



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

TÍTULO | A diferenciação pedagógica para a promoção da inclusão nas aulas de Inglês

Nome do Mestrando | Marta Godinho Curto

Orientação | Professora Doutora Ana Artur Marques

Mestrado em Educação Especial, domínio cognitivo e motor

Dissertação

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

TÍTULO | A diferenciação pedagógica para a promoção da inclusão nas aulas de Inglês

Nome do Mestrando | Marta Godinho Curto

Orientação | Professora Doutora Ana Artur Marques

Mestrado em Educação Especial, domínio cognitivo e motor

Dissertação

Évora, 2018

JÚRI

Presidente do júri:

Nome: Vítor Daniel Ferreira Franco

Email: vfranco@uevora.pt

Departamento: Departamento de Psicologia

Categoria Profissional: Prof. Auxiliar c/ agregação

Vogais:

Nome: Ana Artur Marques (**Orientador**)

Email: aartur@uevora.pt

Departamento: Departamento de Pedagogia e Educação

Categoria profissional: Professor Auxiliar

Nome: Isabel José Botas Bruno Fialho (**Arguente**)

Email: ifialho@uevora.pt

Departamento: Departamento de Pedagogia e Educação

Categoria profissional: Professor Auxiliar

“Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.”

António Gedeão

Agradecimentos

A entrega desta dissertação é a formalização do início de uma nova etapa profissional ou a continuação de um esforço de mudança de paradigma. Não foi fácil equilibrar a vida pessoal, a vida profissional e a vida acadêmica.

Por esta razão há muitas pessoas a quem devo um agradecimento. Em primeiro lugar à minha filha e pais, que tantas vezes foram relegados para terceiro plano sem nunca se queixarem e apoiando-me sempre. Às diretoras da minha escola, principalmente à diretora pedagógica, que sempre me apoiaram e me proporcionaram as melhores condições que conseguiram para que eu conseguisse equilibrar todas as minhas vidas. Aos meus colegas e amigos que direta ou indiretamente me apoiaram nesta caminhada.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Artur Marques, que nunca desistiu de mim; que sempre teve palavras de incentivo para me ajudar a seguir em frente; que sempre respeitou o meu espaço e nunca me pressionou.

A Deus, que colocou nesta minha caminhada todas as pessoas que me ajudaram a chegar aqui.

Índice Geral

| | |
|--|------|
| Agradecimentos | IV |
| Resumo | VII |
| Abstract..... | VIII |
| Índice de figuras | IX |
| Índice de gráficos..... | X |
| Índice de tabelas | XI |
| Introdução..... | 12 |
| Capítulo I - Enquadramento Teórico | 16 |
| 1.1. Inclusão: um direito de todos..... | 16 |
| 2. Construindo significados sobre Diferenciação Pedagógica..... | 21 |
| 2.1. Algumas perspetivas de diferenciação pedagógica | 24 |
| 2.2. Diferenciar: como? | 28 |
| 2.3. A avaliação para a diferenciação | 29 |
| 3. O Trabalho por Projeto: uma estratégia de diferenciação pedagógica | 31 |
| 4. O professor investigador da sua prática..... | 40 |
| 5. O Movimento da Escola Moderna: uma associação de apoio ao desenvolvimento profissional | 43 |
| 5.1. Os grupos cooperativos do Movimento da Escola Moderna..... | 46 |
| Capítulo II – O Processo Investigativo..... | 49 |
| 1. Problemática | 49 |
| 2. Objetivos do estudo | 50 |
| 3. Abordagem Metodológica: Investigação-ação | 50 |
| 4. Instrumentos e processo de recolha de dados..... | 57 |
| 4.1. Observação participante | 57 |

| | |
|--|-----|
| 4.2. Notas de Campo | 58 |
| 4.3. Entrevistas semi-estruturadas | 59 |
| Capítulo III – O Contexto de Intervenção | 62 |
| 1. Caracterização Institucional | 62 |
| 2. Caracterização da turma de intervenção..... | 63 |
| 3. Descrição de uma aula-tipo | 63 |
| 4. A análise dos resultados das entrevistas individuais aos alunos da turma de intervenção..... | 65 |
| 5. A intervenção na turma..... | 69 |
| 5.1. O primeiro projeto: “Animals” | 70 |
| 5.2. O segundo projeto: “Twenty Thousand Leagues Under the Sea” | 77 |
| 5.3. Terceiro projeto: “Celebrations” | 81 |
| 6. Síntese sobre o trabalho desenvolvido..... | 83 |
| Considerações Finais | 85 |
| Referências Bibliográficas..... | 91 |
| Apêndices | 98 |
| Apêndice I – Notas de campo sobre as práticas | 99 |
| Apêndice II – Notas de campo do Grupo Cooperativo | 106 |
| Anexos..... | 111 |
| Anexo I – Questões da entrevista à turma do 6º A e respectivas respostas..... | 112 |
| Anexo II - Análise de Conteúdo | 115 |
| Anexo III - Avaliação do primeiro projeto da turma do 6º A..... | 117 |
| Anexo IV – Fotos do 2º projeto da turma do 6º A..... | 123 |
| Anexo V – Plano do 2º projeto | 125 |

Resumo

A diferenciação pedagógica para a promoção da inclusão nas aulas de Inglês

O presente trabalho de investigação inscreve-se no âmbito da formação profissional para a inclusão e procurou responder à necessidade da investigadora enquanto docente, de dar resposta à diversidade dos alunos de uma turma, nas aulas de inglês. Como estratégia de diferenciação pedagógica foi privilegiado o trabalho por projeto como forma de promover a participação e o envolvimento de todos os alunos.

Recorrendo a processos investigativos assentes na investigação-ação procurou-se desenvolver hábitos de reflexão mais aprofundada sobre a prática utilizando como estratégia a participação da investigadora num grupo cooperativo de apoio à educação inclusiva do Movimento da Escola Moderna. Para recolha de dados foi utilizada a entrevista e a observação participante com produção de notas de campo.

Quanto à abordagem metodológica, este estudo encontra-se ancorado no paradigma qualitativo pois procuramos compreender a realidade social do contexto para intervir nela. Os resultados do estudo indicam que houve um maior envolvimento dos alunos nas aulas, mas que será necessário desenvolver um trabalho mais sistemático. A participação da investigadora no grupo cooperativo influenciou a sua ação docente, e potenciou a participação dos alunos na aprendizagem dos conteúdos programáticos com mais significado.

Palavras-chave: diferenciação pedagógica, inclusão, trabalho de projeto, investigação-ação, grupos cooperativos

Abstract

The pedagogical differentiation to promote inclusion in English classes

The present investigation study is registered in the context of professional development for inclusion, and intended to respond to the need of the investigator, while being a teacher, to answer the diversity of students of a class in English classes. As a strategy of pedagogical differentiation, the project approach was privileged as a way of promoting the participation and the engagement of all students.

Using investigation processes based on action research, we tried to develop deeper reflection practices on the practice using as a strategy the integration of the investigator in a cooperative group of inclusion education support by Movimento da Escola Moderna. To collect data, we used the interview and the participant observation with the preparation of field notes.

In what concerns the methodology, this study is anchored to the qualitative paradigm as we try to understand the social reality of the context in order to act upon it. The results of this study show that there was a larger engagement of the students in classes but it will be necessary to develop a much more systematic work with them. The participation of the investigator in the cooperative group has influenced her teaching action and enhanced the participation of the students in the learning of more significant contents.

Key-words: pedagogical differentiation, inclusion, project work, action research, cooperative groups

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| <u>Figura 1: Documentos internacionais que estabelecem os princípios da inclusão (IGEC, 2015)</u> | 16 |
| <u>Figura 2: Etapas do Trabalho por Projeto</u> | 33 |
| <u>Figura 3: Projeto sobre “Twenty thousand Leagues Under the Sea, by Jules Verne</u> | 87 |
| <u>Figura 4: Projeto inserido na semana da Leitura celebrada na escola</u> | 88 |

Índice de gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Gostas de Inglês? | 46 |
| Gráfico 2 - O que mais gostas de aprender nas aulas de Inglês? | 46 |
| Gráfico 3 - O que gostavas de fazer nas aulas de Inglês? | 47 |
| Gráfico 4 - Achas importante aprender Inglês? Porquê? | 48 |

Índice de tabelas

| | |
|--|-----|
| <u>Tabela 1 – Caracterização da turma de intervenção</u> | 67 |
| <u>Tabela 2 – Grelha de projetos</u> | 72 |
| <u>Tabela 3 – Esboço da grelha de projetos</u> | 109 |
| <u>Tabela 4 – Esboço do plano do próximo projeto</u> | 111 |
| <u>Tabela 5 – Respostas à questão Gostas de Inglês?</u> | 115 |
| <u>Tabela 6 - Respostas à questão O que mais gostas de aprender nas aulas de inglês?</u> ... | 115 |
| <u>Tabela 7 – Respostas à questão O que gostavas de fazer nas aulas de Inglês?</u> | 116 |
| <u>Tabela 8 – Respostas à questão Achas importante aprender Inglês?</u> | 117 |
| <u>Tabela 9 - Unidades de registo da entrevista anterior</u> | 118 |
| <u>Tabela 10 Avaliação do primeiro projeto</u> | 121 |
| <u>Tabela 11 - Plano do segundo projeto</u> | 129 |

Introdução

A necessidade de continuar a construir uma escola inclusiva está na ordem do dia e o maior desafio educativo para os professores é garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem de todos os alunos independentemente da sua condição social, racial, cultural, de saúde ou de outras. Este pressuposto leva-nos a encarar a diversidade como a realidade sobre a qual se desenvolve o trabalho do professor entendendo-a como uma mais valia e não como um obstáculo.

No entanto, a diversidade, cada vez mais comum nas turmas de hoje, pode ser assustadora para um professor, não só pelo trabalho acrescido que poderá implicar, mas pela impotência que poderá sentir por não compreender como tirar partido dela. Enquanto fizermos esta formulação que assenta na distinção entre os que têm “necessidades educativas especiais”, e os outros, estamos a cair na armadilha para que a escola e a rotinização do trabalho nos conduzem. Para contrariar esta possibilidade temos de desenvolver a capacidade de refletir sobre o que fazemos com os alunos da nossa turma e a capacidade de nos questionarmos e pedir ajuda aos colegas da profissão com experiências profissionais idênticas, mas também diversas com o intuito de criar uma comunidade de aprendizagem que permita em cooperação encontrar respostas para os problemas vividos na prática. Como apoiar a aprendizagem de todos os alunos constitui, assim, o desafio do professor.

Com efeito, uma das premissas expressas pelo Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário aos professores (Decreto Lei nº. 240/ 2001) é a competência “Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;” o que explicita a responsabilidade do professor na promoção da

inclusão e valorização das diferenças. No mesmo documento legal, que caracteriza o desempenho profissional dos professores, é também apontado o caminho para o desenvolvimento profissional, na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida através da qual o professor deve procurar soluções para os vários desafios que encontra no decurso da profissão, identificando e concretizando a formação contínua que melhor servirá a resolução dos seus problemas na escola.

Ou seja, o perfil das competências do professor assume que este deve procurar formação contínua que lhe permita adaptar-se às necessidades evidenciadas pelo contexto em que trabalha de forma a poder dar uma resposta de qualidade aos seus alunos.

É na perspectiva aqui identificada que o estudo agora apresentado tomou forma. Surgiu da necessidade de encontrar respostas para situações profissionais diárias no âmbito da inclusão e resposta às diferenças, situações essas difíceis de compreender e resolver isoladamente. Quisemos compreender e resolver situações em contexto de sala de aula, através de uma intervenção cientificamente mais sustentada, para as quais era difícil encontrar respostas. Tentámos contrariar a inércia e a rotinização do nosso trabalho docente avançando para processos investigativos sustentados na investigação-ação.

Como refere Alarcão (2001, p.6) “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.” Propusemo-nos, desta forma, realizar um estudo que não só nos ajudasse a encontrar as respostas mais imediatas para os problemas da turma, mas que também contribuísse para a reflexão mais aprofundada sobre a nossa prática pedagógica de forma a conciliá-la com as necessidades sentidas pelas turmas que lecionamos. Nas palavras de Alarcão (2001, p. 6):

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho (...), que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas

que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

De facto, o questionamento sobre as dificuldades identificadas no contexto da sala de aula, e a reflexão sobre a ação, podem contribuir para ultrapassar ou minimizar fragilidades do contexto, utilizando um dispositivo de investigação-ação que permita dar continuidade ao ciclo da intencionalidade educativa que se expressa na reflexão para a ação (o planeamento), na ação e na avaliação, para posterior intervenção.

Neste sentido, cada professor deve usar a diferenciação pedagógica de forma a conseguir que todos os seus alunos tenham as mesmas oportunidades de alcançar o sucesso educativo. E para usar a diferenciação pedagógica o professor deve conhecer os seus alunos e o ambiente que os rodeia de maneira a poder munir-se das ferramentas adequadas para chegar a cada aluno.

Este trabalho consiste numa reflexão sobre a própria prática profissional que incide, principalmente, sobre o uso da diferenciação pedagógica para promover a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas nas aulas de inglês usando a participação em grupos cooperativos como forma de crescimento profissional. Para este estudo destacou-se o trabalho de projeto como forma de diferenciação pedagógica e promoção da inclusão, embora outras ferramentas tenham sido usadas.

O presente estudo está organizado em três capítulos que são precedidos pela presente introdução e às quais se sucedem as considerações finais. No primeiro capítulo apresentamos o quadro teórico de referência que serviu a investigação. Nele fazemos uma concetualização sobre inclusão, a diferenciação pedagógica e o trabalho por projeto, uma vez que foi necessário compreender estas metodologias para podermos intervir em contexto operacionalizando as nossas ações. São ainda abordadas a formação contínua dos professores, numa perspetiva de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Neste campo destacamos o Movimento da Escola Moderna (MEM) enquanto associação de

profissionais de educação comprometidos com a sua própria formação, ou seja, com o seu desenvolvimento profissional, mediante processos de auto e hétero-formação cooperada, à qual pertencemos e que serviu como espaço de reflexão sobre práticas inclusivas e regulação do nosso trabalho em sala de aula. É nesse contexto que em seguida clarificamos o significado de grupos cooperativos do MEM e a sua operacionalização. A segunda parte incide sobre a metodologia de investigação prosseguida, centrada na investigação-ação, onde apresentamos e descrevemos os instrumentos de recolha de dados que procuraram dar resposta aos objetivos do estudo. Explicitamos ainda o modo como o grupo cooperativo do MEM se organizou e funcionou ao longo do tempo. Apresentam-se a problemática e os objetivos do estudo, a abordagem metodológica escolhida descrevendo-se os métodos de recolha usados e a sua pertinência para este estudo. A terceira e última parte deste estudo apresenta a análise e discussão dos resultados. Terminamos com as considerações finais estabelecendo a ligação entre os objetivos e os resultados obtidos.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1.1. Inclusão: um direito de todos

A inclusão de crianças com necessidades educativas diferentes da maioria é, hoje, uma realidade e um desafio nas escolas portuguesas. Estas crianças têm o mesmo direito de aprender que as restantes sendo esse direito assegurado quer através da legislação em vigor quer através de vários compromissos ratificados por vários países, incluindo Portugal, em diversos momentos da história mundial. Destes, a Declaração de Salamanca, em 1994, ficará para sempre um marco no percurso da Inclusão. Neste compromisso, ficou marcada a urgência da inclusão: “reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (Declaração de Salamanca, 1994, p.1). Mas a heterogeneidade das turmas de hoje prende-se não só pela inclusão de crianças com necessidades educativas específicas, que têm o seu ritmo e estilo de aprendizagem diferente, mas também porque cada um dos outros elementos da mesma turma também tem características diferentes, com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes.

Em Portugal, a inclusão tem sido alvo de constante debate desde há anos, tendo-lhe sido atribuída uma legislação específica. No número dois do artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo português prevê-se que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” No mais recente, o decreto-lei nº 54/2008, de 6 de julho, afirma, no número um do seu artigo 1º, que

O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e

potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Segundo palavras de Mantoan (2003, p.12) “Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de idéias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações.” É neste sentido que a escola inclusiva surge, como forma de, não só dar sentido e cumprir a legislação em vigor, mas também de modo a efetivar a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Até agora a escola movimentava-se através da exclusão pelo simples facto de pensar dualmente, isto é, falava-se do ensino regular em oposição ao ensino especial, falava-se de alunos em oposição aos alunos com necessidades específicas de educação e assim sucessivamente. Com o novo decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, esta dualidade tende a dissipar-se, uma vez que todos os alunos são contemplados da mesma forma, sendo encarados como parte da diferença em vez de se fazer uma distinção entre os alunos regulares e os alunos que necessitam de ajuda especial para atingir o sucesso. As diferenças dos alunos são tidas em conta na planificação das aulas, havendo o cuidado de tentar eliminar todas as barreiras passíveis de surgir durante as aulas.

A UNESCO (2005, p.9) entende a inclusão como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.” É uma perspetiva que vê o individuo como único e rico, cheio de potencialidades, com capacidade de participar ativamente no seu processo de aprendizagem, e não se focando apenas nas dificuldades que sentem quando encontram barreiras que podem impedir o seu progresso.

De acordo com a publicação da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) (p.15), a inclusão implica um novo modelo de educação que tem subjacente a igualdade de oportunidades, a equidade, a diversidade e a participação de todos. Reconhece a

diversidade dos alunos para a qual a escola se deve preparar oferecendo condições aos professores para tal.

Vários são os documentos internacionais que estabelecem os princípios da inclusão e a IGEC (2015, p. 20) demonstra-nos exatamente o seu percurso, que é marcado pela crescente preocupação internacional com os direitos do homem e da criança.

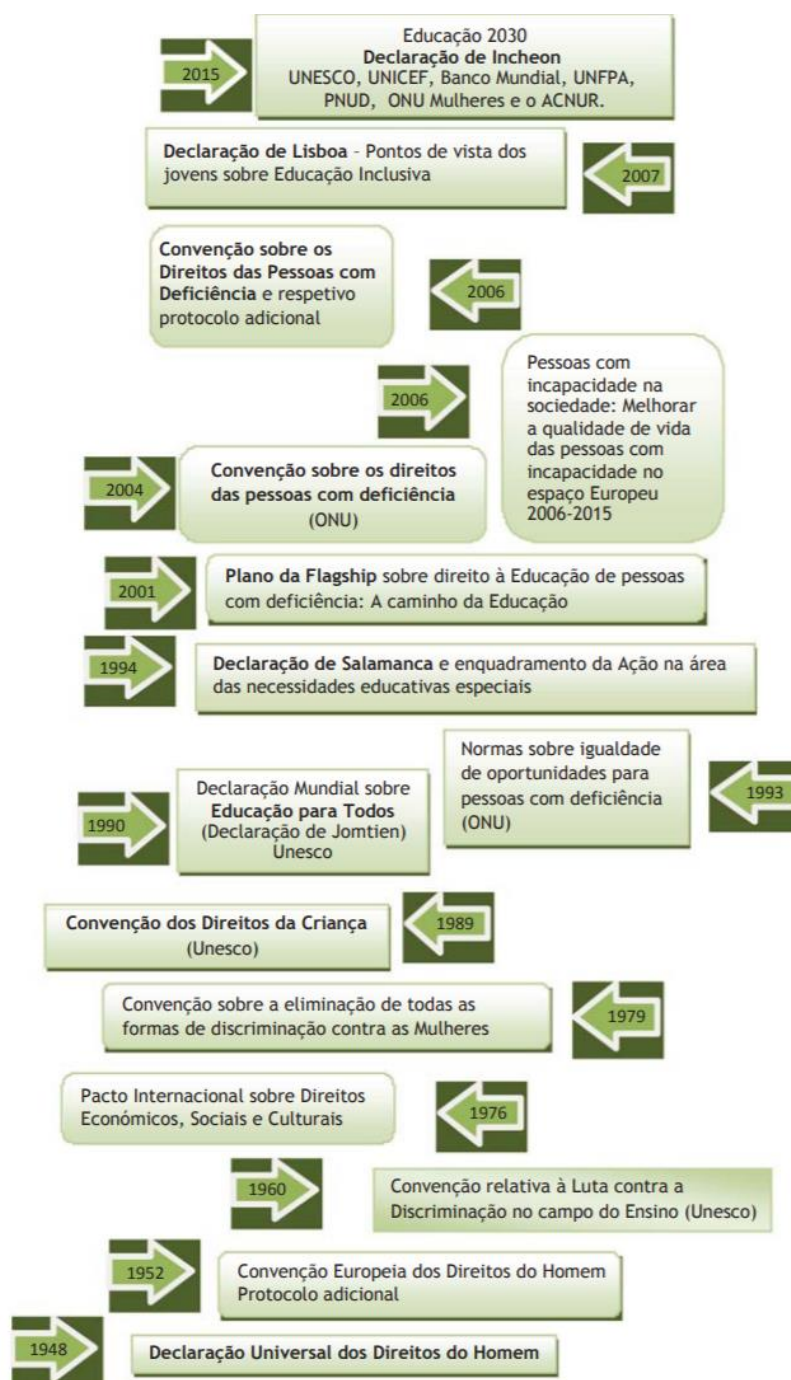


Figura 1: Documentos internacionais que estabelecem os princípios da inclusão (IGEC, 2015)

Segundo a European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018, p. 20), e citando (Barton, 1997; Allan, 2007), a principal perspectiva que os autores têm de educação inclusiva é a de uma ideologia e uma abordagem às práticas que respeitem o direito que todas as crianças têm à educação. A par destas, existem várias outras perspectivas sobre a inclusão em que alguns autores têm uma ideia mais abrangente do paradigma da inclusão, pensando em todos os alunos que constituem as turmas escolares nomeadamente Soriano, Watkins e Ebersold que foram citados pela European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018, p. 20) por afirmarem que a inclusão implica quatro dimensões que se complementam, a saber:

- “• Inclusive education as placement in mainstream education
- Inclusive education as a process towards equal learning opportunities
- Inclusive education towards equal achievement opportunities
- Inclusive education towards equal citizenship opportunities”

enquanto outros autores têm uma perspectiva mais limitada da inclusão, fazendo uma clara distinção entre os alunos portadores de deficiência e os alunos que se incluem no leque regular da categoria social que são os alunos. Assim a referida Agência citou Göransson e Nilholm (2014) pois na sua perspectiva mantêm as quatro dimensões, mas referem-nas como diferentes e distantes umas das outras a saber:

- “• Inclusion as the placement of learners with disabilities in mainstream classrooms
- Inclusion as meeting the social/academic needs of learners with disabilities
- Inclusion as meeting the social/academic needs of all learners
- Inclusion as the creation of communities.”

Por outro lado, as diferentes perspectivas são fruto das experiências vividas por cada autor em diferentes contextos. Há ainda os autores que referem que no que diz respeito à inclusão, a única coisa que mudou foi a terminologia, pois as abordagens e estratégias

tradicionais, isto é, discriminatórias e de exclusão, continuam a existir nas escolas, embora sejam classificadas como inclusivas. Identificamo-nos com esta perspetiva, visto que, o próprio termo inclusão tende a ser discriminatório e exclusivo. O facto de se ter de falar de inclusão já pressupõe que reconhecemos uma classe à parte, diferente, que necessita de ajuda. Contudo, inclusão é um termo que ajudou a romper com as perspetivas tradicionais de educação, é um percurso que tem de ser realizado para se alcançar o objetivo primordial de tornar todos os alunos, crianças e adultos, iguais aos olhos de toda a comunidade educativa e do mundo, ajudando-os a participar no mundo que os rodeia dotados de todos os conhecimentos necessários para tal. Florian (2015, p.2) diz-nos, ao citar (Göransson & Nilholm, 2014), que a educação inclusiva é um termo muito contestado e que não tem uma definição muito exata. Aquele autor citando (Booth & Ainscow, 2002) refere que de uma forma lata, a educação inclusiva é vista como um processo que promove a participação de todos e afasta todas as formas de exclusão da escola regular.

Por outro lado, ao citar (Warnock & Norwich, 2010) avisa-nos de que nem todos acreditam ser possível educar todas as crianças juntas. Mas afirma que a educação inclusiva pode ser abordada de várias formas. Tal como foi referido no relatório da European Agency for Special Needs and Inclusive Education, a educação inclusiva pode ir desde a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares até formas de responder à diversidade das salas de aula sem ter em conta a classificação das diferenças encontradas, ou seja, podem ser diferenças raciais, culturais, sociais, de saúde entre outras. Para Sanches e Teodoro (2006, p. 69) a inclusão escolar deve considerar todas as crianças e jovens com qualquer tipo de necessidade educativa e não apenas aqueles que são portadores de deficiência. Referem ainda que a inclusão escolar é um caminho longo a percorrer que implica uma mudança de mentalidade que abrace os princípios de

democracia, igualdade e respeito pelo outro. Só assim conseguimos chegar “a um outro olhar e um outro sentir em relação à riqueza social, a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de co-habitação.” (Sanchez & Teodoro, 2006, p. 69). Este novo olhar conduz-nos uma escola que não discrimina, não exclui nem põe de parte, por isso é acessível a todos, tentando eliminar todas as barreiras, quer físicas quer educativas, que possam impedir o progresso dos seus alunos promovendo o trabalho em colaboração por oposição ao trabalho competitivo, refere-nos a autora citando Thomas, Walker e Webb (1998) para uma definição de escola inclusiva.

Mas a tarefa da inclusão escolar não é, de todo, uma prerrogativa do professor e/ou do diretor da escola. É um paradigma que deve ser abordado e tratado por todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar: para além dos professores e diretores de escolas também os pais desempenham um papel importantíssimo neste novo mundo da inclusão, bem como os não-docentes, as instituições e empresas que de uma forma ou outra fazem parcerias com as escolas de forma a efetivar a inclusão social e inserção no mercado de trabalho de todos os alunos da escola da comunidade em que estão inseridas. Porter (2015) apresenta-nos uma proposta de inclusão definida por três características: i) os pais e professores que devem trabalhar em conjunto em prol da inclusão, ii) o melhoramento das condições escolares, iii) a todas as crianças deve ser reconhecido o direito de beneficiar do contexto educativo regular e das interações com os seus pares.

2. Construindo significados sobre Diferenciação Pedagógica

A escola do novo século é composta por uma miríade de características diferentes – capacidades, estilos de aprendizagem, motivações, condições de vida, cultura, etc. Cada aluno tem por trás de si um historial de vida que faz com que seja diferente de todos os outros. Por vezes as diferenças são tão pequenas que são difíceis de perceber, é por isso

que o professor deve estudar com atenção cada turma para melhor planejar a forma de cada aluno, “dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social” (Roldão, 1999, p. 53). De acordo com Sá (2001, p.7), esta heterogeneidade “é uma consequência do reconhecimento do direito à formação, da importância que é atribuída à escola”. Por isso, a diferenciação pedagógica é um recurso importante nos grupos heterogêneos de hoje, sendo uma forma de promover a igualdade de oportunidades para aprender e alcançar os objetivos delineados para os alunos, isto é o sucesso. Mais importante ainda que a igualdade é a equidade entre os alunos. Todos deverão conseguir alcançar os mesmos objetivos educativos, ainda que o percurso de cada um seja diferente de aluno para aluno. O Perfil do Aluno (p.6) esclarece que:

Não falamos de um mínimo nem de um ideal – mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade. [...] Havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos.

Hoje em dia, a escola orgulha-se de estar a dar os passos necessários para que seja considerada inclusiva. Para isso e através da Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa foi reafirmada a promessa de trabalhar cooperativamente com o intuito de promover uma educação equitativa em todo o mundo, seguindo a orientação acordada no Fórum Mundial de Educação, em maio de 2015, que prevê uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos ao longo da vida.

Neste sentido, o grande desafio educativo do século XXI é dar uma resposta de qualidade à diversidade constante e cada vez mais comum nas turmas atuais.

A educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória (Perfil do Aluno, p.6)

Porém, apesar de todas as orientações nacionais e internacionais apontarem para a utilização de estratégias de ensino diferenciadoras, capazes de responder à diversidade

cultural, social e individual dos alunos, nem sempre elas estão presentes no trabalho docente do professor na sala de aula.

De forma a lidar com uma diversidade tão vasta nas salas de aula, vários autores falam em diferenciação pedagógica como estratégia para alcançar o sucesso. Cada um destes autores tentou definir este conceito, que se resume, segundo Henrique (2011) a formas de tornar o trabalho do professor acessível a todos os alunos, adequando este trabalho às diferentes características de cada aluno.

Para tentar dar resposta a este grande desafio, o Governo português identificou, no recente decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estabelece os princípios da educação inclusiva, várias medidas, a que chama universais, sendo a primeira de cinco a diferenciação pedagógica. Deste modo, torna-se necessário recorrer a estratégias de ensino que se adaptem às características de cada elemento da turma, criando condições para que todos os alunos possam alcançar o sucesso educativo, por isso Perrenoud (2000, p. 17) afirma que “As pedagogias diferenciadas inspiram-se, em geral, numa revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades.”. É importante que assim seja de forma a dar continuidade à política inclusiva promovida pelo ministério da educação através não só da legislação em vigor em Portugal, como também através da assinatura de vários documentos internacionais relacionados com a inclusão da diferença nas escolas regulares, nomeadamente a Declaração de Salamanca, que proclama que toda a criança tem o direito à educação e à igualdade de oportunidade de aprendizagem; todas as crianças têm características e interesses, capacidades e necessidades únicas; os sistemas e programas educativos devem ser implementados tendo em conta esta diversidade; o Tratado de Jomtien, que fornece definições e novas abordagens sobre como garantir que a educação chega a todos; e a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, que fornece três razões fulcrais, de ordem educacional, social e económica, pelas quais é

necessário pôr em prática políticas que tornem os sistemas educativos equitativos. Falamos não apenas da inclusão de crianças de raças e culturas diferentes, mas também de crianças com diferenças físicas e mentais que têm o mesmo direito de acesso à educação, como nos diz o Tratado de Salamanca (p.3)

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares.

Este ano, o novo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho vem ajudar a esclarecer o papel da escola e da comunidade educativa quanto à inclusão, uma das razões que impõem a diferenciação pedagógica:

(...) cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

De forma a responder à diversidade das turmas do século XXI, os professores necessitam de encontrar estratégias tão diversificadas quanto a diversidade que se lhes apresenta. De acordo com Tomlinson e Allan (2002), a esta diversidade de estratégias, e que são a resposta dos professores face à grande diversidade das turmas de hoje em dia, dá-se o nome de diferenciação pedagógica.

2.1. Algumas perspetivas de diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica é um conceito sobre o qual há várias perspetivas, ainda que a maior parte se complementem. Emygdio da Silva (2011, p. 122), citando Perrenoud (2010, p.18), refere que a diferenciação pedagógica não é um método em si, mas uma forma de organização do trabalho na sala de aula. A corroborar esta

interpretação está Maria do Céu Roldão, que no seu trabalho *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas* (1999, p. 53), afirma que “Diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida.”.

De acordo com o decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, a diferenciação é uma das medidas universais contempladas no seu artigo 8º. Estas medidas, que incluem a diferenciação pedagógica, são entendidas como respostas educativas que a escola disponibiliza a todos os seus alunos para promover a suas aprendizagens e sucesso de forma equitativa. Por outro lado, refere ainda que estas medidas deverão ser mobilizadas para todos os alunos que delas necessitem, incluindo os alunos que necessitam de outras medidas ainda mais personalizadas. Assim sendo, de forma a promover as aprendizagens de cada aluno, cada professor deverá encontrar e usar estratégias e métodos muito próximos do estilo de aprendizagem de cada aluno e ao mesmo tempo estimular as motivações de cada um. Tanto os estilos de aprendizagem como a motivação são elementos fulcrais a ter em conta na planificação do processo de ensino-aprendizagem e na mobilização dos recursos diferenciados necessários. É importante referir os estilos de aprendizagem e relacioná-los com a diferenciação pedagógica, pois apenas estabelecendo esta relação a diferenciação pedagógica faz sentido. Na Teoria das Inteligências Múltiplas, Davis, Christodoulou, Seider e Gardner (2011) identificam oito tipos de Inteligência, ressaltando que o facto de alguém ter um alto desempenho num tipo de inteligência não quer dizer que tenha o mesmo desempenho nos outros tipos de inteligência, porém todos possuem todos os tipos de inteligência, porém apenas uma se evidencia mais do que as outras. Por outro lado, ressaltam ainda que dois indivíduos com o mesmo tipo de inteligência podem desenvolvê-la de formas diferentes quer em termos de rapidez quer em termos de processo. Nesta teoria, estes autores também referem que

os tipos de inteligência mais valorizados são a inteligência linguística e a lógico-matemática, sendo os restantes seis, inteligência espacial, musical, naturalista, corporal, interpessoal e intrapessoal, relegados para segundo plano. É neste sentido que é de vital importância o conhecimento que o professor tem de cada aluno e que tenha consciência destes vários tipos de inteligência para recorrer adequadamente à diferenciação pedagógica em função deles, pois deles depende a aprendizagem de cada aluno. Esta teoria permite ao professor alargar o uso de instrumentos e estratégias nas aulas para que todos os alunos possam beneficiar do currículo preparado para a turma da mesma forma e com os mesmos resultados.

A diferenciação pedagógica é, também, um recurso muito importante na prossecução do objetivo da inclusão, permitindo que todas as crianças tenham as condições necessárias que lhes permitam acesso ao mundo real, juntamente com os seus pares sem qualquer problema físico ou mental. Tomlinson e Allan (2002) referem que a diferenciação pedagógica tem como objetivo o crescimento máximo do aluno. É neste sentido que

valorizar a diferença pode ser então uma mais-valia que permite consolidar não só valores sociais e morais como também permite que se aprenda a viver com os outros no pleno respeito pelas diferenças individuais que são afinal a regra que temos de enfrentar. (Sá, 2001 p. 9)

A diferenciação pedagógica é, de acordo com Perrenoud (2000, p. 9, citando Perrenoud, 1996), “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. Este autor ainda nos diz que a diferenciação pedagógica “É a preocupação de ajustar o ensino às características individuais (...) e que faz parte de uma exigência de igualdade.” Já Cardoso (1994, p. 2) refere que “A diferença é [...] um dos principais fatores a ter em conta na ação da escola e dos professores”. É “Um processo educativo que nos permita responder adequadamente às necessidades especiais de cada aluno é o primeiro passo para o sucesso pedagógico.” de acordo com

Machado e Oliveira, (2015, p. 16). Isto é, a diferenciação pedagógica implica que os professores organizem diferentes formas dos alunos alcançarem o sucesso escolar a que todos têm direito, tendo em conta as dificuldades que vão surgindo ao longo do percurso por cada aluno.

Mais ainda, a diferenciação é entendida como “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem (e de estudo)” (Visser, 1993, citado por Niza, 2012 p. 228). Contudo, Niza (2012, p. 228) refere, lembrando as palavras de Ana Benavente, que “diferenciar não significa individualização no sentido do trabalho de professor face a cada aluno: as regulações e os percursos é que podem ser individualizados num contexto de forte cooperação educativa, indo desde o trabalho contratado ao ensino entre pares (peer-teaching)”. O mesmo autor defende a pedagogia centrada na cooperação como a única capaz de tornar a sala de aula e a escola em si mais inclusiva.

A diferenciação pode situar-se, de acordo com Perrenoud (citado por Ferraz, 1994, p. 3), entre dois polos, a diferenciação espontânea e a planeada. A primeira tem a ver com todo o apoio que o professor dá de forma inesperada, não planeada, quase inconsciente e cuja realização é rápida. São, por norma, solicitações, conselhos, questões, ajudas e encorajamentos, mas também chamadas de atenção. Esta forma de diferenciação é mais limitada uma vez que dispõe de menos tempo para ser realizada visto que o professor se tem de preocupar com todos os alunos ao mesmo tempo; a segunda refere-se a ações planeadas pelo professor, tendo em conta as características e necessidades dos seus alunos. São estas de realização mais lenta uma vez que demoram o seu tempo a serem delineadas e organizadas. Normalmente, são reportam-se a atividades de remediação, trabalhos para alunos que sejam mais rápidos a executar as tarefas propostas na sala, apoio

a trabalhos de projeto e resolução de problemas. Por isso, Ferraz (1994, p. 2) afirma que “Diferenciar é, por definição, dar uma atenção individualizada a cada aluno, é tratar os alunos de uma maneira diferente, consoante as suas necessidades.”

2.2. Diferenciar: como?

Quanto à forma e meios de recorrer à diferenciação, diz-nos o mesmo autor que “Diferenciar é correr riscos, sair da norma, sem nenhuma certeza de ter razão ou chegar a resultados visíveis. [...] Em pedagogia não há receitas. Cada um tem que construir o seu próprio sistema de diferenciação.” Efetivamente, o professor tem de pensar para além daquilo que está convencionado e aproveitar os recursos que lhe são oferecidos pelo quotidiano, transformando-os de forma a poderem ser utilizados pelos seus alunos e assim alcançarem o máximo das suas capacidades e potencialidades. Por outro lado, a diferenciação pedagógica assenta, sobretudo, na disparidade de características de cada turma, pelo que o leque de alternativas deverá ser abrangente e igualmente estimulante.

A diferenciação pedagógica é um processo por etapas com características muito específicas. Tomlinson (2008) atribui ao professor quatro competências fundamentais para um uso eficaz da diferenciação pedagógica, são elas o estabelecimento de objetivos claros de acordo com os conteúdos programados de forma a garantir a participação do aluno, o conhecimento sobre o aluno de forma a poder dar significado relevante, para o aluno, aos conteúdos apresentados, a avaliação do progresso do aluno e consequente adaptação da planificação.

Tomlinson e Allan (2002) dizem-nos que uma das formas de diferenciação pedagógica que o professor pode adotar é a flexibilização do currículo. Assim, de acordo com estas autoras, o currículo pode ser diferenciado ao nível dos conteúdos, do processo

e dos produtos. Os conteúdos têm a ver com a forma como o professor planifica a aula, podendo usar a diferenciação pedagógica quer no material a ser aprendido quer na forma como os alunos se apropriam do conhecimento e competências. Cada grupo pode trabalhar conteúdos diferentes se isso os ajudar a conseguir os seus objetivos; o processo tem a ver com as atividades ou tarefas planeadas de forma que o aluno seja envolvido de tal forma no processo de aprendizagem que consiga atribuir um significado à aprendizagem proposta; no que diz respeito aos produtos, estes são a forma como o aluno poderá demonstrar o que já aprendeu de modo a ser avaliado quer de modo formativo, para avaliar o progresso do aluno e a eficácia da diferenciação pedagógica quer de modo sumativo e classificatório, de maneira a oficializar a progressão do aluno.

2.3. A avaliação para a diferenciação

A avaliação assume um papel fundamental na diferenciação pedagógica, uma vez que é a partir da avaliação que se podem diagnosticar dificuldades, monitorizar progressões assim como o trabalho do professor e a sua eficácia. De forma a organizar o estudo na sala de aula de modo diferenciado, o professor deverá recorrer a uma avaliação mais frequente do progresso dos alunos para que possa planear tarefas e atividades adequadas e a efetuar ajustamentos contínuos de modo a que os alunos consigam alcançar o sucesso educativo. A avaliação passa a ter um papel crucial não numa perspetiva quantitativa e sumativa, mas sim numa perspetiva formativa, de aferição das aprendizagens dos alunos de maneira a adequar as estratégias e os métodos a cada aluno.

Para acompanhar a evolução de cada criança, é preciso rever os processos de avaliação. A avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular, de modo a permitir que alunos e professores se mantenham informados sobre o nível de conhecimento atingido e a que sejam identificadas as dificuldades e se ajudem os alunos a ultrapassá-las. (UNESCO, 1994, p. 22).

As autoras Tomlinson e Allan (2002) explicam que o processo de diferenciação decorre de uma avaliação eficaz e de uma intervenção educativa que permita aos alunos ultrapassarem as suas dificuldades. A avaliação deve ser encarada, antes de tudo, como uma forma de ensinar. O feedback útil que os alunos recebem do professor ajudá-los-á a compreender o que já foi aprendido, o que ainda falta fazer para alcançar determinados objetivos e como poderão fazê-lo. Este tipo de avaliação também permite aos alunos refletirem sobre as suas aprendizagens e a desenvolverem, por eles próprios, caminhos que os ajudem a chegar ao sucesso pretendido. Estas autoras referem ainda que o conhecimento dos alunos alcançado a partir da avaliação dos alunos também serve de estímulo aos professores para que sejam mais eficazes. Tomlinson (1999, p. 4,5) ainda refere que “A avaliação formativa persistente guia quer o professor quer o aluno em direção aos objetivos essenciais”. O recente Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, também refere, no seu ponto VI, que a avaliação se deve centrar na multiplicidade de instrumentos que existem de modo a que se consiga um maior conhecimento do trabalho realizado e, deste modo, intervir ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos. Este tipo de avaliação permite ao professor refletir sobre a sua própria prática, sendo esta a única forma de fazer as alterações necessárias para o contínuo sucesso dos seus alunos através de uma prática pedagógica que se afigure eficaz para cada aluno.

É importante referir que todos os autores mencionados colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem sendo o papel do professor o de orientador, guia pois “caberá ao professor acompanhar o processo de aprendizagem, orientar os alunos com mais incertezas, os mais inseguros, e encontrar os momentos certos de avaliar de forma formativa todo o processo, fazendo-lhes sentir o desejo de melhorar e nunca fazer

sentir o desânimo pela aprendizagem.” (Gonçalves & Trindade, 2010, p. 2062). Segundo Tomlinson e Allan (2002), a diversidade dos alunos pode ser verificada, pelo menos de três maneiras: a receptividade, que tem a ver com o grau de facilidade com que o aluno apreende novos conhecimentos; o interesse ou motivação, se o aluno for incentivado a trabalhar a partir de uma área do seu interesse conseguirá alcançar os seus objetivos mais fácil e rapidamente; e o perfil de aprendizagem ou estilos de aprendizagem que já referi anteriormente e que tem a ver com a forma como cada aluno aprende.

A diferenciação pedagógica passa pelo que está identificado na alínea d) do artigo 3º do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho “Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;”, um dos princípios orientadores da educação inclusiva, segundo o nosso Governo. Este princípio é uma das bases para a prossecução do princípio também identificado na alínea b) do mesmo artigo “Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;”. Equidade é o que permite a diferenciação pedagógica na sala de aula, pois permite que todos os alunos alcancem os mesmos objetivos, o sucesso escolar, percorrendo caminhos diferentes, de acordo com as suas potencialidades, interesses e motivações e estilos de aprendizagem.

Desta maneira, o aluno é encarado como único, com características próprias e cujo processo de aprendizagem deve ser organizado e planeado de acordo com essas mesmas características.

3. O Trabalho por Projeto: uma estratégia de diferenciação pedagógica

O trabalho de projeto é apenas uma entre várias metodologias pedagógicas que permitem a diferenciação pedagógica nas salas de aula. Esta é uma metodologia que consegue fazer face à crescente demanda do mundo atual para a resolução de problemas e mobilização de informação que detêm.

De acordo com vários autores, incluindo Rangel e Gonçalves (2011), o trabalho de projeto é uma metodologia pedagógica importante, mas que não deve ser única nem exclusiva. Segundo Rangel e Gonçalves (2011, p. 26) “A diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias.” Por outro lado, a diversidade de culturas, interesses e competências existentes dentro de uma sala de aula exigem, também elas, uma diversidade de métodos e técnicas pedagógicas. O trabalho de projeto é uma metodologia pedagógica importante que explora várias competências em vários domínios, não só relacionados com a formação académica da criança, mas também com a sua formação psicossocial.

É uma metodologia de objetivos abrangentes e interdisciplinar que permitem a formação holística da criança. Por isso, é considerada por muitos, nomeadamente Rangel e Gonçalves (2011, p. 26) “uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo (...)”.

Todo este panorama justifica a exploração do trabalho de projeto neste trabalho de investigação: usar este método de diferenciação pedagógica como uma forma de inclusão de crianças com necessidades educativas específicas em turmas do ensino regular.

O trabalho de projeto surgiu no início do século XX e foi influenciado pelas ideias de Dewey. Nos anos 20, é Anna Freud quem o coloca em prática na escola fundada por si, segundo Katz e Chard (1992).

É considerado “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes.” (Leite, Malpique & Santos 1989, p.140). citados por Vasconcelos (2011, p. 9). O principal objetivo do trabalho de projeto é resolver questões importantes para quem vai realizar o projeto de investigação, envolvendo a criança no seu próprio processo de aprendizagem através de trabalhos de investigação de temas que lhe parecem interessantes. Desta forma, a aprendizagem reveste-se de significado para a criança, ao contrário dos temas impostos pelo professor e pelo currículo. É uma metodologia muito completa, em que o

(...) processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade. (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Também Perrenoud (2000, p.68) nos diz que

O engajamento em um projeto de médio ou longo alcance oferece uma oportunidade de aprender a planejar, a negociar, a cooperar, a realizar e, ao mesmo tempo, um quadro integrador a atividades mais limitadas que, tomadas isoladamente, seriam recebidas como exercícios sem grande interesse, em resumo, «escolares».

Já as autoras Beneke e Ostrosky (2009, p. 2) afirmam que “o trabalho de projeto permite às crianças demonstrar as suas forças, aplicando o seu conhecimento, as suas capacidades e disposições de forma a puderem ajudar os outros.” O trabalho de projeto faz sentido quando é realizado em pequenos grupos ou, melhor ainda, em pares. Desta forma, a criança pode, efetivamente, justificar todos os benefícios que são atribuídos a esta metodologia, nomeadamente conseguir cooperar e colaborar com os colegas, partilhar o seu conhecimento e capacidades, ajudar os colegas e, ao mesmo tempo, ser ajudado por estes. Durante a realização do trabalho de projeto, a criança demonstra mais

vontade em participar, mais entusiasmo pelas tarefas que tem de realizar, faz mais perguntas e mostra-se mais motivada para partilhar o produto do seu trabalho. Para as autoras Katz e Chard (1992) o projeto é uma investigação que procura encontrar respostas a questões sobre um determinado tópico proposto pelas crianças ou por estas em conjunto com o professor sendo o seu objetivo o de aprender mais sobre o tema em vez de encontrar respostas a questões pré-determinadas pelo professor.

Esta definição remete-nos para a conceção construtivista da aprendizagem, em que a criança o seu próprio conhecimento através das vivências que experimenta e que consegue traduzir e integrar em experiências posteriores. O conhecimento adquirido do seu trabalho de projeto deverá ser usado e integrado em novas situações, havendo, conseqüentemente, um avanço no processo de aprendizagem da criança. As mesmas autoras chamam a atenção para o facto do projeto ser diferente de trabalhar temas ou unidades didáticas, sendo esta uma diferença subtil. Quando falamos em investigar temas ou unidades didáticas temos de ter em conta que as crianças raramente têm oportunidade de colocar questões sobre os mesmos pois o planeamento já está praticamente feito pelo professor. É ele que dá o tema de trabalho e que indica as questões que pensa serem importantes para as crianças investigarem. Já o projeto é definido pelas crianças, que colocam as questões que lhes interessa responder e decidem sobre como devem investigar, por norma fazendo experiências ou observando diretamente em vez de procurarem as respostas em livros ou na internet. De acordo com. Katz e Chard (1992) os tópicos de trabalho nos projetos que mais chamam a atenção das crianças são questões que nos remetem para o como e o porquê das coisas. Estas autoras alertam ainda para a importância do título do projeto, que deve dar a conhecer de imediato o tipo de investigação que será levado a cabo pelas crianças, ou seja, este deve ser específico enquanto o nome de um tema é demasiado vago para um projeto.

Durante todo este processo, o professor estará sempre ao alcance da criança para a orientar sempre que esta necessitar de um pouco de ajuda, para ajudar a organizar o seu trabalho e a sua pesquisa. O professor assumirá, então, um papel de mediador e facilitador do processo por oposição a ser o tomador de decisões. O papel do professor será o de facilitar o desenvolvimento das ideias das crianças na consecução do projeto.

São vários os objetivos desta metodologia, sendo que o mais importante, atribuído por vários autores lidos, é o facto da criança poder trabalhar temas que lhe parecem interessantes, mantendo-a motivada para a construção do seu próprio conhecimento e dos outros que com ela investigam; resolver problemas interessantes que se afigurem à criança durante o seu processo de aprendizagem. Por outro lado, a colaboração e a cooperação são também objetivos muito importantes a alcançar, pois da mesma forma conseguem que a criança mobilize não só os seus conhecimentos prévios do tópico em estudo como também mobiliza as suas capacidades e conhecimentos sociais e culturais, de forma a conseguir trabalhar com outros colegas, a ajudá-los e a deixar ser ajudada por estes.

Esta metodologia, também aposta na inter e multidisciplinaridade, uma vez que só assim conseguirá alcançar os objetivos a que se propõe. A inter e multidisciplinaridade ajudam a criança a integrar os seus conhecimentos de um modo muito mais abrangente, tornando, por isso, a sua aprendizagem muito mais rica.

Outro objetivo muito importante é a comunicação do trabalho ao grupo mais alargado; a partilha do conhecimento. A criança entusiasmada consegue transmitir melhor tudo aquilo que sabe de uma forma mais próxima dos seus colegas. E estes revelam muito mais entusiasmo por descobrir o que os seus colegas pesquisaram. A aprendizagem torna-se, deste modo, mais estimulante.

O trabalho de projeto surge de uma necessidade das crianças de saberem mais sobre um determinado tema/questão. Katz (2006) dá-nos uma ideia das etapas a cumprir ao enveredar pelo trabalho de projeto: em primeiro lugar os alunos devem colocar as suas questões sobre o tópico a investigar; de seguida, os alunos partilham o que já pensam saber sobre o assunto; devem planear em conjunto a investigação que vão fazer; depois, os alunos discutem com o professor as formas de comunicar as suas descobertas; e, por fim, devem ter algum tempo de reflexão para ponderarem sobre aquilo que aprenderam.

Também Rangel e Gonçalves (2011) nos falam das etapas. Assim, segundo estes autores, a sequência padrão de um trabalho de projeto começa com a definição do problema ou questão que se deseja clarificar e/ou aprofundar, seguido da formulação de pequenos problemas que gravitam à volta da questão maior, depois faz-se a planificação do trabalho, a pesquisa e a produção do trabalho em si, faz-se uma avaliação formativa de todo o processo, por fim os alunos apresentam os seus resultados ao grupo-turma, faz-se uma análise global do trabalho efetuado e, finalmente, uma avaliação final com uma síntese de tudo o que foi alcançado.

Para outros autores as etapas são sete e compreendem “(...) a preparação, planificação, pesquisa, análise, conclusões, comunicação, avaliação dos resultados.” (Zhylybay, Magzhan, Suinzhanova, Balaubekov & Adiyeva, 2014, p. 623).

Vários são os autores que defendem que o trabalho de projeto traz bastantes benefícios à sala de aula e ao processo de aprendizagem dos alunos do século XXI. Rangel e Gonçalves (2011) defendem que esta metodologia estimula o pensamento crítico da criança, bem como a mantém motivada e focada nas suas aprendizagens; promove a participação da criança no seu próprio processo de aprendizagem através do seu envolvimento na planificação do trabalho; favorece a cooperação e colaboração entre os

alunos durante o processo de investigação; e mobiliza competências e saberes de diferentes domínios.

Katz (1994) refere como benefícios o facto de a criança ter oportunidade de aplicar os seus conhecimentos e demonstrar as suas competências, para além de reforçar a sua motivação intrínseca encorajando-a a tomar decisões sobre o que quer aprender.

Para Clark (2006) o trabalho de projeto poderá ser entendido como um complemento, útil e significativo, ao método típico e sistemático usado, como regra geral, pelos professores.

Zhylkybay Magzhan, Suinzhanova, Balaubekov e Adiyeva (2014) concluem no seu trabalho que o trabalho de projeto contribui para o desenvolvimento do pensamento criativo das crianças.

Todavia, o trabalho de projeto não é um caminho fácil para todos e Rangel e Gonçalves (2011, p. 27) alertam para o facto de

A não consciência e/ou consideração das limitações naturais desta metodologia e da necessidade da diversificação das abordagens no conjunto da prática pedagógica, leva, com muita frequência, ao desvirtuamento da MTP, submetendo-a a interesses e exigências académicas que ela não pode satisfazer.

Outra situação que estes autores consideram poder ser um possível obstáculo é a redução do tempo dedicado ao trabalho de projeto à medida que as crianças avançam de ciclo de ensino. Assim, o jardim de infância pode dedicar mais tempo a este tipo de trabalho, sendo este tempo reduzido à medida que a criança vai passando para o primeiro, segundo e terceiro ciclos e assim sucessivamente.

Já Clark (2006), citando Katz e Chard (2000, p. 3) refere como possível obstáculo o facto de não haver uma única forma de incorporar o trabalho de projeto no currículo de uma turma, ficando as decisões de escolher o tempo de trabalho, a forma como será organizado e que partes do currículo poderão ser trabalhadas com este método, ao critério de cada professor. Outra referência feita por esta autora é o facto de professores que estão

a começar a usar este método nas suas aulas tornarem o trabalho de projeto demasiado direcionado para as suas próprias escolhas, deixando pouco espaço às crianças para participarem de forma mais independente na realização do projeto, que é um dos objetivos desta metodologia. Por outro lado, para além de diferentes métodos já entranhados nas práticas dos professores também se deve ter em conta o contexto em que as turmas estão inseridas, como a escola, a administração escolar e os seus próprios conceitos sobre pedagogia. Na sua conclusão, a autora refere que o mais difícil para os professores é alterar os seus métodos, as atividades e a sua postura perante a turma. É, efetivamente, muito difícil deixar de ter o controlo absoluto do ambiente da sala de aula e descentralizar o poder do professor, deixando que os alunos participem desse controlo.

De acordo com Ferreira, (2013, p. 313), a avaliação nos trabalhos de projeto deverá ser realizada “numa perspetiva de avaliação formativa contínua dos processos de trabalho e de aprendizagem deles [dos alunos]”. Este autor também refere a importância da autoavaliação quer do professor quer dos alunos durante todo o processo para aferir “se o plano de atividades está a ser cumprido, se estão a encontrar as respostas para as questões/problemas levantados e quais as aprendizagens que estão a fazer.” (p. 314/315). Este tipo de avaliação também permite quer ao aluno quer ao professor posicionar-se no processo de ensino-aprendizagem e aferir a eficácia do seu trabalho.

Direciona também para um trabalho de reflexão sobre o trabalho realizado quer pela criança quer pelo professor, o que facilita e ajuda a criança e o professor no seu processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, favorece não só as aprendizagens académicas, mas também realça valores sociais e culturais importantes na educação da criança. É uma das ferramentas da diferenciação pedagógica que melhor promove a inclusão da diferença na sala de aula.

Rangel e Gonçalves (2011) organizaram um quadro sobre as etapas do trabalho de projeto, que penso ser bastante específico e detalhado e que apresento abaixo na Fig. 2:

| ETAPAS DO TRABALHO DE PROJETO | | Papel do Educador / Professor | Objetivos a que responde |
|---|--|--|--|
| Geral | Com as crianças | | |
| Definição do Problema | Origem do Projeto. Definição do Problema | - Observação/atenção - envolvimento - Estimulo - Mediação / Seleção | Manter curiosidade. Estimular desejo de conhecer. Fomentar abertura ao mundo. |
| Formulação de sub-problemas (problemas parcelares) | “O que já sabemos” “O que queremos saber” | - Investigação pessoal (hipóteses de trabalho) | Envolver as crianças/ alunos na escolha, organização e planificação do seu trabalho |
| Planificação do trabalho | Como, quem, quando, onde procurar informação. O que e como vamos fazer. | - Planificação com as crianças (criação de “redes”) | |
| Pesquisa-produção (Trabalho de campo e de sala) | Recolha de informação e objetos Pesquisa. Visitas Vinda de convidados | - Investigação - Organização do trabalho - Gestão, dinamização e coordenação das atividades do projeto - Reflexão | Fomentar: a aprendizagem em interação a aprendizagem em colaboração / cooperação |
| Avaliação formativa | Avaliações intermédias Revisões da planificação | | Promover: a aprendizagem integrada (aquisições em contexto) a aprendizagem integral (integração v. domínios) |
| Apresentação dos resultados | Experiências / Vivências Registos. Produções. | | |
| Crítica / Globalização | Apresentação / atividade final (“apresentações”; “aulas”; festas; painéis, etc.) | | Promover: - a aprendizagem partilhada (partilhar conhecimentos, pensamentos e sentimentos sobre o mundo) |
| Avaliação final. Síntese. Novos problemas / projetos. | Avaliação do processo | - Reflexão | |

TRABALHO ESCOLAR: - COM DIMENSÃO SOCIAL - COM DIMENSÃO CULTURAL

Figura 2: Etapas do Trabalho por Projeto

Santos, Fonseca e Matos (2009) questionam “Que se ganha com o trabalho de projeto?” e assentam a metodologia de projeto em três diferentes dimensões: cognitiva, social e metacognitiva. A nível cognitivo encontramos aprendizagens relacionadas com os diversos saberes disciplinares, ou seja, integradas, que promovam conexões entre os saberes prévios e os novos conhecimentos. No que concerne à dimensão social valores como a responsabilidade, atitude democrática, consciência crítica, atenção aos outros e respeito destacam-se através do trabalho de projeto na medida em que fomenta as relações, valores e princípios que promovem as relações com os pares, crianças e adultos, com o meio e a comunidade. Para finalizar, segue-se a dimensão metacognitiva que estimula a compreensão da criança perante a sua envolvência no projeto, tomando consciência de como concretizam as tarefas, as estratégias a que recorrem e que processos

mentais utilizam nas diversas fases do projeto, por outras palavras, tomar consciência da sua própria aprendizagem.

4. O professor investigador da sua prática

Ser professor é estar em constante formação “para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei Nº 240 / 2001, p. 5569), é estar em constante reflexão sobre o que faz diariamente. O professor assume-se, assim

(...) como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente; (Decreto-Lei 240/2001, p. 5570).

O trabalho de investigação de um professor é importante em vários aspetos, mas essencialmente, este tem como principal finalidade “clarificar os problemas da prática e procurar soluções” (Ponte, 2008, p. 154), sendo que o que está em causa “é reforçar a sua competência profissional, habilitando-o a usar a investigação como uma forma, entre outras, de lidar com os problemas com que se defronta” (Ponte, 2004, p. 38). De acordo com o mesmo autor, sendo a investigação uma forma de construção de conhecimento, então a investigação sobre a própria prática profissional será um processo crucial na construção do conhecimento da mesma proporcionando ao investigador/professor uma forma privilegiada de desenvolvimento profissional. Por outro lado, o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto (p.4 / 5572), que nos fornece o perfil do professor do século XXI, preconiza um professor que “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação”. Segundo Tomlinson e Allan (2002, p. 33) “Os educadores e responsáveis educativos mais sensatos questionam as opções que afetam a sua prática profissional” e neste sentido uma

reflexão sobre a eficácia da sua ação é imprescindível de forma a continuar a realizar um bom trabalho.

O professor enquanto investigador da sua prática remete-nos para o conceito de desenvolvimento profissional. Este traça-se num percurso contínuo de reflexão, que mune o professor de conhecimentos que lhe permitem tomar decisões importantes em sala de aula. Estas decisões são geradoras de mudança no plano profissional dos professores.

A sociedade em constante evolução coloca desafios de várias ordens ao professor atual, que se vê na contingência de acompanhar o ritmo dos seus alunos sob pena de não conseguir cumprir a sua missão: incentivar a procura de conhecimento. Esta procura de respostas a situações educativas tem como consequência a procura do desenvolvimento profissional através da investigação da prática.

Tal como apresentado por Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional constitui-se um processo de aprendizagem e crescimento com um carácter profundo e integrador e que demonstra uma preocupação com a melhoria constante e consequente mudança das práticas dos professores em prol dos alunos. De acordo com esta autora, há três perspetivas de desenvolvimento profissional apresentados por Hargreaves e Fullan (1992) e que são por si referidos. Segundo a mesma autora, Hargreaves e Fullan (1992) referem que estas três perspetivas do desenvolvimento profissional dos professores estão intimamente ligadas não só às oportunidades destes aprenderem para melhorarem a qualidade na educação como estão também ligadas às oportunidades para ensinar, que é onde reside a diferença de cada uma destas perspetivas. Assim, a autora refere que das três perspetivas, aquela que se refere ao desenvolvimento do professor como mudança ecológica é a que mais frutos poderá dar no que diz respeito à mudança de práticas. Isto porque, segundo Hargreaves e Fullan (1992) citados por Formosinho (2009, p. 234)

Os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente em isolamento. Se a inovação for imposta do exterior por uma

administração de mão pesada, será pouco provável que surjam processos de experimentação criativa. O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores.

Esta perspetiva aponta para um percurso de trabalho colaborativo e cooperativo entre os professores e que permite uma mudança nas suas práticas e, conseqüentemente, na educação. É a partilha de experiências entre pares que enriquece o desenvolvimento profissional dos professores e que os motiva a procurarem melhorar as suas práticas redirecionando-as e centrando-as no aluno. Dizem as autoras Herdeiro e Silva (2011) citando Day e Sachs (2004) que o desenvolvimento profissional docente no futuro deverá assentar na “cooperação e colaboração entre professores”. De facto, Formosinho (2009) referindo-se a (Dewey, 1933; Knowles, 1973) refere os professores dão mais significado ao resultado do seu trabalho se trabalharem em modo de colaboração e cooperação com outros professores, através de projetos que visem melhorar algum aspeto da sua escola ou o desenvolvimento curricular.

O modelo de desenvolvimento profissional baseado num processo que visa a melhoria e a mudança de práticas utiliza a investigação-ação como forma de evolução e parte de uma necessidade real sentida por um professor ou um grupo de professores. A partir da identificação do problema, os participantes planeiam uma intervenção e realizam-na, sendo a parte mais importante desta ação a reflexão / avaliação do que foi realizado de forma a aferir a sua eficácia. A mudança poderá acontecer ou não, dependendo do resultado da reflexão sobre o projeto.

Outro dos modelos de desenvolvimento profissional docente identificados por Formosinho (2009) é o modelo baseado em projetos ou baseado no desenvolvimento curricular ou organizacional. Este modelo parte da tentativa de procurar soluções para situações concretas que podem ser gerais ou específicas, de forma a melhorar o currículo ou as escolas. Neste modelo, o desenvolvimento profissional está sempre ligado à

melhoria das escolas e do currículo (Formosinho, 2009). Porém, a autora adverte para o facto desta associação poder não ter os resultados desejados. Sendo reconhecidas as dificuldades atribuídas aos processos de mudança em educação, o desenvolvimento profissional associado à inovação que parte do desenvolvimento curricular e da melhoria de escola poderá não ser tão eficaz e positivo como o expectável.

5. O Movimento da Escola Moderna: uma associação de apoio ao desenvolvimento profissional

O Movimento da Escola Moderna (MEM) em Portugal surgiu na segunda metade do século XX a partir da atividade de seis professores do ensino primário, que sentiram a necessidade de dialogar de forma a refletirem e enriquecer profissionalmente. Assim, reuniram-se um dia para trocarem entre si experiências profissionais e continuaram a reunir-se semanalmente (Niza, 2012, p. 42).

Durante as sessões, foi acordado que todos teriam o seu tempo para intervir e partilhar experiências e desde o início que escolheram temas de conversa sobre os quais cada membro do grupo exporia a sua prática, documentando-a o melhor possível. No final de cada sessão era realizada uma avaliação crítica da mesma “por lhe reconhecermos valor moral e prático.” (Niza, 2012, p. 43).

No ano seguinte a estes encontros, Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza assumiram no congresso francês da Escola Moderna a intenção de trazerem o movimento para Portugal. A eles associaram-se os professores do Centro Infantil Helen Keller, do qual faziam parte.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é, segundo Niza (1999) uma associação de professores e educadores que se vê como um movimento social de desenvolvimento humano que pretende operar a mudança pedagógica propondo-se construir respostas para

uma educação escolar orientada para os valores democráticos da participação direta, através da cooperação educativa. “Como o nome indica, trata-se de uma associação de profissionais de educação que entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social.” (Niza, 1998, p. 2)

Nas palavras de Filomena Serralha (2009), estes profissionais de educação têm em comum a rejeição da pedagogia tradicional, comprometendo-se a transformar as suas práticas pedagógicas. Esta transformação de práticas ocorre pela interação e partilha de experiências de cada um, discutindo e refletindo sobre as suas práticas diárias, trocando ideias e dando opiniões com o objetivo de encontrar uma forma de evoluir. Neste sentido, o MEM tem vários espaços de divulgação e reflexão do trabalho desenvolvido pelos seus membros, nomeadamente os Sábados Pedagógicos, que constituem os encontros originais dos membros fundadores. A par dos Sábados Pedagógicos, há ainda os Grupos Cooperativos, o Encontro Nacional da Páscoa, o Congresso Nacional, os Encontros de Especialidade, os cursos de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM e as Tardes do Conselho de Coordenação Pedagógica.

Niza (1996) indica três grandes finalidades a que este modelo pedagógico se propõe – iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Neste sentido a escola é entendida como

um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. (...) é no envolvimento e na organização construídas paritariamente (...) que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos, os objetos de cultura, os saberes e as técnicas (...), as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham (...) através de processos de cooperação, de interajuda (...) de negociação progressiva e direta. (Niza, 1998).

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna caracteriza-se principalmente pela flexibilidade do currículo, pela implementação do trabalho cooperativo e pela comunicação dos produtos do trabalho realizado. Este trabalho cooperativo promove não só o desenvolvimento de valores morais e cívicos como

também a corresponsabilização dos alunos pelo seu processo de aprendizagem, centrando todo o processo de aprendizagem no próprio aluno e tornando o professor um mediador cultural, um facilitador que ajuda o aluno a ultrapassar barreiras. É um modelo centrado no grupo cuja atividade, quer seja de gestão dos conteúdos, das atividades e matérias, do espaço e do tempo, se realiza através do trabalho cooperativo. É um modelo cuja prática democrática permite aos alunos participarem efetivamente na vida quotidiana da turma através da organização, gestão e avaliação cooperadas do processo de aprendizagem. Esta democracia académica estimula de forma efetiva o pensamento crítico e a sua expressão incentivando os alunos a orientarem o seu próprio processo de aprendizagem. Desta forma os alunos são encorajados a resolver problemas, a trabalhar em grupo ou em pares e a saber viver em grupo, sendo o próprio grupo a promover o desenvolvimento intelectual, moral e cívico permitindo uma experiência de socialização democrática que é a base do trabalho nas turmas enquanto comunidades de aprendizagem.

Este movimento de professores e educadores dos diferentes níveis de ensino foca-se na formação contínua dos seus professores num modelo de autoformação cooperada, preocupando-se em utilizar os princípios que regem o seu modelo pedagógico para o seu modelo de formação de professores e vice-versa. A este modo de entender a formação, Niza designa por isomorfismo pedagógico ou

[...] a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efectivas dos professores. (NIZA, 2009, p.352)

Este isomorfismo pedagógico remete-nos para uma prática que decorre do processo de formação do professor. O professor usa as mesmas práticas que usaram com ele enquanto aluno, servindo-se de um padrão já cristalizado no e pelo tempo. É neste sentido que o Movimento da Escola Moderna sente a necessidade de alterar a prática que é a formação de professores de modo a transformar esse mesmo isomorfismo, tornando-o um

“isomorfismo alternativo para o futuro, com os novos conhecimentos de que dispomos agora.” (Niza, 2018, p. 147). Só assim se conseguirá alterar de modo mais efetivo as práticas pedagógicas que se têm vindo revelar ineficazes na escola do século XXI.

5.1. Os grupos cooperativos do Movimento da Escola Moderna

Das várias modalidades formativas já identificadas no ponto anterior destacamos agora de modo mais particular a formação que ocorre no seio dos grupos cooperativos.

A formação no MEM funciona em sistema de autoformação cooperada, ou seja, os professores que assim o desejem, trabalham numa rede que possibilita, não só, que evoluam no seu desenvolvimento profissional, mas também que melhorem as suas práticas, no sentido de as aperfeiçoar e ajudar de forma mais eficaz a aprendizagem dos alunos das suas turmas. Os Grupos Cooperativos assumem uma das várias práticas de autoformação cooperada prevista pelo MEM e estão disseminados pelos vários Núcleos Regionais do MEM. Neste contexto, cada participante torna-se agente, sujeito e objeto da sua própria formação, isto é, exerce, ao mesmo tempo, a função de formador e de formando.

Por norma, estes grupos organizam-se por ciclos de ensino ou por temas, a partir dos interesses e necessidades manifestados pelos professores que fazem parte desta comunidade. Estes grupos funcionam como comunidades de prática. Uma comunidade de prática assume neste contexto a perspetiva de Lave e Wenger (1991) enquanto um grupo de pessoas com objetivos comuns que, ao longo do tempo participam no desenvolvimento de atividades comuns. Pela sua participação numa atividade de reflexão e análise de práticas no seio do grupo cooperativo, os professores vão reconstruindo a sua identidade profissional em dialogia, apropriando-se dos significados dessa comunidade,

neste caso dos princípios do modelo, que defendem a diferenciação pedagógica como estrutura de inclusão.

Convocamos aqui a perspectiva de Zeichner (2008) a qual chama a atenção para a importância do trabalho de reflexão sobre a prática entre professores, contrariando a reflexão individual que muitas vezes não tem consequência no desenvolvimento profissional. O autor aponta como extremamente importante a comunidade de prática, na qual é possível, através das interações sociais que se estabelecem, quebrar o isolamento e criar referenciais comuns. Ao refletir em conjunto o professor tem o apoio do grupo, que o desafia a pensar mais além da sua sala e identificar situações que se relacionam com os contextos escolar e com os problemas dos restantes colegas que constituem o grupo.

A estrutura dos tempos de encontro do grupo cooperativo, parte do relato de situações problemáticas por cada um dos membros (geralmente não mais 5 ou 6) para a análise das mesmas, onde cada um dos elementos dá feedback sob a forma de perguntas para clarificação da situação apresentada, mas também sob a forma de sugestão negociada entre os participantes. No final de cada encontro os elementos do grupo assumem o compromisso de experimentar no contexto da sala de aula, as estratégias sugeridas. O trabalho aqui desenvolvido entre pares funciona como um regulador das aprendizagens profissionais de cada um e de todos.

Por vezes o grupo é dinamizado por um elemento com mais experiência, que acaba por planear e coordenar as atividades do grupo, desenvolvendo um trabalho com regularidade e frequência “pois a estrutura e a organização do desenvolvimento profissional necessita de ser sistemática e não esporádica” (Artur, 2006, p.7).

O objetivo dos grupos cooperativos é promover o desenvolvimento profissional através de projetos de estudo pela partilha, reflexão e consequente planificação ou

replanificação do trabalho de cada um dos seus membros assim como a construção partilhada de materiais e recursos pedagógicos. Neste ambiente, os membros do grupo partilham o que são as suas práticas diárias e todo o grupo reflete sobre a sua eficácia e sobre formas de as melhorar. De acordo com Serralha (2009), o facto de terem de comunicar aos outros membros do grupo / comunidade faz com que o professor se obrigue a tomar consciência da sua caminhada e, por outro lado, “o olhar crítico do grupo coloca-o em confronto com eventuais erros ou lacunas, fazendo daí nascer novas aprendizagens.” (Serralha, 2009, p. 6). Isto é, a partir destas reflexões, o professor vai construindo a sua identidade profissional impregnando de significado a sua prática. Esta prática reflexiva permite que os professores se sintam cada vez mais confiantes e competentes naquilo que é a sua profissão e a sua prática diária.

Capítulo II – O Processo Investigativo

Depois de apresentar o enquadramento teórico que sustenta este estudo, passamos a apresentar o percurso investigativo que nos permitiu desenvolver uma prática pedagógica assente na diferenciação pedagógica de modo a responder às necessidades de aprendizagem de todos os alunos da turma.

Neste capítulo apresentaremos todo o caminho investigativo percorrido, desde a metodologia até aos recursos e instrumentos utilizados que permitiram uma tentativa de resposta à problemática apresentada.

1. Problemática

Enquanto estudante, o nosso percurso formativo não previu a diferença enquanto realidade permanente. Por isso, quando iniciámos a nossa carreira profissional deparamo-nos com dificuldades que apenas a experiência nos ajudou a superar, em parte. A criança diferente na nossa sala de aula era mais um peso no nosso trabalho, não só pelo facto de termos de lidar com o desconhecido, mas principalmente porque não tínhamos uma referência que nos apontasse o caminho, que nos assegurasse que o nosso trabalho estava em linha com as necessidades de cada aluno. Assim, com este estudo pretendemos melhorar a nossa prática pedagógica de modo a conseguirmos que todos nas várias turmas que lecionamos consigam atingir os objetivos traçados no início de cada ano letivo e, de acordo com as capacidades de cada um, tentarmos encontrar formas de concretizar e conciliar os seus diferentes estilos de aprendizagem.

Pretendemos assim saber como desenvolver uma prática educativa assente na diferenciação pedagógica de modo a responder às necessidades de aprendizagem dos

alunos de uma turma do 6º ano, da qual fazem três crianças com necessidades educativas especiais.

2. Objetivos do estudo

A partir da problemática apresentada, delineamos objetivos:

- Desenvolver competências profissionais com vista à utilização de estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula
- Identificar possíveis obstáculos às práticas pedagógicas usadas;
- Utilizar o trabalho por projeto como estratégia promotora do envolvimento dos alunos na aprendizagem.
- Desenvolver hábitos de reflexão e análise crítica sobre o trabalho desenvolvido com os alunos em sala de aula;
- Compreender de que modo a participação num grupo cooperativo de professores pode contribuir para o meu desenvolvimento profissional;

3. Abordagem Metodológica: Investigação-ação

Para Ponte (2002), existem quatro razões pelas quais os professores iniciam uma investigação. Em primeiro lugar, querem munir-se de meios adequados para enfrentar os problemas que advêm da sua prática profissional; em segundo lugar, encaram esta como uma forma privilegiada de desenvolvimento profissional; em terceiro lugar, pensam poder contribuir para a construção de conhecimento dos professores enquanto grupo profissional; e por fim, tentam contribuir de uma forma ativa para a construção do conhecimento dos problemas educativos, de uma forma mais ampla e geral.

“(…) a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” é o conceito que Dewey nos apresenta no seu livro *Como Pensamos – Como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma Reexposição*, de pensamento reflexivo (citado por Alarcão & outros, 2013, p. 45). E é sobre o pensamento reflexivo que falaremos neste trabalho, inserido no paradigma qualitativo, nomeadamente a investigação feita por professores, a chamada investigação-ação.

A investigação-ação teve origem nos Estados Unidos da América, não sendo preciso e consensual o momento do seu nascimento (Máximo-Esteves, 2008). Os nomes mais importantes relacionados com a origem desta forma de investigação são o de John Dewey e Kurt Lewin.

Para Dewey, o pensamento reflexivo existe quando há uma ligação entre dados e ideias, havendo, por isso, a necessidade de perceber se os dados obtidos coincidem com a ideia sugerida (Lalanda & Abrantes, 2013). Estas autoras referem que os dados podem ser obtidos de várias formas, mas as ideias têm sempre de ser confrontadas com os dados para que possam ser aceites ou não. De acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 26), Dewey defende “a importância do pensamento reflexivo no desenvolvimento da mente e dos modos de ação” bem como “conceitos associados à noção de interação (...) os quais tornam fulcral o papel do ambiente (...) nas condições de aprendizagem.”. Já para Lewin o conceito de investigação-ação passava por atividades realizadas por pessoas com um problema social em comum e que tentavam melhorar as suas condições de vida. A investigação-ação pode ser entendida, de acordo com Máximo-Esteves (2008), tendo em conta três partes muito importantes da vida de um profissional da educação: a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão política. A primeira prende-se com a identidade de ser professor que está intimamente ligada ao aluno e o seu bem estar,

propiciando o estudo da sala de aula e das teorias de educação do professor; a dimensão profissional também valorizada com este tipo de estudo, uma vez que permite aumentar o conhecimento-base da profissão e é um ótimo meio de desenvolvimento profissional, deste modo os educadores podem investigar os seus próprios contextos de trabalho e, ao mesmo, influenciá-los e mudá-los de acordo com os resultados da sua investigação; a terceira dimensão, a política, remete o profissional da educação para um compromisso de defesa da justiça social, que é, aliás, um dos princípios orientadores da ação educativa.

Uma das definições mais referida, segundo Máximo-Esteves (2008, p. 18), é a do autor John Elliot, que nos diz que “Podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que dela decorre.” Tendo em conta os estudos de Creswell (2002), a investigação-ação é usada essencialmente por professores e outros profissionais ligados à educação, como forma de resolver problemas práticos do dia-a-dia do sistema educativo, problemas que se resumem ao contexto local do professor ou profissional da educação. Ao procurar uma metodologia que permita a reflexão crítica sobre a mesma com vista ao seu melhoramento e consequente melhoria do contexto de aprendizagem dos alunos, deparei-me com a intervenção do professor-investigador, que se envolve em processos de investigação-ação para melhorar a sua prática. A investigação-ação, que contribui para a melhoria das práticas profissionais do professor ou de quem trabalhe na área da educação, desenvolve-se num ciclo de planificação, ação, observação e reflexão, o qual permite reajustes no plano da ação, levando a uma melhoria da qualidade da prática. Já Alarcão (2013) fala-nos de dois tipos de reflexão numa investigação-ação e numa possível terceira. Assim, esta autora remete-nos para Schon quando fala na reflexão em investigação-ação, que nos fala numa reflexão na ação, que acontece durante a própria ação para podermos reformular o que estamos a fazer, e numa reflexão sobre a ação, que acontece

retrospectivamente. Porém, Alarcão (2013, p. 17) diz-nos ainda que Schon discorre acerca de uma reflexão sobre a reflexão na ação, sendo esta a mais importante para “determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”.

Por outro lado, a investigação-ação é definida por Ponte (2002) como uma forma de construção do conhecimento e por isso o autor refere que investigar sobre a sua própria prática é uma forma enriquecedora do investigador se desenvolver a nível profissional. Também Máximo-Esteves (2008) vem ao encontro desta definição ao interpretar Schon (1983) afirmando que o conhecimento profissional se adquire através da prática e da reflexão. Só desta forma, o professor consegue melhorar a sua prática profissional. É neste sentido que Stenhouse (1975), citado por Alarcão (2001, p.4) defende que o contexto em que o professor está inserido deve ser o foco da sua atenção e análise, desenvolvendo “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática”.

O profissional que opta por usar a investigação-ação como forma de construir conhecimento, procura compreender a realidade social, como ela é verdadeiramente vivida e apreendida pelos sujeitos e como realmente se desenvolve nos contextos estudados. O objetivo principal deste paradigma não é explicar, prever e controlar, mas antes compreender, interpretar e atuar no contexto em estudo. Estas são as principais características deste paradigma. Mas Ponte (2008, p. 2(4)) avisa

que tal trabalho pode ser conduzido numa lógica sobretudo de *intervir* e *transformar*, sabendo à partida onde se quer chegar, ou numa lógica de *compreender* primeiro os problemas que se colocam para delinear, num segundo momento, estratégias de acção mais adequadas.

Outra forma de perspetivar a investigação-ação que penso merecer atenção é a que Máximo-Esteves (2013, p. 21) refere de Grundy e Kemmis (1988) e que nos remete para um conjunto de

atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas actividades.

A par desta definição de investigação-ação está uma referência de Sanches (2005) a Bogdan e Biklen (1994) que nos indica que é muito importante compreender a forma como todos os envolvidos neste processo vivem a sua situação e implicá-los na mudança que eventualmente ocorrerá depois deste processo, pois são eles que terão de arcar com tudo o que a mudança implica. Aquela autora refere ainda que para Ainscow, (2000) a qualidade do processo e a eficácia do produto final aumentam exponencialmente quando o alvo da investigação se envolve de tal forma que a sua percepção crítica será usada como forma de monitorizar toda a investigação, ajudando, desta forma, há tomada de decisões no sentido a dar à investigação e consequente mudança.

Ao rever todas as definições de investigação-ação, podemos verificar que todas elas nos remetem para um evento cíclico que parte da identificação do problema e planificação da acção para a acção, seguindo-se, consequentemente, a observação e a reflexão obrigatória.

São várias as vantagens oferecidas por este tipo de investigação, não só no que diz respeito à pessoa que o pratica, mas sobretudo sobre quem recai a investigação e a instituição em que se inserem. De acordo com Ponte (2008), este paradigma tem como vantagem mais óbvia o esclarecimento e resolução de problemas identificados pelo investigador durante e na sua prática profissional diária. Por outro lado, também proporciona o desenvolvimento e crescimento profissional do investigador, levando-o a refletir sobre o que é a sua prática e como melhorá-la, de forma a melhorar também as condições de aprendizagem dos seus alunos. Paralelamente, as organizações em que os profissionais que usam a investigação-ação se inserem também tendem a melhorar.

A principal desvantagem apontada à investigação-ação é, segundo Máximo-Esteves (2008), o facto de não se poder generalizar o conhecimento produzido a outras situações uma vez que se parte de uma situação localizada num determinado contexto e com características muito próprias. No entanto, na minha opinião, a desvantagem seria a generalização do conhecimento produzido, porque desse modo, o professor não teria o pensamento reflexivo preconizado por Dewey, acabando por, mais uma vez, se acomodar a conclusões já alcançadas por outros. O objetivo da investigação-ação é provocar a reflexão do professor sobre o que é a sua prática, os seus objetivos profissionais e como alcançá-los, tal como Ponte (2008, p. 2(4)) nos diz “Em vez de esperar por soluções vindas do exterior, muitos professores do ensino primário, secundário e superior e muitos formadores de professores, têm vindo cada vez mais a pesquisar directamente os problemas que se lhes colocam.”

Outra desvantagem apontada a este tipo de investigação, é o facto do investigador estar intimamente ligado ao objeto de estudo, como refere Sanches (2005), citando Bogdan e Biklen (1994) para se referir ao facto da investigação-ação não ser aceite pela comunidade científica tradicional. Desta forma, os dados recolhidos estarão seriamente comprometidos pela influência da experiência e pelo conhecimento prévio do investigador. Já vimos que esta desvantagem se torna numa vantagem quando falamos numa investigação-ação séria, pois é este conhecimento do investigador que proporcionará uma visão mais global do problema e ajudará a encontrar as soluções necessárias. Este envolvimento do investigador com o seu objeto de estudo também é obrigatório quando falamos num pensamento reflexivo. Só assim o investigador poderá exercer ação sobre o seu objeto de estudo. Já Dick (1993) nos diz que o facto de se participar numa investigação deste tipo poderá ser gerador de maior empenho e, por consequência, ação. O mesmo autor refere uma série de desvantagens e obstáculos à

escolha deste paradigma que se prendem mais com o facto deste poder não ser bem aceite pela comunidade académica e com o intenso trabalho que terá de ser feito, para que seja considerado um trabalho válido.

As ideias vêm de experiências e a sua ligação com o que é observado propicia o pensamento reflexivo que acaba por relacionar o que já se sabe com o que se vai descobrindo. “O pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso.” (Lalanda & Abrantes, 2013, p. 54). A investigação-ação é um método de investigação direcionado para a área da educação e que combina a investigação e a reflexão com a ação.

Para os professores, a sala de aula é o meio mais adequado para desenvolver projetos de investigação-ação, não só porque é onde se dão todas as interações entre professores, alunos e restante comunidade educativa, como também, por ser o espaço que melhor devem conhecer para poder progredir e melhorar profissionalmente. (Máximo-Esteves, 2008). Este tipo de investigação está intimamente relacionado com a nova ordem de eventos no seio da comunidade educativa que prevê a diferenciação pedagógica como forma de ajudar todos os alunos a alcançarem o sucesso educativo. A única forma de diferenciar eficazmente será através da investigação da própria prática, que levará a uma reflexão e conseqüente intervenção.

A problemática identificada e objetivos de estudo decorrentes da investigação-ação estão centrados na nossa prática pedagógica e por isso escolhemos uma metodologia que permita a reflexão crítica sobre a mesma com vista ao seu melhoramento e conseqüente melhoria do contexto de aprendizagem dos alunos. Optámos assim pela investigação-ação, que contribui para a melhoria das práticas, desenvolvendo-se num ciclo de planificação, ação, observação e reflexão, o qual permite reajustes no plano da ação, levando a uma melhoria da qualidade da prática.

4. Instrumentos e processo de recolha de dados

Neste estudo foram usados vários instrumentos de recolha de dados, de modo a recolher informação que depois de analisada permitisse responder aos objetivos delineados.

4.1. Observação participante

Na aula

Relativamente à observação participante, e atendendo ao facto que necessitava estar atenta ao que acontecia na sala de aula onde participava com os alunos, esta foi fundamental para a produção de notas de campo. Como refere Máximo- Esteves (2008), a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos que estão a decorrer num dado contexto, tal como neste estudo.

A observação participante e conseqüente elaboração das notas de campo surgiu, assim, da necessidade de conhecer os alunos e de compreender de que maneira o aluno diagnosticado com necessidades específicas educativas era incluído na vida social e académica desta turma.

No grupo cooperativo

O grupo cooperativo do MEM em que participei para este estudo designava-se Grupo cooperativo de apoio à inclusão educativa e era constituído por sete docentes de diferentes níveis de ensino, cinco eram professores de Educação Especial, uma era docente de 2º e 3º ciclo e outra docente da Educação Pré-escolar. As reuniões aconteceram durante cerca de seis meses, de novembro de 2016 a maio de 2017, com uma periodicidade quinzenal.

Todas as reuniões começavam pelos relatos de situações problemáticas experienciadas no decorrer da prática de cada membro do grupo. Cada elemento partilhava com os restantes membros tudo o que lhes parecia terem sido obstáculos à sua prática, mas também havia a partilha da experiência de algo sugerido no grupo, a evolução dos alunos, as questões sobre como continuar a apoiar esta evolução. Depois eram clarificadas algumas questões colocadas no grupo, como por exemplo sobre como gerir comportamentos, como mediar a relação dos alunos acompanhados pelos professores de Educação Especial com os professores das disciplinas e também como conscientizar os professores das disciplinas para a necessidade de inclusão dos alunos com necessidade educativas específicas nas suas aulas. No final de cada reunião cada docente ficava com uma tarefa para experimentar na sua turma ou para sugerir ao professor titular conforme fosse docente de turma ou docente de educação especial, cujos resultados seriam partilhados e analisados na reunião seguinte.

A observação participante e conseqüente elaboração das notas de campo nestas reuniões surgiu da necessidade de compreender as ideias e os conselhos fornecidos pelos membros do grupo cooperativo, que através das descrições apresentadas davam o seu feedback. O exercício de escrita permitiu a reflexão e absorção / interiorização do que havia sido discutido no grupo.

4.2. Notas de Campo

As notas de campo decorrem de um instrumento de recolha de dados que é a observação. Esta “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A mesma autora refere que

“As notas de campo (...) são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registrar os dados da observação.”

Este instrumento é um registo detalhado do contexto, das pessoas, do que fazem e como fazem. Por norma, usa-se a linguagem original dos participantes. Inclui ainda algumas notas como a interpretação do observador, sentimentos e ideias. Neste sentido, procurámos registar o máximo de informação possível, registando propostas de intervenção junto dos alunos.

Estes registos ajudaram-nos a aprofundar a reflexão sobre o vivido nas aulas e a planear e orientar os trabalhos para as aulas que se seguiam. Ou seja, ajudou-nos a refletir e agir sobre a nossa prática em sala.

4.3. Entrevistas semi-estruturadas

A entrevista é um instrumento de recolha de dados que nos permite recolher informação que através de outro instrumento não conseguiríamos, pelo simples facto de podermos observar o entrevistado. Por outro lado, a informação obtida é mais completa, mais explícita.

Apesar de ser um instrumento que pode ser usado para qualquer tipo de estudo, a entrevistas está mais orientada para os estudos de carácter qualitativo.

As entrevistas podem ser utilizadas de três formas diferentes. Podem ser não-diretivas ou não-estruturadas, quando o entrevistador dá liberdade total ao entrevistado para desenvolver o tema da entrevista na direção que mais lhe convier “O carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas” Bogdan e Biklen (1994, p. 17); diretivas ou estruturadas, em que o entrevistador

estabelece um guião de perguntas às quais o entrevistado não tem forma de fugir; as semi-diretivas, em que existe um roteiro de entrevista, à semelhança das entrevistas diretivas, mas em que o entrevistado pode expressar o seu ponto de vista de modo mais livre e as questões não têm de seguir uma ordem fixa.

As entrevistas são um instrumento de recolha de dados que se desenvolve por etapas. Em primeiro lugar devem estabelecer-se objetivos bem definidos para que a etapa da construção de questões seja realizada com qualidade e para que as respostas obtidas respondam aos objetivos definidos. Depois de elaboradas as questões, estas devem ser experimentadas para que o entrevistador possa ter alguma forma de perceber se a sua postura em entrevista é adequada aos participantes do estudo e se a sua linha de raciocínio está de acordo com os objetivos do estudo. Durante a entrevista, o entrevistador poderá e deverá tomar notas sem, no entanto, dar prioridade à escrita e sim à escuta. O tratamento da informação deverá ser realizado o mais próximo do momento da entrevista possível de forma a que o entrevistador se lembre de tudo o que foi dito, de como foi dito.

O presente estudo usou as entrevistas de tipo semiestruturadas, com questões orientadoras, mas que deixam espaço de resposta aos entrevistados. A escolha deste tipo de entrevista baseou-se no tipo de informação que se pretendia obter, a opinião dos alunos sobre um determinado tema, e, por outro lado, tendo em conta Máximo-Esteves (2008, p. 100) citando Oliveira, Formosinho e Araújo (2007), este é “o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças”. Os objetivos gerais da entrevista eram os seguintes: identificar as motivações dos alunos da turma para a aprendizagem da língua inglesa; compreender de que modo os alunos percebem as aulas de inglês; reconhecer atividades mais interessantes do ponto de vista dos alunos. Estes objetivos gerais conduzem a um mais específico que é descrever as expectativas dos alunos

relativamente à aprendizagem de inglês. Tratava-se de fazer um diagnóstico inicial para o planeamento das atividades a desenvolver na turma.

A entrevista foi aplicada a doze (12) alunos da turma do 6º A, de uma turma de dezassete (17) alunos no ano letivo 2016/2017, de forma individual. Foram estes que obtiveram, dos seus encarregados de educação, autorização para a realização das entrevistas. Dos alunos que realizaram a entrevista, quatro (4) eram raparigas e oito (8) eram rapazes, todos com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Os alunos tiveram algumas dúvidas quanto ao que as questões pretendiam, pelo que fomos pontualmente adequando as perguntas com o cuidado de não influenciar as suas respostas.

As entrevistas foram realizadas em tempo de apoio ao estudo, no último tempo do dia. Os alunos mostraram-se disponíveis e sérios nas suas respostas.

As questões definidas para a entrevista foram as que se seguem:

1. Gostas de inglês?
2. O que mais gostas de aprender nas aulas de inglês?
3. O que gostavas de fazer nas aulas de inglês?
4. Achas importante aprender inglês? Porquê?

Com a primeira questão procurámos identificar se o Inglês era uma língua apreciada pelos alunos. Com a pergunta dois procurámos identificar quais os conteúdos do programa que os alunos acham mais interessantes e que melhor relacionam com os seus gostos. A terceira pergunta procurou dar-nos informação sobre estratégias e atividades que tornassem a aprendizagem do Inglês mais significativo para os alunos. Quanto à quarta e última pergunta, procurámos identificar as motivações dos alunos para a aprendizagem do Inglês.

Capítulo III – O Contexto de Intervenção

1. Caracterização Institucional

O estabelecimento de ensino privado onde decorreu este estudo localiza-se no distrito de Évora.

Este estabelecimento de ensino, apresenta uma proposta educativa confessional, estruturando-se na base de uma visão e missão assentes em valores universais, mas com fundamento evangélico. Para além de ser uma escola católica, a sua pedagogia inspira-se no carisma salesiano, que privilegia o diálogo, a religião e a amabilidade.

É uma escola aberta à cultura nas diferentes vertentes – semanas culturais, música, desporto, literatura, dança - e intercâmbios com outros organismos que promovam a educação e a cultura.

Esta é uma escola pequena, com duas turmas do ensino pré-escolar e uma turma por ano dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. No início de cada ano letivo é atribuída uma sala a cada turma para todo o ano letivo e apenas os professores se deslocam de sala em sala. Os alunos podem deixar os seus materiais dentro da sua sala, que é fechada à chave em todos os intervalos.

2. Caracterização da turma de intervenção

Pode ver-se na tabela seguinte as principais características da turma de intervenção.

Tabela 1
Caracterização da turma de intervenção

Turma 6° A

| | |
|---|---|
| N° alunos na turma: 17 | 6 raparigas |
| | 11 rapazes |
| Área de residência | Concelho próprio |
| | Concelho num raio de 30 km |
| | Concelho num raio de 45km |
| Origem social dos alunos | Classe média, classe média alta |
| Alunos enquadrados no regime previsto pelo decreto-lei 3/2008 | Com Plano Educativo Individual:2 |
| | Em referência: 3 |
| Aulas de Inglês | 135 minutos semanais distribuídos por um bloco de 90 minutos e um de 45 minutos |
| Características da turma | ⇒ Heterogénea nas competências de comunicação e nas atitudes |
| | ⇒ Competitiva (alguns alunos) |
| | ⇒ Dificuldade de trabalhar em grupo |

3. Descrição de uma aula-tipo

As aulas do 2° ciclo têm a duração de 45 minutos ou 90 minutos, perfazendo três tempos de 45 minutos por semana.

As aulas começavam com a escrita do dia no quadro. Esta era uma rotina que ajudava a estabelecer o começo da aula. Os alunos aproveitavam este momento para praticarem a escrita por extenso dos números cardinais e ordinais, ao fazerem a contagem das lições, e da data; de seguida, relembavam o que tinha sido feito na sessão anterior de forma a poderem esclarecer algumas dúvidas que tivessem permanecido. Nesta rotina, tal como no decurso das aulas, a língua utilizada era o Inglês.

Nos blocos de noventa minutos tentava-se sempre fazer uso dos quatro domínios da língua: ouvir, falar, ler e escrever. Já nos blocos de quarenta e cinco minutos, não havendo tempo para muito, os alunos podiam apenas fazer uso de um ou dois dos domínios. Normalmente, o domínio da escrita, através de exercícios gramaticais ou de produção de textos ou o domínio ouvir, em que os alunos poderiam ouvir um texto ou uma canção e responder a questões ou completar espaços em branco, por norma através da escrita. Nestas ocasiões poderia haver a possibilidade da compreensão do oral ser realizada através da discussão do tema do texto ou canção apresentados.

Depois dos primeiros momentos do início da aula, os alunos, poderiam ouvir e/ou ler textos e responder a questões sobre os mesmos, ouvir canções e responder a questões sobre os mesmos, poderão estudar gramática, falar sobre algum tópico do manual que despertasse algum interesse ou apenas resolver alguns exercícios gramaticais ou de escrita.

Nos momentos de leitura, nos quais os alunos demonstravam bastante interesse, tentávamos sempre que todos os alunos lessem, pelo que os textos eram sempre repetidos. Normalmente, os alunos eram chamados a ler de forma aleatória de forma a promover momentos de atenção por parte dos alunos uma vez que a leitura era uma das suas atividades preferidas. A seguir ao momento de leitura, e depois de verificar que ninguém tinha dúvidas sobre o vocabulário apresentado no texto, havia sempre um conjunto de questões a que os alunos deviam responder para aferir a sua compreensão. Para conferir a sua correção, os alunos eram chamados ou por ordem da lista da turma ou por ordem de lugar na sala, varrendo as filas na vertical. Assim, esperávamos que todos os alunos participassem evitando as confusões dos dedos no ar, as ansiedades e as respostas fora de vez. Por outro lado, também promovia a atenção dos alunos pois sabiam que se falhassem a sua vez de responder teriam de esperar por uma próxima vez para poderem responder.

No estudo da gramática, por vezes começávamos por apresentar exemplos dos itens sobre os quais se iria falar e que retirávamos dos textos lidos previamente, pedindo aos alunos que descobrissem sobre o que iríamos estudar e que deduzissem quais as regras aplicadas ou então apresentávamos nós os itens gramaticais, as suas regras e formas de uso. Se houvesse muitas regras diferentes para o mesmo item gramatical, os alunos tentavam descobrir a regra geral e depois explicávamos as exceções. A seguir a este momento os alunos resolviam sempre alguns exercícios para aferir se haviam compreendido ou não o que tinha sido falado.

Sempre que falávamos de vocabulário, aproveitávamos para fazer algumas perguntas orais aos alunos de forma a desenvolver a sua expressão oral em Inglês, ainda que com dificuldades. O novo vocabulário também proporcionava momentos de expressão escrita, em que se procurava desenvolver a capacidade de escrita e organização dos alunos.

4. A análise dos resultados das entrevistas individuais aos alunos da turma de intervenção

A questão *Gostas de inglês?* pretendia estabelecer o ponto de partida desta entrevista. Em doze respostas, dez foram afirmativas e duas não foram conclusivas. Os dois alunos que responderam mais ou menos afirmaram sentir-se pouco à-vontade para revelar as suas dúvidas e dificuldades em frente à turma.

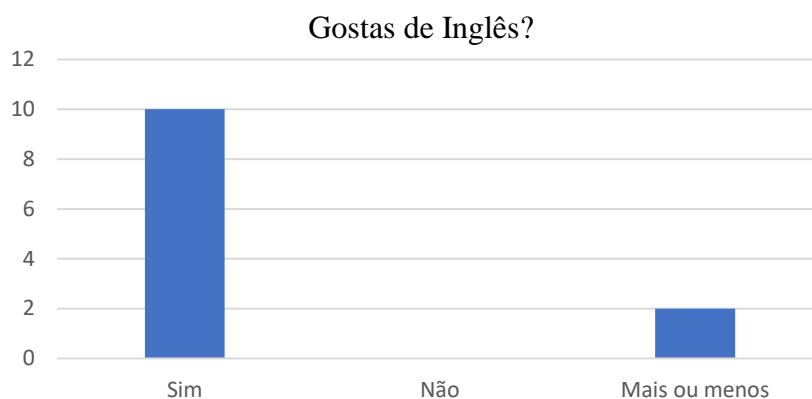


Gráfico 1 - Gostas de Inglês?

A segunda questão, *O que mais gostas de aprender nas aulas de inglês?*, pretendia compreender as preferências dos alunos no que diz respeito a conhecimentos adquiridos.

O que mais gostas de aprender nas aulas de inglês?

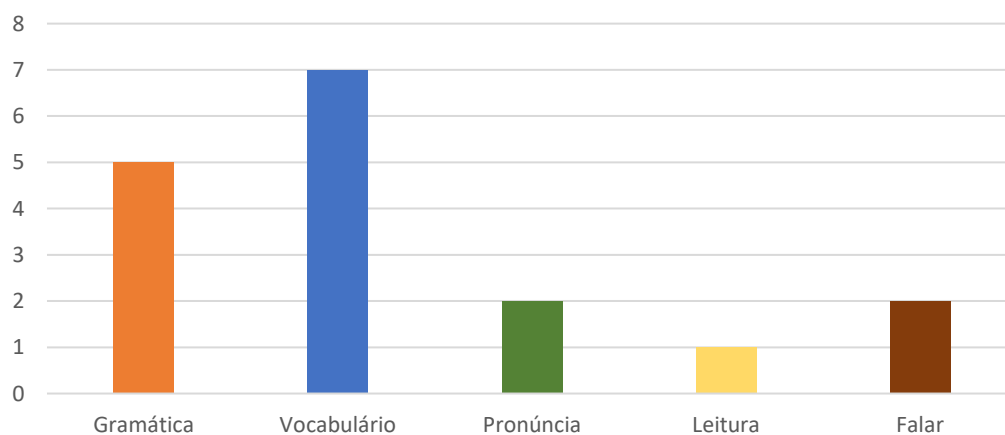


Gráfico 2 - O que mais gostas de aprender nas aulas de Inglês?

Se tivermos em conta os quatro domínios da língua (ouvir, ler, escrever e falar), todos eles foram mencionados nas respostas dos alunos, de forma direta ou indireta. De forma indireta, foi mencionado o domínio do *Ouvir*, através de respostas como “Gosto de aprender a pronunciar as palavras para as saber dizer bem.”, “Gosto mais de saber como se fala e se pronunciam as palavras e o seu significado.” e “Prefiro a gramática e o

vocabulário e tudo no inglês.”. Numa análise mais detalhada percebe-se ao que é que os alunos dão mais valor no que diz respeito às aprendizagens. Em primeiro lugar, os alunos entrevistados consideram o vocabulário mais importante. A grande preocupação dos alunos é não saberem o significado de todas as palavras para poderem entender os textos que leem, apesar de já saberem que não necessitam de saber todos os significados.

Em segundo lugar, os alunos acham que a gramática, ou o funcionamento da língua, também é muito importante para que se possam fazer entender. As crianças compreendem que o funcionamento da língua também é fundamental para uma boa comunicação.

Quanto a outro tipo de conhecimentos, como a pronúncia, a leitura e o saber falar são remetidos para um plano secundário.

A terceira questão, *O que gostavas de fazer nas aulas de inglês?* teve como objetivo identificar as atividades mais interessantes do ponto de vista dos alunos. Na resposta a esta questão, cada aluno deu várias respostas.

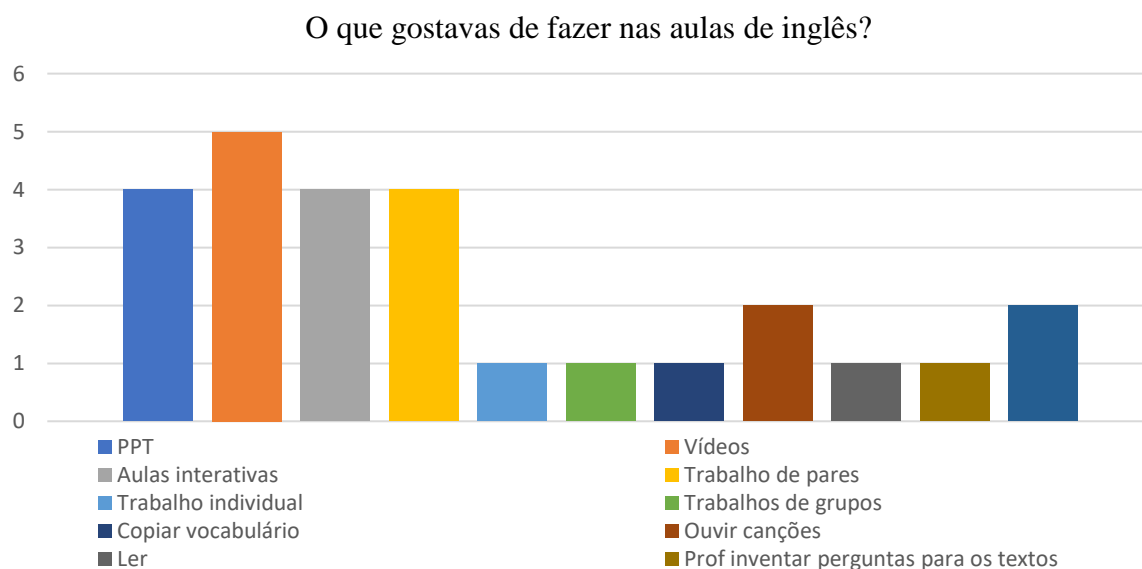


Gráfico 3 - O que gostavas de fazer nas aulas de Inglês?

Como podemos verificar no gráfico apresentado, ver vídeos é a atividade que apareceu em mais respostas (5) logo seguida das apresentações em PowerPoint, atividades interativas e trabalhos de pares, aparecendo em 4 respostas cada. As outras atividades mencionadas são: ouvir canções e traduzir (2 respetivamente) e trabalho individual e de grupo, copiar vocabulário, ler e responder a questões inventadas pela professora sobre os textos que leem nas aulas (1 resposta cada).

A quarta e última questão, *Achas importante aprender inglês? Porquê?* remete-nos para as motivações dos alunos desta turma para aprender a língua inglesa. Os doze alunos entrevistados responderam afirmativamente a esta questão, como podemos verificar pelo gráfico.

Achas importante aprender inglês? Porquê?



Gráfico 4 - Achas importante aprender Inglês? Porquê?

Nas respostas ao porquê surgiram apenas três categorias. A primeira razão é comunicar, nove alunos acham importante aprender o inglês para comunicar com outras pessoas; a segunda razão, é a possibilidade iminente de ter de usar a língua inglesa no decorrer da sua vida profissional. Dois alunos acham que o inglês poderá ter de ser usado durante a sua carreira profissional, seja ela qual for; a terceira razão prende-se com o facto dos alunos acharem que ter um bom emprego está ligado com saber ou não inglês. Apenas um aluno pensa que saber inglês é a chave para conseguir um bom emprego.

A análise das entrevistas realizadas, no início deste estudo permitiu-me compreender as motivações, para a aprendizagem do Inglês, destes alunos bem como identificar atividades que lhes pareçam ser mais estimulantes e significativas para a sua

aprendizagem. Foi interessante reconhecer que os alunos já se preocupam com o futuro e com a profissão que poderão vir a ter, tentando manter todas as portas abertas. De um modo geral, os alunos entrevistados gostam da disciplina de Inglês e demonstram ter noção de como aprender de forma mais significativa esta língua estrangeira.

5. A intervenção na turma

A partir do problema que colocámos no grupo cooperativo, a participação mais efetiva de um aluno com necessidades específicas educativas no contexto de trabalho que desenvolvíamos, iniciámos com a turma três trabalhos de projeto, cujo desenvolvimento foi sendo acompanhado pelo grupo cooperativo que frequentamos durante este ano. O modo como as aulas eram dinamizadas estava mais centrado no professor e requeria a participação dos alunos apenas quando solicitados. Este modo de gestão ao ser discutido com o grupo cooperativo, provocou reflexão sobre o modo como era organizada a aprendizagem. Como sugestão e para provocar um maior envolvimento e participação de todos os alunos, foi sugerida a introdução do trabalho por projeto. Seria uma forma dinâmica de desenvolver conteúdos do programa de modo mais significativo para a turma promovendo a colaboração e cooperação entre os alunos e oferecer momentos de aprendizagem significativa para cada aluno. A escolha de pares pareceu-nos lógica quando discutida no grupo cooperativo do ([Notas de Campo do grupo cooperativo de dia 02-11-2016](#))

A proposta do grupo, através da coordenadora, foi o trabalho de pares. A coordenadora do grupo referiu que “os alunos conseguem ajudar-se melhor quando trabalham a pares, em grupos maiores há mais distrações, colegas que não trabalham, alunos que fazem tudo sozinhos.”

Esta opção justifica-se pela melhor colaboração e cooperação entre os alunos pois este tipo de trabalho promove a interajuda entre pares, que poderá não ser tão eficaz em

grupos maiores. O trabalho por projetos é uma metodologia de objetivos abrangentes e interdisciplinar que permitem a formação holística da criança. Por isso, é considerada por muitos, nomeadamente Rangel e Gonçalves (2011, p. 26) “uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo (...)”.

Apresentam-se em seguida os projetos desenvolvidos com a turma, pela ordem cronológica em que se realizaram, seguindo o roteiro da metodologia de projeto.

5.1. O primeiro projeto: “Animals”

Ponto de partida

O projeto teve por base a unidade dois, “Family Fun” do manual de Inglês escolhido para o 6º ano de escolaridade. Nesta unidade fala-se de animais da quinta e animais de estimação e do seu habitat. Contudo, decidimos alargar o leque de animais para os animais selvagens, para que todos os alunos pudessem ter à sua disposição um tópico pelo qual se interessassem. Aproveitando as aulas de Ciências, em que os alunos tinham falado da mesma matéria e tinham gostado, aproveitei para lançar o tema animais e tentar que trabalhassem em Inglês o mesmo. Os alunos demonstraram ficar interessados quer com o tema proposto quer com o tipo de trabalho a desenvolver. “*Olha, já demos esta matéria a Ciências*”, disse um aluno.; “*Professora, podemos escolher o nosso animal?*”, perguntou outro ([Notas de Campo da aula de 21/11/2016](#))

A escolha do tema teve de ser limitada a animais reais e não extintos. Quando referimos esta limitação ao grupo cooperativo os seus elementos, na sessão em que apresentámos o trabalho e a sua avaliação, acharam-na interessante, pois foi um

reconhecimento das características do aluno com necessidades específicas educativas e dos cuidados que estas impõem na sala de aula. Esta limitação deve-se ao facto do aluno diagnosticado com necessidades específicas educativas ter um gosto acentuado por dinossauros e estes animais não fazem parte do rol de animais sugeridos pelo programa nacional de inglês nem pelas metas curriculares (animais domésticos e animais selvagens). Por outro lado, o facto de apresentar um animal que já conhece e sobre o qual não teria de fazer pesquisa não iria ajudá-lo a alargar os seus conhecimentos da vida animal. Todavia, o aluno conseguiu contornar a questão e escolheu um animal o mais próximo com os dinossauros possível: o crocodilo de água salgada. Houve ainda a proposta de se falar sobre unicórnios, por parte de uma das meninas, que não era, de todo, um animal que preenchesse os requisitos para esta comunicação, pois não existe e pertence ao mundo da imaginação.

Os alunos tiveram de se focar em algumas características dos animais, nomeadamente o seu nome, tipo de alimentação, habitat, aparência e modo de locomoção. Apesar do tema ter sido escolhido por nós, os alunos tiveram a oportunidade de se pronunciar sobre os tópicos sobre os quais deveriam trabalhar, uma vez que também abordaram este tema nas aulas de Ciências Naturais e todos os tópicos foram aprovados pela turma.

Propusemos aos alunos preencher uma grelha que nos orientasse no projeto que tínhamos em mãos, que ficou como se segue:

Tabela 2

Grelha de Projetos

| Grupos / pares | Animais em estudo | Comunicação | Avaliação | |
|----------------|-------------------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | | Avaliação do grupo | Avaliação da turma |
| | | | | |

Organização dos grupos de trabalho

Neste projeto os alunos trabalharam em pares, por conselho do grupo cooperativo na [\(Notas de Campo do grupo cooperativo de 02-11-2016\)](#)

A proposta do grupo, através da coordenadora, foi o trabalho de pares. A coordenadora do grupo referiu que “os alunos conseguem ajudar-se melhor quando trabalham a pares, em grupos maiores há mais distrações, colegas que não trabalham, alunos que fazem tudo sozinhos.

A organização dos alunos para o trabalho de pares

Uma vez que o trabalho de pares permite uma melhor interação entre os seus elementos propiciando momentos de interajuda que num grupo maior passariam despercebidos. O objetivo geral era apresentar um trabalho sobre um animal à sua escolha, tendo-se aproveitado o currículo da disciplina de Ciências, em que os alunos já tinham abordado este tema. Mais especificamente, pretendia-se que os alunos fossem capazes de identificar animais, referir o seu habitat, hábitos alimentares, locomoção e características principais e desenvolver a oralidade. A escolha dos pares foi deixada ao critério dos alunos que se emparelharam de acordo com a sua vontade, mais uma vez a conselho do grupo cooperativo na [\(Notas de Campo do grupo cooperativo de 02-11-2016\)](#)

Deixá-los escolher o colega com quem melhor trabalham foi também uma sugestão do grupo, que pela sua experiência, afirmam resultar melhor uma vez que as crianças trabalham com mais empenho, quer por conhecerem o modo de trabalhar do seu par quer por se sentirem mais à vontade.

com quem já havíamos partilhado as nossas inseguranças por iniciar uma forma de trabalho nova. Na primeira sessão do grupo cooperativo, em 2 de novembro de 2016, falou-se na importância do trabalho de pares em detrimento do trabalho de grupo bem como nos benefícios de dar liberdade de escolha aos alunos. Esta temática voltou a ser debatida na sessão seguinte. Ao contrário do que estávamos à espera, o aluno com necessidades específicas educativas foi escolhido quase de imediato. Percebemos depois

que esta escolha teve a ver com o facto deste aluno ser muito bom na disciplina de Ciências Naturais e ter algum à-vontade na disciplina de Inglês. No entanto, houve dois alunos (um rapaz e uma rapariga), que não foram escolhidos por ninguém e por isso tiveram de trabalhar juntos. Fizeram questão de demonstrar o seu desagrado. *Rapariga cruzando os braços: “Professora, eu não trabalho com ele! Nem pensar!”; Rapaz virando a cara e levantando um braço: “Ó professora, ela é uma chata! Não trabalho com ela!”* ([Notas de Campo da aula de 21-11-2016](#)), pelo que tivemos de apaziguar os ânimos e tentar que trabalhassem pacificamente.

O trabalho de pesquisa

Antes da aula de pesquisa, pedimos aos pares que fizessem trabalho de casa e pesquisassem previamente o animal que pretendiam apresentar à turma. Apesar de disponibilizar tempos de aulas aos alunos para eles efetuarem a sua pesquisa, achamos importante que também a fizessem em casa de forma a tomarem contacto com a forma de pesquisa na Internet, uma vez que estes alunos ainda não têm aulas de TIC e ao contrário do que seria de esperar, por terem à sua disposição tanta tecnologia, não estão habituados a usar software usual na elaboração de trabalhos. Nós mesmos fizemos uma pequena pesquisa sobre vários animais que pensámos serem do agrado dos alunos e não nos enganámos muito. A pesquisa foi realizada na sala de TIC, durante dois tempos letivos de 45 minutos cada, onde os alunos puderam usar a internet para pesquisar. Circulamos pela sala assumindo um papel de mediadora ou facilitadora, ajudando os alunos sempre que estes reclamavam a nossa presença. Um dos alunos com necessidades específicas educativas foi o único que não compreendeu que o trabalho deveria ser realizado apenas em sala e por isso na aula seguinte trouxe o trabalho de pesquisa praticamente acabado, deixando o seu colega de grupo um pouco angustiado por não poder fazer parte da

pesquisa “*E agora, professora? Perguntou o colega aflito. Como é que eu fico? É que eu não estive com ele a fazer o trabalho!*” ([Notas de campo da aula de 24-11-2016](#)). Como era a primeira vez que trabalhavam desta forma, optei por não penalizar o par, aproveitando a situação para explicar mais uma vez que este tipo de trabalho deve ser realizado em colaboração com o respetivo par e que todas as decisões devem ser tomadas em conjunto. Os pares escolheram trabalhar sobre os típicos gato e cão, a ovelha, o mosquito, o lémure, o touro, o pelicano e o crocodilo de água salgada.

A comunicação da conclusão dos projetos

Depois de selecionarem a informação necessária, organizaram a comunicação, combinando o texto de cada um e treinando a pronúncia. Só então fizeram a comunicação à turma. A comunicação do produto final é importante, uma vez que uma das características do trabalho por projetos é a extensão do conhecimento adquirido ao grande grupo e a comunicação é a forma de tornar esta característica uma realidade. É importante que os alunos deem a conhecer a sua pesquisa para que os colegas aprendam com eles. Para fazer esta comunicação pedimos especificamente que não usassem o computador. A nossa ideia era a de que, como os alunos ainda não estavam familiarizados com o *software* de processamento de texto e de apresentação, estes se sentissem mais confiantes durante a sua comunicação. Por outro lado, os alunos envolveram-se mais na elaboração da sua comunicação à turma permitindo aos alunos uma maior interação entre os pares, o que revelou, nalguns casos, muita criatividade.

A comunicação do produto final foi feita em sala, à turma. Cada par elaborou um cartaz de tamanhos variados, alguns alunos desenharam e pintaram o animal que escolheram, outros imprimiram a imagem da internet, outros aplicaram a imagem na bandeira do país onde o seu animal é mais famoso e ainda outros utilizaram vários

materiais, como por exemplo algodão, para a construção do seu animal. Depois das comunicações ao grupo, os trabalhos foram expostos no corredor da escola. Durante a comunicação à turma, houve um grupo que não preparou a sua apresentação oral convenientemente e por isso não se sentiram confiantes durante esta tarefa. Nesta altura, falámos com os alunos de forma calma, explicando que a comunicação do trabalho é importante não só para quem fez a pesquisa, mas também para quem está a ouvir a comunicação. Por outro lado, tentámos que os colegas não interferissem no desempenho do par a apresentar, de forma a que se mantivessem calmos. No que diz respeito ao grupo de um dos alunos com necessidades específicas educativas, parece não ter compreendido o que foi solicitado pela professora nem o que aparentemente havia combinado com o seu par, porque acabou por colocar em perigo a comunicação do grupo por ter tentado fazer tudo ao seu modo, não respeitando as instruções fornecidas. Assim, apesar de várias advertências nesse sentido e de termos respondido negativamente a uma questão específica sobre a tradução dos nomes, o aluno com necessidades específicas educativas traduziu o seu nome durante a comunicação. Para além disso, apesar de ter ensaiado a apresentação com o seu colega acabou por acrescentar informação que não estava no trabalho partilhado com o colega aumentando exponencialmente a sua parte da comunicação. Perante esta situação, o seu colega de equipa mostrou-se muito angustiado e apreensivo com o resultado final e no final da aula, mais uma vez, quis saber qual a sua situação em termos de avaliação *“Professora, e agora? Eu não sabia de nada. Ele acrescentou coisas que eu não sabia. Vai-me descontar na nota? É que parece que não trabalhamos juntos...”*. ([Notas de Campo da aula de 28-11-2016](#)) Nesta altura, voltei a referir a importância do trabalho colaborativo e cooperativo, em que todas as decisões são tomadas em conjunto, pelo que decidi penalizar o elemento do grupo que não havia seguido as regras que já tinham sido discutidas em aulas anteriores.

A avaliação dos projetos

No final, os alunos fizeram uma avaliação das comunicações dos colegas, que por sinal foram bastante completas e assertivas e honestas. Este tem sido um dos objetivos da diretora de turma, que é também a professora de História e Geografia de Portugal. Na sua avaliação os alunos mencionaram o tom de voz, a postura, a clareza da explicação e os conteúdos, o uso da língua inglesa e a forma de apresentação do cartaz. Uma das avaliações que mais celeuma provocou foi a de um aluno com necessidades específicas educativas e do seu colega, pois apesar dos colegas terem feito uma crítica construtiva, o aluno não gostou nem aceitou bem a crítica dos colegas, fazendo caretas e tapando a cara. Os pontos negativos referidos pela turma foram o facto de ter falado de informações extra que não haviam sido pedidas, de ter traduzido o apelido dele, o que revoltou muito os colegas, de ter havido um desequilíbrio entre a sua apresentação e a do seu colega, de não ter respeitado o par. Esta situação serviu para darmos ênfase à importância do trabalho cooperativo, e preparar a turma para o projeto seguinte. Pegámos nos pontos negativos e tentámos que os alunos compreendessem a importância do trabalho cooperativo, da interajuda e de como o trabalho em grupo é dependente do trabalho dos parceiros. Como pontos positivos os colegas referiram ter estado descontraído, ter falado sem ter suporte de papel em algumas situações e não ter usado o português. “bom trabalho”; “o colega esteve descontraído”; “o colega olhou pouco para o papel”. ([Notas de Campo da aula de 28-11-2016 \(ver anexo III\)](#))

Neste primeiro projeto os alunos contactaram com o trabalho cooperativo, evidenciando algumas dificuldades no trabalho com outros. Este tipo de trabalho não era familiar à turma, porém os seus elementos aderiram bem à novidade e mostraram gosto neste tipo de trabalho. A maior parte dos alunos compreendeu que o seu trabalho dependia do trabalho do colega e conseguiram organizar-se de modo a apresentar o seu produto

final com coerência. O aluno com necessidades específicas educativas, talvez devido às suas características mais individualistas, não conseguiu alcançar a importância do trabalho cooperativo. O primeiro projeto correu bastante bem, embora alguns alunos não tenham compreendido de imediato a importância deste tipo de trabalho.

5.2. O segundo projeto: “Twenty Thousand Leagues Under the Sea”

Ponto de partida

Este novo projeto teve como ponto de partida o livro que os alunos leram durante o segundo período e teve especial relevância na semana da leitura realizada na escola.

O livro lido foi “Twenty Thousand Leagues Under the Sea”, de Júlio Verne. Assim, comecei por falar do escritor e de outras obras dele. Os alunos ficaram muito interessados nas ideias extraordinárias deste autor. “*Professora, mas naquela altura já havia submarinos? E como é que ele conseguiu ir ao Centro da Terra quando agora ainda não conseguimos?*” ([Notas de Campo da aula de 23-01-2017](#)) O objetivo geral deste projeto centrou-se na apresentação da análise do livro lido nas aulas: “Twenty Thousand Leagues Under the Sea”, de Júlio Verne. Os objetivos específicos do projeto eram escrever uma breve biografia do autor; identificar e descrever algumas categorias da narrativa, nomeadamente: descrever algumas personagens, identificar o narrador, o espaço e o tempo, resumir a história; fazer um cartaz de apresentação.

Organização dos grupos de trabalho

Relativamente à escolha de pares, cujos benefícios havíamos discutido na sessão de novembro do grupo cooperativo, como tinha corrido bem no projeto anterior, o grupo

cooperativo aconselhou-me a continuar o trabalho de pares e deixar os alunos escolherem os seus pares novamente.

O grupo referiu ser mesmo muito importante registar o trabalho nos quadros. Também aconselhou a continuar o trabalho de pares já que o trabalho em grupo maior não é vantajoso para as aprendizagens ([Notas de Campo do grupo cooperativo de 13-01-2017](#))

A organização dos alunos para o trabalho de pares

Mais uma vez a turma foi dividida em oito grupos todos pares à exceção de um que era trio devido ao número total de alunos da turma ser um número ímpar, seguindo o conselho do grupo cooperativo. Desta vez houve 5 alunos excluídos, entre eles o aluno com necessidades específicas educativas. Os alunos excluídos tinham dificuldade em trabalhar uns com os outros, por isso tentamos fazer pares que conseguissem minimizar esta dificuldade, pensando nas características de cada um e no conhecimento prévio de que dispúnhamos sobre as suas relações. Uma das alunas excluídas, que por não estar presente neste dia foi tirada à sorte por um dos grupos. O grupo não a aceitou pacificamente.

A menina: “Ó professora, não queremos trabalhar com ela. Não faz nada. É a mãe dela que faz tudo.” A outra menina: “No outro dia fizemos um trabalho de grupo com ela, mas foi a explicadora dela que fez tudo. Nós não tivemos oportunidade de fazer nada nem de dar opinião.” ([Notas de Campo da aula de 23-01-2017](#))

Falei com estas alunas e expliquei-lhes que desta vez iria ser diferente porque em primeiro lugar o trabalho seria realizado na sala de aula, em segundo lugar teria de haver consenso entre os elementos do grupo, uma vez que teriam de trabalhar em conjunto. Tomar decisões seria um trabalho colaborativo e para que tudo resultasse bem os elementos do grupo teriam de cooperar uns com os outros.

O trabalho de pesquisa

Os vários tópicos a serem tratados pelos alunos, nomeadamente as personagens principais (uma por par), o espaço e o tempo, o tipo de narrador, um resumo da história,

uma breve biografia do autor e um cartaz foram tirados à sorte pelos alunos, porém dei-lhes liberdade para trocarem de temas.

Mais uma vez, utilizámos os tempos de segunda feira de apenas 45 minutos.

Neste projeto os alunos pesquisaram na internet, usaram software de processamento de texto e de tratamento de imagem. Vendo-os desorientados com a forma de apresentar os trabalhos de uma forma que demonstrasse a unidade da turma, propusemos a imagem de um submarino com os trabalhos inseridos nos vários elementos de um submarino.

Mais uma vez, circulamos pela sala, direcionando a nossa atenção para os pares que reclamavam a nossa ajuda por vários motivos: falta de vocabulário, indicações de pesquisa, ajuda no uso do *software* instalado.

A comunicação da conclusão dos projetos

Neste segundo trabalho de projeto, por mim proposto, os alunos empenharam-se mais e como gostaram do primeiro projeto pediram para fazerem a sua comunicação a outra turma, ao que eu acedi prontamente. Depois de ver os horários das outras turmas vi que podia haver duas possibilidades: a turma do 7º ano e a turma do 4º ano. Apesar da sua confiança não quiseram arriscar com a turma do 7º ano, que tem fama de ter muito bons alunos na disciplina de inglês. Também expuseram o seu trabalho na escola durante a semana da leitura, no início de março.

Estavam tão entusiasmados, apesar de muito nervosos, que queriam ir fazer a sua apresentação a outras turmas, logo de seguida. Tal não foi possível porque não tinha combinado com as outras professoras que estavam nas outras turmas, não podendo interromper as aulas que as minhas colegas haviam planeado.

A avaliação dos projetos

Um dos alunos que tinha realizado o projeto anterior de forma autónoma, depois de ter ouvido as críticas dos colegas e os nossos conselhos no projeto anterior, pareceu compreender o seu erro. Assim, desta vez, respeitou o trabalho planeado e elaborado com o colega. Por outro lado, fui sempre lembrando a turma no geral e ao par com o aluno já referido em particular, que o trabalho em pares é um trabalho em conjunto e que se um elemento falhar o outro elemento falha como consequência.

Mais uma vez a auto e hetero avaliação realizada pela turma foi honesta e revelaram que se sentiram mais expostos e vulneráveis pelo que também se sentiram muito nervosos. Este nervosismo refletiu-se na forma como fizeram a comunicação, isto é, falaram baixo e rápido, o nervosismo afetou a sua dicção pelo que a pronúncia não foi muito boa. Na sua avaliação, os alunos concordaram que a sua pronúncia não tinha sido a melhor, mas desculparam-se com o nervosismo que sentiram.

Neste projeto a comunicação não correu tão bem devido à insegurança que os alunos sentiam no que diz respeito à sua preparação para a comunicação. Devido a constrangimentos próprios de uma escola, houve algum espaçamento entre a elaboração do projeto e a preparação da comunicação, que foi mais curta do que tínhamos planeado. Assim, consideramos que, se a elaboração do projeto tivesse tido uma orientação mais clara relativamente aos seus objetivos específicos talvez os alunos não se sentissem tão inseguros. Colocando esta questão no grupo cooperativo, a sua resposta foi a seguinte: “Deixaram-me também três princípios orientadores dos projetos:

- 1) Mostrar as metas e objetivos para cada unidade;
- 2) Orientar os alunos para esses objetivos;
- 3) Os alunos trabalham em função do que é pedido nos objetivos.” ([Notas de Campo do grupo cooperativo de 17-03-2017](#))

5.3. Terceiro projeto: “Celebrations”

A turma iniciou um terceiro projeto, que não chegou à fase de comunicação por falta de recursos. Apenas há uma sala de informática que nem sempre estava disponível no horário de Inglês desta turma.

Ponto de partida

O projeto era sobre as festas celebradas quer no Reino Unido quer nos Estados Unidos da América. O tema foi escolhido pelos alunos, de acordo com o Plano de Estudos. Neste sentido, na [sessão de 17 de março de 2017](#), o grupo cooperativo aconselhou a apresentar pelo menos dois temas, que converti na cultura apresentada nas duas unidades a lecionar no terceiro período, para que os alunos pudessem participar na escolha e planeamento do que iriam trabalhar. Antes de começarem o trabalho de pesquisa enumeramos, em conjunto com os alunos, alguns objetivos deste projeto. Assim, “os alunos acham que poderão melhorar a sua pronúncia, aprender a trabalhar com colegas diferentes (uma vez que fui eu a escolher os pares), a conhecer melhor a cultura dos países Reino Unido e Estados Unidos da América e a usar a língua corretamente.” ([Notas de Campo da aula de 22-05-2017](#))

Organização dos grupos de trabalho

Desta vez, também a conselho do grupo cooperativo porque a escolha de pares no projeto anterior não tinha corrido tão bem, os pares foram formados pela professora, sempre tendo em conta a sua disponibilidade de trabalhar com os colegas.

A organização dos alunos para o trabalho de pares

Assim, formámos pares a que chamámos improváveis. Assim, pensámos ter conseguido formar pares adequados. Alguns pares não gostaram, porém explicámos que o objetivo deste tipo de trabalho é a interação e a aceitação do outro.

O trabalho de pesquisa

Os alunos apenas conseguiram estar 90 minutos na sala de informática, contudo quase terminaram os seus *powerpoints*.

A comunicação da conclusão dos projetos

Relativamente às comunicações, não se concretizaram devido a estratégias internas que colidiram com os planos da turma para as aulas de Inglês.

A avaliação dos projetos

Em todos os trabalhos de projeto realizados pela turma a professora foi vista pelos alunos como uma orientadora do seu trabalho, um porto seguro que os ajudava a ultrapassar as dificuldades e dúvidas que iam sentindo ao longo do projeto, chamando-a sempre que sentiam necessidade de ajuda quer no que diz respeito ao uso da língua, quer no que respeita ao uso dos computadores e respetivo software.

Durante esta a aula e a anterior nesta sala os alunos reclamaram a minha presença por diversas vezes. Alguns queriam o significado de algumas palavras, outros queriam ajuda para resolver problemas técnicos de informática. “*Professora, como é que meto a imagem no powerpoint?*”, perguntou um aluno; outro exclamou do fundo da sala “*E agora, professora!?! O ecrã ficou todo preto; perdi tudo de certeza! Ajude-me!*” Uma das meninas perguntou-me: “*Professora, olhe lá para esta imagem. É mesmo assim? É verdade?*” ([ver Notas de Campo da aula de 29-05-2017](#))

6. Síntese sobre o trabalho desenvolvido

Ao longo deste ano letivo e do desenvolvimento dos projetos da turma, notou-se que a turma gosta de trabalhar de forma diferente da tradicional, nomeadamente o trabalho por projetos, demonstrando uma maior motivação para a aprendizagem do Inglês; a turma gosta sobretudo de poder mostrar o produto do seu trabalho a outras turmas e de o ver exposto na escola.

Foi, também, interessante observar o trabalho realizado por cada par bem como as relações que estabelecem entre si. Ainda que nem sempre se emparelhassem com o par do seu gosto, quando começavam a trabalhar depressa esqueciam o seu desapontamento e trabalhavam em conjunto.

No que diz respeito à organização em pares, um dos alunos com necessidades específicas educativas, pelas suas características, esperava que o escolhessem, nunca rejeitando o colega que se oferecesse para trabalhar com ele; contudo, no final do ano, e apesar de ainda não demonstrar iniciativa na escolha de pares, o aluno já conseguia demonstrar agrado ou desagrado quanto ao par que poderia ser escolhido para si. Está, também, mais adaptado ao contexto da turma, suportando melhor o barulho. Contudo, ainda não consegue opinar sobre o trabalho dos colegas, nem de forma espontânea nem quando é solicitado diretamente. Nas reuniões não emite opinião sobre o que se discute, optando por ficar calado a ouvir os colegas. Por outro lado, os alunos desta turma conseguiram perceber a finalidade do trabalho de pares e conseguiram trabalhar de forma cooperativa, levando não só a uma aprendizagem de maior qualidade como também ao aumento da auto estima de colegas com mais dificuldades pelo apoio que os seus pares lhes davam, o que se refletiu de forma mais evidente na forma como abordavam a professora na aula para pedir esclarecimentos e na comunicação dos produtos finais.

“Professora, como é que eu digo: as pessoas divertem-se muito?” – perguntou uma aluna, “Professora, como é que meto a imagem no powerpoint?”, perguntou um aluno; outro exclamou do fundo da sala “E agora, professora!?! O ecrã ficou todo preto; perdi tudo de certeza! Ajude-me!” Uma das alunas perguntou-me: “Professora, olhe lá para esta imagem. É mesmo assim? É verdade?”.[\(Notas de Campo da aula de 29-05-2017\)](#)

No que diz respeito ao processo de aceitação de um colega diferente na turma pode dizer-se que este é um processo longo se a turma em questão não esteve em contacto com a diferença desde cedo, e os seus resultados não são visíveis de um dia para o outro. Porém, este caminho está a ser construído e a mais pequena alteração evidenciada é uma vitória.

Considerações Finais

Esta investigação teve como ponto de partida a promoção da diferenciação pedagógica para a inclusão através da utilização do trabalho de projeto enquanto forma de diferenciação pedagógica. O estudo aqui apresentado, recorreu a processos investigativos centrados na investigação-ação, utilizando como elemento de regulação e avaliação do nosso trabalho um grupo cooperativo do MEM. Com esse apoio, tentei apostar num trabalho diferenciado, envolvente e promotor da participação de todos os alunos da turma nas atividades propostas, seguindo a lógica da UNESCO (2005, p.9) que entende a inclusão como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.” Esta é uma perspetiva que vê o indivíduo como único e rico, cheio de potencialidades, com capacidade de participar ativamente no seu processo de aprendizagem, e não se focando apenas nas dificuldades que sentem quando encontram barreiras que podem impedir o seu progresso.

Relativamente ao objetivo que nos remete para o desenvolvimento das competências profissionais com vista à utilização de estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula, este foi alcançado visto que para além de me levar a aprofundar o tema, também me obrigou a refletir de uma forma mais estruturada sobre o que planeio para as minhas aulas e sobre o modo como decorrem de forma a poder organizá-las e planeá-las de forma inclusiva. Tal como apresentado por Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional constitui-se um processo de aprendizagem e crescimento com um caráter profundo e integrador e que demonstra uma preocupação com a melhoria constante e conseqüente mudança das práticas dos professores em prol dos alunos. Antes de passar por este processo investigativo, a reflexão sobre as minhas

práticas esteve sempre presente, contudo de uma forma muito ténue, isto é, nunca me obriguei a escrever os meus pensamentos, as minhas perspetivas e, principalmente, nunca me obriguei a ouvir os alunos de forma a torná-los participantes ativos do seu próprio processo de aprendizagem. Depois deste estudo, já consigo fazê-lo de forma sistemática.

Quanto ao objetivo que me levou a identificar possíveis obstáculos às práticas de diferenciação, devo dizer que não foram apenas obstáculos externos, mas também obstáculos de ordem interna que se colocaram. Posso afirmar que nem sempre foi fácil este caminho. Em primeiro lugar, porque foi a primeira vez que pensei em fazer um desvio tão grande da forma tradicional de ensinar e para a qual fui treinada. Abrir mão do controlo total das aulas de Inglês e dar algum poder de decisão a alunos tão novos foi muito difícil. Em segundo lugar, porque o único apoio profissional que tive foi o grupo cooperativo, em quem me apoiei durante estes meses e com quem partilhei as minhas dúvidas e inseguranças. O grupo cooperativo foi imprescindível para me apoiar nesta fase e me encaminhar quando o que fazia parecia não ter os resultados esperados. De facto, “a ajuda mútua que é prestada com vista à compreensão e enriquecimento das práticas analisadas, faz nascer no grupo de colegas novas aprendizagens” (Serralha, 2009, p. 6).

Assim, posso dizer que o grupo me ajudou a contornar obstáculos, a tomar decisões relativamente à minha prática na sala de aula e a gerir conflitos que surgiam, consequências das interações dos alunos. Na minha escola, a maior parte dos colegas ainda está muito focada no ensino tradicional, pelo que não me sentia à vontade para partilhar com eles as minhas dúvidas e inseguranças. Por outro lado, a dificuldade em alterar a disposição da sala de aula também me limitou. Esta limitação prende-se com questões de horário e de espaço, uma vez que a diretora de turma me colocou à vontade para fazer as alterações que achasse necessárias. Contudo, procurei encontrar a melhor

solução para resolver as situações com que me deparava e os projetos decorreram dentro do razoável.

Por outro lado, em relação a utilizar o trabalho por projeto como estratégia promotora do envolvimento dos alunos na aprendizagem foi um trabalho bastante gratificante, pois a turma aderiu muito bem a esta forma de trabalho e demonstrou gosto pelas comunicações. De facto, as comunicações foi o que envolveu mais os alunos desta turma. Mostraram-se entusiasmados e empenhados na construção das suas comunicações assim que perceberam que não seriam apenas para a turma, mas também para outras turmas. Um objetivo muito importante desta metodologia é a comunicação do trabalho ao grupo alargado, isto é, a partilha do conhecimento. A criança entusiasmada consegue transmitir melhor tudo aquilo que sabe de uma forma mais clara para os seus colegas e estes revelam muito mais entusiasmo por descobrir o que os seus colegas pesquisaram. A aprendizagem torna-se, deste modo, mais estimulante. Assim, este tipo de trabalho envolve os alunos não apenas nas suas aprendizagens, mas também nas aprendizagens dos colegas, pois a sua tendência natural é ajudar os colegas que demonstram dificuldades. É uma metodologia muito completa, em que o

(...) processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade. (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Por outro lado, desenvolve a sua autonomia e autoconfiança.

O facto de desenvolvermos hábitos de reflexão e análise crítica sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula fazendo uma avaliação no final de cada projeto ajudou os alunos a compreender o que tinha corrido menos bem e a orientar planos para futuros projetos já tendo em contas as mudanças a fazer; por outro lado, levou os alunos a não criticarem o trabalho dos outros apenas por criticar, mas a encontrar formas de o fazer

sem, no entanto, desmotivar os colegas, contrabalançando sempre os aspetos negativos com aspetos positivos. Neste sentido, devo congratular a diretora de turma, que os tem orientado no sentido de refletirem sobre o que veem e ouvem e a fazerem uma avaliação válida e honesta de forma a promover a melhoria de prestação quer dos colegas quer a sua.

Quanto à participação no grupo cooperativo e de que modo esta participação contribuiu para o desenvolvimento profissional, podemos inferir que a partilha de práticas e situações que ocorrem nos contextos de cada professor nos faz crescer enquanto profissionais. De uma forma cooperada planificamos e reajustamos as planificações existentes a partir da reflexão em grupo. Segundo Hargreaves e Fullan (1992) citados por Formosinho (2009, p. 234) “Os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente em isolamento” Esta perspetiva aponta para um percurso de trabalho colaborativo e cooperativo entre os professores e que permite uma mudança nas suas práticas e, conseqüentemente, na educação. É a partilha de experiências entre pares que enriquece o desenvolvimento profissional dos professores e que os motiva a procurarem melhorar as suas práticas redirecionando-as e centrando-as no aluno. Assim, a participação num grupo cooperativo ajudou-me a tomar decisões, a ser mais responsável para com os meus alunos, a ter uma maior abertura de espírito. A diversidade de experiências e a dinamização do grupo por parte da coordenadora e dos outros membros permitiu-nos refletir e compreender as situações apresentadas bem como tomar como exemplos situações partilhadas por outros membros do grupo. A partilha de experiências foi imprescindível para compreender e planear a minha ação em sala para e com os alunos de forma a enriquecer as suas aprendizagens.

Foi gratificante pois permitiu-me refletir sobre as minhas práticas o que me levou a um melhor autoconhecimento pessoal e profissional. De acordo com Serralha (2009), o

facto de ter de comunicar aos outros membros do grupo / comunidade faz com que o professor se obrigue a tomar consciência da sua caminhada e, por isso, “ à medida que negociam significados constroem tanto um discurso pedagógico como o conhecimento profissional” (Serralha, 2009, p. 5). No fundo aprendi a explicitar os implícitos do trabalho com os alunos e a dar visibilidade à profissão. Não através do dizer o que fazia, mas sim a dizer o como fazia. É muitas vezes nos processos que está o segredo da pedagogia.

Em suma, considero que este estudo me ajudou a alargar os meus horizontes na medida em que me levou a procurar novas formas de ajudar os alunos a alcançar o conhecimento e a tornar as suas aprendizagens mais significativas e a pensar na diferença como uma forma de tornar as minhas práticas pedagógicas mais inclusivas. O trabalho por projetos é algo que implica uma mudança de práticas que vem do interior do profissional e, por isso, é uma mudança morosa e por etapas. Por outro lado, o facto de ter realizado uma investigação-ação permitiu que o meu estudo tivesse sido realizado em diálogo com outros colegas. A partilha dos momentos de prática com os colegas enriqueceu não apenas o meu estudo como também as minhas práticas e as aprendizagens dos meus alunos, na medida em que o planeamento das aulas e das atividades tinha um suporte de experiência de outros que já haviam vivido experiências semelhantes. Foi o trabalho com o grupo cooperativo que me permitiu realizar uma investigação-ação em pleno, visto que foi através deste grupo que planeei as minhas aulas, refleti sobre as minhas práticas e as alterei de forma a ir ao encontro do que era significativo para os alunos.

Algumas limitações do estudo

Acerca das limitações deste estudo, ao escrever esta dissertação fui-me dando conta da minha inexperiência que deve ser tida em conta no que diz respeito à forma como ela poderá ter afetado o nosso estudo.

Este estudo tem ainda como limitação o facto de ter sido aplicado a apenas uma turma, com características muito próprias, pelo que dificilmente se poderão extrapolar teorias a partir dele. Porém, nunca foi um objetivo deste estudo a generalização dos resultados obtidos a partir dele.

No que diz respeito à continuidade desta investigação, poderíamos propor uma investigação-ação que permitisse explorar a aplicação do trabalho de projeto na disciplina de Inglês em vários domínios, como por exemplo o domínio da escrita e da oralidade, uma vez que os projetos desta turma apenas se relacionaram diretamente com a exploração do domínio intercultural. Poderíamos ainda sugerir uma investigação-ação que permitisse o aprofundamento de outras estratégias e métodos de diferenciação pedagógica.

Para terminar quero referir que a realização deste estudo me transformou enquanto profissional, mas também enquanto pessoa. Sou hoje mais capaz de escutar os sinais de um grupo de alunos e estou mais predisposta à mudança. Compreendo agora melhor como a investigação sobre a nossa própria prática pode de facto constituir-se como uma alavanca de desenvolvimento e, portanto, de contribuir para a melhoria da organização do trabalho de aprendizagem dos alunos. A capacidade de refletir mais aprofundadamente sobre o quotidiano das aulas permitiu quebrar a rotinização do trabalho docente que por vezes toma conta de nós.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & outros, e. (2013). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- de Almeida Gonçalves, E. J., & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem". *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro*.
- Artur, A. (2006). O grupo de trabalho cooperativo no desenvolvimento da profissionalidade: um projeto em torno da linguagem escrita na educação pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º28. 5.ª série, 3-66.
- Beneke, S. e Ostrosky, M. (2009). Teachers' views of the efficacy of incorporating the Project approach into classroom practice with diverse learners. *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 11, nº 1: 1-16.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. *Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora*, 15-80.
- Cardoso, C. (1994). Diferenciar as pedagogias para promover a igualdade. Porquê. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem, D/5 Pedagogia diferenciada e apoio educativo*.

- Clark, A. M. (2006). Changing Classroom Practice to Include the Project Approach. *Early Childhood Research & Practice*, 8(2), n2. Acedido em 8 de Agosto 2017 em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1084959>.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4ª Edição ed.). Boston: Pearson.
- da Educação, D. G. D. E. (2013). Ciência [DGEEC].(2015b). *Perfil do Aluno 2013/2014*.
- da Educação, I. G. (2015). Ciência (IGEC).(2013). *A Escola Inclusiva: Desafios*.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. E. (2011). The theory of multiple intelligences.
- “Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa” acedido em 06-07-2017 em <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html#>.
- Decreto-Lei Nº 240 / 2001. (30 de agosto de 2001). *Diário da República - I Série-A, Nº 201*. Lisboa, Portugal: INCM.
- Decreto-Lei Nº 3 / 2008. (7 de janeiro). *Diário da República – I Série-Nº 4*. Lisboa, Portugal: INCM.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 – I Série*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 – I Série*. Ministério da Educação.
- Dias, S. (2015). Asperger e a sua síndrome em 1944 e na atualidade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 18(2), 307-313.
- Dick, B. (1993). *Action Research Theses*. acedido em 6 de maio de 2016 em http://www.aral.com.au/DLitt/DLitt_P50arth.pdf.

- Emygdio da Silva, M. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, (19), 119-134.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature. (S. Symeonidou, ed.). Odense, Denmark, acessado em 1 de setembro de 2018 em <https://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review>.
- Ferraz, M. A. (1994). Avaliar para diferenciar. Diferenciar para aprender. Lisboa: IIE
- Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, abril-junho, 309-328.
- Florian, Lani (2015) Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?, *Scottish Educational Review* 47(1), 5-14. acessado em 2 de setembro de 2018 em http://www.scotedreview.org.uk/media/microsites/scottish-educational-review/other-docs/2015_47-1_May_03_Florian.pdf.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*, 221-284.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-186.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, pp. 2717-2728.

- Katz, L. G., & Chard, S. D. (1992). *The Project Approach*. Acedido em 8 de agosto 2017 em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340518.pdf> .
- Katz, L. (1994). *The project approach*. ERIC digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Acedido em 8 de agosto 2017 em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368509.pdf> .
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (2002). A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 43-66.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (2013). Conceito de Reflexão em J. Dewey. Em I. A. outros, *Formação Reflexiva de Professores* (p. 189). Porto: Porto Editora.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lebrun, M., & Serpa, T. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República. Nº 237/1986. I Série. Ministério da Educação.
- Machado, C., Oliveira, M.. (2015). *Diferenciação Pedagógica: o papel do professor na diversidade em sala de aula*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa. Lisboa. 77pp.
- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão Escola: o que é? porquê? como fazer?* Brasil: Editora Moderna, Lda.
- Martins, A., Fernandes, A., & Palha, M. (2000). Síndrome de Asperger: Revisão teórica. *Acta Pediatr Port*, 29, 47-53.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Mestre, L. (2011). A Investigação-ação como instrumento mediador na formação. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n. °41. 5.ª série, 5-48.
- Miranda, Fernanda Luzia de Almeida, Pino, José Cláudio Del (2018). *O Desafio de Transformar Experiências Individuais em Práticas Coletivas: Perspetivas para a Efetiva Inclusão Escolar*. *Revista Prática Docente*. v. 3, n. 1, p. 295-315, jan/jun 2018 acessado em 1 setembro de 2018 em <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/130/68> .
- Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum*. Inovação, 9.
- Niza, S. (1998), *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*. Inovação vol. 11, n1 1.
- Niza, S. (1999). Uma escola para a democracia. *A Educação e o futuro: Debates/Presidência da República*, 49-52.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, p. 345-362.
- Niza, S., Nóvoa, A., Marcelino, F., & Jorge Ramos do O. (2012). *Escritos sobre educação*. Tinta-da-China.
- Niza, S. (2018). A formação dos professores. *Escola Moderna*. Nº6 143-147
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em G. d. GTI, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM. Acessado em 05 de 2016, em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20%28GTI%29.pdf> .

- Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, (24), pp. 37-66.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, pp. 153-180.
- Porter, G. (2015). A recipe for successful inclusive education: three key ingredients revealed. *Interacções*, (33) p.10-17.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 21-43.
- Roldão, M. D. C. (1999). *Gestão curricular-fundamentos e práticas* (p. 24). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá, L. L. Z. R. (2001). *Pedagogia diferenciada: Uma forma de aprender a aprender*. Asa Editores II, S.A.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. *Revista lusófona de educação*, pp. 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, (8), 63-83.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 35. 5.ª série, 5-50.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª Edición ed.). Madrid: Ediciones Morata, SL.
- Tomlinson, C. A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all students. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Google Scholar*.

- Tomlinson, C. A., Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Edições Asa.
- Tomlinson, C. A. (2008). The Goals of Differentiation. *Educational Leadership*, 66 (3) p. 26-30.
- UNICEF. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para todos. *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem*.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Acedido em 23-10-2015 em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>.
- UNESCO (2005). Orientações para a Inclusão. Garantindo o Acesso à Educação para Todos. Paris.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103).
- Zhylkybay, G., Magzhan, S., Suinzhanova, Z., Balaubekov, M., & Adiyeva, P. (2014). The effectiveness of using the project method in the teaching process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 621-624.

Apêndices

Apêndice I – Notas de campo sobre as práticas

21-11-2016

45m

Os alunos entraram na sala de forma mais ou menos organizada.

Escrevemos o sumário da aula anterior e abrimos a lição no quadro, como de costume.

No seguimento da unidade didática abordada nesta altura, propus a elaboração de um trabalho de pares sobre os animais, uma espécie de “Fact File”. (*“Olha, já demos esta matéria a Ciências”, disse um rapaz.; “Professora, podemos escolher o nosso animal?”, perguntou outro*) Os alunos estavam livres para escolher o par com quem trabalhar. Como a turma tem 17 alunos, um dos pares teve de transformar-se em trio. O aluno com necessidades específicas educativas foi escolhido por um colega. (*Fiquei surpreendida pela situação pois achei que o aluno com necessidades específicas educativas não iria ser escolhido.*)

Uma menina e um rapaz não foram escolhidos por ninguém. Tiveram de trabalhar juntos. Não gostaram e fizeram questão de o demonstrar. (*Menina cruzando os braços: “Professora, eu não trabalho com ele! Nem pensar!”; Rapaz virando a cara e levantando o braço: “Oh professora, ela é uma chata! Não trabalho com ela!”*) Eu tive de lhes falar na importância do trabalho em conjunto e que nem sempre na vida vamos trabalhar com pessoas de quem gostamos. (*Não sei se deu resultado.*)

Uma das alunas faltou hoje por isso passou ela a 3º elemento de um dos pares.

Os pares juntaram e escolheram o animal sobre o qual queriam trabalhar. A escolha foi limitada a animais não extintos e reais. (*O aluno com necessidades específicas educativas queria fazer sobre dinossauros e uma menina queria fazer sobre unicórnios.*)

Os itens a pesquisar foram habitat, alimentação, locomoção e aparência. *(Houve algumas escolhas interessantes do ponto de vista criativo, como a escolha do mosquito).*

Pedi que, como trabalho de casa, pesquisassem informação sobre o animal escolhido. *(Não sei quantos o farão, por isso vou precaver-me e pesquisar também.).*

24-11-2016

90m

Os alunos entraram na sala de forma mais ou menos organizada.

Escrevemos o sumário da aula anterior e abrimos a lição no quadro, como de costume.

Os pares juntaram-se e iniciaram o trabalho. Surpreendentemente, quatro dos pares fizeram o trabalho de casa e puderam trabalhar sem incidentes. Um dos pares preparados foi o da menina e do rapaz, o par forçado, que para grande surpresa minha trouxeram a sua pesquisa e conseguiram, ainda que de uma forma atabalhoada, organizar o seu trabalho. Outro par improvável era o do aluno com necessidades específicas educativas e do seu colega, mas pelas capacidades do colega, os dois entenderam-se muito bem contudo, o aluno com necessidades específicas educativas preparou tudo em casa, incluindo a apresentação. *(E agora, professora? Perguntou o aluno aflito. Como é que eu fico? É que eu não estive com ele a fazer o trabalho!)*

28-11-2016

45m

Hoje foi a entrega dos testes de avaliação sumativa. Os alunos estavam ansiosíssimos por saber a nota. Entreguei os testes e a correção dos mesmos passou a trabalho de casa.

Os alunos estavam desejosos de fazer as suas comunicações. Assim, foram quatro os pares que fizeram a sua comunicação hoje. Contudo, o último grupo não chegou a ser avaliado pelos colegas, pois já não houve tempo.

O primeiro par: duas meninas que falaram sobre a ovelha. Avaliação da professora: o cartaz apresentado estava bonito e apelativo; foram criativas; a comunicação foi feita sem preparação prévia; iniciaram a apresentação em português; uma das alunas riu-se muito e a outra zangou-se com ela; seguraram o cartaz muito baixo. Avaliação dos colegas: “o trabalho estava bom e imaginativo”; “riram-se”; “falaram em português”; “não ensaiaram”.

O segundo par: aluno com necessidades específicas educativas e colega que falaram sobre o crocodilo de água salgada. Avaliação da professora: o par apresentou tudo o que foi pedido; o aluno com nee, claramente, foi mais além do que tinha combinado com o colega; o colega leu a sua apresentação, o outro aluno leu, mas também falou sem ler. Foi muito aventureiro e perguntou se alguém queria fazer perguntas. Avaliação dos colegas: “bom trabalho”; “falaram de coisas que não tinham sido pedidas”; “o colega traduziu o seu apelido” (*imperdoável, depois da professora ter avisado que os nomes e apelidos não se traduzem*); “como o colega falou mais do que devia, ficou a parecer que a divisão da comunicação não foi equilibrada e deixou o colega mal visto”; “o colega esteve descontentado”; “o colega olhou pouco para o papel”.

O terceiro par: dois rapazes que falaram sobre o pelicano. Avaliação da professora: tentaram fazer toda a apresentação em inglês; o trabalho foi elaborado inteiramente durante as aulas de inglês. Avaliação dos colegas: “colocaram o cartaz no quadro, mas para o segurarem colocaram-se à frente”.

O quarto par: dois rapazes que falaram sobre o touro.

Os alunos respeitaram os colegas e estiveram com atenção às comunicações. Na altura de comentarem os trabalhos dos colegas fizeram-no de forma consciente, organizada e construtiva. O aluno com necessidades específicas educativas não gostou de ouvir as críticas, mas aguentou-se. Eu expliquei-lhe as críticas dos colegas, pois começava a fazer caretas e a tapar a cara. O seu par ficou muito ansioso com a forma como a comunicação decorreu e perguntou *“Professora, e agora? Eu não sabia de nada. Ele acrescentou coisas que eu não sabia. Vai-me descontar na nota? É que parece que não trabalhamos juntos...”*

A turma surpreendeu pela positiva; mostraram-se empenhados no seu papel de avaliadores.

05-12-2016

45m

Os alunos entraram na sala um pouco agitados pois tinham acabado de fazer teste de Português. Alguns ainda estavam dentro da sala com a professora.

Recomeçaram as comunicações e desta vez os alunos não estiveram tão concentrados, pois alguns alunos faltaram à aula anterior e, conseqüentemente, não perceberam a importância da comunicação.

O quarto par: dois rapazes que falaram sobre o touro. Avaliação da professora: fizeram a apresentação em inglês; foram criativos na apresentação do trabalho; não ensaiaram a apresentação. Avaliação dos colegas: “não ensaiaram”; “riram-se um bocado”; “colocaram as mãos à frente do cartaz”

Quinto par: um rapaz e uma rapariga que falaram sobre a suricata. Avaliação da professora: não olharam um para o outro; claramente um trabalho individual apresentado

a dois; ele inseguro, ela nervosa. Avaliação dos colegas: “ela riu-se muito”; “ele tentou falar em português”; “ele segurou o cartaz à da cara enquanto apresentava”.

Sexto par: dois rapazes que falaram sobre o mosquito. Avaliação da professora: foram criativos. Avaliação dos colegas: “o trabalho estava bom e imaginativo”; “falaram em português”; “não ensaiaram”.

Sétimo grupo: três raparigas que falaram sobre o cão. Avaliação da professora: não ensaiaram; não demonstraram criatividade; falaram tanto em inglês como em português; riram-se muito. Avaliação dos colegas: “riram-se”; “não ensaiaram”; “trabalho pobre para três elementos”; “estavam muito nervosas”.

Oitavo par: dois rapazes que falaram sobre o gato. Avaliação da professora: o par tentou fazer uma apresentação séria, mas o M. revela muitas dificuldades e o P. não conseguiu ajudá-lo. Avaliação dos colegas: “ele leu mal”; “estavam muito nervosos”.

Nas avaliações que fizeram, os alunos foram sinceros e assertivos e, por isso, alguns colegas não gostaram do que ouviram.

23-01-2017

45m

Os alunos entraram na sala como se de uma feira se tratasse. Foi difícil acalmá-los. Finalmente, conseguimos escrever o sumário da aula anterior e abrir a lição.

Entretanto expliquei que em março haverá uma semana dedicada à leitura e por isso gostaria que em pares preparassem uma apresentação do livro de leitura obrigatória que começaram a estudar, “Twenty Thousand Leagues Under the Sea”, de Jules Verne. Falei um pouco sobre o que tornou interessante o autor, a sua criatividade e forma de pensar tão avançada. Voltamos a falar do livro “Viagem ao Centro da Terra” e os alunos ficaram admirados com a história e de como as personagens lá conseguiriam chegar e de

como alguém, no século XIX, ainda tão pouco avançado tecnologicamente, já tinha pensado nisso. (*“Professora, mas naquela altura já havia submarinos? E como é que ele conseguiu ir ao Centro da Terra quando agora ainda não conseguimos?”*)

Fizemos a escolha de pares, que não foi tão pacífica como a primeira. Quatro alunos ficaram de fora e uma das alunas estava a faltar. Tendo em conta o estudo sociométrico elaborado no período anterior, evitei tirar à sorte e juntei eu os pares e a a aluna ausente foi sorteada pelos pares já existentes e calhou no grupo de duas meninas que fizeram uma cara muito feia acabando por soltar uma menina: *“Ó professora, não queremos trabalhar com ela. Não faz nada. É a mãe dela que faz tudo.”* A outra menina: *“No outro dia fizemos um trabalho de grupo com ela, mas foi a explicadora dela que fez tudo. Nós não tivemos oportunidade de fazer nada nem de dar opinião.”*

(Não sei se devo obrigá-las a trabalhar com a Matilde, que de acordo com as colegas não faz nada. E por isso ninguém quer trabalhar com ela.). De seguida sorteamos os temas que cada par deveria trabalhar: três meninas trabalharam a personagem Professor Aronnax, dois meninos trabalharam a personagem Conseil, dois meninos elaboraram o cartaz, duas meninas escreveram uma pequena biografia do autor, o aluno com necessidades específicas educativas e colega rapaz falaram sobre o enredo, uma menina e um menino trabalharam sobre a personagem Capitão Nemo, dois meninos trabalharam sobre a personagem Ned Land e dois meninos trabalharam sobre o Tempo e o Espaço.

Permiti que, de início, os alunos trocassem os temas propostos, mas apenas dois pares o fizeram.

22-05-2017

45 minutos

Sala de Informática: hoje a aula começou na sala de informática. Não abrimos a lição.

Discutimos as festas que se comemoram tradicionalmente no Reino Unido e nos Estados

Unidos da América. Formámos pares, escolhidos pela professora e distribuámos cada festa pelos pares. As festas estudadas foram o Natal no Reino Unido, a Páscoa no Reino Unido, O Halloween no Reino Unido e Nos Estados Unidos da América, o Ano Novo no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, Bonfire Night no Reino Unido e o 4 de julho nos Estados Unidos da América.

Vi os alunos interessados em pesquisar informação. Vê-se que gostam de mudar de sala e de trabalhar nos computadores. Apenas notei um aluno pouco participativo no trabalho e outro que começou muito reticente, mas que no final da aula já se notava mais entusiasmado.

Antes de começarem os trabalhos, discutimos em grupo quais seriam os objetivos a alcançar com este projeto. Assim, os alunos acham que poderão melhorar a sua pronúncia, aprender a trabalhar com colegas diferentes (uma vez que fui eu a escolher os pares), a conhecer melhor a cultura dos países Reino Unido e Estados Unidos da América e a usar a língua corretamente.

29-05-2017

45 minutos

Sala de informática: continuação da pesquisa e início da elaboração das comunicações através de apresentações em *powerpoint*.

Durante esta a aula e a anterior, nesta sala, os alunos reclamaram a minha presença por diversas vezes. Alguns queriam o significado de algumas palavras, outros queriam ajuda para resolver problemas técnicos de informática. “*Professora, como é que eu digo: as pessoas divertem-se muito?*” – perguntou uma aluna, “*Professora, como é que meto a imagem no powerpoint?*”, perguntou um aluno; outro exclamou do fundo da sala “*E agora, professora!? O ecrã ficou todo preto; perdi tudo de certeza! Ajude-me!*” Uma das

alunas perguntou-me: *“Professora, olhe lá para esta imagem. É mesmo assim? É verdade?”*.

Apêndice II – Notas de campo do Grupo Cooperativo

02-11-2016

18h

Hoje apresentei-me ao grupo e dei a conhecer as minhas turmas. Falei sobretudo do 6ºA e dos seus elementos, dificuldades e qualidades. Também falei dos meus projetos e expectativas.

A proposta do grupo, através da coordenadora, foi o trabalho de pares. A coordenadora do grupo referiu que “os alunos conseguem ajudar-se melhor quando trabalham a pares, em grupos maiores há mais distrações, colegas que não trabalham, alunos que fazem tudo sozinhos.” Ou seja, num grupo maior a cooperação e a socialização não são tão evidentes, podendo passar despercebidas. Deixá-los escolher o colega com quem melhor trabalham foi também uma sugestão do grupo, que pela sua experiência, afirmam resultar melhor uma vez que as crianças trabalham com mais empenho, quer por conhecerem o modo de trabalhar do seu par quer por se sentirem mais à vontade.

Ao ouvir as colegas a falarem dos seus casos, dei comigo a pensar em possíveis temas de projetos para discutir com a turma.

23-11-2016

18h

Hoje fizemos o esboço de uma grelha de projetos para o primeiro projeto e decidimos que a avaliação do mesmo seria uma avaliação descritiva da aprendizagem e da apresentação. O termo comunicação foi sugerido uma vez que é este o usado para se referir à apresentação dos resultados do trabalho de projeto.

Tabela 3

Esboço de grelha de projetos

| Grupos / pares | Animais em estudo | Comunicação | Avaliação | |
|----------------|-------------------|-------------|--------------------|--------------------|
| | | | Avaliação do grupo | Avaliação da turma |
| | | | | |

Noutro registo, mencionei o comportamento cada vez mais desregulado da turma e o grupo aconselhou que fizesse discussões em grupo sobre comportamentos. O resultado é sempre mais positivo. O professor tem apenas o papel de moderador e os colegas conseguem regular-se melhor.

A próxima reunião será no dia 14-12-2016.

13-01-2017

18h

Hoje a coordenadora do grupo avisou que os membros devem não só inscrever-se no Movimento da Escola Moderna como também, e posteriormente, no grupo cooperativo.

Hoje entraram dois membros novos no grupo. Apresentaram-se e às suas turmas / alunos acompanhados.

Discutiu-se a apresentação do trabalho do grupo cooperativo no Congresso anual do Movimento da Escola Moderna. Acordou-se em apresentar uma comunicação ou um artigo. Duas colegas fariam uma comunicação sobre o seu trabalho com crianças surdas no 1º ciclo e no secundário.

Relativamente ao trabalho desenvolvido nas minhas aulas, apresentei o projeto desenvolvido pelos alunos no final do 1º período, pois não pude comparecer à reunião de

dezembro por motivos profissionais. O grupo referiu ser mesmo muito importante registar o trabalho nos quadros. Também aconselhou a continuar o trabalho de pares já que o trabalho em grupo maior não é vantajoso para as aprendizagens. Num grupo maior, a interação entre os seus elementos não será tão eficaz, havendo sempre quem se acomode à liderança e quem imponha as suas ideias; por outro lado, o espírito de interajuda poderá não ser tão desenvolvido e alguns elementos podem não trabalhar. O trabalho de pares permite um melhor desenvolvimento cognitivo da parte dos dois elementos uma vez que o aluno mais frágil tem de se esforçar para melhorar e o aluno melhor tem de adaptar-se ao nível do colega.

Outro conselho do grupo foi o de ajudar os alunos a preparar as suas comunicações de forma a minimizar os seus erros.

17-03-2017

18h

Hoje a coordenadora informou-nos que o Encontro da Páscoa será em Tomar este ano, nos dias 8 e 9 de abril.

Apresentei o segundo projeto desenvolvido pela turma e mostrei as fotos do produto final, que se encontram em [anexo](#). Também contei sobre a avaliação que fizeram e do que os alunos gostaram e não gostaram de fazer, em que sentiram mais dificuldades.

Hoje discutimos o próximo projeto da turma: foi-me proposto ter pelo menos dois temas diferentes para os alunos escolherem, dividir a turma ao meio e cada metade fazer sobre um tema do manual.

Como a escolha de pares não correu muito bem no último projeto, o grupo aconselhou-me a ser eu a formar os grupos, tendo sempre em conta os gostos de cada aluno. Deixaram-me também três princípios orientadores dos projetos:

- 4) Mostrar as metas e objetivos para cada unidade;

- 5) Orientar os alunos para esses objetivos;
- 6) Os alunos trabalham em função do que é pedido nos objetivos.

Tabela 4

Esboço do plano do próximo projeto:

| | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|---------------------|
| Projeto: | | Data prevista de apresentação | |
| Data início: | | - em sala: - a outra turma: | |
| O que pensamos saber sobre o tema | O que queremos saber mais | Onde vamos procurar informação | Como vamos aprender |
| | Nota: ir ao programa | | |

| | | |
|--------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Em que sessões vamos trabalhar | A quem vamos apresentar | Avaliação da apresentação |
| | | |

⇒Fazer uma ficha de verificação.

⇒O Júlio Pires escreveu um artigo na revista do MEM sobre um projeto que fez sobre a escrita. Uma colega vai trazer-me para eu ler.

Hoje também falamos sobre o desenvolvimento do texto:

⇒Motivar os alunos para a escrita com situações que eles próprios vivem, que façam sentido para eles. Escrever o que fizeram no fim de semana; contam primeiro em diálogo

e depois devem escrever. Geralmente, o tema do fim de semana é bom pois está relacionado com algo que lhes é familiar.

⇒ Deve-se ter muito respeito pelo que os alunos escrevem. Não se deve mudar o que eles escrevem para não os desmotivar;

⇒ Se o aluno dá muitos erros não se deve corrigir no texto mas reescrever o texto por baixo, corrigindo;

⇒ Trabalhar os textos no sentido de melhorá-los: torná-los mais compreensíveis e legíveis. Expandem o vocabulário e melhoram a gramática;

⇒ Têm de criar frases com as palavras novas aprendidas;

⇒ Os trabalhos são expostos até à apresentação do trabalho seguinte.

Anexos

Anexo I – Questões da entrevista à turma do 6º A e respetivas respostas

Questões

1. Gostas de inglês?
2. O que mais gostas de aprender nas aulas de inglês?
3. O que gostavas de fazer nas aulas de inglês?
4. Achas importante aprender inglês? Porquê?

Respostas:

Tabela 5

Respostas à questão Gostas de inglês?

| 1. Gostas de inglês? | | |
|-----------------------------|---------------|-----|
| Sim | Mais ou menos | Não |
| 10 | 2 (rapazes) | 0 |

Tabela 6

Respostas à questão O que mais gostas de aprender nas aulas de inglês?

| 2. O que mais gostas de aprender nas aulas de inglês? |
|---|
| Gramática para ajudar a usar o vocabulário e fazer frases. Prefiro a gramática e o vocabulário e tudo no inglês. |
| Percebo mais a gramática e o que me custa mais são as perguntas dos textos.) |
| Números e nacionalidades; ler textos, tanto faz se é em diálogo ou não. É preciso é ler. |
| Gosto mais de saber como se fala e se pronunciam as palavras e o seu significado. |
| Gosto mais do vocabulário porque é importante saber as palavras. |
| Gosto de aprender palavras novas. |

| |
|---|
| Gosto de aprender a falar porque temos de dar jeitos diferentes à língua. |
| Gosto de aprender a falar para poder falar com os outros. |
| Vocabulário |
| Gosto de aprender vocabulário, mas também é importante aplicar as regras da gramática para saber falar. |
| Gosto de aprender a pronunciar as palavras para as saber dizer bem. |

Tabela 7 – Resposta à questão O que gostavas de fazer nas aulas de inglês?

| |
|---|
| 3. O que gostavas de fazer nas aulas de inglês? |
| Powerpoints para dar resumos e vídeos para dar exemplos |
| Para mim é melhor o powerpoint. Se calhar acho que memorizo melhor se escrever as coisas. |
| Ver vídeos a explicar a matéria, gosto de trabalho de pares e em grupo; sozinho só quando há muitos trabalhos. |
| Achava interessante que a professora inventasse perguntas para os textos que lemos, mas sem ser do manual; trabalhos de grupo ou com um colegas, mas que fosse a professora a escolher os pares. Se assim não for acabamos por trabalhar sempre com a mesma pessoa e não nos damos com os outros. Temos de aprender a trabalhar mesmo quando não gostamos. Eu falo por mim que escolho sempre o Martim pois gostamos de trabalhar um com o outro. |
| Ler em diálogos, com canções e vídeos ficava mais interessante. |
| Ouvir palavras em inglês e nós traduzirmos; gosto mais de trabalhar sozinho. Se formos nós a escolher gosto de trabalhar com outro colega, mas se for à sorte prefiro sozinho pois há colegas que só gostam de falar. |
| Que as aulas fossem mais práticas, com mais exercícios no quadro interativo; prefiro trabalhar a pares. |
| Fazer exercícios no quadro interativo, ver vídeos ou ouvir música. |
| Powerpoints, fichas, vídeos, trabalhos de pares. |

| |
|--|
| Com mais atividades interativas. Pode usar apenas o PC e vamos à vez ao computador fazer os exercícios. Copiar vocabulário e traduzir frases e fazer exercícios. |
| Com mais exercícios interativos. Gosto de trabalhar a pares porque participo mais e posso aprender e ensinar ao colega. |
| Powerpoint é bom. |

Tabela 8

Resposta à questão O que gostavas de fazer nas aulas de Inglês?

| 4. Achas importante aprender inglês? Porquê? |
|---|
| Para ajudar a comunicar com todos os países sem ter de aprender todas as línguas. |
| Sim, para termos um trabalho bom temos de saber várias línguas. |
| Sim, porque é uma língua internacional. |
| Sim, porque o inglês é fundamental. A maior parte das coisas que temos de saber está em inglês e se não se souber inglês o futuro não será tão brilhante. |
| Sim, acho giro. E se um dia formos para outro país, inglês, sabemos falar com as pessoas. |
| Acho, porque quando vamos a outro país temos de saber falar. |
| Sim, porque é uma língua muito falada no mundo. |
| Sim, porque quando formos mais velhos praticamente todas as profissões têm de ter inglês. |
| Sim, porque é uma língua internacional, porque toda a gente a fala. |
| Acho importante porque é universal e se for a qualquer sítio qualquer pessoa te entende. |
| É. Porque é uma língua oficial. Se queremos ir a algum lado podemos comunicar. |
| Sim, porque há pessoas que na sua profissão vão precisar do inglês. |

Anexo II - Análise de Conteúdo

Tabela 9

Unidades de registo da entrevista anterior

| Perguntas | Unidades de registo | | | | | | | | | |
|-----------|---------------------|---------------------------|---|-------------------------|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------------|----------------------------|----------------------|
| | 1 | Sim 10 | Não 0 | Mais ou menos 2 | | | | | | |
| 2 | Gramática 5 | Vocabulário 7 | Pronúncia 2 | Leitura 1 | Falar 2 | | | | | |
| 3 | PPT 4 | trabalho de pares 4 | Prof. inventar perguntas para os textos; 1 | Ler em diálogo, 1 | Ouvir, traduzir, 1 | exercícios no quadro interativo 4 | traduzi r frases 1 | Copiar vocabulári o 1 | trabalhos de grupo 1 | ouvir música 2 |
| | Vídeos 5 | trabalho individual | | | | | | | | |

| | | | | |
|----------|----------------|----------------------------|---------------------------|--|
| | | 1 | | |
| 4 | Comunicar 9 | Ter um bom emprego 1 | Usar na profissão 2 | |

Anexo III - Avaliação do primeiro projeto da turma do 6º A

Tabela 10

Avaliação do primeiro projeto

| <i>Nome</i> | <i>Animal</i> | <i>Comunicação</i> | <i>Avaliação</i> | |
|--------------|---------------|--------------------|---|--|
| | | | Notas Prof. | Colegas |
| Duas meninas | Ovelha | Poster | ⇒ O cartaz apresentado estava bonito e apelativo; ⇒ Foram criativas; ⇒ Apresentação sem preparação prévia; ⇒ Iniciaram a apresentação em português; ⇒ Uma das alunas riu-se muito e a outra zangou-se com ela; ⇒ Seguraram o cartaz muito baixo. | ⇒ O trabalho estava bom e imaginativo; ⇒ Riram-se; ⇒ Falaram em português; ⇒ Não ensaiaram. |

| <i>Nome</i> | <i>Animal</i> | <i>Comunicação</i> | <i>Avaliação</i> |
|-------------|---------------|--------------------|------------------|
|-------------|---------------|--------------------|------------------|

| | | | Notas Prof. | Colegas |
|---|---------------------------|--------|---|---|
| Menino com necessidades específicas educativas e o colega | Crocodilo de água salgada | Poster | <p>⇒ O colega. e o colega apresentaram tudo o que foi pedido. O colega., claramente, foi mais além do que tinha combinado com o colega;</p> <p>⇒ O colega leu a sua apresentação, colega leu, mas também falou sem ler. Foi muito aventureiro e perguntou se alguém queria fazer perguntas;</p> | <p>⇒ Bom trabalho;</p> <p>⇒ Falaram de coisas que não tinham sido pedidas;</p> <p>⇒ O colega traduziu o seu apelido (<i>imperdoável, depois da professora ter avisado que os nomes e apelidos não se traduzem</i>);</p> <p>⇒ Como o colega falou mais do que devia, ficou a parecer que a divisão da apresentação não foi</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>equilibrada e deixou o colega mal visto.</p> <p>⇒ O colega esteve descontrído.</p> <p>⇒ O colega olhou pouco para o papel.</p> |
|--|--|--|--|---|

| <i>Nome</i> | <i>Animal</i> | <i>Comunicação</i> | <i>Avaliação</i> | |
|--------------|---------------|--------------------|---|--|
| | | | Notas Prof. | Colegas |
| Dois rapazes | Pelicano | Poster | <p>⇒ Tentaram fazer toda a apresentação em inglês;</p> <p>⇒ O trabalho foi elaborado inteiramente durante as aulas de inglês.</p> | <p>⇒ Colocaram o cartaz no quadro, mas para o segurarem colocaram-se à frente.</p> |

| <i>Nome</i> | <i>Animal</i> | <i>Comunicação</i> | <i>Avaliação</i> | |
|-------------|---------------|--------------------|--------------------|----------------|
| | Touro | Poster | Notas Prof. | Colegas |

| | | | | |
|--------------|--|--|---|---|
| Dois rapazes | | | <p>⇒ Fizeram a apresentação em inglês;</p> <p>⇒ Foram criativos na apresentação do trabalho;</p> <p>⇒ Não ensaiaram a apresentação;</p> | <p>⇒ Não ensaiaram;</p> <p>⇒ Riram-se um bocado;</p> <p>⇒ Colocaram as mãos à frente do cartaz.</p> |
|--------------|--|--|---|---|

| <i>Nome</i> | <i>Animal</i> | <i>Comunicação</i> | <i>Avaliação</i> | |
|-------------------------|---------------|--------------------|--|--|
| | | | Notas Prof. | Colegas |
| Um rapaz e uma rapariga | suricata | Poster | <p>⇒ Não olharam um para o outro;</p> <p>⇒ Claramente um trabalho individual apresentado a dois;</p> <p>⇒ Ele inseguro, Ela nervosa.</p> | <p>⇒ Ela riu-se muito;</p> <p>⇒ Ele tentou falar em português;</p> <p>⇒ Ele segurou o cartaz à da cara enquanto apresentava.</p> |

| <i>Nome</i> | <i>Animal</i> | <i>Comunicação</i> | <i>Avaliação</i> | |
|-------------|---------------|--------------------|--------------------|----------------|
| | Mosquito | Poster | Notas Prof. | Colegas |
| | | | | |

| | | | | |
|--------------|--|--|--------------------|---|
| Dois rapazes | | | ⇒ Foram criativos; | ⇒ O trabalho estava bom e imaginativo; ⇒ Falaram em português; ⇒ Não ensaiaram. |
|--------------|--|--|--------------------|---|

| <i>Nome</i> | <i>Animal</i> | <i>Comunicação</i> | <i>Avaliação</i> | |
|----------------|---------------|--------------------|---|---|
| | | | Notas Prof. | Colegas |
| Três raparigas | Cão | Poster | ⇒ Não ensaiaram; ⇒ Não demonstraram criatividade; ⇒ Falaram tanto em inglês como em português; ⇒ Riram-se muito. | ⇒ Riram-se; ⇒ Não ensaiaram; ⇒ Trabalho pobre; ⇒ Estavam muito nervosas. |

| <i>Nome</i> | <i>Animal</i> | <i>Comunicação</i> | <i>Avaliação</i> | |
|---------------|---------------|--------------------|--|---|
| | | | Notas Prof. | Colegas |
| Dois rapazes. | Gato | Poster | ⇒ O par tentou fazer uma apresentação séria, mas o M. revela | ⇒ Ele leu mal; ⇒ Estavam muito nervosos; |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | muitas dificuldades e o P. não conseguiu ajudá-lo. | |
|--|--|--|--|--|

Anexo IV – Fotos do 2º projeto da turma do 6º A

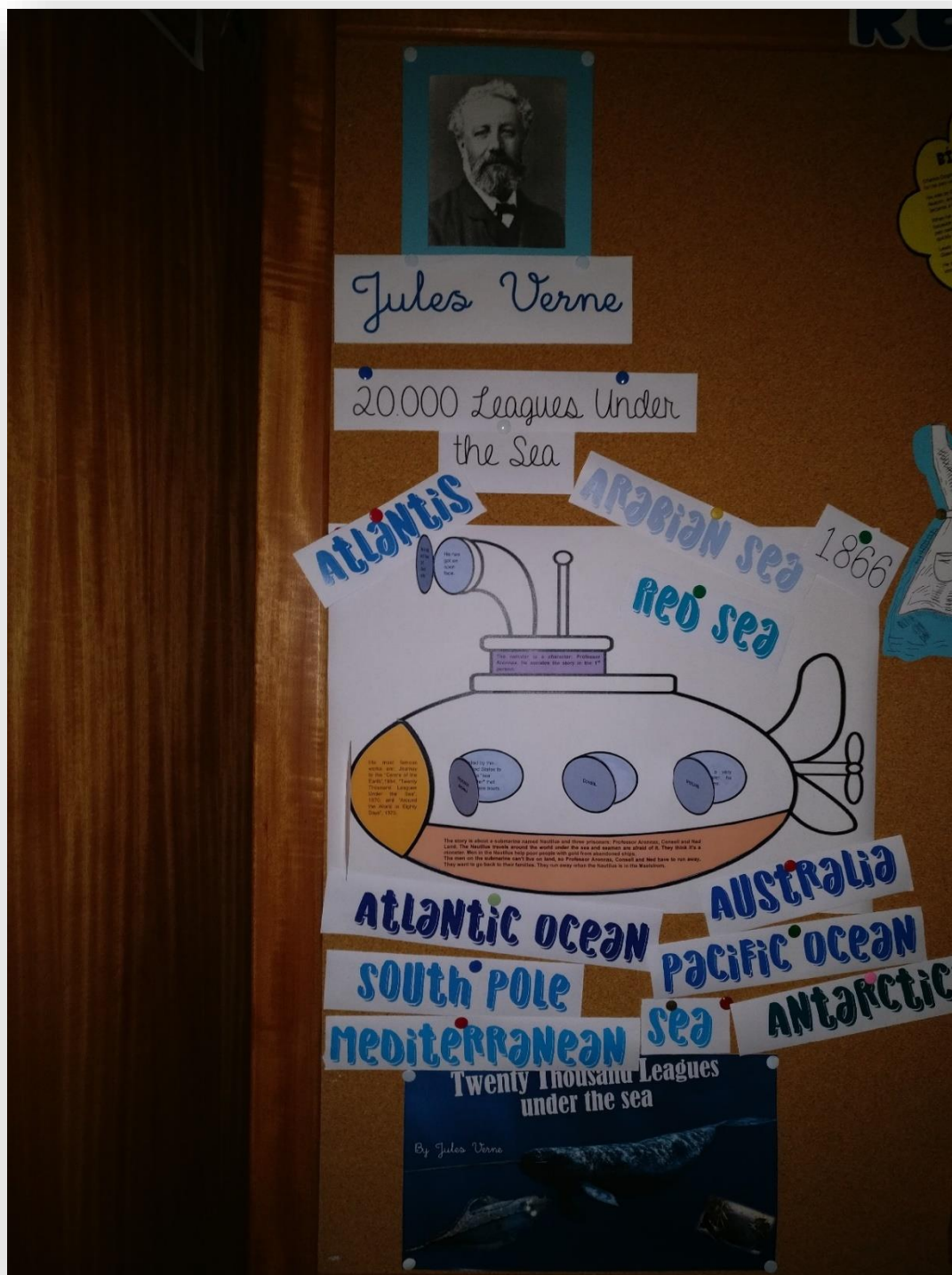


Figura 3: Projeto sobre “Twenty thousand Leagues Under the Sea, by Jules Verne



Figura 4: Projeto inserido na semana da Leitura celebrada na escola

Anexo V – Plano do 2º projeto

Tabela 11
Plano do segundo projeto

Plano do Projeto

| | Objetivos | Atividades | Material disponível | Pares/Trio | Forma de Comunicação | |
|---|---|--------------------------------|--|-------------------|--|-----------------------------|
| <i>Twenty Thousand Leagues under the sea,</i> by Jules Verne | 1. Ter contacto com uma obra de um autor estrangeiro conhecido; | Cartaz de cinema | Folhas A4, sala de informática, fotocópias a cores | 1 | Poster | |
| | 2. Apresentar uma pesquisa sobre o autor da obra; | Autor (Biografia) | | 2 | Preenchimento de espaços no desenho de um submarino; | |
| | | Tempo e Espaço da ação | | 3 | | |
| | 3. Ler uma obra de ficção internacional; | Personagens: Capitão Nemo | | 4 | | |
| | | Personagens: Professor Aronnax | | 5 | | |
| | 4. Descrever as personagens, o espaço e o tempo em que a ação se passa; | Personagens: Conseil | | 6 | | Apresentação em Powerpoint. |
| | | Personagens: Ned Land | | 7 | | |
| | | Resumo do enredo | | 8 | | |

| | | | | | |
|-------------|--|--|--|--|--|
| | 5. Fazer um resumo do enredo; 6. Apresentar um cartaz promocional da obra. | | | | |
| Duração | 5 tempos letivos | | | | |
| Comunicação | 6 de março 2017, 12:15 Comunicação feita na turma do 4º ano, durante a aula de coadjuvação de Português. | | | | |

