e a responsabilização nas tarefas (pois foram surgindo muitos conflitos sobre quem faz o quê);

A investigadora e a professora perceberam ao longo desta sessão que os alunos foram mencionando dificuldades no preenchimento do plano de projeto: no campo “o que já sabemos sobre o assunto” os alunos escreveram “sei tudo”, achando que não precisariam de aprofundar o assunto.

A professora e a investigadora debruçaram-se sobre este instrumento de regulação do momento de trabalho de projeto e clarificaram alguns aspetos:

- o plano de projeto serve para o grupo “prever” o que pretende fazer no projeto;
- a valorização do que as crianças já sabem é o ponto de partida para o projeto;
- as crianças, quando formulam questões e levantam hipóteses, definem as etapas que julgam necessárias para realizar o trabalho.

Decorrente desta situação existe a necessidade de debater com a turma, como se preenche bem o plano de projeto e o que é exetável que os alunos escrevam nos campos do plano de projeto.

1.4. Sessão número 4- Semana de 1 a 7 de abril

Planificação com a professora

Objetivos: Iniciar a sessão com uma reflexão entre toda a turma; apoiar o preenchimento do plano de projeto

Relato da Sessão

A sessão teve início com o balanço da professora: “hoje cada projeto sabe o que tem a fazer, deve seguir o plano de projeto e encontrar uma solução caso haja um problema. Eu vou acompanhar vários grupos.” A investigadora acompanhou o grupo do projeto dos animais e a professora circulou pela turma. As alunas referiram que foi muito difícil organizarem-se para estarem todas a trabalhar referindo: “A J. não faz projeto”. As alunas no grupo estavam muito agitadas e falavam todas ao mesmo tempo sobre aquilo que iam fazer. A J. estava numa mesa com um computador e cada vez que a chamávamos, a aluna gritava e recusava-se a juntar-se ao grupo. Fomos buscá-la e acabou por se sentar muito agitada e durante pouco tempo. Ao longo desta sessão de projeto a investigadora ajudou o grupo a preencher o plano de projeto com uma pergunta de partida “Quais os revestimentos dos animais?” e com a definição de tarefas. Ficou definido que para a próxima sessão a investigadora apoiaria novamente este grupo na realização de uma experiência sobre a função das penas. A professora foi circulando pela sala e foi incentivando a aluna J. a regressar ao seu trabalho. No entanto a J. disse estar cansada e não voltou.

Avaliação da sessão

A investigadora e a professora refletiram sobre o momento de trabalho de projeto. No início o grupo dos animais ficou bastante frustrado porque não conseguiu avançar. Este grupo comunicou à turma que a J. não fez o que lhe pediram e passou toda a sessão de projeto a brincar. Salientaram a sua curta concentração e dificuldade em permanecer muito tempo na mesma tarefa. Contudo o seu grupo ficou bastante

entusiasmado com o apoio prestado pela investigadora. A turma no geral, precisa de um grande apoio no preenchimento do plano de projeto.

A professora e a investigadora concluíram que foi difícil motivar a J. durante o trabalho de projeto. Estava muito agitada e gritava constantemente. Também salientaram o facto de após o momento de projeto o grupo dos animais ter “contado” à turma sobre como decorreu o seu trabalho de projeto. Este aspeto fez com que a própria J. voltasse a ter de lidar com o seu desempenho no momento de projeto, respondendo à turma “eu vou melhorar”. Esta avaliação coletiva sobre o trabalho dos grupos poderá levar a que todos e especificamente a J. (que esteve mais agitada e pouco recetiva) melhorem. Dessa reflexão coletiva salientamos os seguintes aspetos:

- o grupo dos animais e da roda dos alimentos perdeu o plano de projeto;
- por vezes distraem-se;
- fazem tudo pela J. e acham graça aos seus comportamentos desajustados (gritar, correr pela sala);
- a J. disse: “eu distraí-me”.

Desta reflexão a turma debateu a importância de valorizar a responsabilidade e a autonomia de cada elemento de um grupo no momento de trabalho de projeto.

A professora e a investigadora delinearam algumas estratégias para a próxima sessão:

- apoio do adulto em direção a autonomia dentro do momento de trabalho de projeto (atribuição e distribuição de tarefas dentro dos grupos);
- a professora referiu a importância de os alunos conhecerem as aprendizagens essenciais de estudo do meio para guiarem a sua formulação de perguntas e pesquisa;
- organizar um novo campo no plano de projeto no qual os alunos possam escrever as perguntas de partida do projeto e a criança responsável pela sua pesquisa (Quadro 6).

2º ano	PLANO DE PROJETO
Tema: _____	Grupo: _____

O que já sabemos sobre o assunto	Fontes de informação	Como vamos apresentar:
	Livros	
	Internet	
	Entrevistas	
	Questionários	
O que queremos saber	Conteúdos do programa obrigatórios	Datas
		Início:
		Fim:
		Comunicação:
		Sessões de trabalho:
Perguntas de partida do projeto	Responsável pela pesquisa	Data

Quadro 6 - Plano de Projeto frente e verso

1.5. Sessão número 5- Semana de 23 a 28 de abril

Planificação com a professora

Objetivos: atribuir e distribuir tarefas dentro dos grupos; preencher o plano de projeto.

Relato da Sessão

Começámos por fazer um balanço da última sessão com cada grupo da turma com a sala disposta em grupos de trabalho de projeto. Após este momento coletivo cada grupo iniciou o momento de trabalho de projeto. A investigadora acompanhou o mesmo grupo e a professora acompanhou dois novos grupos. O grupo da investigadora ao longo da semana foi avançando no trabalho de projeto. As alunas fizeram uma ficha de verificação dos conhecimentos do trabalho de projeto que será apresentada no momento da comunicação a toda a turma para aferir a forma como as alunas

comunicaram e como partilharam os conhecimentos aos colegas. A ficha de verificação foi criada antes do projeto estar bem delineado. Então a investigadora reviu o plano de projeto deste grupo para ajudar as crianças a orientarem a distribuição de tarefas.

As alunas referiram que foi muito difícil organizarem-se para estarem todas a trabalhar referindo: “A J. não fez” (criança M). A investigadora conversou com o grupo e com a J. e delinearam tarefas para cada um dos elementos do grupo. A Mm e a J. ficaram com a tarefa de escrever a ficha de verificação no computador.

No final da sessão este grupo partilhou com a turma a importância de o grupo se organizar e distribuir tarefas ao longo do momento de trabalho de projeto.

Avaliação da sessão

No final a professora, a investigadora e a turma fizeram uma reflexão coletiva sobre o momento de trabalho de projeto. Desta reflexão salientaram-se os seguintes pontos:

- os alunos não estão a preencher o plano de projeto;
- alguns grupos perderam o plano de projeto;
- os alunos juntam-se para trabalharem projeto, mas não sabem o que vão fazer na sessão e depois o tempo passa e não adiantam nada do projeto.

Os alunos estão a aprender melhor a função do plano de projeto e a organizarem-se para se apropriarem do mesmo. A J. tem um tempo de atenção e concentração muito curto (+ ou - 5 minutos). Começou por mostrar-se empenhada no seu trabalho recortando imagens, contudo, quando lhe são dadas tarefas e/ou orientações reage a gritar e a dizer “não”. Quando tinha de colar uma imagem na cartolina a aluna recusou-se a fazê-lo e foi para outra mesa. A investigadora interveio foi junto da J. para a trazer de volta e a professora ajudou a reforçar este momento do outro lado da sala. A J. gritou e disse estar cansada e a Mm ajudou a trazê-la de volta ao grupo. A J. regressou ao grupo e sentou-se ao colo da investigadora e assim colou uma imagem com a ajuda da Mm e da Ca.

A investigadora e a professora sentiram que os alunos ainda ficam muito tempo na mesma etapa do projeto nomeadamente na pesquisa e existiu a necessidade de **criar um registo coletivo** a ser preenchido coletivamente em cada sessão de projeto.

1.6. Sessão número 6- Semana de 29 a 5 maio

Planificação com a professora

Objetivos: criar um registo coletivo para o trabalho de projeto; apoiar os diferentes grupos.

Relato da Sessão

A sessão teve início com muita calma, em grande grupo. A professora e a investigadora apresentaram o registo de trabalho dos projetos de estudo. Agilizaram o seu preenchimento enquanto foram explicando a função organizadora e reguladora deste instrumento. A professora percorreu os grupos da sala e ajudou-os a preencher o registo coletivo. Os alunos de cada grupo responsabilizaram-se de no início/final de cada sessão preencherem este instrumento (cf. tabela 8)

O grupo do projeto da roda dos alimentos perdeu o plano de projeto e o conflito que isto gerou fez a turma parar e a professora lembrou: “têm de guardá-lo” no mesmo sítio senão podem perdê-lo”. O grupo dos animais chamou a investigadora para apoiar a realização de 2 experiências. Como a sala não tinha todos os recursos, deslocámo-nos a uma sala polivalente para realizar a experiência. As alunas foram lendo o procedimento da experiência e a J. disse “não sei ler”. A investigadora apontou para as imagens existentes no procedimento dos materiais que iríamos utilizar e apontou para a palavra para que a J. conseguisse ter sucesso neste momento de leitura do procedimento e materiais. Fizemos uma experiência com uma pena para que as alunas pudessem compreender a função das penas nos animais. A J. dizia “o Faneca tem penas” (é o pássaro da escola).

Após a realização da experiência a investigadora e o grupo de alunas regressaram à sala e realizaram uma reflexão com toda a turma:

“ Fizemos uma experiência” (Mm); “ Com uma peeeena” J. ; “ Correu bem desta vez.” (L); “ Vão ter de a registar para os vossos colegas depois poderem fazer a experiência. O que acham?” (investigadora); “ Que boa ideia. E como esteve a J. ?”; “ Esteve bem.” (C.); “ Eu portei bem” (J.).

Após esta reflexão com toda a turma a professora alertou os alunos para o facto de os tablets continuarem a inviabilizar o trabalho de projeto e pediu aos alunos que realizassem a apresentação dos projetos recorrendo a cartazes. O grupo dos alunos dos meios de comunicação referiu que não sabia o que era para fazer ao longo da sessão e por isso não conseguiu avançar. Dois grupos mencionaram que estão a preparar a comunicação dos seus trabalhos.

As alunas foram lendo o procedimento da experiência e a J. disse “ não sei ler”. A investigadora apontou para os materiais que foram utilizados e apontou para a palavra para que a J. conseguisse ter sucesso neste momento de leitura do procedimento e materiais. A J. foi silabando “ Peee-naaa”.

Este grupo registou o que aconteceu na experiência com a pena. A experiência consistia em tentar apagar uma vela soprando pela pena.



Figura 4 - Registo do que aconteceu na experiência (crianças: A, J. e C.)

Avaliação da sessão

Refletimos sobre o facto de os alunos serem pouco autónomos ao longo das sessões, ficando dependentes dos tablets. Temos de continuar a fazer estes momentos de reflexão coletiva, o registo coletivo está a promover a autonomia e

responsabilização. O momento de preenchimento do plano de projeto continua a precisar de apoio. As barreiras ao trabalho de projeto precisam de ir caindo e devemos apoiar um melhor registo dos instrumentos (plano de projeto e registo coletivo).

**REGISTO DE TRABALHO DOS P
ESTUDO**

ROJETOS DE

TEMA	Grupo	PRODUÇÃO		Fases de trabalho													
		Cartaz Livro	Power Point Folheto outras	Plano de projeto	Pesquisa	Tratamento da informação	Cópia no computador	Montagem	Produção plástica	Ficha de trabalho	Resumo	Preparação	Preparação com o professor	Comunicação	Avaliação		

Tabela 8 - Registo coletivo de trabalho dos projetos

1.7. Sessão número 7- Semana de 6 a 12 de maio

Planificação com a professora

Objetivos: construir cartazes e folhetos.

Relato da Sessão

A sessão teve início com o balanço da professora, a investigadora e a turma. Na última sessão refletimos sobre a importância de os grupos distribuírem as tarefas e preencherem bem o plano de projeto. Os alunos iniciaram o momento de trabalho de projeto e a investigadora apoiou o grupo dos animais na distribuição das tarefas. E a professora circulou pela sala apoiando os diferentes grupos.

Os alunos do grupo do projeto dos animais começaram a colocar a informação num cartaz. Organizaram-se, 2 ficaram a cortar imagens e as outras 2 escreveram os nomes dos revestimentos. A investigadora e a professora foram circulando pelos diferentes grupos. O grupo dos animais trabalharam de forma organizada, no entanto foram surgindo conflitos e desentendimentos. Ao longo da sessão houve um grupo que manifestou ter perdido o plano de projeto. Um dos grupos estava muito agitado porque o tablet não funcionava.

Avaliação da sessão

Alguns grupos começaram a fazer cartazes e deixaram os tablets de parte. Esses grupos avançaram ao longo da sessão. Alguns grupos insistiram em usar os tablets que não funcionaram ao longo da sessão. Estes grupos não conseguiram encontrar uma alternativa e acabaram por não avançar muito.

No início das sessões a professora estabeleceu que só apoiaria dois grupos por sessão. Este aspeto faz com que os grupos que não são apoiados desistam perante uma dificuldade, faz com que não avancem no projeto. A investigadora e a professora refletiram sobre a falta de autonomia dos alunos e consideraram importante haver um apoio geral da turma, no qual os professores circulem e vão ajudando os alunos a solucionar os problemas e conflitos. Definiram que o apoio será volante ao longo de toda a sessão de projeto e em prol da autonomia e responsabilização de todos os grupos. No final de cada sessão de projeto seria importante fazer uma reflexão coletiva para que toda a turma se envolvesse na resolução dos problemas de todos.

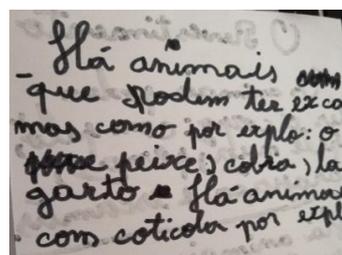
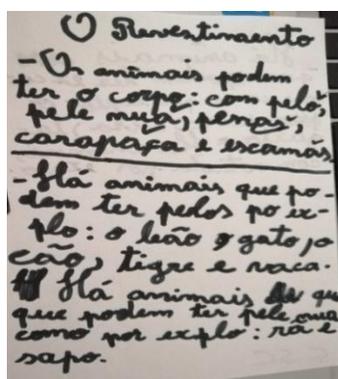


Figura 5 - Resumo das aprendizagens sobre os revestimentos dos animais

1.8. Sessão número 8- Semana de 13 a 19 de maio

Planificação com a professora

Objetivos: apoiar os grupos de projeto; fomentar a autonomia cooperação e regulação do momento de trabalho de projeto;

Relato da Sessão

A sessão teve início com uma reflexão conjunta sobre o registo coletivo dos projetos e respetivo preenchimento. Ao longo da sessão os alunos foram construindo cartazes, após terem já tratado a informação que recolheram dos livros e da internet. O computador teve disponível para um grupo de cada vez em blocos de 15 minutos. À vez os grupos foram consultando o computador.

O grupo turma trabalhou bastante motivado e o grupo dos animais conseguiu executar o cartaz e começou a fazer no computador a ficha resumo para os colegas depois poderem consolidar os conhecimentos (figura 6).

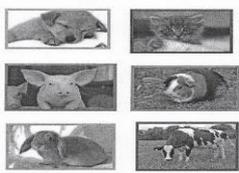
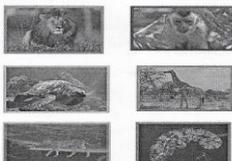
Os animais domésticos e selvagens		
Animais		
Domésticos	Selvagens	
Animais domésticos são animais que vivem connosco.	Animais selvagens são animais que vivem livremente na natureza.	
		
Em que ambientes vivem os animais?		
Animais terrestres	Animais aéreos	Animais aquáticos
Os animais terrestres vivem na terra. 	Os animais que voam são animais aéreos. 	Os animais que vivem na água são chamados de animais aquáticos. 

Figura 6 - Resumo do projeto dos animais

Avaliação da sessão

Nesta sessão os objetivos de construir cartazes e o de apoiar os grupos dos projetos foram atingidos. De salientar que os alunos lidaram bem com o facto de não

trabalharem apenas a partir dos tablets e estiveram muito interessados na realização de cartazes. No que diz respeito à autonomia e responsabilização de todos a investigadora e a professora notaram que os alunos se estão a apropriar dos instrumentos e dos passos do trabalho de projeto. Quando iniciam a sessão conversam uns com os outros recorrendo ao plano de projeto e ao registo coletivo e combinam o que cada grupo vai fazer. Relativamente ao grupo dos animais, todas as alunas lidaram de forma mais assertiva com a J. levando a que esta cooperasse de forma positiva.

Como os projetos começam a chegar à fase final para a próxima semana o apoio dos adultos será em torno da preparação das comunicações dos projetos.

1.9. Sessão número 9- Semana de 26 de maio a 2 de junho

Planificação com a professora

Objetivos: preparar as comunicações e apoiar os grupos de trabalho de projeto.

Relato da Sessão

A sessão teve início com uma reflexão de grupo na qual o grupo dos meios de comunicação disse que já tinha terminado o projeto e estava pronto a comunicar. A professora lembrou a importância de prepararem a comunicação. O grupo do projeto dos animais também disse já ter tudo pronto para a comunicação. A turma reuniu-se em grupos. A investigadora circulou pela sala e a professora também. Alguns alunos levantaram-se para preencher o registo coletivo de projetos e parecem estar quase todos prontos a comunicar. Enquanto circulava a investigadora apoiou o grupo do ciclo da água que estava a fazer o cartaz e iam retirando a informação de um livro e colocavam no cartaz. A investigadora tentou apoiá-los dizendo-lhes que podiam ler e escrever sem copiar o que está no livro, os alunos agradeceram e continuaram a fazer o mesmo. Os dois grupos que mencionaram estar prontos a comunicar estiveram reunidos para combinar a comunicação. Assistimos eu a professora a uma conversa do grupo do projeto dos animais. As alunas sentaram-se à volta do computador e começaram por distribuir a comunicação:

(A) Quem começa?

(C) “vamos combinar! A J. fica com o revestimento, J. anda cá”

As alunas chamaram a J. que vai andando pela sala. Distribuíram a comunicação e começaram a ensaiar. As alunas pediram o apoio à professora para que a J. prestasse mais atenção. A professora foi até à aluna e, olhando-a nos olhos, pediu-lhe que ela viesse para conseguirem todos terminar o ensaio. Para ajudar o grupo a ficar mais tranquilo, a professora decidiu escrever num papel o que cada elemento do grupo diria na comunicação. Este último aspeto foi partilhado com a restante turma como forma de organizar melhor as comunicações.

Avaliação da sessão

Os objetivos propostos para a sessão foram cumpridos de forma positiva. A investigadora e a professora salientaram alguns aspetos positivos:

- os alunos querem aprofundar mais como se faz um cartaz, tendo sugerido até organizar um momento de plástica;
- as comunicações começam a ganhar organização e estrutura, no entanto é importante que todos se apropriem deste aspeto;
- os alunos estão no geral mais autónomos e cada vez que solicitam o apoio dos professores é para tirar dúvidas;
- todos os alunos trabalham no projeto ao mesmo tempo e todos se responsabilizam por todos. No início a J. não fazia projeto e agora toda a turma a incentiva a estar neste momento.
- a professora sente que todos estão a evoluir.

Ficou combinado que para a próxima sessão existe a necessidade de definir com todos “o que é uma boa comunicação”.

1.10. Sessão número 10- Semana de 3 a 9 junho

Planificação com a professora

Objetivos: organizar o momento das comunicações; fazer um debate sobre como deve ser uma boa comunicação; fazer um registo coletivo.

Relato da Sessão

Hoje a sessão teve início com a turma reunida a assistir à comunicação do projeto dos Meios de Transporte. A comunicação teve início com a leitura do plano de projeto (Figura 7).

The image shows two photographs of a project plan form. The top photograph shows the title 'Plano de projeto' and the topic 'Tema: Meios de Transporte'. It includes a section for 'O que já sabemos sobre este assunto' with the handwritten text 'Sabemos que existem transportes públicos e privados'. To the right is a table for 'Fontes de informação' with 'Livros' and 'Internet' marked with an 'X', and 'Entrevistas' blank. The 'Como vamos apresentar' section has 'cartaz' written in it. The bottom photograph shows the 'O que queremos saber' section with 'Queremos saber mais sobre este assunto' and 'Conteúdos do programa obrigatórios' with 'Recorrer os diferentes meios de transportes' written. The 'Datas' section shows 'Início: 24/4/2019', 'Fim:' blank, and 'Comunicação: 23/5/2019'.

Figura 7 - Plano de Projeto dos meios de transporte

De seguida lembraram os objetivos deste projeto e mostraram um cartaz e começaram a comunicação:

(L) “O tema do nosso projeto é os meios de transporte. Vocês sabem para que servem os meios de transporte?”

(G) “Levam-nos de um sítio para o outro”

(S) “Existem os meios terrestres e os aquáticos por exemplo o carro e o barco”

(J) “os transportes aéreos são para nos transportar de um lado para o outro pelo ar”

(L) “O transporte público tem de se pagar bilhete e os privados são usados pelos próprios”

No final os alunos do projeto fizeram um momento de perguntas e comentários.

Avaliação da sessão

A comunicação correu bem na opinião dos alunos, da professora e da investigadora, no entanto alguns alunos não prestaram atenção quando os outros comunicavam (conversavam baixinho, mexiam nas coisas). A professora ficou preocupada com este comportamento e irá mobilizar este aspeto para uma próxima reflexão coletiva.

1.11. Sessão número 11- Semana de 10 a 16 junho

Planificação com a professora

Objetivos: assistir à comunicação do projeto do grupo da J.

Relato da Sessão

A sessão teve início com um momento coletivo no qual a professora lembrou a importância de todos estarem com atenção às apresentações de todos e na possibilidade até de irem tirando notas para fazerem os seus próprios apontamentos. De seguida o grupo de projeto dos animais fez a sua comunicação.

O grupo reuniu-se com o PowerPoint projetado numa tela e com os cartazes e começaram por lembrar os conteúdos obrigatórios.

(C) diz lá

(J.) revestimento dos animais o cão.

(Professora) o cão tem o corpo coberto de quê?

(J.) pelo.

(Professora) O peixe tem o corpo revestido de quê? E o sapo?

(Pr) Nua.

(J.) Pele Nua.

(Pr) A Tartaruga tem o corpo coberto por uma... (J.

) Carapaça.

(Pr) O Pássaro, J. , tem o corpo revestido de quê?

A J. deitou-se nas almofadas e disse: “penas”.

De seguida a C leu o cartaz sobre os revestimentos. E continuaram a apresentar:

(A) O que são os animais carnívoros? O que são animais herbívoros? Comem animais e plantas.

(L) Reprodução dos animais. O que são animais ovíparos? Nascem de ovos.

(C) o que são animais vivíparos? São animais que nascem da barriga das mães.

(M) o que é a deslocação?

(Pr) Não precisas de ler tu és capaz.

A aluna C ficou em silêncio, mas depois a professora ajudou dizendo “Gostei do vosso projeto. A C está de parabéns. Gostei do projeto organizaram-se bem.” (professora)

“Eu e o T, não conseguimos terminar porque não nos organizámos.” (G)

(Pr) Estão todos de parabéns. Trabalharam muito, resolveram bem os problemas.

(B) “Gostei muito. Eu aprendi muito, às vezes ser comprido não dá jeito”

(MR) “Gostei muito do vosso projeto. Mas não percebi a parte dos animais”

(G) “Acho que a J. se esforçou porque não gritou e não andou às voltas pela sala como costuma.”

No final as alunas fizeram duas experiências com a pena uma com o fósforo e a vela outra com água, neste momento a J. deitou-se na almofada a dizer “Ai, estou com sono”.

“Gostei muito do vosso projeto acho que a J. podia ter falado um pouquinho mais” (Go)

(G) Gostei muito do vosso projeto. Aprendi muito”

(L) Achei que a apresentação foi pequena

(G) “Oh T. a nossa apresentação foi grande e ninguém percebeu nada. Acho que a delas foi boa. Eu aprendi.”

Avaliação da sessão

No geral todos os intervenientes consideraram positiva a comunicação deste grupo. Para a investigadora e para a professora foi gratificante o percurso que este grupo fez desde a inclusão da J. até à organização das tarefas para a edificação do projeto e sua comunicação. Para a avaliação desta sessão a investigadora e a professora leram a avaliação que as próprias alunas fizeram deste percurso (Figura 8).

Receios iniciais

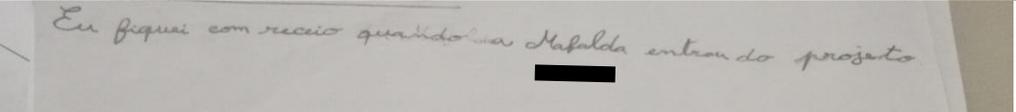
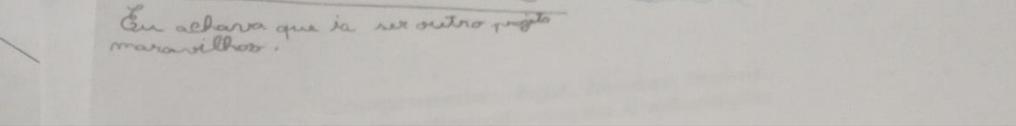
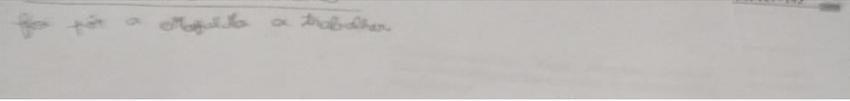
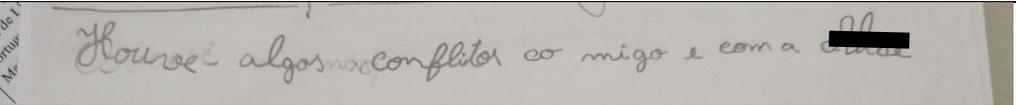
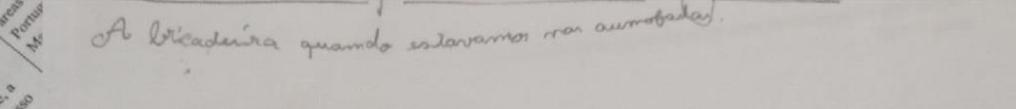
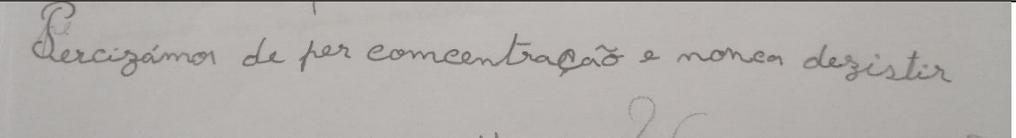
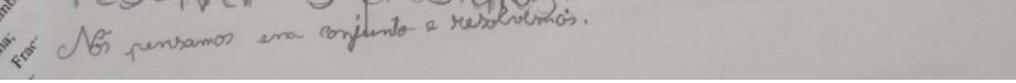
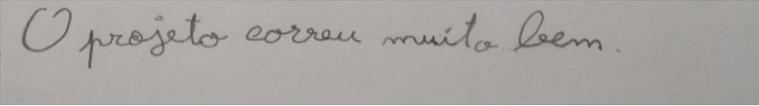
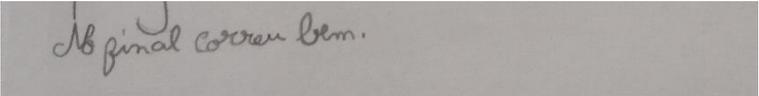
  
Problemas que foram surgindo
 
Como resolveram os problemas? O que foi preciso
 
Que melhorou? Como correu o projeto?
 

Figura 8 - Autoavaliação do trabalho por projeto

1.12. Sessão número 12- Semana de 17 a 23 junho

Planificação com a professora

Objetivos: Avaliar o momento de trabalho de projeto

Relato da Sessão

Nesta sessão avaliámos a implementação do trabalho de projeto com toda a turma. Para isso a professora lançou um debate e foi questionando os alunos sobre:

O que fizemos/aprendemos com os projetos	O que queremos fazer/aprender para melhorar
“aprendemos a não perder os planos” (G) “Nós distribuimos as tarefas. Ao princípio eu e L estávamos sempre a fazer a mesma tarefa. Agora cada um faz a sua e no final conversamos.” (T) “Já não estamos sempre no computador.” (L) “O estudo do meio assim é melhor. Todos ensinamos” (Mm)	“costumamos escolher os amigos e por vezes distraímos-nos mais” (G.) “Devíamos ter mais tempo de projeto” (S) “Os projetos com os amigos, às vezes não é fácil” (I)

Figura 9 - Avaliação da implementação do trabalho por projeto

Avaliação da sessão

A Professora e a Investigadora consideram que os objetivos iniciais foram cumpridos com a ajuda de toda a turma. Avaliaram o trabalho de projeto e chegaram à conclusão que esta intervenção trouxe vantagens na implementação do trabalho de projeto para todos os alunos e para a professora:

- os alunos ganharam autonomia e responsabilidade;
- compreenderam que um trabalho de projeto tem de ser organizado e bem estruturado e não é só uma oportunidade para trabalhar em grupo;
- todos se foram apropriando dos instrumentos de regulação do momento de trabalho de projeto;
- a J. não era a única a “não participar” no momento de trabalho de projeto. Alguns grupos tinham imensos conflitos e não se conseguiam organizar nas sessões de projeto;
- foi importante estarem dois professores na mesma sala a refletirem para melhorarem a prática daquela turma.

2. Da planificação à avaliação da intervenção

Neste ponto surgem os dados que emergiram da análise dos diferentes instrumentos utilizados. Foi feita uma tentativa de articulação com as investigações referidas no enquadramento teórico, para suportar e validar os dados. As práticas democráticas, cooperativas, assentes numa prática pedagógica inclusiva do Movimento da Escola Moderna mapearam o processo de participação de todos.

Partimos de um contexto real, no qual a professora, com um método tradicional e expositivo, sentia dificuldades na articulação do trabalho com todos, nomeadamente com a criança com Transtorno do Espectro do Autismo. O foco desta intervenção foi o de apoiar a professora e o grupo de alunos para que todos participassem procurando responder à pergunta de partida: A cooperação entre professores e a organização das aprendizagens, fazendo uso da metodologia de Trabalho por Projeto, promovem a inclusão, ou seja, uma aprendizagem significativa de todos e com todos?

2.1. Sobre as conceções pedagógicas e metodológicas

A análise dos discursos da professora e dos alunos recolhidos desde o início até ao final deste projeto, permitiram aceder a possíveis opções metodológicas assumidas pelos envolvidos. Através da tabela 9 conseguimos compreender as principais áreas nas quais a intervenção incidiu. Após o diagnóstico inicial compreendemos que existiam alguns problemas ao nível das conceções pedagógicas e metodológicas, da cooperação entre alunos, e da inclusão que levantavam alguns desafios à professora e à turma.

Áreas de intervenção	Início da intervenção		Final da intervenção	
	Problemas diagnosticados	Mudanças desejadas	Mudanças operadas	Mudanças não conseguidas

Conceções pedagógicas e metodologias	Professora com uma metodologia expositiva; Crianças com mais dificuldades são um problema; Homogeneidade.	Implementar o Trabalho Curricular por projetos como estratégia de e diferenciação cooperação,	Trabalho centrado na turma, numa prática cooperativa; Organização das aprendizagens por projetos.	
		autonomia e responsabilização de todos.	Reflexões coletivas da turma que promovam o debate, a planificação e avaliação da dinâmica de sala por todos.	
Cooperação entre professores Reflexão e melhoramento das práticas Interações entre os envolvidos	As crianças cooperam umas com as outras ao nível das relações, no entanto dependem da professora para a cooperação nos momentos de trabalho de projeto. A professora sente-se sozinha no que diz respeito aos níveis de dificuldade da turma.	Cooperação entre todos para que ocorra aprendizagem cooperativa na qual o sucesso de cada um é também o sucesso de todos. Empoderamento da professora através da reflexão e da cooperação entre professores	Gestão cooperada das aprendizagens Instrumentos coletivos; Introdução da metodologia de Trabalho por Projeto; Apoio no desenvolvimento do momento de trabalho de projeto e mediação dos conflitos que daí advêm. Trabalho de cooperação entre professores.	
Inclusão	A J. estava inscrita num grupo de projeto, mas não participava. Os alunos encaram que uma criança com dificuldades deve ser ajudada pela professora	Apoiar o grupo da J. e respetiva turma no momento de trabalho de projeto para que a J. participe nesse momento. Responsabilizar a turma pela ideia de que cada um dos alunos só atinge o sucesso se todos participarem.	A J. e o seu grupo avançaram em todas as fases do projeto e conseguiram terminá-lo	Mais um professor na sala de aula (a tempo parcial) para que possa apoiar quer a professora, quer a turma.

Trabalho de Projeto	A J. não participava neste momento; Os alunos necessitavam constantemente do apoio da professora; Os alunos ainda se estavam a apropriar dos instrumentos e etapas do projeto	Incluir a J. no grupo, participando no momento de Trabalho por Projeto; Apoiar a turma na elaboração e preenchimento dos instrumentos de regulação e das regras do Trabalho por Projeto;	Apropriação dos alunos dos instrumentos e etapas do projeto; Participação de todos os alunos; Autonomia e responsabilização de todos para com todos; Reflexões coletivas sobre como se realiza um trabalho por projeto.	Observação final do momento de projeto (o ano letivo terminou).
----------------------------	---	---	---	---

Tabela 9 - Resumo da Previsão e Avaliação da intervenção

O currículo e a sua gestão sempre existiram ao longo da história da escola, isto é, sempre se decidiu o que ensinar aos alunos e porquê, de que forma e em que contexto, com que objetivo e fim. No entanto esta gestão, que pressupunha e pressupõe um conjunto de decisões, foi e ainda é do domínio dos professores e das escolas atribuindo aos alunos o papel de espetadores. É necessário que o currículo e a escola acompanhem as constantes mudanças que ocorrem à sua volta, para que deixe de ser transmitido e se adapte a constante mutação das instituições e da realidade (Roldão & Almeida, 2018).

Foi necessário estabelecer uma relação com a professora para que esta compreendesse a importância da diversidade e do empoderamento da turma como impulsionadora de todos. No início, a professora encarava a intervenção da investigadora como um apoio, individualizado à aluna com o TEA, permitindo assim à professora trabalhar com os restantes alunos como é visível nas palavras da professora e no registo das observações:

Eu não consigo dar o apoio porque tenho mais 19 meninos na sala e eu não consigo estar sempre ao lado dela, não é? E como ela só trabalha com o apoio da professora não é! Pronto tenho medo que ela às vezes não avance tanto, por falta desse apoio.

Durante a primeira observação percebemos que o trabalho por projeto não é coletivo e decorre ao mesmo tempo que o trabalho autónomo. Estes dois momentos não deveriam ocorrer separados?

A professora mencionou que o momento de projeto deixou de ser coletivo devido ao facto de ter existido um problema com os tablets. Parece-nos que os alunos têm de ser incentivados pelo professor a pensar e discutir alternativas quando isto acontece. Os projetos também podem ser

apresentados noutros formatos como cartazes, folhetos. Estas questões deviam de ser debatidas com o grupo.

De professor para professor. Eu quando eu trabalhei na João de Deus e no primeiro ano que lá estive, estive a dar apoio. Alguns professores queriam o apoio dentro das salas outros não queriam. Eu também prefiro que o apoio dado a estes alunos seja fora da sala. Nós aqui não temos esse apoio.

De acordo com Kemmis (2008), o envolvimento, a cumplicidade e a cooperação entre os participantes permite criar um espaço de comunicação. Esta cumplicidade, no caso deste trabalho, compreendia o envolvimento de todos na intervenção, num verdadeiro regime de cooperação. Os envolvidos, nomeadamente a professora, reconhecia as vantagens da intervenção, também para ela própria, o que vai de encontro ao que diz Taylor (2007).

Alguns registos da professora sublinham isso:

Somos todos especiais e com necessidades especiais. A inclusão já acontece. Relativamente aos apoios a escola tem de estar preparada. Se houver uma criança que precisa de apoio a escola tem de estar preparada para agir. No meu caso a menina que eu tenho na sala com as dificuldades de aprendizagem que ela tem eu preciso de um apoio. Eu como professora não consigo chegar a todos os meninos precisava de um apoio de uma professora de ensino especial para trabalhar com estas crianças que precisam. Se é dentro ou fora da sala isto é uma questão mais pessoal.

Numa fase inicial a investigadora sentiu alguma dificuldade no estabelecimento de efetiva cooperação com a professora e com os alunos, mas compreendia que só com os outros intervenientes poderia ter algum sucesso, tal como refere Sanches:

a introdução de transformações numa determinada situação educativa com o propósito de dar solução a problemas identificados só pode ser feita pelos próprios professores, em parceria com os seus colegas, com os seus alunos e respetivas famílias, nos contextos em que as problemáticas se desencadeiam (Sanches, 2005, p. 131).

As dificuldades sentidas pela investigadora ficaram expressas no diário da investigadora:

A professora no final da minha primeira observação disse-me que achava ótimo eu vir trabalhar com a J. . Tive dificuldade em responder-lhe logo. A professora depositava em mim a esperança de um apoio exclusivo à J. . Eu disse-lhe que achava que o verdadeiro apoio estaria na turma e na professora.

Passadas as primeiras barreiras conseguimos entender que a professora compreende que a inclusão só se faz a partir de apoios e não a partir de si, da sua atitude de impulsionadora, de promotora, de guia, de instigadora do sucesso e

comprometimento de todos para com todos. Algumas conversas informais realizadas pela professora e pela investigadora revelaram essa tomada de consciência:

Eu fiz formação em trabalho de projeto no início do ano até então nunca tinha ouvido falar disto. Para mim na minha formação inicial também não tive acesso a estas informações. Pediram-me a mim para eu trabalhar em projeto...eu nem sabia o que era...tive de ler e pesquisar sobre isso. Aprendi na faculdade a trabalhar o estudo do meio através de uma aula mais expositiva. Foi na formação de trabalho de projeto, início de setembro de 2018, na qual aprendi a implementar este momento. Ainda tenho algumas dúvidas e eu preciso de ajuda porque eu não estou a conseguir inserir a J. num grupo. Quero que ela participe e sozinha não consigo como podemos fazer? (Professora)

A necessidade de apoiar a professora no caminho para a cooperação, autonomia, responsabilização e participação de todos vem refletida nos diários da investigadora:

As entrevistas foram difíceis de agendar, foram surgindo constrangimentos de última hora e houve necessidade de reagendar. Quando foi realizada a entrevista à professora senti-a tensa com receio de se expor, com receio de que eu viesse apontar-lhe o dedo...quem eu? Disse-lhe que íamos fazer isto juntas e que ninguém ficaria para trás! Os professores parecem ter receio de refletir sobre o que fazem e ao mesmo tempo é um alívio quando alguém coopera e os ajuda, sem os atingir.

Percebemos que a professora compreendia a diversidade existente na turma, mas que se sentia impotente para encontrar estratégias que ajudassem as crianças com mais dificuldades. Compreendemos através da entrevista inicial, que a professora tinha um registo expositivo no português e matemática, no entanto, começava a diferenciar o seu trabalho no momento de estudo do meio através do trabalho de projeto:

Professora: "a nível de português e de matemática sou eu a expôr e depois os alunos fazem os exercícios de treino do dia-a-dia. Sou eu que organizo a agenda. O português e a matemática sou eu quem introduz em coletivo, a J. também faz parte, também ouve. A J. participa como os outros meninos.

A professora encontrava-se o centro da sua prática pedagógica e era o principal apoio da turma. Estes aspetos foram também recolhidos no discurso inicial das crianças:

Quando a professora está a explicar uma coisa, eu fico lá meia hora. (Mr)

Quando a professora está a falar. Eu quero logo uma ficha (L)

Esta situação serviu de impulsionadora de toda a intervenção como é visível nos relatos do diário da investigadora:

Entrámos na sala e encontramos uma sala de aula com as mesas dos alunos viradas para o quadro e disposta em filas. Nesta altura a professora estava a explicar uma matéria do manual de estudo do meio e ia apoiando os alunos nas suas questões sobre o tema. Os alunos mantinham-se praticamente todos em silêncio a ouvir a professora. Havia uma aluna virada de costas para todos os outros alunos sentada no computador. Esta aluna mantinha-se de pé no computador e gritava de vez em quando, saía do computador e mexia em objetos pela sala. A Professora continuava a apoiar a grande maioria da turma. Esta situação durou algum tempo.

Tentámos compreender se o facto da professora se encontrar no centro da sua prática poderia contribuir para uma sala para todos. Para Earp (2011, p. 145), numa sala organizada desta forma existem dois tipos de alunos os do centro e os da periferia, sendo que “os alunos que estão no centro são foco do professor e recebem mais ensino. Os alunos do “centro” variam conforme o professor. Os alunos que estão no “centro” aprendem mais do que os outros porque são mais ensinados.”

Comprendemos que a professora fazia tentativas para variar os alunos que estavam “no centro” a partir das reflexões da Sessão 7:

No início das sessões a professora estabeleceu que só apoiaria dois grupos por sessão. Este aspeto faz com que os grupos que não são apoiados desistam perante uma dificuldade, faz com que não avancem no projeto... A investigadora e a professora refletiram sobre a falta de autonomia dos alunos e consideraram importante haver um apoio geral da turma, no qual os professores circulem e vão ajudando os alunos a solucionar os problemas e conflitos. Definiram que o apoio será volante ao longo de toda a sessão de projeto e em prol da autonomia e responsabilização de todos os grupos.

Com a alteração dos alunos que estavam no “centro” e descentralizando a ação da professora, fomos contribuindo para uma maior inclusão de todos, elevando as nossas expectativas de que todos aprendem sejam quais forem as suas características.

No final da intervenção houve uma transformação na atitude da professora no sentido em que mencionou, na entrevista final, que o grupo de alunos foi importante na constituição de uma prática de sala de aula para todos e de todos. Na figura 8 conseguimos aceder ao discurso da professora e desta forma compreender que a professora deixou de se considerar o único apoio da turma.

As conceções da professora acerca de como se promove a inclusão foram-se alterando ao longo da intervenção. No início a professora mencionava que a inclusão se fazia sobretudo através de um professor de educação especial. No final da intervenção a professora menciona que a inclusão se faz através do apoio dos colegas

professores, da equipa, através do professor de ensino especial e através do grupo turma.

2.2. Sobre a cooperação

Numa fase inicial a cooperação entre alunos era visível e positiva e assente sobretudo nas ligações de amizade, o que trazia alguns conflitos e limitava o relacionamento de todos com todos, deixando alguns elementos da turma mais isolados, nomeadamente a J. A dada altura foi debatido que quando os alunos se juntam para trabalhar em projeto com os amigos, algumas pessoas não são escolhidas e ficam sem grupo e que a turma tem de equacionar esta questão. Após a intervenção houve uma mudança na dinâmica da turma passando a J. a ser escolhida para fazer parte dos grupos de projeto. Sanches refere que “somente a cooperação de todos e a sua interação co-responsabilizante pode ajudar a enfrentar os desafios que a educação inclusiva coloca neste momento” (2011, p. 196). No final da intervenção compreendemos que a cooperação entre os envolvidos e a sua construção através das reflexões conjuntas e das decisões tomadas em seio de grupo permitiram orientar e regular o percurso de todos os envolvidos. A utilização dos instrumentos que foram regulando o momento de projeto permitiram-nos compreender que houve também a criação de um trabalho conjunto que levou a uma verdadeira comunidade de aprendizagem. A inclusão acontece quando os alunos que se relacionam com a sua comunidade educativa, quando interage com os seus pares, quando aprende as regras de convivência com os outros e com os adultos, quando aprende a gerir os conflitos (Sanches, 2011).

A cooperação também foi construída ao nível da relação entre os adultos (professora e investigadora).

2.3. Sobre o que é “ser professor”na perspetiva dos alunos

Relativamente à perceção que os alunos têm sobre a prática que experienciam na sua sala de aula, conseguimos aceder a algumas mensagens implícitas no seu discurso e compreender que existem momentos em que a professora é o centro da prática e outros em que os alunos trabalham em equipa e de forma mais autónoma.

Colocámos os alunos a refletir sobre o que é ser professor e obtivemos diferentes perspetivas como é visível na figura 10.

Prática centrada no professor	Prática centrada no grupo turma
<ul style="list-style-type: none"> •“dava umas aulinhas” (Mr) •“Eu ia buscar ao recreio bocadinho de apoio e treinávamos.”(B) •“Um ditava a conta e de pessoa que estava lá à fr corrigir. Se tivesse certo ganhava um ponto” (B) •“fazemos contas mais fáceis até perceberem mais”(Si) •“Eu dava aulas aos meus alunos.” (J.) 	<ul style="list-style-type: none"> •“haver mais momento de trabalho autónomo.”(B) •“Não é preciso estar lá a professora para aprender. Nós trabalhamos com pesquisa e conseguimos aprender mais” (P) •“Projeto é bom porque ensina-nos, eles também é mais fácil.”(B)

Figura 10 - Perspetivas dos alunos sobre o que fariam se fossem professores

Na primeira entrevista realizada às crianças, elas referem aspetos relacionados com o que mais gostam e menos gostam de fazer na escola, como elas acham que se aprende melhor e o que mudariam. Relativamente ao que “mais gostam de fazer” as crianças fazem referência ao trabalho de projeto e também ao momento de estudo do meio:

O que eu mais gosto é de fazer projeto no computador. (M)

Gosto de estudo do meio porque, gosto muito de estudar as plantas. (P)

Gosto de estudo do meio porque podemos fazer muitos projetos. (Lu)

Aqui, e na voz destas crianças, coexistem dois momentos na sala de aula sem grande ligação entre si: momento de trabalho de projeto e o momento de estudo do meio. Ao longo do ano a professora incentivou os alunos a investigarem os conteúdos do estudo do meio, apresentando-lhes uma lista de verificação com o programa do estudo do meio para o 2º ano do primeiro ciclo do ensino básico (apêndice 9). Desta forma a professora e os alunos iniciaram aquilo a que Niza, citado por Raminhos (2009), descreve como “organização social do trabalho de aprendizagem”.

Os dados recolhidos através das entrevistas após a intervenção, revelaram que as crianças passaram a valorizar os momentos nos quais a turma se organiza em grupos

de trabalho e ganharam mais autonomia e responsabilização. Isto é visível na entrevista final quando as crianças referem:

Se nós só tivéssemos estudo do meio, só fazíamos trabalho individual.

Agora quando temos projetos podemos juntar-nos. (Mm)

Somos nós que fazemos os projetos e somos nós que damos as aulas. (Go)

Também através das entrevistas iniciais e finais foi possível traçar um conjunto de características que as crianças atribuíram à função de um professor. Analisando as duas figuras 11 e 12 conseguimos avaliar o impacto da intervenção no posicionamento do professor e dos alunos dentro da sala de aula.

Inicialmente, antes da intervenção (figura 11), os alunos referiram que um professor tem uma dupla função: um apoio mais coletivo no qual expõe os conteúdos a todos os alunos ao mesmo tempo e um apoio mais individualizado aos alunos quando não aprendem ao mesmo tempo que os outros. Também conseguimos perceber através do discurso das crianças que a turma tem dois grupos de alunos os que aprendem e os que têm dificuldades. Ainda da perceção das crianças compreendemos que estas consideram que o professor é incapaz de apoiar a turma toda sozinho.



Figura 11 - Visão dos alunos sobre o papel do professor (dados da 1ª entrevista)

No final da intervenção a visão que os alunos têm sobre o que é ser professor parece alterar-se na medida em que os alunos consideram que um professor trabalha em equipa com outros professores e que ajuda toda a turma em simultâneo. Também a divisão da turma em dois os que conseguem acompanhar o professor e os com dificuldades parece ter dado lugar a um apoio/treino com a supervisão do professor (figura 12).

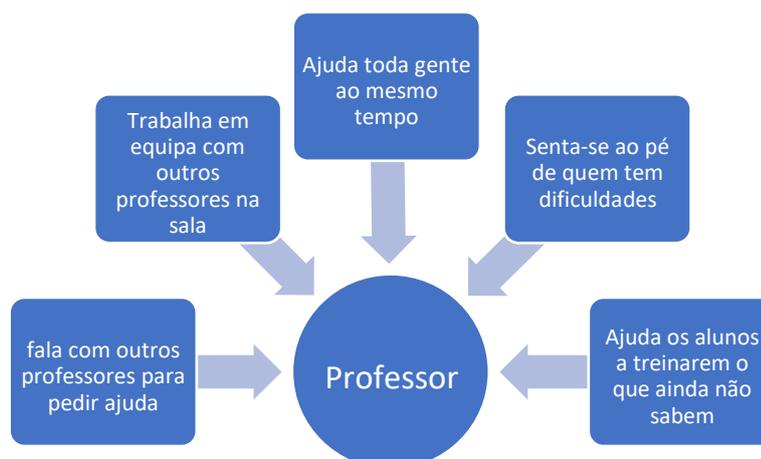


Figura 12 - Visão dos alunos sobre o papel do professor (dados da 2ª entrevista)

2.3. Sobre a participação/inclusão da criança com TEA

Relativamente ao balanço feito por todos os envolvidos ao longo da intervenção, este considera-se positivo quer para a criança com TEA, quer para todo o restante grupo onde estiveram inseridas a professora, a turma e a investigadora. Estes aspetos são visíveis na segunda entrevista feita às crianças:

Ajudaste-nos a percebermos mais as coisas. Ajudaste-nos a compreender as outras pessoas e as ideias das outras pessoas. (Mm)

Ajudaste mais do que um grupo e ajudaste o grupo onde a J. estava. Isso ajudou a J. Ela trabalha mais e a turma também. (B)

Começamos a discutir sobre os assuntos que há e depois ficou tudo resolvido. (M)

Gostei muito destas perguntas, gostei muito de estar aqui, foi muito divertido e espero que na próxima vez seja melhor (Af)

Esta ideia também é confirmada pela professora na última entrevista, na qual, considerou que:

Sim todos beneficiam. Os outros beneficiam porque aprendem a trabalhar com diferentes tipos de pessoas.

Acho que foi fundamental participar nos trabalhos de projeto, porque ela faz parte do grupo, faz parte da turma...faz todo o sentido e ela quer participar.

2.4. Sobre as mudanças operadas

Ao longo da intervenção as reflexões conjuntas entre a investigadora e professora contribuíram para uma prática mais cooperativa. Numa fase inicial as

reflexões deixavam revelar uma professora preocupada com a sua prática perante um conjunto de alunos diversificados e pouco autónomos:

A professora revelou que já várias vezes incentivou todos os alunos a trabalharem no projeto ao mesmo tempo, contudo surgiram algumas dificuldades como: alguns alunos revelaram pouca autonomia e a J. precisou do apoio da professora para permanecer no seu grupo de trabalho; todos os alunos querem fazer projeto no computador e só existe um computador. (Reflexão sessão1)

Os dados recolhidos, no momento final, em entrevista à professora, revelam que passou a compreender a sua prática, pedagogicamente, como um espaço onde as crianças devem ser responsabilizadas, ouvidas, como um espaço de autonomia, no qual, conseguem cooperar e decidir também ():

As barreiras foram diminuindo e hoje em dia o trabalho de projeto é melhor. A turma fica entusiasmada. Adoram comunicar, preparar e gostam muito mais de trabalho de projeto do que quando é a professora a dar a matéria. Sim todos beneficiam. Os outros beneficiam porque aprendem a trabalhar com diferentes tipos de pessoas.

Ao longo das sessões de trabalho o trabalho de projeto foi sendo edificado em conjunto por todos os envolvidos e desta forma a J. também foi estando cada vez mais envolvida na vida da turma. Fazer um projeto implica uma organização e uma planificação conjunta. A professora (apêndice 25) expressa esta evolução da participação das crianças:

Sim todos beneficiam. Os outros beneficiam porque aprendem a trabalhar com diferentes tipos de pessoas.

Acho que foi fundamental participar nos trabalhos de projeto, porque ela [J.] faz parte do grupo, faz parte da turma...faz todo o sentido e ela quer participar.

As crianças referem a falta de autonomia que existia no início da intervenção (a),

Eu e a L. nos projetos com as meninas não sabíamos qual a ideia escolher, como começar o projeto. (A)

Ao início zangávamo-nos muito. Em trabalho projeto trabalha-se melhor, com o nosso grupo sem discutir com o grupo, sem disparate e ouvir muito bem o professor. (Af) estabelecem aspetos positivos (b),

É melhor ter trabalho de projeto. Porque podemos aprender mais coisas. (L)

avaliam o seu desempenho no final (c)

Porque não é só a professora a explicar, aprendemos com os colegas e também é bom aprender com os outros. (L)

2.5. Sobre o balanço das intervenções

As intervenções tiveram constrangimentos de agendamento e de duração que nos ultrapassaram, no entanto relativamente à avaliação da intervenção realizada pela turma e pela professora a mesma foi considerada positiva e vantajosa não apenas para a J. como para toda a turma e para a professora. A intervenção contribuiu para uma maior participação das crianças no seio da turma através de um envolvimento de todos na criação das regras, apropriação dos instrumentos e negociações/reflexões em assembleia. Esta maior participação contribuiu segundo a professora para a inclusão e esta ideia ficou expressa na entrevista à professora (apêndice 25):

Foi benéfica para a J., na medida em que, ela se sentiu incluída num grupo onde cooperou com os colegas. A J. respeita mais as regras e ouve muito os meninos. Já não sou só eu, ela ouve os outros.

A utilização dos instrumentos de regulação pelas crianças contribuiu para a organização do momento de trabalho de projeto e isso vem mencionado na reflexão da sessão 6:

A investigadora e a professora sentiram que os alunos ainda ficam muito tempo na mesma etapa do projeto nomeadamente na pesquisa e existiu a necessidade de **criar um registo coletivo** a ser preenchido coletivamente em cada sessão de projeto.

Os projetos passaram a contemplar várias fases, algumas normas e exigiram a contribuição de todos para o cumprimento das várias fases: a problematização, a divisão de tarefas, a recolha de informação, o tratamento da informação, a construção e planificação dos conhecimentos, a apresentação à turma, e a avaliação dos saberes construídos pela turma.

A professora bem como as crianças consideram que este momento começou a ter outra dinâmica. A reorganização da agenda, o envolvimento de todos em simultâneo no momento de projeto influenciou a participação de todos os envolvidos. O apoio da investigadora também é referido como um apoio à participação.

O que fica a faltar consolidar na prática é o hábito do grupo de alunos dialogarem em grande grupo sobre o que fez, sobre o que conquistou e quais as dificuldades que surgiram. Flavel descreve este processo como metacognição e referese

ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, metaaprendizagem, metaatenção, metalinguagem, etc.) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um facto. (Flavell, 1976, p. 232).

Reflexões conclusivas

A inclusão é considerada um processo que tem levado a constantes reorganizações educacionais de forma a eliminar as barreiras à aprendizagem de todos. Rodrigues e Lima-Rodrigues referem-se à inclusão como um conceito com uma série de elementos orientadores, sendo eles as aprendizagens cooperativas, as práticas de investigação-reflexão que permitam o contacto próximo entre o que se preconiza na teoria e o que se faz na prática referidos em Sofiato e Angelucci (2017). A escola é inclusiva quando aciona uma educação inclusiva para todos os envolvidos, isto é, quando diminui as barreiras e ergue pontes para o sucesso de cada um dos alunos e quando alavanca a participação, o envolvimento e aprendizagem de todos. A educação inclusiva caracteriza-se pela responsabilidade do sucesso de todos e de cada um independentemente da condição social, cultural, religiosa, física, mental (Sanchez & Teodoro, 2006).

As mudanças legislativas vieram atribuir maior relevo à inclusão apelando à responsabilidade acrescida de todos, nomeadamente ao professor da turma. Atualmente aconselha-se a criação de uma equipa multidisciplinar de apoio à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), da qual fazem parte os professores da turma e o de educação especial e valoriza-se a articulação e cooperação entre os envolvidos, para que os alunos estejam com a sua turma de referência o mais tempo possível.

Relativamente às crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), estas podem apresentar algumas condicionantes ao nível: das interações sociais, motor, da comunicação verbal e não verbal, da linguagem oral, do comportamento. Perante esta possibilidade de limitações, as crianças com TEA precisam de um acompanhamento próximo (professores, pares, família) que lhes permita desenvolver-se, em ambiente escolar, chegando o mais longe possível no seu percurso.

Assim, partimos de uma problemática com a intenção de a melhorar. Neste sentido definimos a questão de partida: “A cooperação entre professores e a

organização das aprendizagens, fazendo uso da metodologia de Trabalho por Projeto, promovem a inclusão, ou seja, uma aprendizagem significativa de todos e com todos?”. Já como objetivo geral, definimos o seguinte: *Cooperar com a professora da turma, para desenvolver aprendizagens significativas para todos, numa perspetiva de prática pedagógica inclusiva.*

Encontrada a problemática, houve a necessidade de conhecer a professora, a turma e a J.. Com o intuito de caracterizar a situação inicial, recorreremos à observação, entrevista à professora e entrevista às crianças e à pesquisa documental. Através das informações obtidas e recorrendo à interpretação e análise dos dados, compreendemos a situação inicial e decidimos intervir não apenas com a J., mas com toda a turma e com a professora.

Em relação ao objetivo “cooperar com a professora na conceção, planeamento, realização e reflexão das atividades a desenvolver com a turma”, através das informações recolhidas, podemos afirmar que esta intervenção, para além de ter mudado a dinâmica das relações da turma rumo à inclusão e participação da J., mobilizou a investigadora e a professora numa cooperação que permitiu conhecer o contexto, as opções metodológicas e os intervenientes e neles intervir, para introduzir algumas mudanças. Este aspeto leva-nos a considerar que, por vezes, as relações entre professores não passam pela discussão das suas práticas, com situações episódicas de colaboração e de trabalho paralelo o que inviabiliza/dificulta o verdadeiro envolvimento numa reflexão sobre as práticas que permita melhorá-las. Constatámos que uma das estratégias fundamentais para que a inclusão aconteça é a cooperação entre professores, o que “obriga” à dinamização da cooperação entre alunos e entre estes e os professores.

O objetivo “colaborar na organização das atividades curriculares, utilizando a metodologia de projeto”, levou-nos à operacionalização do Trabalho por Projeto, o que permitiu, para além de uma fonte de aprendizagens e conhecimentos, enfatizar e construir a socialização, edificar a cooperação, autonomia e o espírito de pertença, apoiar os alunos, responsabilizando-os pela construção das suas próprias aprendizagens, através da negociação de objetivos e etapas, e levar os alunos à

elaboração/apropriação dos instrumentos de regulação da prática da sala de aula. No entanto, a perspetiva que nos salta à vista é a de que o Trabalho por Projeto não pode ser incipiente, incompleto e do domínio do professor, ou seja, é uma construção e adequação que tem de ser realizada com e pela turma. O Trabalho de Aprendizagem por Projeto e a cooperação entre todos os envolvidos permitiram não apenas, como refere Sanches (2011, p. 138), “olhar’ para o indivíduo, isoladamente, mas para o grupo em que se insere, numa atitude mobilizadora e cooperativa, numa perspetiva de diferenciação pedagógica inclusiva, ou seja, diferenciar tarefas dentro do grupo e não indivíduos”. Através destas estratégias, cada criança pode partir dos seus interesses e em conjunto com os seus colegas distanciar-se do ensino para as aprendizagens (Xarepe, 2020).

Podemos então afirmar que a organização do Trabalho por Projetos permite a todos e, nomeadamente às crianças com TEA, uma diferenciação do trabalho e conseqüentemente uma maior participação e envolvimento. Como a professora se encontrava no centro da prática pedagógica (no início da intervenção), verificava-se o condicionamento das aprendizagens dos alunos que não conseguem aceder ao discurso da professora, por isso, uma das mudanças operadas foi a de descentralizar a atuação da professora. Neste sentido, o Trabalho por Projeto foi fundamental na medida em que promoveu a participação de todos, permitindo a diferenciação da participação e o desenvolvimento das aprendizagens curriculares.

Em relação à planificação dos momentos de Trabalho por Projeto, esta foi sendo feita em parceria com a professora e com a turma, o que aumentou a participação de todos, pois como refere Xarepe (2020, p. 6),

a prática de projetos neste contexto educativo pressupõe uma dinâmica na sala de aula em que a turma é o centro do trabalho de aprendizagem na escola: é a turma que regula o desenvolvimento dos projetos, que os escolhe e os gere, que define os tempos, as tarefas, as parcerias, os resultados, as produções.

Respeitando as convicções e a organização curricular da professora, o facto de se ter implementado uma das estruturas do Movimento da Escola Moderna (MEM), facilitou a inclusão e a participação de todos. No MEM o trabalho de cooperação, permite às crianças aprenderem e experienciarem os desafios e conquistas das relações

com os outros, valorizando a diversidade como uma oportunidade da vida social e de preparação para a vida em sociedade (Serralha, 2015). Contudo, é importante referir que o facto de se ter edificado uma das estruturas da prática dos professores do MEM não significa que esta prática se tenha tornado uma “prática do MEM”. Importa referir que os princípios inerentes ao Trabalho por Projeto, sobretudo a cooperação, a autonomia, a responsabilização coletiva de todos, documentada nos instrumentos que apoiam e regulam este momento, são fundamentais para a Inclusão se edificar na prática, para que haja a diferenciação das aprendizagens e não apenas “aprendizagens diferentes”.

Quanto ao objetivo: “desenvolver nos alunos a cooperação, a participação, a autonomia e as aprendizagens significativas para todos e para cada um, numa perspetiva de prática pedagógica inclusiva”, este foi confirmado na medida em que, conseguimos através da intervenção apoiar a inclusão de uma criança com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na sua turma, em contexto real, com todos os intervenientes envolvidos e os desafios e conquistas daí inerentes. Ao olharmos para a J. e problematizarmos os desafios da sua participação na turma, atuámos na diminuição das barreiras da turma, da J. e da professora. Encarando a inclusão desta aluna e a diversidade existente na turma como uma mais valia em cooperação com a professora, propusemos-mos a edificar uma forma de estar na escola “mais justa e mais inclusiva” acreditando que o sucesso de cada um seria também o sucesso de todos os envolvidos (Serralha, 2015).

Relativamente ao objetivo: “fazer um trabalho de ação/reflexão/ação contínuo e sistemático com a professora da turma e com os alunos”, este foi cumprido. A planificação entre a investigadora e a professora permitiu definir os objetivos a atingir, as atividades a realizar, avaliar as sessões e definir os papéis para melhor acompanharem a J. e a turma em unísono no desenvolvimento do Trabalho por Projeto, proporcionando desta forma um contexto de sala inclusivo. Percebemos também que a inclusão se faz através de todos os elementos da turma e este aspeto foi verificado através dos balanços coletivos da turma (sobre as sessões), no qual eram estabelecidos acordos para as sessões seguintes e desta forma foram trazendo a J.

“cada vez mais para a turma” e foram sensibilizando a turma para a diversidade, o que permitiu que ninguém ficasse para trás. A intervenção mostrou que é possível desenvolver na sala de aula e com a turma um contexto de formação partindo das práticas das turmas e dos professores, para definir melhor os objetivos e as estratégias de acompanhamento de todos.

Em relação à metodologia usada na intervenção, este projeto está assente numa investigação-ação e, como refere Sanches (2011, p. 141),

é estar presente e sentir-se parte do contexto, gerando e gerindo comportamentos que mobilizem vontades, criem condições e recursos para que cada um e todos se sintam corresponsáveis pelos problemas desse mesmo contexto e, por isso, se empenhem na procura de respostas individuais, mas principalmente coletivas.

Sendo este um percurso resultante de uma investigação-ação, no qual tivemos o lugar de investigador participante, convém ressaltar o esforço constante de distanciamento devido ao papel de formador assumido bem como o de participação no projeto de investigação. Sendo este um projeto de caráter qualitativo, tendo em conta a validade e veracidade do mesmo, houve uma tentativa de diminuir os possíveis dilemas resultantes da nossa permanência, como aconselha Mestre (2010).

Salientamos agora o objetivo principal desta intervenção: “cooperar com a professora da turma, para desenvolver aprendizagens significativas para todos, numa perspetiva de prática pedagógica inclusiva”, que podemos concluir ter sido atingido através da cooperação entre professores. É de salientar que foi fundamental a intervenção não ter tido um enfoque na J. diretamente, pois não pretendíamos destacar permanentemente o seu “autismo”, mas ter sido uma intervenção focada na diminuição das barreiras à participação de todos. Desta forma, verificámos que a inclusão parte de todos os envolvidos num determinado contexto e que não depende apenas de estratégias únicas, inalteráveis, bem estruturadas e definidas. Quanto ao Trabalho por Projeto, compreendemos que é uma estratégia inclusiva de diferenciação pedagógica, que permite a cooperação, a valorização da diversidade, a constituição do trabalho em grupo, e que, nesta intervenção, incentivou a autonomia e reposicionou a professora dividindo o seu apoio a toda a turma. Tal como refere Niza (2017, p. 8) “a diferenciação

pedagógica na sala de aula, onde todos e cada um deverão ter lugar, decorre antes de mais do reconhecimento interiorizado do direito à diferença”.

Posto isto, é através das reflexões que se realizaram ao longo da intervenção e das entrevistas finais com a turma e com a professora, que nos permitem recolher evidências para avaliar o processo de intervenção e desta forma retirar conclusões acerca de possíveis mudanças: na J., na professora e na turma, relativamente a todo o trabalho da turma/professora e investigadora.

Em relação às mudanças na J. e na turma, identificamos que a intervenção contribuiu para: o conhecimento que a professora adquiriu acerca da problemática da J.; a consciencialização de que uma turma é composta por pessoas diferentes; a possibilidade de constituir uma parte do trabalho pedagógico através dos projetos; a evidente participação e envolvimento de todos. A professora considera que o apoio que foi prestado à J. foi fundamental e aos outros alunos também: a J. passou a participar verdadeiramente, a professora ficou mais livre para dividir o seu apoio, os alunos responsabilizaram-se mais nas tarefas e uns pelos outros, a turma passou a debater os desafios e em conjunto encontrar soluções. As crianças referem na entrevista que a presença de dois professores (a investigadora e a professora) foi uma mais valia, na medida em que se sentiram mais apoiadas no que concerne à inclusão da J. e no que diz respeito ao Trabalho por Projeto. Ainda em entrevista, as crianças da turma valorizam o facto de terem sido ouvidas e terem tido a oportunidade de planificar e avaliar com a professora e com a investigadora.

Para a J., o Trabalho por Projeto serviu de apoio às aprendizagens, nomeadamente às de Estudo do Meio, permitiu-lhe continuar a utilizar as tecnologias como recurso nos momentos de grupo e tornou também suas as normas de cumprimento da turma nos momentos de trabalho efetivo. Os momentos em que o seu grupo de Projeto se reunia, passaram a ser de carácter obrigatório e fomos adequando a participação da J. solicitando o apoio dos seus pares, o que permitiu novas aprendizagens e a melhoria nas relações de cooperação, o que levou à inclusão, aspeto salientado pela professora: *“foi fundamental participar nos trabalhos de projeto, porque ela faz parte do grupo, faz parte da turma e faz todo o sentido. E ela quer participar”*. Também Sanches (2011, p. 75) refere:

os alunos em situação de deficiência e os que têm problemas no seu processo de aprendizagem têm as suas vidas marcadas pela presença de adultos (professores especializados, psicólogos, médicos...) é necessário criar oportunidades a estes alunos para que possam desfrutar a presença, a cooperação, e as aprendizagens com os outros colegas, na ausência do adulto

O facto da professora e da investigadora servirem de modelos no desenrolar dos momentos de Trabalho por Projeto, levou à constituição de relações mais positivas entre todos e a J.. Isto foi sendo observado ao longo das sessões, quando os elementos do grupo da J. e a própria solicitavam cada vez menos o apoio do adulto para resolver questões/situações que foram sendo resolvidas pelos próprios elementos do grupo.

A cooperação e a responsabilização foram duas estratégias-base que levaram a uma maior autonomia e sentido de responsabilidade das crianças pelos seus colegas e pelo sucesso dos seus pares. Um exemplo disso, é a apropriação ao longo do tempo dos instrumentos de pilotagem que ajudaram a regular o Trabalho por Projeto.

Uma das mudanças ambicionadas e conseguidas, foi a de que uma aluna com TEA pode participar em atividades significativas com a sua turma e que a professora conseguiu dividir o seu apoio por toda a turma, o que é visível através da fala das crianças: “a J. trabalha agora no momento de projeto connosco e agora trabalha só que não é no mesmo projeto, nem no mesmo grupo”. Com isto verificámos ser possível incluir uma criança com TEA através do Trabalho por Projeto e da cooperação entre professores. Isto vem refletido também na voz da professora quando refere:

os outros beneficiam porque aprendem a trabalhar com diferentes tipos de pessoas. Outro aspeto importante é o de que o grupo onde a J. estava inserida sempre que ela dava uma resposta certa ou colaborava, ficavam contentes, queriam muito ajudar, sempre que ela conseguia felicitavam-na e puxavam por ela.

Ainda recolhendo evidências dos resultados, a J. , apesar das suas limitações, fez um percurso muito positivo que pudemos recolher no discurso da própria, referindo-se ao Trabalho por Projeto: “*ou dos transportes ou dos animais...é muito bom. Eu porto muito bem, sou crescida de 9 anos*”. Já sobre o sentimento de pertença ao grupo, considerando-se a si uma fonte de ajuda, é referida pela aluna na 2.^a entrevista, quando diz: “*O meu maninho gosto muito dele. O Josézinho tem mais dificuldades. Eu ajudo ele quando ele está a fazer birras, porque não consegue...Josézinho pára de chorar. Os adultinhos, adultos, todos ajudar.*” (J.)

Encarando a inclusão da J. na turma e a sua participação como uma prioridade da intervenção, foi importante lembrar que todos somos diferentes, o que foi possível através dos debates coletivos no final de algumas sessões e através da cooperação inerente ao Trabalho por Projeto.

O momento de Trabalho por Projeto é um momento que permite que cada um contribua para o seio do grupo, participando de acordo com as suas características. A J. naquele momento não precisou de um ensino adaptado, no entanto, tivemos de utilizar por vezes o computador como recurso de escrita para que tivesse sucesso nas atividades a realizar. Este momento promoveu a participação e o desenvolvimento de todos de forma cooperativa, mais democrática, crítica e autónoma.

A cooperação entre a investigadora/professora/alunos foi uma mais valia para o sucesso da intervenção. A intervenção permitiu à professora ganhar maior confiança no que diz respeito à participação de todos e de cada um. Permitiu à investigadora aprender com a professora e com os alunos, à medida que a cooperação se estabelecia.

Queremos referir que o tempo da intervenção foi um constrangimento devido às interrupções não letivas, bem como as respostas às autorizações dos responsáveis para a realização da intervenção.

É de referir que a investigação-ação foi fundamental na mudança deste contexto, isto porque nos possibilitou problematizar, conhecer, retratar e participar na inclusão através da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica que respeitam a diversidade.

Compreendemos que esta investigação poderá contribuir para que mais práticas educativas possam ser melhoradas e constituídas como inclusivas. Relevamos os constrangimentos de tempo que deixaram pistas para futuras investigações, na medida em que intervenção permitiu a recolha de dados reais das sessões, instrumentos e entrevistas suscetíveis de uma análise mais aprofundada. Também seria interessante que os dados das sessões pudessem ser alvo de reflexão por uma equipa multidisciplinar que desse continuidade a esta investigação. Para além disto a “voz das crianças” que vem documentada nas entrevistas e ao longo das sessões seria sobretudo um aspeto importante ao qual nos dedicámos menos e que trariam uma mais valia a todo este processo investigativo.

Esta intervenção foi uma experiência verdadeiramente significativa, na medida em que ninguém foi deixado para trás. Através do aprofundamento do contexto para o melhor compreender e sem julgamentos, tentámos distanciar-nos para adequar o nosso papel de investigador-participante. Foi um desafio que deu resposta às nossas expectativas iniciais e que de nós exigiu a procura de estratégias para dar resposta a todos os envolvidos. Esta investigação retrata um contexto real e os seus intervenientes e revela que a inclusão se faz através de todos, na medida em que o sucesso de cada um é o sucesso de todos também.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições Unesco.
- APA, A. P. (2014). *DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Washington: Climepsi Editores.
- Araújo, Á. C., & Neto, F. L. (2014). A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais- DSM-V. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva Vol. XVI n.º 1*, 67 - 82.
- Armstrong, F. (2014). Educação Inclusiva: culturas escolares, ensino e aprendizagem. Em F. Armstrong, & D. Rodrigues, *A Inclusão nas Escolas* (pp. 13-29). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bacich, L., Neto, A. T., & Trevisani, F. d. (2015). *Ensino Híbrido- Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa Em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2008). *A Miséria do Mundo* (7ª ed.). São Paulo: Editora Vozes.
- Burnafor, G. (2001). *Teachers' work: methods for researching teaching*. In G. Burnafor, J. Fisher & D. Hobson (eds.), *Teachers doing research: the power of action through inquiry*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Chizzotti, A. (2018). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal- uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: IEP- Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metologias de Investigação em Ciências Sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A Aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interações N.º 41*, 133-159 .
- Curto, M. (2018). A diferenciação pedagógica para a promoção da inclusão nas aulas de Inglês. *Tese de MEstrado*. Évora: Universidade de Évora.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1995). *Democracia e educación*. Madrid: Ediciones Moratas.
- DGDIC. (2001). *Avaliação e Intervenção na área das NEE*. Lisboa: ME - Direção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular.
- DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* . Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) .
- Earp, M. d. (2011). Centro e Periferia: Um estudo sobre a sala de aula. *Revista Contemporânea de Educação*, 2(4), 137-150.
- Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 17-29.
- Fávero, O., & Ferreira, W. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica 4 (XV)*, 563-572 .
- Ferreira, M. (2010). "Ela é nossa prisioneira"- Questões Teóricas, epistemológicas e Ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista do departamento de educação e do programa de pós graduação e mestrado da UNISC, 1889*, pp. 151-182.
- Filho, A. A. (2019). *Pesquisa em educação: A produção académica em foco*. Timburi, SP: Editora Cia do ebook.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of solving. Em L. B. (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Folque, A. (2010). Interviewing young children. Em G. MacNaughton, S. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford, *Doing Early Childhood Research: International perspectives on theory and practice* (p. 239). Philadelphia, USA: McGrawHill- Open University Press.

- Folque, A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediada pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Perspectiva V*, 32, n.º3, 951-975.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. O. (22 de 07 de 2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto & Mônica Appezato Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o Oassado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Obtido de http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/F/FORMOSINHO_Julia_Oliveira/Pedagogia_Infancia/Liberado/Cap_01.pdf
- Freire, S. (2008). Um Olhar Sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº 1, 5 - 20.
- Freitas, J. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.
- Gomes, M. (2014). *Os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna. Propostas de pedagogias diferenciadas*. Porto: ECOPIY.
- González, P. F. (2002). *O movimento da escola moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- González, P. F. (2007). O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 192-195. Obtido de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502007000100014&script=sci_arttext&tlng=es
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings Learning from lives*. London: Open University Press.

- Guasch, R., & Gavaldà, J. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, vol. 44, núm. 1, 2215-2644.
- Hadwin, A., & Oshige, M. (2010). Self-Regulation, Coregulation and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social . *Self-Regulated Learning Theory Teachers College Record* v. 113, n-º2, 240-264.
- Kemmis, K., & McTaggart, R. &. (2005). Participatory action research: Communicative and the public sphere. Em N. D. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-604). London: Sage.
- Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. Em &. H. P. Reason, *The sage handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 121-138). London: Sage.
- Kilpatrick, W. H. (2006). *O Método de Projeto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Kripka, R. M., Scheller, M., & Bonotto, D. d. (15 de 07 de 2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *4º Congresso Ibero Americano de Investigação Qualitativa* (p. 243). Brasil: Universidade Tiradentes. Obtido de Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research/link/55cb950708aea2d9bdce341
- Lampraia, C. (jan-mar de 2007). "A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo". *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil*.
- Latorre, A. (2003). *La investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: LusoEspanola Ediciones.
- Lincoln, D. e. (2006). *O planejamneto da pesquisa qualitativa- teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

- Lopes, J. P. (2002). *Gestão da sala de aula: Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina* (4ª ed.). Vila Real: UTAD.
- MacNaughton, G., & Williams, G. (2009). *Teaching Young children: choices in theory practice*. Glasgow: MacGraw-Hill: Open University Press.
- Magalhães, L. S., & Pereira, A. S. (01 de 2017). Transtorno Do Espectro do Autismo – Preocupações e Apoios. *Revista Educação Especial em debate*, 2(3), 29-43.
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância n.º107*, 4-5.
- Mayall, B. (2005). Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. Em P. Christensen, & A. James, *Investigação com crianças: perspectivas e Práticas* (pp. 123-141). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Mestre, L. (2010). A Investigação–Acção e a Mudança no Movimento da Escola Moderna. *Tese de Mestrado*. Universidade de Lisboa.
- Montessori, M. (2003). *Para educar o potencial humano*. Campinas, Brasil: Papirus editora.
- Niza, S. (1978). A propósito do Ano Internacional da Criança. *Escola Moderna n.º4*, 7-8.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. Em A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. R. Ó, *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação* (pp. 353-380). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2012). À conversa com...Sérgio Niza. Em A. Nóvoa, F. MArcelino, & J. R. Ó, *Sérgio Niza Escritos Sobre Educação* (pp. 421-433). Lisboa: Tinta-daChina.
- Niza, S. (2017). A diferenciação pedagógica: alguns equívocos. *Escola Moderna*, 7-9.
- Niza, S., & Formosinho, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. Em F. J. , *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Novo, R. (2009). *A aprendizagem da interação adulto criança: um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas do professores*. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída. *Revista de Educación*(350), 203-218.
- Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ó, J. (2012). *Sérgio Niza escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional (INVEP) v. 5, n. 2*, 126-143.
- Oliveira, T. R. (2010). "A intervenção precoce no Autismo e Trissomia 21: Orientações para boas práticas de intervenção". *Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação*.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (Re) construção do conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. O. Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (Janeiro de 1987). Pedagogia-emParticipação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. Lisboa. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/320242061_Educating_for_passivity_a_study_of_Portuguese_education_1926-1968
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (set./dez de 2017). Pedagogia-emParticipação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. 115-130.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projeto. *Escola Moderna n.º6*, 56-65.
- Peças, A. (2005). Sérgio Niza: a construção de uma democracia na ação educativa. *Educação: temas e problemas*, 147-167.
- Pereira, M., & Sanches, I. (2013). Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Nuances: estudos sobre educação, V. 24 n.º3*, 118-139.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na educação para a cidadania (F. Murad, Trad.)*. Porto Alegre: Artmed.

- Pestana, M. (2011). A Apresentação de Produções: um momento impulsionador de aprendizagens cooperativas. *O Lugar Dos Nossos Textos – Escritos Partilhados III*, 1-13.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual De Investigação Em Ciências Sociais. Trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- Raminhos, E. (2009). Aprendizagem por Projectos e Circuitos de Comunicação no 1º ano de Escolaridade. *Escola Moderna*, 33-48.
- Resende, L. G., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rocha, C., Ferreira, M., & Vilarinho, M. E. (2000). Para uma sociologia da infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças. Em A. P. Sociologia, *Atas do IV Congresso Português de Sociologia* (pp. 1-7). Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a Autonomia das Escolas e dos Professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Ruiz, S., & Raimunda, G. (2014). A prática pedagógica colaborativa: pesquisa-ação em um curso de administração. Em A. Lopes, M. A. Cavalcante, D. A. Oliveira, & & Á. (Orgs.), *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança* (pp. 5425-5437). Porto: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. (07 de 2011). Do ‘aprender para fazer’ ao aprender fazendo: as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva: A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 63-83.
- Sánchez, P. A. (2019). *La Educación Inclusiva en el siglo XXI: Avances y Desafíos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Santos, J., & Hamidog, G. (2014). Educação Inclusiva, vinte anos depois da Declaração de Salamanca. *Interacções*, 33, 1- 9.
- Saviani, D. (2018). *Escola e Democracia* (43 ed.). São Paulo: Autores Associados.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and selfregulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly v.23*, 7-25.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB. Tese de Doutoramento*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Serralha, F. (2016). Os atuais enfoques teóricos do MEM. *Escola Moderna*, 55-57.
- Silva, M. (2019). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sofiato, C., & Angelucci, C. (2017). Educação Inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa*(43), 283-295.
- Taylor, L. (2007). *Re-imagining professional Learning*. Melbourne: University of Melbourne- Faculty of Education.
- Ting, V., & Weiss, J. A. (2017). Emotion Regulation and Parent Co-REGulation . *Children with Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders V.47 n.º3*, 680-689.
- Trindade, R. (2012). *O movimento da Educação Nova e a reinvenção da Escola. Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: Universidade do Porto.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2003). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*. Incheon: UNESCO.
- Vala, A., & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 3, 6^a série, 53-63.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. Em J. M. Silva, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-127). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Xarepe, O. (24 de 01 de 2020). *Centro de recursos*. Obtido de Movimento da Escola Moderna:
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_c_02_projecto_oxarepe.pdf

Apêndices

Apêndice 1 - Primeira observação na sala

<p>Nota de campo: Primeiro contacto com a turma.</p> <p>Duração: Os investigadores observaram a turma durante meia hora.</p> <p>Intervenientes: Turma, professora</p>	
<p>Entrámos na sala e encontrámos uma sala de aula com as mesas dos alunos viradas para o quadro e disposta em filas. Nesta altura a professora estava a explicar uma matéria do manual de estudo do meio e ia apoiando os alunos nas suas questões sobre o tema. Os alunos mantinham-se praticamente todos em silêncio ouvir a professora. Havia uma aluna virada de costas para todos os outros alunos sentada no computador. Esta aluna mantinha-se de pé no computador e gritava de vez em quando, saía do computador e mexia em objetos pela sala. A Professora continuava a apoiar a grande maioria da turma. Esta situação durou algum tempo. Passados 15 minutos todos se organizaram em grupos de trabalho as crianças modificaram a disposição da sala de aula e sentaram-se em grupos de 4 alunos. A Professora chamou a aluna do que tinha ficado no computador para que esta a ajudasse a distribuir outros manuais. A Professora ia dizendo à aluna “de quem é este livro? De quem é este nome?” A aluna repetia “De quem é este?” e devolvia o nome do colega. Depois de identificar o nome dava o livro ao colega correspondente. Após ter dado 5 livros disse que já não queria ajudar mais e voltou para o computador. Cada aluno abriu o seu manual e a professora voltou a ficar disponível para apoiar os alunos.</p>	<p>Questões que a observação levantou:</p> <ul style="list-style-type: none">• Será que a professora apenas organiza momentos nos quais os alunos dependam da sua ajuda?• A professora está atenta a todos os alunos da turma mas fica muito centrada nos momentos de grande grupo;• Será que existem momentos de trabalho de grupo e de trabalho autónomo que permitam à professora ficar disponível para apoiar os diferentes alunos?• A turma é potenciada como estratégia de cooperação entre todos os alunos? Ou a professora é um dos apoios mais utilizados?• Todos os alunos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo?• Existe uma planificação das tarefas de trabalho acessível aos alunos, para que estes se possam responsabilizar pelo seu trabalho?• Existe um planeamento para a aluna que ficou no computador? A aluna conhece e responsabiliza-se por esse planeamento?

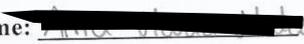
Apêndice 2 - Registo da primeira reflexão com a professora sobre o trabalho de projeto

Módulo de atividade do modelo: Trabalho de projetos	Autor:	
O que penso: - Trabalho de projeto é uma forma/maneira de trabalhar com as crianças.	O que já faço: - 2h semanais para projetos (recuso a computadores, livros); - Periclares (de manhã).	Dificuldades/questões: - (o) tempo - ligação entre os discentes -

Apêndice 3 - Registo das expectativas da formação do trabalho de projeto

"O que é uma boa comunicação?"

Registo de expectativas – autoavaliação das sessões – balanço final da formação

Nome: 

<p>Expectativas relativas à participação no Projeto de Formação: Data: 14/11/2018</p> <p><i>Esclarecimento de dúvidas em relação ao trabalho de projeto: - saber se organizar o meu trabalho através de projetos; -</i></p>
<p>Autoavaliação da sessão n.º 1: Data: 26/11/2018</p> <p><i>A formação foi enriquecedora, na medida ^{em} que me ajudou a entender mais sobre como se trabalha por projetos e a gerir melhor o tempo definido para a execução dos projetos.</i></p>
<p>Autoavaliação da sessão n.º 2: Data:</p> <p><i>A formação foi bastante útil na medida em que me deu ferramentas fundamentais para trabalhar por projetos nomeadamente: definir tempo ^{tempo} para o trabalho de projeto e comunicações na minha agenda semanal e materiais de apoio.</i></p>
<p>Autoavaliação da sessão n.º 3: Data: _____</p>
<p>Autoavaliação da sessão n.º 4: Data: _____</p>
<p>Balanço final do Projeto de Formação: Data: 13/12/2019</p> <p><i>Esta formação foi fundamental para o trabalho de projeto na minha turma. Ganhei as ferramentas essenciais para ter um maior sucesso no meu trabalho.</i></p>

Apêndice 4 - Conversas informais com a professora

Dezembro 2018

Eu fiz formação em trabalho de projeto no início do ano até então nunca tinha ouvido falar disto. Para mim na minha formação inicial também não tive acesso a estas informações. Pedirem-me a mim para eu trabalhar em projeto...eu nem sabia o que era...tive de ler e pesquisar sobre isso. Aprendi na faculdade a trabalhar o estudo do meio através de uma aula mais expositiva. Foi na formação de trabalho de projeto, início de setembro de 2018, na qual aprendi a implementar este momento. Ainda tenho algumas dúvidas e eu preciso de ajuda porque eu não estou a conseguir inserir a J. num grupo. Quero que ela participe e sozinha não consigo como podemos fazer? (professora).

Podemos escolher então o momento de trabalho de projeto para incluir a J. e motivar todos os alunos a participar. (Investigadora)

Isso seria ótimo (Professora)

Dezembro 2018^a

A J. escolheu um projeto. Mas tenho sentido algumas dificuldades na implementação do projeto. Alguns alunos estão constantemente em conflito. Hoje uma aluna dizia “eles como não prestaram atenção no que eu disse no projeto, eu agora não vou prestar atenção ao que eles vão dizer”. Sinto que eles precisam de mim constantemente. (professora)

Apêndice 5 - Guião de Entrevista à Professora

Objetivos: Caraterizar a situação inicial; recolher informação para promover o empoderamento da professora da turma (evidenciando as potencialidades e fragilidades) e para a inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo numa turma do 1º ciclo do ensino básico

Tema: Participação de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo a uma turma do 1º ciclo.

Entrevistada: Professora do primeiro ciclo de uma turma onde está inserida uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo.

Designação dos blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para as perguntas	Observação
Bloco A Legitimação e motivação da Entrevista	Legitimar a entrevista Motivar a entrevistada Garantir a confidencialidade Pedir autorização para registar as respostas e/ou para gravar a entrevista	Motivo da entrevista Objetivos da entrevista Confidencialidade e anonimato das informações Permissão para gravar a entrevista	Entrevista sem diretiva Utilizar linguagem clara adaptada à entrevistada Agradecer a disponibilidade para responder a esta entrevista

Bloco B Caracterização da entrevistada	Recolher dados para caracterizar a entrevistada tanto a nível pessoal como profissional	Idade Formação inicial Outra formação profissional Percurso profissional Tempo de serviço Experiência com crianças em regime de inclusão Inclusão de crianças.	Estar atenta às reações da entrevistada Não provocar embaraços à entrevistada com gestos, expressões faciais ou verbais.
Bloco C Caracterização do grupo de crianças	Obter dados que permitam caracterizar o grupo/turma	Número total de crianças Idade das crianças A relação e a aprendizagem das crianças na sala de aula	Não interromper a entrevistada enquanto ela fala Mostrar-se interessada
Bloco D Processo de Inclusão da criança em estudo	Recolher dados que permitam fazer o levantamento do processo de inclusão da criança	Percurso escolar da criança Metodologias utilizadas na sala de aula com a criança e o grupo Competências adquiridas Dificuldades de aprendizagens Expetativas Possíveis adaptações	Mostrar interesse e abertura pelo trabalho realizado Não discordar da entrevistada
Bloco E Metodologia e ambiente educativo	Recolher dados que permitam fazer o levantamento da organização e diferenciação pedagógica Recolher informações sobre as opções metodológicas do entrevistado	Organização das atividades e do contexto	
Bloco F Formação em contexto e desenvolvimento profissional através do trabalho curricular por projetos e da cooperação entre professores	Recolher informação sobre a inclusão de crianças com NEE e sobre questões não abordadas	Preocupações em relação à escola e aos alunos Sugestões sobre a temática abordada	Mostrar compreensão das situações abordadas Agradecimento

Apêndice 6 - Protocolo de entrevista à Professora

Data: 26 de fevereiro de 2019

Hora: 12h30m às 13h15m

Local: Sala de aula

A entrevista iniciou-se com uma breve apresentação da entrevistadora, de seguida informamos a entrevistada sobre o objetivo do trabalho e solicitamos a sua colaboração, assegurando a confidencialidade da informação prestada e a anonimato dos sujeitos. Ainda, pedimos autorização para gravar a entrevista.

Entrevistadora: Qual o percurso e experiência profissional?

Professora: Tenho 32 anos sou formada em professora do ensino básico no Jardim Escola João de Deus desde 2010, professora de ensino básico e educadora de infância tenho duas Licenciaturas. Quando acabei o curso fui convidada a trabalhar no Jardim Escola João de Deus, aceitei e trabalhei lá 2 anos. Quando saí fiquei a trabalhar em centro de estudos e dei apoio no colégio onde estou no momento. No momento trabalho num colégio particular para com uma turma de 20 alunos do segundo ano. A turma tem 13 meninas e 7 rapazes, este ano recebi uma menina com o Transtorno do Espectro do autismo tem sido muito bom e também tenho encontrado algumas dificuldades. Ainda relativamente ao meu percurso também trabalhei durante um ano em regime de ensino doméstico com uma criança que tinha Asperger. Eu dei-lhe o 2º, o 3º e 4º ano é uma criança que tinha muitas dificuldades e portanto trabalhei com ela sozinha porque a professora e os pais achavam que ela em grupo não estava a conseguir aprender e eu tive com ela sozinha durante um ano e de facto foi um sucesso enorme, a criança aprendeu muito bem e realizou o exame do quarto ano com sucesso e hoje em dia pelo que os pais me têm dito a criança está muito bem pronto.

Entrevistadora: Gostaria que me fizesse uma breve caracterização da turma que tem este ano: quantos são, a idade, a relação entre eles. As potencialidades e dificuldades.

Professora: Eles ajudam muito, é um grupo muito meiguinho ajudam-se muito uns aos outros prontos, pronto uns mais que outros, o normal. Gostam muito de ajudar, ajudar a professora gostam muito de se ajudar uns aos outros e até mesmo a criança com autismo, ajuda muito. A menina com autismo é a primeira vez que está inserida numa turma, ela estava numa escola pública e era retirada da sala. Este ano é a primeira vez que está inserida numa turma está sempre comigo e com os meninos ela portanto está a adorar, a mãe diz que nunca viu a menina tão feliz como vê como vê agora, claro que há prós e contras. Os prós e contras com ela têm a ver um bocadinho aqui com a autonomia, com os sons que ela muitas vezes ela circula muito pela sala e às vezes é um bocadinho complicado não é, nós quando estamos a fazer trabalho individual ou escrita do texto, ou a leitura e interpretação de um texto e conseguirmos ligar agora já melhor, os meninos já estão mais habituados mas foi um bocadinho difícil ao início nós conseguimos lidar com isso pronto, porque é uma turma que já vinha feita do primeiro ano e termos recebido assim uma menina. Mas de momento acho que já estão habituados, claro que às vezes ainda há momentos em que eles riem-se às vezes um bocadinho com alguns gritos pronto que a menina faz, mas tem sido uma evolução muito positiva quer para os outros meninos também, quer para a menina em questão.

A menina está a fazer exercícios, portanto relativamente ao primeiro ano... ela está a aprender a ler e escrever ainda. Os meninos ajudam-na porque ela não lê sozinha, ou às vezes ajudo eu mas a maior parte das vezes ajudam os meninos, portanto ela está sentada ao lado de umas meninas que gostam muito de ajudar que lhe leem os exercícios e ela vai fazendo. Portanto há alturas em que eu não consigo, ela não quer trabalhar e eu também não vou insistindo. Trabalha muito no computador é uma coisa que a motiva muito, a fazer exercícios da escola virtual e faz autonomamente. Quando é a trabalho de ficha, portanto que é lápis e ela tem muita dificuldade na motricidade fina, portanto é normal que ganhe, tenha, faça mais resistência, mas já vai fazendo com a ajuda dos meninos, sozinha é que não.

Entrevistadora: O que pensa dos grupos com alunos com diferentes níveis de aprendizagem?
Professora: . Uhhh...o que é que eu penso? Ahhh (silêncio) que estou cá para ajudar, é o meu trabalho,

tou cá para ajudar e fazer tudo para que eles tenham sucesso a nível social, quer a nível das aprendizagens, o meu trabalho é esse.

Entrevistadora: Gostaria que me falasse um pouco sobre como organiza a sua prática pedagógica: que metodologia curricular de trabalho tem usado com o grupo e a M? Como organiza os momentos de trabalho na sala de aula? Participam todos ao mesmo tempo nas mesmas atividades?

Professora: A agenda semanal sou eu que organizo. Temos português e matemática...O Português e a Matemática quando é para introduzir alguma matéria sou eu quem introduzo portanto em coletivo, a menina também faz parte também ouve também, também usamos muito o quadro interativo, fazemos exercícios, jogos de consolidação e a menina também participa sempre e gosta muito. Depois fazemos sempre exercícios de consolidação que ela já não faz, vai fazer outra coisa. Hoje por exemplo tivemos a dar as linhas poligonais e as linhas poligonais abertas e os linhas poligonais fechadas e ela participou, respondeu, pôs o dedo no ar que participou, pronto só não fez depois a ficha de trabalho. Pronto mas participa como os outros meninos. No estudo do meio eles fazem trabalho de projeto, trabalho por projeto, portanto são eles que dão a matéria, fazem as fichas de verificação, a ficha informativa, é tudo tratado por eles claro com o meu acompanhamento não é sempre. A nível português e de matemática por norma sou eu a expor e depois são exercícios de treino dia-a-dia. Eu quando comecei a organizar o trabalho por projeto a menina propôs-se a trabalhar os animais, mas ela só queria lá pôr o nome dela. Como viu os meninos a pôr o nome, ela pôs lá o nome nos animais. Depois para passar para prática ela é capaz de ficar a circular pelos grupos todos e vai vendo, está curiosa com o que os meninos estão a fazer mas não fixa num, porque pronto perde o interesse muito rapidamente. Ela depois quer é ir fazer as coisas dela para computador, ou pronto nas coisas dela. Portanto de momento ela não está inserida em nenhum grupo, porque pronto vai saltando, vai vendo o que os meninos estão a fazer. É possível, mas no trabalho por projeto eu acompanho dois grupos de cada vez e eu não consigo estar a acompanhar a menina em todos os trabalhos por projeto.

Entrevistadora: Gostaria que me falasse um pouco sobre o percurso escolar do M e das competências que ele já adquiriu nesta fase de ano.

Professora: No início do ano a menina não se sentava, não queria trabalhar, resistir a tudo, não queria não abria a porta tinha que ser eu a abrir a porta, não queria não queria descer para o recreio com os outros meninos tinha que ser eu, não queria levar a fruta tinha que ser eu a fazer tudo. Neste momento já não, já aceita a ajuda dos meninos, os meninos levam a fruta trazem a fruta para a sala, já abre a porta sozinha, já vai sozinha à casa de banho, agora a nível de sala de aula tem a ver aqui com autonomia portanto ela como não como não lê ainda precisa sempre de ajuda de alguém que lhe leia as perguntas e explique o que é que é para fazer. Os períodos que ela tem de concentração são muito curtos 5,10 minutos pronto é o máximo, depois é suficiente para ela dispersar e começar a circular e a mexer no material dos meninos, portanto a fazer sons. Tenho trabalhado mais isso não é, porque está na sala não pode gritar, não pode gritar, não pode correr na sala, portanto tenho trabalhado esse tipo de comportamentos, mas tem sido uma boa evolução até agora.

Entrevistadora: Em que situações considera que a M tem maior dificuldades em acompanhar os seus colegas?

Professora: Eu dou apoio aos meninos da uma e meia às duas e a menina pede sempre para vir à sala para fazer exercícios da escola virtual e eu deixo porque ela insiste muito e depois se eu digo não geralmente não reage bem, grita, pronto e eu ontem expliquei “não podes vir não é o teu dia, já sabes que é só um menino de cada vez” e ela respeitou pronto foi um bocadinho difícil mas respeitou e hoje é que é o dia de ela vir e vem. Portanto aos poucos ela começa a respeitar as regras e eu tenho vindo a notar isso e é muito importante. Pronto aqui no cantinho da leitura nós temos uma regra por exemplo só podem estar 4 meninos senão é muita confusão e ela é essa parte ainda não, não respeita. Temos o computador, o cantinho da leitura, temos os calendários, as tarefas, cada um tem a sua, não existem mais cantinhos...podia.

Entrevistadora: O que pensas da inclusão das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na sala de aula?

Professora: Eu acho que ganham todos com isso, os meninos principalmente adoram poder ajudar a menina, adoram poder ajudá-la. Estão sempre prontos para a ajudar em qualquer situação.

Qualquer conquista que ela faça, eu noto que eles ficam muito contentes, por exemplo: olha tens ali no quadro escrito segundo ano porque a menina escreveu sozinha só que não tinha ali o símbolo do número ordinal e as meninas levantaram-se logo foram pegar nela explicaram “- olha isto não é assim, assim é que é dois ano se é segundo tens de lá pôr o ...” explicaram portanto estas pequenas coisas vê-se, não é só a menina que ganha, os outros também ganham muito com isso, por que também ensinam, fazem fichas, criam fichas. Mesmo também momento de estudo autónomo tenho aqui algumas meninas que gostam de criar as fichas e depois vão trabalhar com ela, ensinam, portanto eu vejo que realmente ganham não só a menina em questão mas os outros também ganham muito. Existem mais crianças...tenho uma menina também com grandes dificuldades de aprendizagem, mas que está agora a fazer a ser acompanhada vamos ver...estou à espera do relatório

Este é um grupo bom são meninas ou meninos muito meiguinhos muito calmos, já vários pais que tiveram aqui na sala notam, que é um grupo que quer muito aprender. São meiguinhos uns com os outros, são calminhos, gostam muito de aprender e eu acho que isso também ajuda portanto aqui no sucesso da menina, porque se calhar uma turma um bocadinho mais agitada com mais problemas de comportamento, não sei, não sei se teria sido assim tão fácil. A minha solução se fossem mais agitado...o que ajudaria esta criança nesse caso específico era fazer grupos, era uns meninos que ficavam como grupos de ajuda ficavam os meninos encarregues de ajudar e apoiar mais essa menina pronto e claro que falamos sempre com os outros não é isso também é importante não é eles também pois acabam por ser habituar, aqui como na minha turma ao início foi tudo uma novidade, quando ela se levantava, quando ela se ria ou fazia sons dos animais não é quando por exemplo, estou a ler um conto ou a ler uma história e a meio da história faz sons do animais, faz outro tipo de sons eles riam-se, pronto agora já vão, agora já não, parece que ela faz e eles já nem nem nem dizem nada, é engraçado como já estão habituados e aceitam isso lindamente pronto.

Entrevistadora: Que perspetiva é que tens em relação ao futuro? Principais preocupações?

Professora: Eu quero muito que ela tenha sucesso, portanto e como não é ela só trabalha tendo um apoio, um apoio meu ou dos meninos, mas vá, tem de ser mais meu. Às vezes tenho... fico assim... tenho um bocadinho medo que ela não avance tanto, não é, porque ela com ela precisa tanto do meu apoio e eu não consigo dar o apoio porque tenho mais 19 meninos na sala e eu não consigo estar sempre ao lado dela, não é? Por mais que eu queira, não consigo porque tenho outros meninos com outras dificuldades e eu também tenho que lá estar. E como ela só trabalha com o apoio da professora não é! Pronto tenho medo que ela às vezes não avance tanto, por falta desse apoio...a autonomia...enquanto ela também não saber ler e escrever é um bocado, é mais difícil e o problema da motricidade fina que ela tem, ela precisa que alguém a agarre, há umas coisas que ela já vai escrevendo sozinha, mas ainda precisa muito por exemplo para fazer alguns números e ela precisa do apoio de alguém para segurar na mão pronto e algumas letras também. Portanto claro que se ela fosse mais autónoma, ou se eu explicasse “olha neste exercício tens que fazer isto isto...” e ela fosse para o lugar fazer era uma coisa, mas não, ela tem que ter mesmo alguém ao lado dela... portanto para ir direcionando sempre, para ir sempre focando para aquilo que ela tem que fazer, porque muito facilmente ela desperta, pronto e a dificuldade é mesmo essa arranjar aqui tempos em que eu não seja Interrompida, porque os outros meninos têm uma dúvida, põem o dedo no ar e eu também tenho que apoiar os outros meninos, não é. Ter assim todos os dias por dia uma hora para a apoiar só a ela não consigo. Portanto, isto é uma dificuldade que eu tenho, pronto ...aproveitar o pouco tempo que eu tenho para ser um tempo de qualidade, não é, para ela é assim a minha maior preocupação porque eu quero a menina tenha sucesso e avance não é. Já lê pronto coisas pequeninas e a professora do ano passado dizia que ela não lia nem escrevia e ela já escreve o nome dela sozinha, pronto já escreve algumas palavras, mota...no máximo com duas sílabas, portanto escreve e lê. Era tempo... davam-me uma hora assim por dia com ela, uma hora eu e ela sozinhas sem sermos interrompidas, era muito benéfico Porque eu sinto muitas vezes que ela quer, ela muitas vezes vem e diz “oh professora, professora, aqui o que é para fazer?”, só que depois com os outros meninos também a interromperem ou a precisarem também de algum apoio, ainda por cima é o 2º ano e então na matemática é imensa matéria nova para dar...ahhh e não ter esse tempo com ela...eu sei que ela ia aderir e ela ia adorar estar só comigo ela ia corresponder muito bem. Portanto é falta de tempo, é isso que eu pedia tempo mesmo, para estar com ela. De resto está super bem integrada, adaptada, gosta, os meninos gostam, é o tempo mesmo que eu precisava.

Apêndice 7 - Análise do conteúdo da entrevista à Professora

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Bloco B Caracterização da entrevistada	Informações Pessoais	“Tenho 32 anos”
	Formação académica	“Sou formada em professora do ensino básico no Jardim Escola João de Deus desde 2010;” “Professora de ensino básico e educadora de infância;”
	Experiência profissional	“Fui convidada a trabalhar no Jardim Escola João de Deus, aceitei e trabalhei lá 2 anos. Quando saí fiquei a trabalhar em centro de estudos e dei apoio no colégio onde estou; Durante um ano em regime de ensino doméstico com uma criança que tinha Asperger; “Agora trabalho num colégio particular”
Bloco C Caracterização do grupo de crianças	Caracterização da turma	“Turma de 20 alunos do segundo ano.” “A turma tem 13 meninas e 7 rapazes, este ano recebi uma menina com o Transtorno do Espectro do Autismo;”
	Autonomia	“Já aceita a ajuda dos meninos;” “Já abre a porta sozinha;” “já vai à casa de banho sozinha”
	Cooperação	“Eles ajudam muito, é um grupo muito meiguinho;” “Gostam muito de se ajudar uns aos outros e até mesmo a criança com autismo ajuda muito;” “Algumas meninas que gostam de criar as fichas e depois vão trabalhar com ela;”
Bloco D Processo de Inclusão da criança em estudo	Situação inicial	“A menina com autismo é a primeira vez que está inserida numa turma;” “Ela estava numa escola pública e era retirada da sala;” “Não se sentava, não queria trabalhar;” “Resistia a tudo;” “Não queria abria a porta tinha que ser eu a abrir a porta;” “Não queria descer para o recreio com os outros meninos tinha que ser eu;” “Não queria levar a fruta tinha que ser eu a fazer tudo;”
	Inclusão numa turma	“Está sempre comigo e com os meninos ela portanto está a adorar” “tenho um bocadinho medo que ela não avance tanto, não é, porque ela com ela precisa tanto do meu apoio.” “eu não consigo dar o apoio porque tenho mais 19 meninos na sala e eu não consigo estar sempre ao lado dela, não é?” “E como ela só trabalha com o apoio da professora não é! Pronto tenho medo que ela às vezes não

		avance tanto, por falta desse apoio”
	Avaliação da família	A mãe diz que nunca viu a menina tão feliz como vê como vê agora

	Autonomia	<p>“Ela como não como não lê ainda precisa sempre de ajuda de alguém que lhe leia as perguntas e explique o que é que é para fazer;”</p> <p>“Ela não lê sozinha;”</p> <p>“Aos poucos ela começa a respeitar as regras e eu tenho vindo a notar isso e é muito importante.;” “Ela tem muita dificuldade na motricidade fina;”</p>
	Relação com os pares	<p>já estão habituados; claro que às vezes ainda há momentos em que eles riem (...) com alguns gritos pronto que a menina faz; “mas tem sido uma evolução muito positiva quer para os outros meninos também, quer para a menina em questão;</p> <p>“Os meninos ajudam-na;”</p> <p>“Qualquer conquista que ela faça, eu noto que eles ficam muito contentes;”</p>
	Cumprimento de Regras	<p>“Está na sala não pode gritar;”</p> <p>“Não pode correr na sala;”</p>
	Aprendizagens	<p>“Está a fazer exercícios, portanto relativamente ao primeiro ano;”</p> <p>“Ela está a aprender a ler e escrever;”</p> <p>“Trabalha muito no computador”</p> <p>“O trabalho de ficha, portanto que é lápis”</p>
	Diferenciação pedagógica	<p>“Exercícios de consolidação que ela já não faz, vai fazer outra coisa;”</p> <p>“Tivemos a dar as linhas poligonais e as linhas poligonais e ela participou, respondeu, pôs o dedo no ar e participou, pronto só não fez depois a ficha de trabalho.”</p>

	Dificuldades	<p>“A autonomia;”</p> <p>“Os sons que ela muitas vezes faz;”</p> <p>“Ela circula muito pela sala;”</p> <p>“Os períodos que ela tem de concentração são muito curtos 5,10 minutos;”</p> <p>“Eu quando comecei a organizar o trabalho por projeto a menina propôs-se a trabalhar os animais, mas ela só queria lá pôr o nome dela... perde o interesse muito rapidamente;”</p> <p>“Portanto há alturas em que eu não consigo, ela não quer trabalhar e eu também não vou insistindo;”</p> <p>“Portanto de momento ela não está inserida em nenhum grupo de projeto, porque pronto vai saltando, vai vendo o que os meninos estão a fazer;”</p> <p>“Ela só trabalha tendo um apoio, um apoio meu ou dos meninos;”</p> <p>“tenho outros meninos com outras dificuldades e eu também tenho que lá estar;”</p>
		<p>“Pronto tenho medo que ela às vezes não avance tanto;”.</p>
Bloco E Organização da metodologia e ambiente educativo	Organização do ambiente da sala de aula	<p>A agenda semanal sou eu que organizo;”</p> <p>Temos português e matemática;</p> <p>“O Português e a Matemática quando é para introduzir alguma matéria sou eu quem introduzo, portanto em coletivo;”</p> <p>“Usamos muito o quadro interativo, fazemos exercícios, jogos de consolidação;”</p> <p>“Temos o computador, o cantinho da leitura, temos os calendários, as tarefas, cada um tem a sua, não existem mais cantinhos...podia...”</p>
Bloco F Problemáticas centrais do entrevistado	O que pensa da inclusão	<p>“Estou cá para ajudar, é o meu trabalho, tou cá para ajudar e fazer tudo para que eles tenham sucesso;”</p> <p>“O que ajudaria esta criança nesse caso específico era fazer grupos, era uns meninos que ficavam como grupos de ajuda ficavam os meninos encarregues de ajudar e apoiar mais essa menina;”</p> <p>“se ela fosse mais autónoma;”</p> <p>“Eu pedia tempo mesmo, para estar com ela. Só eu e ela;”</p>

Apêndice 8 - Segunda Observação

Objetivos:

Observar a dinâmica da sala;

Observar a dinâmica do momento de Trabalho de Projeto; Observar as dinâmicas e comportamentos da J. .

Data:12/03/2019

Horário: 11.00-11.45

A Professora começou por dizer: “Bem meninos hoje vou trabalhar com o projeto no computador e os outros meninos fazem trabalho autónomo, porque os tablets estão estragados”. As crianças dividem-se umas vão para o computador e as outras abrem os armários para retirarem materiais diversos e voltam para os seus lugares. A Professora explicou-nos que este momento costumava ser de projeto, no entanto têm havido muitos problemas com os tablets e os projetos não avançam, posto isto, a professora refere: “acompanho um ou dois grupos enquanto os outros estão a trabalhar as suas dificuldades. Todas as segundas os alunos recebem uma tabela com as tarefas e com as sugestões feitas pela professora para cada aluno trabalhar. Eles trabalham as dificuldades e às sextas-feiras fazem a autoavaliação do que fizeram e eu também avalio e faço sugestões e comentários.” A professora junta-se ao grupo do computador que está a fazer um projeto e a J. procura a professora. A professora diz “J. agora tens de trabalhar com a I”. A criança I que ficou com a tarefa de acompanhar a J. no seu tempo autónomo refere “Ela está a fazer a letra A”. A Professora diz: “J. agora tens de fazer outra letra. Agora eu estou a ajudar este projeto”. A J. diz “Mas eu agora quero ver vídeos” e levanta-se da cadeira onde estava e regressa ao seu lugar. A professora fica no computador e pede o plano de projeto aos alunos. A aluna J. levanta-se e vai preencher um mapa (instrumento regulador do momento de trabalho autónomo). A J. anda pela sala a seguir sem realizar nenhuma tarefa. A professora deixa o grupo do projeto e vai apoiar outros alunos que solicitam a sua ajuda. A criança I que tinha ficado de apoiar a J. começou a trabalhar com a criança B no manual de português. Uma criança diz “a J. tem de ir trabalhar c a I”. A J. diz “professora, “professorinha”, uma folha”. A professora responde “uma folha? Queres branca”. A professora dá a folha à J. que se senta no seu lugar, afia o lápis e começa a fazer na sua folha números e a liga-los entre si. A professora volta a andar pela sala passando pelos alunos. Os alunos solicitam várias vezes a professora para resolver conflitos e para tirar dúvidas. Os alunos B e G perguntam ao mesmo tempo “podemos ir à casa de banho?”. A professora responde “podem”. E o G pergunta “quem vai primeiro?”. A professora ajuda a decidir quem vai primeiro e refere “não me podem estar sempre a interromper”. A professora levanta-se para abrir a porta a uma outra criança que tinha ido à casa de banho. A professora dirige-se à J. e observa o que a aluna está a fazer. A aluna marca no mapa “meus trabalhos” previamente e parece estar a escrever qualquer coisa. A criança I volta para ajudar a J. e escreve duas vogais (ao) e diz-lhe “que ditongo é este?”. A J. responde “aoooo” e retorna ao que estava

a fazer. A criança I diz à professora “Professora ela não quer” e a professora diz “ok voltas a tentar mais tarde”. A J. levanta-se com o seu trabalho na mão e vai ter com a criança que a ajudou.

Volta ao lugar e apaga o ditongo e volta a sentar-se no seu lugar. Agarra num carimbo e volta a carimbar a folha onde tinha escrito os números.

Quatro crianças estão no cantinho da leitura e outras quatro crianças preparam uma apresentação de powerpoint. Na sala existem quatro filas de mesas e as crianças trabalham nos seus manuais. A J. dirige-se novamente ao mapa e os colegas dizem “este mapa é para a J. marcar o que vai trabalhar”. A J. dirige-se à professora com as folhas nas quais fez os números e os carimbos a dizer “olha professora” e a professora diz “Onde tens os teus livros?”. A criança dirige-se ao armário e a professora diz “queres que eu vá trabalhar contigo?” a aluna responde “sim”. A professora começa a procurar o material e pergunta “a tua borracha J. ? não sei do teu material...Alguém viu a borracha da J. ? Aí ainda esta semana os pais trouxeram material novo e eu já não sei da borracha” disse a professora enquanto a J. mexia no lápis sem prestar muita atenção ao que acontecia. A professora começa a trabalhar com a aluna e pergunta “que outras palavras se leem como cão?” e a aluna diz “cão...melão”. A professora elogia e levanta-se para abrir a porta da sala. Entra um aluno que foi à casa de banho. A J. levanta-se e diz já acabei. A professora diz “não ainda falta a ficha de matemática”. A professora vai procurar o livro de matemática e diz “J. tens de colocar o livro bem arrumado. Espalhas tudo.” A professora dá-lhe o livro e vai ajudar os alunos do grupo no computador que estão a tentar resolver um conflito. A J. começa a folhear o livro de matemática, para numa folha e começa a apagar. A professora volta e diz “J. ainda não trabalhámos isso!” a aluna grita e bate o pé e a professora diz “estamos nos sólidos, vamos buscar a caixa dos sólidos” a J. diz “Boa, sim vamos buscar”. A professora começa a perguntar o nome dos sólidos e explica à aluna o que é plano e o que não é plano. Passado um tempo a professora levanta-se para apoiar outras crianças. A J. deixa a atividade dos sólidos, mas fica sentada. Passado algum tempo a J. chama a professora. A professora regressa e explica a ficha à aluna que vai fazendo o que a professora pede. Acabam o livro e a professora segura a aluna e senta-a no colo e fala calmamente elogiando a aluna e o seu esforço e trabalho. A aluna vai lendo as palavras em voz alta “Faro, Fa-ro”. Terminou o momento de trabalho. A professora regressa à sua secretária e apoia as outras crianças e diz “Arrumam tudo, os chefes vão para o quadro e mandam os alunos sair”. A J. não ouve a chefe e dirige-se à professora e diz “Já posso ir para o recreio?”. A aluna sai da sala sem arrumar e vai para o recreio. Os alunos restantes alunos vão saindo pouco a pouco.

Reflexão com a professora

Após o momento de observação a professora titular e a professora de ensino especial refletiram sobre alguns aspetos:

- os alunos solicitam várias vezes o apoio do adulto;
- a J. não se responsabiliza pelos seus materiais e objetos saindo da sala sem arrumar;

- no momento de trabalho autónomo a J. envolve-se pouco tempo em cada tarefa e faz várias tarefas, não cumprindo nenhuma até ao fim;
- a turma não trabalha toda em projeto ao mesmo tempo;
- ao longo do desenvolvimento do trabalho de projeto surgiram pequenos conflitos;
- a J. faz parte de um grupo de projeto mas não faz projeto; **Apêndice 9 – Conteúdos de estudo do meio para o segundo ano**

Lista de conteúdos a trabalhar

Estudo do Meio - 2.º Ano

Já trabalhado	Conteúdos programáticos a trabalhar	A melhorar		Já sei
Sociedade				
	Reconhecer a importância de fontes documentais na construção do conhecimento do seu passado pessoal e familiar (Registo de Nascimento, Cartão de Cidadão, Boletim Individual de Saúde, Registo de Vacinações, fotografias pessoais, álbuns, etc.)			
	Reconhecer datas, factos e locais significativos para a história pessoal ou das pessoas que lhe são próximas, localizando-os em mapas ou plantas e numa linha de tempo			
	Relacionar instituições e serviços que contribuem para o bem-estar das populações com as respetivas atividades e funções			
	Reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito			
	Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades			
	Reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, etc.)			
	Valorizar a aplicação dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança			
Natureza				

	Distinguir os principais órgãos - coração, pulmões, estômago e rins - em representações do corpo humano, associando-os à sua principal função vital				
	Associar os ossos e os músculos à posição, ao movimento e ao equilíbrio, reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos (postura e atividade física)				
	Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo				

	Reconhecer a importância da vacinação e do uso correto dos medicamentos, nomeadamente dos antibióticos				
	Identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e a segurança individual e coletiva, propondo medidas de prevenção e proteção adequadas				
	Identificar símbolos informativos fundamentais para o consumidor, relacionados com a produção e a utilização de bens				
	Localizar Portugal, na Europa e no Mundo, em diferentes representações cartográficas, reconhecendo as suas fronteiras				
	Caracterizar os estados de tempo típicos das estações do ano em Portugal e a sua variabilidade				
	Estabelecer a correspondência entre as mudanças de estado físico (evaporação, condensação, solidificação, fusão) e as condições que as originam, com o ciclo da água				
	Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução; plantas: tipo de raiz, tipo de caule, forma da folha, folha caduca/persistente, cor da flor, fruto e semente, etc.)				
	Relacionar as características dos seres vivos (animais e plantas), com o seu habitat				
	Relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza				
Tecnologia					

	Distinguir vantagens e desvantagens da utilização de recursos tecnológicos (analógicos e digitais) do seu quotidiano				
	Prever as transformações causadas pelo aquecimento e arrefecimento de materiais				
Sociedade/Natureza/Tecnologia					
	Elaborar itinerários do quotidiano, em plantas simplificadas do seu meio, assinalando diferentes elementos naturais e humanos				
	Descrever elementos naturais e humanos do lugar onde vive através da recolha de informação em várias fontes documentais				
	Comunicar conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos				
	Representar lugares reais que lhes estão próximos no tempo e no espaço				
	Reconhecer a existência de bens comuns à humanidade (água, ar, solo, etc.) e a necessidade da sua preservação				
	Saber colocar questões sobre problemas ambientais existentes na localidade onde vive, nomeadamente relacionados com a água, a energia, os resíduos, o ar, os solos, apresentando propostas de intervenção				
	Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento				
	Comparar meios de comunicação e informação, atribuindo-lhes relevância pessoal e social				
Competências transversais					
Desenvolver a Autonomia					
Desenvolver empenho no trabalho individual e de grupo					
Apresentar coerência na participação oral					
Ter espírito de iniciativa					
Desenvolver o autocontrolo, a persistência, a cooperação e a responsabilidade					
Aceitar e cumprir regras					

Desenvolver o espírito crítico e o respeito

Pesquisar, selecionar e organizar informação
--

Apêndice 10 - Ponto de Situação de implementação do trabalho de sala

Ponto de situação da implementação do Trabalho por Projetos na sala de aula

Nome: Ana Maria

Data: 9/11/2019



Colégio
São do Mar

Regista uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não utilizo/faço

3 – utilizo/faço com frequência

2 – utilizo/faço às vezes

4 – utilizo/faço sempre

(perguntas) - discute do trabalho

		Observações:
Tenho tempos definidos para o Trabalho de Projeto	4	
Uso um registo coletivo dos Projetos da turma	4	
Todos os grupos trabalham ao mesmo tempo em Projetos diferentes	4	
Todos os grupos preenchem um Plano de Projeto	4	
Acompanho os alunos na elaboração do Plano	4	
O Plano faz referências ao Programa Curricular	4	
Disponibilizo material específico (livros, revistas, enciclopédias, outros projetos, internet...)	4	
Os apoios por parte do professor são planeados em coletivo	1	
Apoio regularmente e de forma rotativa os vários grupos, especialmente nas fases de inquérito e pesquisa documental e na organização e tratamento da informação	4	
Remeto os alunos para a utilização sistemática do Plano durante o trabalho	4	
Os alunos constroem instrumentos de verificação das aprendizagens desencadeadas pela comunicação dos Projetos	1	Os alunos ainda não chegaram a esta fase de projeto.
Apoio a preparação da Comunicação dos alunos	1	^
Há um tempo definido para a Comunicação (as mesmas devem ser marcadas com o máximo de antecedência)	1	^
No final da Comunicação faço uma sistematização com os alunos, de tudo o que podia ter sido mais desenvolvido	1	^
Faço um balanço no início e ou no final de todas as sessões de Trabalho de Projeto com o intuito de promover um melhor planeamento e regulação do trabalho	3	Balanço no início e no final sugerido
Promovo o estudo em trabalho autónomo dos que não pesquisaram o tema em Trabalho de Projeto	1	Os alunos ainda não chegaram a esta fase de projeto.

Apêndice 11 - Guião da Primeira Entrevista às crianças

Objetivos: Compreender as representações que os alunos têm sobre a escola;
 Compreender as representações que os alunos têm sobre o como se aprende;
 Compreender as representações que os alunos têm sobre as características individuais de cada um;
 Compreender as representações que os alunos têm sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem;
 Compreender as representações que os alunos têm sobre como os alunos podem apoiar os colegas com dificuldades de aprendizagem;
 Compreender as representações que os alunos têm sobre como os professores podem organizar a prática pedagógica para promover aprendizagens significativas para todos e, sobretudo os com dificuldades de aprendizagem.

Tema: Participação de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo a uma turma do 1º ciclo.

Entrevistados: Alunos de uma sala de 1º ciclo do Ensino Básico.

Designação dos blocos	objetivos	Tópicos para as perguntas
Bloco A Metodologia e prática de sala de aula	Compreender as representações que os alunos têm sobre a escola e como se aprende.	O que mais gostas e o que menos gostas na tua sala de aula? Porquê? Se pudesses sugerir uma alteração, qual seria e porquê? Qual a atividade que mais gostas de trabalhar na sala? Qual é a melhor forma para se aprender? Todas as pessoas aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo?
Bloco B Inclusão/diversidade	Compreender as representações que cada aluno tem sobre as características de cada um e sobre os alunos com dificuldades; Compreender as relações entre os alunos.	O que pensas das crianças com dificuldades? Quem tem mais dificuldade na tua sala? O que pode ser feito para ajudar essa criança? Quem é que deve ajudá-la?

Bloco C Papel dos professores na inclusão	Compreender as representações que os alunos têm sobre como os professores podem organizar a sua prática pedagógica para promover a aprendizagem para todos	Se fosses professor, como farias para apoiar os alunos com mais dificuldades? Se fosses professor, que atividades propunhas para que todos participassem e aprendessem mais?
Bloco D Metodologia de Trabalho de Projeto	Compreender as representações que as crianças têm sobre o trabalho de projeto; Recolher dados que permitam caracterizar o trabalho de projeto; Recolher informações sobre a participação de todos os alunos da turma neste momento de diferenciação pedagógica	O que pensas do Trabalho de Projeto? Se tivesses que fazer um trabalho de projeto na sala, quais eram os três colegas que escolherias para trabalharem contigo? E com quem não querias trabalhar nesse projeto? O que gostavas de fazer na sala de aula sem a ajuda da professora?

Apêndice 12 - Protocolo da entrevista às crianças

Os alunos da turma foram divididos por 4 grupos aleatoriamente. Grupo de alunos: M, G, J, I e C.

Entrevistadora: O que mais gostas e o que menos gostas na tua sala de aula? Porquê?

“Na minha sala o que eu mais gosto é de fazer projeto no computador, o que gosto menos é de fazer coisas que são difíceis, porque coisa difícil não nos apetece fazer, por exemplo eu na sala não tenho muitas coisas difíceis por isso estou mais à vontade” (M)

Entrevistadora: Se pudesses sugerir uma alteração, qual seria e porquê?

“Muitos meninos falam connosco e distraem-nos e há medida que trabalhamos não nos dá para nos concentrar melhor. Eu metia os meninos por pares de ajuda e por pares que não conversam tanto. Metia os meninos por pares de ajuda e por pares que não conversam tanto.”(I)

Entrevistadora: Qual a atividade que mais gostas de trabalhar na sala?

“matemática e estudo do meio”(G)

Entrevistadora: Qual é a melhor forma para se aprender?

“aprender é estudar, estudar até conseguirmos fazer as coisas bem”(J)

“Eu acrescentava alguma coisa, se nós tivermos um bocadinho de dificuldade podemos pedir ajuda aos outros colegas”(M)

“também podemos estudar e se tivermos muitas dúvidas podemos treinar, treinar até conseguir”(G)

Entrevistadora: Todas as pessoas aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo?

“Não. Umhas têm mais dificuldades que outras.” (C)

“Não. Há pessoas que aprendem no computador, outras nos livros, outras têm mais ajuda outras não. Por exemplo a X ela não faz quase nada, ela tem de ir para o computador, porque ela faz mais exercícios no computador, nós fazemos nos livros porque estamos mais habituados”(J)

“Ela ainda não aprendeu muito a escrever” (G)

Entrevistadora: O que pensas das crianças com dificuldades?

“Fazem trabalhos diferentes, ajudarmos se for na escrita ajudarmos a escrever, se for na matemática ajudarmos o melhor possível” (M)

Entrevistadora: O que pode ser feito para ajudar essa criança? Quem é que deve ajudá-la?

“Podemos ajudar oralmente e também estudar com elas, fazer-lhe muitas perguntas para elas decorarem”(M)

“os professores, e as educadoras e às vezes os colegas”(G)

“Os professores, os amigos, os pais e os colegas os pais os tios ou os avós”(I)

Entrevistadora: Quem tem mais dificuldade na tua sala?

“A X,” (G)

“Há mais a MA, B e a S” (C)

Entrevistadora: Se fosses professor, como farias para apoiar os alunos com mais dificuldades? Que atividades propunhas para que todos participassem e aprendessem mais?

“Fazem trabalhos diferentes. Ajudarmos o melhor possível”(I)

“ajudar a ler os textos ” (J)

“Eu apoiava oralmente. Eles tinham uma dúvida e eu ajudava-os. Como 1 mais 1 por exemplo, se tiverem dificuldade. Um mais um é dois e eu digo se tiveres 1 e adicionares mais 1 quanto é que fica? E ele faz a conta e diz 2”(M)

“Dizíamos para eles meterem o dedo no ar. Nós íamos lá. E se eles tivessem dúvidas a ler uma palavra. O professor dizia para eles sublinharem e o professor depois ia lá.”(J)

“Quando tivesse tempo, ou quando os outros meninos tivessem no recreio. Dava o momento de trabalho autónomo e esses meninos eu ajudava ou apoiava.”(I)

“Eu quando eles tivessem no recreio, os que tivessem mais dúvidas, ia chamálos ao recreio e fazia os trabalhos com eles e apoiava-os”(G)

“Eu fazia matemática, estudo do meio, música, português, educação física e aulas de projeto também” (M)

“Matemática, gramática, português, estudo do meio, música, artes, ginástica e inglês” (G)

“Matemática, português, gramática, as flores, os planetas, aprender como usamos o relógio”(J)

“Gramática, matemática, português, atividades, estudo do meio e inglês” (I)

Entrevistadora: O que pensas do trabalho de projeto?

“Que fazendo projeto podemos aprender mais coisas e é giro fazer projeto. E se aprendermos a matéria mais rápido, podemos ter o outro tempo livre para fazer projeto” (M)

“Penso que aprendemos muitas mais coisas, podemos escolher muitos projetos e podemos ajudar os nossos colegas a aprender com os projetos” (G)

“Os projetos que nós fazemos podemos ajudar os colegas a perceber melhor a matéria e como é que aquilo é feito”(J)

“Fazer projeto, aprender, fazer trabalho de grupo (I)”

“É giro e conseguimos ajudar os colegas nas dificuldades” (C)

Entrevistadora: Se tivesses que fazer um trabalho de projeto na sala, quais eram os três colegas que escolherias para trabalharem contigo?

“O E, o G, e a MR.” (M)

“O G., o M e o T.”(G)

“A I., a B. a MR. e S” (J)

“A B., a J. , e o A.” (I)

“O P., a A., e a L.” (C)

Entrevistadora: E com quem não querias trabalhar nesse projeto?

“A M., a J. e a C.”

“A M., a L, a C.”

“O G., o M., e o G.”

“O G., o M., e o G.”

“A S., a J. , e o G.”

Entrevistadora: O que gostavas de fazer na sala de aula sem a ajuda da professora?

“Eu não tenho muita dificuldade, eu poderia fazer tudo, até ajudar os alunos e a professora, gosto muito de ajudar e fazer coisas e aprender...projeto”(M)
“Matemática porque eu já sou muito bom na matemática e se calhar o português” (G)

“Projeto no computador”(J)

“Projeto, atividades como cortar, desenhar” (I)

“Projeto e matemática” (C)

Grupo 2

Os alunos da turma foram divididos por 4 grupos aleatoriamente Grupo: alunas X, Mr e L.

Entrevistadora: O que mais gostas e o que menos gostas na tua sala de aula? Porquê?

“Escola virtual. Do monstro” (X)

“Gosto quando fazemos escrita de texto. O que eu menos gosto é quando a professora está a explicar uma coisa e eu fico lá meia hora. Já fico um bocado aborrecida. A professora está a explicar e eu estou atenta. Mas demora imenso tempo” (Mr)

“dos livros de matemática. Eu não gosto quando a professora está a falar e eu quero logo uma ficha” (L)

Entrevistadora: Se pudesses sugerir uma alteração, qual seria e porquê?

“eu mudava aquilo, punha, tirava a biblioteca e punha...já sei...mudava a sala para uma feira de gelados” (Mr)

“o que eu mudava. Eu fazia uma poção para a professora falar mais rápido” (L)

“O português, matemática e o estudo do meio” (X)

Entrevistadora: Qual a atividade que mais gostas de trabalhar na sala?

“português, matemática e estudo do meio” (X)

“português, matemática e estudo do meio” (Mr)

Entrevistadora: Qual é a melhor forma para se aprender?

“tudo”(X)

“não como é que tu aprendes melhor? Quando eles estão calados, quando a professora explica, no computador?”(Mr)

“é quando eles estão calados”(L)

“quando eles estão em silêncio e quando eu treino mais vezes”(L)

“Quando eu estou concentrada e consigo fazer o meu trabalho”(Mr)

Entrevistadora: Todas as pessoas aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo?

“sim. sim”(X)

“Eu acho que não. Acho que cada pessoa tem o seu momento de treinar. a minha amiga da nataçãõ está numa escola que não tem trabalhos de casa e provas.

Cada um aprende ao seu momento.”(Mr)

Entrevistadora: O que pensas das crianças com dificuldades? Quem tem mais dificuldade na tua sala?

“São elas”(X)

“Não. A M. tem dificuldades a ler um texto, a Si. tem dificuldade a ver as perguntas e a ver o que está a dizer e a B. que quando vê uma conta diz que não vai fazer.”(Mr)

Entrevistadora: O que pode ser feito para ajudar essa criança? Quem é que deve ajudá-la? Como farias para apoiar os alunos com mais dificuldades? que atividades propunhas para que todos participassem e aprendessem mais?

“Estudar. Português, matemática e estudo do meio. A professora. Não eu não ajudo. Elas não precisam de ajuda, elas conseguem fazer tudo sozinhas”(X)

“Se eu fosse professora eu dava umas aulinhas de português, imagina uma pessoa fala outra língua o que é que eu ensinava? Ensinava português”(Mr)

“Eu dava aulas aos meus alunos. Eu deixava eles fazerem tudo o que quiserem. Tudo, tudinho. Fazer tudo o que eles quiserem.”(X)

“primeiro ensinava as vogais, depois um desenho das letras que conseguiram aprender, mais À frente palavras e depois os números, foi assim que nós aprendemos”(Mr)

“Eu ensinava as vogais. A seguir mais à frente ensinava palavras e a seguir ensinava os sons” (Mr)

“Eu deixava os meus alunos aprender...ensinava a estudar” (X)

“ensinava as letras, a ler a distinguir os acentos” (Mr)

“Ensinava as letras os números e os animais” (L)

Entrevistadora: O que pensas do trabalho de projeto?

“Animais. Não gosto” (X)

“é muito fixe aprendemos coisas novas e apresentamos às pessoas” (Mr)

“Eu acho que é muito fixe também treinamos um bocadinho de estudo do meio com isso e também aprendemos com os nossos colegas” (L)

Entrevistadora: Se tivesses que fazer um trabalho de projeto na sala, quais eram os três colegas que escolherias para trabalharem contigo?

“Com a professora, a B., o G., J. e M. e a S.” (X)

“A S., a R. e B.”(Mr)

“A M. a A. e a B.” (L)

Entrevistadora: E com quem não querias trabalhar nesse projeto?

“A J. , o T. e o E.” (X)

“A J. , o T., o E e o G” (Mr)

Entrevistadora: O que gostavas de fazer na sala de aula sem a ajuda da professora?

“Eu era o português” (Mr)

“O estudo do meio” (L)

“O português, a matemática e o estudo do meio com ajuda. Sem ajuda acender a luz” (X)

Grupo:3

Os alunos da turma foram divididos por 4 grupos aleatoriamente. Grupo dos alunos: S, R, Ga, Mm, Al.

Entrevistadora: O que mais gostas e o que menos gostas na tua sala de aula? Porquê?

“Gosto mais de aprender, o que eu gosto menos é de gritar quando sou a chefe”

(S)

“Gosto do momento de trabalho autónomo porque fazemos as coisas que nós queremos e trabalhamos e essas coisas. O que eu menos gosto é de os meninos levantarem a voz e empurrarem e darem beliscões. Não gosto de português porque não sou muito boa a português” (Mm)

“Eu gosto mais do momento de trabalho autónomo porque podemos fazer as nossas dificuldades e depois podemos fazer outras coisas. Dos outros que gritem na sala porque assim não consigo trabalhar concentrada na sala.” (R)

“o que eu mais gosto é de educação física e o que eu menos gosto é de estudo do meio porque não sei muito bem as coisas” (G)

“o que eu gosto mais é de trabalhar e aprender. O que eu menos gosto é que os meninos estejam agitados na sala. ” (Al)

Entrevistadora: Se pudesses sugerir uma alteração, qual seria e porquê?

“Mudava em momento de trabalho autónomo ía uma fila de cada vez buscar as suas coisas” (S)

“As mesas que agora estão meio desorganizadas e eu não gosto assim. Eu gosto em quadrado e os meninos sentados.” (Mm)

“o sítio das almofadas. Nas almofadas muitas vezes não vemos o que está à frente mudava para outro sítio” (R)

“Mudava a matemática. Porque eu já sei contas mais difíceis e isto aqui é muito fácil” (Ga)

“Mudava as regras para melhor. Há muitos meninos que andam de pé e a professora não consegue andar pela sala a ajudar os meninos que estão com o dedo no ar. Propunha que os meninos têm de estar sentados com o dedo no ar para não estarem à frente da professora com quando ela está a andar.” (Al)

Entrevistadora: Qual a atividade que mais gostas de trabalhar na sala?

“Gosto de estudo do meio, porque eu sei mais e gosto um pouco mais e sei mais.” (S)

“Matemática porque sei mais. É mais divertido tem desafios.” (Mm)

“eu gosto mais do português porque podemos treinar a leitura e escrever várias coisas.”(R)

“eu gosto mais do português porque ainda não sei ler muito rápido e a professora diz para eu ir treinando e eu leio sempre 10 vezes um texto antes de começar um exercício” (Ga)

“A atividade que eu gosto mais é a de estudo do meio. O estudo do meio eu percebo mais e sei mais coisas”(Al)

Entrevistadora: Qual é a melhor forma para se aprender?

“todos os alunos estarem com o dedo no ar se têm uma dúvida. Não falem todos ao mesmo tempo. A dúvida de um, pode ser a de todos”(S)

“concentrados. Mais concentrados” (Mm)

“Os alunos devem de estar concentrados, não estarem a conversar porque assim vão perder o tempo todo e ficar mais tempo a trabalhar” (R)

“Concentrados”(Al)

“haver uma pessoa a ver quem está a conversar” (Ga)

Entrevistadora: Todas as pessoas aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo?

“Ao mesmo tempo não. Da mesma forma também não. A Si e a X não trabalham no caderno. Só às vezes, elas trabalham noutra caderno. Nós temos dificuldades diferentes por isso não aprendemos todos ao mesmo tempo.” (S)

“eu acho que há gente que tem mais dificuldade em mais coisas e às vezes precisa de treinar mais e então trabalha mais devagar que os outros alunos” (Al)

“Não trabalhamos todos ao mesmo tempo porque a X trabalha muitas mais vezes no computador ” (Ga)

Entrevistadora: O que pensas das crianças com dificuldades?

“Que devemos ajudá-las mais. Se elas não sabem coisas devemos ajudá-las, tal como se tiveres dúvidas num exercício queres ajuda.”(Ga)

“eu acho que as crianças que têm dificuldade em mais coisas têm de treinar. Há pessoas que sabem essas coisas melhor, deviam de ajudá-las porque senão elas podem não vir a saber coisas que deveriam saber.”(Al)

Entrevistadora: O que pode ser feito para ajudar essa criança? Quem é que deve ajudá-la?

“A X e a Si. Porque a X tem um problema que não sabe trabalhar assim muito bem e a Sofia é mais atrasada.” (Ga)

“A Si não sabe ler assim tão bem como os outros colegas” (Mm)

“A B, a Mm, ainda precisam de ajuda, a Si a X, todos nós precisamos, até os nossos professores” (S)

Entrevistadora: Quem tem mais dificuldade na tua sala?

“Nós devemos ajudar. Nós as pessoas que sabemos o que elas não sabem. E se vimos que uma pessoa não sabe não devemos ir lá dizer:- olha eu não te vou ajudar.” (S)

“os adultos devem ajudar e também não devemos ignorar se as outras pessoas tiverem com dúvidas porque se tu gostas que te ajudem, os outros também vão gostar.”(Ga)

“os adultos e os meninos que já sabem deviam de ajudar os meninos que não sabem e assim os que não sabem ficam a saber melhor. É melhor os que já sabem não gozarem com os que não sabem porque eles ficam tristes” (Al)

“também se aprende com quem não sabe. Nós podemos saber uma coisa que eles não sabem e eles podem saber o que nós não sabemos” (S)

Entrevistadora: Se fosses professor, como farias para apoiar os alunos com mais dificuldades? Que atividades propunhas para que todos participassem e aprendessem mais?

“Eu ia ao pé deles e perguntava que dificuldades é que tu tens? E ajudava” (Ga)

“Eu ajudava-os, sentava-me ao pé deles e fazia exercícios com as coisas que eles tivessem dificuldades.” (Al)

“Eu propunha uma atividade que todos gostassem e assim todos participavam”(Al)

“Eu propunha o português e a educação física. A educação física é mais fácil e o português todos têm mais dificuldades” (Ga)

Entrevistadora: O que pensas do trabalho de projeto?

“É divertido. Estamos com os colegas que mais gostamos. E é divertido porque estamos a trabalhar coisas que podemos ainda não saber” (S)

“Eu acho fixe porque muito raramente vou para o computador. E porque posso trabalhar coisas que ainda não sabemos e coisas que a professora quer saber” (Ga)

“podemos aprender coisas e ensinar coisas” (R)

“estamos com os amigos a trabalhar juntos e assim trabalhamos melhor em grupo” (Al)

“Existem chatices, nós discutimos muito, rimos-mos muito...temos regras...mas às vezes quebramos. A professora imprimiu. Vou por nas sugestões voltar a falar das regras” (S)

“Eu acho o momento de projeto muito agitado. Há muitos alunos de pé a pedir a ajuda da professora. E a professora até fez uma regra de que no momento de projeto a professora só consegue ajudar uns grupos. Os outros têm de desenrascar-se sozinhos. Às vezes eles não conseguem...com mais professoras talvez conseguissem.” (Al)

Entrevistadora: Se tivesses que fazer um trabalho de projeto na sala, quais eram os três colegas que escolherias para trabalharem contigo?

“A Mm, a Al, a Mr” (S)

“A S, a Al, a B” (Mm)

“A S, a Al, a Mm” (R)

“O G, o A e o M” (Ga)

“A L, a S, a B” (Al)

Entrevistadora: E com quem não querias trabalhar nesse projeto?

“O M, o Ga, o T” (S)

“O T, o Ga e o M” (Mm)

“O G, o M e o Ga” (R)

“A S, a Al, a Mm” (Ga)

“O Ga, o M, o T” (Al)

Entrevistadora: o que é que vocês gostam de fazer na vossa sala sem a ajuda da professora?

“Matemática. Só preciso de ajuda numas continhas mas o resto faço sozinha”

(Mm)

“estudo do meio. Eu chego à sala, sento-me depois começo a trabalhar. Uso o livro, quando acabo faço a outra ficha a seguir. A professora dia a página e nós fazemos” (S)

“Matemática, o português e gramática” (Ga)

“Estudo do meio, estou mais habituada. A professora diz a página ou põe no quadro, os meninos procuram e fazem a página que a professora diz” (Al)

Grupo:4

Alunos: P, Lu, Si, E, B

Entrevistadora: O que gostavas de fazer na sala de aula sem a ajuda da professora?

“Gosto de estudo do meio porque, gosto muito de estudar as plantas. Não gosto muito de português porque não gosto de escrever frases” (P)

“Gosto de estudo do meio porque podemos fazer muitos projetos e não gosto de matemática porque é muito difícil as contas” (Lu)

“Gosto de matemática porque eu gosto de fazer as contas com a professora, não gosto de português porque sempre que tenho de escrever qualquer coisa fico muito cansada” (Si)

Entrevistadora: Se pudesses sugerir uma alteração, qual seria e porquê?

“ter algum tempo para brincar porque como estamos sempre a trabalhar fico muito cansado” (P)

“Ter mais tempo para brincar, para fazer trabalho autónomo, para desenhar e assim já não ficamos tanto cansados de só trabalhar” (Lu)

“desenhar mais” (E)

“Eu ficava mais tempo em momento de trabalho autónomo com a L.” (Si)

“esse momento é para nós fazermos as nossas dificuldades” (Lu)

“Punha a sala mais em filas, punha em “A” e punha mais tempo de projeto”

(B)

Entrevistadora: Qual a atividade que mais gostas de trabalhar na sala?

“matemática” (Lu)

“Estudo do meio”(P)

“Estudo do meio”(B)

“Projeto”(S)

Entrevistadora: Qual é a melhor forma para se aprender?

“fazendo muitos exercícios. Os que nós temos dúvidas vamos **treinando, vamos treinando assim conseguimos aprender melhor**” (Lu)

“**treinamos as nossas dificuldades. Trabalhamos mais** e tentamos, o que nós não percebemos perguntamos à professora e continuamos a trabalhar”(Si)

“Se houvesse mais momento de trabalho autónomo dava para treinar mais. A melhor forma era **haver mais momento de trabalho autónomo dava para treinar mais.**”(B)

Entrevistadora: Todas as pessoas aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo?

“Não. **Há meninos que têm de trabalhar outras coisas e não conseguem estar no mesmo ritmo** e e tão a professora dá uma ficha diferente e um trabalho de casa. A Si tem um caderninho para ela” (B)

“Eu não, a X também não e depois...**precisamos de ajuda, precisamos de um pouco de silêncio.** E quando nós não conseguimos fazer as coisas podemos perguntar ao colega do lado se puder ajudar ou então à professora”(Si)

“Não porque **há pessoas que têm mais dificuldades a aprender umas coisas** e outros dão um impulso para a frente conseguem ir mais rápido **e outros estão no meio têm dificuldades e não têm.** A X tem dificuldades numa coisa, ainda não consegue aprender tão bem e a W também é a mesma coisa”(Lu)

“Não aprendemos da mesma forma. **Alguns sabem mais que os outros, outros sabem outras coisas**” (P)

Entrevistadora: O que pensas das crianças com dificuldades?

“as crianças com dificuldades tipo a X e a W devem treinar mais, estudar mais. Em vez de o momento de trabalho autónomo se juntarem a um amigo e treinarem as palavras escritas e números, eles desenhavam”(Lu)

“no momento de trabalho autónomo em vez de estarem sempre a desenhar ou a fazer expressão plástica podiam pedir a um amigo e dizer podes ajudar-me a fazer isto, matemática, escrita e estudo do meio...e assim vão treinando e já aprendem” (B)
Entrevistadora: Quem tem mais dificuldades na vossa sala?

“A Si, a X claro né a Mm e eu” (B)

“Eu a X, a Mm, a B e mais ninguém” (Si)

Entrevistadora: O que pode ser feito para ajudar essa criança? Quem é que deve ajudá-la?

“devem ajudar os colegas, a professora e devem treinar muito para conseguirem. Tentem treinar sozinhos e fazer português, matemática e projeto” (Lu) “a professora, os colegas”(Si)

“A professora e alguns colegas que a professora manda...a professora é que escolhe” (P)

“os colegas que podem ajudar são o M., o E., o G. A B. também pode, só que tem algumas dúvidas”(Lu)

“Muitas vezes não é preciso a professora mandar, porque a professora já está a dizer muitas vezes: “tomem as decisões sozinhos, juntem-se a um amigo que quiserem” a um amigo que já saiba a matéria, essa matéria, para dar uma ajuda. Não é o melhor amigo, só para depois estar a brincar, chega ao final do ano e não aprendeu nada”(B)

“Se eles não aprenderem nada eles não vão ter boa nota. Se tu tiveres boa nota assim já podes continuar a fazer as coisas como sempre. Se não tiveres boa nota vais ser expulso...não sei explicar muito bem” (Si)

“Não é que vais ser expulso, vais continuar no mesmo ano. Se tiveres boa nota podes avançar a professora pode dar-te confiança, porque já sabes mais coisas...e assim é melhor”(Lu)

Entrevistadora: Quem tem mais dificuldade na tua sala?

“A Si, a X a M e eu”

“Eu, a X, a M, a B e mais ninguém”

Entrevistadora: Se fosses professor, como farias para apoiar os alunos com mais dificuldades? Se fosses professor, que atividades propunhas para que todos participassem e aprendessem mais?

“Se eu tivesse muito ocupado pedia aos alunos para ajudarem. Se não tivesse ajudava eu” (P)

“Então, tirávamos um bocadinho do recreio do almoço, ficávamos a trabalhar nas dificuldades. Pedíamos aos alunos para ajudarem quem tem mais dificuldades”(Lu)

“Eu ia buscar ao recreio e fazia um bocadinho de apoio e treinávamos. Depois no momento de trabalho autónomo continuávamos até já saberem. Se tivesse ocupada pedia ajuda aos meus alunos”(B)

“podíamos fazer uma atividade com números. Agora vão fazer estes números e vão dizer igual a...toda gente tem 10 pontos e quem acertasse na conta punha-se mais um ponto quem errasse perdia um ponto” (Lu)

“podíamos fazer um jogo de contas. Um ditava a conta e depois uma pessoa que estava lá à frente ia corrigir. Se tivesse certo a equipa ganhava um ponto” (B)

“fazemos contas mais fáceis até eles perceberem mais”(Si) Entrevistadora:

O que pensas do Trabalho de Projeto?

“é bom porque nós a fazer trabalho de projeto, nós... Eu e a Si estamos a fazer as instituições e serviços e nós estamos a aprender mais, cada vez mais e não é preciso estar a aprender com os livros e com a professora. Assim dá para aprender mais a escrita porque temos de escrever perguntas e fazer perguntas e assim dá para aprender mais”(Lu)

“é bom porque ensina-nos, e também é mais fácil, escrevemos com mais facilidade, aprendemos a escrever sem erros, aprendemos a escrever mais rápido no computador”(B)

“aprendemos mais e dá para conseguirmos aprender sem a professora. Não é preciso estar lá a professora para aprender. Nós trabalhamos com pesquisa e conseguimos aprender mais” (P)

Entrevistadora: Se tivesses que fazer um trabalho de projeto na sala, quais eram os três colegas que escolherias para trabalharem contigo?

“Amigos? M e o A”(E)

“B., Al., e Mm”(P)

“Mm, Si.”(Lu)

“I., Lu, L.” (Si)

“L., Mm, P.”(B)

Entrevistadora: E com quem não querias trabalhar nesse projeto?

“J. , M., R.”(B)

“T., M., J.”(Si)

“T., M., Ga.”(Lu)

“T., M., J” (P)

Entrevistadora: O que gostavas de fazer na sala de aula sem a ajuda da professora?

“Estudo do meio, português” (B)

“Estudo do meio e matemática”(Si)

“Matemática, estudo do meio e português” (Lu)

“Português, estudo do meio e projeto”(P)

“Desenho”(E)

Apêndice 13 - Análise do conteúdo da entrevista às crianças

Objetivos: Compreender as representações que os alunos têm sobre a escola; Compreender as representações que os alunos têm sobre o como se aprende; Compreender as representações que os alunos têm sobre as características individuais de cada um; Compreender as representações que os alunos têm sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem; Compreender as representações que os alunos têm sobre como os alunos podem apoiar os colegas com dificuldades de aprendizagem; Compreender as representações que os alunos têm sobre como os professores podem organizar a prática pedagógica para promover aprendizagens significativas para todos e, sobretudo os com dificuldades de aprendizagem.

Tema: Participação de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo a uma turma do 1º ciclo.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Representações que os alunos têm da escola	O mais que gostam?	“o que eu mais gosto é de fazer projeto no computador”(M) “Escola virtual” (X) “Escrita de texto” (Mr) “Gosto do momento de trabalho autónomo”. (R) “Eu gosto mais do momento de trabalho autónomo porque podemos fazer as nossas dificuldades (R) “De educação física” (G) “Trabalhar e aprender.” (Al)” “Gosto de estudo do meio porque, gosto muito de estudar as plantas.”(P) “Gosto de estudo do meio porque podemos fazer muitos projetos” (Lu) “Gosto de matemática porque eu gosto de fazer as contas com a professora.” (Si)
	O que menos gostam?	“De os meninos levantarem a voz e empurrarem e darem beliscões”(Mm) “De fazer coisas que são difíceis” (M) “Quando a professora está a explicar uma coisa e eu fico lá meia hora.”(Mr)

		<p>“Quando a professora está a falar. Eu quero logo uma ficha” (L)</p>
--	--	--

		<p>Não gosto de português porque não sou muito boa a português” (Mm)</p> <p>“os meninos estejam agitados na sala. ” (Al)</p> <p>“De português porque não gosto de escrever frases” (P)</p> <p>“É de estudo do meio porque não sei muito bem as coisas” (Ga)</p> <p>“De matemática porque é muito difícil as contas.”(Lu)</p> <p>“De português porque sempre que tenho de escrever qualquer coisa fico muito cansada” (Si)</p>
	O que mudavam?	<p>“. Eu metia os meninos por pares de ajuda e por pares que não conversam tanto”(I)</p> <p>“Eu fazia uma poção para a professora falar mais rápido” (L)</p> <p>“é quando eles estão calados” (L)</p> <p>“o sítio das almofadas. Nas almofadas muitas vezes não vemos o que está à frente mudava para outro sítio” (R)</p>

	<p>Como se aprende melhor</p>	<p>“estudar”(J) “podemos treinar, treinar até conseguir”(G) “quando eles estão em silêncio e quando eu treino mais vezes”(Mr) “Quando eu estou concentrada” (L) “treinando e eu leio sempre 10 vezes um texto antes de começar um exercício” (Ga) “todos os alunos estarem com o dedo no ar se têm uma dúvida. Não falarem todos ao mesmo tempo. A dúvida de um, pode ser a de todos”(S) “concentrados. Mais concentrados” (Mm) “haver uma pessoa a ver quem está a conversar” (Ga) “As mesas que agora estão meio desorganizadas e eu não gosto assim. Eu gosto em quadrado e os meninos sentados.” (Mm) “Algum tempo para brincar” (P) “Ter mais tempo para brincar, para fazer trabalho autónomo, para desenhar” (Lu) “desenhar mais” (E) “Mais tempo em momento de trabalho autónomo ” (Si) “Punha a sala em “A” e mais tempo de projeto” (B)</p>
<p>Representações que os alunos têm sobre as características</p>		<p>“Umhas têm mais dificuldades que outras.” (C) “Há pessoas que aprendem no computador, outras nos livros, outras têm mais ajuda outras não.” (J)</p>

<p>individuais de cada um</p>		<p>“Por exemplo a X ela não faz quase nada, ela tem de ir para o computador, porque ela faz mais exercícios no computador, nós fazemos nos livros porque estamos mais habituados”(J) “Acho que cada pessoa tem o seu momento de treinar. Cada um aprende ao seu momento.” (Mr)</p> <p>“Nós temos dificuldades diferentes por isso não aprendemos todos ao mesmo tempo.” (S)</p> <p>“Há meninos que têm de trabalhar outras coisas e não conseguem estar no mesmo ritmo”(B)</p> <p>“a professora dá uma ficha diferente e um trabalho de casa.” (B)</p> <p>“precisamos de ajuda, precisamos de um pouco de silêncio.”(Si)</p> <p>“há pessoas que têm mais dificuldades a aprender umas coisas (...) e outros estão no meio têm dificuldades e não têm.”(Lu)</p> <p>“Alguns sabem mais que os outros, outros sabem outras coisas” (P)</p>
<p>Representações que os alunos têm sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem;</p>		<p>“Fazem trabalhos diferentes” (M)</p> <p>“A M. tem dificuldades a ler um texto, a Si. tem dificuldade a ver as perguntas e a ver o que está a dizer e a B. que quando vê uma conta diz que não vai fazer.” (Mr)</p> <p>“eu acho que há gente que tem mais dificuldade em mais coisas e às vezes precisa de treinar mais e então trabalha mais devagar que os outros alunos” (Al)</p> <p>“Não trabalhamos todos ao mesmo tempo porque a X trabalha muitas mais vezes no computador ” (Ga)</p> <p>“têm de treinar.”(Al)</p> <p>“também se aprende com quem não sabe.” (S)</p> <p>“ É melhor os que já sabem não gozarem com os que não sabem porque eles ficam tristes” (Al)</p> <p>“Se eles não aprenderem nada eles não vão ter boa nota. Se tu tiveres boa nota assim já podes continuar a fazer as coisas como sempre. Se não tiveres boa nota vais ser expulso...não sei explicar muito bem” (Si)</p>

<p>Compreender as representações que os alunos têm sobre como os alunos podem apoiar os colegas com dificuldades de aprendizagem;</p>		<p>“ajudar a ler os textos ” (J) “Eu apoiava oralmente. Eles tinham uma dúvida e eu ajudavaos. (M) “Dizíamos para eles meterem o dedo no ar.” (M) “Dizia para eles sublinharem e o professor depois ía lá.”(J) “Quando tivesse tempo, ou quando os outros meninos tivessem no recreio. Dava o momento de trabalho autónomo e esses meninos eu ajudava ou apoiava.”(I) A professora. Não eu não ajudo. Elas não precisam de ajuda, elas conseguem fazer tudo sozinhas” (X) Nós as pessoas que sabemos o que elas não sabem.”(S) “não devemos ignorar se as outras pessoas tiverem com dúvidas porque se tu gostas que te ajudem, os outros também vão gostar.”(Ga) “devem ajudar os colegas, a professora e devem treinar muito para conseguirem. Tentem treinar sozinhos e fazer português, matemática e projeto” (Lu) “a professora, os colegas”(Si) “A professora e alguns colegas que a professora manda...a professora é que escolhe” (P) “os colegas que podem ajudar são o M., o E., o G. A B. também pode, só que tem algumas dúvidas”(Lu)</p>
<p>Representações que os alunos têm sobre como os professores podem organizar a prática pedagógica</p>	<p>Momento de Projeto Como se ensina Trabalho autónomo Autonomia</p>	<p>“dava umas aulinhas” (Mr) “Se eu tivesse muito ocupado pedia aos alunos para ajudarem. Se não tivesse ajudava eu” (P) “Pedia aos alunos para ajudarem quem tem mais dificuldades.”(Lu) “Eu ia buscar ao recreio e fazia um bocadinho de apoio e treinávamos. Se tivesse ocupada pedia ajuda aos meus alunos”(B) “Um ditava a conta e depois uma pessoa que estava lá à frente ia corrigir. Se tivesse certo a equipa ganhava um ponto” (B) “fazemos contas mais fáceis até eles perceberem mais”(Si) “é bom porque nós a fazer trabalho de projeto, assim dá para aprender mais a escrita.”(Lu)</p>

		<p>“é bom porque ensina-nos, e também é mais fácil, escrevemos com mais facilidade, aprendemos a escrever sem erros, aprendemos a escrever mais rápido no computador.”(B) “Não é preciso estar lá a professora para aprender. Nós trabalhamos com pesquisa e conseguimos aprender mais” (P)</p> <p>“Eu dava aulas aos meus alunos. Eu deixava eles fazerem tudo o que quiserem. Tudo, tudinho. Fazer tudo o que eles quiserem.” (J.)</p> <p>“haver mais momento de trabalho autónomo.”(B)</p>
--	--	--

Apêndice 14 - Diário da investigadora

Diário de bordo: as entrevistas

Dezembro 2018

As entrevistas foram difíceis de agendar, foram surgindo constrangimentos de última hora e houve necessidade de reagendar. Quando foi realizada a entrevista à professora senti-a tensa com receio de se expor, com receio de que eu viesse apontar-lhe o dedo...quem eu? Disse-lhe que íamos fazer isto juntas e que ninguém ficaria para trás!

Os professores parecem ter receio de refletir sobre o que fazem e ao mesmo tempo é um alívio quando alguém coopera e nos ajuda, sem atingir, a pensar em soluções para os nossos problemas.

Foi longa a recolha dos dados das entrevistas aos vinte alunos. No entanto este trabalho não seria o mesmo sem ouvir o que os alunos tinham a dizer. Falaram sobre aquilo que gostam e aquilo que preferem, tendo-me marcado uma das crianças que disse que não gosta tanto quando a professora fala e ela quase não consegue estar sempre a ouvir. Os alunos disseram imensas coisas sobre as suas vivências. É preciso ouvi-las e escutar o que querem dizer. Ouvir os alunos serve como uma avaliação, para a reflexão e para a ação.. Por vezes a palavra avaliação só contempla o significado quantitativo da nota (do faz ou insatisfaz). .

Diário de bordo: a primeira observação na sala

Janeiro 2019

Durante a primeira observação percebemos que o momento de projeto não é coletivo e decorre ao mesmo que o momento de trabalho autónomo. Estes dois momentos não deveriam de ocorrer separados?

A professora mencionou que o momento de projeto deixou de ser coletivo devido ao facto de ter existido um problema com os tablets. Parece-me que os alunos têm de ser incentivados pela professora a pensar e discutir alternativas quando isto acontece. Os projetos também podem ser apresentados noutros formatos como cartazes, folhetos. Estas questões deviam de ser debatidas com o grupo.

Enquanto fazíamos a primeira observação na sala observámos o plano de projeto e percebemos que a J. não está inserida num grupo. No entanto a professora mencionou-nos que a criança colocou lá o seu nome no projeto, mas é muito difícil fazer com que a criança participe. Ao longo do tempo que estive na sala observei várias vezes os alunos a solicitarem a ajuda da professora para coisas resolverem pequenas coisas que os próprios alunos já conseguem resolver sozinhos (ir à casa de banho com responsabilidade, encontrar uma folha, resolver quem vai primeiro à casa de banho, cumprir as regras do projeto). Seria importante entender se eles podem fazer coisas sozinhos e se são incentivados a fazê-lo. Relativamente ao trabalho de projeto os alunos envolvidos neste momento estiveram algumas vezes distraídos. Perguntar à professora e aos alunos quais são as regras para este momento e se todos as conhecem.

Reparei que a J. tem um plano para o momento de trabalho autónomo que preenche sozinha. No entanto não avaliou e talvez fosse importante a professora avaliar com a aluna para que a aluna cada vez se responsabilize mais pelo que se comprometeu a fazer e apara que a professora possa ir acompanhando melhor a aluna. A

dada altura quando a professora se senta para trabalhar com a J. , a professora é que procurou o material e a aluna ficou fora deste momento. A aluna tem de ser capaz de cuidar do seu material, tem de ser capaz de o arrumar e organizar.

Os alunos cada vez que saem da sala é a professora que abre a porta para que possam entrar. A sala tem duas portas. Os alunos podem entrar pela porta de mais fácil acesso? Perguntei à professora, ao qual me disse que esta porta é de emergência e não pode ser utilizada. Se os alunos pudessem abrir as portas sozinhos a professora seria menos vezes interrompida e ganhariam mais autonomia.

Conversa informal com a professora no final da primeira observação

A professora no final da minha primeira observação disse-me que achava ótimo eu vir trabalhar com a J. . Tive dificuldade em responder-lhe logo. A professora depositava em mim a esperança de um apoio exclusivo à J. . Eu disse-lhe que achava que o verdadeiro apoio estaria na turma e na professora.

Diário de bordo: Decorrer do trabalho de projeto

1ª sessão de intervenção

A professora começou por explicar cada projeto a cada grupo. No primeiro dia a professora teve a apoiar o grupo de trabalho de projeto com a J. no computador. Estiveram a preencher o plano de projeto e a investigadora circulou pelos outros grupos de trabalho, tentando apoiá-los. O primeiro grupo que encontrei estava segundo me pareceu mal organizado, um elemento escrevia o plano de projeto e os outros circulavam pela sala. O aluno que escrevia o plano pareceu-me frustrado e disse: “Eles não querem trabalhar”, tentei incentivá-lo a resolver o assunto conversando com os colegas de grupo, no entanto o aluno disse que não conseguia fazê-lo. Fiquei sem entender se agiu assim por ainda precisar de apoio na resolução destas questões ou se acha que sozinho trabalha melhor, ou se está habituado a ter ajuda do adulto nestas questões e se ainda não se apropriaram do instrumento. Se calhar precisamos de incentivar a autonomia dos alunos nestes momentos na negociação dos conflitos e na cooperação. Entretanto no outro lado da sala a professora circulou pela sala e a J. também saiu do seu grupo de projeto e nunca mais regressou. A professora agiu dizendo, “Ela faz sempre isto”. Juntei-me ao grupo. Os elementos daquele grupo estavam frustrados e pareciam sobrecarregados, “Nós já a chamamos, mas ela não vem e quando vem fica pouco tempo”, percebi então a dificuldade que os elementos do grupo tiveram, ainda tentei que a professora os motivasse, ainda tentei que ela viesse, mas sem sucesso. A J. dizia enquanto gritava e bocejava “Não quero, estou muito cansada”. O grupo da J. avançou pouco, segundo me apercebi por se desentender inúmeras vezes, pois ninguém sabe quem faz o quê. A professora mandou arrumar e nisto vi a J. a assinar uma cruz num mapa afixado na sala com algumas atividades. Marcou sozinha sem grande veracidade porque não fez aquelas atividades todas. Pareceu-me que o momento de trabalho de

projeto aconteceu e ninguém tem noção do que foi feito, não se avaliou, não partilharam com o grupo as conquistas, sucessos, dificuldades e conflitos que seriam fundamentais fazê-lo.

Senti a dificuldade na pele entre os vinte alunos, todos a precisarem da professora e um trabalho de projeto ainda incipiente e ainda os gritos da J. que incomodam os colegas, é preciso um apoio para repensar a prática desta sala de aula. Como os alunos são pouco autónomos ainda precisam constantemente da professora.

O grupo que eu estava a acompanhar não sabia em que fase do projeto se encontrava, nem quem fazia o quê, discutiam constantemente para fazer qualquer coisa. A sessão decorreu e quase não se organizaram verdadeiramente para trabalhar. A frustração dominou-me, mas rapidamente compreendi que os alunos ainda não cooperam em prol de um trabalho comum porque não sabem como fazê-lo. É importante ajudar quer a professora, quer os alunos na apropriação de tudo o que envolve o trabalho de projeto (regras, funções, propósito, instrumentos, fases...). Conversei com a professora e combinei com ela que faríamos uma reflexão/debate coletivo para que a turma pense nestas questões. Fiquei feliz com a vontade que a professora manifestou em melhorar este momento.

Diário de bordo: após 4 sessões de trabalho de projeto

Inicialmente encontrei uma sala de aula tradicional na sua disposição e os alunos virados para o quadro e uma aluna a trabalhar no computador sem grande orientação.

Atualmente entro na sala e as mesas estão na mesma, mas os alunos circulam pela sala, juntam-se em grupos e a aluna que estava sempre no computador continua no computador, mas a professora procura-a mais vezes para que a aluna regresse ao seu grupo de trabalho. O grupo de alunos que trabalha com a J. foi revelando cada vez menos aspetos negativos como “Ela não faz nada, ela não quer” e foram começando a reconhecer na aluna a sua participação “Ela sabe os revestimentos”, “Ela desenhou um peixe e eu escrevi o nome dela”. Ao início as crianças sentiam-se sobrecarregadas e frustradas com um elemento que aparentemente não “ajudava”. A professora e a turma têm de avançar com metas a cumprir e objetivos, e é frustrante ter de seguir esta exigência porque não aprendemos todos o mesmo e da mesma forma. O trabalho de projeto é um momento onde estas diferenças entre os alunos não são gritantes e todos participam à sua maneira. A professora vai dizendo “Esta semana houve um dia que tentei trabalhar com ela mas não consegui”, porque com estes alunos temos de aproveitar o tempo que eles decidem que querem dizer, aprender e fazer. Hoje a professora disse: “Fique surpreendida porque ela sabe tudo dos revestimentos e fiz como me disseste, gravei. Agora já não esqueço mais”. Eu e a professora combinamos registar alguns momentos importantes em vídeo. Porque os testes e grelhas com as aprendizagens essenciais que é suposto os alunos atingirem no segundo ano, parecem ficar longe do que a J. é capaz. Para a J. a

professora criou um registo diferente com objetivos atingíveis e intermédios. Assim é possível perceber o que ela já consegue.

Existem muitos dias na semana, nos quais a aluna se recusa a fazer as tarefas. Mostra-se cansada, frustrada e irritada. A professora fica desanimada eu e a restante turma também. É importante quando eu e a professora falamos, pois juntas refletimos sobre as conquistas da J. e planeamos o passo a seguir.

Quando iniciámos o trabalho de projeto a J. escolheu fazer o projeto dos animais. Ao longo das sessões de trabalho de projeto surgiram muitos desafios:

- A J. recusa-se a trabalhar;
- O seu grupo sente que não avança;
- O grupo ri-se do que a aluna faz (gritos por exemplo);
- Subsituem a aluna em tudo (se ela precisa de um lápis, vão imediatamente busca-lo);
- As alunas do grupo de trabalho e da turma em geral não distribuem tarefas pelos elementos do grupo;
- As tecnologias levam a distrações e por vezes não funcionando, o que faz com que atrasem o momento de projeto;
- No início os alunos procuravam muito a professora para resolver duvidas, problemas. Este aspeto foi melhorando ao longo das sessões e no final já os alunos trabalhavam com mais autonomia e responsabilidade;
- A falta de autonomia e responsabilidade do grupo no geral tornavam a professora o único ponto de apoio dos alunos;
- A professora sente-se impotente e diz muitas vezes “não consigo chegar a todos”; - A J. não escreve e lê pouco (recusa-se a ler e a escrever);

Apêndice 15 - Ficha de pesquisa documental: Projeto Educativo (PE)

O contexto	O colégio ABC fica situado no centro da cidade de Lisboa. “As atividades económicas da zona são essencialmente o comércio e os serviços. A população residente na freguesia que tem sido composta, nos últimos anos, essencialmente por idosos, começa agora, aos poucos, a rejuvenescer.” (p.12) É um colégio particular com capacidade para receber alunos do pré-escolar, 1º e 2º ciclos “Os alunos que frequentam o Colégio são crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos.” (p.15)
------------	--

Espaço Físico	O colégio “está instalado num prédio, ocupando o primeiro, segundo e terceiro andar por completo, existindo uma sobreloja, que é ocupada pelos serviços administrativos. A construção do prédio tem cerca de cinquenta anos e encontra-se rodeado por habitações do mesmo período de construção.”(suporte documental retirado do Projeto de Desenvolvimento Curricular, p. 5)
Recursos humanos	O corpo docente é constituído por 4 professores e 2 educadoras. (PE, p.16)
Missão	O colégio tem como missão “Proporcionar uma Educação positiva de vanguarda, que crie cidadãos conscientes e autoconfiantes nas suas capacidades, com competências para fazer a diferença e transformar positivamente o mundo.” (p.7)
Objetivos curriculares (p.18)	<ul style="list-style-type: none">• Promover o conhecimento mais amplo dos principais problemas de âmbito curricular no quadro de uma cultura de autoavaliação.• Fomentar práticas de gestão curricular flexíveis que atendam à especificidade e aos interesses dos alunos.• Estimular a adoção de metodologias e estratégias que promovam a participação, a autonomia, a capacidade crítica e a articulação consequente de saberes e valores, teoria e prática.• Fomentar a personalização da relação pedagógica, prevenindo e minimizando comportamentos de indisciplina e conflito.• Desenvolver ativamente a autonomia das crianças de forma a elevar a sua autoestima, autoconfiança e motivação para a ação criadora.

	<ul style="list-style-type: none">• Estimular o desenvolvimento de personalidades resilientes que abordem as adversidades como desafios e lidem com estes de forma saudável e positiva.• Promover mudanças comportamentais desejadas para os alunos e pelos alunos, utilizando estratégias, baseadas em Programação Neolinguística e baseadas em Programação Neurolinguística.• Valorizar e promover os comportamentos, individuais e de grupo, associados à criação e construção de uma realidade organizada, em oposição aos comportamentos de desorganização, destruição e de criação de caos gratuitamente, tão típicos de alguns indivíduos ou grupos nos dias de hoje.
Adequação do processo educativo	<p>“O Colégio, desde sempre se preocupou em proporcionar aos alunos com maiores dificuldades, medidas que visem fazer face às mesmas, de acordo com a especificidade de cada aluno e as suas necessidades.</p> <p>Nesse sentido proporciona aos alunos as medidas de compensação pedagógica necessárias e as mais adequadas, de forma a suprir as dificuldades manifestadas; nomeadamente aulas de apoio pedagógico acrescido.” (p.28)</p>

Apêndice 16 - Ficha de Pesquisa documental: Plano de desenvolvimento Curricular de turma (PDC)

Espaço Físico	O colégio “está instalado num prédio, ocupando o primeiro, segundo e terceiro andar por completo, existindo uma sobreloja, que é ocupada pelos serviços administrativos. A construção do prédio tem cerca de cinquenta anos e encontra-se rodeado por habitações do mesmo período de construção.”(p. 5)
---------------	--

Caracterização da turma	<p>A turma do 2º ano é constituída por:</p> <p>“20 alunos, 12 raparigas e 8 rapazes.”</p> <p>“Todos os alunos frequentaram o 1º Ano de escolaridade neste Colégio, à exceção dos alunos A e X.” (p.6) No geral os alunos:</p> <p>“revelam interesse na realização das várias atividades e mostram-se empenhados e participativos nas diversas tarefas que lhes são propostas.”</p>
Interesses dos alunos	<p>No que respeita aos interesses dos alunos, estes gostam de jogar futebol, ao polícia e ao ladrão, de desenhar/pintar e ainda de brincar com pequenos bonecos.</p> <p>Quanto às formas de trabalho pedagógico e às áreas curriculares, os seus interesses/motivações prendem-se com a audição e leitura de histórias, a visualização de filmes e de materiais pedagógicos em suporte informático, o desenvolvimento de jogos (relativos às diversas áreas curriculares), as canções e outras atividades, em geral, no domínio das diversas Expressões.</p> <p>Na sua globalidade, os alunos revelam interesse na realização das várias atividades e mostram-se empenhados e participativos nas diversas tarefas que lhes são propostas.</p>
Famílias	<p>“A maioria dos alunos insere-se em famílias pertencentes à classe social média/alta, sendo que, maioritariamente, os seus pais são</p>
	<p>detentores de uma licenciatura e trabalham em quadros superiores de empresas.” (P.7)</p> <p>Quanto à área de residência, os discentes vivem em Lisboa. Algumas das crianças da turma passam uma parte do seu tempo com os avós, sendo estes muitas vezes os responsáveis por vir buscá-los à escola.” (p.7)</p>

Comportamento dos alunos	<p>Ao nível comportamental, no geral, a turma é calma. Os problemas fora da sala de aula são comunicados à turma, através do “diário de turma” e resolvidos, pelo grupo, em “conselho”. No que diz respeito à cooperação, há a registar um elevado número de alunos que tende a ajudar-se, espontânea e mutuamente, quando surge uma dificuldade, sendo que, a maioria gosta de trabalhar a pares ou em pequenos grupos. Em relação aos ritmos de trabalho, a turma apresenta uma grande heterogeneidade. Assim, encontram-se alunos com um excelente ritmo e alguns alunos com um ritmo bastante lento. Este facto salienta a necessidade de, nos Colégio Sá de Miranda 2º Ano tempos “mortos”, os alunos trabalharem em ficheiros e jogos educativos, promovendo não só a autonomia, como também a superação das fragilidades individuais.</p>
Motivação da turma	<p>Segundo a professora “a turma revela uma grande motivação em aprender e em participar ativamente nas aulas, demonstrando esforço no seu trabalho. Nos momentos de descoberta, incentivam-se mutuamente a participar para que ninguém fique para trás.”(p.10)</p>
Princípios orientadores da prática educativa	<p>A professora orienta a sua prática:</p> <p>quer pelo método tradicional, no qual, “A própria aula ao longo do período letivo tem por base a transcrição da matéria para o caderno e a exploração do livro didático enquanto “bíblia” do conhecimento, enquanto fonte única de consulta.”(p.15), quer pelo método moderno “a professora usualmente solicita aos alunos sugestões sobre conteúdos, atividades e inclusivamente o planeamento das aulas.” (p.15)</p>

	<p>através de “uma conjugação permanente entre ambos os métodos de trabalho e de ensino, tradicional e moderno ao longo do tempo letivo, tendo em vista a adequação das temáticas lecionadas à população alvo que é a turma do 2.º ano.” (p.16)</p> <p>“a professora tem que ter a capacidade de adequar permanentemente a sua metodologia, no sentido de fazer a diferenciação pedagógica necessária não só às características de cada criança, como também da matéria que é lecionada e do momento propriamente dito em que ela surge.” (p.16)</p>
Casos específicos	<p>Em relação aos casos específicos:</p> <p>“É importante referir que a aluna X apresenta um Transtorno do Espectro do Autismo, de grau moderado a grave, com impacto significativo nas áreas da interação social, comunicação, autonomia e alimentação. Ainda não se mostra muito recetiva às atividades que lhe são propostas, fazendo apenas o que quer. O trabalho da X tem vindo a ser diversificado com recurso diário do computador que é algo que a motiva bastante. Apresenta comportamentos desestabilizadores na dinâmica de sala de aula, circulando pela sala fazendo diversos barulhos ou cantando. Quando é chamada a atenção umas vezes melhora o seu comportamento, outras vezes não. Lê palavras simples e ainda com alguma dificuldade. No que respeita à escrita a aluna tem muitas dificuldades de motricidade fina, necessitando de apoio de um adulto para escrever.”</p> <p>“A aluna S revela muitas fragilidades na compreensão dos enunciados e na escrita. Já lê mas de forma silabada. Na área curricular da matemática a aluna também apresenta muitas fragilidades não conseguindo acompanhar os conteúdos dados. Deste modo, tem realizado exercícios de consolidação do 1º Ano” (p.10)</p>

Apêndice 17 - Conversas informais com a professora titular

O que pensa sobre as crianças em regime de inclusão:

Após a entrevista à professora, tivemos uma conversa sobre as crianças com “necessidades educativas especiais” (termo fora de uso) e a professora mencionou que se tivesse mais tempos disponível só com esta criança, fora da sala, longe da agitação da turma, mais concentradas, a criança X avançaria mais. A professora referiu ainda que em termos de adaptação à turma a aluna já fez enormes conquistas do ponto de vista pessoal e social. Também referiu que a família em casa consegue ter a criança concentrada durante mais tempo. Na sala, isso não acontece porque a criança tem imensas distrações. A professora menciona ainda que os outros alunos solicitam imensas vezes o seu apoio e que muitas vezes a professora se sente impotente perante tanta solicitação.

A professora referiu ainda: “Somos todos especiais e com necessidades especiais. A inclusão já acontece. Relativamente aos apoios a escola tem de estar preparada. Se houver uma criança que precisa de apoio a escola tem de estar preparada para agir. No meu caso a menina que eu tenho na sala com as dificuldades de aprendizagem que ela tem eu preciso de um apoio. Eu como professora não consigo chegar a todos os meninos precisava de um apoio de uma professora de ensino especial para trabalhar com estas crianças que precisam. Se é dentro ou fora da sala isto é uma questão mais pessoal. De professor para professor. Eu quando eu trabalhei na João de Deus e no primeiro ano que lá estive, estive a dar apoio. Alguns professores queriam o apoio dentro das salas outros não queriam. Eu também prefiro que o apoio dado a estes alunos seja fora da sala. Nós aqui não temos esse apoio.”

Apêndice 18 - Ficha de pesquisa documental: Plano Educativo Individual da aluna (PEI) X

Data do PEI: ano letivo 2017/2018

<p>História escolar e antecedentes relevantes (p.2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vive com os pais e com o irmão; • Entrou na creche aproximadamente aos 2 anos numa até quase perfazer os 5 anos; • Depois e ainda a 2 meses de fazer os 5 anos ingressou no jardim de infância e à data do PEI encontrava-se a frequentar o 1º ano de escolaridade; • Vive com os pais e um irmão; • É acompanhada pelo médico de família, pediatra, neuropediatra e pelo otorrino; • Aos 2 anos foi observada pelo neurologista e é lhe diagnosticada uma atrofia global moderada do desenvolvimento; • Aos 4 anos é lhe diagnosticada uma epilepsia multifocal caracterizada por ausências; • Aos 5 anos o neuropediatra apresenta o diagnóstico de um Transtorno do Espectro do Autismo de grau moderado a grave, com impacto significativo nas áreas da interação social, comunicação, autonomia e alimentação; • É acompanhada deste os 7 anos na consulta de psicomotricidade por dificuldades psico-neuro- motoras; • Apresenta dificuldades na interação social; • Faz terapia de fala;
<p>Problemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbação do Espectro do Autismo, de grau moderado a grave, com impacto significativo nas áreas da interação social, comunicação, autonomia e alimentação;
<p>Atividade e participação (p.4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É uma criança meiga e recetiva às atividades que lhe são propostas. • Revela períodos de curta permanência nas tarefas sobretudo ao nível da concentração da atenção. • Necessita de um trabalho bastante diferenciado, com planificação de estratégias que vão ao encontro das suas atuais necessidades e capacidades, e com recurso a materiais concretos, manipuláveis, estruturados e não estruturados; • “necessita de um trabalho bastante individualizado, de carácter estruturante, sistemático, estimulante e com atividades muito práticas e lúdicas, para que, aumentando assim os seus períodos de atenção e concentração, comece a demonstrar cada vez mais interesse pela aprendizagem e melhore os seus ritmos de trabalho;”
<p>Medidas educativas adotadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio Pedagógico Personalizado; • Adequações Curriculares Individuais; • Adequações no processo de Avaliação;

Apêndice 19 - Modelo de Autorização para recolha de dados das crianças da turma

Pedido de autorização

No âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação- Educação Especial: domínio cognitivo e motor, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, estou a desenvolver, na turma da qual o seu educando faz parte, um projeto de investigação.

De modo a que se proceda a uma adequada avaliação do projeto implementado, venho por este meio solicitar-lhe autorização para que sejam realizadas gravações das ações desenvolvidas (entrevista, imagem e vídeo), gravações essas que não serão divulgadas e que servirão apenas de instrumento de recolha de dados para a investigação. As imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade dos alunos asseguradas.

No âmbito deste pedido, garante-se a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes. Demais se informa que este registo será única e exclusivamente utilizado para a formação e supervisão do trabalho de investigação no decurso das reuniões de acompanhamento do projeto realizadas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Com as mais cordiais saudações.

Mara Brito

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, autorizo que sejam realizadas gravações (entrevista, imagens e vídeo) das ações desenvolvidas pelo meu educando no âmbito do projeto de investigação em desenvolvimento no contexto de sala.

Assinatura do E.Educação _____

Apêndice 20 - Plano de Projeto

2º ano	PLANO DE PROJETO
Tema: _____	Grupo: _____

O que já sabemos sobre o assunto	Fontes de informação	Como vamos apresentar:
	Livros	
	Internet	
	Entrevistas	
	Questionários	
O que queremos saber	Conteúdos do programa obrigatórios	Datas
		Início:
		Fim:
		Comunicação:
		Sessões de trabalho:

Apêndice 21 - Registo coletivo de Projetos

REGISTO DE TRABALHO DOS PROJETOS DE ESTUDO

TEMA	Grupo	PRODUÇÃO		Fases de trabalho														
		Cartaz	Livro	Power Point	Folheto	outros	Plano de projeto	Pesquisa	Tratamento da informação	Cópia no computador	Montagem	Produção plástica	Ficha de trabalho	Resumo	Preparação	Preparação com o professor	Comunicação	Avaliação

Apêndice 23 - Guião da segunda entrevista à professora

Temática: A inclusão de uma aluna com Transtorno do Espectro do Autismo **Objetivos da entrevista:**

- Recolher informações sobre o trabalho desenvolvido na sala e com a turma durante o período da intervenção.
- Recolher informações sobre a importância da cooperação entre professores durante o período da intervenção.
- Fazer o levantamento das preocupações da educadora de infância em relação ao futuro da criança.

Entrevistado: Professora do 1º ciclo

Data: 24 de setembro 2019– 11h

Designação dos blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para as perguntas	Perguntas
Bloco A Legitimação e motivação da Entrevista	Legitimar a entrevista Motivar a entrevistada Garantir a confidencialidade Pedir autorização para registar as respostas e/ou para gravar a entrevista	Motivo da entrevista Objetivos da entrevista Confidencialidade e anonimato das informações Permissão para gravar a entrevista	
Bloco B Projeto de Investigação-ação	Conhecer as perspetivas dos sujeitos envolvidos no projeto; Recolher dados sobre a entrevistada que permitam caracterizar alguma mudança.	Perspetiva da intervenção na Inclusão da J. ; Envolvimento da J. e de toda a turma; Perceções da intervenção; Envolvimento da professora; Relacionamento com a investigadora;	Quais os aspetos mais importantes deste projeto? Acha que houve alguma mudança? Quais as maiores dificuldades? O que distinguiu
Bloco C Trabalho de projeto e cooperação e inclusão de crianças com TEA	Recolher dados que permitam fazer o levantamento da perspetiva dos sujeitos sobre o trabalho de projeto, sobre a inclusão e sobre a cooperação	Vantagens do Trabalho de projeto na inclusão/participação de todos os alunos; Perceções sobre a cooperação entre professores; Mudanças na perspetiva da inclusão de crianças com TEA; O que pensa da diferenciação pedagógica;	

Apêndice 24 - Protocolo da segunda entrevista à professora

Entrevistadora: Fale-me um pouco sobre qual a sua perspetiva sobre este projeto de intervenção? Quais os fatores importantes e as dificuldades sentidas?

Professora: Na minha opinião esta intervenção foi benéfica para a J. , na medida em que, ela se sentiu incluída num grupo onde cooperou com os colegas. Os fatores importantes foram a J. respeita mais as regras e ouve muito os meninos. Se ela grita os outros dizem “J. agora não” ela acata. Já não sou só eu ela ouve os outros. Essencialmente o grupo foi muito importante. Os professores e toda a equipa que ajuda foram importantes também. As dificuldades na minha opinião continua a ser necessária uma pessoa que a apoie mais individualmente e que sirva de guia, orientando-a.

Investigadora: considera que o trabalho de projeto contribuiu para uma maior inclusão da J. ? Considera que os outros também beneficiaram com isso em que aspeto?

Professora: Sim todos beneficiam. Os outros beneficiam porque aprendem a trabalhar com diferentes tipos de pessoas. Outro aspeto importante é o de que para o grupo onde a J. estava inserida, sempre que ela dava uma resposta certa, colaborava, ficavam contentes, queriam muito ajudar, sempre que ela conseguia felicitavam-na e puxavam por ela. Acho que foi fundamental participar nos trabalhos de projeto, porque ela faz parte do grupo, faz parte da turma...faz todo o sentido e ela quer participar.

Desta vez voltou a escolher os animais, mas agora vai estudar os vertebrados e invertebrados agora o grupo é o P. e a L. O grupo é diferente.

As barreiras foram diminuindo e hoje em dia o trabalho de projeto é melhor. A turma fica entusiasmada. Adoram comunicar, preparar gostam muito mais de trabalho de projeto do que quando é a professora a dar a matéria.

Investigadora: Como se revê na intervenção? Considera que houve alguma mudança em si como professora?

No início antes da ajuda da investigadora senti de facto dificuldades, estar a gerir tudo sozinha e saber como ia integrar a J. no grupo. Com a ajuda desta intervenção foi importante porque deu-me apoio, ajudava-me, dava-me opiniões e sugestões e é normal que duas cabeças na sala funcionem melhor. Mudanças na professora se calhar houveram, mas não estou a ver. Eu tinha medo que ela não fizesse parte de um grupo e tinha medo da reação das crianças. Isso foi superado os meninos ajudaram e como haviam duas professoras.

Investigadora: O que pensa da inclusão?

Professora: relativamente à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, acho que somos todos especiais e com necessidades especiais, portanto a inclusão já acontece. Já acontece. Relativamente aos apoios acho que a escola tem de estar preparada para responder às necessidades da criança. Podemos ter uma criança que esteja na turma e acompanhe bem o ritmo da turma, mas se houver uma criança que precise a escola tem de estar preparada para agir. No meu caso a menina que eu tenho na sala com dificuldades de aprendizagem. Ela precisa de um apoio que eu não consigo porque, um professor não consegue chegar a tantos meninos e da maneira que aquela menina precisa, é preciso uma professora do ensino especial para trabalhar com os meninos que precisam. Se é dentro ou fora, isso é uma questão mais pessoal de professor para professora, depende um pouco do professor, quando eu trabalhei na João de Deus e no primeiro ano em que lá estive eu estive a dar apoio eu numas salas dava o apoio dentro das salas outros os professores não queriam e dava fora. Eu também prefiro que seja fora. Não vejo vantagens quer para a turma quer para o menino desse apoio ser dentro da sala. Porque eles ficam distraídos com a atividade que a professora está a fazer, a própria turma fica distraída com que a outra professora está a fazer, eu sei porque já passei por isso... já fui professora na sala, já estive como professora de apoio e às vezes até eu própria me distraía com as atividades que o outro professor estava a fazer, portanto as crianças ainda mais facilmente se distraem. Acho que deve ser criado um ambiente, portanto numa salinha à parte, um ambiente favorável à aprendizagem dessa criança e está-se uma hora a trabalhar com a criança as necessidades que a criança precisa. Ao fim dessa hora regressava. Acho que isso só

tem benefícios para a criança, há pessoas que não pensam desta maneira, mas cada um é como é.

Continuo a achar que é preciso um apoio. O tempo de concentração dela é curto. Esse apoio é fundamental. Nós este ano vamos voltar a trabalhar por projetos estou curiosa para ver a evolução. Se ela se vai sentar e tomar a iniciativa. Estou lá eu e os meninos a ajudar. Vamos ter uma professora de apoio e eu pedi-lhe ajuda para me apoiar no trabalho de projeto e ela disse que sim.

Investigadora: Qual a relevância de um professor do ensino especial?

Professora: O que eu sinto em relação ao professor do ensino especial...no colégio, não há apoios. Tenho apoio dos meus colegas professores, da direção provavelmente se eu precisasse de alguma coisa acho que iriam ajudar, mas assim de alguém da educação especial. Acho que se a escola aceita crianças com necessidades educativas especiais acho que a escola devia estar preparada para isso. Faz todo o sentido.

Entrevistadora: O que pensa da diferenciação pedagógica

Professora: É importante porque as crianças têm ritmos diferentes e aprendem de maneiras diferentes portanto se criarmos um momento em cada um dentro de um grupo trabalhar nas dificuldades terão mais dificuldade de superar as dificuldades. Vou continuar a trabalhar por projeto, já estamos a começar a organizar esse momento.

Entrevistadora: O que pensa da reflexão entre professores? Como avaliar a relação entre a investigadora e a professora?

Professora: A relação foi muito boa trocámos ideias a investigadora sempre teve pronta a ajudar. Foi ótimo.

A reflexão entre professores é fundamental e acho que é fundamental e devia existir em todo o lado.

Apêndice 25 - Análise do conteúdo da segunda entrevista à professora

Objetivos:

Tema: Avaliação das perspetivas da professora sobre a intervenção

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
-----------	--------------	---------------------

Avaliar a intervenção na perspetiva da professora	Vantagens/Mudanças	<p>“foi benéfica para a J. , na medida em que, ela se sentiu incluída num grupo onde cooperou com os colegas”</p> <p>“a J. respeita mais as regras e ouve muito os meninos”</p> <p>“Já não sou só eu ela ouve os outros.”</p>
	Cooperação	<p>“...o grupo foi muito importante”</p> <p>“Os professores e toda a equipa que ajuda foram importantes também.”</p> <p>“Tenho apoio dos meus colegas professores, da direção provavelmente se eu precisasse de alguma coisa acho que iriam ajudar, mas assim de alguém da educação especial não”</p>
	Dificuldades	<p>“...continua a ser necessária uma pessoa que a apoie mais individualmente e que sirva de guia, orientando-a.”</p>
O que pensa da inclusão		<p>“que somos todos especiais e com necessidades especiais, portanto a inclusão já acontece.”</p> <p>“Relativamente aos apoios acho que a escola tem de estar preparada para responder às necessidades da criança”</p> <p>“é preciso uma professora do ensino especial para trabalhar com os meninos que precisam”</p> <p>“Se é dentro ou fora da sala, isso é uma questão mais pessoal de professor para professora”</p> <p>“Não vejo vantagens quer para a turma quer para o menino desse apoio ser dentro da sala.”</p>
Trabalho de projeto		<p>“As barreiras foram diminuindo e hoje em dia o trabalho de projeto é melhor”</p> <p>“Sim todos beneficiam. Os outros beneficiam porque aprendem a trabalhar com diferentes tipos de pessoas.” “Acho que foi fundamental participar nos trabalhos de projeto, porque ela faz parte do grupo, faz parte da turma...faz todo o sentido e ela quer participar”</p>

Apêndice 26 - Guião da segunda entrevista às crianças

Objetivos: avaliar a intervenção e compreender as representações que: Compreender se houve ou não mudança nas representações/opiniões das crianças a respeito da maior ou menor inclusão da criança com TEA;

Compreender se o Trabalho de Projeto contribuiu para isso ou não, ou se era preferível a organização das aprendizagens antes do T. de projeto.

Identificar o que melhorou, o que ficou igual ou o que piorou.

Entender como eles veem essa colega: pena, um problema ou um colega a ajudar?

Tema: Participação de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo a uma turma do 1º ciclo.

Entrevistados: Alunos de uma sala de 1º ciclo do Ensino Básico.

Designação dos blocos	objetivos	Tópicos para as perguntas
Bloco A Metodologia e prática de sala de aula	Compreender as representações que os alunos têm sobre a escola e como se aprende.	O que mais gostas e o que menos gostas na tua sala de aula? Porquê? Se pudesses sugerir uma alteração, qual seria e porquê? Qual a atividade que mais gostas de trabalhar na sala? Qual é a melhor forma para se aprender? Todas as pessoas aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo?
Bloco B Inclusão/diversidade	Compreender as representações que cada aluno tem sobre as características de cada um e sobre os alunos com dificuldades; Compreender as relações entre os alunos.	O que pensas das crianças com dificuldades? Quem tem mais dificuldade na tua sala? O que pode ser feito para ajudar essa criança? Quem é que deve ajudá-la?
Bloco C Papel dos professores na inclusão	Compreender as representações que os alunos têm sobre como os professores podem organizar a sua prática pedagógica para promover a aprendizagem para todos	Se fosses professor, como farias para apoiar os alunos com mais dificuldades? Se fosses professor, que atividades propunhas para que todos participassem e aprendessem mais?

<p>Bloco D Metodologia de Trabalho de Projeto</p>	<p>Compreender a representações que as crianças têm sobre o trabalho de projeto; Recolher dados que permitam caracterizar o trabalho de projeto; Recolher informações sobre a participação de todos os alunos da turma neste momento de diferenciação pedagógica</p>	<p>O que pensas do Trabalho de Projeto? Se tivesses que fazer um trabalho de projeto na sala, quais eram os três colegas que escolherias para trabalharem contigo? E com quem não querias trabalhar nesse projeto? O que gostavas de fazer na sala de aula sem a ajuda da professora?</p>
---	--	---

Apêndice 27 - Protocolo segunda entrevista às crianças

Entrevistadora: O que mais gostas e o que menos gostas na tua sala de aula?

Porquê?

De mexer no meu computador (J.)

Fazer projetos no computador (M)

Fazer o meu projeto sobre a atmosfera (Af)

Eu gosto de trabalhar porque assim aprendo mais e também porque quero ir para a universidade, mas não de cá de outros países. Gosto de projetos para conhecermos mais coisas e de brincar. (L)

Gosto de estudo do meio. Porque português tenho muitos erros e em estudo do meio não erro nada. No 1º ano não era giro, porque tínhamos de escrever as letras quando eu já sabia. (P)

Gosto de estudo do meio porque no português e matemática erro muitas vezes. (I)

Só gosto de projeto porque é fácil. Porque aprendo outras coisas sobre outras coisas e posso trabalhar mais em computadores. (B)

Desenhos e contas (E)

Concurso de cálculo mental (G)

Estudar estudo do meio (T)

Fazer desenhos (La)

Fazer momento de projeto (A)

Entrevistadora: Qual o momento que ajuda todos os alunos? Como aprendem melhor?

Projeto. Se nós só tivéssemos estudo do meio, só fazíamos trabalho individual. Agora quando temos projetos podemos juntarmo-nos e fazer qualquer coisa (Mm)

O momento de projeto (G)

Não é nada G. é o momento de trabalho autónomo. (Mm e S)

O trabalho autónomo é para trabalharmos as dificuldades, é estudo do meio é tudo (S)

G o trabalho de projeto é só estudo do meio (J)

Mas no trabalho autónomo a J. não trabalha fica no computador (S)

Nós a explicarmos as aulas aos outros. (I)

O momento de estudo do meio em projeto (P)

O estojo, o manual, o caderno uma cola e uma tesoura. (J.)

Aprendemos melhor nos manuais a ler os textos que estão lá (M)

Eu adoro o meu maninho (J.)

Aprendemos melhor com mais alguns trabalhos de casa, com mais coisas para lermos e com exercícios mais de estudo (Af)

É usar o superpoder da simpatia, eu adoro o meu mano (J.)

O momento que a professora está a explicar porque a J. está com outra professora. (B)

Entrevistadora: o que acham que uma pessoa com dificuldades sente?

Triste. Uma pessoa com dificuldades fica assim triste. Só que não pede ajuda a ninguém porque não quer que ninguém saiba fica assim “eu sei, eu sei...”. Mas depois no recreio fica assim meio triste. (Mm)

Mas se ela não nos diz que precisa de ajuda, como sabemos? Como é que nós descobrimos (S)

Vamos perguntar-lhe: “o que se passa?” (Mm)

Eu ontem tive triste e não estava com dificuldades na matéria (S)

Há meninos que têm mais dificuldades (L)

A J. não consegue segurar bem no lápis para escrever (P)

Se eu pudesse ajudava (B)

Levava mais ao apoio ao estudo. No momento de recreio se não terminasse uma coisa, levava essa pessoa à sala para melhorar. (L)

Sentava-me ao pé de quem tivesse dificuldades a ajudar. Ia buscar um molho de fichas. (I)

Um molho que exagero. (P)

A J. só está no computador. Mas agora mesmo, agora está a fazer jogos para aprender (B)

Deviam de treinar mais, e também estudar mais. Mas se não conseguiam mesmo assim deviam ter alguém que as ajude. A professora ou os colegas. Não tenho ninguém especial para ajudar. (M)

O meu maninho gosto muito dele. O J tem mais dificuldades. Eu ajudo ele quando ele está a fazer birras, porque não consegue...Josézinho pára de chorar. Os adultinhos, adultos, todos ajudar. (J.)

Acho que as crianças que são melhores nos exercícios...os pais, professores devem de ajudar as crianças para as crianças conseguirem fazer e nunca mais terem dúvidas. Se eu fosse um professor mandava ela estudar e mandava dois trabalhos de casa sobre esse assunto para elas não terem mais dúvidas. (Af)

Não podemos ser perfeitos. O importante é aprender (M)

A quantidade do que se aprende, o que é importante é aprender sem pensar na quantidade (Af)

Eu tenho dificuldades em tudo. Uma pessoa sente-se triste, mas tem de se persistir e sentir confiança. Eu sinto que temos de ajudar e tentar que essa pessoa melhore. (B)

Nós na turma temos várias idades e depois alguns têm mais dificuldades, outros conseguem. Somos diferentes uns gostam de desenhar outros não. (L)

Já tem muita informação no cérebro e não consegue aprender mais nada...ou não, não sei. A pessoa não sabe fazer bem. (M)

Eu já senti nas contas de vezes a fazer a tabuada do 9. (Af)

A J. tem uma coisa no maxilar e não consegue comer bem coisas se não forem trituradas. (T)

Entrevistadora: Se fossem professores como fariam para ajudar todos?

Eu ia primeiro aos que tinham mais dificuldades primeiro e depois é que ía ajudar os que tinham menos. Eu não sou o professor do meu irmão que mete os mais espertos atrás. Ajudava toda gente ao mesmo tempo (G)

Ao mesmo tempo não é possível (S)

Eu podia fazer jogos. Juntava os alunos 2 a 2, os meninos com mais dificuldades ficavam com quem não tem dificuldades. Os que sabiam a matéria ajudavam os que não sabiam e assim os outros começavam a saber também. (Mm)

Falava com outros professores. Pedia a outro professor se pudesse e esse professor vinha à sala um, dois ou três dias e ajudava os meninos. (J)

Para trabalhar as matérias em matemática fazíamos contas no quadro e em português podíamos fazer jogos de português: tínhamos papelinhos com letras e juntávamos-mos para fazer frases (S)

A professora a explicar ela não consegue fazer tudo ao mesmo tempo. (L)

Com a J. muitas vezes ela está ao pé de mim e eu não lhe digo as respostas, mas ajudo-a e digo qual é a letra? (B)

A professora de apoio da J. só vem terças e quintas mas podia ir mais um pouco para ajudar a J. . (L)

Fazia matemática (E)

Mais estudo do meio, nunca fazemos (T)

Nós fazemos. Somos nós que fazemos os projetos e somos nós que damos as aulas. (Go)

Treinava as palavras difíceis (T)

Eu trazia o meu computador para fazer mais pesquisa e às vezes para jogar mais um bocadinho. (Af)

Eu não sei o que fazia bem, mas o que eu podia fazer era meter mais treino das coisas que não consigo fazer bem. (M)

Mandava por todas pessoas, todas as crianças em silêncio. Todas a trabalhar. Eu adoro brincar com o meu maninho. Trabalhar pincel mágico. (J.)

É uma coisa que ela tem no computador (Af)

Tem algumas músicas. (J.)

Entrevistadora: Como correu a intervenção? Acham que com a intervenção mudou alguma coisa? O quê? O que é preciso melhorar

Tivemos ajuda no projeto. (T)

Nós eramos viciados no computador (G)

A J. trabalha agora no momento de projeto connosco e agora trabalha só que não é no mesmo projeto, nem no mesmo grupo. Agora já não estamos tanto tempo nos tablets. (Mm)

Ajudaste-nos a percebermos mais as coisas. Ajudaste-nos a compreender as outras pessoas e as ideias das outras pessoas. (Mm)

Foi difícil falar das nossas dificuldades. (G)

Nós temos dificuldades e temos vergonha de contar a outras pessoas, mas depois quando contamos sentimo-nos aliviados. Ainda por cima contarmos a uma pessoa que trabalha nestas coisas. (Mm)

Ajudaste mais do que um grupo e ajudaste o grupo onde a J. estava. Isso ajudou a J. . Ela trabalha mais e a turma também. (B)

Eu e a L nos projetos com as meninas não sabíamos qual a ideia escolher, como começar o projeto. (A)

Fazer projeto com os amigos dá um bocado de confusão. (G)

Eu sei que são amigos, mas começam a brincar no computador e a conversar. (T)

Cada um fazia o projeto à maneira que queria. (G)

Nós ao princípio de cada ano em que estamos a fazer projetos, a professora diz as regras que temos de ter nos projetos. Como se a professora está a apoiar um grupo, o outro grupo que não está a ser apoiado não pode incomodar a professora. (A)

No início do trabalho de projeto eu não tinha muita informação, mas depois quando o meu pai imprimiu a informação o projeto já tinha acabado. Não precisei da informação. (T)

Eu acho que o nosso projeto deu um bocado de confusão. Nós eramos três. Nós eramos 3 o E, eu e o A. o A queria mexer no computador, eu queria mexer no computador. Agora corre melhor. (Go)

Ou dos transportes ou dos animais...é muito bom. Eu porto muito bem, sou crescida de 9 anos. A Inês e a Bruna. (J.)

Começamos a discutir sobre os assuntos que há e depois ficou tudo resolvido. Ao início tínhamos muitas dúvidas. (M)

Gostava que houvesse mais fontes de informação, livros...porque só temos um computador na sala. (M)

Podíamos ter mais computadores e livros do 5º e do 6º ano. Ao início zangávamo-nos muito. Em trabalho projeto trabalha-se melhor, com o nosso grupo sem discutir com o grupo, sem disparate e ouvir muito bem o professor (Af)

Gostei muito destas perguntas, gostei muito de estar aqui, foi muito divertido e espero que na próxima vez seja melhor (Af)

É melhor ter trabalho de projeto. Porque podemos aprender mais coisas porque não é só a professora a explicar, aprendemos com os colegas e também é bom aprender com os outros. (L)

Dantes a professora só apoiava dois projetos. (L)

Tu ajudaste o grupo onde a J. estava e isso ajudou a J. . Ela trabalha mais e toda a turma também. (B)

No trabalho de projeto podiam estar duas professoras porque assim podiam apoiar os grupos todos. (P)

Agora estamos mais crescidos. Conseguimos concentrarmo-nos melhor. (A)

Antes como não havia projeto ficávamos a saber menos. (T)

O trabalho de projeto ajuda a entendermos-mos. (G)

Apêndice 28 - Análise de conteúdo da segunda entrevista às crianças

Objetivos: Compreender as representações que os alunos têm sobre a escola; Compreender as representações que os alunos têm sobre o como se aprende; Compreender as representações que os alunos têm sobre as características individuais de cada um; Compreender as representações que os alunos têm sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem; Compreender as representações que os alunos têm sobre como os alunos podem apoiar os colegas com dificuldades de aprendizagem; Compreender as representações que os alunos têm sobre como os professores podem organizar a prática pedagógica para promover aprendizagens significativas para todos e, sobretudo os com dificuldades de aprendizagem.

Tema: Participação de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo a uma turma do 1º ciclo.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Representações que os alunos têm da escola	O que mais gostam?	<p>De mexer no meu computador (J.)</p> <p>Fazer projetos no computador (M)</p> <p>Fazer o meu projeto sobre a atmosfera (Af)</p> <p>Eu gosto de trabalhar porque assim aprendo mais e também porque quero ir para a universidade, mas não de cá de outros países. Gosto de projetos para conhecermos mais coisas e de brincar. (L)</p> <p>Gosto de estudo do meio. Porque português tenho muitos erros e em estudo do meio não erro nada. No 1º ano não era giro, porque tínhamos de escrever as letras quando eu já sabia. (P)</p> <p>Gosto de estudo do meio porque no português e matemática erro muitas vezes. (I)</p> <p>Só gosto de projeto porque é fácil. Porque aprendo outras coisas sobre outras coisas e posso trabalhar mais em computadores. (B)</p> <p>Desenhos e contas (E)</p> <p>Concurso de cálculo mental (G)</p> <p>Estudar estudo do meio (T)</p> <p>Fazer desenhos (La)</p> <p>Fazer momento de projeto (A)</p>
	Dificuldades	A professora a explicar ela não consegue fazer tudo ao mesmo tempo. (L)
	Como se aprende melhor	<p>Aprendemos melhor nos manuais a ler os textos que estão lá (M)</p> <p>Aprendemos melhor com mais alguns trabalhos de casa, com mais coisas para lermos e com exercícios mais de estudo (Af)</p> <p>É usar o superpoder da simpatia, eu adoro o meu mano (J.)</p> <p>No momento de projeto, temos de descobrir coisas sozinhos. (B)</p>

	<p>Qual o momento que ajuda todos os alunos?</p>	<p>O momento que a professora está a explicar porque a J. está com outra professora. (B)</p> <p>Nós a explicarmos as aulas aos outros. (I)</p> <p>O momento de estudo do meio em projeto (P)</p> <p>Projeto. Se nós só tivéssemos estudo do meio, só fazíamos trabalho individual. Agora quando temos projetos podemos juntarmo-nos e fazer qualquer coisa (Mm)</p> <p>O momento de projeto (G)</p>
<p>Representações que os alunos têm sobre as características individuais de cada um</p>		<p>Não podemos ser perfeitos. O importante é aprender (M) A quantidade do que se aprende, o que é importante é aprender sem pensar na quantidade (Af)</p> <p>Nós na turma temos várias idades e depois alguns têm mais dificuldades, outros conseguem. Somos diferentes uns gostam de desenhar outros não. (L)</p> <p>Eu já senti nas contas de vezes a fazer a tabuada do 9. (Af) A J. tem uma coisa no maxilar e não consegue comer bem coisas se não forem trituradas. (T)</p>
<p>Representações que os alunos têm sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem;</p>		<p>Já tem muita informação no cérebro e não consegue aprender mais nada...ou não, não sei. A pessoa não sabe fazer bem. (M)</p> <p>Eu tenho dificuldades em tudo. Uma pessoa sente-se triste, mas tem de se persistir e sentir confiança. Eu sinto que temos de ajudar e tentar que essa pessoa melhore. (B)</p> <p>Acho que as crianças que são melhores nos exercícios...os pais, professores devem de ajudar as crianças para as crianças conseguirem fazer e nunca mais terem dúvidas. Se eu fosse um professor mandava ela estudar e mandava dois trabalhos de casa sobre esse assunto para elas não terem mais dúvidas. (Af)</p>

		<p>O meu maninho gosto muito dele. O J tem mais dificuldades. Eu ajudo ele quando ele está a fazer birras, porque não consegue...Jozézinho pára de chorar. Os adultinhos, adultos, todos ajudar. (J.)</p> <p>Deviam de treinar mais, e também estudar mais. Mas se não conseguiam mesmo assim deviam ter alguém que as ajude. A professora ou os colegas. Não tenho ninguém especial para ajudar. (M)</p> <p>Uma pessoa com dificuldades fica assim triste. Só que não pede ajuda a ninguém porque não quer que ninguém saiba fica assim “eu sei, eu sei...”. Mas depois no recreio fica assim meio triste. (Mm)</p> <p>A J. só está no computador. Mas agora mesmo, agora está a fazer jogos para aprender (B)</p> <p>A J. não consegue segurar bem no lápis para escrever (P)</p>
<p>Representações que os alunos têm sobre como os alunos apoiam os colegas com dificuldades de aprendizagem;</p>		<p>Vamos perguntar-lhe: “o que se passa?” (Mm)</p> <p>Há meninos que têm mais dificuldades (L)</p> <p>Levava mais ao apoio ao estudo. No momento de recreio se não terminasse uma coisa, levava essa pessoa à sala para melhorar. (L)</p> <p>Com a J. muitas vezes ela está ao pé de mim e eu não lhe digo as respostas, mas ajudo-a e digo qual é a letra? (B)</p>
<p>Representações que os alunos têm sobre como os professores podem organizar a prática pedagógica</p>	<p>Como se ensina</p>	<p>Eu não sou o professor do meu irmão que mete os mais espertos atrás. (G)</p> <p>Eu podia fazer jogos. Juntava os alunos 2 a 2, os meninos com mais dificuldades ficavam com quem não tem dificuldades. Os que sabiam a matéria ajudavam os que não sabiam e assim os outros começavam a saber também. (Mm)</p> <p>Falava com outros professores. Pedia a outro professor se pudesse e esse professor vinha à sala um, dois ou três dias e ajudava os meninos. (J)</p> <p>Para trabalhar as matérias em matemática fazíamos contas no quadro e em português podíamos fazer jogos de português: tínhamos papelinhos com letras e juntávamos-mos para fazer frases (S)Mandava por todas pessoas, todas as crianças em silêncio. Todas a trabalhar. (J.)</p>

		<p>Mais treino das coisas que não consigo fazer bem. (M)</p> <p>Eu ia primeiro aos que tinham mais dificuldades primeiro e depois é que ía ajudar os que tinham menos. Ajudava toda gente ao mesmo tempo (G)</p> <p>Sentava-me ao pé de quem tivesse dificuldades a ajudar. Ia buscar um molho de fichas. (I) Um molho que exagero. (P)</p>
	Sugestões para melhoria da prática	<p>A professora de apoio da J. só vem terças e quintas mas podia ir mais um pouco para ajudar a J. . (L)</p> <p>Eu trazia o meu computador para fazer mais pesquisa e às vezes para jogar mais um bocadinho. (Af)</p>
A inclusão através do Trabalho de Projeto	Problemas iniciais diagnosticados por todos	<p>Dantes a professora só apoiava dois projetos. (L)</p> <p>Tu ajudaste o grupo onde a J. estava e isso ajudou a J. . Ela trabalha mais e toda a turma também. (B)</p> <p>Nós eramos viciados no computador (G)</p> <p>Eu e a L nos projetos com as meninas não sabíamos qual a ideia escolher, como começar o projeto (A)</p> <p>No início do trabalho de projeto eu não tinha muita informação. (T)</p> <p>Ao início tínhamos muitas dúvidas. (M)</p> <p>Eu acho que o nosso projeto deu um bocado de confusão. Nós eramos três. Nós eramos 3 o E, eu e o A. o A queria mexer no computador, eu queria mexer no computador. Agora corre melhor. (Go)</p> <p>Foi difícil falar das nossas dificuldades. (G)</p> <p>Fazer projeto com os amigos dá um bocado de confusão. (G)</p> <p>Eu sei que são amigos, mas começam a brincar no computador e a conversar. (T)</p> <p>Cada um fazia o projeto à maneira que queria. (G)</p> <p>Nós ao princípio de cada ano em que estamos a fazer projetos, a professora diz as regras que temos de ter nos projetos. Como se a professora está a apoiar um grupo, o outro grupo que não está a ser apoiado não pode incomodar a professora. (A)</p>

	<p>O que melhorou</p>	<p>Nós temos dificuldades e temos vergonha de contar a outras pessoas, mas depois quando contamos sentimo-nos aliviados. Ainda por cima contarmos a uma pessoa que trabalha nestas coisas. (Mm)</p> <p>A J. trabalha agora no momento de projeto connosco e agora É melhor ter trabalho de projeto. Porque podemos aprender mais coisas porque não é só a professora a explicar, aprendemos com os colegas e também é bom aprender com os outros. (L) Agora estamos mais crescidos. Conseguimos concentrarmonos melhor. (A)</p> <p>Antes como não havia projeto ficávamos a saber menos. (T)</p> <p>O trabalho de projeto ajuda a entendermos-mos. (G)</p>
	<p>Sugestão de alterações</p>	<p>No trabalho de projeto podiam estar duas professoras porque assim podiam apoiar os grupos todos. (P)</p> <p>Gostava que houvesse mais fontes de informação, livros...porque só temos um computador na sala. (M)</p> <p>Podíamos ter mais computadores e livros do 5º e do 6º ano. Ao início zangávamo-nos muito. Em trabalho projeto trabalha-se melhor, com o nosso grupo sem discutir com o grupo, sem disparate e ouvir muito bem o professor (Af)</p>
	<p>Mudanças ocorridas</p>	<p>Ajudaste-nos a percebermos mais as coisas. Ajudaste-nos a compreender as outras pessoas e as ideias das outras pessoas. (Mm)</p> <p>Ajudaste mais do que um grupo e ajudaste o grupo onde a J. estava. Isso ajudou a J. . Ela trabalha mais e a turma também. (B)</p> <p>Começamos a discutir sobre os assuntos que há e depois ficou tudo resolvido. (M)</p> <p>Gostei muito destas perguntas, gostei muito de estar aqui, foi muito divertido e espero que na próxima vez seja melhor (Af)</p>

Apêndice 29 - Reflexão sobre a dinâmica do momento de projeto após a intervenção

**Conversa informal/Momento de reflexão entre a investigadora e a professora após a intervenção
(outubro de 2019): Momento de trabalho de projeto**

Professora: hoje de manhã fizemos um trabalho de grupo e a turma tinha de se dividir em grupos de quatro. Eu deixei-os organizarem-se. Eles organizaram-se todos rapidamente e eu perguntei à J. “J. para que grupo vais?” e ela respondeu “vou para o grupo da M” (uma das crianças com quem a J. já havia trabalhado) tive de lhe dizer “J. no grupo da M já não dá, porque já estão 4 pessoas, então qual é a regra? Não podem estar mais de 4 pessoas”. E depois o G. que foi um querido ofereceu-se logo (só tinham 3) e disse logo “a J. pode ficar connosco”.

Investigadora: que maravilhoso! Isso é uma vitória!

Professora: ela disse que sim, e eu disse agora juntem-se. E a J. não foi.

Investigadora: Mas avaliaste isso com eles? Com a Turma?

Professora: Não! Depois foi o recreio.

Investigadora: Podias ter dito, porque a força do grupo é o que vai fazer com que isso aconteça, se fores só tu vais ser mais difícil. Se o grupo dissesse “tivemos dificuldade porque a nossa colega não esteve!”

Professora: Mas eles foram chamá-la e ela não veio

Investigadora: Tu podias ter feito a reflexão final com todos e provocar essa reflexão. Se estiver o grupo todo a dizer “ficámos sem ti” no dia a seguir melhor mais um bocadito.

Professora: Pois eu ainda posso fazer isso, posso avaliar as reflexões do grupo. Ouvir o que sentiram. E todos ouvirem. Pois.

Investigadora: Sim eles sentem-se sobrecarregados. Tens de mediar.

Professora: Eu fui lá, eles também eu disse-lhe: “J. olha o teu grupo está à tua espera. Vai-te juntar com o teu grupo.” Eles foram lá várias vezes chamá-la.

Investigadora: Isso pode ser avaliado ou numa reflexão de grupo ou no caderno da J. .

Professora: Vou escrever sim e tenho de ler isso no início da sessão de projeto seguinte. O que os colegas dizem e como ela esteve o que esperamos dela. Sim parece pouco. Mas ela não estava nunca no projeto dantes. Se calhar foi só isso que fomos resolver. Os outros já a chamam e não são os mesmos. Se eu tivesse lá com ela sempre a insistir será que ela não ficava mais tempo? Se lhe tivesse dedicado um tempo só para ela será que tinha conseguido alguma coisa?

Investigadora: Mas não conseguias a cooperação. Assim eles ajudam-se. Usas a turma como impulsionadora da inclusão, porque se eles souberem que ninguém fica para trás, seja qual a for a maneira com que cada um contribuí. As contribuições da J. vão ser sempre as dela.

Professora: Eles também não ficam muito tempo à espera. Os colegas se veem que ela não vai, desistem. E eu compreendo isso.

Investigadora: Mas isso tens de perceber, compreender, mas incentivar na mesma.

Professora: Eles estão focados no trabalho e às vezes eu não insisto compreendo que queiram fazer as suas coisas e que se cansem de estar sempre a chamá-la. O tempo vai passando e não estão sempre a pensar onde está a J.

Investigadora: Mas faz sentido promover a cooperação.

Professora: eles já fazem isso, mas existe um longo caminho.

Investigadora: eu noto evoluções na turma e eles querem incluí-la em tudo.

Eu acho que enquanto ela estiver neste contexto, está bem. Preocupa-me quando ela sair daqui. Depois eu gostava de ver uma continuidade deste trabalho. Os colegas que a adoram. Ela adora vir para a escola, os colegas, sente-se bem ela está donete e não quer ficar em casa