

As conceções das crianças e dos docentes sobre o processo de aprendizagem e diferenciação pedagógica

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre na área da Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do ensino básico

Marta Filipa Paulino Dias

Orientadora:

Professora Marta Andreia de Sousa Jacinto Uva

2021, março

Agradecimentos

Ao longo destes cinco anos, foram diversas as pessoas que caminharam ao meu lado, que acreditaram em mim e nas minhas capacidades e sobretudo que nunca me deixaram desistir. A estas pessoas quero deixar o meu sentido agradecimento, pois sem elas não teria concretizado este meu sonho de um dia poder vir a ser professora.

Em primeiro lugar, quero deixar um agradecimento muito especial aos meus grandes pilares, os meus pais, que me proporcionaram este curso, que tiveram sempre uma palavra amiga para me aconselhar e reconfortar, que me deram sempre força para ultrapassar todos os obstáculos. É sem dúvida, graças a vocês que me tornei na pessoa que sou hoje.

À minha querida avó, por ter fé em mim e pelo orgulho demonstrado ao longo do meu percurso académico.

A toda a minha família, um por um, pela amizade, apoio incondicional e incentivo para alcançar todos os meus objetivos.

À professora Marta Uva, por ter aceitado ser minha orientadora e por ter encaminhado todo este trabalho ao sucesso. Um grande obrigado também pelo apoio, por todas as sugestões dadas e pela partilha do seu saber.

A todas as professoras e educadoras cooperantes com que me cruzei, por me terem dado tantos ensinamentos e por me terem ajudado a tornar-me numa melhor e competente profissional. Claro que também não poderia deixar de agradecer a todas as crianças que me despertaram sorrisos e também inúmeras aprendizagens. Obrigada do fundo do coração.

À minha amiga e parceira de estágios, Mariana Inácio, por todo o companheirismo, entreajuda e apoio ao longo deste percurso. Fizemos um excelente trabalho juntas!

Ao meu Bernardo, pela paciência, pelo amor e carinho demonstrado e por estar sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis, mas também mais felizes da minha vida.

Por último e não menos importante quero agradecer a todos os meus amigos que de alguma forma me apoiaram neste longo e desafiante percurso, mas também muito gratificante.

A todos vós, um especial obrigado!

Resumo

Este relatório síntese de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, interligando as experiências vividas nos vários contextos de estágio e todo o desenvolvimento do percurso investigativo. A dimensão investigativa foca-se nas concepções das crianças e dos docentes sobre o processo de aprendizagem e diferenciação pedagógica. Este estudo permite compreender e aprofundar as características de uma pedagogia diferenciada, com enfoque no sucesso da aprendizagem das crianças. Por meio de um estudo de carácter qualitativo, pretendeu-se conhecer as perspetivas dos participantes, nomeadamente de 4 alunos do 1º ano de escolaridade, 2 professoras de 1º CEB, 1 professora de educação especial e 2 educadoras de infância acerca da aprendizagem e da diferenciação pedagógica. Estas perspetivas foram recolhidas através da realização de entrevistas semiestruturadas, levando a verificar as concepções e formas de intervenção de cada docente e como é que implementam a diferenciação na sua prática perante a diversidade existente em sala de aula. Com este trabalho de pesquisa foi possível analisar e relacionar diferentes concepções acerca do conceito de diferenciação pedagógica, bem como um leque diversificado de estratégias adotadas pelos docentes. No caso das crianças, foram identificadas perspetivas muito singulares sobre a aprendizagem. A forma como o professor planeia e organiza as situações de aprendizagem determina, inevitavelmente, a aprendizagem, ou seja, se o docente conhecer o aluno, as suas potencialidades e dificuldades e desenvolver uma abordagem inclusiva, centrada nas suas necessidades específicas, implementando estratégias pedagógicas diferenciadas, o aluno irá certamente construir uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Aprendizagem; diferenciação pedagógica; sucesso educativo.

Abstract

This internship synthesis report arises within the scope of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, linking the experiences cultivated in the various internship contexts and the entire development of the investigative path. The investigative dimension focuses on the conceptions of children and teachers about the learning process and pedagogical differentiation. This study allows us to understand and deepen the characteristics of a differentiated pedagogy, focusing on the success of children's learning. By means of a qualitative study, the perspectives about learning and pedagogical differentiation of some participants was brought to light, namely 4 students from the first year of schooling, 2 teachers from the 1st CEB, 1 special education teacher and 2 kindergarten teachers. These perspectives were collected through semi-structured interviews, to check the conceptions and forms of intervention of each teacher and how they implement differentiation in their practice before a classroom with existing diversity. With this research it was possible to analyze and relate different conceptions about the concept of adaptive education, as well as a wide range of strategies adopted by teachers. In the case of children, unique perspectives on learning were identified. The way in which the teacher plans and organizes learning situations inevitably determines learning. In other words, if the teacher knows the student, his potential, and difficulties, developing an inclusive approach, centered on specific needs, implementing differentiated pedagogical strategies, it will lead to a meaningful learning by the student.

Key words: Learning; pedagogical differentiation; educational success.

Lista de siglas

CEB- Ciclo do Ensino Básico

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

JI- Jardim de Infância

NEE- Necessidades Educativas Específicas

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

PES- Prática de Ensino Supervisionada

UAE – Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência

UC- Unidade Curricular

UEE- Unidade de Ensino Estruturado

Índice

Introdução.....	1
Parte I- Contextos de estágios e Prática de Ensino	3
1.1 – Estágio em contexto de Creche.....	3
Caraterização da instituição.....	3
Caraterização da sala de Creche.....	4
Caraterização do grupo de crianças	4
Projeto de intervenção	7
Descrição e reflexão sobre atividades implementadas em contexto de estágio de creche.....	8
Avaliação do projeto de intervenção	11
1.2 - Estágio em contexto de Jardim de Infância	12
Caraterização da instituição.....	12
Caraterização da sala.....	13
Caraterização do grupo de crianças	14
Projeto de intervenção.....	14
Descrição e reflexão sobre atividades implementadas em contexto de estágio de Jardim de Infância	15
Avaliação do projeto de intervenção	20
1.3- Estágio em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico- 1º Ano.....	22
Caraterização da instituição.....	22
Caraterização da Sala	22
Caraterização da turma	23
Projeto de intervenção.....	24
Descrição e reflexão sobre atividades implementadas em contexto de estágio de 1º ciclo- 1º ano de escolaridade	25
Avaliação do projeto de intervenção	27
1.4- Estágio em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico- 3º Ano.....	28
Caraterização da turma	30

Projeto de intervenção	31
Descrição e reflexão sobre atividades implementadas em contexto de estágio de 1º ciclo- 3º ano de escolaridade	32
Avaliação do projeto de intervenção	34
Parte II- Percurso investigativo	36
1. Emergência da questão de pesquisa.....	39
2. Revisão da literatura	40
2.1 Conceito de aprendizagem e respetivos domínios	40
2.2 Tipos de aprendizagem à luz da teoria de Howard Gardner	41
2.3 Diferenciação Pedagógica.....	44
2.3.1 A diversidade em contexto escolar	44
2.3.2 A abrangência do conceito de diferenciação pedagógica.....	45
2.3.3 Papel do professor na diferenciação pedagógica.....	47
2.3.4 Estratégias de diferenciação pedagógica.....	49
2.3.5 A Diferenciação Pedagógica no quadro da Educação Inclusiva.....	51
2.4 Contributo da diferenciação pedagógica para a aprendizagem	54
3. Metodologia.....	56
3.1 Questões e Objetivos.....	56
3.2 Tipo de estudo	56
3.3 Participantes	57
3.4 Instrumentos de recolha de dados	58
3.5 Procedimentos de análise dos dados.....	60
4. Apresentação e análise dos dados recolhidos.....	61
4.1 Interpretação dos resultados dos alunos.....	61
4.2 Interpretação dos resultados das professoras.....	64
4.3 Interpretação dos resultados das educadoras de infância.....	71
4.4 Síntese comparativa dos dados	76
Considerações finais.....	81
Referências Bibliográficas	86

Anexos 90

Índice de anexos

Anexo I- Planificação da atividade “A sentir com os pés”	90
Anexo II- Tabelas de avaliação da atividade “A sentir com os pés”	92
Anexo III- Planificação da atividade “Carimbagem”	96
Anexo IV- Tabela de observação da atividade Carimbagem.....	98
Anexo V- Planificação da atividade “Observar os seres vivos”	99
Anexo VI- Grelhas de avaliação da atividade “Observar os seres vivos”	103
Anexo VII- Planificação da atividade “Poluição dos oceanos”	107
Anexo VIII- Dramatização “Poluição dos Oceanos”	109
Anexo IX- Grelha de avaliação da atividade “Poluição dos oceanos”	110
Anexo X- Planificação da atividade “Os Itinerários”	112
Anexo XI- Grelha de avaliação da atividade “Os itinerários”	115
Anexo XII- Planificação da atividade “A minha obra de arte”	116
Anexo XIII- Recursos da atividade “A minha obra de arte”	119
Anexo XIV – Grelha de avaliação da atividade “A minha obra de arte”	120
Anexo XV- Plano de trabalho da semana de 18 a 22 de maio de 2020	121
Anexo XVI- PowerPoint texto informativo	123
Anexo XVII- Plano de trabalho da semana de 25 a 29 de maio de 2020	124
Anexo XVIII- PowerPoint Fábula	126
Anexo XIX- Tabela de identificação dos sujeitos discentes	127
Anexo XX- Autorização das entrevistas dirigidas aos Encarregados de Educação ...	128
Anexo XXI- Tabela de identificação dos sujeitos docentes	129
Anexo XXII- Guião de entrevista realizado aos alunos do 1º ciclo do ensino básico ...	130
Anexo XXIII- Guião de entrevista realizado às educadoras e professoras	131

Anexo XXIV - Transcrição da entrevista aos alunos do 1.º ano	135
Anexo XXV- Transcrição da entrevista às professoras do 1º ciclo do Ensino básico ...	137
Anexo XXVI- Transcrição da entrevista à professora de educação especial (PEE)	154
Anexo XXVII- Transcrição da entrevista às educadoras	163
Anexo XXVIII- Tabela de análise das entrevistas realizadas aos alunos	176
Anexo XXIX- Tabela de análise das entrevistas realizadas às professoras e educadoras	178

Índice de tabelas

Tabela 1- Área de desenvolvimento cognitivo.....	5
Tabela 2- Área de desenvolvimento motor.....	6
Tabela 3- Área de desenvolvimento pessoal e social.....	6
Tabela 4- Categorias e subcategorias emergentes da análise do discurso dos alunos.....	61
Tabela 5- Categorias e subcategorias emergentes da análise do discurso das professoras	64
Tabela 6- Categorias e subcategorias emergentes da análise do discurso das educadoras	71

Índice de figuras

Figura 1- Estagiária a acompanhar a criança no percurso de texturas.....	9
Figura 2- Crianças a explorarem o percurso de texturas.....	9
Figura 3- Criança a experimentar a técnica de carimbagem.....	10
Figura 4- Resultado das carimbagens das crianças afixadas no painel da sala.....	10
Figura 5-Registo da criança sobre os constituintes da formiga.....	17
Figura 6- Registo da criança sob a forma de numeração.....	17
Figura 7- Conceções do grupo sobre o Caracol.....	17
Figura 8- Criança a observar o caracol com a lupa.....	18
Figura 9- Crianças a alimentarem o caracol.....	18
Figura 10- Estagiárias a dramatizarem a poluição dos oceanos.....	20
Figura 11- Ilustração de um oceano poluído e não poluído.....	20
Figura 12- Criança a utilizar o passador para retirar o lixo.....	20
Figura 13- Alunos dispostos em grupos de trabalho.....	26
Figura 14- Alunos a observarem o trajeto do robô.....	26
Figura 15- Alunos a construir uma casa com formas geométricas.....	27
Figura 16- Alunas a apresentarem a sua obra de arte à turma.....	27
Figura 17- Obras de arte realizadas pelos alunos do 1º A.....	27
Figura 18- Microfone construído por um aluno.....	33
Figura 19- Microfone construído por um aluno.....	33
Figura 20- Texto produzido por um aluno sobre a Serra da Arrábida.....	33
Figura 21- Miniprojetores construídos por uma aluna.....	34
Figura 22- Aluna a projetar uma das personagens da fábula.....	34

Figura 23- Fábula " O mocho e o coelho" elaborada por uma aluna.....34

Introdução

O presente relatório decorre da prática pedagógica realizada no âmbito da unidade curricular (UC) Investigação na Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, com o intuito de obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A realização deste relatório síntese visa realçar aprendizagens pertinentes e significativas ocorridas durante o meu percurso de desenvolvimento profissional, enquanto estagiária.

Este trabalho pretende ser um instrumento facilitador na construção de um pensamento crítico e reflexivo, fundamental para a futura prática profissional, permitindo adquirir e aprofundar novos conhecimentos na área, tornando-me mais atenta e reflexiva a todo o processo. Este processo reflexivo deve estar inerente ao ato de ensinar, no qual o docente assume o papel de gestor do currículo e reflete as propostas do processo de ensino- aprendizagem, criando condições efetivas para a mediação entre a criança e o conhecimento.

A componente de investigação deste relatório foca-se nas “Conceções das crianças e dos docentes sobre o processo de aprendizagem e diferenciação pedagógica”, tendo surgido da observação e da prática dos contextos de estágio realizados. Neste sentido, procuro com este trabalho refletir sobre a crescente heterogeneidade da população escolar, implicando a utilização de estratégias diversificadas que visem o maior sucesso de aprendizagem dos alunos. Assim, com este estudo pretendo compreender como é que os profissionais de educação encaram a diferenciação pedagógica, de que modo a colocam em prática e quais as dificuldades sentidas na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas.

No que concerne à organização do relatório, este encontra-se dividido em duas partes primordiais. A primeira parte refere-se à caracterização dos contextos de estágio realizados nas valências de Creche e Jardim de Infância e no ensino do 1.º Ciclo, nomeadamente no 1.º e 3.º anos de escolaridade. Nesta parte é feita uma breve caracterização da instituição, da sala, do grupo, do projeto de intervenção elaborado, sendo ainda referido duas atividades de destaque e a avaliação do projeto. A segunda parte contempla toda a dimensão investigativa, sendo apresentado a emergência da questão de pesquisa, a revisão da literatura, a metodologia para a recolha e análise dos dados que integra o tipo de estudo, os sujeitos da amostra, os instrumentos de recolha de dados e a análise dos dados recolhidos, interpretando os dados dos alunos, das educadoras e das professoras.

Por fim, apresentam-se as considerações finais no qual se expõem as principais conclusões retiradas do estudo investigativo, fazendo uma reflexão sobre as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o percurso acadêmico no âmbito do mestrado. Para terminar seguem-se as referências bibliográficas e os anexos que complementam todo este trabalho de pesquisa.

Parte I- Contextos de estágios e Prática de Ensino

Os estágios realizados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar-Creche e Jardim de Infância ocorreram em instituições da cidade de Santarém, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020. O estágio realizado em contexto de 1º CEB-1º ano, foi igualmente realizado em Santarém no ano letivo 2019/2020 enquanto que o estágio no 3º ano de escolaridade foi realizado via ensino a distância no mesmo ano letivo.

1.1 – Estágio em contexto de Creche

Caraterização da instituição

A instituição no qual realizei o estágio em contexto de creche é de cariz particular de solidariedade social (IPSS) e de acordo com o seu projeto educativo tem a missão de desenvolver uma intervenção social direcionada a apoiar idosos e crianças, correspondendo às necessidades da comunidade, prestando serviços que fomentem o bem-estar e a qualidade de vida. Uma vez que a instituição é católica, guia-se por cinco valores cristãos, que são: a solidariedade; a corresponsabilidade; a igualdade/justiça; o respeito pela diversidade e a espiritualidade.

A unidade onde realizei a minha prática continha duas creches designadas por «Creche 1» e «Creche 2», sendo que fiquei inserida na sala heterogénea da Creche 2. A creche 2 era composta por: uma receção; berçário com dormitório; sala de 1 ano com fraldário interior; sala de 2 anos com fraldário interior; sala heterogénea com fraldário interior; copa; refeitório; despensa; sala de arrumos; gabinete de recursos humanos; cozinha; lavandaria; espaços exteriores privados e cobertos e gabinete da coordenadora pedagógica. O espaço exterior era raramente usado pela educadora cooperante, uma vez que o mesmo era de difícil acesso e pouco adequado às necessidades das crianças.

A problemática que deu origem ao nome do projeto da instituição foi centrada na clarificação de valores sociais e morais, tais como: a violência e a falta de respeito que são cada vez mais uma constante nos dias de toda a comunidade. Neste sentido, o projeto educativo da instituição intitula-se por “Educar para saber Sorrir”, consistindo como objetivos centrais: valorizar o desenvolvimento humano; procura permanente da verdade e da alegria de viver e favorecer a maturação progressiva e harmoniosa da sua identidade num projeto de vida a partir dos valores humanos. Este projeto baseia-se no Modelo High Scope, no Movimento da Escola Moderna, no Modelo Pedagógico Reggio

Emília, no Modelo Trabalho de Projeto e Método de Aprendizagem Cooperativa (retirado do projeto educativo da instituição).

Caraterização da sala de Creche

A sala onde estive a estagiar designa-se por sala heterogénea, uma vez que é uma sala multietária que abrange idades compreendidas entre 1 e 2 anos de idade.

Segundo o documento “Finalidades e Práticas Educativas em Creche” de Gabriela Portugal (s.d) o espaço educativo deve ser facilitador de novas aprendizagens, deve permitir criar desafios às crianças, promover relações interpessoais e acima de tudo criar um ambiente familiar. Em linha com esta ideia, a sala onde estagiei incorporava o espaço e os materiais que devem existir numa sala de creche, assumindo os requisitos exigidos/necessários.

Existia um fraldário limpo, seguro e organizado, onde se criavam oportunidades únicas para interações didáticas, desenvolvendo-se aprendizagens sensoriais e aprendizagens comunicacionais entre a criança e o cuidador. O momento destinado à muda da fralda era aproveitado pelas profissionais para interagir com a criança transmitindo-lhe muitas das vezes conhecimentos ao nível da linguagem e do próprio corpo. Havia também uma zona de recados, no qual era possível estabelecer uma comunicação entre o meio educativo e as famílias. Na maioria das vezes os pais ao irem buscar os seus filhos consultavam o painel de recados, percebendo se estava algum recurso em falta, como toalhetas, fraldas ou roupa suplente. Com esta partilha de informação assegurava-se o bem-estar da criança, bem como garantia-se que existiam todos os recursos necessários.

No geral, a sala era ampla, organizada e bastante iluminada. Os materiais, bem como as áreas da sala encontravam-se localizados nas laterais da mesma, permitindo haver um maior espaço interior livre, facilitando a deslocação de todas as crianças. Continha, ainda, diferentes brinquedos, sendo que todos eram adequados à faixa etária das crianças e encontravam-se ao alcance do grupo.

Em suma, na sala heterogénea existiam espaços diversificados, nomeadamente para a brincadeira, para repouso, para trabalhar e para lazer, permitindo que a criança escolhesse consoante a sua necessidade e vontade.

Caraterização do grupo de crianças

O grupo da sala heterogénea era composto por 15 crianças, dos quais 9 tinham 2 anos e 6 apenas 1 ano de idade, existindo um equilíbrio entre o número de crianças do sexo feminino e do sexo masculino.

Como forma de analisar o grupo pormenorizadamente, decidi construir três grelhas de observação distintas, cujos resultados podem ser observados nas tabelas abaixo-Tabela 1, 2 e 3. Cada tabela destina-se a uma área de desenvolvimento da criança: cognitivo, motor e pessoal e social e quantifica as crianças que são capazes de realizar uma determinada competência, bem como revela o resultado que se pretende que as mesmas atinjam. Estes dados resultam da observação conjunta da educadora cooperante e das estagiárias, permitindo desta forma ter uma perceção da evolução das crianças nas várias áreas de desenvolvimento.

Tabela 1

Área de desenvolvimento cognitivo

Área de desenvolvimento cognitivo		
Nº crianças	Comportamento	Resultados
8	Não falam	Adquirir o 1º vocabulário
6	Falam	Adquirir mais vocabulário e construir frases
7	Construir jogos de encaixe	Fazer jogos autonomamente
8	Cumprem pequenas regras	Aumentar o número de regras
6	Não comem sozinhos	Comer e beber sozinhos
11	Não controlam os esfíncteres	Controlar

Nota. Dados recolhidos no contexto de estágio realizado numa IPSS do concelho de Santarém, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2018-2019.

Na área de desenvolvimento cognitivo destaca-se a discrepância existente ao nível da linguagem, uma vez que as crianças com 1 ano de idade apenas são capazes de dizer as suas primeiras palavras, compreender as funções simbólicas da nomeação e utilizar gestos. Em contraste, as crianças que já possuem 2 anos de idade mostram ter grande interesse em adquirir novo vocabulário e a maioria já consegue compreender o que lhes é dito. Ainda a este nível, mas relativamente ao controlo dos esfíncteres apenas 4 das crianças o eram capazes de fazer, sendo que duas delas ainda necessitavam de vários alertas para irem até à sanita, não tendo a capacidade de pedir ao longo do dia.

Tabela 2

Área de desenvolvimento motor

Área de desenvolvimento motor		
Nº de Crianças	Competências	Resultados
15	Andam	Andar e ter maior destreza
5	Colocar os pés nos sapatos	Reconhecer os seus próprios sapatos e tentar calçar
14	Esvaziar os cestos dos brinquedos e brincar com eles	Ganhar autonomia nos momentos de brincadeira
5	Usar pincéis	Explorar as potencialidades dos materiais
8	Comem sozinhos	Utilizar a colher
14	Têm bastante dificuldade a apanhar a bola	Pegar com mais precisão

Nota. Dados recolhidos no contexto de estágio realizado numa IPSS do concelho de Santarém, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2018-2019.

Analisando a tabela correspondente à área de desenvolvimento motor, saliento a evolução das crianças ao nível da deslocação, uma vez que 3 das crianças inicialmente utilizavam os objetos como apoio para se levantar e caminhar, no entanto, com o passar das semanas começaram a andar autonomamente. Ao nível da refeição, houve também algumas evoluções, na medida em que algumas das crianças foram conseguindo comer de forma autónoma, sem necessitarem da ajuda do adulto.

Tabela 3

Área de desenvolvimento pessoal e social

Área de desenvolvimento pessoal e social		
Nº de Crianças	Competências	Resultados
5	Não brincam a pares	Brincar em conjunto
4	Não participam em atividades de rotina de livre vontade	Integrarem-se e cumprirem regras
4	Pedem a atenção do adulto	Tornarem-se mais autónomos
10	Não partilham	Aprender a partilhar

Nota. Dados recolhidos no contexto de estágio realizado numa IPSS do concelho de Santarém, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2018-2019.

No que diz respeito à tabela com as competências da área de desenvolvimento pessoal e social a maioria das crianças já tinha uma participação ativa nas atividades, não necessitando de uma ajuda constante por parte do adulto, no entanto ainda era visível a dificuldade do grupo em partilhar objetos da sala.

No geral, este grupo era bastante curioso, participativo e principalmente cativante pois estava sempre disposto a realizar diversas atividades bem como a explorar o meio que os rodeia.

Projeto de intervenção

Após uma semana de estágio de observação na sala heterogénea, foi possível ficar a conhecer o projeto pedagógico da mesma, denominado por: “A cooperação com o Outro” articulando-se com aquele que é o fio condutor de toda a instituição, “Educar para saber sorrir”.

Uma vez que o grupo de crianças possuía idades compreendidas entre 1 e 2 anos, foi possível ao longo da primeira semana de observação determinar algumas especificidades do grupo, nomeadamente os seus interesses. Estes interesses consistiam nos momentos de brincadeira com jogos e ao “faz de conta”, visualizar e ouvir histórias, dançar e cantar. As dificuldades do grupo, também tiveram influência para a determinação do projeto, pois as crianças apresentavam alguma dificuldade em comunicar através da linguagem verbal e em partilhar objetos. No entanto, esta incapacidade em partilhar os objetos é uma das características do estágio pré-operatório, caracterizado pelo egocentrismo, o que leva a criança a ver os factos somente na sua perspetiva, manifestando dificuldade em se colocar no lugar do outro. Na minha opinião, esta fase não é assumida como um comportamento errado, mas sim como um processo de desenvolvimento comum nesta faixa etária.

As conversas informais com a educadora foram também cruciais para a determinação do projeto e para a sua posterior concretização. Foi possível compreender que as metodologias usadas pela educadora privilegiavam os momentos de rotina, sendo esses que a seu ver merecem maiores cuidados, maior preocupação, maior entrega e melhor desempenho; reforça e incentiva positivamente os esforços das crianças; estabelece uma grande segurança afetiva com o grupo e constrói todas as atividades de acordo com o desenvolvimento da criança naquela faixa etária.

Após a aquisição de todos os conhecimentos sobre o grupo, interesses dos mesmos e forma de trabalho da educadora concebemos o projeto de intervenção por: “A Sentir e a Brincar, à Descoberta do Mundo”, tendo como público-alvo crianças de 1 e 2 anos de idade, em que se inclui atividades orientadas, mas principalmente atividades

de caráter livre, tendo sempre presente a rotina diária das crianças, fazendo com que esta seja potenciadora de descobertas e aprendizagens significativas.

O projeto “A Sentir e a Brincar, à Descoberta do Mundo” teve como principal finalidade tornar os momentos de brincadeira, bem como atividades livres e orientadas promotoras de novas aprendizagens, pois as crianças “devem brincar, porque é através da brincadeira que elas se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões” (Kishimoto cit. por Ferreira, 2010, p.12). Para uma eficaz concretização do projeto foram delineados os seguintes objetivos: promover as situações de brincadeira como facilitadoras de aprendizagem e autonomia; disponibilizar diferentes materiais que apelem às sensações; desenvolver a aquisição da linguagem; estimular os 5 sentidos; encontrar-se com a experiência e não com o resultado final; proporcionar à criança um momento privilegiado de atenção e afeto nos momentos de rotina e usar os momentos de rotina como potenciadores de aprendizagens e interações.

Em suma e referindo numa só frase todos os pontos-chave deste projeto, cito João dos Santos (2007) “A criança precisa de ter espaço para criar tempo. Tempo para brincar, que seja todo o tempo inteiro. Para sentir, Aprender, Pensar... nas coisas sérias da vida... no BRINCAR” (p.312).

Descrição e reflexão sobre atividades implementadas em contexto de estágio de creche

Neste tópico irei, primeiramente, mencionar a atividade que mais satisfação me deu a implementar e a construir; “*A sentir com os pés*” (Anexo I). A segunda atividade aqui refletida denomina-se por “*Carimbagem*” (Anexo II). Nesta atividade senti alguma dificuldade em gerir o grupo, no entanto foi aquela que também me fez repensar estratégias.

A atividade “*A sentir com os pés*”, consistia num percurso composto por diversos materiais artificiais e com diferentes texturas (cartão; relva artificial; esponja; caixa de ovos; saco de tecido com feijões; rolhas; folhas; palha, etc....) para que as crianças pudessem caminhar por cima, experienciando as diversas sensações. No decorrer da atividade ia acompanhando as crianças (Figura 1), perguntando se o que estavam a pisar era fofinho, se picava ou se era liso, tentando perceber, desta forma, o que as crianças estavam a sentir. Como o grupo era heterogéneo, existiam crianças que ainda não andavam tendo ainda alguma dificuldade em permanecer em pé e em equilibrar-se. Neste sentido, a atividade foi adaptada para essas mesmas crianças, dando oportunidade de explorarem o percurso com as mãos.

Fazendo um balanço geral desta atividade, considero que houve um enorme envolvimento do grupo, na medida em que as crianças permaneceram por um grande período focadas no percurso, tocando e explorando ao seu ritmo todas as texturas disponibilizadas. No seu todo, as crianças manifestaram mais interesse em tocar na palha, nas rolhas e na relva artificial, sendo que algumas crianças pediam à estagiária para saltar em cima das mesmas. O saco dos feijões e o plástico-bolha foi também um dos mais solicitados pelas crianças, uma vez que reproduziam sons. Desta forma, as crianças abanavam o saco para ouvirem o barulho que este fazia. No final da atividade, as crianças exploraram livremente e autonomamente as texturas com as mãos e com os pés (Figura 2), sendo que, quando passavam com os pés por cima da textura, passavam igualmente com a mão para verificarem a sensação obtida em cada uma das partes do corpo. Por conseguinte, avalio de maneira positiva a minha intervenção ao longo de toda a atividade, pois tentei sempre ter uma presença ativa nos diversos momentos da atividade, respeitando o ritmo de cada criança no momento de exploração das texturas não forçando nenhuma criança a realizar a atividade. Neste contexto, acho que esta atividade permitiu integrar todas as crianças, sendo todos os objetivos alcançados.



Figura 1- Estagiária a acompanhar a criança no percurso de texturas.



Figura 2- Crianças a explorarem o percurso de texturas.

A atividade da “*Carimbagem*” foi planeada com vista a dar resposta a um interesse comum das crianças, nomeadamente atividades que envolviam experimentar e manusear tinta. Deste modo, realizei uma atividade que fosse ao encontro deste interesse das crianças, levando-as a experimentar a técnica da carimbagem com tampinhas e rolos de papel higiénico (Figura 3). Antes de dar início à atividade comecei por dispor numa mesa todo o material necessário, mais especificamente folhas brancas, tintas de várias cores e carimbos. Depois dos materiais estarem previamente preparados, as crianças demonstraram-se muito entusiasmadas por verem a tinta e os carimbos, começando a mexer nos materiais e acabando por se sujarem de tinta. Devido

a esta agitação, a educadora pediu-me que limpasse as mãos das crianças e que adequasse a atividade, explicando-me que a exploração se tornaria mais fácil e organizada se as crianças a realizassem individualmente em vez de pequenos grupos ou pares. Segui a indicação dada pela educadora, sendo que no fim de todas as crianças terem realizado a atividade, afixei num painel da sala os seus trabalhos, como se pode observar na figura 4.

Após o término da atividade tentei, em conjunto com a educadora, fazer um balanço dos aspetos positivos e negativos da atividade. Percebi que a educadora não achou incorreto o facto de as crianças explorarem livremente a tinta e os carimbos, no entanto fez-me perceber que temos de ter em atenção outro aspeto, os pais, que por vezes conseguem ser compreensivos enquanto outros não. Desta forma, a educadora aconselhou sempre “a jogar pelo seguro”, ou seja, quando fosse realizar alguma atividade que incluísse a manipulação de tinta arranjar sempre uma proteção ou então fazer a atividade individualmente.

Refletindo sobre a atividade no geral, considero que a reação das crianças foi natural, uma vez que nestas idades elas sentem essencialmente através do toque e da boca. Esta ação é característica do estágio de desenvolvimento em que se encontram, nomeadamente no estágio sensório motor. De acordo com os autores Post e Hohmann (2007, p. 23), “sensório refere-se ao modo com os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos sentidos” e “motor refere-se ao modo como aprendem através da ação física”. Enquanto profissionais de educação é nossa missão proporcionar o máximo de experiências à criança, sendo o mais importante a sua estimulação e exploração, devendo este, também, ser o objetivo dos encarregados de educação.



Figura 3- Criança a experimentar a técnica de carimbagem.



Figura 4- Resultado das carimbagens das crianças afixadas no painel da sala.

Avaliação do projeto de intervenção

No que diz respeito à avaliação do projeto, foi possível articular todos os objetivos estipulados com as atividades desenvolvidas, sendo que todas as atividades orientadas e livres foram ao encontro da diversidade e especificidades do grupo, da faixa etária bem como dos seus interesses. A avaliação consistiu essencialmente na observação direta e sistemática das crianças, através de grelhas de observação, registos diários e adequação metodológica. Outro fator importante que permitiu o sucesso do projeto de intervenção e, por sua vez, um maior conhecimento das características do grupo foram as conversas informais com a educadora e com a ajudante da ação educativa, que permitiram dar uma melhor resposta às necessidades de cada criança.

Através da avaliação realizada pude concluir que o projeto favoreceu aprendizagens significativas e, principalmente, permitiu que as crianças se envolvessem e divertissem em todo o processo desenvolvido, tal como era desejado. Salientam-se as aprendizagens adquiridas pelas crianças no decorrer das semanas de estágio, tais como: começaram a ser capazes de partilhar os jogos existentes na sala, sendo esta uma das dificuldades do grupo inicialmente, pois algumas atividades desenvolvidas pelas estagiárias consistiam em trazer vários jogos didáticos para sala, promovendo desta forma a partilha dos objetos, bem como a competência social de saber esperar pela sua vez. Outra aprendizagem identificada com a implementação do projeto foi o facto do grupo de crianças se tornar mais autónomo em várias situações diárias proporcionadas pelas estagiárias, designadamente: inclui-las na preparação das suas camas para a hora do repouso; solicitar que fossem buscar os sapatos dos colegas, como forma de verificar se sabiam qual era; no momento da refeição pegar na colher e colocá-la na mão da criança de forma a esta se começar a habituar a comer sozinha, entre outras situações.

Concluo que durante todo o processo foram feitas adaptações necessárias de forma a incluir todo o grupo nas atividades desenvolvidas, ou seja, por vezes quando eram implementadas atividades, as mesmas não iam exatamente ao encontro daquilo que era planificado na teoria, sendo necessário fazer vários ajustes no momento e arranjar estratégias de forma a ir ao encontro daquilo que o grupo estava mais predisposto a fazer naquele momento.

1.2 - Estágio em contexto de Jardim de Infância

Caraterização da instituição

A prática pedagógica decorreu entre 23 de abril de 2019 a 31 de maio de 2019, numa instituição de Pré-escolar e 1º CEB, mais concretamente na valência de Jardim de Infância. Esta instituição é uma unidade organizacional contemplada de órgãos próprios de administração e gestão que engloba os estabelecimentos de ensino dos níveis de pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico público. O Agrupamento é considerado como diverso na medida em que integra 11 escolas localizadas em 4 freguesias, rurais e urbanas no Concelho de Santarém e inclui cerca de 1400 crianças, 700 grupos/turmas, 150 docentes e 64 assistentes.

O projeto educativo que se encontra em desenvolvimento pelo agrupamento intitula-se por “Fazer melhor para conseguir mais!”, cujo principal objetivo é formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser, através do Saber (retirado do projeto educativo do agrupamento).

Relativamente à instituição onde estive a estagiar, esta é caracterizada por uma grande diversidade de crianças a nível socioeconómico, cultural e religioso. No entanto, apresenta um maior índice de crianças cujas famílias se apresentam com graus de literacia baixos, um grande número de alunos carenciados e subsidiados pela Ação Social Escolar, existindo sinais indicativos de algum empobrecimento dos agregados familiares.

Passando às características do estabelecimento de ensino, a mesma é constituída por 5 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de apoio à prática letiva, 1 sala polivalente, 1 refeitório, recreio coberto e uma sala para os professores. O espaço exterior é composto por um recreio, destinado a diversas atividades, equipado de uma área de areia com um escorrega e trepadeira, duas mesas de madeira com bancos, um alpendre coberto e uma horta pedagógica. Como refere Borràs (2002) no espaço exterior:

(...) as crianças terão a possibilidade de manipular materiais contínuos e descontínuos, aperfeiçoar o conhecimento do seu corpo e das suas possibilidades, subindo, descendo, deslizando, e também, de participar em actividades sociais e de aprendizagens cuidando, regando, semeando flores e plantas (p.177).

No que diz respeito às potencialidades da escola, destaco o facto de existir uma excelente relação entre toda a comunidade educativa, assim como a existência de um amplo espaço exterior que permite a convivência entre ambas as valências.

Caraterização da sala

A sala de Jardim de Infância é ampla e iluminada, possuindo vários acessos que permitiam que as crianças circulassem pelos diferentes espaços da instituição. Ou seja, a porta de entrada da sala idem acesso ao corredor e à sala polivalente, onde as crianças realizavam as atividades de prolongamento. Enquanto a outra porta idem acesso à casa de banho, que por sua vez permitia a passagem do grupo para o refeitório.

A sala reunia três móveis, sendo que um servia essencialmente para guardar materiais de expressão plástica; outro permitia armazenar os dossiers com os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano letivo e o terceiro servia essencialmente para as profissionais da sala, na medida em que dispunha de documentação relativa a cada criança, bem como de materiais próprios para utilização de adultos.

Relativamente às condições da sala, considero o local como sendo agradável, flexível, cómodo e estimulante, tal como refere Portugal (s.d) "...facilita aprendizagens, cria desafios, provoca a curiosidade, potencia a autonomia e as relações interpessoais positivas" (p.12). É de realçar a existência de uma grande diversidade de espaços de brincadeira, nomeadamente: área da casinha; área dos jogos de chão; área de reunião; área da biblioteca; área dos jogos de mesa; área da escrita; área da plasticina; área da pintura, área do computador e área das ciências. No que concerne à escolha dos materiais que se encontravam em cada uma das áreas, posso destacar o facto de todos serem propícios às brincadeiras e interações, bem como ao facto de se encontrarem ao nível das crianças de modo a que as mesmas os possam utilizar e arrumar autonomamente. Como defende o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) "A escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético" (p.26).

Quanto ao espaço da sala encontrava-se organizado e disposto segundo os princípios orientadores dos modelos pedagógicos usados pela educadora cooperante, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna e o High Scope. O espaço educativo estava organizado por zonas de trabalho, o que permitia que as crianças realizassem atividades previamente escolhidas; os materiais encontravam-se ao alcance e disposição de todas as crianças do grupo; as paredes da sala estavam apoiadas por trabalhos das crianças, registos e avaliação, como: mapa de presenças, mapa de atividades e o diário de grupo, permitindo assim começar a introduzir uma prática democrática, uma vez que as crianças são incentivadas a participar no seu processo de aprendizagem e a educadora acaba por planificar com e para a criança.

Caraterização do grupo de crianças

O grupo com o qual tive o privilégio de trabalhar era composto por 24 crianças, sendo 12 crianças do sexo feminino e 12 crianças do sexo masculino. Globalmente, o grupo tinha caraterísticas multiculturais, uma vez que existiam crianças com diferentes nacionalidades, nomeadamente 4 brasileiros; 3 angolanos; 16 portugueses e 1 romeno. De realçar, que todas as crianças falavam português, exceto as crianças brasileiras que falavam português do Brasil.

Além da multiculturalidade presente na sala, existia ainda uma grande diversidade a nível socioeconómico, na medida em que se verificava um grande número de crianças carenciadas e subsidiadas pela Ação Social Escolar, existindo sinais de algum empobrecimento dos agregados familiares. Apesar do empobrecimento dos agregados familiares, existiam ainda algumas crianças que apresentavam instabilidade emocional derivado de famílias desestruturadas. No entanto, também se verificava agregados familiares com habilitações superiores e boa capacidade económica, fazendo assim, com que o grupo no geral fosse o reflexo da sociedade plural e diversa.

Este grupo era ainda caraterizado como multietário, uma vez que abrangia idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo possível verificar várias diferenças a nível cognitivo, social e motor. Na sala existiam crianças com 5/6 anos, incapazes de identificar corretamente as cores primárias; contar até 10; pronunciar várias palavras corretamente; representar a figura humana nas suas ilustrações e imitar corretamente as letras que compõem o seu nome. Contudo existiam crianças mais novas com 3 e 4 anos que já tinham adquiridas algumas destas competências, fazendo assim com que houvesse uma discrepância no grupo a nível cognitivo. Estas discrepâncias foram observadas no desenrolar das atividades orientadas e livres e através de conversas informais com a educadora.

Projeto de intervenção

Para a definição do projeto pedagógico, segui as linhas orientadoras do projeto educativo da instituição, bem como os interesses e necessidades do grupo de crianças e os projetos no qual a educadora cooperante estava envolvida, mais especificamente o projeto "Teachers Try Science". No âmbito deste projeto foi desenvolvida uma horta pedagógica na escola, no qual as crianças tinham a responsabilidade de cuidar e preservar as plantas tendo também a possibilidade de acompanhar o seu crescimento.

No que diz respeito às caraterísticas do grupo, este apresentava-se como sendo particularmente diferente a nível cultural e socioeconómico, constituindo-se desta forma

um grupo bastante desafiante. O facto de existirem crianças com realidades de vida tão distintas influenciava o modo como as mesmas se relacionavam entre si, os comportamentos que apresentavam e a forma como aprendiam. Contudo, o grupo no geral apresentava interesses idênticos, nomeadamente: brincar no exterior; ouvir histórias; cantar; fazer dramatizações; desenhar; realizar jogos e dançar. De salientar que o grupo de crianças revelava uma grande curiosidade e entusiasmo em apanhar/observar os animais que se encontravam no exterior, nomeadamente: marias-café, formigas e bichos-de-conta. Reforço ainda que o grupo em geral era bastante aventureiro e destemido, não tendo receio em realizar qualquer atividade proposta.

As maiores dificuldades centravam-se no não cumprimento de algumas das regras da sala, tais como: esperar pela sua vez e consecutivamente escutar os seus colegas; pouca organização em jogos e brincadeiras e dificuldade de concentração e permanência nas atividades. No entanto, estes aspetos referidos estavam ainda em desenvolvimento.

Ao analisar pormenorizadamente o ambiente educativo e em conversas informais com a educadora cooperante, consegui detetar algumas fragilidades, nomeadamente o facto de existirem algumas crianças com dificuldades no desenvolvimento do conhecimento de si. A educadora revelava muita vontade em organizar uma nova área na sala, visto que estava a desenvolver projetos nesse mesmo âmbito, mas também, devido ao facto de o grupo demonstrar uma enorme vontade e curiosidade em realizar atividades experimentais ou laboratoriais.

Foi neste sentido, que o tema do projeto se intitulou por: “Há Ciência no Jardim” surgindo com a finalidade de criar uma nova área na sala, nomeadamente a área das ciências e, deste modo, transformar esse espaço num local de exploração e experimentação para as crianças, despertando-lhes curiosidade e interesse para aprender sobre os fenómenos que as rodeiam, bem como contribuir para uma visão positiva e refletida sobre a ciência. De acordo com o projeto, as principais prioridades constavam em potenciar a curiosidade e o desejo de aprender sobre o mundo que as rodeia, em compreender as conceções que as crianças tinham sobre determinadas temáticas e em utilizarem diversas formas de registo para apresentarem as suas ideias.

Descrição e reflexão sobre atividades implementadas em contexto de estágio de Jardim de Infância

Todas as atividades implementadas durante o estágio em JI foram bem-sucedidas, tendo ido ao encontro dos objetivos delineados e do projeto definido. No entanto, destaco as atividades “*Observar os seres vivos*” e “*Poluição dos oceanos*”, por

considerar que foram duas atividades que despertaram imensa curiosidade e principalmente aprendizagens significativas nas crianças.

A atividade “*Observar os seres vivos*” (Anexo V) partiu da leitura da história a “Cigarra e a Formiga”. Após a leitura, o grupo foi questionado sobre os constituintes da formiga de modo a compreender as suas concepções prévias, tendo sido ainda solicitado a realização de uma ilustração sobre a história. Enquanto o grupo realizava a ilustração, duas crianças à vez dirigiam-se à área das ciências para observarem e registarem as suas observações sob a forma de desenho, indicando o número de partes do corpo, a quantidade de patas, antenas e olhos da formiga (Figura 5 e 6). Depois de todas as crianças realizarem este momento de exploração procedeu-se a um diálogo no qual foram expostas as ideias finais das crianças face ao que foi observado.




Numa segunda parte da atividade foi pedido ao grupo que descrevesse o caracol, e simultaneamente foi representado num quadro de giz as concepções das crianças, como se pode observar na figura 7. Posteriormente, foi-lhes mostrado 3 caracóis, para serem observados quanto aos seus constituintes (Figura 8), dando a oportunidade de alimentá-los (Figura 9). Para tornar a atividade mais enriquecedora, os caracóis foram colocados num ambiente seco e molhado de modo a verificar para qual dos dois ambientes se deslocavam. Como forma de registo as crianças completaram uma tabela através de desenho ou outra forma de registo.

Fazendo um balanço sobre a atividade, foi possível recolher concepções interessantes das crianças relativamente à formiga, nomeadamente ao dizerem: “pequena”; “forte”; “preta”; “trabalhadora”; “vermelha”; “andam em grupo”. Uma das vantagens observadas no decorrer desta atividade, revelou-se no trabalho em pequenos grupos, sendo este mais favorável e produtivo na realização de atividades experimentais, visto ser necessário que a criança questione, observe, experimente, registre informação recolhida, analise e por fim retire conclusões sobre o que observou, comparando as ideias iniciais com as finais.

De salientar que, na fase de registo das concepções das crianças, verifiquei que apenas uma criança apresentou corretamente a quantidade certa de constituintes da formiga, ou seja, registou que a formiga tinha o seu corpo dividido em três partes, apresentava duas antenas e dois olhos bem como seis patas. O restante grupo apresentou ideias muito diversificadas, nomeadamente ao afirmar que a formiga possui apenas um olho, três patas e uma antena ou nenhuma. No momento de registo da tabela foi ainda possível de verificar que algumas crianças não representavam os números na posição certa. Relativamente aos constituintes do caracol, as respostas dadas foram novamente diversificadas, sendo que quando uma criança dava a sua opinião face às características do caracol algumas manifestaram-se dizendo que estava errado, no

entanto foi registado exatamente o que era dito. No final do diálogo, pude observar algumas das conceções das crianças, tais como: “o caracol tem 2 antenas”; “4 patas”; “gosta de estar no molhado e no seco”; “tem uma carapaça”; “tem um rabo”; “tem dois olhos e uma boca”; “tem 3 antenas”. Aquando o momento de observação dos caracóis, o grupo manifestou-se bastante envolvido e interessado em tocar no animal, bem como em recorrer à lupa para o visualizar pormenorizadamente. Devido ao interesse manifestado pelo grupo, arranjei uma folha de alface e uma cenoura para que as crianças pudessem dar de comer ao caracol. De realçar que no processo de alimentação dos caracóis, apenas foi possível observar o animal a ingerir a cenoura, contudo foi deixado uma folha de alface na caixa dos caracóis como forma de no dia seguinte o grupo verificar se os caracóis comem ou não alface. Pode-se verificar, no dia seguinte, que as folhas de alface tinham sido praticamente ingeridas pelos caracóis, o que levou a um grande espanto e entusiasmo por parte do grupo de crianças, levando a que quisessem colocar mais folhas para os animais comerem.

Para complementar a atividade prática, foi proposto ao grupo que colocasse um dos caracóis num local seco e de seguida num local molhado, de modo a observarem o local para onde se movimentava o animal. Deste modo, procurei ajudar o grupo a perceber se o caracol preferia locais húmidos ou secos, tendo sido uma das conceções das crianças inicialmente. Destaco que a utilização de uma seringa para colocar o local mais húmido, permitiu que o grupo começasse a aprender a utilizar o material, bem como ajudou o grupo a tornar-se mais ativo nesta fase da atividade.

Partes do corpo	Quantidade		
Antenas	Olhos	Patras	
			
2	2	4	
1	2	4	

ALICIA

Figura 5-Registo da criança sobre os constituintes da formiga.




Partes do corpo	Quantidade		
Antenas	Olhos	Patras	
			
2	2	4	
2	2	4	9

Figura 6- Registo da criança sob a forma de numeração.

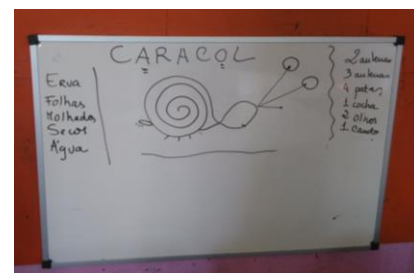


Figura 7- Conceções do grupo sobre o Caracol.



Figura 8- Criança a observar o caracol com a lupa.



Figura 9- Crianças a alimentarem o caracol.

A segunda atividade denominada por “*Poluição dos oceanos*” (Anexo VII) iniciou-se com uma dramatização (Anexo VIII) feita pelas estagiárias acerca da poluição do oceano, retratando comportamentos incorretos (Figura 10). Esta dramatização teve como intuito questionar o grupo sobre o que observaram, de forma a que o mesmo expressasse as suas ideias face a temática da poluição dos oceanos, bem como alertar para o facto de ser incorreto mandar lixo, tanto para o mar como para a areia, pois irá prejudicar o ecossistema marinho e por sua vez todo o meio ambiente. Posteriormente, foi solicitado que realizassem uma ilustração onde representassem um oceano limpo e um oceano poluído (Figura 11). Enquanto algumas crianças realizavam a ilustração, encaminhei grupos de três crianças à área das ciências, de modo a puderem observar um aquário limpo e um poluído. Após a observação dos dois aquários, foram questionados sobre: “Qual dos aquários está em melhores condições para os peixinhos viverem?” e “Se fosses um peixe onde gostarias de viver?”. Numa fase seguinte, foi pedido que as crianças com o auxílio de um passador, de umas luvas e de uma pinça retirassem o lixo que se encontrava no aquário poluído (Figura 12), salvando assim os animais e compreendendo que o material plástico demora muito tempo a desaparecer nos oceanos, sendo prejudicial para os animais que lá habitam.

No decorrer da dramatização, as crianças, em geral, permaneceram atentas e interessadas no diálogo, no entanto quando a estagiária “mandou lixo para o oceano” as crianças manifestaram uma reação de espanto face ao comportamento incorreto que estavam a visualizar. Após a dramatização, as crianças revelaram de imediato vontade de se colocarem no papel das estagiárias, ou seja, em utilizar vários acessórios para representar a mensagem transmitida. Deste modo, as crianças tiveram oportunidade de a pares representar a sua dramatização, no entanto foi notória alguma dificuldade em criar momentos de diálogo, bem como em reproduzir corretamente os acontecimentos que foram sendo desencadeados ao longo da dramatização inicial. Esta dificuldade das crianças em reproduzirem a dramatização poderia estar associada ao facto de realizarem poucas vezes atividades dramáticas, devendo esta ser mais trabalhada e desenvolvida com regularidade de forma integrada. Como evidenciam as OCEPE, a

expressão dramática tem um papel importante “no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (...) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (p.52).

No que diz respeito, à representação da atitude incorreta de deitar lixo para o oceano e para a areia, algumas crianças mostraram pouca vontade em o reproduzir, levando a refletir que a criança considerava aquele comportamento errado daí não o querer repetir. Devido a alguma agitação do grupo, considerei que seria pertinente terminar o momento da dramatização e solicitar ao grupo que começasse a realizar uma ilustração no qual era pedido que dividissem a folha ao meio e que desenhassem uma praia poluída e uma praia limpa. Ao contrário do que é normal, as crianças relevaram pouca originalidade em ilustrar as duas praias solicitadas, sendo que existiu uma criança que por vontade própria decidiu apenas desenhar uma praia limpa.

Para finalizar esta atividade, foi apresentado ao grupo um aquário poluído mostrando realmente como podem ficar os oceanos se os poluirmos. Após passar por todas as crianças o aquário para estas observarem, questionei o grupo “Se vocês fossem peixinhos gostariam de viver neste oceano?”, ao qual algumas crianças disseram que não manifestando uma expressão de repugnância. Seguidamente, foi solicitado que, em pequenos grupos, se dirigissem à mesa onde se encontrava o aquário para retirar o lixo que lá se encontrava. No entanto, antes de iniciarem esta atividade foi apresentado ao grupo os utensílios que poderiam utilizar, tais como: luvas, um passador e uma pinça. No decorrer desta atividade as crianças demonstraram satisfação em usar luvas como verdadeiros cientistas, relevando igualmente muita persistência em retirar todo o lixo que se encontrava no aquário. De realçar que existiram crianças nesta atividade que foram buscar um conta gotas para retirar a água suja que se encontrava no aquário.

Em suma, esta atividade demonstrou ser bastante pedagógica e ao mesmo tempo lúdica no âmbito da Educação para a Cidadania e do Conhecimento do mundo, na medida em que permitiu que as crianças aprendessem e por sua vez compreendessem a mensagem transmitida, tornando-se desta forma mais conscientes das suas ações enquanto cidadãos.



Figura 10- Estagiárias a dramatizarem a poluição dos oceanos.

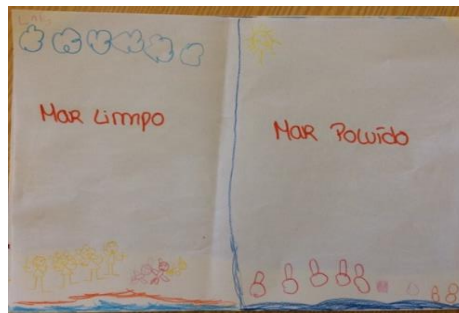


Figura 11- Ilustração de um oceano poluído e não poluído.



Figura 12- Criança a utilizar o passador para retirar o lixo.

Avaliação do projeto de intervenção

A avaliação do projeto implementado em estágio foi realizada com base em duas componentes: descritiva, em que surge uma breve descrição do que foi elaborado e experienciado, tanto por mim como pelo grupo de crianças e analítica, em que me debato com diversas questões decorrentes da prática e do projeto.

Todas as planificações realizadas foram ao encontro dos objetivos estabelecidos, havendo apenas algumas modificações aquando a implementação de atividades. Assim, tentei sempre adequar as planificações ao número de crianças do grupo, bem como às características do mesmo.

Posso afirmar que ao longo da minha intervenção senti-me confiante em relação ao projeto que tinha definido e à forma como este estava a surtir efeito no processo de aprendizagem das crianças. Isso deveu-se ao facto de durante as semanas de intervenção ter observado cada vez mais interesse por parte delas, na medida em que tentavam sempre deslocar-se nos momentos de brincadeira livre para a área das ciências construída por mim e pelo meu par pedagógico. Quando estavam em momento de brincadeira livre, recorriam aos materiais colocados na área das ciências e tentavam utilizá-los, tal como tinha sido feito em atividades orientadas, revelando assim interesse pela atividade feita, mas também a capacidade em manusear os materiais corretamente, revelando assim aprendizagens preconizadas.

No decorrer da minha prática consegui envolver-me em cada atividade, tentando dar sempre o melhor e adequando estratégias necessárias a cada criança, pois nenhuma é igual e todas têm especificidades, singularidades e, por conseguinte, necessidades. O facto de ser um grupo muito grande e as atividades implementadas exigirem, na maior parte das vezes, tempo para observar, analisar e registar, foi necessário arranjar dinâmicas diversas de modo a conseguir acompanhar cada criança

na atividade prática e simultaneamente disponibilizar e orientar aprendizagens e atividades ao restante grupo. Como forma de orientar as aprendizagens optava por realizar atividades em pequenos grupos, pois permitia uma maior aproximação com a criança bem como perceber ao pormenor as suas potencialidades e dificuldades. Como refere Silva (2016) “um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas” (p.27). Além de potenciar atividades que fossem realizadas em pequenos grupos, resolvi integrar nas minhas atividades conceitos importantes da aprendizagem das ciências, nomeadamente: compreender as conceções prévias das crianças; questionar sobre o que estava a ser observado; experimentar e recolher informação; registar as informações recolhidas e por fim comunicar as conclusões obtidas.

Para terminar, faço um balanço muito positivo quanto ao projeto implementado, pois consegui ter em consideração vários critérios necessários à sua realização, apoiados sempre numa análise crítica de forma a melhorar semana após semana. Esta análise crítica foi concebida através de reflexões diárias, tanto individualmente, como com a educadora e com a professora supervisora, que me fizeram ver as potencialidades que o nosso projeto tinha e o que poderia melhorar para o meu desempenho ser o melhor possível.

1.3- Estágio em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico- 1º Ano

Caraterização da instituição

O estágio de intervenção em 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizado numa instituição de cariz público abrangendo crianças apenas do 1ºCEB (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade). Esta escola é de tipologia P3, tendo sido construída em 1984. O edifício é constituído por onze salas de aula, distribuídas por dois blocos, sendo que cada bloco tem dois pisos com três salas e uma zona comum que se designa por espaço polivalente. O espaço polivalente é onde se realizavam atividades de Expressões e onde se efetuavam convívios e festas em que se envolvia toda a comunidade escolar, sendo também o espaço no qual os alunos passavam os intervalos nos dias de chuva. Todas as turmas funcionavam em regime normal, existindo ainda uma sala UAE (Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência) e uma sala UEE (Unidade de Ensino Estruturado). De realçar ainda a existência de uma biblioteca integrada na rede de bibliotecas escolares, sala de professores, um gabinete da Coordenação do estabelecimento, uma reprografia, uma cozinha, arrecadações, casas de banho e um espaço exterior amplo que contém um campo de futebol, uma horta pedagógica e um parque.

O projeto educativo do agrupamento não possuía uma designação específica, no entanto assentava em diversos princípios, tais como: a escola inclusiva, a escola multicultural, o combate ao insucesso escolar, a educação para a cidadania, a articulação entre os diversos ciclos de ensino do agrupamento, a escola aberta e a utilização das tecnologias de comunicação e informação como veículo motivador da aprendizagem (retirado do projeto educativo da instituição).

No que diz respeito à relação estabelecida entre os docentes da instituição era bastante próxima e colaborativa, uma vez que os professores do mesmo nível de ensino tinham a preocupação de conversar sobre os conteúdos a abordar, trocando estratégias e métodos. Para além disso, era notório o bom ambiente estabelecido entre toda a comunidade escolar, mostrando-se todos disponíveis em colaborar no que fosse preciso. Este é um aspeto fulcral para o bom funcionamento do estabelecimento de ensino.

Caraterização da Sala

A sala do 1º A é ampla, acolhedora e possuía imensa luz natural proveniente de três grandes janelas. No que diz respeito aos materiais, continha: dois quadros, um

interativo e outro de giz; dois grandes armários, um com divisões onde se encontravam os cadernos diários e os manuais escolares e outro onde eram colocados os dossiers e as caixas com os materiais de cada aluno e três placares de cortiça no qual se encontravam afixados os aniversários dos alunos e vários suportes didáticos provenientes nos manuais escolares. Esta organização pedagógica das paredes com suportes didáticos auxiliava os alunos sempre que os mesmos necessitavam de lembrar algum conteúdo. A sala dispunha ainda de ar condicionado e de uma secretária com um computador destinado à docente.

No que respeita à organização espacial, as mesas e as cadeiras estavam viradas de frente para o quadro de giz e para o quadro interativo, para que todas as crianças tivessem uma boa visibilidade para o quadro. Como refere Arends (1999, p. 94) a disposição por filas é “a formação mais tradicional”, pois “esta formação é a mais adequada a situações em que o professor quer a atenção focalizada numa direção, nele, por exemplo, durante a exposição de um tema”. A professora cooperante considerava que a disposição da sala por filas era a opção mais vantajosa em termos de visualização para o quadro e em termos de organização da sala, no entanto fazia mudanças na mesma sempre que considerava essencial. Acresce mencionar um ponto negativo, relativamente à forma como estavam dispostas as cadeiras e mesas, sendo que não estimulavam o debate de ideias nem atividades em pequenos grupos. Neste sentido, sempre que era realizada alguma atividade em grupo era necessário mudar totalmente a disposição da sala, o que acabava por originar uma perda de tempo da atividade, criando ainda alguma agitação na sala.

Caraterização da turma

A turma do 1ºA era constituída por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, sendo que 12 eram raparigas e 8 eram rapazes. Nesta sala existia um aluno com uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) que era acompanhado por uma professora de educação especial e ainda duas crianças apoiadas por uma docente que se incluía num projeto de apoio às crianças cujos progenitores não possuíam o Português como língua materna. De realçar que uma dessas crianças, cujos pais eram de nacionalidade Ucrâniana, não apresentava nenhuma dificuldade ao nível do Português, no entanto a outra aluna já revelava alguma dificuldade, tanto ao nível da linguagem verbal, como no processo de iniciação da leitura e escrita.

Relativamente às caraterísticas da turma, considero que a mesma tinha em comum o elevado empenho, pois era visível a vontade de aprender; a frequente

participação, pois tinham interesse em participar em tudo o que lhes era pedido ou proposto; a autonomia, estando bastante familiarizados com as regras e dinâmicas de sala de aula, permitindo assim que fossem autónomos na realização das várias tarefas ao longo do dia. É de realçar, o facto de a turma incluir alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, ou seja, existiam crianças que possuíam um ritmo mais lento dependendo-se assim de mais tempo para a realização dos exercícios. Por norma, as tarefas em que as crianças demoravam mais tempo surgiam no âmbito do Português, mais especificamente quando era pedido para fazerem ditados, cópias ou ler frases.

Em geral, os alunos apresentavam um bom aproveitamento em todas as áreas disciplinares, contudo evidencio a área da Matemática, em que apenas observava que as crianças tinham dificuldades em realizar um tipo de exercício, que consistia em dar uma das parcelas da adição e o resultado, sendo que os alunos tinham de descobrir a parcela em falta. A disciplina de Estudo do Meio era outra das potencialidades da turma, contudo, penso que o mesmo se devia ao facto da mesma integrar temáticas simples e do conhecimento de vários alunos, sendo por isso um trabalho mais de consolidação.

A área do Português, neste nível de ensino, é sempre uma disciplina exigente para os alunos, tendo em conta que as crianças se encontravam a aprender a ler e a escrever e por esse mesmo motivo não aponto como uma fragilidade, mas sim como uma área em que os alunos necessitavam de desenvolver um maior trabalho.

Relativamente à área das expressões considero que os alunos não apresentavam grande interesse pelo domínio da educação visual, uma vez que o faziam regularmente e como forma de esperar que os restantes colegas terminassem as tarefas, acabando por não ser trabalhada com intencionalidade. Neste domínio foi visível observar que os alunos apresentavam dificuldade em agarrar a tesoura, bem como em utilizá-la corretamente. No domínio da expressão físico-motora as crianças revelavam bastante entusiasmo em participar nas atividades, no entanto apresentavam alguma dificuldade de coordenação motora e em esperar pela sua vez.

Projeto de intervenção

Para a definição do projeto a desenvolver, foi necessário primeiramente fazer uma avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos e neste sentido foi identificado um conjunto de fragilidades, que no meu entender, podiam ser minimizadas através da criação de situações de aprendizagens que desenvolviam diferentes competências sociais. Neste sentido, considerei que seria relevante centrar-me na área da Educação para a Cidadania, pois tratava-se de uma área pouco trabalhada e de elevada

importância nos primeiros anos de escolarização, assim como era uma das áreas centrais do Projeto Educativo do Agrupamento.

Com a problematização das necessidades encontradas através da avaliação diagnóstica, defini como principal fragilidade da turma as competências sociais, nomeadamente ao nível da gestão de conflitos e do trabalho de grupo. Tendo em conta que a existência de diferentes ritmos de aprendizagens tem implicações no planeamento e na organização do ambiente educativo, definimos o projeto “Eu + Outros= Sucesso /Aprendizagem”. A ideia subjacente era que ao aprendermos a trabalhar e a conviver com os outros, seremos capazes de ir muito mais além na vida escolar, mas também na vida pessoal e social. Pretendia promover nos alunos aprendizagens diversificadas nas diversas áreas curriculares, proporcionando situações e experiências cooperativas entre as várias crianças, de modo a que as mesmas se tornassem cidadãos capazes de viver em sociedade.

Uma vez que a minha intervenção incidiu na Área da Educação para a Cidadania, mais concretamente na promoção do trabalho cooperativo dentro da sala de aula, foi necessário definir um conjunto de competências sociais que pretendia que os alunos adquirissem, sendo que para isso tive de assumir a responsabilidade de promover o desenvolvimento de objetivos, bem como traçar diferentes atividades que me possibilitassem atingir os objetivos delineados. Deste modo, as competências sociais a desenvolver no âmbito do projeto eram: ser capaz de trabalhar em grupo; ser capaz de articular conhecimentos de diversas áreas curriculares e não curriculares; ser capaz de compreender o ponto de vista dos colegas; ser capaz de colaborar e comunicar com os colegas; assumir responsabilidades no seu processo de aprendizagem; participar ativamente nas tarefas propostas e ser capaz de identificar e resolver problemas que surgem no ambiente educativo. Para complementar estas competências sociais, foram definidos os seguintes objetivos: desenvolver um trabalho cooperativo (a pares, em pequenos grupos e em grande grupo); realizar um trabalho que assegure a transversalidade entre todas as áreas curriculares; criar situações em que os alunos possam detetar e corrigir os seus próprios erros, bem como os dos outros colegas; potenciar experiências de participação ativa e envolver os alunos em situações que exigem a resolução de problemas.

Descrição e reflexão sobre atividades implementadas em contexto de estágio de 1º ciclo- 1º ano de escolaridade

As atividades escolhidas tiveram como intuito desenvolver um trabalho cooperativo, uma vez que uma das fragilidades detetadas na turma consistia na

dificuldade em ouvir e aceitar as opiniões dos colegas, bem como a falta de hábito em trabalhar em grupo. Neste contexto, as duas atividades mencionadas pretendiam diminuir essas mesmas dificuldades na turma, promovendo o trabalho em pequenos grupos e a pares.

A primeira atividade denominada por “*Os itinerários*” (Anexo X) foi implementada no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio. A aula iniciou-se com a explicação do conceito de itinerário e, posteriormente, a turma foi organizada em três grupos (Figura 13), tendo sido disponibilizado a cada grupo um rato robô, um tabuleiro e um queijo. Assim, o objetivo da atividade consistia na programação dos robôs, de modo a que estes chegassem ao ponto estipulado pela estagiária, neste caso o queijo (Figura 14). De salientar, que os alunos tinham de descrever o caminho percorrido pelos ratinhos robôs recorrendo a várias noções espaciais, como por exemplo: fui em frente, depois virei à direita e depois à esquerda.

Em geral, os alunos conseguiram esperar pela sua vez para explorar o robô e ajudaram os colegas a programá-lo. Considero que a dinâmica da atividade correu muito bem, uma vez que era uma atividade muito lúdica e diferente do habitual. Além de ser uma atividade diferente permitia trabalhar outras áreas disciplinares, designadamente a área da Matemática, uma vez que tinham de fazer a contagem das quadriculas para programarem corretamente o robô. Verificou-se que rapidamente, os alunos conseguiram compreender o funcionamento dos robôs e dizer oralmente as direções para o qual ele teria de ir. No decorrer da atividade, também foi possível de verificar que os alunos iam modificando o ponto de partida e de chegada do robô, tornando o itinerário cada vez mais complexo.



Figura 13- Alunos dispostos em grupos de trabalho.



Figura 14- Alunos a observarem o trajeto do robô.

A segunda atividade “*A minha obra de arte*” (Anexo XII), foi realizada no âmbito da área disciplinar de Matemática, como consolidação da temática das formas geométricas. Esta atividade surgiu a partir de um exercício do manual de Matemática,

que apresentava uma obra de arte de Nadir Afonso. Neste sentido, foi solicitado à turma que observasse a obra e manifestasse a sua opinião acerca da mesma, identificando as figuras geométricas que a compunham. Depois da exploração da obra, foi pedido que os alunos a pares, construíssem a sua própria obra de arte utilizando várias figuras geométricas dadas previamente pela estagiária (Figura 15). Após a realização da obra teriam de apresentá-la à turma, explicando o que representaram na obra e quais as figuras geométricas que utilizaram.

No decorrer desta atividade, foi possível observar que os alunos conseguiram trabalhar em grupo e ouvir as opiniões dos colegas, chegando a um consenso sobre as formas que iam utilizar na sua obra bem como sobre o que iam representar. Os alunos através das figuras geométricas representaram: casas, árvores, o sol, uma menina, um cão e até existiu um grupo que realizou uma obra abstrata. Após terminarem o trabalho, os alunos foram apresentar aos colegas a obra de arte que realizaram, dizendo oralmente as figuras geométricas que utilizaram, como se pode observar na figura 16. Alguns alunos conseguiram enunciar com facilidade o nome das figuras geométricas, enquanto outros revelaram mais dificuldade, não se lembrando do nome de algumas figuras geométricas. Depois dos trabalhos terem sido todos apresentados, foram afixados num painel à porta da sala para que todos os alunos, inclusive os de outras turmas, pudessem observar as obras de arte dos colegas (Figura 17).



Figura 15- Alunos a construir uma casa com formas geométricas.



Figura 16- Alunas a apresentarem a sua obra de arte à turma.



Figura 17- Obras de arte realizadas pelos alunos do 1º A.

Avaliação do projeto de intervenção

Como forma de avaliar as aprendizagens decorrentes do projeto de estágio, utilizei como instrumentos de recolha de dados a observação direta, o acompanhamento das tarefas propostas, notas de campo, registos fotográficos, grelhas de observação, correção de fichas e apresentações orais, como forma de verificar se os alunos estavam

a atingir os objetivos propostos em cada atividade. Relativamente à correção de fichas, considero que esta é muito importante para a aprendizagem dos alunos, uma vez que lhes oferece pistas úteis para uma autocorreção e tomada de consciência dos seus êxitos e dificuldades. As apresentações orais revelaram-se também uma mais valia para a aprendizagem dos alunos, pois permitiu-lhes comunicar o trabalho desenvolvido, justificando as suas escolhas e ideias. Para mim, enquanto futura professora, foi também muito útil, pois deu-me a possibilidade de dar um feedback sobre o trabalho desenvolvido, de perceber como os alunos se autoavaliavam e conhecer as suas perspetivas sobre a aprendizagem. Considero que o feedback surge como uma ferramenta de comunicação essencial, entre professores e alunos, que procura promover um processo reflexivo que ajude estes últimos a analisar e reconhecer o que são ou não capazes de fazer, compreender as suas dificuldades e tornar-se aptos a identificar os mecanismos necessários para as superarem. Tratando-se de um projeto de cooperação e relação com o outro, como já referido anteriormente, é importante que os alunos partilhem as suas dificuldades e sucessos com os restantes colegas, pois a aprendizagem não se faz isoladamente, mas sim em conjunto.

Posso referir que, todos os instrumentos que serviram à minha prática educativa apresentaram-se como significativos, no que diz respeito à compreensão, sistematização e intenção das experiências vivenciadas e promovidas neste contexto. Foi ainda possível acompanhar as evoluções dos alunos e observar a forma como o projeto estava a surtir efeito nos mesmos, sendo visível uma maior comunicação e troca de ideias entre os alunos, quando realizavam trabalhos a pares ou em pequenos grupos e um maior interesse e envolvimento nas atividades de expressões artísticas.

1.4- Estágio em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico- 3º Ano

O presente estágio foi realizado de 5 de maio a 9 de junho de 2020, num regime de ensino a distância devido à Pandemia do Covid-19 e à decretação do estado de emergência nacional que obrigou ao confinamento. Para facilitar a concretização do estágio foi decidido pela Escola Superior de Educação de Santarém que o estágio iria ser realizado na mesma instituição onde decorreu o estágio anterior. Uma vez que o estágio se realizou em circunstâncias atípicas, houve a necessidade de realizar diversas adaptações e ajustes para assegurar um nível de qualidade de ensino aos alunos. Por esse motivo, não foram realizadas semanas de intervenção individual, optando por um trabalho conjunto com o par pedagógico no que diz respeito às aulas síncronas e assíncronas. As aulas síncronas eram realizadas todos os dias da semana, durante 30

minutos das 11h40h ao 12h10h. Para além do tempo definido para as aulas síncronas, os alunos executavam um trabalho autónomo de 3 horas diárias, de modo a cumprirem o plano semanal enviado pela professora cooperante. De salientar que, todas as áreas disciplinares eram trabalhadas semanalmente. Este plano semanal era realizado de forma sucinta de modo a facilitar a compreensão de todas as tarefas, permitindo ainda uma melhor orientação do trabalho que teria de ser executado no decorrer daquela semana, como é possível de observar no anexo XV.

Passando agora a uma breve descrição deste estágio considero que o mesmo me proporcionou grandes desafios, mas também inúmeras aprendizagens profissionais.

No que concerne aos desafios, saliento a presença dos encarregados de educação nas aulas síncronas o que, confesso, que despertou em mim alguma pressão, na medida em que tinha receio de falhar ou de transmitir algum conteúdo incorreto aos alunos. Esta pressão não ocorreu logo no início do estágio, mas sim, quando numa conversa informal com a professora cooperante a mesma me alertou para o facto de alguns pais fazerem reparos menos positivos ao trabalho que estava a ser desenvolvido, andando como a professora lhe chamou à “caça do erro”. Face a estes reparos, tornei-me ainda mais perfeccionista no trabalho, fazendo sucessivas revisões a todos os documentos que eram enviados aos alunos e respetivos encarregados de educação sendo que, quando não tinha a certeza de algo procurava investigar e esclarecer as minhas dúvidas com a professora cooperante de forma a que nada falhasse. Nas aulas síncronas, houve um maior rigor na forma como transmitia os conteúdos, assim como uma maior preparação.

O contacto com uma turma desconhecida foi outro dos desafios com que me deparei, uma vez que a observação “via tecnológica” não foi suficiente para conhecer realmente cada criança e estabelecer com ela uma relação de proximidade. Para mim, a proximidade e a relação física e presencial com as crianças, não mediada pelos computadores é muito importante, especialmente o contacto, o afeto e o diálogo. Como refere Oliveira (2005) citado por Silva (2016), “se houver afetividade há possibilidade de colocar em prática o respeito mútuo, tão necessário para o desenvolvimento das relações pessoais em qualquer que seja o meio humano, e através dele, a aprendizagem flui com mais facilidade” (p. 5).

Relativamente às aprendizagens profissionais adquiridas, posso afirmar que apesar de todas as barreiras que se colocaram neste ensino online, consegui retirar aprendizagens fundamentais para o meu futuro enquanto profissional e enquanto cidadã desta “era das tecnologias”.

Primeiramente, aprendi sobre a importância e as potencialidades de trabalhar colaborativamente, já que “(...) ao trabalharmos todos em conjunto aprendemos mais,

existe partilha de ideias e conhecimentos que nos ajudam a crescer a todos” (Carvalho, 2017, p.45). Contrastando com o ensino presencial, considero que este ensino a distância nos uniu para superar da melhor forma este desafio que surgiu no mundo da educação. Quando menciono que nos “uniu” refiro-me à aproximação que estabeleci com a professora cooperante, mas também ao trabalho cooperativo que desenvolvi com a minha colega de estágio, que foi fundamental ao longo deste caminho.

Outra aprendizagem adquirida, prendeu-se com a diversidade de recursos digitais existentes e as suas potencialidades. As tecnologias constituem-se como instrumentos que facilitam a comunicação, ajudam a construir o conhecimento e auxiliam o acesso à informação. Devido a esta nova situação de ensino, torna-se indispensável repensar o sistema de ensino e os modelos de aprendizagem que devem necessariamente contemplar uma metodologia de ensino assente nos novos recursos tecnológicos (Vieira da Rosa, 2015). No decorrer do estágio, fiquei a conhecer inúmeros recursos digitais que outrora não conhecia, tais como: o Microsoft Teams; o Whiteboard; o Khan Academy; o WordArt, entre outros. Percebi, que este tipo de recursos são uma mais valia para introdução, explicação e consolidação de conteúdos e sobretudo para motivar os alunos para a aprendizagem. Considero, que este novo conhecimento dos docentes no que diz respeito ao uso de recursos digitais, irá substituir algumas estratégias de ensino tradicional, nomeadamente o uso rigoroso do manual escolar.

Caraterização da turma

A turma do 3ºA era constituída por 22 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade, sendo que 12 eram raparigas e 10 eram rapazes. No grupo existiam 3 alunos com dificuldades de aprendizagem que eram apoiados por uma professora de educação especial, sendo que 1 deles possuía medidas adicionais e 2 medidas seletivas. Ainda existiam na turma 3 crianças com medidas universais que eram acompanhados por uma professora de apoio. Relativamente às características do grupo, considero que o mesmo era bastante empenhado, sendo visível a vontade de aprender e a frequente participação, pois manifestavam interesse em participar em todos os exercícios e atividades que eram propostas semanalmente. De realçar, o facto de a turma incluir alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, ou seja, existiam crianças que conseguiam compreender com bastante facilidade os conteúdos trabalhados enquanto outros não. Neste sentido posso afirmar que o grupo era heterogéneo, na medida em que existiam alunos com um aproveitamento escolar muito bom e intermédio.

No geral, os alunos apresentavam um aproveitamento positivo em todas as áreas disciplinares, destacando-se a área da Matemática e do Estudo do Meio. A disciplina de Estudo do Meio era do interesse da turma, uma vez que possibilitava que os alunos comunicassem e partilhassem ideias e experiências do seu quotidiano.

A turma manifestava mais dificuldades na área do Português, mais concretamente na componente escrita, ao revelarem erros ortográficos na elaboração de textos. Na oralidade, a maioria dos alunos apresentava grande facilidade em expor as suas opiniões e liam respeitando a pontuação e dando entoação ao texto. Relativamente ao conhecimento implícito da língua, considero que a turma dominava as regras de gramática, sendo capaz de identificar ou reconhecer constituintes gramaticais (verbos, nomes, adjetivos, determinantes, pronomes, entre outros). Na área da expressão plástica, os alunos manifestavam algumas dificuldades em pintar, desenhar e recortar. No entanto, tinham interesse e vontade em realizar atividades nesse mesmo âmbito.

Projeto de intervenção

O projeto de intervenção elaborado intitulou-se por *“Ler e escrever: a arte de aprender”*. Este foi definido a partir de uma conversa informal com a professora cooperante, em que esta identificou como maior lacuna da turma a produção de textos. Os alunos revelavam algumas complicações ao nível do planeamento e da redação de textos, bem como apresentavam erros ortográficos devido à omissão, adição e substituição de letras. Desta forma, achámos pertinente realizar atividades que promovessem não só a redação de textos, mas também hábitos de leitura, visto que este último aspeto influencia positivamente a competência da escrita. Outro dos problemas identificados decorreu das aulas síncronas, uma vez que os alunos não conseguiam aguardar pela sua vez para intervir, acabando por não dar oportunidade aos colegas para falar. Ao partilhar esta dificuldade dos alunos com a professora cooperante, esta afirmou que as relações interpessoais são um problema comum na turma, levando a docente a trabalhar regularmente questões ligadas à Educação para a Cidadania.

O objetivo geral deste projeto era desenvolver situações promotoras de aprendizagem da escrita, tendo-me centrado, para isso, nas áreas de interesse dos alunos para colmatar as dificuldades encontradas. Uma das áreas de eleição da turma era a das Expressões, sendo, no entanto, a área na qual os alunos revelavam algumas fragilidades, nomeadamente no recorte, pintura e desenho. Neste sentido, procurei interligar a finalidade do projeto de intervenção, que incide na área do Português com a

área das Expressões e do Estudo do Meio, sendo esta última outra das áreas de interesse dos alunos.

Como referido anteriormente, a escrita é um dos domínios em que os alunos revelavam mais dificuldades, sendo importante inverter esta tendência, promovendo hábitos de leitura semanais, para que os alunos possam aumentar o seu vocabulário, assim como minimizar os erros ortográficos na produção de textos. O processo de escrita de um texto pode dividir-se em três etapas: planificação, redação e revisão. De acordo com Ribeiro (2017), a planificação é um processo de construção de uma representação abstrata do texto, recorrendo aos conhecimentos e saberes de que o aluno dispõe e que são essenciais para a tarefa de escrita. Este processo é o resultado de ideias, de experiências, de organização e de definição de objetivos. A redação acontece quando a pessoa que escreve é capaz de transformar/alterar a planificação em “texto escrito” (*Idem*). Por fim, o processo de revisão é descrito por Carvalho (2012), como sendo a análise do texto construído, exigindo, do aluno, capacidade de reflexão e avaliação do texto produzido. Desta forma, o processo de revisão é constituído pela avaliação e possível reformulação do texto.

De acordo com Sá (2015), a ortografia e a pontuação têm influência no desempenho dos alunos, designadamente ao nível da leitura e da escrita, exigindo que o professor integre na sua prática pedagógica um conjunto de estratégias que ajudem os alunos a conhecer e a aplicar regras ortográficas e a pontuação, assim como a compreender que o uso correto dessas mesmas habilidades podem garantir um bom desempenho na produção escrita e na leitura de textos.

Descrição e reflexão sobre atividades implementadas em contexto de estágio de 1º ciclo- 3º ano de escolaridade

As atividades referidas vão ao encontro do projeto de intervenção definido “Ler e escrever: a arte de aprender”, interligando a área disciplinar de Português, área no qual os alunos revelavam dificuldades, com a área de interesse dos mesmos, a Expressão Plástica, culminando assim numa aprendizagem transversal. De salientar que ambas as atividades tinham como intuito desenvolver e melhorar a produção de textos, tendo sido concretizadas em momentos síncronos e assíncronos.

A primeira atividade “*Hoje vou ser um jornalista*” (Anexo XV), surgiu a partir da introdução das características do texto informativo e das Serras de Portugal, abordada na área disciplinar de Estudo do Meio. Deste modo, foi apresentado aos alunos em aula síncrona um PowerPoint sobre as características do texto informativo (Anexo XVI) e, posteriormente, foi solicitado que realizassem um pequeno texto informativo sobre uma

Serra de Portugal à escolha. Para a concretização do texto foi disponibilizado pelas estagiárias o recurso digital da Casa das Ciências sobre as principais Serras de Portugal, de forma a que os alunos pudessem retirar informação pertinente e verdadeira para redigirem o seu texto. Após a produção do texto, foi pedido aos alunos que encarassem a personagem de jornalistas, sendo que para isso teriam de construir um microfone como utensílio para a apresentação do seu texto.

Devido ao tempo reduzido destinado às aulas síncronas, não foi possível ouvir e analisar os textos produzidos pelos alunos, no entanto consegui verificar que a maioria dos alunos tinha realizado as tarefas propostas, no que diz respeito à elaboração do texto, à seleção de informação para o mesmo e à construção do microfone. Nas figuras abaixo é possível observar o trabalho realizado pelos alunos no âmbito desta atividade (Figura 18,19 e 20).



Figura 18- Microfone construído por um aluno.



Figura 19- Microfone construído por um aluno.

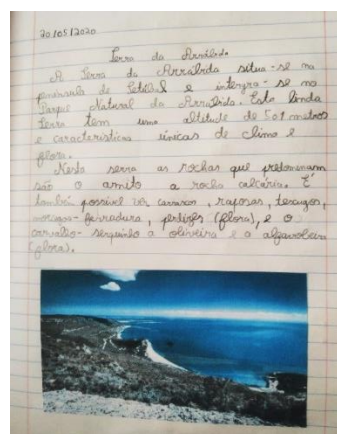


Figura 20- Texto produzido por um aluno sobre a Serra da Arrábida.

A segunda atividade referida em anexo (Anexo XVII), iniciou-se com uma apresentação PowerPoint sobre as características de uma fábula (Anexo XVIII). Seguidamente foi proposto aos alunos que escrevessem a sua própria fábula, escolhendo dois animais disponibilizados no PowerPoint e que integrassem no seu texto o lema “Juntos somos mais fortes”. Após terem terminado a fábula, deveriam construir dois miniprojetores desenhando no seu interior as personagens escolhidas (Figura 21). Numa fase posterior, foi solicitado aos alunos que apresentassem a sua fábula com recurso aos mini projetores aos seus encarregados de educação (Figura 22). Ao contrário da atividade anterior, esta atividade foi possível de observar no decorrer de uma das aulas síncronas, tendo havido oportunidade de todas as crianças lerem a sua fábula e mostrado o miniprojetor construído. No geral, a maioria dos alunos cumpriu com as características de uma fábula, integrando no seu texto o diálogo entre os vários

animais bem como a moral da história solicitada pelas estagiárias. Na figura 23, pode-se visualizar um exemplo de uma fábula elaborado por uma aluna.



Figura 21- Miniprojetores construídos por uma aluna.

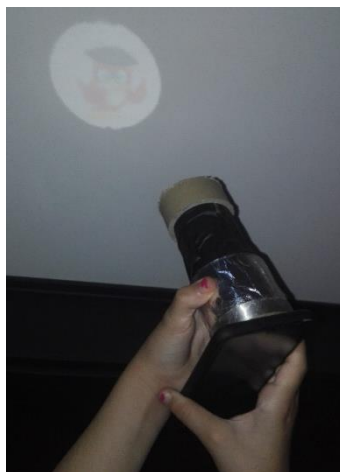


Figura 22- Aluna a projetar uma das personagens da fábula.

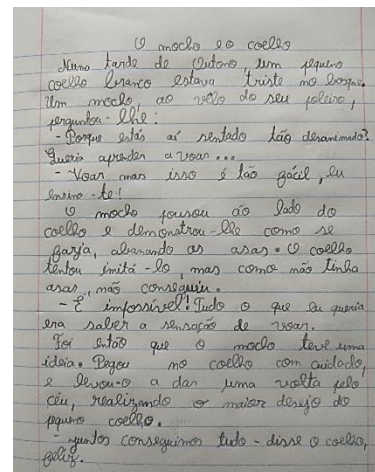


Figura 23- Fábula " O mocho e o coelho" elaborada por uma aluna.

Avaliação do projeto de intervenção

A implementação do projeto de intervenção num contexto de ensino a distância revelou-se um grande desafio, uma vez que não tive a oportunidade de visualizar e dar feedback aos trabalhos solicitados semanalmente. Neste sentido, considero que a componente de avaliação do projeto foi uma das maiores dificuldades com que me deparei nesta prática de ensino supervisionada.

Inicialmente, ao delinear o projeto defini um conjunto de atividades que tinham o intuito de trabalhar principalmente a leitura e a escrita, sendo estes domínios aqueles em que os alunos apresentavam maiores dificuldades. No entanto, como não foram disponibilizadas as evidências dos trabalhos dos alunos, considero não ter tido a oportunidade de prestar um auxílio adequado e individual a cada aluno, uma vez que cada um tem as suas próprias necessidades, sendo conveniente, por esta razão, estruturar um trabalho específico. Com efeito, julgo que este projeto não atingiu as expectativas desejadas, contudo penso que se tivesse sido implementado num contexto de ensino presencial, teria tido a oportunidade de acompanhar cada aluno; de ajustar estratégias com o desenrolar do projeto; de criar oficinas de escrita, culminando este conjunto de procedimentos no sucesso do projeto de intervenção.

Outro dos fatores que não beneficiou o acompanhamento ao trabalho dos alunos, foi a dinâmica estipulada para as aulas síncronas, ou seja, pretendia que houvesse um maior número de momentos de partilha do trabalho desenvolvido, de modo a ajudar e verificar se os alunos cumpriam os requisitos para a elaboração das

tarefas de redação de textos. No entanto, as aulas síncronas eram essencialmente momentos de introdução de conteúdos, esclarecimentos de dúvidas e resolução de exercícios. Na minha perspectiva, esta dinâmica de aula não era vantajosa pois não permitia a comunicação entre os vários alunos sobre o trabalho desenvolvido, assim como não promovia a troca de ideias e o possível melhoramento do trabalho.

Um dos objetivos específicos do projeto consistia em utilizar a Educação Literária para trabalhar a relação com o outro, uma vez que os alunos tinham dificuldade em esperar pela sua vez e em respeitar as opiniões dos colegas. Neste sentido, considero que a partilha de trabalhos, no decorrer das aulas síncronas, teria sido uma vantagem para colmatar essas fragilidades da turma, assim como para ajudar os alunos a detetarem as suas maiores dificuldades e potencialidades, desenvolvendo-se assim uma aprendizagem cooperativa.

Em suma, considero que o projeto não atingiu todas as expectativas esperadas, contudo foi possível verificar que os alunos se mostraram envolvidos e participativos em todas as atividades propostas no âmbito deste projeto.

Parte II- Percorso investigativo

A par do início da minha prática pedagógica foi iniciado um percurso investigativo, decorrente de várias questões que exigiram pesquisa e desenvolvimento da minha parte. Estas questões começaram por surgir a partir dos contextos de estágio, através das experiências vividas e das realidades observadas, despertando em mim a curiosidade para pesquisar, compreender e atuar perante determinadas situações observadas. A primeira situação que desencadeou em mim interesse em aprofundar ocorreu numa sala de creche onde realizei a minha prática supervisionada. O grupo manifestava uma discrepância de idades e de desenvolvimento ao nível motor, cognitivo e social, bem como uma diferença de personalidades, havendo crianças mais reservadas e outras muito extrovertidas, no entanto estas diferenças existentes por vezes geravam o afastamento de algumas crianças. Ao observar este afastamento por parte das crianças, comecei, inicialmente, por considerar que poderia desenvolver o meu relatório síntese sobre a temática da inclusão, uma vez que quase todos os dias do estágio, um dos meus desafios era tentar interagir e integrar um menino que praticamente andava ao pé dos adultos, não interagia nas brincadeiras com outras crianças, não participava nas atividades, quando era chamado pelo seu nome não correspondia e realizava movimentos repetitivos com um objeto em específico. Após algum tempo de observação do comportamento desta criança, decidi conversar com a educadora cooperante de modo a que me pudesse ajudar a compreender os comportamentos da criança e me desse conselhos sobre a melhor forma de agir perante a mesma. Neste sentido, a educadora revelou que a criança ainda estava a ser avaliada e a efetuar exames para a deteção da perturbação do espectro do autismo.

Ao ter conhecimento que esta criança poderia apresentar uma necessidade educativa específica, procurei informar-me melhor sobre o que era o Autismo e perceber quais as atitudes que deveria ter para que a criança se sentisse segura e integrada no grupo. Como evidencia Correia (1997) o autismo é um “problema neurológico que afecta a percepção, o pensamento e a atenção, traduzido numa desordem desenvolvimental vitalícia que se manifesta nos três primeiros anos de vida” (p.57). É de denotar que estas crianças apresentam dificuldades e défices em três áreas do desenvolvimento, como é o exemplo das interações, linguagem e comportamentos.

Ao refletir sobre o nosso papel enquanto educadores, considero que é nossa missão proporcionar o máximo de estratégias que promovam a inclusão de crianças com este diagnóstico de modo a promover uma educação para todos, onde todos aprendem juntos independentemente das dificuldades que possam apresentar.

Esta questão que surgiu no decorrer do estágio em creche e que senti necessidade de pesquisar não foi considerada como tema central da questão de investigação, contudo decidi enquadrar a temática da inclusão no meu estudo por estar de certa forma relacionada com a diferenciação pedagógica.

No que concerne ao contexto de Jardim de Infância pude experienciar vários momentos de questionamento e de dúvidas acerca de vários assuntos, mais especificamente quanto à planificação de atividades adaptadas às diferentes faixas etárias das crianças, à gestão do grupo e aos comportamentos apresentados por algumas crianças. Durante o tempo presente no estágio, senti dificuldades no que diz respeito à organização do grupo, pois o mesmo era constituído por vinte e quatro crianças dos três aos seis anos de idade com interesses, culturas e comportamentos distintos. Considero que não é vantajoso uma sala de jardim de infância ter um grande número de crianças, pois todas elas têm ritmos, dificuldades e interesses distintos e por vezes devido ao elevado número de crianças não é possível dar a atenção especializada que cada uma necessita, bem como torna difícil a realização de atividades em grande grupo. Como afirma File & Kontos (1993) citado por Tadeu (2014), “em salas de educação de infância com proporções mais reduzidas de crianças por adulto, os educadores revelam um maior envolvimento com as crianças no decurso das rotinas, observando mais as suas atividades e proporcionando mais apoio a nível cognitivo e social” (p. 166).

A adequação das atividades ao grupo revelou em mim algum receio inicialmente, uma vez que tinha de planear tarefas mais simples para as crianças mais novas, mas por outro lado, mais complexas para as crianças mais velhas.

Além das especificidades referidas que tornavam o grupo diverso e único, o mesmo apresentava ainda muita dificuldade em cumprir regras e em se manter focado e concentrado nas atividades que estavam a ser desenvolvidas, o que de certa forma se tornava um desafio ainda maior para mim. Como forma de ultrapassar estas dificuldades, optava por realizar atividades em pequenos grupos sendo que estes grupos integravam crianças mais novas e mais velhas, de forma a promover a cooperação e a interajuda. Como forma de minimizar as distrações do grupo e por sua vez aumentar a sua permanência nas atividades comecei por realizar atividades de curta duração e fui adequando os vários momentos da atividade, tentando reduzir os momentos de diálogo na área da reunião, pois era nesse momento que o grupo tinha mais tendência para dispersar. Quando percebia que o diálogo já não estava a ser produtivo, passava para a atividade seguinte, que requeria exploração e manipulação de materiais.

Apesar deste estágio ter sido muito desafiante quanto à planificação e implementação de atividades, confesso que se tornou numa mais valia para mim, uma vez que a educadora cooperante me deu sempre liberdade para liderar o grupo sozinha, adotando uma identidade “profissional” e experienciando o compromisso com toda a equipa pedagógica. Em contrapartida, o facto de muitas vezes sermos nós estagiárias a liderar o grupo diariamente, não me permitia observar tantas estratégias e metodologias por parte da educadora como gostaria. Contudo, considero que esta experiência foi muito positiva, pois tive a oportunidade de aprender comigo mesma e com os meus erros, aperfeiçoando diariamente a minha prática profissional.

Outro dilema que me surgiu no estágio em Jardim de Infância sentiu-se na forma de interagir com crianças que apresentavam comportamentos mais agressivos para com os colegas e com a própria educadora e auxiliar da ação educativa. Ao aperceber-me destas atitudes resolvi fazer várias leituras de modo a tentar contornar este problema e também procurei saber mais sobre a causa dos comportamentos das crianças junto da educadora cooperante, ao qual a mesma revelou que algumas crianças estavam a ser acompanhadas por uma psicóloga e que uma das principais causas destas atitudes poderia ter influencia no seio familiar desestruturado. Através de pesquisas e das próprias conversas informais com a educadora, constatei que muitas das dificuldades, aprendizagens e principalmente comportamentos que as crianças revelavam tinham na sua maioria origem no ambiente familiar que as mesmas viviam. Existiam crianças muito instáveis emocionalmente que revelavam também dificuldade no cumprimento de regras, verificando-se que muitas das suas ações se refletiam no que observavam e experienciavam em ambiente familiar, sendo por vezes difícil a escola alterar esses mesmos comportamentos. Isto porque, a família é o alicerce fundamental para a educação da criança, onde visa ensinar valores éticos, morais e sociais, sendo que a escola tem o dever de continuar a educação que o seio familiar proporciona. Fundamentando esta questão com a teoria da aprendizagem social, defendida por Bandura (1989), comprova-se que a aprendizagem da criança é fruto da influência dos seus modelos de referência. Isto é, a aprendizagem é feita por observação, sendo que a criança assume como exemplos os comportamentos que observa, retratados pelas figuras de referência para si, normalmente os pais, e procede à sua imitação.

A pesquisa resultante da influência que a família poderá ter nos comportamentos das crianças, acabou por não ser considerada como questão de desenvolvimento para o exercício investigativo, por se tratar de um tema pontual que surgiu exclusivamente neste contexto de estágio.

Para terminar, concluo que todas estas dúvidas e dilemas que surgiram no decorrer da minha prática educativa revelaram-se essenciais no desenvolvimento da

minha ação reflexiva, pois permitiu-me adquirir novos conhecimentos e competências, evoluindo diariamente para um caminhar de uma entidade profissional competente. Além da reflexividade, encaminhou-me para a definição da questão que gostaria de levar a cabo no meu exercício investigativo.

1. Emergência da questão de pesquisa

A questão de pesquisa é o eixo estruturador do processo de investigação, visando compreender e encontrar possíveis soluções para uma determinada problemática, com a qual nos deparamos no decorrer da prática profissional. Neste contexto, a problemática da Diferenciação Pedagógica emergiu da prática de ensino supervisionada em contexto de creche, tendo sido intensificada nos contextos de jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico. No primeiro contexto, uma das questões que mereceu a minha atenção foi a Educação Inclusiva, na medida em que a diferenciação pedagógica é uma componente essencial das práticas inclusivas. Nos sucessivos contextos de estágio a principal preocupação que se fez sentir na minha prática prendeu-se com a planificação de atividades que tivessem em conta as diferenças presentes em sala de aula, sendo que por vezes essas diferenças podem levar a desigualdades e ao insucesso escolar.

A partir da observação e análise da heterogeneidade dos grupos/turmas, resultando diferentes ritmos de aprendizagem, identifiquei que a diversidade e a heterogeneidade constituem a característica mais marcante dos contextos educativos (Morgado,2004). Os alunos possuem “caraterísticas, perfis, ritmos de aprendizagem, valores, culturas, etnias e naturalidades diferentes” (Pimentel, 2014, p.6). Toda esta diversidade faz com que os profissionais se ajustem a uma realidade que está em permanente mudança, levando-os a refletir sobre a sua ação, surgindo a necessidade de implementação da diferenciação pedagógica de modo a promover o sucesso escolar de todos os alunos.

A problemática da diferenciação pedagógica tem vindo a acompanhar-me durante as várias experiências de estágio que já realizei, surgindo também como uma preocupação pessoal. Além disso, a seleção do tema a estudar deve ser considerado “um tópico de interesse, que mereça o seu esforço, para cujo conhecimento possa dar um bom contributo e que tenha posteriormente um aplicação prática” (Bell,1997, p.36). Neste sentido, assumi que o exercício investigativo do meu relatório síntese iria desenrolar-se em torno desta problemática, tentando responder à seguinte questão de investigação: “Quais as conceções das crianças e dos docentes sobre o processo de

aprendizagem e diferenciação pedagógica.” Com esta questão pretendia analisar e relacionar as diferentes concepções acerca do conceito de diferenciação pedagógica, bem como as estratégias adotadas pelos docentes na sua prática. No caso das crianças, pretendia identificar as suas perspetivas sobre a aprendizagem.

2. Revisão da literatura

Este capítulo evidencia o enquadramento teórico sobre os principais conceitos inerentes à temática da aprendizagem e da diferenciação pedagógica.

2.1 Conceito de aprendizagem e respetivos domínios

A aprendizagem é uma capacidade inerente ao ser humano, servindo para dar resposta aos vastos desafios que surgem, resultante das nossas interações com o meio. Pode afirmar-se que a aprendizagem não é um processo básico, existindo vários conceitos e concepções acerca da mesma.

De acordo com Pérez (2009), a aprendizagem pode ser definida como “o conjunto de passos que um indivíduo dá para adquirir um determinado conhecimento, seja ele um conceito, um procedimento ou uma atitude” (p.80).

Por outro lado, o autor Díaz (2011) apresenta uma concepção variada de aprendizagem, centrada no aspeto externo e interno ou na interação do sujeito com o meio. Normalmente o conceito de aprendizagem é muitas vezes associado ao contexto escolar, no qual as tarefas são planeadas, organizadas, orientadas e avaliadas sistematicamente, colocando de parte os contextos não-escolares. Contudo, a criança inicia o seu processo de aprendizagem desde que nasce. Como acrescenta Drovot (1995), o conceito de aprendizagem “não é restrito somente aos fenômenos que ocorrem na escola; o termo tem um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação dos valores culturais” (p.84).

Seguindo a linha de pensamento do autor Díaz (2011), a aprendizagem é designada como um processo:

(...) no qual o indivíduo adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, para construir de modo progressivo e interminável suas representações do interno (o que pertence a ele) e do externo (o que está “fora” dele) numa constante interrelação biopsicossocial com seu meio e fundamentalmente na infância, através da ajuda proporcionada pelos outros. (p.83)

No que concerne às representações externas, estas são dirigidas de fora por alguém, normalmente em situações escolares e familiares, enquanto que as representações internas são geradas espontaneamente, ou seja, dirigidas pelo próprio indivíduo que aprende na ausência de outra pessoa ou pela decisão individual do aprendiz por tentativa, erro ou sucesso. Assim, toda a aprendizagem é concebida por informações que nos são fornecidas e pelas que nós próprios enquanto aprendizes construímos. De salientar, que a autoconstrução da aprendizagem provém de múltiplas aprendizagens que vão surgindo, sendo estas incorporadas àquelas já existentes, permitindo o aparecimento de novas visões, comportamentos, sentimentos e ideias.

Segundo a perspetiva de Inácio (2007), a aprendizagem é definida como um:

processo cognitivo através do qual vamos construindo vários conhecimentos, conceitos, competências, que resultam numa alteração de comportamento, no sentido de responder adequadamente às novas situações que enfrentamos, aos desafios com que nos deparamos e aos quais temos de dar resposta. (p.1)

A mesma autora (Inácio, 2007) ao referir que a aprendizagem é um processo pretende afirmar que é intencional, pois para que haja aprendizagem é essencial existir motivação, ou seja, é importante que o indivíduo tenha vontade e desejo de aprender; pessoal, uma vez que a aprendizagem tem um carácter individual, ninguém pode aprender por outrem. Desta forma varia de pessoa para pessoa consoante o próprio ritmo de aprendizagem, a personalidade, os conhecimentos já adquiridos, a experiência pessoal, entre outros fatores. É considerado também como um processo dinâmico, na medida em que a aprendizagem resulta da atividade do aprendiz, envolvendo participação, interação e comunicação total do mesmo. É contínuo, dado que a aprendizagem está sempre presente, desde o início da nossa vida. Estamos sempre a adquirir aprendizagens. A autora aponta ainda como sendo um processo gradativo, visto que cada aprendizagem emerge da maturação e realiza-se através de operações crescentemente complexas. Por último, é um processo cumulativo porque as experiências anteriores são acumuladas à experiência atual originando a organização de novos padrões de comportamento.

2.2 Tipos de aprendizagem à luz da teoria de Howard Gardner

Em 1990, foi realizado um estudo pelo psicólogo Howard Gardner da Universidade de Harvard. Este autor propôs um novo conceito dos tipos de aprendizagem, também conhecido como teoria das inteligências múltiplas. Segundo ele, cada indivíduo possui uma forma própria de aprender e capacidades humanas diferenciadas.

Para compreender melhor os perfis particulares de inteligência dos indivíduos, o autor analisa e clarifica em primeiro lugar o significado de inteligência, designando-a como a “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (Gardner, 2000, p.21).

A teoria das inteligências múltiplas é elaborada à luz das origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas, destacando-se as capacidades que são universais na espécie humana. Os diversos tipos de inteligências estão localizados em áreas diferenciadas do cérebro podendo funcionar de forma independente ou em conjunto. Embora estas inteligências sejam independentes uma das outras, elas involuntariamente funcionam isoladamente.

Na perspectiva de Gardner (2000), a inteligência acadêmica (classificações obtidas) e os testes de QI não deviam ser o fator decisivo para determinar a inteligência de uma pessoa. Neste sentido, defende que o objetivo da escola deveria incidir no desenvolvimento das várias inteligências, ajudando os indivíduos a alcançarem os seus objetivos adequados ao seu espectro particular de inteligências, sentindo-se desta forma mais motivados e competentes para a vida em sociedade. Assim, uma “escola centrada no indivíduo seria rica na avaliação das capacidades e tendências individuais” (p.16).

No que respeita à avaliação das capacidades, o autor enfatiza a ideia de que a avaliação é vista meramente através das capacidades dos alunos, sendo que se os alunos não se revelarem suficientemente bons em algumas áreas, as capacidades de outras áreas podem ficar obscurecidas. Deste modo, se a avaliação começar por recair em outros tipos de inteligência, certamente os alunos irão revelar as suas competências e potencialidades em áreas distintas, havendo igualmente um repensar sobre a conceção de inteligência geral.

A teoria de Gardner, pretende salientar especificamente esta questão, conseguir detetar no indivíduo aquilo que ele tem de melhor, na medida em que todos podem ser bons em determinada área ou em várias áreas ao mesmo tempo, não necessitando de ter um conhecimento sobre tudo (Melo, 2003, p.27). Acredita-se que todas as formas de inteligência são válidas, não existindo uma mais importante do que a outra ou considerada mais comum, até porque na sociedade e na maioria das profissões é requerido o uso simultâneo de vários tipos de inteligência. Posto isto, a ordem que as inteligências irão ser descritas no texto não dependem da importância ou valor de cada uma delas, estando as 7 elencadas abaixo segundo as inteligências estudadas e descobertas por Gardner.

Inteligência Musical: É a aptidão para produzir, apreciar e absorver melodias e ritmos. Certas áreas do cérebro executam funções relacionadas ao desempenho e à produção

de música, sendo que normalmente as pessoas que possuem esta capacidade têm uma audição apurada que é bastante vantajosa na compreensão de textos transmitidos verbalmente. Esta inteligência é característica dos músicos e poetas.

Inteligência Corporal-cinestésica: É a atividade corporal relacionada aos movimentos e sensações enquanto uma ação é executada. São especialistas neste tipo de inteligência: dançarinos, atores, atletas e até mesmo cirurgiões e artistas plásticos, uma vez que todos eles precisam usar racionalmente as suas capacidades físicas.

Inteligência Lógico- matemática: É considerada a capacidade lógica e matemática, com competência associada ao pensamento científico, como é o caso de pesquisadores, cientistas, engenheiros, entre outros. Manifesta-se pela facilidade para calcular, pela capacidade para discriminar padrões numéricos e lógicos e de perceber elementos que envolvam medidas de peso, altura, distância, tempo, entre outros. Segundo Gardner, esta inteligência juntamente com a capacidade da linguagem, proporciona a principal base para os testes de QI.

Inteligência Linguística: É a habilidade de aprender idiomas e de usar a fala e a escrita para atingir objetivos. Esta inteligência não só se refere à capacidade de comunicação oral, mas a outras formas de comunicação como a escrita ou a gestual, sendo que quem domina melhor esta capacidade de comunicação possui uma inteligência linguística superior. Algumas profissões enfatizam este tipo de inteligência como, por exemplo: políticos, escritores, poetas e jornalistas.

Inteligência Espacial: É a capacidade, no qual os estímulos visuais são fundamentais para a absorção dos conteúdos. As pessoas com este tipo de inteligência conseguem reconhecer e localizar formas e objetos, além de possuírem uma grande facilidade em guiar-se por mapas e localizar-se em locais diferentes. O desenvolvimento desta inteligência está presente em marinheiros, pintores, fotógrafos, designers, arquitetos, entre outras profissões que exigem criatividade.

Inteligência Intrapessoal: É a tendência para se conhecer a si próprio e a capacidade de direcionar esse conhecimento para alcançar os seus objetivos. As pessoas que se destacam neste tipo de inteligência são capazes de “chegar” aos seus sentimentos e refletir sobre eles. Autoconhecimento é a palavra chave neste tipo de inteligência.

Inteligência Interpessoal: É a capacidade de perceber as intenções e os desejos dos outros e conseqüentemente relacionar-se e cooperar em sociedade, ou seja, a inteligência interpessoal tem a ver justamente com a interação com outras pessoas e a

habilidade de lidar com elas. Políticos, professores, vendedores, entre outros, encaixam nesta inteligência.

Com esta nova visão de inteligência proposta e estudada por Gardner, existe a necessidade de mudança no paradigma educacional, uma vez que na escola as crianças são estimuladas a desenvolver quase que exclusivamente, as inteligências linguística e lógico-matemática, dando pouco ênfase às restantes. Contudo, Howard Gardner considera “os indivíduos como uma coleção de aptidões, e não como tendo uma única faculdade de solucionar problemas”, afirmando por essa razão que a avaliação das várias inteligências pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento dos currículos (p.30). Face à diversidade existente na escola (estilos de aprendizagem, ritmos de aprendizagem, diferentes inteligências), a mesma necessita de encontrar respostas de adequação à diversidade que visem valorizar todas as competências dos alunos.

2.3 Diferenciação Pedagógica

Ao longo deste subcapítulo pretende-se abordar teoricamente os pressupostos da diferenciação pedagógica, com vista à atuação eficaz de uma escola para todos que tenha em consideração as características, necessidades e interesses dos diferentes alunos.

2.3.1 A diversidade em contexto escolar

O mundo educacional tem-se tornado sucessivamente mais complexo, no que diz respeito às diferenças existentes, instaurando-se uma certa heterogeneidade nos ambientes educacionais. Assim, a antiquada ideia de que a igualdade de oportunidades na educação envolve uma mesma escola para todos, sendo o mérito de cada aluno o fator responsável pelos resultados escolares, deu lugar à valorização da diferença (Henrique, 2011). O mesmo autor defende que a diversidade dos alunos exige que a escola não se baseie apenas na oferta da igualdade de oportunidade relativamente ao acesso à educação, com efeito exige a diversidade de respostas no processo educativo.

Ao observar-se o contexto escolar verificam-se múltiplas diferenças entre alunos relativamente à religião, à raça, ao género, à idade, à cultura e às necessidades específicas que apresentam. Contudo também se observam diferenças menos evidentes e que exigem um maior conhecimento do aluno, “como as motivações, representações e expectativas face à aprendizagem e à escola, assim como a maior ou menor disponibilidade do aluno para aprender e a maior ou menor autoconfiança na sua capacidade para aprender” (Silva, 2017, p.25). Na perspetiva de Cadima (1996) esta

“realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça a diferença considerando, assim, a diversidade como um aspeto enriquecedor da própria comunidade” (p.48).

Toda esta diversidade que caracteriza a escola, requer uma resposta educativa de qualidade, a fim de cumprir com o proposto, decretado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986 (Dec. Lei nº 46/1986 de 14 de outubro), que reconhece o direito à diferença no domínio da educação e ao respeito pela individualidade de cada criança. Assim, o artigo 3.º refere “o sistema educativo se organiza de forma a (...) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Também a Conferência de Salamanca assente nas diretrizes anunciadas na Conferência de Jomtien em 1990, expressa claramente a necessidade de fazer chegar a escola com qualidade a todos os cidadãos independentemente das suas diferenças (UNESCO, 1994).

Desta forma, compreende-se que a escola necessita urgentemente de lidar com as diversidades existentes dentro da sala de aula, respeitando a individualidade de cada aluno e os seus ritmos naturais de aprendizagem, tendo ainda em consideração a necessidade e importância de reconhecer, valorizar e acolher identidades plurais. Na sala de aula, o professor deve adotar um olhar diferenciado no seu planeamento, através de adaptações aos conteúdos, objetivos e atividades desenvolvidas, mas também para o currículo escolar no qual deverá existir “uma estrutura curricular única, definida de forma flexível e aberta e cuja gestão diferenciada permita o acolhimento da diversidade presente em todos os grupos de alunos” (Morgado, 2004, p.59).

É neste sentido que o papel do professor assume extrema importância no desenvolvimento de uma prática pedagógica diferenciada, sendo necessário encontrar-se várias maneiras de gerir o trabalho da turma de forma a potenciar os interesses, estilos e ritmos de trabalho, bem como minimizar dificuldades. É com base nesta prática pedagógica diferenciada que me irei debruçar no seguinte capítulo.

2.3.2 A abrangência do conceito de diferenciação pedagógica

É fundamental refletir e arranjar diferentes formas de organizar e gerir a diversidade na educação de infância e no 1º ciclo do ensino básico a fim de se compreender e esclarecer o conceito de diferenciação pedagógica. Este conceito, atualmente em voga, tem sido bastante debatido por vários autores, tendo evoluído ao longo dos anos na sua concepção. Antigamente, a diferenciação pedagógica constava

em “dar mais do mesmo” aos alunos que ainda não tinham atingido os objetivos, enquanto os outros realizavam tarefas de enriquecimento (Santos, 2009). Também na visão de Perrenoud (2000, p.24) cada aluno possuía “êxito conforme suas aptidões, limitando-se a escola a oferecer a cada um dos alunos as mesmas condições de aprendizagem”. Estas condições de aprendizagem, resultavam do funcionamento particular do sistema de ensino e da forma como o mesmo lidava com a diferença, sendo que quando a diferença não correspondia a um sucesso ou a uma dificuldade específica de aprendizagem, a escola tinha alguns “remédios”, nomeadamente: reprovação, apoio, psicólogo ou atendimento médico (idem).

Perrenoud foi um dos teóricos que debateu e lutou contra o fracasso escolar, defendendo que a diferenciação pedagógica constitui uma resposta pertinente para minimizar o insucesso, pois na sua visão cada indivíduo é único e esta especificidade faz com que o processo de aprendizagem não se processe de igual modo para todos. Como sublinha Duarte (2004):

...é a própria organização escolar que produz o insucesso dos alunos e provoca o divórcio escola/sociedade e que a pedagogia diferenciada constitui um desafio a uma mudança profunda da escola, ao propor a concretização de dispositivos que respondam às diferentes expectativas e necessidades dos jovens. (p.34)

Também a autora Feyfant (2016) partilha da mesma opinião que Perrenoud, afirmando que a pedagogia diferenciada nos vários níveis de ensino pode ser um fator positivo no combate contra o insucesso escolar.

É nesta linha de pensamento que ao longo deste capítulo irei apresentar a perspetiva teórica de vários autores que têm vindo a debruçar os seus estudos no âmbito desta temática da diferenciação pedagógica.

Segundo a perspetiva de Morgado (2004) a diferenciação pedagógica é entendida como “o modelo de ação educativa mais potente no sentido de responder com qualidade à diversidade e heterogeneidade dos alunos” (p.10). No que concerne à opinião de Przesmycki (1991), “é uma pedagogia relativa aos processos: com ela pretende-se implementar um conjunto de estratégias onde as aprendizagens são explícitas e diversificadas para que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação do saber e do saber-fazer” (p. 10).

Tomlinson (2008, como citado em Maia e Freire, 2020), encontrou outras palavras para a definição, entendendo-a como uma “abordagem ao ensino em sala de aula que proporciona aos alunos múltiplas abordagens para o que vão aprender, como o vão fazer e como vão expressar o que aprenderam, a fim de maximizar as suas oportunidades de aprendizagem” (p.13). Através da definição apresentada por este autor, entende-se que a pedagogia diferenciada constitui uma abordagem favorecedora

na aprendizagem dos alunos, centrada nos conteúdos, ou seja, “o que vão aprender”; nos processos, isto é, “como o vão fazer” e nos produtos “como vão expressar o que aprenderam”.

Heacox (2006) acrescenta outro ponto de vista, salientando a ideia de que “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (p.10).

Ao encontro do descrito pelos vários autores, considera-se importante refletir sobre a relevância que este modelo, abordagem ou processo tem no sucesso e respeito pela aprendizagem dos alunos, sendo que no geral todos os autores mencionados propõem uma pedagogia centrada no aprendente e nas suas características. Cada criança surge de mundos marcados por diferenças culturais, sociais e económicas, com necessidades singulares e com ritmos de aprendizagem próprios. Face a esta diversidade, o sucesso das aprendizagens por parte das crianças está intimamente ligado à qualidade da prática pedagógica que os docentes desenvolvem dentro da escola, sendo imprescindível que os mesmos adotem múltiplas abordagens diferenciadas com o intuito de implementarem uma adequada diferenciação pedagógica, pois como refere Moore (1992) diferenciação é sinónimo de bom ensino.

2.3.3 Papel do professor na diferenciação pedagógica

Neste subcapítulo, parece enriquecedor dedicar algum tempo de reflexão ao docente, nomeadamente à sua função e ao seu papel na implementação de um ensino diferenciado. Devido às mudanças na educação, tem recaído sobre o professor “uma maior exigência de qualidade e de empenho na promoção do sucesso educativo dos alunos” (Morgado, 2004, p.35). Como já referido, atualmente o professor na sua prática profissional debate-se com novos e exigentes desafios de natureza diversificada, devido em grande parte à panóplia de características que constituem as turmas. Estas características resultam dos interesses, das motivações, dos perfis de aprendizagem e principalmente dos fatores culturais, sociais e económicos dos alunos. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002):

Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagens diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças. (p.14)

Neste contexto em que a diversidade prevalece, o professor deve então definir a sua prática pedagógica como uma forma de compreender e explorar as diferenças,

assim como de aprender a viver com elas. O que se espera é que os docentes deixem “de se ver como guardiões e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino” (Tomlinson, 2008, p.35). De forma a criarem oportunidades de ensino, julga-se importante adequar e procurar estratégias, objetivos e metodologias que visem responder da melhor maneira à heterogeneidade escolar ou se necessário “alterar ou adaptar meios, condições, tempos, conteúdos, actividades, formas de avaliação”, cabendo ao professor construir o seu próprio sistema de diferenciação (Correia, 1997, p.125). A diferenciação decorre assim da necessidade de adaptar o ensino às características cognitivas dos alunos e às suas necessidades específicas, tornando-se um processo integral da sala de aula (Idem).

Com o conhecimento sobre os alunos e com a sua experiência profissional, o docente vai percebendo que determinado conteúdo é melhor compreendido quando é abordado de determinada forma, enquanto que outros alunos provavelmente compreenderão melhor se o conteúdo for explicado individualmente, se realizarem exercícios práticos ou se manipularem materiais. Como acrescenta Clérigo, Alves, Piscalho e Cardona (2017), na mesma linha de pensamento de Gardner (2000): “uns aprendem melhor se ouvirem, outros aprendem melhor se visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se usarem uma estimulação multissensorial” (p.99). Logo, os professores devem utilizar estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso (Almeida, 2012 citado por Clérigo, Alves, Piscalho e Cardona, 2017).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, o docente está incumbido de garantir a todos os alunos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa; o desenvolvimento da sua autonomia e a sua inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares, devendo igualmente respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e dos membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas. Deve ainda promover estratégias pedagógicas diferenciadas, que levem ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, conhecimentos e experiências.

Em suma, todas as ações de diferenciação no ensino que visem o sucesso da aprendizagem dos alunos, passam incontornavelmente pelo professor. Deste modo, apenas uma atuação consciente, atenta e responsável do mesmo levará a uma diferenciação que tenha em conta a realidade e a diversidade de personalidades dos alunos.

2.3.4 Estratégias de diferenciação pedagógica

No ponto anterior averiguámos que a diferenciação pedagógica é uma estratégia eficiente no combate às desigualdades e ao insucesso escolar, sendo que o sucesso dos alunos só é alcançado consoante as estratégias implementadas pelo próprio docente. De salientar, que os professores ensinam de formas diferentes bem como os alunos aprendem de maneiras diferentes, importa então que o ato de ensinar e de aprender se organizem à volta de um conjunto diferenciado de estratégias, que tornem as diferenças conciliáveis entre si. Considerando a definição de estratégia apresentada por Roldão (2009):

A estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem. (p. 57)

Passemos agora a enumerar algumas estratégias que podem ser implementadas em sala de aula, contribuindo assim para um processo de ensino diferenciado. Schniedewind e Davidson (2000) apresentam os seguintes princípios:

- I) Diferenciar as tarefas por complexidade e quantidade;
- II) Beneficiar o trabalho de alunos mais competentes em grupos cooperativos;
- III) Utilizar o trabalho cooperado para apoiar e estimular o trabalho individual;
- IV) Utilizar o trabalho de tutoria de forma estimulante para tutores e tutorados;
- V) Recorrer a atividades de aprendizagem que solicitem diferentes competências dos alunos.

Os autores Byers e Rose (1996) citado por Morgado (2004) apresentam uma outra estratégia direccionada para as diferentes dinâmicas de trabalho, afirmando que os alunos devem ser envolvidos em “experiências de aprendizagem o mais diversificadas possível e mobilizar diferentes formas de organização do seu trabalho recorrendo, por exemplo, a trabalho individual, a par, em pequenos grupos ou ao grupo/turma no seu todo” (p.70). Na opinião de Tomlinson (2008) o ensino diferenciado não deve ocorrer apenas individualmente, ainda que, por vezes, exista a necessidade de estabelecer tarefas individuais para um determinado tipo de aluno, a abordagem deverá ser, antes de mais, coletiva e de socialização, na medida em que os alunos aprendem mais em trabalho cooperativo do que de forma individual. Também Perrenoud (1995) realça a

importância do trabalho colaborativo entre os alunos, mencionando que “o funcionamento em equipa não só poderá trazer benefícios para as aprendizagens dos alunos como torna a intervenção do professor mais exequível e produtiva” (Santos, 2009, p. 3). Ainda em relação ao trabalho cooperativo, as tarefas em grupos de trabalho podem ser organizadas de variadas formas, tais como: amigos; da mesma idade ou de idades diferentes; do mesmo sexo ou de sexos diferentes ou ainda com as mesmas capacidades e conhecimentos ou com capacidades e conhecimentos diferentes.

Como suporte ao processo de aprendizagem, versa a utilização de materiais que devem ser diversificados, também, quanto ao tipo de documento, de conteúdo e de nível de dificuldade, pois como refere Wang (1995,1997) citado por Morgado (2004) “a utilização de materiais de apoio diversificados facilitará o acesso a diferentes opções, o que também torna mais fácil a adequação às necessidades individuais e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos (p.93). Quanto ao espaço, este constitui um contributo importante para o trabalho educativo, refletindo-se não só no processo de aprendizagem dos alunos como na qualidade do ambiente em que a mesma decorre. Neste sentido, o docente poderá organizar a disposição da sala em formato U, colocando o aluno de modo a ter uma boa visão do professor e do quadro, promovendo a sua participação. Esta organização ainda “permite que o professor observe todos os alunos de igual forma, mas também permite que o aluno possa interagir com todo o grupo” (Teixeira, 2014, p.36). Relativamente à gestão do tempo, espera-se que o docente tenha conhecimento sobre os estilos cognitivos e de aprendizagem dos alunos, de modo a incluir essas diferenças na gestão das tarefas. O professor deve então considerar:

a necessidade de que o tempo seja utilizado com a melhor qualidade possível e que os próprios alunos, através de processos de auto-regulação e com o natural apoio do professor, aumentem a sua capacidade de gerirem a realização das suas actividades ou tarefas também em função do tempo. (Morgado, 2004, p.94)

No entanto, existem alunos que apresentam uma maior dificuldade na realização de tarefas nos tempos estipulados e neste caso, o docente poderá disponibilizar mais tempo para as completar. Esta dificuldade de realização das tarefas nos tempos previstos pode estar relacionada com a falta de compreensão das instruções dadas, sendo necessário o docente “dar instruções claras, reexplicá-las durante a atividade ou a tarefa, verificar a compreensão de todos os alunos (Feyfant, 2016, p.5). Em contrapartida, existem alunos com ritmos de aprendizagem mais avançados, realizando muitas das vezes as tarefas propostas atempadamente, sendo importante nestas situações que o docente tenha disponível tarefas alternativas ou complementares,

mostrando desta forma que está apto para gerir atividades diferentes realizadas ao mesmo tempo.

Além das estratégias enumeradas relativamente ao espaço, tempo e materiais, o docente na sua prática quotidiana em sala de aula poderá ainda dar um reforço positivo ao trabalho do aluno, motivando-o, uma vez que a motivação “é o primeiro segredo do sucesso escolar. É um acelerador da aprendizagem e um travão do esquecimento” (Estanqueiro,2014, p.9). Outra estratégia que influenciará a motivação da turma, é o facto de o docente dar oportunidade aos seus alunos de escolherem o que querem fazer. Para terminar, o docente poderá ainda realizar fichas autocorretivas com o intuito dos alunos verificarem o que erraram e o que acertaram, regulando assim a sua aprendizagem; fazer atividades diversificadas, por exemplo teóricas, práticas e com recurso às TIC e condensar a informação apresentada, através de mapa de conceitos, tabelas, esquemas, entre outros.

2.3.5 A Diferenciação Pedagógica no quadro da Educação Inclusiva

A missão da escola é que todos os alunos possam aprender juntos, com base nos princípios de pertença, integração e inclusão. Para que estes princípios sejam cumpridos torna-se fulcral a união entre o ensino regular e a educação especial.

Antes de aprofundar mais detalhadamente algumas questões inerentes à inclusão, importa primeiramente clarificar os conceitos de integração e inclusão, pois ambos são objetivos centrais da educação especial, apresentando ideias semelhantes. De acordo com Correia (1997) o termo integração:

tem a sua origem no conceito de “normalização” e aproxima-se muito do conceito de “meio menos restritivo possível” que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar- física, social e pedagogicamente -, na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular. (p.19)

Já o termo de inclusão consiste na inserção total do aluno com necessidades educativas especiais (NEE), em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares (Correia e Martins, 2002, p.19). Este conceito, pretende que o aluno com NEE seja integrado nas escolas regulares e, sempre que possível, nas salas de aula regulares no qual tem o direito de receber todos os serviços adequados às suas necessidades e características (idem). Assim, uma escola inclusiva deve conter alunos com necessidades educativas especiais e alunos sem necessidades educativas especiais, sendo que por necessidades educativas especiais se compreende “o conjunto de alunos em risco educacional, dotados e sobredotados (talentosos) e com

necessidades educativas especiais” (Correia e Martins, 2002, p.24). Os alunos em risco educacional, apresentam problemas de aprendizagem ou de comportamento, devido à proveniência de ambientes familiares e socioeconómicos destruturados, podendo por esta razão levar ao abandono escolar. Os alunos dotados e sobredotados são aqueles que detêm de competências intelectuais acima da média e os alunos com NEE são aqueles que apresentam características específicas, podendo necessitar ou não de apoio de serviços especializados de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, exigindo uma atenção mais individualizada e recursos educativos diferentes.

As NEE podem ser classificadas em dois grandes grupos, as NEE permanentes e as NEE temporárias. De acordo com Correia (1997) as NEE permanentes requerem adaptações generalizadas do currículo consoante as características do aluno, mantendo-se durante grande parte ou todo o percurso académico do aluno. Dentro deste grupo, estão incluídos alunos com os seguintes problemas: Intelectuais (deficiência mental, dotados e sobredotados); sensoriais (cegos, surdos); emocionais (psicoses ou outros comportamentos graves); motores (paralisia cerebral, distrofia muscular); autismo; traumatismo craniano; problemas de carácter processológico (dificuldades de aprendizagem) e outros problemas de saúde (diabetes, asma, cancro, epilepsia, etc...). Por sua vez, as NEE temporárias correspondem a uma alteração parcial do currículo, adaptado igualmente às características do aluno, no entanto estas modificações são limitadas a um período do desenvolvimento do aluno. Neste grupo, geralmente encontramos alunos com problemas ligeiros ao nível da leitura, da escrita, do cálculo ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento preceptivo, motor, linguístico ou socio emocional. Atendendo às problemáticas identificadas, verifica-se que há casos em que as características, as capacidades ou até as necessidades das crianças podem requerer modalidades de atendimento diversificado. Ou seja, o docente deve ensinar utilizando “práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos” (Correia e Martins, 2002, p.67).

O professor do ensino regular e o professor de educação especial desempenham um papel importante na avaliação de crianças com problemas de aprendizagem, na medida em que estão num ambiente e numa posição propícia para observarem as capacidades da criança. De acordo com Correia (1997), o docente do ensino regular deve estar continuamente a recolher informação sobre determinado aluno de modo a poder elaborar programas educacionais conforme as potencialidades e fragilidades do aluno, mas também que permita identificar os indicadores necessários para atingir os objetivos propostos e as mudanças comportamentais desejadas. Esta informação recolhida deve basear-se no aluno como um todo, isto é, que tenha em atenção os vários níveis de desenvolvimento do aluno, nomeadamente académico, comportamental

e social e não apenas que se restrinja ao nível acadêmico. Como já foi referido, o professor tem um papel imprescindível no sucesso escolar do aluno com NEE e sem NEE, contudo é também considerado um elemento essencial na reconstrução da escola atual, sendo que esta reconstrução envolve “mudanças, reformas, atitudes, pensamentos, ideias, etc., sendo necessário formar os professores num novo paradigma mais justo, mais igualitário e mais equitativo” (Rodrigues, 2012, p.149).

Além do docente do ensino regular e de educação especial, existem outros elementos que são parte integrante do processo escolar dos alunos, especialmente daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Destes elementos fazem parte: a família; os órgãos de gestão e organização da escola; os terapeutas; os psicólogos; os técnicos do serviço social e especialistas na área da saúde, constituindo uma equipa, ao qual chamamos de equipa multidisciplinar. A equipa multidisciplinar como afirma Correia (1997, p.92) é “a resposta global e única para os problemas educativos, sociais, psicológicos e médicos da criança com NEE” ou ainda a “pluralidade de formações e, conseqüentemente, de funções, em que cada membro assume uma responsabilidade claramente definida.” Deste modo, o principal objetivo da equipa multidisciplinar é recolher toda a informação sobre o aluno, desencadeando assim uma avaliação, necessária à obtenção de informação relacionada com a suposta problemática que ele apresenta, culminando numa reunião de planificação, onde os resultados da avaliação são analisados e discutidos, traçando um caminho educacional que leve a uma intervenção adequada.

Nesta equipa multidisciplinar salienta-se a importância que o envolvimento familiar tem na deteção, aceitação e intervenção da problemática do seu educando. O docente deve estar sempre em articulação com a família, percebendo como se desenvolve toda a dinâmica familiar do aluno a fim de compreender se a intervenção irá afetar de forma equilibrada ou desequilibrada as interações do ambiente familiar. Esta parceria educacional deve, segundo Pugh (1989) citado em Correia e Martins (2002), basear-se numa “relação de trabalho que se caracteriza por uma intenção partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica a partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança” (p.80). Neste contexto, a comunicação e a confiança constituem-se componentes imprescindíveis no trabalho em parceria a desenvolver com os pais.

Na perspetiva dos mesmos autores, existem muitas vantagens inerentes à inclusão, tanto para os docentes como para os alunos. Relativamente aos docentes, estes têm a oportunidade de trabalhar com vários profissionais; de colaborar entre si, criando laços de amizade; de partilhar estratégias de ensino e de experimentar metodologias diferentes, flexíveis e inovadoras. Em relação aos alunos, também são

evidentes algumas vantagens nomeadamente a eliminação do rótulo da “deficiência” valorizando-se o seu desenvolvimento global e sentido de pertença; a criação de interações sociais adequadas e a compreensão de que todos somos diferentes, devendo respeitar-se e aceitar-se as diferenças individuais.

2.4 Contributo da diferenciação pedagógica para a aprendizagem

A diferenciação pedagógica pode ser concretizada de formas muito distintas, no entanto deve fundamentar-se essencialmente no aluno e na sua aprendizagem. Na conceção de Pires (2001) “não é o que o professor ensina que é importante, mas aquilo que os alunos efectivamente aprendem e os modos diversos como o fazem, após a clarificação do que há que aprender” (p.36). Isto significa, que a diferenciação pedagógica vê o aluno como autor da sua aprendizagem, sendo importante ter conhecimento das estratégias que lhe são mais favoráveis à aprendizagem assim como deverá ser dado o conhecimento das aprendizagens que irão ser concretizadas, seja sob a forma de objetivos, de conteúdos ou de atividades. Este conhecimento deve ir sendo clarificado progressivamente, auxiliando o aluno “a orientar a sua acção no caminho certo para a efectivação das aprendizagens” (Pires, 2001, p. 37). Também o autor Gomes (2011) defende que a diferenciação pedagógica começa “seguindo-se a adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para aproximar-se das estratégias de aprendizagem de cada aluno” (p.46). Neste sentido, podemos constatar que o professor deve encaminhar a sua ação sempre em função da aprendizagem do aluno, dando a possibilidade de partilhar o que cada um tem e partir do que cada aluno sabe, devendo começar a ensinar a partir do nível em que os alunos se encontram. Como acrescenta Antunes (2016) “É importante que este planeamento diferenciado parta dos conhecimentos/competências que as crianças já possuem, através de uma partilha de ideias e interesses entre criança – educador, de forma a promover o processo ensino – aprendizagem (p.41).

Na verdade, a diferenciação pedagógica corresponde aos esforços do professor em responder à heterogeneidade dos alunos na sala de aula e acima de tudo pretende fazer com que a aprendizagem seja acessível e bem-sucedida para todos. Segundo Heacox (2006), é importante que o docente siga estas duas etapas: o diagnóstico consciencioso sobre as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e o planeamento adequado das atividades e dos projetos que se dirigem à satisfação dessas necessidades. A partir do momento em que o professor adequa ou modifica o seu modo de ensinar para desencadear a melhor situação de aprendizagem possível, ele está no processo de diferenciação da sua pedagogia.

Para terminar, é essencial referir que a diferenciação pedagógica revela-se um processo vantajoso para a aprendizagem dos alunos, sendo necessário diferenciar o ensino para garantir a diferenciação das aprendizagens.

3. Metodologia

3.1 Questões e Objetivos

Depois de definida a questão de pesquisa, surgem as subquestões de investigação que irei dar resposta através do meu estudo, sendo elas:

- a) Como é que os docentes e as crianças caracterizam o processo de aprendizagem?
- b) Quais as conceções das educadoras/professoras sobre o processo de diferenciação pedagógica?
- c) Como é que a diferenciação pedagógica é valorizada no processo de aprendizagem? (pelos docentes e crianças).
- d) Quais as estratégias utilizadas pelas educadoras/professoras no âmbito da diferenciação pedagógica?
- e) Quais as potencialidades e dificuldades sentidas pelas docentes, face à implementação de uma pedagogia diferenciada?

Partindo das subquestões enunciadas anteriormente, foram formulados os seguintes objetivos:

- 1) Conhecer as conceções das crianças e dos docentes sobre o processo de aprendizagem;
- 2) Conhecer a forma como os docentes definem diferenciação pedagógica e perceber quais as potencialidades e dificuldades sentidas face à implementação de uma pedagogia diferenciada;
- 3) Compreender a perspetiva dos docentes relativamente à influência da diferenciação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem;
- 4) Estudar, segundo o ponto de vista dos docentes, a relação entre diferenciação pedagógica e inclusão;
- 5) Compreender como é realizada a planificação e operacionalização do processo de aprendizagem na perspetiva da diferenciação pedagógica;
- 6) Identificar as estratégias dos docentes que visem melhorar a sua ação, de forma a promover o sucesso de todas as crianças.

3.2 Tipo de estudo

Uma vez escolhido e bem enquadrada a problemática deste exercício investigativo, assim como especificados os objetivos da investigação, segue-se uma próxima etapa, a metodologia, que se prende com a recolha de informação (Bell, 1997).

Assim, no que concerne à metodologia utilizada na presente investigação, e tendo em conta o objetivo do meu estudo, posso afirmar que o mesmo se rege por um paradigma de carácter qualitativo. Neste tipo de investigação os “dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16). O facto deste método ser vantajado de pormenores descritivos, permite analisar os comportamentos e estratégias que os docentes adotam perante a heterogeneidade e características específicas dos alunos que constituem os seus grupos/turmas.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa tem, na sua essência cinco características, nomeadamente: a fonte direta dos dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação assenta num carácter descritivo, exigindo uma recolha de dados minuciosa; os investigadores qualitativos possuem como principal preocupação a forma como é realizado o estudo do que com os resultados que dele podem obter; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva e por fim é dada importância ao significado, pois permite ao investigador perceber qual o sentido atribuído a certo tema. Neste tipo de investigação a observação e a entrevista são as técnicas frequentemente mais utilizadas na metodologia qualitativa, sendo elas as seleccionadas para o meu estudo.

A minha investigação qualitativa possui características de investigação-ação, pois parte de um problema que emergiu da prática e que pretendo melhorar, como acrescenta McKernan (1998, in Máximo-Esteves, 2008) a investigação-ação é “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 20). Esta tipologia de investigação, na área das Ciências da Educação, visa relacionar a ação e a reflexão, não só a nível teórico e pessoal, como também a nível da sua aplicação prática sobre o efeito que a diferenciação pedagógica pode ter na aprendizagem dos alunos.

3.3 Participantes

Os sujeitos que participaram no meu estudo foram alunos, educadores e professores de 1º CEB, contabilizando-se um total de 9 participantes.

Os primeiros participantes deste estudo foram 4 alunos do concelho de Santarém, nomeadamente de uma turma de 1.º ano de escolaridade, no qual tive o privilégio de estagiar. Os alunos seleccionados para o estudo apresentavam aproveitamentos escolares distintos, sendo que 3 deles tinham um aproveitamento

muito bom e 1 apresentava dificuldades de aprendizagem. Em anexo é possível consultar os quadros de identificação dos alunos estudados (Anexo XIX).

De salientar, que para a concretização das entrevistas foram solicitadas autorizações aos encarregados de educação para que pudessem tomar conhecimento do estudo e em consciência pudessem autorizar a realização da entrevista aos seus educandos, isto porque “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 77). No anexo XX é possível visualizar a autorização para a realização das entrevistas aos alunos.

Estava ainda previsto no meu estudo realizar entrevistas a 4 alunos do 3º ano de escolaridade, a fim de ter uma maior amostra que me permitisse recolher mais dados para análise. Contudo não foi possível, uma vez que este estágio se realizou na modalidade de ensino a distância não dando oportunidade de criar laços afetivos e de confiança com os alunos que pudessem garantir a validade da entrevista e o bem-estar das crianças envolvidas.

Os segundos participantes da amostra foram 3 professoras, uma que leciona o 1º ano, uma de 3º ano e uma de educação especial, sendo que as três mencionadas desempenham funções docentes em instituições públicas. Também participam 2 educadoras, ambas a exercerem funções no Jardim de Infância público. Em anexo é possível consultar os quadros de identificação dos docentes estudados (Anexo XXI).

3.4 Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados foi utilizado como instrumento a entrevista semiestruturada, pois como referi anteriormente, adequa-se à metodologia escolhida, complementando-se com análise documental.

A entrevista prevê uma interação verbal direta entre o entrevistador e o entrevistado, servindo como complemento das observações em sala em aula. Esta “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). Embora possa parecer fácil e linear, a entrevista é uma técnica que requer algum domínio, de modo a atingir os objetivos de investigação que se pretende.

Amado (1998) citado por Gomes (2013, p.198), afirma que a entrevista deve servir três propósitos:

1. é uma técnica que tem acesso às conceções das pessoas, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, etc...;

2. pode ser usada para testar ou sugerir hipóteses podendo, ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações;
3. pode ser usada em conjugação com outros processos. A conjugação de métodos de investigação permite avaliar a coerência ou incoerência dos resultados e validar dados obtidos pela entrevista.

Deste modo, a entrevista possibilita ao investigador “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos”, pois a forma como a “resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir-nos informações cruciais e pertinentes à nossa investigação (Bell, 1997, p.137).

Relativamente ao tipo de entrevista utilizada, neste caso a entrevista semiestruturada, é caracterizada pela existência de um guião previamente elaborado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, implicando um grau de flexibilidade na exploração das questões. Tal como demonstra Fujisawa (2000), a entrevista semiestruturada apresenta um guião, possibilitando uma organização flexível e um alargamento das questões à medida que as informações vão sendo dadas pelo entrevistado.

Acompanhado da entrevista, surge o guião elaborado por questões de pesquisa, objetivos e eixos de análise. Foram construídos dois guiões de entrevista distintos, sendo um dirigido aos alunos e outro às educadoras e professoras. De realçar, que o guião de entrevista realizado às educadoras e às professoras é composto pelas mesmas questões, no entanto na implementação da entrevista foram adaptadas algumas terminologias, tais como crianças/alunos e grupo/turma.

O guião realizado aos alunos é composto por seis questões, situadas num único bloco temático designado por: Conceções sobre a aprendizagem. Além de se pretender conhecer a ideia dos alunos acerca do conceito de aprendizagem, pretende-se ainda saber se gostam de aprender; quais as atividades que aprendem melhor; como é que o docente os ajuda a aprender e se consideram que todos os alunos aprendem da mesma forma. O guião de entrevista aos alunos encontra-se em anexo (anexo XXII). Estas entrevistas foram gravadas, após a autorização do docente titular de turma e dos encarregados de educação, tendo-se iniciado com uma conversa informal no qual é explicado aos alunos como se irá proceder a entrevista, criando um ambiente de confiança e à vontade.

Relativamente ao guião de entrevista destinado às educadoras e professoras, este é composto por um total de vinte e duas perguntas, distribuídas por cinco blocos temáticos, nomeadamente: o bloco I referente à legitimação da entrevista, no qual é explicado aos docentes a natureza e os objetivos do estudo assim como é garantida a sua confidencialidade; o bloco II referente à identificação dos sujeitos da amostra,

permitindo ficar a conhecer a sua carreira profissional; o bloco III refere-se ao conceito de aprendizagem e aos fatores que condicionam, favorecem e desfavorecem a mesma; o bloco IV refere-se às práticas pedagógicas, em que se pretende identificar como os docentes definem a diferenciação pedagógica, compreender a sua perspetiva relativamente à influência que a diferenciação pedagógica tem no processo de aprendizagem, identificar os desafios e dilemas sentidos na implementação de práticas diferenciadas e perceber a relação entre diferenciação pedagógica e inclusão, na prática docente e por último o bloco V diz respeito à forma como os docentes planificam e operacionalizam o processo de aprendizagem dos alunos, de modo a incluir a diferenciação pedagógica, quais as estratégias utilizadas pelos docentes na sua prática e quais as dificuldades que sentem na implementação dessas mesmas estratégias. Este guião é possível de consultar no anexo XXIII.

No final da entrevista, deu-se oportunidade aos docentes de poderem acrescentar alguma informação pertinente à entrevista, que no seu entender, não tenha sido abordada.

Após a transcrição das entrevistas aos alunos (anexo XXIV), às professoras de 1º e 3º ano (anexo XXV), à professora de educação especial (anexo XXVI) e às educadoras (anexo XXVII), procedeu-se à análise das mesmas. Para uma análise mais organizada dos dados efetuei tabelas de análise de conteúdo para os alunos (anexo XXVIII) e para os docentes (anexo XXIX). De acordo com Moraes (1999), a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal do investigador com relação à percepção que tem dos dados. Esta análise seguiu as etapas de Moraes (1999) nomeadamente a preparação das informações; a transformação do conteúdo em unidades de sentido e a categorização das unidades em categorias e subcategorias. Deste modo, esta técnica permitiu-me condensar os dados, categorizando e uniformizando-os tornando mais acessível a análise das respostas e suas interpretações.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Como etapa seguinte à transcrição das entrevistas, procedi a uma organização cuidada dos dados que permitisse uma leitura acessível e uma fácil compreensão. Numa primeira fase delineei os tópicos que considerava essenciais para integrar a tabela de análise dos dados, dividindo-a em cinco partes primordiais: blocos temáticos; categorias; subcategorias; unidades de sentido; número de unidades de sentido e número de sujeitos.

Os blocos temáticos surgiram do guião de entrevista realizado numa fase inicial do estudo, servindo como uma orientação para agrupar as diversas temáticas que se

pretende tratar. Seguidamente, passou-se à definição das categorias estando estas interligadas com as questões colocadas aos entrevistados. Estas categorias pretendem apresentar a ideia chave das questões de entrevista.

As subcategorias foram elaboradas à luz das respostas dadas pelos entrevistados, agrupando os dados recolhidos em temas sucintos. Posteriormente, seguiu-se o processo de transformação de dados brutos em unidades de sentido, no qual estas foram tratadas fora do contexto da mensagem original, integrando-se dentro de novos conjuntos de informações. O tratamento das respostas recolhidas realizou-se através da técnica de fragmentação, uma vez que existiam informações que não se enquadravam com a questão colocada ou simplesmente não acrescentavam informação pertinente às questões da investigação. Apesar deste recorte de informação ter perdido em certa parte alguma informação do material analisado, foi tido em conta o conteúdo principal da mensagem, pois é importante que as unidades de sentido representem conjuntos de informações que tenham um significado completo em si mesmas (Moraes, 1999). Por último, foi contabilizado a frequência de cada unidade de sentido de acordo com a sua repetição.

4. Apresentação e análise dos dados recolhidos

Este capítulo surge como complemento da abordagem teórica, no qual serão analisadas as entrevistas realizadas aos alunos, às professoras de 1º CEB e educadoras com base no que é defendido pelos autores. Numa fase posterior serão retiradas as principais conclusões, procedendo-se a uma síntese comparativa dos dados.

4.1 Interpretação dos resultados dos alunos

Irá ser apresentada seguidamente, a tabela de categorias e subcategorias correspondente à análise do discurso dos alunos, a fim de se poder realizar uma apresentação e análise acerca das respostas dadas pelos mesmos.

Tabela 4

Categorias e subcategorias emergentes da análise do discurso dos alunos

Bloco temático	Categorias	Subcategorias	Número de unidades de sentido	Número de sujeitos
Bloco 1- Concepções sobre a aprendizagem	Significado de aprender	Uma "coisa"	1	1
		Leitura e escrita	1	1
		Compreensão do mundo	1	1

		Atenção e respeito	1	1
	Formas de aprender melhor	Trabalhar	1	1
		Explicação	1	1
		Atenção	1	1
	Estratégias	Trabalhar e ouvir	1	1
		Desenhar	2	2
		Escrever	2	2
		Leitura e livros	1	1
		Números	1	1
	Gosto em aprender	Fazer conquistas	2	2
		Alargar o conhecimento	2	2
	Aprendizagem igual para todos	Concordam	1	1
		Discordam	3	3
	Ação do professor na aprendizagem dos alunos	Ensinar/Ajudar	4	4

Nota. Resultados recolhidos no âmbito da realização de entrevistas feitas aos alunos de uma turma de 1º ano de escolaridade no concelho de Santarém, 2020.

A tabela no geral corresponde apenas a um bloco temático designado por conceções sobre a aprendizagem, uma vez que todas as questões colocadas aos alunos giram em torno da temática da aprendizagem. A primeira questão pretendia ter conhecimento sobre o significado de aprendizagem na perspetiva dos alunos, no qual foram apresentadas respostas distintas. Um dos alunos apresentou uma resposta pouco concisa, afirmando que para ele a aprendizagem “É uma coisa que vamos aprender” **(A1)**, revelando não saber concretamente de que se trata. Contudo, os outros três alunos já apresentaram respostas mais precisas e claras. Um dos alunos entrevistados descreve a aprendizagem como aprender a ler e a escrever “É aprender a ler e a escrever” **(A2)**, isto porque os alunos estavam no 1º ano de escolaridade, encontrando-se a aprender a ler e a escrever, daí o aluno mencionar uma aprendizagem importante e recente para ele. Por outro lado, outro aluno vê a aprendizagem como algo divertido no qual pode aprender mais coisas sobre o mundo “É divertir-me, perceber novas coisas e também saber mais coisas sobre o mundo” **(A3)**. Por último, um dos alunos relaciona a aprendizagem com atitudes como o trabalhar, o saber ouvir, o estar atento e respeitar a professora “Trabalhar, ouvir com muita atenção e respeitar a professora” **(A4)**. A segunda questão pretendia averiguar como é que os alunos aprendiam melhor, sendo que um dos alunos mencionou que aprendia melhor a trabalhar “Se nós não fizermos o trabalho, não vamos fazer a coisa mais bem” **(A1)**; outro aprendia melhor através da explicação dada pelo professor “Quando a professora me explica as coisas” **(A2)** e por último outro dos alunos referiu que é através da atenção que aprende melhor “Prestando atenção, ouvindo bem e não conversar” **(A3)**. O aluno 4 quando colocada esta questão demonstrou um ar pensativo, no entanto não verbalizou nenhuma resposta.

Seguidamente foi realizada outra questão de forma a identificar as atividades nas quais os alunos aprendem melhor, sendo que um dos alunos referiu como estratégia ouvir e trabalhar “A fazer os trabalhos e a ouvir as outras pessoas” **(A1)** enquanto que os outros alunos mencionaram atividades que realizavam diariamente na sala de aula, nomeadamente: “Desenhar” **(A3)**, “A fazer formas geométricas”**(A2)**; escrever “também a escrever” **(A3)**, “Aprender as letras” **(A4)** e números “os números” **(A4)**. De realçar que o aluno 4 também mencionou que aprendia melhor através dos livros.

A questão seguinte tem como objetivo perceber se os alunos gostam de aprender e porquê. Ao observar as respostas dadas verificou-se uma concordância, ou seja, todos os alunos entrevistados afirmaram que gostavam de aprender. No entanto as razões apresentadas foram distintas entre elas, sendo que dois alunos referiram que gostavam de aprender porque alargavam o seu conhecimento “Sim. Porque é muito bom para mim, para saber mais coisas” **(A4)**, “Gosto. Porque é divertido e fico a saber mais coisas” **(A3)** enquanto que outros dois alunos afirmaram que gostavam de aprender porque lhes permitia alcançar novas conquistas “Sim. Por causa... porque assim não sei fazer as letras” **(A1)**, “Sim. Porque estou a conseguir ler e escrever” **(A2)**. A próxima questão remete de forma indireta para a diferenciação pedagógica, tentando compreender se os alunos consideram que aprendemos todos da mesma maneira e porquê. Dos quatro entrevistados, três responderam que não aprendíamos da mesma forma, sendo que apenas um respondeu que “Sim” **(A2)**. De realçar, que um dos entrevistados apresentava dificuldades de aprendizagem em várias áreas disciplinares, tendo por essa razão respondido “Não. Porque há alunos que têm dificuldades e outros não” **(A1)**, ou seja, com esta resposta foi possível perceber que o aluno tem consciência das suas dificuldades. Por sua vez, o aluno 3 que apresentava um bom aproveitamento escolar referiu que somos todos diferentes e por essa razão não aprendemos da mesma forma “Não. Porque somos todos diferentes” **(A3)**.

Relacionando a opinião dos alunos entrevistados com o que a autora Sá (2001) defende:

... não temos dúvida que a regra é a diferença, isto é, não há alunos iguais, como também não há pessoas iguais na vida real. Educar para a diferença é, pois, educar de forma realista, para a aceitação e para o respeito pelas diferenças individuais, sejam elas de carácter físico ou intelectual. (p.8)

Por fim, a última questão visava compreender se a ação do professor ajuda no processo de aprendizagem, ao qual os quatro entrevistados responderam que o docente é quem os ensina e ajuda a aprender “Ajuda a fazer coisas, ajuda a fazer todos os trabalhos e se ajudar aprendo mais” **(A1)**, “ensinando-me, ajudando-me e também me ajuda a aprender” **(A3)**.

4.2 Interpretação dos resultados das professoras

Neste tópico será exposta a tabela de categorias e subcategorias correspondente à análise do discurso das professoras, procedendo-se a uma análise das categorias de acordo com a opinião de vários autores.

Tabela 5

Categorias e subcategorias emergentes da análise do discurso das professoras

Bloco temático	Categorias	Subcategorias	Número de unidades de sentido	Número de sujeitos
Bloco 1- Conceções da aprendizagem	Conceito de aprendizagem	Processo	2	2
		Trabalho/Atenção	1	1
		Interação com o meio	2	1
	Condições da aprendizagem (condicionamento, favorecimento, desfavorecimento)	Ambiente familiar	7	3
		Motivação e Interesse	8	3
		Maturidade	1	1
		Fatores socioeconómicos	1	1
		Falta de atenção	2	2
		Necessidades educativas específicas	3	3
Relação pedagógica	2	1		
Bloco 2- Definição do conceito de diferenciação pedagógica	Definição de diferenciação pedagógica	Adequação metodológica	5	2
		Diferentes ritmos de aprendizagem	7	3
		Estratégias	5	2
	Desafios e dilemas do processo de implementação da diferenciação pedagógica	Alunos com necessidades educativas específicas	3	2
		Gestão do tempo	6	2
		Dimensão do grupo/turma	1	1
		Medidas educativas	1	1
		Falta de apoio	2	2
		Cumprimento do programa	2	2
		Comparação com outras turmas	2	1
	Relação entre diferenciação pedagógica e inclusão	Igualdade	2	2
		Respeito	3	2
		Conceitos distintos	4	1
		Conceitos indissociáveis	1	1
Bloco 3- Planificação e desenvolvimento do processo de aprendizagem	Planificação da aprendizagem	Organização do tempo	2	2
		Caraterísticas do grupo	2	1
		Interesses do grupo	2	2
		Dinâmica de grupo	2	2
		Projetos/Temáticas/ Programas/ Ofertas educativas	3	2

		Avaliação	1	1
Desenvolvimento da diferenciação pedagógica na prática educativa		Necessidades específicas	4	3
		Gestão do tempo	2	2
		Cooperação	4	2
		Planeamento de atividades e recursos	2	1
		Prática quotidiana	5	2
		Exemplos de atividades	6	2
	Estratégias de diferenciação pedagógica		Disponibilizar mais tempo	1
		Apoio	3	1
		Trabalho a pares e pequenos grupos	1	1
		Atividades/Materiais	10	2
Dificuldades da prática da diferenciação pedagógica		Falta de tempo	2	2
		Desmotivação resultante da falta de profissionais	4	2
		Família	2	1
Respostas às dificuldades da prática da diferenciação pedagógica		Persistência/ Esforço	2	1
		Recursos	1	1

Nota. Resultados recolhidos no âmbito da realização de entrevistas feitas às professoras, 2020.

Analisando a tabela acima verifica-se que a primeira categoria diz respeito ao conceito de aprendizagem, no qual as professoras na sua opinião consideraram como sendo um processo transversal, “processo em que os alunos conseguem descodificar uma mensagem” **(P1)**, “aprendizagem pode-se considerar transversal” **(PEE)**. Na perspetiva da professora 2, a aprendizagem relaciona-se com o trabalho realizado pelo próprio aluno “é o trabalho que o aluno faz para ele próprio de maneira a conseguir captar aquilo que é importante e que lhes estão a dizer” **(P2)**. A professora de educação especial, além de mencionar que a aprendizagem é transversal também realça o facto da mesma ocorrer em interação com o meio “aprendizagem faz-se de modo interativo e com o mundo que a rodeia” **(PEE)**. Alarcão e Tavares (2003, p.89) comprovam esta ideia, afirmando que a “aprendizagem, no seu todo, encarada como ação educativa, tem como finalidade ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive (físico e humano)”.

A segunda categoria reflete-se nas condições da aprendizagem, mais especificamente nos fatores que condicionam, que favorecem e que desfavorecem a aprendizagem. No que concerne aos fatores que condicionam a aprendizagem, as três professoras referem como fatores o ambiente familiar: “a família” **(P1)**, “fatores externos que é as vivências em casa, a família” **(P2)**, “as vivências, os valores e as atitudes que lhe foram transmitidos pela família” **(PEE)**; a motivação e o interesse: “A motivação”

(P1), “a disponibilidade para aprender, a curiosidade, a atenção, a concentração, o empenho” **(P1)**, “fator do aluno se não estiver interessado não aprende” **(P2)**, “pode ser a motivação” **(PEE)**. Como defende Caron (2003) citado por Feyfant (2016) “só há verdadeiramente aprendizagem quando a aprendizagem é acessível ao aluno, se o aluno está motivado para aprender e se sente eficaz na apropriação da sua aprendizagem” (p.10). Além do ambiente familiar e da motivação, existem outros fatores que condicionam a aprendizagem, nomeadamente “a maturidade, pois nesta faixa etária é muito importante, pelo menos no 1º ano em que alguns alunos chegam à escola e pensam que é um bocadinho a continuação do Jardim de infância” **(P1)**; os fatores socioeconómicos “fator económico, porque muitas vezes das vezes querem tentar atender mais, mas não têm meios para” **(P2)**; alunos com necessidades educativas específicas “outro fator é quando eles têm dificuldades” **(P2)** e a relação pedagógica estabelecida entre professor- aluno “gostar da professora, quando gostam da professora normalmente os alunos aprendem” **(P2)**. Para que os alunos gostem da professora é necessário existir um clima emocional positivo em sala de aula, “o qual permitirá aos alunos o envolvimento apropriado e a atitude requerida para a aprendizagem” (Kyriacou,1986, cit. por Dean,2000, p.6).

Como fatores de favorecimento da aprendizagem, foi identificado por duas professoras a motivação “a vontade para a aprender, a curiosidade” **(P1)**, “vontade de aprender mais” **(P2)**. Na opinião da PEE, um dos elementos favorecedores da aprendizagem é o ambiente familiar da criança “as vivências familiares, as experiências, todo um ambiente familiar”. Relativamente aos fatores que desfavorecem a aprendizagem, foi referido pela professora 2 e pela professora de educação especial o ambiente familiar, sendo este considerado “mau ambiente familiar” **(P2)** ou “ambiente familiar desestruturado; condições de vida precárias; insucesso escolar” **(PEE)**. As mesmas professoras mencionaram ainda como fator de desfavorecimento, os alunos que apresentam necessidades educativas específicas “Se a criança tiver problemas ou necessidades mentais ou outras pode desfavorecer” **(P2)**, “problemas emocionais; condições de saúde” **(PEE)**. A professora 2 acrescenta ainda como fator de desfavorecimento uma relação negativa entre professor-aluno “má relação com a professora também. Se houver uma má relação com a professora não há aprendizagem”. A subcategoria falta de atenção, emergiu também como fator de desfavorecimento da aprendizagem “A falta de atenção, a falta de concentração” **(P1)**, “falta de atenção; falta de memória, são fatores que podem influenciar a aprendizagem no aspeto negativo” **(PEE)**.

A terceira categoria relaciona-se com a definição de diferenciação pedagógica, sendo este conceito associado pelas docentes à adequação metodológica, aos

diferentes ritmos de aprendizagem e às estratégias. Para a professora 1, este conceito implica uma adequação metodológica nas práticas educativas, no sentido em que o professor deve “ter diferentes formas de transmitir o conhecimento, mas de diferentes maneiras” **(P1)** “até acertarmos numa que se consiga que haja aproveitamento” **(P1)**. Também a PEE ressalva a necessidade de experimentar diferentes caminhos “criança não consegue desta forma, vamos experimentar outra e vamos experimentar a outra” **(PEE)**. A maioria das professoras refere que a aprendizagem deve ser diversificada, porque os alunos possuem diferentes ritmos de aprendizagem “a forma de eu explicar a A não pode ser a mesma de eu explicar a B porque eles não entendem todos da mesma maneira” **(P1)**, “perceber que numa turma há alunos que aprendem muito facilmente e outros que nem por isso e todos nós aprendemos de maneiras diferentes” **(P2)**, “Cada criança tem um ritmo de aprendizagem diferente e para cada criança o educador deverá definir um caminho para que ele consiga atingir” **(PEE)**. No entanto a diferenciação pedagógica também é associada à utilização de estratégias diferenciadas “são as medidas, as estratégias que cada educador seleciona para que cada criança consiga atingir ao máximo competências definidas para a sua faixa etária” **(PEE)**, “Diferenciação pedagógica é eu sei que aquele aluno não consegue aprender daquela maneira, eu arranjo-lhe estratégias para ele aprender de outra maneira, isso para mim é que é diferenciação pedagógica” **(P2)**. Deste modo Sá (2001) apresenta uma definição que vai ao encontro das respostas enunciadas em cima, mencionando que a diferenciação pedagógica é uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem do aluno. Uma vez que cada aluno aprende de forma diferente, não se deve ensinar todos como se fosse um só, sendo necessário diversificar materiais.

Na quarta categoria é apresentado os desafios sentidos na implementação da diferenciação pedagógica, a P1 e a PEE referem o facto de os alunos apresentarem necessidades educativas específicas “ter alunos com necessidades educativas especiais é um grande desafio, conseguir motivá-lo e levá-lo a querer fazer e trabalhar” **(P1)**, “dificuldades apresentadas pelas crianças” **(PEE)**. Outros dos desafios referidos pela PEE é a diversidade das medidas educativas e a dimensão dos grupos/turma “o número de crianças que compõem os grupos/turma, os desafios são de facto muitos porque as condições não são as melhores”. Em contrapartida, a P2 diz que o grande desafio com se depara ao implementar práticas pedagógicas diferenciadas relaciona-se com a gestão do tempo “desafio é conseguir fazer em pouco tempo diferenciação pedagógica que nem sempre dá resultado”, “é a falta de tempo, porque eu sei que precisava.” Quanto aos dilemas que decorrem da implementação da diferenciação pedagógica, emergiram as seguintes subcategorias: falta de apoio e de tempo, cumprimento do programa e comparação com outras turmas. Relativamente à

subcategoria falta de apoio, esta é apontada pela PEE e pela P1 respetivamente “não sinto muitos resultados porque falta um bocadinho de apoio e de trabalho atrás do docente da sala, da família”, “estes alunos deveriam ter alguém em sala de aula para lhes dar mais uma ajuda”. A professora 1 indica ainda como desafio a falta de tempo “é preciso tempo e muitas vezes nós não temos tempo para aqueles alunos que mais necessitam.” A subcategoria cumprimento do programa é apontada pela professora 1 e 2 “cumprimento do programa no fundo é cumprir um programa e saber que temos alunos que nem sempre conseguem lá chegar da mesma forma” (P1), “se os programas não fossem tão exaustivos seria muito mais fácil aplicar a diferenciação pedagógica” (P2). A subcategoria comparação com outras turmas é referida como um dilema sentido pela professora 2 “comparação dos pais com alunos de outras turmas”.

Na quinta categoria pretende-se compreender a relação existente entre a diferenciação pedagógica e a inclusão, sendo que as professoras nesta categoria apresentaram respostas distintas. A professora 1, não mencionou evidentemente a relação entre estes dois conceitos, contudo referiu que deviam assentar numa base de igualdade e respeito “ eles estão na sala de aula e nós temos de fazer essa diferenciação pedagógica porque ao estarem incluídos dentro da sala eles são vistos como um aluno como outro qualquer”, “há que respeitar essa problemática e há que fazer a diferenciação e há que dar mais tempo”. Nesta linha de pensamento, Correia e Martins (2002) ressaltam que o termo inclusão deve “não só respeitar as características e necessidades dos alunos, como também ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem” (p.22). Na conceção da professora 2, deve existir uma igualdade de direitos para todos os alunos, no entanto para a docente estes conceitos não se relacionam “para mim são dois termos diferentes. Diferenciação pedagógica e inclusão é diferente”, na medida em que só resultaria se fosse possível dar um apoio individual ao aluno “muitas das vezes nesta inclusão até nem há diferenciação pedagógica porque é tão diferente é tão diferente que a diferenciação pedagógica para mim só resultaria se eu pudesse por exemplo só trabalhar uma hora por dia com esse menino todos os dias, sozinha com ele e lá está deixava de ser inclusão porque não estava na turma.” Em contrapartida, para a PEE são conceitos indissociáveis “Um dos principais objetivos da diferenciação pedagógica é essencialmente a inclusão, se não houver inclusão não há diferenciação pedagógica”. Como confirma o decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho, a Diferenciação Pedagógica é uma medida universal de suporte à aprendizagem e à inclusão.

No que diz respeito à planificação, segundo as informações recolhidas pelas entrevistas, a professora 1 elabora uma planificação anual, mensal e semanal, tendo em conta as atividades a desenvolver, enquanto que a professora 2 realiza uma

planificação trimestral, mensal e diária “ eu tento sempre planificar com os meus colegas em que fazemos a planificação trimestral, mais ou menos mensal e depois eu faço diária”. Além de planificar tendo em conta o tempo, também planifica de acordo com os interesses dos seus alunos “eu largo a minha planificação e vou agarrar naquilo que o aluno traz”. Também a PEE referiu que planificava tendo em conta as características e interesses do grupo “estudo do grupo, vejo quais são as suas características e a partir daí planifico as atividades, utilizando estratégias que vão ao encontro das necessidades e interesses do grupo”. Para ter um conhecimento sobre as características do grupo com o qual vai trabalhar, a PEE referiu que se baseava na avaliação inicial fornecida pela educadora da sala “peço à educadora a avaliação inicial do grupo, o número de crianças, a origem social, a formação dos pais, tudo isso faz-se um historial do grupo e a partir daí planifico”. Menciona ainda que planifica para grande grupo, pequeno grupo ou individual, sendo que as suas planificações contemplam as temáticas trabalhadas pela docente da sala bem como a avaliação das capacidades das crianças “vou planificar atividades com um nível que a criança consiga atingir no âmbito da temática que a educadora está a desenvolver”.

No desenvolvimento da diferenciação pedagógica na prática, correspondente à sétima categoria, as três professoras afirmam de modo unânime que têm sempre em atenção as necessidades de cada criança “indo ao encontro daquilo que cada um necessita” **(P1)**, “quando eu me apercebo que o A, B e o C não estão a perceber, eu imediatamente reformulo o trabalho e vou ao encontro deles” **(P2)**, “Em todas as atividades e em momentos em que as crianças manifestam necessidades e dificuldade em realizá-las” **(PEE)**. O desenvolvimento da diferenciação pedagógica é também concebido “dando mais tempo aqueles que mais precisam” **(P1)**, através de atitudes de cooperação “pedindo também a alunos da turma que já terminaram, que já concluíram tarefas também para ajudar os colegas que têm mais dificuldade” **(P1)**, “solicito muito a colaboração e interajuda de outros técnicos, de auxiliares, de equipa multidisciplinar, da própria família” **(PEE)** e no decorrer da prática quotidiana “diferenciação é feita sempre que nós sentimos necessidade para tal, pode ser nas atividades, numa rotina, numa simples conversa” **(PEE)**, “sempre que possível e a toda a hora e a todo o minuto” **(P2)**. Relativamente ao planeamento de atividades e recursos, a professora 2 refere que a diferenciação pedagógica implica a utilização de materiais diversificados de acordo com as especificidades dos alunos “Diferenciação pedagógica é eu ir munida de casa e implica horas de trabalho em casa com materiais específicos para aquela criança, para aprender o mesmo que os outros aprendem”. Deste modo, são apresentados alguns exemplos de atividades enunciados pelas professoras de 1º ciclo, nomeadamente: “na leitura eu vou junto de cada um e ele lê só para mim” **(P1)**, “levar cada um a contar a

sua própria vivência, se estamos a falar de algum tema “O que é que eles já sabem sobre aquele tema?” **(P1)**, “um texto para fazer, um livro para ler, um jogo de perguntas tipo quizz que tenho na sala de aula” **(P2)**, “jogos de tabuada ou um jogo prático por exemplo, trabalho muitas vezes a memória e a atenção, tipo encontrar diferenças” **(P2)**.

Em resposta à subcategoria relacionada com as estratégias de diferenciação pedagógica que visem o sucesso de todas crianças, a professora 1 refere que é importante “dar mais tempo aqueles que tem mais dificuldade” assim como prestar um apoio mais individualizado “O apoio individual a cada um”. Além do tempo a professora 1 e 2 apostam na utilização e exploração de diversos materiais “os materiais por exemplo com a moldura do 10, com o material multi-básico utilizar mais esse tipo de material para aqueles que mais necessitem” **(P1)**, “ eles têm de compor o número cinco e então têm de arranjar as peças todas do dominó que dê cinco, depois vou dificultando o trabalho” **(P2)**. Por sua vez, a professora de educação especial considera como estratégia fundamental o trabalho a pares ou em pequenos grupos “utilizar o método de interajuda, por exemplo solicitar às restantes crianças do grupo que ajudem as crianças com mais dificuldades”. Como defende Morgado (2004) “os alunos menos competentes, quando envolvidos em grupos heterógenos, demonstraram-se mais capazes de desempenhos bem-sucedidos através da cooperação com os pares mais competentes” (p.77).

Por fim, quanto às dificuldades sentidas em promover estratégias de diferenciação pedagógica, as docentes do 1º ciclo apontam a falta de tempo para a elaboração de materiais manipuláveis “falta de tempo para a construção de materiais” **(P1)**, “Ando sempre a lutar contra o tempo, mesmo!” **(P2)**. Contudo, quando questionado como ultrapassavam as suas dificuldades de “luta contra o tempo”, a professora 1 respondeu “recorrendo aquilo que a escola tem, aos materiais que temos nas escolas.” Já na opinião da PEE, a maior dificuldade com que se depara na sua prática resulta de uma desmotivação por falta de profissionais “o número de docentes, dos técnicos nas diversas equipas são insuficientes e daí que resulta esta desmotivação”. Outra dificuldade sentida pela PEE é a falta de colaboração da família no sucesso da criança, sendo que algumas delas não têm a noção das dificuldades dos próprios filhos “Não conseguimos chegar a todos com qualidade, daí que apelas às famílias, mas nem sempre a família também é um suporte muito positivo, porque encaminha essa preocupação para o professor, para a escola”. Fundamentando esta dificuldade com a opinião de Correia (1997) parece visível que a educação das crianças não deve cair exclusivamente nos profissionais, mas sim nos pais que “são as pessoas que passam mais tempo com a criança e seria, portanto, impensável que eles não fossem envolvidos nas intervenções educacionais propostas para os seus filhos” (p.147). Como resposta

às dificuldades sentidas, a PEE afirma que é necessária muita persistência “persistindo e exigindo, vou falando, vou pedindo ajuda”.

4.3 Interpretação dos resultados das educadoras de infância

Ao longo deste capítulo será apresentada a tabela de categorias e subcategorias correspondente à análise do discurso das educadoras, realizando-se uma apresentação e análise das categorias à luz da literatura estudada.

Tabela 6

Categorias e subcategorias emergentes da análise do discurso das educadoras

Bloco temático	Categorias	Subcategorias	Número de unidades de sentido	Número de sujeitos
Bloco 1- Conceções da aprendizagem	Conceito de aprendizagem	Conhecimento/Saber	2	2
	Condições da aprendizagem (condicionamento, favorecimento, desfavorecimento)	Ambiente familiar	2	1
		Motivação e Interesse	7	2
		Afetividade	1	1
		Potencialidades	1	1
		Necessidades educativas específicas	1	1
		Desinteresse	1	1
	Contexto de aprendizagem	7	2	
Bloco 2- Definição do conceito de diferenciação pedagógica	Definição de diferenciação pedagógica	Adequação metodológica	3	1
		Diferentes ritmos de aprendizagem	5	2
		Estratégias	1	1
	Desafios e dilemas do processo de implementação da diferenciação pedagógica	Alunos com necessidades educativas específicas	1	1
		Dimensão do grupo/turma	10	2
		Heterogeneidade dos grupos	1	1
		Falta de apoio	1	1
		Atender às necessidades das crianças	2	2
		Gestão do ambiente educativo	1	1
	Relação entre diferenciação pedagógica e inclusão	Atenção às características das crianças	2	1
		Integração	2	1
Conceitos indissociáveis		3	2	
Bloco 3- Planificação e desenvolvimento do processo de aprendizagem	Planificação da aprendizagem	Caraterísticas do grupo	3	2
		Interesses do grupo	3	2
		Dinâmica de grupo	1	1
		Projetos/Temáticas/Programas/Ofertas educativas	3	1
		Ouvir as crianças	1	1
		Participação dos pais	1	1
		Contexto	1	1

	Desenvolvimento da diferenciação pedagógica na prática educativa	Necessidades específicas	1	1
		Cooperação	2	2
		Prática quotidiana	2	2
		Exemplos de atividades	5	2
	Estratégias de diferenciação pedagógica	Estar atento	1	1
		Trabalho a pares e pequenos grupos	7	1
	Dificuldades da prática da diferenciação pedagógica	Falta de tempo	2	2
		Dimensão do grupo	2	1
		Ensino a distância	1	1
		Compreender e atuar face às características específicas das crianças	3	1
	Respostas às dificuldades da prática da diferenciação pedagógica	Persistência/ Esforço	1	1
		Recursos	1	1
		Estar atualizado	1	1
		Importância do trabalho com outros técnicos	3	1

Nota. Resultados recolhidos no âmbito da realização de entrevistas feitas às educadoras de infância, 2020.

No que diz respeito à primeira categoria apresentada, referente ao conceito de aprendizagem, as educadoras relacionam-no com conhecimento/saber “Aquisição de conhecimentos” **(E2)**, “é aquilo que a criança consegue ficar a saber, aquilo que a criança aprende” **(E1)**. Morgado (2004) apresenta uma definição semelhante à resposta da educadora 1, afirmando que a aprendizagem consiste num “processo dinâmico de ajustamento entre as formas de ensinar (os métodos) e as formas de aprender (as características e as competências dos alunos)” (p.27). Na categoria seguinte, alusiva aos fatores que condicionam a aprendizagem, as educadoras indicam como fatores a motivação e o interesse “motivação relacionada com afeto, materiais interessantes adaptados à idade deles e que lhes interesse” **(E1)**, “a motivação” **(E2)**; a afetividade “o afeto, pois nestas idades o afeto sem dúvida tem de estar presente primeiro que tudo” **(E1)** e as potencialidades “As potencialidades que é as capacidades de cada um” **(E2)**. No que se refere aos fatores que favorecem a aprendizagem é apontado novamente pelas educadoras a motivação e o interesse “favorecem a aprendizagem é o interesse deles primeiro que tudo, se não se interessarem não se motivam, portanto não estão atentos e não aprendem” **(E1)**, “A motivação” **(E2)**. Além da motivação e do interesse é ainda mencionado pela educadora 2 o contexto de aprendizagem “o contexto, no sentido em que não aprendemos sozinhos temos de estar num lugar que proporcione ou numa família, ou seja, no contexto onde eu me desenvolvo para se dar a aprendizagem”, “o contexto em termos de envolvimento, ambiente facilitador”. Na perspetiva de Santos (2008) a “aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de partilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos” (p.33). Relativamente aos fatores que

desfavorecem a aprendizagem é identificado pela educadora 2 o ambiente familiar “o contexto familiar em alguns casos”; as dificuldades apresentadas pelas crianças “as dificuldades de algumas crianças, a falta de algumas capacidades porque temos crianças diferentes” e também o contexto de aprendizagem “o meio educativo que seja pouco estimulante e proporcionador porque se não for também compromete”. Na opinião da educadora 1 os fatores que desfavorecem a aprendizagem é o desinteresse das crianças “Algo que eles não gostem, que não lhes interesse, que não seja do agrado deles” bem como o contexto de aprendizagem, sendo este considerado “um ambiente pouco estimulante, um ambiente que ele não goste de estar”.

Tendo em vista a definição de diferenciação pedagógica presente na terceira categoria, verifica-se que esta é entendida por uma das educadoras como “conseguir atender a todas as crianças que tenho na minha sala e conseguir que todas aprendam, tendo em conta que cada uma é diferente, cada uma tem as suas diferenças” **(E1)**. No entendimento da educadora 2 “diferenciação é crianças com características diferentes, modos diferentes de proporcionar a aprendizagem”, é, portanto, compreender que cada criança aprende de forma diferente e que cada criança “precisa de um investimento nela, de métodos, de atividades próprias às suas características” **(E2)**. Como defende Carvalho (2018) “Aceitar o desafio da diferenciação implica que o professor reconheça que o ponto de partida dos alunos não é idêntico e que só é possível promover a igualdade de acesso ao sucesso se se disponibilizarem caminhos diferenciados” (p.63).

No que respeita à quarta categoria, identificaram-se três subcategorias relativas aos desafios sentidos na implementação da diferenciação pedagógica. Uma das subcategorias identificadas foram as “crianças com especificidades muito próprias” **(E2)**, tendo a docente revelado que existem cada vez mais crianças com características muito específicas constituindo-se desta forma um desafio a identificação, compreensão e atuação face a essas especificidades. A subcategoria dimensão do grupo é apontada pelas duas educadoras como um desafio presente na sua prática “grupos muito grandes, a dificuldade em atender todos porque as salas estão muito cheias” **(E1)**, “Grupos grandes e por vezes com dinâmicas específicas, difíceis” **(E2)**. Neste sentido, o grande número de crianças que constituem os grupos dificulta a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, uma vez que as educadoras não conseguem chegar a todos com qualidade “acho que eu conseguiria uma melhor diferenciação pedagógica, conseguiria atender a todos se os grupos fossem mais pequenos” **(E1)**, “fica-me o sabor amargo de num grupo muito grande de 25, às vezes não temos disponibilidade para investir mais” **(E2)**. Outro desafio referido é a heterogeneidade dos grupos “os grupos são heterogéneos e como compreendes cada criança, cada idade, cada um deles tem as suas necessidades o que por vezes é complicado” **(E1)**.

Passando agora para os dilemas sentidos na implementação da diferenciação pedagógica verifica-se uma concordância entre as duas educadoras face à dimensão do grupo, sendo esta vista como um desafio e um dilema “o principal dilema é mesmo o número de crianças” **(E1)**, “O dilema eu acho, se fosse um número mais reduzido de crianças a diferenciação pedagógica poderia existir melhor” **(E2)**. Comparando o dilema da dimensão do grupo apresentado pelas educadoras com a literatura, é possível averiguar que o professor ao realizar um trabalho diferenciado assente num modelo estruturado que considere cada aluno e cada grupo “torna-se mais difícil quando se trabalha com grupos de maior dimensão” (Dean, 2000, citado por Morgado, 2004, p.53). Outro dilema evidenciado pelas duas educadoras demonstra a sua dificuldade em atender às necessidades das crianças “É ter de estar muito atenta para conseguir chegar a todos, não é fácil” **(E1)**, “O meu dilema sempre é a dificuldade de às vezes conseguir chegar a todos e a cada um na sua especificidade” **(E2)**. A falta de apoio de outros técnicos e a gestão do ambiente educativo são outros dois dilemas sentidos pela educadora 2.

No que concerne à relação entre diferenciação pedagógica e inclusão, ambas as educadoras afirmaram que são conceitos indissociáveis “a inclusão faz-se com diferenciação pedagógica” **(E1)**, “uma relação estreita indissociável, não há diferenciação pedagógica sem inclusão, não pode” **(E2)**. Ainda associada a esta relação emergiram mais duas subcategorias, nomeadamente a atenção necessária às características das crianças e a integração “criança precisa de um apoio, mas ela tem de estar completamente integrada com as suas características, dificuldades e potencialidades” no entanto “esse apoio diferenciado não pode retirá-lo do todo, excluí-lo do todo, sempre integrado no grupo” **(E2)**.

A sexta categoria destinada à planificação da aprendizagem revela que as educadoras planificam o seu trabalho tendo em conta as características do grupo “estando atenta ao grupo, tentando conhecê-lo” **(E1)**, “de acordo com as características do grupo” **(E2)** e os seus interesses “vou sempre partindo de um interesse deles e depois a partir daí vou explorando e vou planificando” **(E1)**, “tendo em conta as motivações das crianças, como é que elas gostam de aprender, as atividades que mais gostam de fazer” **(E2)**. A educadora 2 referiu ainda que planificava de acordo com a dinâmica de grupo “faço uma planificação para o grupo, depois no dia a dia do seu desenvolvimento é que eu contemplo uma diferenciação para A, B ou C na inclusão daquela atividade”; com as orientações curriculares para educação Pré-escolar (OCEPE) e as ofertas educativas “algumas planificações contemplam ofertas educativas, desafios que surgem e propostas que vêm de fora da comunidade educativa que acho que são enriquecedoras para o grupo” e com o contexto “o contexto em que estou e aquilo que pretendo realizar”.

As respostas dadas pela educadora 1 a esta questão envolvem a opinião das crianças “vou planejando ouvindo também as crianças” e a participação dos pais “às vezes também peço aos pais para ajudar, também participam no trabalho”. Segundo as OCEPE, planejar corresponde a um processo de análise e construção conjunta, que requer a participação de todos os sujeitos nomeadamente crianças, profissionais e pais.

No desenvolvimento da diferenciação pedagógica na prática, referente à sétima categoria, a educadora 1 afirma que precisa de estar atenta a cada criança de modo a “ver se consigo chegar a cada uma delas e aquilo que ela necessita”. Já a educadora 2 refere que é através do “desenvolvimento das atividades, no dia a dia” que desenvolve a diferenciação pedagógica. Quando questionadas sobre os momentos em que desenvolviam a diferenciação pedagógica, ambas as educadoras referiram que recorriam à cooperação “individual ou então em pequenos grupos, em pequenos grupos tentar trabalhar com eles” **(E1)**, “essa diferenciação existe muito em pequenos grupos e a pares, no trabalho entre pares” **(E2)** bem como à prática quotidiana “quando consigo ter um bocadinho para o outro e consigo falar com ele e estar com ele a desenvolver outro tipo de dificuldades que ele tenha” **(E1)**. No dia a dia da sua prática, as educadoras desenvolvem algumas atividades diferenciadas em determinados momentos tais como: “enquanto eu estou a fazer com ele, eu digo: Faz um desenho do que mais gostastes, e depois através do desenho que ele concretizou, tentar retirar alguma coisa verbal” **(E2)**, “fazer um desenho, dialogar com ele ou ouvi-lo a recontar uma história” **(E1)**, “Nos momentos de escolha livre das atividades, acho que é um momento favorável para me abeirar daquela criança” **(E2)**.

Relativamente às estratégias que visem o sucesso de todas as crianças no âmbito da diferenciação pedagógica, as educadoras apresentaram ideias distintas. A educadora 1 mencionou como estratégia o estar atenta às dificuldades das crianças “para depois conseguir implementar com aqueles que têm mais necessidades aquilo que eles mais necessitam, ter de os conhecer a cada um individualmente para depois conseguir implementar”. Em contrapartida, a educadora 2 defende que a “diferenciação para o sucesso é o trabalho individualizado, muito entre pares e pequenos grupos”, uma vez que “a criança muitas vezes aprende melhor com a outra do que comigo”. De salientar ainda que no trabalho a pares, “o trabalho de entreajuda é benéfico para os dois, tanto para o que está mais desenvolvido tanto para o que ainda não chegou a esse patamar” **(E2)**.

Como penúltima categoria surgem as dificuldades sentidas pelos profissionais em promover estratégias de diferenciação pedagógica. Os dois sujeitos da amostra concordam que uma das principais dificuldades com que se deparam consiste na falta de tempo “passa muito pelo conseguir ter tempo para todos” **(E1)**, “dificuldade de tempo”

(E2). A educadora 2 aponta outras dificuldades sentidas na sua prática, nomeadamente a dimensão grupo “o número de crianças por grupo afeta muita a diferenciação pedagógica” e a modalidade de ensino a distância que dificultou a inclusão de algumas crianças com dificuldades “em alguns casos, este do Covid a inclusão foi mais difícil, crianças com necessidades especiais, nomeadamente no meu que tinha a criança da terapia da fala a nível da linguagem ele era complicado, a interação conosco não existia”. Tendo em conta o estudo realizado pela FENPROF, em 2020, sobre o sistema de ensino a distância verificou-se que não existiu uma desresponsabilização dos professores face à procura de soluções para auxiliar as crianças com NEE, no entanto confirmou-se que o ensino a distância “não está em sintonia com a inclusão”. Apesar do apoio dos vários agentes (escolas, professores, alunos e famílias), pode-se averiguar através de um questionário que 93,5% dos docentes afirmaram que as desigualdades se agravaram face a esta modalidade de ensino a distância (p.8). Outra das dificuldades sentidas pela educadora 2, consistiu na compreensão e atuação face às características das crianças “dificuldade de às vezes perceber novos síndromes, características, crianças com especificidades muito próprias, cada vez mais nós temos de reinventar estratégias porque parece que nada funciona ali, tudo o que lemos e já fizemos com aquela não está a dar”, “dificuldade e insegurança de não perceber como é que funciona com aquela criança”. Como resposta às dificuldades acima referidas, a educadora 1 afirma que é preciso esforço “tenho de dar o meu máximo sempre e estar sempre atenta, procurar a motivação”; estar atualizado “tenho de procurar estar atualizada” e utilizar recursos tecnológicos “recorrer muito ao computador, ao audiovisual para eles também terem foco e interesse”. Como acrescenta Lopes (2018) é fundamental que o educador “esteja munido de conhecimentos didático- pedagógicos atualizados que o motivem e o incentivem a inovar a sua prática docente diária, de forma a retirar o máximo das potencialidades que estes recursos, em princípio, permitem” (p.5). Por outro lado, a educadora 2 faz referência à importância do trabalho com outros profissionais “o diálogo com outros colegas e técnicos facilita a ajuda e isso eu faço muito, porque às vezes também tenho muita insegurança não sei se resulta “Experimenta assim”, sobretudo com os psicólogos eu acho muito importante”.

4.4 Síntese comparativa dos dados

Procedendo a uma análise global das respostas às entrevistas realizadas aos alunos, às professoras e às educadoras foi possível verificar uma concordância de ideias e conceções. Contudo, ao longo da interpretação dos dados também se verificaram opiniões distintas entre os intervenientes, eventualmente devido à faixa

etária e à realidade com que cada profissional trabalha. No que concerne à visão da professora de educação especial confirma-se que é mais ampla, uma vez que já experienciou vários contextos de ensino e também exerce funções específicas no domínio da diferenciação pedagógica.

Relativamente ao significado de aprendizagem, foram apresentadas conceções diferentes pelos docentes, sendo que as educadoras relacionam este conceito com conhecimento enquanto que as professoras como sendo um processo que se faz de modo interativo com o meio e que requer trabalho e atenção para conseguir captar a informação. A maioria das respostas dos alunos a esta questão vão ao encontro das respostas dadas pelos docentes. Quanto aos fatores que condicionam a aprendizagem, de um modo unânime, os dois grupos de docentes apontam para a motivação e o interesse, no entanto as professoras referem ainda o ambiente familiar como um dos fatores que podem condicionar a aprendizagem. Nos fatores que favorecem a aprendizagem salienta-se um ponto comum entre os dois grupos, sendo mencionado pelas professoras o ambiente familiar e a motivação e pelas educadoras igualmente a motivação e o contexto de aprendizagem. No que concerne aos fatores que desfavorecem a aprendizagem foi referido pelos dois grupos de sujeitos o mau ambiente familiar e crianças que apresentam necessidades educativas específicas. De um modo geral, foi possível analisar através das respostas dos entrevistados que a subcategoria ambiente familiar foi apontada pelos docentes como um fator que pode condicionar, favorecer e desfavorecer a aprendizagem. Contrastando os resultados obtidos com a opinião dos autores Ferreira e Barrera (2010), verifica-se que “os laços afetivos formados dentro da família, quando positivos, favorecem o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. Quando negativos, porém, podem dificultar o desenvolvimento, gerando problemas de ajustamento e dificuldades” (p. 464).

No bloco 2 referente à definição de diferenciação pedagógica, ambos os grupos de docentes afirmam a necessidade de proporcionar a aprendizagem de modos diferentes. Isto porque, as crianças apresentam ritmos de aprendizagem distintos bem como características específicas, daí o professor ter de adaptar estratégias e a sua forma de atuar de modo a que as crianças consigam atingir objetivos idênticos. Nesta questão também os alunos manifestaram a sua opinião, sendo que a maioria concordou que não aprendíamos todos da mesma forma, uma vez que somos todos diferentes. No seu conjunto, as diferentes conceções apresentadas pelos entrevistados complementam-se e vão ao encontro dos pressupostos da diferenciação pedagógica.

Os desafios sentidos na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas também desencadearam opiniões comuns entre os docentes da amostra, nomeadamente o desafio de ter alunos com necessidades educativas específicas, saber

lidar e atuar perante as suas dificuldades e o desafio da dimensão do grupo, sendo este considerado muito numeroso pelos entrevistados o que acaba por dificultar a implementação da diferenciação pedagógica na sala de aula. Além dos desafios, também foram questionados os docentes sobre os dilemas existentes na implementação da diferenciação pedagógica, no qual foi apontado pelos dois grupos de docentes, como fator comum, a falta de apoio de outros elementos da comunidade educativa. Na visão de Morgado (2004) a colaboração entre os vários elementos da comunidade educativa, professores, pais e outros profissionais constitui-se uma ferramenta essencial de desenvolvimento profissional e de qualidade na intervenção de programas mais inclusivos.

Os outros dilemas emergentes nesta categoria foram distintos entre si, ou seja, foi referido pelas professoras de 1ºciclo o dilema do cumprimento do programa devido à sua extensão, enquanto que as educadoras apontam como dilemas novamente a dimensão do grupo e a dificuldade em atender às características de cada criança.

Ainda neste bloco pretendeu-se compreender a relação entre diferenciação pedagógica e inclusão, com efeito alguns entrevistados não responderam concretamente ao solicitado, afastando-se da relação entre estes dois conceitos. Por outro lado, de um modo geral as educadoras e a professora de educação especial afirmaram que eram conceitos indissociáveis, que andavam a par e que não poderiam existir um sem o outro. Em contrapartida uma das professoras mencionou que diferenciação e inclusão eram considerados, na sua perspetiva, conceitos distintos.

No bloco 3, surgiu a necessidade de conhecer como é que os docentes planificam e desenvolvem a aprendizagem do seu grupo/turma, já que o ato de planificar corresponde à atividade de previsão da ação a ser realizada, envolvendo definição de necessidades a atender, objetivos a atingir, procedimentos e recursos a ser utilizados, o tempo de execução e as formas de avaliação (Libâneo, 2001). Neste sentido, através das respostas obtidas pelos sujeitos da amostra, verificou-se uma concordância sobre a forma como planificam a aprendizagem, sendo esta concretizada de acordo com as características e interesses do grupo; com a dinâmica de grupo, podendo planificar-se para individual, pequenos grupos ou grande grupo e também tendo em conta os projetos, temáticas e programas em vigor. Comparando as subcategorias emergentes, compreende-se que o papel do professor é o de organizador e planificador, que tem de ter conhecimento sobre o seu grupo para adaptar as aulas e modificar a planificação de forma a ir ao encontro das necessidades e dificuldades de cada criança. Quanto ao desenvolvimento da diferenciação na prática, esta é concebida pelas professoras e educadoras como estando atenta às necessidades das crianças; através de atitudes de cooperação, dando um apoio mais individual a quem precisa ou simplesmente solicitar

aos alunos que já terminaram as tarefas que ajudem os alunos com mais dificuldade e também no decorrer da prática quotidiana, podendo esta ser desenvolvida em atividades orientadas ou livres, na rotina ou num diálogo, isto é, sempre que o momento ou a situação exija.

Na categoria referente às estratégias utilizadas pelos docentes no âmbito da diferenciação pedagógica, analisou-se um conjunto de estratégias diversificadas. As professoras revelaram como estratégias o disponibilizar mais tempo aos alunos que têm mais dificuldades; dar um apoio mais individualizado sempre que necessário e fornecer vários materiais didáticos ou jogos que ajudem no processo de aprendizagem. Segundo Turrioni (2004), o material didático “exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental e é excelente para auxiliar o aluno na construção de seus conhecimentos” (p.66). Em contrapartida, a educadora 1 salienta como estratégia o ter de estar atenta às dificuldades das crianças de modo a proporcionar-lhes um ensino adequado às suas características. A professora de educação especial e a educadora 2 enfatizam como estratégia promotora do sucesso das crianças o trabalho a pares e em pequenos grupos.

Como última análise surgem as dificuldades que os docentes sentem ao implementar estratégias de diferenciação pedagógica, sendo que a maioria dos entrevistados referiu como grande dificuldade a falta de tempo para construção de materiais, para conseguir realizar atividades práticas com os alunos e ainda para conseguir atender às necessidades das crianças. A professora de educação especial como trabalha num registo diferente sente que as suas principais dificuldades se centram na desmotivação por falta de profissionais, nomeadamente de elementos da equipa multidisciplinar e na família, que nem sempre têm consciência das dificuldades dos seus educandos encaminhando muitas das vezes a responsabilidade para a escola. Em contrapartida, a educadora 2 refere que as grandes dificuldades com que se depara consistem no grande número de crianças por grupo, na modalidade de ensino a distância que dificultou o acompanhamento e a inclusão de crianças com NEE e também na compreensão e atuação face às características diferentes e específicas das crianças.

Analisando as respostas dos sujeitos da amostra, comprova-se que a diferenciação, de uma forma geral, surge mais direcionada para alunos com necessidades educativas, principalmente para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Contudo, no decorrer das entrevistas foi possível observar que a determinado momento algumas docentes se consciencializaram para o facto do seu discurso perante a temática da diferenciação pedagógica só abranger os alunos com dificuldades de aprendizagem e não aqueles que por vezes terminam as tarefas mais

cedo e que apresentam capacidades elevadas, sendo que estes alunos também necessitam que seja feito um ensino diferenciado. No entanto, sentem que a implementação de práticas diferenciadas para os alunos mais desenvolvidos a nível académico é mais fácil do que propriamente para aqueles que apresentam dificuldades específicas.

A questão da gestão diferenciada do tempo e dos grupos/turmas muito numerosas, foram as subcategorias mais referidas ao longo das entrevistas sendo estas consideradas pelos docentes como um desafio, um dilema e uma dificuldade com que se deparam. Relativamente à gestão do tempo no pré-escolar, constitui uma dificuldade pelo facto de não se conseguir atender às necessidades de todos devido em grande parte ao número de crianças por grupo, porém no 1.º ciclo as docentes referem que têm mais dificuldade devido à extensão dos programas, também às turmas muito numerosas e ao facto de não haver disponibilidade para construir materiais manipuláveis ou realizar atividades práticas. No geral, verificou-se que os profissionais de educação sabem a importância de implementar e de incluir a diferenciação pedagógica nas suas práticas, no entanto nem sempre conseguem fazer essa diferenciação necessária devido em grande parte aos fatores mencionados anteriormente. É de notar que na perceção das docentes, a diferenciação pedagógica é mais fácil na teoria do que propriamente na prática.

Constatou-se ainda que a experiência profissional dos docentes é essencial na promoção de estratégias eficazes no âmbito da diferenciação pedagógica, na medida em que tendo conhecimento das características do grupo/turma, os profissionais já sabem do que a criança necessita e quais as estratégias mais adequadas para ela. De salientar, que a visão de uma professora de educação especial foi fulcral para esta investigação, uma vez que permitiu ter conhecimento de uma realidade diferente da que normalmente estou habituada a observar em contexto de estágio. No decorrer da entrevista à professora de educação especial verificou-se que as suas respostas iam ao encontro das opiniões de ambos os grupos entrevistados, das educadoras e das professoras.

Para terminar, através da análise dos dados recolhidos das profissionais confirmou-se a existência de múltiplas estratégias, no entanto nenhuma se constitui mais eficaz ou mais válida que outra, uma vez que cada criança é diferente assim como todas as práticas são distintas, sendo necessário por esta razão analisar cada situação em particular para se poder atuar corretamente.

Considerações finais

Com o trabalho que aqui concluo, pretendo mencionar alguns aspetos decorrentes ao longo do meu percurso académico e pessoal, no sentido de dar a conhecer o meu percurso enquanto aluna do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este caminho foi acompanhado por uma reflexividade constante como oportunidade de aperfeiçoar as minhas práticas pedagógicas e de adquirir novas e diferentes atitudes profissionais que pudessem dar uma resposta adequada aos interesses e necessidades de cada criança.

A prática de questionamento ocorreu através das diversas experiências em contexto de estágio, tendo sido intensificada com a participação das crianças e dos vários agentes da comunidade educativa, possibilitando “uma oportunidade para criar momentos de reflexão conjunta - entre avaliados e avaliadores - num contexto de apoio e inter-ajuda” (Herdeiro & Silva, 2008, p.3).

No que concerne ao contexto de Pré-escolar saliento a importância que a rotina tem no desenvolvimento das crianças, na medida em que esta é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza (Cordeiro, 2012). No estágio em contexto de creche, os horários destinados à rotina das crianças no que diz respeito aos tempos de higiene, alimentação, descanso e brincadeira foram sempre tidos em consideração na minha prática, não existindo uma diferenciação entre o tempo das atividades e o tempo destinado às rotinas básicas. Ou seja, o espaço destinado à muda da fralda, local onde se realiza a higiene, era também utilizado como um momento para cantar diversas canções, interagir com as profissionais e adquirir algum vocabulário. Além das rotinas privilegiei o brincar social espontâneo, participando e valorizando as brincadeiras das crianças, aproveitando a ação para transmissão de conhecimento. Por exemplo, num dia de estágio foram colocadas várias cadeiras em fila indiana com o objetivo de levar as crianças a imaginar que estavam num comboio, reproduzindo vários sons alusivos ao mesmo. Esta brincadeira livre entre as profissionais e as crianças permitiu, não só que elas se divertissem e estimulassem a sua imaginação, bem como percebessem o som que o comboio faz.

No decorrer da minha intervenção tentei manter uma relação mais próxima que garantisse o bem-estar de todas as crianças, tentando incorporar três aspetos de ação mencionados pelo autor Laevers (1994), Bertram e Pascal (1997, 1999, 2000): Sensibilidade, Estimulação e Autonomia. Sensibilidade no sentido de estar disposta a dar afetividade sempre que as crianças o necessitassem ou pedissem, pois no grupo existiam crianças em que era visível a necessidade de atenção e carinho. Estimulação,

proporcionando várias atividades livres que permitissem à criança explorar livremente os materiais, e sozinhas ao seu ritmo pudessem retirar aprendizagens significativas. Por último, autonomia pois tentei conceder às crianças liberdade e autonomia para decidirem por exemplo, as cores e os carimbos que queriam utilizar para fazer a sua carimbagem, bem como dar-lhes espaço e voz para decidirem os jogos que queriam fazer. No que diz respeito à elaboração dos objetivos tentei colocar-me no lugar das crianças para compreender se as atividades pensadas seriam as mais adequadas para o grupo.

Assim, posso afirmar que durante todo o meu processo de ação tirei partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças; estimei o brincar, levando materiais diversificados para sala, respeitando as escolhas, explorações e descobertas de cada criança e por último adotei práticas pedagógicas diferenciadas que correspondessem às características individuais de cada criança, tendo em conta as suas diferenças.

Contrastando a prática ao nível do Pré-escolar com a prática observada e experienciada em 1º CEB destaco que neste último contexto houve uma maior visibilidade de práticas pedagógicas diferenciadas. Enquanto que no Pré-escolar a diferenciação pedagógica se baseava essencialmente na satisfação das necessidades das crianças, no respeito pelos tempos de rotina de cada uma e na adaptação de atividades consoante a faixa etária do grupo, ao nível do 1º CEB a diferenciação era notória na adaptação de conteúdos, materiais e estratégias que atendessem aos diferentes ritmos de aprendizagem.

No contexto de 1º CEB, evidencio a minha capacidade em tornar a aprendizagem lúdica recorrendo à utilização de materiais didáticos. Como exemplo disso, refiro a consolidação do número 10. Neste caso utilizei o quadro de giz para representar as unidades e as dezenas do numeral, bem como o ábaco e o material cuisenaire, por considerar que a utilização de materiais manipuláveis ajuda os alunos na visualização, pois permite-lhes tocar, sentir, manipular e movimentar, acabando por tornarem-se a representação de uma ideia. Estas estratégias permitiram-me perceber que é importante um profissional de educação utilizar recursos dinâmicos e diferentes nas suas práticas, de modo a cativar o interesse dos alunos. Assim, devemos colocar-nos no lugar do aluno/ aprendiz, para que não caiamos no erro de expor um conteúdo de forma aborrecida, quando o mesmo pode ser exibido de forma lúdica, motivando os alunos. No entanto, considero que a aprendizagem deve ser equilibrada, ou seja, devemos recorrer a vários materiais didáticos, tornando-nos criativos na forma como damos as aulas, mas também é necessário utilizar o manual escolar, pois este serve como instrumento de estudo para os alunos, de elemento de acompanhamento para os

pais e como uma ferramenta de orientação para o docente, ou seja, "...uma referência pedagógica essencial para os alunos e professores" (Lima, 2010, p. 5). Contudo, o manual escolar deve ser usado de forma moderada, criteriosa e apropriada às diversas situações (Pereira e Pires, 2016).

No estágio em 1º ano de escolaridade também foi possível observar minuciosamente a forma com a docente lidava com os diferentes ritmos de aprendizagem e quais as estratégias que colocava em vigor para auxiliar a aprendizagem dos alunos. Aquando as minhas semanas de intervenção foi-me concedida total liberdade e autonomia para realizar atividades por mim planeadas, tendo tido oportunidade de implementar as minhas próprias estratégias de diferenciação para que conseguisse chegar a todos os alunos com qualidade. Como estratégias implementadas ressalvo a explicação das fichas de trabalho, sendo que começava sempre por explicar todos os exercícios da ficha para que não houvesse dúvidas nas questões, seguidamente distribuía as fichas e solicitava que começassem todos ao mesmo tempo. Auxiliava também os alunos com mais dificuldades e os que demoravam mais tempo a resolver os exercícios; dava oportunidade de todos os alunos participarem e darem a sua opinião, incentivando os mais introvertidos e promovendo o trabalho a pares e em pequenos grupos, por considerar ser uma estratégia eficaz de diferenciação pedagógica.

No estágio em 3º ano de escolaridade confesso que a diferenciação pedagógica não foi muito valorizada nem perceptível devido à modalidade de ensino a distância. Este ensino via online dificultou o acompanhamento dos alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem, sendo estes auxiliados por uma professora de educação especial. Por essa razão não tive oportunidade de observar e participar diretamente no acompanhamento destes alunos, como se verificou no estágio em 1º ano de escolaridade. Contudo, posso referir que este foi o estágio em que saí mais da minha zona de conforto, na medida em que tive de me reinventar enquanto profissional, procurando e testando recursos digitais que permitissem aos alunos apreenderem os conteúdos programáticos. Como exemplo disso, refiro a utilização da plataforma Khan academy como consolidação de conteúdos matemáticos, nomeadamente as frações.

Sintetizando a minha experiência nos contextos de Pré-escolar e Ensino Básico, posso referir que tive sempre em conta o desenvolvimento das crianças e a sua individualidade, adaptei as atividades e as estratégias aos diferentes ritmos de aprendizagem de modo a que todas as crianças pudessem usufruir daquilo que planeei. A minha capacidade de planificação também se aperfeiçoou ao longo da prática, na medida em que observando os grupos pude verificar as suas motivações, capacidades, dificuldades e a partir daí adequar as atividades em prol deste conhecimento. O facto

de as docentes terem depositado confiança no meu trabalho dando-me autonomia para experienciar aquilo que eu pretendia e organizar o grupo como queria consoante as atividades que pretendia desenvolver, permitiu-me transpor os conhecimentos adquiridos na teoria para a prática.

A dimensão investigativa também se tornou uma mais valia para o meu percurso enquanto profissional, pois surgiu de diversas questões que desencadearam a problemática estudada, estando esta diretamente relacionada com a aprendizagem e com a diferenciação pedagógica. Com este estudo fiquei a conhecer as conceções das crianças e dos docentes sobre o processo de aprendizagem; como os docentes definem o conceito de diferenciação pedagógica; quais as potencialidades e dificuldades sentidas na implementação de uma pedagogia diferenciada e a sua perspetiva relativamente à influência da diferenciação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Foi possível ainda de apurar, segundo o ponto de vista dos docentes, a relação entre diferenciação pedagógica e inclusão; como é realizada a planificação e operacionalização do processo de aprendizagem e quais as estratégias utilizadas pelos docentes de forma a promoverem o sucesso de todas as crianças. As respostas a estes objetivos, recolhidos através da entrevista e da revisão da literatura, permitiu-me adquirir e desenvolver competências para um melhor desempenho profissional bem como contribuiu para superar as dificuldades diagnosticadas.

Considero que a minha investigação foi facilitada pela multiplicidade de informação existente acerca deste tema, contudo por ser um tema muito abordado em trabalhos investigativos senti alguma dificuldade em conceber um conteúdo novo que se diferenciasse dos outros já existentes. Deste modo, tentei focar-me nas questões que considere mais pertinentes para serem investigadas, e que se relacionavam com aquilo que observei nas práticas pedagógicas. Em termos de originalidade, penso que o meu estudo se destaca pelo facto de ter dado oportunidade de “ouvir as crianças” sobre o que entendem sobre a aprendizagem e de certa forma sobre a pedagogia diferenciada, uma vez que o maior foco dos estudos sobre esta temática recai somente na opinião dos docentes. Na perspetiva de Rosado e Campelo (2011), aprender “com o conhecimento da criança, suas expressões, entendendo-as como possíveis sujeitos da investigação, é um desafio à sensibilidade dos educadores e às rotinas adotadas, exigindo uma disponibilidade para ouvir esses alunos, portadores de linguagens diferenciadas e produtores de cultura” (p. 403).

Relativamente às limitações do estudo, saliento o tamanho reduzido da amostra, pois considero que o estudo poderia levar a melhores e eficientes resultados se fosse possível realizar entrevistas a um maior número de alunos nos diferentes anos de escolaridade. Porém, devido à limitação de tempo para concretização do estudo nem

sempre foi possível realizar um estudo com uma amostra mais alargada. Outra das dificuldades sentidas incidiu na aplicação das entrevistas aos participantes, sendo que algumas respostas dadas se afastavam da pergunta inicialmente colocada o que conduziu a uma maior complexidade na definição das subcategorias. Como proposta de futuras investigações considero que seria vantajoso utilizar outros instrumentos de recolha de dados que me permitisse obter resultados mais precisos e amplos. Neste sentido, optava por uma observação direta das práticas educativas realizando reflexões diárias e analisava as planificações dos docentes, de modo a verificar como contemplam a diferenciação pedagógica.

Como forma de dar continuidade aos resultados obtidos nesta investigação, seria igualmente pertinente realizar um estudo sobre a forma como os docentes desenvolvem a diferenciação pedagógica em contexto de ensino a distância.

Em suma, considero que este trabalho me levou a refletir sobre a importância de me manter constantemente atualizada, pois o processo de ensino e aprendizagem requer diferenciação devido à crescente diversidade de alunos que constituem os contextos escolares.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano. (2011). *Projeto educativo*. Retirado de: <https://www.ae-alexandreherculano.pt/images/stories/docoriente/pe1721.pdf> .
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Antunes, L. (2016). *Qual o papel da pedagogia diferenciada no desenvolvimento de aprendizagens significativas em crianças do contexto Pré-escolar?* Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Santarém, Santarém.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), pp.1175-1184.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação - Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertram, T., & Pascal, C. (1997). *A conceptual framework for evaluating effectiveness in early childhood settings*. European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 3 (pp.125-150).
- Bertram, T., & Pascal, C. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2000). O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”: sucessos e reflexões. *Infância e Educação - Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, nº 2, Dezembro, (pp.17-30).
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2002). *A organização do espaço e do tempo – as condições do espaço e do ambiente escolar (0-3 anos)*. In L. Borràs. *Manual da educação infantil – descoberta de si mesmo (vol.2)*. Setúbal: Marina Editores, (pp. 163-192).
- Cadima, A. (1996). *Diferenciação: No Caminho de uma Escola Para Todos*. In Noésis, outubro-novembro. Lisboa: IIE.
- Carvalho, C. M. (2012). *Ler e escrever para aprender*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Minho.
- Carvalho, L.M.S. (2018). A Diferenciação Pedagógica e Curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, pp.57-88.
- Carvalho, M. F. (2017). *Aprendizagem cooperativa na infância na educação pré-escolar e no ensino do primeiro ciclo do ensino básico*. Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém.
- Clérigo, B. Alves, R. Piscalho, I. & Cardona, M. (2017). Diferenciação Pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5 (1), pp. 98-118.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos (6ª ed.)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. 1 Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M & Martins, A.P.L. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadro Azul Editora.
- Dean, J. (2000). *Improvement Children's Learning: Effective teaching in the primary school*. London: Routledge.
- Decreto de Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º3/1986 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201 – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Díaz, F. (2011). *O processo de aprendizagem e os seus transtornos*. Salvador: EDUFBA.
- Drovet, R.C.R (1995). *Distúrbios da aprendizagem*. Porto Alegre: Armed.
- Duarte, J. B. (2004). Pedagogia Diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, 4, pp. 33-50.
- Estanqueiro, A. (2014). *Aprender a Estudar. Um guia para o sucesso na escola*. 14ª Edição, Lisboa: Texto Editores, Lda.
- FENPROF. (2020). *O Ensino a distância (E@D) As percepções e a(s) palavra(s) dos professores*. Disponível em: https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_12667/Anexos/ED_-_a_percecao_dos_professores.pdf acedido a 10 de dezembro de 2020.
- Ferreira, D. (2010). O Direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12- 13.
- Ferreira, S.H.A. & Barrera, S.D. (2010). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, 41(4), pp. 462-472.
- Feyfant, A. (2016). *A diferenciação pedagógica em sala de aula*. Tradução para português. Disponível em <https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf> acedido a 26 de outubro de 2020.
- Fujisawa, D. S. (2000). *Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática* (M.A.V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes médicas. (Obra original publicada em 1993).
- Gomes, M.H.J. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos Conceitos, Estratégias e Práticas*. Universidade Aberta. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301303039_A_Pedagogia_Diferenciada_na_Construcao_da_Escola_Para_Todos_Conceitos_Estrategias_e_Praticas.
- Gomes, M.H.J. (2013). *A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Aberta, Lisboa.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, pp. 167-171.
- Herdeiro, R. & Silva, A.M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55610575.pdf> .
- Inácio, M. (2007). *Teorias e Modelos do Processo de Aprendizagem*. Manual do Formando “O Processo de Aprendizagem” (pp.1-32). Lisboa: Delta consultores e perfil.
- Laevers, F. (1994). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven University Press: Leuven.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa.
- Lima, J. C. (2010). *Tendências no uso dos Manuais Escolares de História e de Geografia: Estudo de Caso*. Relatório de Estágio, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Minho.

- Lopes, N.M. (2018). A sociedade digital: A redefinição da escola, do papel do professor e do aluno. *Revista Saber & Educar*, 25, pp.3-9.
- Maia, V.O. & Freire, S. (2020). A Diferenciação Pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, pp.1-29.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, F.C.M. (2003). *Modelo para auxiliar a detecção de Inteligências Múltiplas*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Moore, J. (1992). Good Planning is the Key. *British Journal of Special Education*, 19(1), pp. 10-13.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, 22(37), pp. 7-32.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação- Um desafio para os professores*. 1ª edição, Lisboa: Presença.
- Pereira, M., & Pires, M. V. (2016). *Práticas de utilização do manual escolar na sala de aula do ensino básico*. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (Ed.), 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Pérez, J.F.B. (2009). *Coaching para docentes- Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada- Das Intenções à Ação* (P.C. Ramos, Trad.). Porto Alegre. (Obra original publicada em 1997).
- Pimentel, G. B. (2014). *Pedagogia diferenciada no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e diferenciação. *Escola Moderna*, 12, 5.ª série, pp.35- 38.
- Portugal, G. (s.d.). Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. *Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*. Porto: Universidade de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette.
- Ribeiro, S. R. (2017). *Desenvolvimento de uma oficina de escrita numa turma de literatura portuguesa*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rodrigues, D. (2012). Educação Inclusiva. 2ª ed. In Martín, P.S; González- Gil, F. *Experiências de inclusão na formação de professores*. (pp.149- 155). Horizontes Pedagógicos.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosa, P.R.V. (2015). *As potencialidades da partilha de recursos digitais para a utilização dos Quadros Interativos no Ensino Privado*. Relatório de projeto, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.
- Rosado, C.T.C.L., & Campelo, M.E.C.H. (2011). Educação escolar: a vez e a voz das crianças. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19 (71), pp. 401-424.
- Sá, C. M. (2015). Ensino da ortografia e pontuação e sua avaliação. *Saber Educar: Perspetivas didáticas e metodológicas no Ensino Básico*, pp.118-125.
- Sá, L. L. Z. R. (2001). *PEDAGOGIA DIFERENCIADA- Uma forma de aprender a aprender*. Cadernos do CRIAP. Lisboa: Asa Editores II.
- Santos, J. (2007). *Ensinar-me a ler o mundo à minha volta*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Santos, J. C. F. (2008). *Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação.

- Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: Um Desafio a Enfrentar. *Noesis*, 79, pp. 52-57.
- Schniedewind, N. & Davidson, E. (2000). Differentiating Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 58 (1), pp. 24-27.
- Silva, A.I.G. (2017). *Das Concepções às Práticas de Diferenciação Pedagógica no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Silva, G.D. (2016). *Professora, Alunos, mais do que uma relação pedagógica*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.
- Silva, L., I. Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: Uma visão sociológica sobre a infância. *Interações*, 30, pp.159-175.
- Teixeira, Q. (2014). *Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Açores.
- Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. (2ª Edição). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Turrioni, A. M. S. (2004). *O laboratório de educação matemática na formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista: Rio Claro.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris. UNESCO.

Anexos

Anexo I- Planificação da atividade “A sentir com os pés”

Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Experienciar novas e diferentes sensações;• Desenvolver a autonomia;• Explorar a relação do corpo com os objetos;• Desenvolver a coordenação motora.	Estratégias <p>A estagiária começa por reunir o grupo no tapete, pedindo às crianças que tirem os seus sapatos. Seguidamente irá colocar pela sala um percurso que irá conter diversos materiais artificiais e naturais, para que as mesmas possam andar por cima, experienciando diversas sensações. Posteriormente, a estagiária irá questionar as crianças “Quem quer começar por experimentar o percurso?”, esperando que as crianças se voluntariem de livre vontade. Durante o decorrer da atividade, a estagiária vai caminhando ao lado das crianças perguntando se o que estão a pisar é fofinho, se pica ou se é liso, tentando perceber desta forma o que as crianças estão a sentir. A estagiária irá auxiliar as crianças que ainda têm alguma dificuldade em equilibrar-se. No momento da muda da fralda, a estagiária poderá questionar a criança: “Criança X, com que parte do teu corpo é que andaste por cima do caminho?”, “Foi com as mãos ou foi com os pés?”. A estagiária no momento da higiene poderá ainda, repetir várias vezes a palavra, pé, para a criança começar a interiorizar algumas partes do seu corpo.</p>	Ponto de Partida: <p>Através do projeto que está a ser desenvolvido na sala heterogénea: “A sentir e a brincar, á descoberta do mundo”, pensei implementar uma atividade que fosse ao encontro do tema das sensações. No entanto, para tornar a atividade diferente e lúdica, em vez de as crianças experimentarem várias sensações com as mãos, decidi realizar uma atividade em que as mesmas sentissem com uma parte diferente do corpo, os pés.</p>	Recursos: <ul style="list-style-type: none">- Cartão;- Relva artificial;- Rolhas;- Folhas;- Caixa de ovos;- Saco de tecido com feijões;- Palha;- Esponja;- Borracha rugosa;-Esfregão;- Fita de natal;- Saca de sarapilheira;- Plástico-bolha.
---	--	--	--

<p>Conexões com outras matérias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento motor; • Materiais naturais e artificiais. 	<p>Tema: “A sentir com os pés”</p>		<p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - DVD final - Registo Fotográfico
<p>Atividade para toda a turma: O percurso vai ser desenvolvido por todo o grupo de crianças, exceto por alguma criança que não queira realizar o percurso.</p>	<p>Atividade em grupo:</p>	<p>Atividade individual: Esta atividade requer a participação individual de cada criança, uma vez que permite a cada criança experienciar cada textura/material o tempo que desejar.</p>	<p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tabela dos níveis de bem-estar e envolvimento - Registo fotográfico - Observação direta - Notas de campo

Anexo II- Tabelas de avaliação da atividade “A sentir com os pés”

Nome da criança	Nível de bem-estar					Observações:
	1	2	3	4	5	
MA					X	A criança revelou sentir-me muito bem enquanto caminhava pelos diversos cartões com texturas. Apresentava uma expressão sorridente e de satisfação, saltando por cima das texturas e esfregando os pés nas mesmas.
LE					X	Esta criança foi a primeira a voluntariar-se para executar o percurso, mostrando bastante interesse enquanto o realizava. A sua expressão era de extremo contentamento, dizendo várias vezes de forma espontânea: “Uau, que xiro!”
DA					X	A criança apresentava um sorriso na cara e algumas gargalhadas enquanto passava pelo percurso, esfregava os pés nas diversas texturas e permanecia nas mesmas durante um longo período de forma a senti-las ao seu ritmo. Expressou bastante autoconfiança e autonomia.
DI				X		A criança mostrava expressões de interesse e satisfação, no entanto nem sempre eram visíveis ao longo de todo o percurso. Quando a criança explorou com as mãos as texturas, era notável a sua curiosidade e o seu prazer em senti-las.
DU				X		Esta criança mostrou imensa curiosidade e alegria em explorar a palha e as rolhas, observando-as e sentindo-as diversas vezes. Mostrava bastante expressividade e autoconfiança, não tendo receio de tocar em qualquer textura.
RI			X			Esta criança percorreu muito bem o percurso e posteriormente com as mãos tocou nas diversas texturas, no entanto como é uma criança com uma personalidade reservada as suas expressões faciais eram de imparcialidade, só mostrando um sorriso quando explorava sozinha as texturas, sem ninguém estar a observá-la.

RA			X		Esta criança apenas revelou mais entusiasmo quando explorava as rolhas, no entanto ao caminhar pelo percurso não apresentava sinais claros de prazer ou interesse.
MC				X	A criança manifestou algumas gargalhadas enquanto tocava nas texturas, revelando uma grande autoconfiança. No geral a criança apresentou um nível agradável de bem-estar, pois mostrou a sua espontaneidade ao longo de toda a atividade.

Legenda:

Nível 1- Muito baixo; nível 2- Baixo; nível 3- Médio/Neuro; nível 4- Alto e nível 5- Muito alto.

Nome da criança	Nível de envolvimento					Observações:
	1	2	3	4	5	
MA					X	A criança revelou um nível máximo de envolvimento, uma vez que quis realizar diversas vezes o percurso. Na parte da exploração com as mãos, a criança manteve-se focada, explorando cada textura durante o tempo que pretendeu. Esteve envolvida do início ao fim da atividade.
LE					X	Esta criança esteve envolvida de forma contínua na atividade e completamente focada na mesma. Surgiram várias interrupções provenientes de outras crianças, no entanto esta criança nunca se dispersou da atividade. Quis por vontade própria realizar o percurso várias vezes.
DA					X	Esta criança foi uma das únicas que permaneceu mais tempo em cada uma das texturas, pois era visível a sua grande envolvimento em sentir e em explorar todos os pormenores de cada uma das texturas. Esta criança foi a que realizou o percurso mais vezes e a que se mostrou mais focada.
DI				X		Esta criança mostrou muita curiosidade em experimentar o percurso, no entanto em alguns momentos da atividade esta dispersava sendo a sua atenção superficial. Por outro lado, esta atenção era mínima voltando a envolver-se novamente no que estava a fazer.
DU				X		Esta criança não se mostrou muito envolvida quando passava pelo percurso com os pés, no entanto quando sentiu as texturas com as mãos a sua atenção ficou completamente presa e focada. Esta criança revelou ser desafiada, pois tentava puxar as texturas que estavam coladas e não conseguia, deste modo a sua concentração estava num nível máximo.
RI			X			A sua exploração era de curta duração, havendo vários momentos de dispersão. Esta dispersão só passava, quando era incentivada pela estagiária para se envolver. Quando permanecia envolvida, não manifestava muita concentração nem motivação. O seu interesse estava mais focado nos sapatos dos colegas que estavam descalços.
RA			X			Esta criança permanecia a dormir quando a atividade foi realizada, só participando no final da atividade. Desta forma, a criança não revelou muita envolvimento em explorar todas as texturas, no entanto a criança esteve todo

						o tempo da atividade a explorar e a manusear uma rolha, focando o seu principal interesse nesse objeto.
MC				X		Era notável o desafio desta criança, em tentar agarrar e puxar as texturas, mostrando uma grande concentração e envolvimento em tocar nas mesmas. Revelou também bastante interesse em explorar as rolhas, colocando-as na boca.

Legenda:

Nível 1- Sem envolvimento; nível 2- Fraco nível de envolvimento; nível 3- Envolvimento médio; nível 4- Bastante envolvido e nível 5- Totalmente envolvido.

Anexo III- Planificação da atividade “Carimbagem”

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar a técnica de carimbagem; • Desenvolver a motricidade fina; • Trabalhar a autonomia; • Mostrar interesse e curiosidade pelos objetos, desenvolvendo a espontaneidade e curiosidade; • Saber identificar algumas representações inseridas nos carimbos; • Trabalhar a cooperação entre pares. 	<p>Estratégias:</p> <p>A estagiária começa por colocar numa mesa, os diversos carimbos previamente preparados. De seguida, irá exibir uma expressão de curiosidade e surpresa, de forma a despertar e captar a atenção do grupo com o intuito do mesmo se dirigir até à mesa. Após as crianças estarem reunidas ao redor da mesa, a estagiária irá exemplificar numa folha a técnica da carimbagem, para as crianças observarem a função dos materiais. Posteriormente irá distribuir pelas crianças folhas brancas para experimentarem livremente as cores e as formas da técnica de carimbagem. Enquanto as crianças experimentam a técnica, a estagiária irá questionar as crianças sobre o nome do objeto que está inserido no carimbo que estão a usar. No fim, de todas as crianças terem os seus carimbos feitos na folha, a estagiária irá propor às crianças que se juntem a um amigo à sua escolha e juntos façam uma carimbagem conjunta, de forma a trabalhar a cooperação entre eles.</p>	<p>Ponto de Partida:</p> <p>Uma vez que o grupo no geral tem como interesse comum atividades que envolvam experimentar e manusear tinta, pensei em realizar uma atividade que fosse ao encontro desse mesmo interesse das crianças, experimentando a técnica da carimbagem com tampinhas e rolos de papel higiénico. Além disso, esta atividade irá permitir trabalhar a cooperação entre pares, indo ao encontro dos objetivos do nosso projeto.</p>	<p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tampas de garrafas; -Rolos de papel higiénico; - Tintas; -Folhas brancas; - Carimbos; - Esponja; - Papel Eva azul. <p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Crianças; -Estagiárias; -Educadora; -Ajudante da ação educativa.
<p>Conexões com outras matérias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento motor; • Expressão e comunicação - Expressão Plástica • Desenvolvimento Pessoal e Social. 	<p>Tema: “Carimbagem”</p>		<p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo Fotográfico

<p>Atividade para toda a turma: Esta atividade é dirigida a todo o grupo, pois todos terão a oportunidade de experimentar a técnica da carimbagem. Esta atividade só irá ser realizada pelas crianças que mostrarem interesse para experimentar.</p>	<p>Atividade em grupo: No final de todo o grupo experimentar livremente os carimbos, irá haver um momento em que as crianças, a pares, poderão realizar uma carimbagem em conjunto.</p>	<p>Atividade individual: No início da atividade, que irá ser o momento de exploração/experimentação livre, será feita individualmente. Neste momento cada criança poderá demorar o tempo que pretender, até achar que o seu desenho está concluído.</p>	<p>Avaliação: -Grelha de observação - Registo fotográfico - Observação direta</p>
---	--	--	--

Anexo IV- Tabela de observação da atividade Carimbagem

Crianças	Experimentar a técnica de carimbagem	Mostrar interesse e curiosidade pelos objetos	Identificar algumas representações inseridas nos carimbos
MA	X	X	-
MG	X	-	-
LE	X	X	X
DA	X	X	-
DI	X	X	-
DU	X	-	-
RI	X	X	-
RA	X	X	-
MC	X	X	-

Legenda: X Conseguiu atingir o objetivo
- Não conseguiu atingir o objetivo.

Anexo V- Planificação da atividade “Observar os seres vivos”

Área (s) curricular (es)	Objetivos	Recursos	Avaliação	
			Instrumentos	Indicadores
Dia 13 de maio de 2019				
Atividade: “Observar os seres vivos”				
<p>Área de conteúdo: Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Componente: Comunicação Oral</p> <p>Área de conteúdo: Conhecimento do Mundo</p> <p>Componentes: Introdução à Metodologia Científica</p> <p>Abordagem às Ciências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a mensagem oral da história “A cigarra e a formiga”; • Ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias, em situações de comunicação em grupo; • Recolher da história informação pertinente para dar resposta às questões colocadas; • Observar a formiga (olho nu e com lupa); • Identificar os principais constituintes da formiga; • Recolher informação sobre as características da formiga (partes do corpo, quantidade de antenas, olhos e patas); 	<ul style="list-style-type: none"> • História “A cigarra e a formiga” • Lupa; • Recipiente; • Folhas Brancas; • Canetas de Filtro; • Formiga; • Caracol; • Quadro; • Marcador; • Folhas; • Água; • Seringa; • Papel. 	<p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tabela de registos; ✓ Registo fotográfico. 	<p>Verificar se a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Responde adequadamente, apresentando as suas ideias; ✓ Ouve os outros; ✓ Observa corretamente a formiga utilizando os materiais disponibilizados; ✓ Identifica os principais constituintes da formiga; ✓ Recolhe informação sobre as características da formiga; ✓ Regista as observações através de um desenho;

<p>Área de conteúdo: Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Componente: Consciência linguística</p> <p>Área de conteúdo: Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio: Expressão artística</p> <p>Subdomínio: Música</p> <p>Área de conteúdo: Conhecimento do mundo</p> <p>Componentes: Introdução à Metodologia Científica</p> <p>Abordagem às Ciências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar as observações através de uma tabela; • Responder corretamente à adivinha; • Aprender a música “Caracol parede acima”; • Reproduzir a canção em diferentes ritmos; • Observar o caracol (a olho nu e com lupa); • Divulgar as suas concepções sobre as características do caracol (partes do corpo, quantidade de antenas, olhos, o seu alimento e o local onde habitat); • Registrar as observações através de uma ilustração; • Comparar as informações recolhidas e as iniciais; • Conhecer algumas curiosidades sobre os animais visualizados. 			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responde corretamente adivinha; ✓ Aprende a música “Caracol parede acima”; ✓ Identifica os principais constituintes do caracol; ✓ Recolhe informação sobre as características do caracol; ✓ Regista as observações através de uma tabela.
---	--	--	--	---

Estratégias/ Atividade

A estagiária começa por juntar o grupo na área de reunião e de seguida deve iniciar a leitura da história “A cigarra e a formiga”. Após a leitura da fábula, a estagiária vai criar um momento de diálogo, de modo a que sejam colocadas algumas questões sobre a história e posteriormente sejam conhecidas as conceções das crianças sobre a formiga e os seus constituintes. Durante esta conversa, a estagiária deve anotar todas as ideias das crianças de modo a que no fim as mesmas possam comparar as suas ideias iniciais com os registos retirados no momento da exploração da formiga.

De seguida, será pedido ao grupo que faça uma ilustração sobre a história, sendo que nesse momento a estagiária vai pedindo a duas crianças que se dirijam até à área das ciências para observar e registar as suas observações, indicando o número de partes do corpo, a quantidade de patas, antenas e olhos. Após todas as crianças realizarem este momento de exploração irá constituir-se um momento de diálogo para que sejam expostas as ideias finais das crianças face ao que foi observado.

Depois do lanche da manhã, a estagiária vai reunir o grupo nas mesas de trabalho, de modo a que todos consigam visualizar o quadro e vai pronunciar a seguinte adivinha: “Com a minha casa às costas, caminho devagarinho e deixo por onde passo um brilhante fiozinho. Quem sou eu?”. O grupo deve tentar descobrir a resposta à adivinha, sendo que a estagiária deverá escrever no quadro a palavra “caracol” dando-lhes a conhecer a representação escrita da palavra, questionando-lhes se conhecem algumas das letras da palavra.

Posteriormente, será pedido ao grupo que descrevam o caracol, sendo que simultaneamente a estagiária irá começar a representar o que lhe é dito, como forma de registo das conceções das crianças. Depois da compreensão das conceções das crianças, ser-lhes-á mostrado 3 caracóis, que terão oportunidade de observar na área das ciências. Esse momento de exploração será realizado em trios, sendo que para além de observarem os constituintes do caracol irão também dar de comer ao animal, bem como perceber qual o local onde os mesmos preferem habitar. Para isso a estagiária deverá colocar os caracóis em sítios distintos, ou seja, num recipiente seco e outro molhado, percebendo-se em qual dos locais os mesmos se movimentam. Como forma de registo serão disponibilizadas tabelas, pedindo que cada criança as complete através de desenho ou outra forma de registo que lhe faça mais sentido.

No momento da tarde a estagiária vai relembrar o grupo sobre o que foi feito durante o dia, dando-lhes a conhecer algumas curiosidades sobre os animais observados, bem como irá cantar uma nova canção “Caracol parede acima”, solicitando-lhes que a reproduzam num ritmo normal, seguidamente mais devagar, tal como se movimenta o caracol, e finalmente a um ritmo acelerado.

Anexo VI- Grelhas de avaliação da atividade “Observar os seres vivos”

Objetivo: “Conhecer os constituintes da formiga”						
Crianças	Indicadores					
	Compreender a mensagem oral da história “A cigarra e a formiga”	Ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias	Observar a formiga (olho nu e com lupa);	Identificar os principais constituintes da formiga	Registrar as observações através de uma tabela	Responder corretamente à adivinha
C1	-	-	-	-	-	-
C2	✓		✓	✓	✓	✓
C3			✓			
C4	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C5	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C6			✓	✓	✓	
C7						✓
C8	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C9	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C10	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C11			✓			
C12	✓		✓			✓
C13	✓	✓	✓	✓	✓	✓

C14	✓		✓	✓	✓	
C15	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C16	✓		✓		✓	
C17				✓		
C18				✓		
C19	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C20	-	-	-	-	-	-
C21	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C22	✓			✓	✓	✓
C23	✓	✓				
C24	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total de crianças a atingir o objetivo	16	11	17	16	15	14
Total de crianças presentes	22					
Legenda:						
✓ (A criança atingiu o objetivo)						
- (A criança não esteve presente na atividade)						
(A criança não atingiu o objetivo)						

Objetivo: “Conhecer os constituintes do caracol”						
Crianças	Indicadores					
	Aprender a música “Caracol parede acima”	Reproduzir a canção em diferentes ritmos	Observar o caracol (a olho nu e com lupa)	Divulgar as suas concepções sobre as características do caracol	Registrar as observações através de uma ilustração	Conhecer algumas curiosidades sobre os animais visualizados
C1	-	-	-	-	-	-
C2	✓		✓	✓		✓
C3			✓			✓
C4	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C5	✓	✓	✓	✓		✓
C6	✓	✓	✓	✓		
C7		✓		✓		✓
C8			✓	✓		
C9	✓	✓	✓	✓		✓
C10	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C11			✓			✓
C12	✓		✓	✓	✓	✓
C13	✓	✓	✓	✓		
C14	✓		✓	✓		✓
C15	✓	✓	✓	✓		✓
C16	✓		✓			

C17			✓			
C18	✓		✓			✓
C19	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C20	-	-	-	-	-	-
C21	✓	✓	✓	✓		✓
C22	✓		✓			✓
C23	✓		✓			✓
C24	✓	✓	✓	✓		✓
Total de crianças a atingir o objetivo	17	11	21	15	4	17
Total de crianças presentes	22					
Legenda:						
✓ (A criança atingiu o objetivo)						
- (A criança não esteve presente na atividade)						
(A criança não atingiu o objetivo)						

Anexo VII- Planificação da atividade “Poluição dos oceanos”

Área (s) curricular (es)	Objetivos	Recursos	Avaliação	
			Instrumentos	Indicadores
Dia 29 de maio de 2019				
Atividade: “Poluição dos Oceanos”				
<p>Área de conteúdo: Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Componente: Comunicação Oral</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Componente: Abordagem às ciências</p>	<p>✓ Escutar atentamente a dramatização;</p> <p>✓ Compreender a mensagem oral da dramatização;</p> <p>✓ Expressar as suas ideias sobre o que foi observado, colocando questões;</p> <p>✓ Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação dos oceanos e respeito pelo ambiente;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tapete sensorial “À descoberta do fundo do mar”; • Folhas Brancas; • Lápis de cor; • Aquários; • Luvas; • Pinça; • Passador; • Embalagens de plástico. 	<p>Observação direta:</p> <p>-Tabela de registos;</p> <p>-Registo fotográfico.</p>	<p>Verificar se a criança:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escuta atentamente a dramatização; 2. Compreende a mensagem oral da dramatização; 3. Expressa as suas ideias sobre o que foi observado, colocando questões; 4. Manifesta comportamentos de preocupação com a conservação dos oceanos e respeito pelo ambiente; 5. Distingue um aquário poluído de um aquário limpo;

<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio: Educação Artística</p> <p>Subdomínio: Artes Visuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distinguir um aquário poluído de um aquário limpo; ✓ Retirar os resíduos que se encontram no aquário poluído; ✓ Ilustrar a poluição dos oceanos. 			<p>6. Retira os resíduos que se encontram no aquário poluído;</p> <p>7. Ilustra a poluição dos oceanos.</p>
Estratégias/ Atividade				
<p>A estagiária começa por organizar o grupo na área de reunião, informando-o que irão assistir a uma dramatização, no entanto não será revelado ao grupo a temática abordada. Deste modo, a estagiária inicia a sua dramatização que irá consistir na poluição do oceano, retratando comportamentos incorretos (Anexo VIII- Dramatização “Poluição dos Oceanos”). Após terminar a dramatização, a estagiária irá apenas questionar o grupo sobre o que observaram, para que o mesmo expresse as suas ideias face ao que visualizaram. Depois de manifestarem as suas opiniões face a temática da poluição dos oceanos, a estagiária irá criar um breve diálogo com as crianças salientando o facto de ser incorreto mandar lixo tanto para o mar como para a areia, pois irá prejudicar o ecossistema marinho e por sua vez todo o meio ambiente. Numa fase seguinte, a estagiária irá solicitar ao grupo que realizem uma ilustração no qual devem retratar um oceano limpo e um poluído. Enquanto as crianças realizam a sua ilustração, a estagiária vai chamar três crianças de cada vez para se dirigirem à área das ciências, de modo a puderem observar um aquário limpo e um poluído. Após a observação dos aquários, serão questionados sobre: “Qual dos aquários está em melhores condições para os peixinhos viverem?”; “Se fosses um peixe onde gostarias de viver?”. Depois de serem colocadas estas perguntas, será pedido às crianças que com o auxílio de um passador, de umas luvas e de uma pinça retirem o lixo que se encontra no aquário poluído, salvando assim os animais. Posteriormente a retirarem o lixo do aquário, a estagiária deverá realçar os materiais existentes, salientando que o material plástico demora muito tempo a desaparecer nos oceanos, sendo prejudicial para os animais que lá habitam.</p>				

Anexo VIII- Dramatização “Poluição dos Oceanos”

- Hoje está um belo dia de praia!
- Pois está, mas está tanto calor que vou ter de pôr protetor solar para não ficar com um escaldão.
- Eu não preciso, já sou morena não fico vermelha.
- Aí é que te enganas! O protetor solar tem de ser usado por todas as pessoas tenham elas cor de pele clara, escura ou amarela.
- Está bem! Vou, mas é comer que tenho fome.
- Boa ideia! Também vou comer e beber água, pois é muito importante beber água principalmente em dias de calor como este. **(Mandar o lixo ingerido para a areia)**
- O que estás a fazer?
- O que tu viste.
- Não deves deitar o lixo para a reia. Eu tenho um saco sempre comigo para colocar o lixo, no entanto também tens o contentor ali ao fundo.
- Está muito longe, não me apetece levantar.
- Sabes que se todas as pessoas deixassem o lixo na areia, nós não tínhamos uma praia, mas sim uma lixeira. Já para não falar de que todo o lixo que está na areia vai parar ao mar e o mar é a casa de muitos animais. Eles ficaram com a sua casa poluída, podendo acabar por morrer devido ao lixo que acabam por comer.
- Também é só um bocadinho de lixo, não irá causar assim tantos problemas... Penso eu?!
- Como já te disse, se todas as pessoas pensarem como tu, o mar e a areia ficam bastante poluídos e acabam por prejudicar o nosso Planeta Terra.
- Tens razão, agi mal! Vou apanhar todo o lixo da areia para que não vá para o fundo do mar, onde habitam milhões de peixinhos que não têm culpa do meu mau comportamento.
- Não te vou agradecer, porque não é uma obrigação, mas sim um dever teu como cidadão do Planeta Terra.
- Assim estar na praia sem lixo é muito mais divertido!

Anexo IX- Grelha de avaliação da atividade “Poluição dos oceanos”

Objetivo: “Conscienciar para a problemática da poluição dos oceanos”						
Crianças	Indicadores					
	Escutar atentamente a dramatização	Compreender a mensagem oral da dramatização	Expressar as suas ideias sobre o que foi observado, colocando questões	Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação dos oceanos e respeito pelo ambiente	Retirar os resíduos que se encontram no aquário poluído	Ilustrar a poluição dos oceanos
C1	✓	✓		✓	✓	
C2	✓	✓				✓
C3	✓				✓	
C4	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C5	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C6	✓				✓	
C7	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C8	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C9	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C10	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C11	✓	✓	✓			

C12	✓					
C13	✓	✓	✓		✓	✓
C14	✓				✓	✓
C15	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C16	✓	✓		✓	✓	✓
C17	✓	✓				
C18	✓	✓				
C19	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C20	✓	✓	✓		✓	✓
C21	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C22	✓	✓			✓	✓
C23	✓	✓			✓	✓
C24	✓	✓	✓		✓	✓
Total de crianças a atingir o objetivo	24	20	13	11	19	17
Total de crianças presentes	24					
Legenda:						
✓ (A criança atingiu o objetivo)						
- (A criança não esteve presente na atividade)						
(A criança não atingiu o objetivo)						

Anexo X- Planificação da atividade “Os Itinerários”

Dia 15 de janeiro de 2020							
Tempo	Áreas disciplinares e não disciplinares	Domínios/ Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades/ Estratégias	Dinâmica de Funcionamento	Recursos	Instrumentos/Produtos de avaliação
11h15-12h15	Estudo do Meio	<p>Bloco 4- Á descoberta das Inter-relações entre espaços</p> <p>3. Os seus itinerários</p> <p>4. Localizar espaços em relação a um ponto de referência</p>	<p>-Explorar vários itinerários;</p> <p>-Localizar pontos de referência;</p> <p>- Descrever os seus itinerários diários (casa/escola);</p> <p>-Usar vocabulário adequado (perto de/longe de; em frente de/atrás de; ao lado de; à</p>	<p>A estagiária irá criar um diálogo com a turma sobre o que pensam ser um itinerário. Após os alunos expressarem as suas ideias, a estagiária irá reforçar que um itinerário é um caminho que vai ser percorrido de um local para outro. Por exemplo, quando andamos de autocarro, este tem um itinerário definido que começa num ponto e acaba noutro, sendo que pelo meio do caminho vai passando por várias paragens.</p> <p>Depois de a turma estar familiarizada com o conceito de itinerário, a estagiária irá organizar a</p>	Grande grupo	<p>Manual de Estudo do meio;</p> <p>Ratos robôs;</p> <p>Queijos.</p>	<p>Grelha de indicadores</p> <p>Verificar se o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorou vários itinerários; • Localizou pontos de referência; • Descreveu os seus itinerários diários (casa/escola); • Usou vocabulário adequado. <p>Notas de Campo Registos fotográficos Observação direta</p>

			<p>esquerda de/à direita de...)</p>	<p>turma em três grupos, disponibilizando a cada grupo um ratinho robô, um queijo e um tabuleiro. Antes de iniciar a atividade, irá explicar como funcionam os robôs de forma a facilitar o uso dos mesmos. Depois de ter exemplificado como se utilizam os robôs, irá dar oportunidade aos alunos de os explorarem, sendo estipulado um ponto de partida e um ponto de chegada. Neste contexto, os alunos terão de programar os ratinhos de modo a que estes cheguem ao ponto determinado pela estagiária, neste caso uma fatia de queijo. De salientar, que os alunos terão de descrever o caminho percorrido pelos ratinhos recorrendo a várias noções espaciais, como por exemplo: fui em frente, depois virei à direita e depois à esquerda. Posteriormente a todos os alunos terem</p>			
--	--	--	-------------------------------------	--	--	--	--

				experimentado os robôs, a estagiária irá solicitar que os alunos abram o manual de Estudo do meio na página 51 e em conjunto realizem a ficha. Durante a realização da ficha, a estagiária irá colocar várias questões aos alunos, tais como: “Quais são os locais que passas quando vens para a escola?”; “A tua casa é perto ou longe da escola?”; “Alguém consegue descrever o caminho de casa até à escola?”			
--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo XI- Grelha de avaliação da atividade “Os itinerários”

Dia: 15 de janeiro de 2020																				
Alunos	Estudo do Meio																			
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
Explorou vários itinerários	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	.	x	x
Localizou pontos de referência	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	.	x	x
Descreveu os seus itinerários diários (casa/escola)		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	-	x	x
Usou vocabulário adequado		x	x		x		x	x	x	x	x		x		x	x	x	-	x	x
Legenda: X (A criança atingiu o objetivo); - (A criança não esteve presente na atividade); . (A criança não atingiu o objetivo)																				

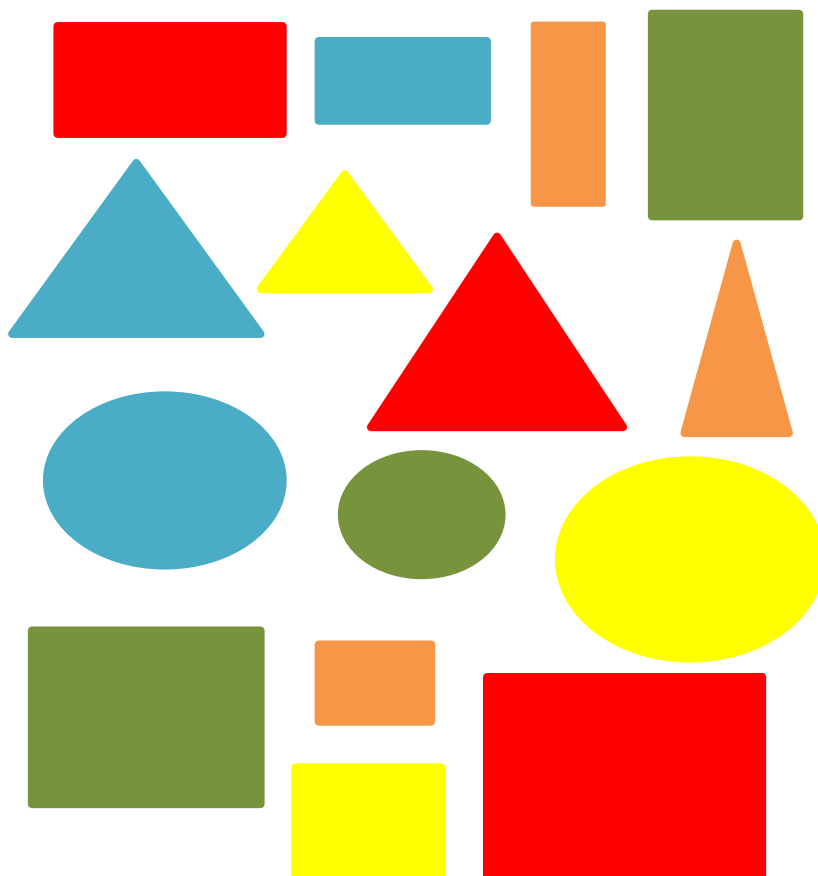
Anexo XII- Planificação da atividade “A minha obra de arte”

Dia 17 de janeiro de 2020							
Tempo	Áreas disciplinares e não disciplinares	Domínios/ Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Dinâmica de funcionamento	Recursos	Instrumentos/Produtos de avaliação
13h45-15h15	Matemática Expressão e educação: Plástica	Geometria e Medida Figuras geométricas Bloco 1- Descoberta e organização progressiva de volumes Construções	-Identificar superfícies planas do paralelepípedo; - Verificar se as figuras geométricas mantêm a forma, quando mudam de posição; - Observar e identificar as figuras geométricas presentes na obra; -Realizar uma construção com	A estagiária inicia a aula realizando a página 72 do manual de matemática, sendo que a realização dos exercícios será feita em grande grupo. No primeiro exercício da ficha, em que é pedido para contornar as superfícies planas do paralelepípedo retângulo, a estagiária irá recorrer ao quadro de giz para contornar as várias faces do paralelepípedo de modo a que os alunos possam observar que figuras foram obtidas. Neste contexto, irão compreender que ao mudar o paralelepípedo de posição, a sua forma irá mudar, obtendo faces retangulares e	Grande grupo	Manual de matemática; Folhas brancas; Quadro interativo; Obra de arte de Nair Afonso (Anexo XIII); Figuras geométricas	Grelha de indicadores Verificar se o aluno: • Identificou superfícies planas do paralelepípedo; • Verificou se as figuras geométricas mantêm a forma, quando mudam de posição; • Observou e identificou as figuras geométricas presentes na obra; • Realizou uma construção com figuras geométricas. Notas de Campo Observação direta Registo Fotográfico

			<p>figuras geométricas.</p>	<p>quadradas. Seguidamente, irá pedir a um aluno que venha ao quadro contornar as superfícies do cubo, do cilindro, do cone e da pirâmide, verificando que figuras foram obtidas através destes sólidos.</p> <p>Para terminar a realização da ficha, irá ser projetado no quadro interativo a obra de arte de Nadir Afonso, sendo questionada a turma sobre o que observam. Após os alunos manifestarem a sua opinião acerca da obra de arte, a estagiária irá perguntar que figuras geométricas estão presentes na obra. Depois da exploração da obra, é lançado o seguinte desafio à turma: a pares, irão construir uma obra de arte, utilizando várias figuras geométricas dadas previamente pela estagiária. Após a realização da obra de</p>	<p>A pares</p>	<p>(Anexo XIII).</p>	
--	--	--	-----------------------------	---	----------------	----------------------	--

				arte irão apresentá-la à turma, explicando o que representaram e quais as figuras geométricas que utilizaram.			
--	--	--	--	---	--	--	--

Anexo XIII- Recursos da atividade “A minha obra de arte”



Anexo XIV – Grelha de avaliação da atividade “A minha obra de arte”

Dia: 17 de janeiro de 2020																				
Alunos	Matemática																			
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
Identificou superfícies planas do paralelepípedo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x
Verificou se as figuras geométricas mantêm a forma, quando mudam de posição		x	x		x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	-	x	x
Observou e identificou as figuras geométricas presentes na obra	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x
Realizou uma construção com figuras geométricas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x
Legenda: X (A criança atingiu o objetivo); - (A criança não esteve presente na atividade); (A criança não atingiu o objetivo)																				

Anexo XV- Plano de trabalho da semana de 18 a 22 de maio de 2020

Tempos	Segunda 18/05	Terça 19/05	Quarta 20/05	Quinta 21/05	Sexta 22/05
1h30m	<p>Português</p> <p>📖 Vê a ficha informativa em anexo sobre os verbos.</p> <p>* <u>Resolve os exercícios da ficha informativa no teu caderno.</u></p> <p>✍ Resolve os exercícios da página 136 e 137 do manual de Português.</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>📖 Lê a ficha informativa acerca dos tipos de solo e visualiza o vídeo “Experiências dos tipos de solo” acedendo à escola virtual.</p> <p>✍ Retoma à ficha informativa e cola ou copia a tabela sobre os tipos de solo para o caderno.</p> <p>Apontamento dos tipos de Solo (em anexo).</p> <p>✍ Resolve os exercícios da página 67 e 68 do livro de fichas de Estudo do Meio.</p>	<p>Português</p> <p>📖 Vê o PowerPoint, em anexo sobre o texto informativo.</p> <p>✍ Resolve os exercícios da página 138 e 139 do manual de Português.</p> <p>📖 Visualiza novamente o PowerPoint sobre o texto informativo (Slides 6 e 7) e elabora um texto informativo sobre uma serra de Portugal.</p> <p>(Tira uma fotografia e envia à professora)</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>📖 Lê a ficha informativa sobre o relevo e copia para o teu caderno as definições das diferentes formas de relevo (montanha, planalto, planície...).</p> <p>✍ Resolve os exercícios da página 108 do manual de Estudo do Meio.</p> <p>✍ Resolve no teu livro de fichas de Estudo do Meio a ficha nº 35.</p>	<p>Português</p> <p>📖 Lê o livro, “A arca do tesouro” de Alice Vieira, enviado em anexo.</p> <p>✍ Procura no livro “A arca do tesouro” três nomes, três verbos e três adjetivos. De seguida, regista no teu caderno.</p>
30m		<p><u>Sessão 1- Inglês</u></p> <p>Sessão síncrona - videochamada no TEAMS (14:30 – 15:00)</p>		<p>Matemática:</p>	<p>Inglês:</p>

				✎ Resolve os exercícios 3 e 4 da ficha nº29 do livro de fichas de Matemática.	
1h	<p>Matemática</p> <p>💻 Vê o PowerPoint, em anexo sobre as frações. <u>*Resolve as perguntas do PowerPoint no teu caderno.</u></p>	<p>Expressões</p> <p>Expressão Físico Motora – Realizar a aula de Educação Física na Tele Escola “EstudoEmCasa” às 11h.</p>	<p>Matemática</p> <p>✎ Resolve os exercícios da página 121 do manual de Matemática.</p>	<p>Expressões</p> <p>✎ Abre o PowerPoint de Português sobre o texto informativo e constrói um microfone, seguindo as indicações dos slides 8 e 9.</p> <p>(Tirar uma fotografia e enviar à professora)</p>	<p>Matemática</p> <p>✎ Resolve a ficha de avaliação trimestral – 2º Período da página 27 do livro de fichas de avaliação até ao exercício 10.</p>

Anexo XVI- PowerPoint texto informativo

 **Português**
Texto informativo

1 **Texto Informativo**
 Qual é a função do texto informativo?
 Qual é a estrutura do texto informativo?

Texto Informativo


O texto informativo tem a função de transmitir informações e explicações de forma geral.

O seu principal objetivo é comunicar as características principais do tema que está a ser falado.

Função

Tipos de textos

Notícia Aviso Anúncio Publicitário



Texto Informativo

Estrutura do texto

Introdução
 Apresentação do tema do texto

Desenvolvimento
 Exposição da informação sobre o tema do texto

Conclusão
 Mostra a ideia final do texto

Tarefas

Texto Informativo

- Lê o texto informativo da página 138 do manual de Português.
- Resolve os exercícios da página 138 e 139 do manual de Português.
- Atividade "Hoje vou ser jornalista"


Atividade: "Hoje vou ser um jornalista"

1. Pesquisa sobre uma serra de Portugal, acedendo ao seguinte link:
 - <https://www.casadasciencias.org/recurso/online/8107>
2. Agora que já recolhiste a informação necessária sobre uma serra de Portugal escreve um pequeno texto informativo sobre esse local.
3. Na introdução do texto deves apresentar informação geral sobre a serra que escolheste, e no desenvolvimento do teu texto como incluir as respostas às seguintes questões:
 - Onde se localiza a serra?
 - Qual é a altitude da serra?
 - Quais são as espécies de plantas e de animais que podemos encontrar na serra?
 - Quais são as rochas predominantes na serra?

Serra da Estrela
 Serra da Caldeirão
 Serra da Arrábida
 Serra da Gerês
 Serra do Marão
 Serra de São Mamede
 Pico Ruivo
 Pico

Atividade: "Hoje vou ser um jornalista"

3. Após teres elaborado o texto informativo, imagina que és um jornalista e prepara uma apresentação.
4. Para realizares uma boa apresentação necessitas de um microfone, sendo essa a tua próxima tarefa.
5. Depois de concluíres o microfone, tira uma fotografia ao objeto e ao teu texto e envia à professora.



Atividade de Expressão Plástica












Como posso construir um microfone?



Aqui fica uma sugestão de construção de um microfone, no entanto podes elaborar algo diferente, utilizando os materiais que tens disponíveis na tua casa.

- Rolo de papel higiénico
- Papel de alumínio
- Cola
- Eva

Anexo XVII- Plano de trabalho da semana de 25 a 29 de maio de 2020

Tempos	Segunda 25/05	Terça 26/05	Quarta 27/05	Quinta 28/05	Sexta 29/05
1h30m	<p>Português</p> <p> Vê a ficha informativa em anexo sobre os verbos irregulares.</p> <p>* <u>Resolve os exercícios da ficha informativa no teu caderno.</u></p> <p> Resolve os exercícios da página 144 do manual.</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p> Lê a ficha informativa sobre os meios aquáticos e cola ou copia as definições indicadas na ficha.</p> <p>Apontamento dos meios aquáticos (em anexo).</p> <p> Resolve os exercícios da página 110 e 111 do manual.</p>	<p>Português</p> <p> Vê o PowerPoint, em anexo sobre a fábula.</p> <p> Resolve os exercícios da página 153 do manual de Português.</p> <p> Visualiza novamente o PowerPoint sobre a fábula (Slide 6) e elabora uma fábula cujas personagens sejam dois animais à tua escolha.</p> <p>(Enviar o texto à professora)</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p> Resolve a ficha de trabalho enviada em anexo sobre os meios aquáticos.</p>	<p>Português</p> <p> Realiza a ficha nº43, página 55 do caderno de atividades de Português.</p> <p> Abre o documento enviado em anexo Fábulas de La Fontaine e seleciona no índice uma fábula para ler.</p> <p> Escreve no caderno as personagens da fábula e a moral.</p>
30m		<p><u>Sessão 1- Inglês</u></p> <p>Sessão síncrona - videochamada no TEAMS (14:30 – 15:00)</p>		Matemática:	Inglês

				✎ Resolve o exercício 16 da página 30 do livro de avaliação trimestral .	
1h	<p>Matemática</p> <p>📺 Visualiza o vídeo enviado em anexo sobre o Diagrama de Caule-e-folhas.</p> <p>📖 Lê a ficha informativa sobre o Diagrama de Caule- e- folhas e resolve os exercícios da ficha.</p>	<p>Expressões</p> <p>Expressão Físico Motora – Realizar a aula de Educação Física na Tele Escola “EstudoEmCasa” às 11h.</p>	<p>Matemática</p> <p>✎ Resolve os exercícios da página 125 do manual de Matemática.</p>	<p>Expressões</p> <p>✎ Abre o PowerPoint de Português sobre a fábula e constrói um mini projetor, como podes visualizar no slide 7.</p> <p>(Tirar foto e enviar à professora)</p>	<p>Matemática</p> <p>✎ Resolve a ficha de trabalho em anexo sobre Organização e Tratamento de dados.</p>

Anexo XVIII- PowerPoint Fábula

FÁBULA

O QUE É UMA FÁBULA?

- A fábula é uma narrativa em que as personagens são geralmente animais com comportamentos humanos.

Caraterísticas:

- É uma narrativa curta;
- Apresenta elementos narrativos como: ação, personagens, narrador, local e tempo;
- No final existe uma moral, onde os animais se tornam exemplos para o ser humano, sugerindo uma verdade ou reflexão moral.

EXEMPLO DE UMA FÁBULA

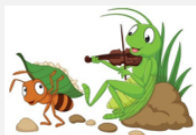
Era uma vez uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque, sem se preocupar com o futuro. De repente, encontrou uma formiga que carregava uma folha pesada, e perguntou:
- Formiga porque estás a trabalhar tanto? O verão é para nós aproveitarmos! O verão é para nos divertirmos!
- Não, não, não! Nós, formigas, não temos tempo para diversão. É preciso trabalhar no verão para guardar comida para o inverno.
Durante o verão, a cigarra continuou a divertir-se e a passear por todo o bosque. Quando tinha fome era só pegar numa folha e comer.
Num belo dia, passou de novo perto da formiga que carregava outra folha pesada.
E aconselhou a formiga:
- Deixa esse trabalho para as outras! Vamos nos divertir! Vamos cantar! Vamos dançar formiga!
A formiga gostou da sugestão e decidiu começar a viver a vida como a cigarra.



Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e, ao ver a formiga ordenou que voltasse ao trabalho. A rainha das formigas disse então para a cigarra:
- Se não mudares de vida, vais ter um inverno muito duro, cigarra! Vais passar fome e frio.
A cigarra não ligou, e respondeu:
- Hum! O inverno ainda está longe!
Para a cigarra, o que importava era aproveitar a vida, aproveitar o hoje sem pensar no amanhã. Porque construir um abrigo? Porque armazenar alimentos? Pensava ela...
Certo dia o inverno chegou, e a cigarra começou a tremer de frio. Sentia o seu corpo gelado e não tinha o que comer. Desesperada, foi bater à porta da casa da formiga.
Ao abrir a porta, a formiga viu a cigarra cheia de frio.
Levou-a para dentro, agasalhou-a e deu-lhe uma sopa quente e deliciosa.
Nesse momento, apareceu a rainha das formigas e disse à cigarra: - No mundo das formigas, todos trabalham e se tu quiseres ficar connosco, tens de cumprir o teu dever: tocar e cantar para nós.
Para a cigarra e para as formigas, aquele foi o inverno mais feliz das suas vidas.

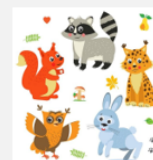
ANÁLISE DA FÁBULA

- **Personagens:** cigarra, formiga e rainha das formigas.
- **Espaço:** bosque.
- **Tempo:** verão.
- **Moral:** Na vida existem momentos de lazer e outros de trabalho, pois se não trabalharmos não conseguimos obter o que precisamos. No entanto, também devemos ser solidários e ajudar os outros.



ELABORAÇÃO DE UMA FÁBULA

- 1º passo- Escolhe dois dos animais aqui ilustrados.
- 2º passo- Elabora uma fábula, criando um diálogo entre os dois animais que escolheste.
- 3º passo- No final do texto, a moral deverá ser: Juntos somos mais fortes.



ATIVIDADE DE EXPRESSÃO PLÁSTICA

- Agora que já elaboraste a tua fábula vais apresentá-la à tua família de uma forma original, através de um miniprojetor.
- Para te ajudar a elaborar o teu miniprojetor visualiza o seguinte vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=X3e80XxiOJA>. Mas não te esqueças de ilustrar apenas as personagens da tua fábula.

Materiais:
- Rolo de papel higiénico;
- Película aderente;
- Cola;
- Tesoura;
- Canetas de acetato;
- Telemóvel ou lanterna.



Anexo XIX- Tabela de identificação dos sujeitos discentes

Tabela de identificação dos sujeitos discentes			
Identificação dos sujeitos discentes	Género dos sujeitos	Idade dos sujeitos	Ano de escolaridade
A1	F	6	1º ano
A2	F	6	1º ano
A3	F	6	1º ano
A4	M	5	1º ano

Observação: Na coluna Identificação dos sujeitos discentes, a letra “A” significa Alunos permanecendo de seguida um número como forma de distinguir os sujeitos.

Anexo XX- Autorização das entrevistas dirigidas aos Encarregados de Educação

Exmo/a. Encarregado/a de Educação, sou estagiária na sala do 1º A e venho por este meio solicitar a sua autorização para a realização de uma entrevista ao seu educando sobre “As concepções das crianças sobre o processo de aprendizagem e diferenciação pedagógica”. Esta entrevista tem como intuito recolher dados para o meu trabalho final de curso. De salientar, que esta entrevista apenas irá ser gravada em formato de áudio, sendo este usado única e exclusivamente para transcrição da entrevista, não sendo identificado o nome do aluno entrevistado.

Autorizo o meu educando
a realizar a entrevista

Não autorizo o meu educando
a realizar a entrevista

(Colocar uma X no quadrado pretendido)

Obrigado pela compreensão, a estagiária:

Marta Dias

Anexo XXI- Tabela de identificação dos sujeitos docentes

Tabela de identificação dos sujeitos docentes						
Identificação dos sujeitos docentes	Gênero dos sujeitos	Idade dos sujeitos	Tempo de serviço	Lecionou sempre no mesmo estabelecimento	Tipo de estabelecimento	Anos de Serviço no Estabelecimento
P1	F	50	25 anos	Não	Público	11 anos
P2	F	57	37 anos	Não	Público	11 anos
PEE	F	57	34 anos	Não	Público	12 anos
E1	F	59	37 anos	Não	Público	25 anos
E2	F	52	28 anos	Não	Público	5 anos

Observação: Na coluna Identificação dos sujeitos docentes, a letra “P” significa Professor, a letra “E” refere-se ao Educador de Infância e a sigla “PEE” significa Professor de Educação Especial. Posteriormente às letras identificadas, encontra-se um número como forma de distinguir os sujeitos da amostra.

Anexo XXII- Guião de entrevista realizado aos alunos do 1º ciclo do ensino básico

Bloco temático	Objetivos	Formulação de questões	Observações
Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Criar aproximação e confiança com o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posso gravar a entrevista? Só eu é que vou ouvir e o que me disseres será para me ajudares num trabalho. 	<p>Proporcionar um clima de confiança com o entrevistado e informá-lo sobre o tema e o intuito da entrevista.</p>
Conceções sobre a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender se os alunos sabem o significado de aprender; • Identificar as atividades propícias a uma melhor aprendizagem; • Averiguar se os alunos gostam de aprender, e porquê? • Compreender se a ação do professor ajuda no processo de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é para ti aprender? • Como é que aprendes melhor? • Quais são as atividades que aprendes melhor? • Gostas de aprender? Porquê? • Achas que aprendemos todos da mesma maneira? Porquê? • Como é que achas que o professor te ajuda a aprender? 	

Anexo XXIII- Guião de entrevista realizado às educadoras e professoras

Bloco Temático	Objetivos	Formulário de Questões	Observações
<p>Legitimação da Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informar os entrevistados sobre a natureza e objetivos do trabalho; • Comunicar os objetivos da entrevista; • Pedir autorização para gravar a entrevista; • Garantir ao entrevistado a confidencialidade da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para um melhor tratamento da informação recolhida, importa-se que a entrevista seja gravada? 	<p>Breve abordagem ao tema em estudo;</p> <p>Pedido de autorização aos entrevistados para gravação (áudio) da entrevista.</p>
<p>Identificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os sujeitos da amostra em estudo; • Caracterizar o percurso académico do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua idade? • Quais são as suas habilitações académicas? • Quanto tempo tem de serviço? • Sempre lecionou neste estabelecimento? 	<p>Bom dia, esta entrevista servirá para um estudo para o meu relatório final de estágio. De salientar, que no passar da mesma será respeitado o anonimato. Vamos agora dar</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Se não, em que ensino lecionou, público ou privado? • Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento? • Tem especialização de habilitações com crianças com NEE? 	início à entrevista propriamente dita.
Conceções da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o modo como as educadoras e professoras definem o conceito de aprendizagem; • Identificar os fatores positivos e negativos que condicionam a aprendizagem; • Identificar os fatores que favorecem e desfavorecem a aprendizagem. 	<p>Conceito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como define aprendizagem? <p>Dimensões</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais os fatores que condicionam a aprendizagem? • Quais os fatores que mais favorecem a aprendizagem? • Quais os fatores que desfavorecem a aprendizagem? 	
Definição do conceito de diferenciação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a forma como as Educadoras e Professoras 	<p>Conceito</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que entende por diferenciação pedagógica? 	Pedir exemplos se necessário, para uma melhor compreensão do tema em estudo.

	<p>definem o conceito de diferenciação pedagógica;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a perspectiva das Educadoras e Professoras relativamente à influência da diferenciação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem; • Identificar os desafios e os dilemas presentes na prática docente face à implementação da diferenciação pedagógica; • Perceber a relação entre diferenciação pedagógica e inclusão, na prática docente. 	<p>Dimensões</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião que influência tem a diferenciação pedagógica no processo de aprendizagem dos (as) alunos (as) / crianças? • Que desafios encontra na sua prática no âmbito da implementação da diferenciação pedagógica? • Que dilemas possui na implementação da diferenciação pedagógica? • Como relaciona a diferenciação pedagógica e a inclusão? 	
<p>Planificação e desenvolvimento do processo de aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como é elaborada a planificação do processo de aprendizagem; • Perceber como é feita a operacionalização do processo de aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> • Como planifica a aprendizagem do seu grupo/turma? • De que modo desenvolve a diferenciação pedagógica no decorrer da sua prática? 	<p>Adequar a terminologia “grupo” quando se refere ao contexto de Pré-escolar e “turma” quando se menciona o contexto de 1º Ciclo do ensino básico.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar quais as estratégias utilizadas para promover a diferenciação pedagógica nas suas práticas; • Identificar quais as dificuldades sentidas pelos docentes em promover estratégias de diferenciação pedagógica; • Solicitar exemplos para compreensão da temática em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em que momentos a desenvolve na sua prática? Dê-me exemplos. • Que estratégias adota na sua prática que visem o sucesso de todas as crianças no âmbito da diferenciação pedagógica? Pode dar exemplos de mais estratégias desenvolvidas? • Quais são as dificuldades sentidas em promover estratégias de diferenciação pedagógica? Como é que ultrapassa essas dificuldades? • Pretende acrescentar mais alguma coisa sobre este tema, que porventura não tenha sido abordado? 	
--	---	---	--

Anexo XXIV - Transcrição da entrevista aos alunos do 1.º ano

Legitimação da Entrevista

- I. Gostava de te fazer algumas perguntas sobre a aprendizagem, será que me podes ajudar? Posso gravar a entrevista? Só eu é que vou ouvir, e o que me disseres será para me ajudares num trabalho.

A1- Sim.

A2- Sim.

A3- Okay.

A4- Bom dia, sim!

Conceções sobre a aprendizagem:

- I. O que é para ti aprender?

A1- É uma coisa que vamos aprender.

A2- É aprender a escrever e a ler.

A3- É divertir-me, perceber novas coisas e também saber mais coisas sobre o mundo.

A4- Trabalhar, ouvir com muita atenção e respeitar a professora.

- II. Como é que aprendes melhor?

A1- Se nós não fizermos o trabalho, não vamos fazer a coisa mais bem.

A2- Quando a professora me explica as coisas.

A3- Prestando atenção, ouvindo bem e não conversar.

A4- Ahhhh...

- III. Quais são as atividades que aprendes melhor?

A1- A fazer os trabalhos e a ouvir as outras pessoas.

A2- A fazer formas geométricas, não sei.

A3- Desenhar, também não sou muito boa a recortar e também a escrever.

A4- Aprender as letras, os números e os livros.

IV. Gostas de aprender? Porquê?

A1- Sim. Por causa ... porque assim não sei fazer as letras.

A2-Sim. Porque estou a conseguir ler e escrever.

A3- Gosto. Porque é divertido e fico a saber mais coisas.

A4- Sim. Porque é muito bom para mim, para saber mais coisas.

V. Achas que aprendemos todos da mesma maneira? Porquê?

A1- Não. Porque há alunos que têm dificuldades e outros não.

A2- Sim.

A3- Não. Porque somos todos diferentes.

A4- Hmm... Não.

VI. Como é que achas que o professor te ajuda a aprender?

A1- Ajuda a fazer coisas, ajuda a fazer todos os trabalhos e se ajudar aprendo mais.

A2- A ler e a escrever e a ensinar coisas.

A3- Hmm... ensinando-me, ajudando-me e também me ajuda a aprender.

A4- Ahhh... ensinar-me coisas, a explicar-nos coisas que ainda não sabemos e não me lembro de mais nenhuma.

Obrigada pela tua ajuda!

Anexo XXV- Transcrição da entrevista às professoras do 1º Ciclo do Ensino básico

Legitimação da Entrevista:

Bom dia, esta entrevista servirá para um estudo para o meu relatório final de estágio. Pretendo estudar as concepções das crianças e dos docentes sobre o processo de aprendizagem e de diferenciação pedagógica. De salientar, que no passar da mesma será respeitado o anonimato. Vamos agora dar início à entrevista propriamente dita.

Identificação:

I. Qual é a sua idade?

P1- 50.

P2- 57.

II. Quais são as suas habilitações académicas?

P1- Licenciatura.

P2- Licenciatura em ensino do Inglês como segunda língua e do Português como língua materna.

III. Quanto tempo tem de serviço?

P1- 25.

P2- 37 anos.

IV. Sempre lecionou neste estabelecimento?

P1- Não, não.

P2- Não, tive em muitos estabelecimentos diferentes.

V. Se não, em que ensino lecionou, público ou privado?

P1- Público.

P2- Sempre público.

VI. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento?

P1- Há 11 anos.

P2- Vai fazer 12 anos.

VII. Tem especialização de habilitações com crianças com NEE?

P1- Não.

P2- Não, só tenho formações.

Conceções da aprendizagem:

I. Como define aprendizagem?

P1- É o processo em que os alunos conseguem descodificar uma mensagem.

P2- Para mim, aprendizagem é o trabalho que o aluno faz para ele próprio de maneira a conseguir captar aquilo que é importante e que lhe estão a dizer. Não considero que a aprendizagem seja nós a ensinar, considero que seja o aluno a fazer. Embora nós tenhamos de lhe dar as ferramentas para ele conseguir chegar onde nós queremos, mas eu acho que a aprendizagem parte dos alunos em si.

II. Quais os fatores que condicionam a aprendizagem?

P1- Isso são muitos. São os fatores ambientais em que eles estão, não é? A motivação, a família, a disponibilidade para aprender, a curiosidade, a atenção, a concentração, o empenho, a maturidade pois nesta faixa etária é muito importante, pelo menos no 1º ano em que alguns alunos chegam à escola e pensam que é um bocadinho a continuação do Jardim de infância. Enquanto uns vêm muito predispostos a aprender outros nem por isso, pensam que é um bocadinho mais uma brincadeira. É brincar! Eu sei que no Jardim eles aprendem também, mas aqui eles são obrigados a ter resultados no final e eles muitas vezes levam isto ainda como uma brincadeira, “Eu faço se quiser!” “Não me apetece fazer isto posso ir fazer outra coisa?”, porque não têm maturidade.

P2- Há muitos fatores para mim. Há o fator do aluno se não estiver interessado não aprende, não vale a pena. Outro fator que pode parecer que é irrisório, mas é gostar da professora, quando gostam da professora normalmente os alunos aprendem. Ahhh, isto é, em relação aos alunos. Portanto, e também outro fator é quando eles têm dificuldades, mas labutam com as suas dificuldades para conseguir chegar ao mesmo nível que os outros meninos. Depois há os fatores externos que é as vivências em casa, a família principalmente, se é uma família vamos lá considerada “normal” também temos de pensar no que é normal, não é? O que para mim é normal para outra pessoa também pode ser normal. Mas se não houver o empenho da família, muitas das vezes a criança perde-se e aí eu acho que é a parte principal, porque o aluno pode ter muita vontade de

aprender, mas tem muitos problemas em casa, a cabeça dele está absorvida com os problemas que tem em casa. Por isso, mesmo que ele queira aprender é muito difícil, porque a cabeça dele está preocupada com outras coisas. Depois também há o fator económico, porque muitas das vezes querem tentar atender mais, mas não têm meios para. Por exemplo, não terem livros para ler, não terem computadores para irem à internet, basicamente acho que já toda a gente tem televisão, mas pronto penso que aí o fator externo principal será a família, o acompanhamento que a família dá ou não ao filho. Não é preciso a família ensinar é preciso a família colaborar, ou seja, se a família perguntar “Então correu bem o dia?” “Precisas de ajuda em algum trabalho?” “Trouxeste algum recado?”. Eu acho que isto às vezes é só o importante e chega, não é preciso a mãe sentar-se ao lado do filho e estar a ensinar-lhe as coisas todas ou estar a fazer por ele, mas pronto é isto que eu acho basicamente é assim. Não sei se respondi.

III. Quais os fatores que mais favorecem a aprendizagem?

P1- Aqueles que eu acabei de dizer, a vontade para aprender, a curiosidade.

P2- Fatores que mais favorecem a aprendizagem. Posso dizer que o que mais favorece a aprendizagem é quando o professor consegue inculcar no aluno a necessidade de querer saber ainda mais. Quando o professor consegue passar isso ao aluno, ele tem vontade de aprender mais e ele próprio vai construindo a aprendizagem e vai pedindo mais, mais, mais e mais. Eu acho que basicamente é isso, porque quando nós estamos a falar de uma coisa que não interessa minimamente, nós normalmente desligamos. Portanto, se é uma coisa que estou interessada eu vou tentar saber e vou procurar e estou atento e eu penso que isso é dos fatores mais importantes, é esse o querer saber, o querer estar atento e o professor saber fazer este salto que é inculcar a vontade que o aluno tenha em aprender mais.

IV. Quais os fatores que desfavorecem a aprendizagem?

P1- A falta de atenção, a falta de concentração, talvez esses só não sei.

P2- Os fatores que desfavorecem a aprendizagem? Pode ser a nível físico, não é? Se a criança tiver problemas ou necessidades mentais ou outras pode desfavorecer, mas com isso não quer dizer que eles não aprendam à mesma algumas coisas, mas não aprendem é a nível académico. Ou seja, pode não aprender a ler e a escrever, mas podem aprender a serem cidadãos ditos “normais” vá, se é que se pode dizer assim. Portanto, o desfavorecer aqui é o que eu vejo é isso ou então só o mau ambiente familiar ou uma má relação com a professora também. Se houver uma má relação com a professora não há aprendizagem, isso aí garantidamente.

Definição do conceito de diferenciação pedagógica:

I. O que entende por diferenciação pedagógica?

P1- Dentro da sala de aula, nós temos trabalho diferente para os alunos que assim o necessitem. Quando não conseguem acompanhar o que está a ser lecionado na altura, ter diferentes formas de transmitir o conhecimento, mas de diferentes maneiras.

P2- Para mim, diferenciação pedagógica é perceber que numa turma há alunos que aprendem muito facilmente e outros que nem por isso e todos nós aprendemos de maneiras diferentes e eu falo por mim e a Marta se calhar também sabe. Há pessoas que veem uma coisa no placard e assimilam e há outros que ouvem e há outros que leem e há outros que só observam e o observar é ver com atenção. E para mim diferenciação pedagógica, em primeiro lugar, é perceber como é que os nossos alunos aprendem, porque eu sei que numa turma há um aluno que ainda eu não estou a acabar o que estou a dizer, já ele chegou lá e há outro que ainda não percebeu nada do que eu disse, então aí eu penso que o professor tem de desmontar tudo, como é que eu hei de explicar, desmontar todas as situações até chegar ao aluno com mais dificuldades em aprender e normalmente a diferenciação se traduz, na minha opinião em trabalhos diferentes, trabalhos mais manipulativos, jogos, trabalhos mais práticos, ah sei lá... Por exemplo em relação a uma situação problemática, fazer teatro. Vou à loja comprar não sei quê, agora vai lá buscar, agora que dinheiro é que tens, agora vai lá buscar outra coisa. Portanto, para perceberem vivenciando-se, se é que é possível as atitudes e as coisas que nós queremos que eles aprendam. É muito difícil neste contexto atual, não estou a falar só do Covid, estou a falar deste contexto do século XXI porque os programas são muito extensos e eu lembro-me de quando comecei a trabalhar eu tinha muito tempo para ensinar e para levar os alunos a querer aprender, agora é mais difícil porque há muita matéria para dar e parece que os meninos têm que saber aprender tudo de repente e quando nós saltamos etapas está tudo estragado e então aí a diferenciação pedagógica pode ser muito bonita, pode ser muito boa, mas não resulta porque se queimaram etapas. Quando não se manipulam materiais, quando não se mexe, quando não se participa, quando não se faz debates, depois o outro pergunta “mas porquê?” Porque quando se faz a pergunta do Porquê, o nosso cérebro faz com que haja um estímulo que nós temos de procurar a solução. Quando não procuramos a solução a gente ouve a solução, mas não percebemos porque é que ela lá está. Isso faz-me lembrar, não sei se isto é bom para a entrevista se não, mas faz-me lembrar um dos problemas de Matemática que eu tinha na minha escola que era uma torneira deitava não sei quantos litros de água para encher uma banheira mas a banheira ao

mesmo tempo despejava água não sei quantos litros em quanto tempo, a banheira ficava cheia. Eu nunca consegui perceber qual era a lógica deste problema, porque se eu queria encher uma banheira não tinha que tirar o que lá estava e todos estes problemas, ainda hoje, embora eu saiba matematicamente e é importante por exemplo quem trabalha nas águas, numa ETAR tem que saber quanto tempo demora um tanque a encher e ao mesmo tempo o tanque está a despejar. Mas para mim, como aluna naquela altura eu achava uma estupidez, se eu queria encher uma banheira porque é que lhe estava a tirar a tampa e foi um problema que eu nunca percebi e nunca percebi qual era a razão desse problema e o que é que isso servia para a vida. Por acaso, há uns anos falei com um senhor que trabalha na ETAR e ele disse, mas isso é muito importante e eu porquê? Porque eu tenho um tanque para encher e o tanque ao mesmo tempo está a esvaziar eu tenho de fazer cálculos para perceber quanto tempo é que o tanque tem de encher e eu disse- Oh valha-me deus! Pelo menos há uma solução para aquele problema, mas que a mim não me diz nada e como a mim não me diz nada, há muitas destas coisas também não dizem nada aos alunos, que é como aprender, aprender, aprender e depois a gente fazemos uma bola da aprendizagem e vai para o lixo, porque a gente não percebe porque é que aquela aprendizagem nos serve e aprendizagem tem sempre que servir para qualquer coisa, acho eu!

II. Na sua opinião que influência tem a diferenciação pedagógica no processo de aprendizagem dos (as) alunos (as)?

P1- Tem muita. Porque nem todos conseguem aprender da mesma forma e por mais que nós tentamos fazer isso, não é? Não deixar nenhum aluno para trás e eu tento muito fazer isso, levá-los todos juntos no grupo, mas sei que a forma de eu explicar a A não pode ser a mesma de eu explicar a B porque eles não entendem todos da mesma maneira e é preciso fazer diferentes formas, até acertarmos numa que se consiga que haja aproveitamento. Temos de ir por maneiras diferentes e diferentes e diferentes até ver se eles conseguem aprender.

P2- Tem, porque assim já vai ao encontro das necessidades que eles têm, portanto se eu sei que há alunos que aprendem mais por exemplo com o PowerPoint porque visualizam, eu então a esses alunos posso dar um PowerPoint e posso reforçar quando estou a trabalhar com o PowerPoint “Atenção aquilo”, porque eu sei que ele a nível visual capta mais informação. Por exemplo, se houver outro aluno que eu sei que é parte auditiva eu falo com ele e explico e então aí tem que arranjar outras estratégias porque é a tal coisa, a estratégia não pode ser única para uma turma de vinte meninos, vinte e

quatro ou vinte e seis, nem para dez porque todos eles são diferentes. Todos diferentes todos iguais, mas é verdade porque cada um aprende da sua maneira.

III. Que desafios encontra na sua prática no âmbito da implementação da diferenciação pedagógica?

P1- O ter alunos com Necessidades Educativas Especiais é um grande desafio, conseguir motivá-lo e levá-lo a querer fazer e trabalhar. No fundo, eles são todos diferentes, não há um igual e o desafio é que eles consigam aprender no final do ano letivo, consigam todos atingir os mesmos objetivos, embora de diferentes formas.

P2- O principal desafio para mim é a falta de tempo, porque eu sei que precisava por exemplo sei lá vamos imaginar... um tema qualquer de Estudo do Meio, uma hipótese. Eu sei que aquele aluno não percebe o ciclo da água, não percebe! E se eu tivesse tempo para, por exemplo fazer uma maquete do ciclo da água e ele visse e pusesse essa maquete ao pé da janela para que o sol tirasse a água, não é? Porque quando a água está ao pé do sol, a água vai desaparecendo e ele aí ia vendo o que é que era o ciclo da água, porque há muitas crianças que não percebem muito bem o que é, decoram. E o decorar, embora seja muito importante decorar determinadas coisas, eu sou a favor de se decorar algumas coisas para treinar a memória, mas decorar quando se percebe, quando se compreende. Porque, quando não se percebe nem se compreende, não vale a pena porque depois vai para a bola é uma aprendizagem que não serve para nada, fica ali. A gente quando precisamos dela não vamos conseguir buscá-la. Quando a aprendizagem é feita assim, com recurso à memorização, mas que se compreende, anos mais tarde seja em que altura for da vida, normalmente nós vamos buscar e percebemos “olha afinal era isto!” e muitas das vezes para mim o pior desafio, o pior e o melhor é tentar arranjar tempo para poder fazer coisas práticas com eles, porque é muito importante. E práticas não é só estar ali por exemplo, sei lá cinco minutos a mexer numa coisa e pronto acabou já não há mais tempo, não, não resulta assim! Tem de ser trabalhado, tem de haver tempo e não há tempo neste momento é muito difícil, mas não há tempo. Para mim é o maior desafio é conseguir fazer em pouco tempo diferenciação pedagógica que nem sempre dá resultado.

IV. Que dilemas possui na implementação da diferenciação pedagógica?

P1- É o cumprimento do programa no fundo é cumprir um programa e saber que temos alunos que nem sempre conseguem lá chegar da mesma forma, que é preciso uma diferenciação pedagógica para eles conseguirem e para isso é preciso tempo e muitas vezes nós não temos tempo para aqueles alunos que mais necessitam. E então, às

vezes pode ser bom, porque nós vamos sempre puxando mais e dando mais porque eles têm de conseguir lá chegar, mas nem todos conseguem da mesma forma, mas por isso também há níveis diferentes. Há os alunos com suficiente, outros são bons e outros são muito bons, não podemos é que nenhum fique abaixo do suficiente. Agora temos de diferenciar, não é? E levá-los todos até chegar à meta. É uma corrida, todos têm de chegar à meta, se não chegar em primeiro, chega..., mas vai chegando, vamos chegando todos.

P2- Há um dilema para mim muito importante que aconteceu quando vim para esta escola que é a comparação dos pais com alunos de outras turmas. Imaginando somos quarto e terceiro anos, uma hipótese, porque a professora da escola X já deu mais à frente. Ahh e eu deparei-me com esse problema quando cheguei aqui, porque eu gosto de andar devagar, devagar não é fazer ... não é ali pronto! Mas, é fazer as etapas todas e às tantas eu dizia não posso fazer esta ficha sumativa porque eu ainda não dei “Ah, mas tens de te despachar, tens de te despachar!”. Mas como é que eu posso me despachar, se tenho alunos que aprendem de uma maneira, outros que aprendem de outra, não consigo é difícil. E aí a diferenciação pedagógica vai por água abaixo, porque eu posso tentar fazer diferenciação pedagógica, mas se eu tenho tabelas de comparação entre colegas, e eu não estou a dizer que eles estão mal ou que eu estou bem, atenção! Nada disso! Mas é preciso perceber quando se já trabalhou em escolas unitárias ou escolas com dois lugares em que eu só tenho 1º e 2º e a colega só 3º e 4º, não há comparação. Os pais não comparam e nós vamos ao nosso ritmo, não vamos ao nosso, vamos ao ritmo das crianças que é diferente. E aí nós conseguimos fazer mais, eu lembro-me que em escolas onde eu estive e até já estive em escolas grandes noutros lugares, mas não havia comparação. Nós combinávamos entre colegas o que se ia dar, mas eu sabia que podia estar mais tempo com dois ou três alunos e que depois não era obrigada a fazer igual para todos, porque na altura que eu estudei a pedagogia era um bocado diferenciada e dizia-se sempre que cada pessoa devia fazer o teste para a sua turma e eu para mim concordo com isso, porque o teste para a sua turma, porque os meus alunos são os meus alunos não são iguais aos alunos do professor ao lado. E então aí eu consigo ir ao encontro das aprendizagens deles, fazer a diferenciação pedagógica até chegar aquilo que eu preciso e que eles precisam de aprender e é fácil de fazer. Agora, quando há essa coisa de agora há que fazer outros, eu sei que também tem que haver uma aferição entre as turmas para que não haja pronto, uns que sabem menos e outros que sabem muito mais, mas eu acho que esta moda veio um bocadinho estragar a diferenciação pedagógica, isto é a minha opinião posso estar incorreta, mas é o que eu sinto. Basicamente é isto que eu sinto.

V. Como relaciona a diferenciação pedagógica e a inclusão?

P1- A inclusão no fundo, eles estão na sala de aula e nós temos de fazer essa diferenciação pedagógica porque ao estarem incluídos dentro da sala eles são vistos como um aluno como outro qualquer, mas há uma problemática e há que respeitar essa problemática e há que fazer a diferenciação e há que dar mais tempo. Aí sim, quando um aluno tem uma necessidade educativa especial é preciso muitas vezes abstrair-nos, muitas vezes isso não é possível porque nós queremos que ele trabalhe, trabalhe como os outros, mas temos de perceber que há ali uma problemática que faz com que não se desenvolvam tão rapidamente e temos que respeitar e temos que alterar e deixar fazer no fundo, ao ritmo daquele aluno.

P2- Ora bem, para mim são dois termos diferentes. Diferenciação pedagógica e inclusão é diferente. A inclusão é muito bonita no papel e vou ser muito verdadeira naquilo que vou dizer, é muito bonita no papel porque todos têm direito é verdade, não é mentira nenhuma. Eu se tivesse filhos com necessidades educativas especiais também gostava que eles tivessem o melhor, não o igual todos, nada disso! E aí é que eu acho que a inclusão peca, porquê? Porque não pode haver inclusão quando nós temos uma criança autista dentro da sala de aula que não deixa trabalhar os outros e aí eu passo só a trabalhar com esse menino e estou a prejudicar dezanove meninos se for vinte a turma e porquê? Porque o tempo que estou com ele nem estou a fazer diferenciação pedagógica, porque por vezes não dá para fazer diferenciação pedagógica. Ahhh é difícil, eu já tive meninos desses e sempre me confrontei com essa situação “Como é que é possível nós estarmos com meninos autistas e depois como é que nós fazemos diferenciação pedagógica?”. Eu fazia tudo diferente para eles, mas eu naquele dia chegava lá e ele não queria nada daquilo e, portanto, a diferenciação pedagógica aí não resultava, a inclusão aí não era inclusão. Para estar com os amigos na sala, também está com eles no recreio e às vezes eu acho que é muito complicado falar-se de inclusão e de diferenciação pedagógica porque as coisas não são tão preto no branco como as pessoas querem querer. Houve uma vez uma situação de um avião em que deu nas notícias, que o piloto não deixou avançar o avião porque havia um autista dentro do avião e foi um tema controverso entre nós professoras porque a minha colega do ensino especial dizia que o piloto tinha sido estúpido e arrogante e não sei quê e eu disse: “Não! Eu não acho que ele fosse estúpido, nem arrogante, nem nada dessas coisas. Eu acho que ele foi responsável por causa de um menino ou por causa de um autista, fosse um menino ou fosse um adulto, ele estava a pôr em risco a vida de trezentas e tal pessoas ou quatrocentas”. E acho que aí às vezes é que a inclusão peca, porque não é segregar nada disso, não é por de parte, nada! Eu não concordo com isso também, mas à

situações que têm de ser vistas uma a uma e neste caso, para mim o piloto foi muito responsável porque ele não podia... claro que ele foi acusado pronto de pessoas com diferenças mas quer dizer eu acho que ele não foi, ele foi extremamente responsável porque ele não podia pôr em risco as outras pessoas todas e depois lembrei-me que isso é o que acontece nas nossas salas de aulas. Já aconteceu irmos aos teatros com esses meninos, porque têm de ir ver tudo e os meninos fazerem “fita” porque são coisas fora da rotina deles e o teatro ter que parar e a professora ter que sair para levá-lo para a escola e deixar os outros dezanove ou vinte entregues a outras colegas, quer dizer isto para mim não é inclusão é mascarar as situações e chamem-me o que quiserem, mas é isso que eu penso. Penso que muitas das vezes nesta inclusão até nem há diferenciação pedagógica porque é tão diferente, é tão diferente que a diferenciação pedagógica para mim só resultaria se eu pudesse por exemplo só trabalhar uma hora por dia com esse menino todos os dias, sozinha com ele e lá está deixava de ser inclusão porque ele não estava na turma, mas aí eu podia fazer diferenciação pedagógica para ele e não com os outros todos. Eu já cheguei a estar com esses meninos, nunca os deixei e o que é certo é que quando eu voltava costas, os outros não estavam a fazer nada como é lógico e evidente, principalmente se for um primeiro ano que não sabem ler, não sabem o que fazer. Portanto, é difícil muitas das vezes arranjarmos tarefas para os outros alunos e estarmos com o aluno na inclusão, eu acho que isso foi uma maneira muito simpática de camuflar as coisas. Isto é o que eu penso verdadeiramente, é isto! Não me importo que me apelidam disto ou daquilo, mas é o que eu sinto porque eu não penso que isto seja inclusão é mascarar as situações, é só isto que eu acho.

Planificação e desenvolvimento do processo de aprendizagem:

I. Como planifica a aprendizagem da sua turma?

P1- Nós fazemos as planificações anuais em grupo de ano. Depois dessa planificação anual fazemos a planificação mensal, também em grupo, depois dentro da planificação mensal eu faço uma planificação semanal em que planifico aquilo que vou dar nessa semana e que vou gerindo e tentando dar um bocadinho de todas as áreas. Claro que as Expressões muitas vezes ficam para trás, mas como eu digo o programa é muito grande e nós muitas vezes temos de batalhar no Português, na Matemática, no Estudo do Meio. As Expressões acompanham um bocadinho essas áreas, mas nem sempre são tidas com tanta frequência ou dadas com tanta frequência, quando deveriam ser. Eu também sei que elas fazem parte e que são muito importantes para o

desenvolvimento, principalmente nesta faixa etária, mas é um programa muito extenso que nós temos para dar.

P2- Como é que eu planifico? Ora bem, há uma coisa que eu faço, que já fiz e que por exemplo quando eu chego, neste caso agora não que estou nesta escola. Por exemplo, quando eu cheguei a outras escolas em que apanhava um segundo ou terceiro ou quarto ano ou uma turma de repetentes ou isto ou aquilo, uma das coisas que eu nunca fiz foi ir ver os processos dos alunos. Houve uma vez que um inspetor me questionou e eu disse-lhe: É simples eu parto do princípio de que são todos iguais. Não estou a ver os processos por uma razão simples, porque se no processo disser este aluno não aprende porque não quer, porque é malcriado porque é assim e é assado, eu já vou para a frente da turma com uma postura diferente. Ou seja, aquele aluno vai abrir a boca e eu já estou em cima dele e então eu normalmente só via os processos passado um mês e tal de estar a trabalhar e normalmente não me enganava. Mas a minha postura em frente aqueles alunos era igual para todos, porque eu não gosto de injustiças, nunca gostei e não lido bem com injustiças. Então aí, às vezes até me admirava porque havia alguns que vinham apelidados de mal-educados e que não queriam saber da escola e não sei quê e comigo não era assim. Na altura o inspetor até disse: “Olhe não tinha pensado dessa maneira, mas também tem razão!”. E eu disse: “Mesmo que não tenha razão é assim que eu trabalho”. A planificação, eu tento sempre planificar com os meus colegas em que fazemos a planificação trimestral, mais ou menos mensal e depois eu faço diária. Não me guio pelos livros, os livros para mim não são a bíblia dos professores, não gosto de me seguir pelos livros, tanto que os meus alunos todos sabem que eu começo por exemplo na última lição de Português e passo para a do meio e passo para a primeira. Eu trabalho com o programa e com o currículo e com as aprendizagens e é aí que eu vou buscar o que é que eu preciso e depois se me dá jeito um determinado tema para a transversalidade para a interdisciplinaridade. No primeiro período vamos imaginar, há um tema que tem de ser trabalhado em novembro, mas eu até acho que houve um aluno que falou nisso em outubro, eu tenho a planificação feita, mas automaticamente eu largo a minha planificação e vou agarrar naquilo que o aluno traz. Aí depois lá está o meu problema, porque depois os meus colegas deram isto, isto, isto e eu ainda só dei isto, mas o que é certo é que os meus alunos nesta altura ficam a saber e ficam a ter curiosidade, satisfeitos daquilo que eles não sabiam. Eu prefiro planificar para me orientar, não faço planificações, já fiz quando comecei a trabalhar, todas ali ao pormenor e tudo muito certinho e direitinho tal e qual como aprendi no estágio e depois percebi que essa planificação me limitava e limitava-me e limitava principalmente os alunos e depois percebi que “Eu preciso disto!” “É aqui que tenho de

chegar!” “O que é que eu posso fazer?” “Posso ir por aqui, por aqui e por acolá” “Posso arranjar esta estratégia de trabalho de grupo, trabalho a pares. Eu já trabalho a grupo e a pares há muitos anos, não é de agora e escola aberta eu já fazia e ainda nem se falava de escola aberta com a comunidade, depois é que veio essa coisa da escola aberta. Então eu planifico para me orientar, mas se houver um aluno ou dois ou três que me venham falar de outra coisa qualquer que eu veja que é importante e que me dá para trabalhar Matemática e dá para trabalhar Expressões, dá para trabalhar isto e aquilo eu então agarro esse tema e vamos por aí a fora. Depois então vamos voltar à planificação, ou seja, aquilo que eu tinha pensado dar e volto atrás e, portanto, reajusto a planificação como é lógico. Agora não é fácil não, tem de haver um background muito grande nosso de estar preparadas para o inseguro e inseguro porquê? Porque os alunos fazem-nos perguntas que a gente nem estamos a pensar que tipo de pergunta vai ser aquela, porque na minha cabeça eu penso assim é uma coisa tão evidente e eles não sabem, ah pronto não sabem não percebem. Eu tenho de voltar atrás, muito atrás e fazer todo o processo de aprendizagem e lá está as etapas foram queimadas porque se o aluno chega naquela altura, por exemplo sem saber que a videira dá uvas e responde que a planta que dá uvas é a uveira eu fico a pensar assim, então o que é que aconteceu para trás para esta criança perceber que é diferente da macieira e da maçã pronto isto é só um exemplo.

II. De que modo desenvolve a diferenciação pedagógica no decorrer da sua prática?

P1- Indo ao encontro daquilo que cada um necessita. Um já terminou, o outro não termina, outro sabe fazer, outro não sabe fazer, vamos dando mais tempo aqueles que mais precisam e vamos ajudando individualmente aqueles que não consigam fazer, dando uma ajuda individual ou muitas vezes pedindo também a alunos da turma que já terminaram, que já concluíram tarefas também para ajudar os colegas que têm mais dificuldade, eles também se sentem importantes, também transmitem os conhecimentos, também estão mais uma vez a aprender a fazer aprendizagens se vão ajudar os colegas que têm mais dificuldade.

P2- Sempre que possível e a toda a hora e a todo o minuto. Muitas das vezes eu nem tenho marcado que vou fazer uma coisa diferente com A, B ou C, mas quando eu me apercebo que o A, B e o C não estão a perceber, eu imediatamente reformulo o trabalho e vou ao encontro deles. Portanto, eu penso que isso é uma coisa que tem haver com a experiência do nosso trabalho, mas que é uma coisa que momentaneamente nós ficamos ali e eu assim: “Meu deus, é uma coisa tão simples e ele não percebe”. Então,

eu aí arranjo logo subterfúgios na sala de aula porque tenho isto ou tenho aquilo, tenho um jogo ou um carimbo ou uma coisa qualquer, uma fita métrica e vamos medir e imediatamente eu aí reformulo e faço com aqueles alunos sempre que é possível, porque o tempo às vezes não permite e às vezes os outros também não permitem, não é? E falando nisso, eu acho que há uma coisa que está muito esquecida na diferenciação pedagógica que é os bons alunos. Os bons alunos também precisam de diferenciação pedagógica, porque os bons alunos também têm de ser estimulados para continuarem a ser bons alunos e melhores alunos, porque normalmente nós só falamos de diferenciação pedagógica para os alunos que não aprendem muito, mas nós também temos os alunos que aprendem rapidamente e que é uma seca estar ali à espera que os outros aprendam, portanto eu também tenho esse cuidado de ter já coisas preparadas, normalmente até preparo isso no fim de semana e já tenho um pacote grande de trabalhos e de coisas diferentes e quando esse aluno já está despachado eu dou-lhe trabalho diferente e passo por ele e digo: “Estás a perceber?” “Consegues fazer?” “Vamos avançar?”. Porque não podemos esquecer que os bons alunos também perdem a aprendizagem se forem esquecidos e muitas das vezes a diferenciação é só usada para os “maus alunos”, vamos lá ver para os alunos com dificuldades, mas não, eu acho que a diferenciação também tem de ser para os alunos que andam depressa porque senão eles perdem o gosto, “O que estão a fazer na escola se já aprenderam?”, eles num quarto de hora já aprenderam e agora estão ali parados à espera que todos os outros aprendam. E às vezes nós professores esquecemo-nos desses pormenores, mas não, temos também de saber que a diferenciação pedagógica também é para os bons alunos, para eles irem avançando na sua aprendizagem. Penso que respondi.

III. Em que momentos a desenvolve na sua prática? Dê-me exemplos.

P1- Exemplos! Por exemplo na leitura estão aqui alunos que já leem muito bem e que já leem textos completos, há outros alunos que estão todos a ler menos uma aluna, mas aqueles em que sentem mais hesitação na leitura eu vou junto de cada um e ele lê só para mim, lê num tom mais baixo. A aluna que tem mais dificuldade, que ainda não conhece todas as consoantes aí também estou junto dela e ela também vai vendo à tabela do alfabeto qual é que é a letra, depois dizer a sílaba, no fundo é dar um apoio individual a cada um, conforme as suas necessidades. Indo ao quadro também, fazendo os exercícios no quadro para os outros verem, para corrigirmos se está bem, explicar a forma como pensaram, por exemplo na Matemática. No Estudo do Meio também levar cada um a contar a sua própria vivência, se estamos a falar de algum tema “O que é que eles já sabem sobre aquele tema?”. Também faço aqueles que são mais introvertidos e que não gostam tanto de falar, também às vezes levá-los a participar,

pois há aqueles alunos que participam muito e que querem sempre contar e depois há aqueles que nós não ouvimos durante o dia e então também às vezes faço um bocadinho isso que é perguntar aquele que eu ainda não ouvi falar, o que é que tem a dizer sobre o assunto, gerindo no fundo a sala de aula de uma forma diferente para cada um, cada um é um.

P2- Assim de cor não sou capaz de responder muito bem. Normalmente, como eu já disse tenho sempre tarefas diferentes e coisas diferentes para se fazer, portanto se eu vejo que há um aluno que já fez tudo por exemplo e que já aprendeu e que já está a falar com o vizinho do lado e de trás e a perturbar a aula, porque ele já aprendeu então eu aí já tenho por exemplo: um texto para fazer, um livro para ler, um jogo de perguntas tipo quizz que tenho na sala de aula e eu aí faculto logo a esse aluno. Quando é um aluno com dificuldades de aprendizagem eu também tenho outro tipo de material, outros jogos ou ponho jogos de tabuada ou um jogo prático por exemplo trabalho muitas vezes a memória e a atenção, tipo encontrar diferenças que é visto como uma diversão, mas que obriga a estarem atentos e às vezes há alunos que têm de ser trabalhados nessa situação. Alunos até com mais dificuldades, aprenderem a serem atentos e então eu tenho normalmente sempre várias fichas e jogos e essas coisas e sempre que é preciso e que eu veja que está a fugir para outro lado eu ponho isso ao dispor do aluno que é para ele ir fazendo e claro que vamos sempre dando uma mão “Atenção, cuidado, passa a frente” “Ah mas não percebi!” “Então vamos ver o que está para trás para conseguirmos chegar aí.” Então eu posso dizer que os momentos são vários ao longo do dia, não há assim momentos específicos que eu possa dizer é das 9h às 9:30h, não. É sempre que é útil para o aluno e sempre que o tempo me permite, porque eu também não sou a máxima, não é? Não consigo ser a máxima, porque eu tenho o tempo, o tempo às vezes é complicado! Não é que não tenha vontade, nem há falta de materiais é o tempo que condiciona muito e deixa-me um bocado desgastada e aborrecida porque não consegui fazer aquilo que eu quero.

- IV. Que estratégias adota na sua prática que visem o sucesso de todas as crianças no âmbito da diferenciação pedagógica? Pode dar exemplos de mais estratégias desenvolvidas?

P1- Além das que eu já disse? O apoio individual a cada um, o dar mais tempo aqueles que têm mais dificuldade, aos que são mais introvertidos lerem só para mim se não se sentem há vontade a ler para a turma. Outro exemplo, na escrita também ajudá-los a construir frases quando eles ainda não conseguem enquanto alguns já conseguem fazer assim uns pequeninos textos, ainda hoje o fizeram. Outros precisam de ajuda, precisam

de ouvir. Outra estratégia por exemplo, é ouvir o que os colegas já escreveram para terem ideias também. Se não conseguem fazer uma frase com uma palavra, dar-lhes mais duas ou três palavras e com três palavras eles já conseguem construir uma frase, também temos feito muito isso. A nível da Matemática, o concretizar, não é? Com os materiais por exemplo com a moldura do 10, com o material multi-básico utilizar mais esse tipo de material para aqueles que mais necessitam.

P2- Por exemplo concursos que até já deu na televisão que é da Bota Botilde, em que eles fazem jogos entre eles “Ah 1, 2, 3 diga lá outra vez, três nomes de adjetivos” por exemplo, e um começa com um adjetivo e o outro responde e depois há um que é o juiz, pronto numa situação de jogo. Normalmente até já fizemos coisas ou há alguém que tenha dificuldades, eles vão para um cantinho da sala e eles vão fazendo isso, claro que eu estou atenta a ouvir, não é? Por exemplo, jogos que eu tenho feito por mim há muitos anos em situação de estágio e que ainda os tenho e os ponho a jogar, por exemplo dois a dois dominós. Quando é primeiro ano, eles têm de compor o número cinco e então têm de arranjar as peças todas do dominó que dê cinco, depois vou dificultando o trabalho. Outra coisa, por exemplo um jogo do mapa de Portugal que tenho na escola, em que eles têm de juntar as peças e depois montar o mapa, eles montam e depois eu digo Trás-os-Montes, então calca aí Trás- os-Montes numa folha, vê lá o que podes fazer em relação a esta região, conhecerem. Claro que acontece, quando eu dou aquele jogo a dois ou três os outros também querem, pronto. Então aí a aula vira, lá está o replicar diferente e então passa a haver isso ou então um trabalho de pesquisa “Vamos pesquisar”, é mais difícil fazer trabalhos de pesquisa na escola porque não há computadores e já ninguém gosta de usar as enciclopédias, porque dá muito trabalho virar as folhas, não é? É muito complicado, aquilo dá muito trabalho e os meninos não têm esses hábitos, mas normalmente eu também tenho na sala algumas enciclopédias infantis e então eu dou-lhes um livro que eu sei mais ou menos porque já os conheço à muitos anos e então vai ser este livro “ Vê la se consegues perceber alguma coisa, sei lá sobre o Ribatejo ou Trás- os- Montes”. E depois às vezes também trabalho projetos feitos por eles, já fiz um ano um projeto de Provérbios diário, em que eu escrevia o provérbio e curiosamente na primeira vez que escrevi o provérbio os meninos não sabiam o que aquilo queria dizer e então fizemos um livro de provérbios, em que os mesmos depois eram ilustrados e todos os dias era explicado o que é que o provérbio queria dizer, por exemplo “Grão a grão, enche a galinha o papo”, eles não percebiam o que queria dizer e então eu pedi-lhes para nesse mês todos pedirem um cêntimo aos pais emprestado e punham numa carteira e ao fim do mês traziam a carteira para a escola para irmos contar quantos cêntimos tinham. A primeira reação deles foi um

cêntimo não é dinheiro e eu disse é mentira, um cêntimo é dinheiro porque se vocês tiverem quatro cêntimos e quiserem comprar uma pastilha de cinco cêntimos, o senhor não vende a pastilha porque vos falta um cêntimo, e então eles ficaram admirados quando no final do mês tinham trinta cêntimos e eu disse aqui está o provérbio “Grão a grão, enche a galinha o papo”. Se todos os dias nós guardamos um cêntimo nós chegamos ao fim do ano e temos? E aí surgiu a situação problemática, foi giro porque houve logo alguns “E se fosse dois cêntimos se calhar era melhor” e outros “Pois! Era o dobro.” E aí deu para trabalhar várias situações de Matemática, de Português e até de Estudo do Meio, mas o complicado foi depois eles devolverem os cêntimos aos pais porque eles perceberam que os trinta cêntimos que tinham era dinheiro, mas foi de acordo com os pais e eu expliquei porque é que eu queria. E esse trabalho dos provérbios foi muito giro, porque “ladrão que é ladrão tem 100 anos de perdão”, eles não sabem o que isto quer dizer, ouvem, mas não percebem. Então, desmontar tudo isto que é uma coisa que toda a gente pensa que os meninos percebem, aliás às vezes há adultos que também não percebem o que é que os provérbios querem dizer. Outras vezes fiz lendas só da nossa zona e com pesquisa e procura de imagens, nessa altura ainda não havia muita internet nem nada disso, foi à base livros, de imagens. Depois uma coisa que está em desuso que eu gosto e que os meninos gostam é o decalque com papel vegetal, ao princípio aquilo não sai nada porque há dificuldade em decalcar e com o decalque eles percebem. Lembro-me que este ano quando dei o aparelho respiratório eles decalcaram e disseram: “Ó professora, não era mais fácil em fotocópia?” e eu disse: “Era, mas também é divertido fazer isto.” “Pois, mas eu mexo isto, e isto fica fora do sítio.” “Pois, mas vamos tentar!”. É um trabalho diferente em que nós percebemos quais são os alunos que têm dificuldade em manter uma folha direitinha e certinha e conseguirem fazer, e o que é certo é que depois no fim do dia toda a gente me pede papel para irem fazer desenhos e copiarem desenhos em casa e eu dou, porque vi que eles tinham gostado. Sei lá outra coisa, o jogo de pronunciar palavras que é muito utilizado nos Estados Unidos que é soletrar as letras, eu digo Piedoso e eles têm de dizer P- I- E- D- O- S- O, é muito giro e eles gostam e dá-lhes um leque de palavras difíceis. Claro que depois há outro problema que é saber o que elas querem dizer, mas isso aí eles levam como pesquisa e é engraçado porque mesmos os meninos que não têm recursos, pedem aos pais ajuda e eles ajudam “O que é piedoso?” “Ah eu consegui soletrar” “Sim e o que é que isso quer dizer?”, e depois eles próprios procuram as palavras mais difíceis que conhecem e treinam. Portanto, eu faço muito esse tipo de jogos.

V. Quais são as dificuldades sentidas em promover estratégias de diferenciação pedagógica?

P1- É a falta de tempo para a construção de materiais, enquanto vocês estiveram cá e trouxeram coisas muito apelativas e que são muito importantes e eu já tenho tanto tempo a fazer tudo para o dia a dia que não estou a construir materiais. Agora é muito importante nesta fase o material palpável para eles manusearem, para verem.

P2- Ando sempre a lutar contra o tempo, mesmo! Às vezes faço aquilo que não se deve que é logo dar as fotocópias e vê lá agora como é que é. Pronto, porque não é fácil nós trabalharmos isso sem suporte papel e por exemplo eu lembro-me, já tive turmas em que o mapa de Portugal era feito por eles, nós chegávamos ao mapa e decalcávamos o mapa, montávamos o mapa, cortávamos o mapa e estávamos a fazer Expressões, estávamos a fazer tudo. Víamos as escalas do mapa, que eles não percebiam o que era a escala do mapa, montávamos o mapa, depois íamos pondo as culturas e aquele mapa desde o início do ano até ao final do ano ficou completíssimo quase que já não havia sítio para pôr mais nada. E eu continuo a dizer, para mim é o tempo, porque antigamente eu tinha tempo para isso e para muito mais e agora não tenho. E muitas das vezes tenho os pais a perguntar: “Para que é isto? E eu digo: “Para os meninos aprenderem!” “Ah, mas ó professora isso está fora de moda. “Está, mas tem uma razão de ser.” Eu sei que está fora de moda decalcar, mas eu sei que eles gostam de decalcar e estão a treinar a motricidade fina, também estão a saber trabalhar com o lápis em condição, porque sabem se o lápis estiver demasiado grosso não conseguem fazer nada com jeito e se lhes dou um papel assim eles também trabalham o espaço, porque só têm este bocado de papel não podem esticar o desenho mais. Portanto, eu aí trabalho uma data de situações que está em desuso, pois está, mas tem uma razão de ser. Eu quando faço tenho uma razão e eu sei que no fundo há aprendizagem e também há diferenciação pedagógica porque depois tenho aqueles meninos que têm alguma dificuldade em fazer e dizem: “Professora eu não consegui fazer, mas dá-me mais um bocadinho de papel?” e eu “Ó rapaz, toma lá o papel que tu quiseres.” Eles próprios tentam conseguir fazer e eu acho que isso é muito importante, quando o aluno me pede é sinal de que ele está interessado e que ele quer aprender. Não fomento o melhor nem o pior, não gosto dessa mania de competitividade, é boa mas eu não concordo a cem por cento, porque eu acho que todos têm de ser bons naquilo que fazem e se um aluno que até tem dificuldades na leitura mas se me sabe fazer um decalque ou um desenho bom eu dou-lhe um elogio do “arco da velha” e ele aí sente mais vontade e sente a vontade de fazer e de conseguir e pronto é assim que às vezes eu faço a minha parte pedagógica e a diferenciação às vezes também vai por aí.

VI. Como é que ultrapassa essas dificuldades?

P1- Olha recorrendo aquilo que a escola tem, aos materiais que temos nas escolas. Muitas vezes é isso!

VII. Pretende acrescentar mais alguma coisa sobre este tema, que porventura não tenha sido abordado?

P1-Diferenciação Pedagógica? Talvez fosse importante quando temos alunos com Necessidades Educativas Especiais termos mais tempo e mais acompanhamento em sala de aula. Eu neste momento tenho um aluno com Necessidades Educativas Especiais, não é? Mas há uma turma que tem vinte e três alunos e são capazes de estar lá dez alunos com Necessidades Educativas Especiais, se calhar é preciso repensar e ter mais professores no Ensino Especial a dar apoio a estes alunos porque eles merecem, todos eles merecem, não é? Mas um aluno com Necessidades Educativas Especiais precisa mais de nós, da presença do adulto sempre junto dele e não podemos esquecer os outros e não se podemos dedicar só aquele. Por isso estes alunos deveriam ter alguém em sala de aula para lhes dar mais uma ajuda.

P2- Não, neste momento não estou a ver muito, mas talvez se os programas não fossem tão exaustivos seria muito mais fácil aplicar a diferenciação pedagógica e não aquilo que muitas vezes as professoras fazem que é estarem ao pé do aluno, mas ele está a fazer a mesma coisa que os outros todos. Isso não é diferenciação pedagógica na minha opinião, isso é um apoio pedagógico ao aluno. Diferenciação pedagógica é eu sei que aquele aluno não consegue aprender daquela maneira, eu arranjo-lhes estratégias para ele aprender de outra maneira, isso para mim é que é diferenciação pedagógica. É lógico que nem sempre temos tempo e falo de nós, porque as minhas colegas também pensam da mesma maneira “E então o que nós fazemos?” “Vamos estar ali com aquele menino a fazer aquilo, mas os outros estão me sempre a chamar.” Portanto, aquilo não é diferenciação pedagógica, acaba por ser um apoio pedagógico ao menino com o mesmo trabalho dos outros. Diferenciação pedagógica é eu ir munida de casa e implica horas de trabalho em casa com materiais específicos para aquela criança, para aprender o mesmo que os outros aprendem com um quarto de folha, uma hipótese. Com aquele é preciso dois ou três quartos de folha, ou cortar ou montar. Sei lá áreas e perímetros, os outros percebem muito facilmente e aquele não percebe, portanto eu aqui tenho de lhe dar coisas para cortar e para colar, para ver e para pôr em cima “ Não, não é igual, a área não é igual” “ Então vá corta aí um papel que dê para pôr aqui”, e depois ele percebe que se decalcar, já consegue ter a mesma área, e isso é que é a diferenciação pedagógica.

Anexo XXVI- Transcrição da entrevista à professora de educação especial (PEE)

Identificação:

I. Qual é a sua idade?

PEE- 57.

II. Quais são as suas habilitações académicas?

PEE- Pós-graduação em Educação Pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo. A base de formação foi Educação de Infância.

III. Quanto tempo tem de serviço?

PEE- 34 anos.

IV. Sempre lecionou neste estabelecimento?

PEE- Não, em vários.

V. Se não, em que ensino lecionou, público ou privado?

PEE- Em ambos, no público e no privado. Atualmente estou no público, trabalhei mais ou menos 10 anos no privado, os restantes foi no público.

VI. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento?

PEE- Neste estabelecimento há cerca de 12 anos.

VII. Tem especialização de habilitações com crianças com NEE?

PEE- Exatamente, pós-graduação. Apesar de eu estar agora no âmbito da Educação Especial, o apoio e o meu trabalho são basicamente em Jardins de infância, portanto, eu situo-me nos dois. Aliás, numa fase em que eu só estava a trabalhar no Pré-escolar, portanto em Jardim de infância não me conseguia desvincular da parte da Educação Especial de que tenho formação. Portanto, quem tem as duas formações está sempre em articulação com ambas.

Conceções da aprendizagem:

I. Como define aprendizagem?

PEE- Aprendizagem é basicamente tudo o que aprendemos durante toda a vida. Em Jardim de infância, a aprendizagem pode-se considerar transversal e faz-se nas diferentes áreas ou domínios, por exemplo no domínio da Matemática, da Formação pessoal, Comunicação e Linguagem. A criança em idade pré-escolar aprende através da imitação do adulto e a aprendizagem faz-se de modo interativo e com o mundo que a rodeia. Quanto mais aprendizagens e vivências a criança tiver mais oportunidades tem de aprender, basicamente é o que eu penso.

II. Quais os fatores que condicionam a aprendizagem?

PEE- Os fatores que condicionam a aprendizagem podem ser vários. Nas crianças pode ser a motivação, as vivências, os valores e as atitudes que lhe foram transmitidos pela família. A família é muito importante, no condicionamento da aprendizagem. As vivências para mim, são a base de toda a motivação para a aprendizagem, quanto mais forem as vivências e deste modo mais ricas as experiências, as crianças ficam com mais vontade e desejo em querer saber mais, de aprender. Portanto, já têm aquela base de experiências ricas, então é uma motivação para evoluir mais e ao mesmo tempo terem mais facilidade. Ora quanto mais facilidade eles tiverem na aprendizagem mais motivadas estão, daí que vivências são de facto um dos fatores que condiciona a aprendizagem, vivências ricas.

III. Quais os fatores que mais favorecem a aprendizagem?

PEE- Os que favorecem foi os que eu referi, as vivências familiares, as experiências, todo um ambiente familiar.

IV. Quais os fatores que desfavorecem a aprendizagem?

PEE- Podem ser fatores relacionados com o ambiente familiar, um ambiente familiar desestruturado; condições de vida precárias; insucesso social; problemas emocionais; condições de saúde; falta de atenção; falta de memória, são fatores que podem influenciar a aprendizagem no aspeto negativo.

Definição do conceito de diferenciação pedagógica:

I. O que entende por diferenciação pedagógica?

PEE- A diferenciação pedagógica digamos são as medidas, as estratégias que cada educador seleciona para que cada criança consiga atingir ao máximo competências definidas para a sua faixa etária. Um grupo de crianças em determinada faixa etária, deveriam atingir determinados objetivos, quando tal não acontece cabe ao educador ou professor selecionar estratégias e atividades de modo a lhe facilitar esse caminho.

II. Na sua opinião que influência tem a diferenciação pedagógica no processo de aprendizagem dos (as) alunos (as) / crianças?

PEE- É assim diferenciar... não podemos encarar a diferenciação pedagógica como riscos, como alguns nossos colegas salientam. O professor ou o educador tem de acreditar que nenhum esforço se perde e que está a permitir que cada criança desenvolva as suas capacidades ao seu ritmo. Cada criança tem um ritmo de aprendizagem diferente e para cada criança o educador deverá definir um caminho para que ele consiga atingir, porque não somos todos iguais, as crianças também não são todas iguais e cada uma tem o seu ritmo de aprendizagem.

III. Que desafios encontra na sua prática no âmbito da implementação da diferenciação pedagógica?

PEE- É assim, alguns. Tendo em conta a diversidade das medidas educativas, das dificuldades apresentadas pelas crianças e o número de crianças que compõem os grupos/turma, os desafios são de facto muitos porque as condições não são as melhores. Contudo, perante uma realidade destas também é gratificante o nosso trabalho, uma vez que todas as crianças saíam beneficiadas e os resultados no seu desenvolvimento são evidentes. Portanto, torna-se complicado porque a realidade e as dificuldades são muitas, são amplas, mas se tivermos um plano definido para essas crianças que têm mais dificuldade em aprender, que não acompanham o ritmo das outras todos são beneficiados. Os principais desafios, é por exemplo não podemos encarar esta situação como um problema, temos é que tentar chegar a cada criança individualmente, em grupo ou em pequenos grupos de modo a que ela consiga mais tarde e ao seu ritmo acompanhar o restante grupo. A família é sempre a nossa base, se não tivermos uma família coesa, uma família que tenha

sustentabilidade, pronto que seja uma base forte para a criança torna-se quase inútil o nosso trabalho, mas todos em conjunto, toda a equipa que faz parte e é essencial para que isso aconteça. Portanto, a própria família assim como o docente da sala, como uma equipa multidisciplinar que poderá ajudar a criança, não será só o professor o único responsável e o único que tem de trabalhar nesse sentido, o trabalho tem de ser transversal a todos os técnicos.

IV. Que dilemas possui na implementação da diferenciação pedagógica?

PEE- Não podemos encarar a diferenciação pedagógica como um dilema, mas temos de seguir e acreditar, bem como definir o caminho mais próximo e adequado a cada criança. Como estou neste momento na educação especial, não sinto muita dificuldade porque já tenho as minhas planificações e objetivos muito definidos e por vezes não sinto muitos resultados porque falta um bocadinho de apoio e de trabalho atrás do docente da sala, da família, mas as minhas ideias, os meus planos e as minhas estratégias são implementadas e nunca ninguém diz que não ou que é difícil, poderá é não haver aquele trabalho necessário que eu estava à espera.

V. Como relaciona a diferenciação pedagógica e a inclusão?

PEE- Um dos principais objetivos da diferenciação pedagógica é essencialmente a inclusão, se não houver inclusão não há diferenciação pedagógica. Tendo em conta que não existem duas pessoas iguais, também não existem duas crianças iguais, então essas crianças que compõem o nosso grupo quer tenham dificuldade ou não aprendem em ritmos diferentes, daí que algumas aprendem com muita facilidade, outras crianças têm um ritmo diferente precisam da tal ajuda, da tal diferenciação pedagógica e chegam lá na mesma. Assim, se nós educadores respeitarmos as características das crianças elas certamente vão chegar ao mesmo caminho que as outras. Se não houver diferenciação pedagógica não há inclusão e vice-versa, na minha opinião. E é nesta base que eu devolvo as minhas atividades e as estratégias com as minhas crianças.

Planificação e desenvolvimento do processo de aprendizagem:

I. Como planifica a aprendizagem do seu grupo/turma?

PEE- Primeiro que tudo as planificações são feitas a partir da análise da avaliação do grupo, a partir das suas características eu defino na planificação o que eu pretendo

atingir com aquele grupo. Faço o estudo do grupo, vejo quais são as suas características e a partir daí planifico as atividades, utilizando estratégias que vão ao encontro das necessidades e interesses do grupo. De acordo com a evolução desse grupo, posso planificar para grande grupo, para pequeno grupo ou até mesmo para individual. Mas sem ter o conhecimento prévio do grupo não há planificação possível, não sei se me fiz entender. Eu planifico para aquelas crianças que precisam de mais atenção, de um acompanhamento mais individual, mas sempre com base no grupo em geral porque todas as atividades que eu planifico para essas crianças são todas incluídas no projeto e nas temáticas do grande grupo, daí que elas têm de se sentir integradas e incluídas porque senão não há a tal diferenciação nem inclusão. Para ter o conhecimento do grupo, peço à educadora a avaliação inicial do grupo, o número de crianças, a origem social, a formação dos pais, tudo isso faz-se um historial do grupo e a partir daí planifico. A educadora está a trabalhar uma determinada temática, ela tem determinados objetivos mais específicos para o grupo, mas há determinadas crianças que não conseguem acompanhar as atividades que a educadora definiu, então eu, por sua vez, vou planificar atividades com um nível que a criança consiga atingir no âmbito da temática que a educadora está a desenvolver. Quando esses objetivos forem alcançados, eu vou utilizar estratégias já mais complicadas de modo a que a criança consiga superar as dificuldades e acompanhe o grupo, por exemplo imaginamos que a educadora está a trabalhar os números, o grupo em si já consegue dominar a contagem e a seriação até 8 ou 9, a criança que eu estou a acompanhar tem dificuldades, então eu defino uma meta. O restante grupo já consegue contar e seriar até 8 ou 9, para as crianças que eu acompanho até 3 ou 4. Quando essa situação for superada, avanço, isto quer dizer que a criança vai acompanhar o restante grupo, leva é o seu tempo.

II. De que modo desenvolve a diferenciação pedagógica no decorrer da sua prática?

PEE- Através da planificação, com objetivos, atividades, isso já referi. Pronto estas questões estão interligadas umas com as outras. É assim, é através da planificação com objetivos, eu devolvo e planifico atividades menos complexas de modo a que as crianças desenvolvam as suas aprendizagens em contexto de grande grupo e se sintam integradas e motivadas. Em todas as atividades e em momentos em que as crianças manifestam necessidade e dificuldade em realizá-las, portanto eu vou acompanhando ao seu ritmo. Por exemplo, através de um pedido de ordens, eu quero que uma criança me obedeça a determinada ordem, por exemplo “Vai-me

buscar os materiais para realizarmos esta atividade”, se a criança apresenta dificuldades eu tenho de ir por etapas e pedir “Olha vai buscar a caixa de lápis para trabalharmos”. A partir do momento em que a criança consegue perceber, desenvolver e estar apta a realizar a minha ordem, eu para a próxima vez já digo “Olha vai buscar a caixa de lápis e a tesoura”. A partir do momento em que esta dificuldade é superada, então eu vou acrescentando ordens de modo a que a criança a nível de raciocínio já consiga juntar mais do que uma ordem e consiga desempenhar com sucesso, pronto isto é exemplo. Por exemplo, planifico também através de grelhas de objetivos, registo determinada dificuldade que a criança tem, depois o que quero que ela atinja, quais são os passos que eu vou fazer para que ela consiga e vou registando, torna-se mais fácil quando temos muitas crianças. Também faço através do apoio individualizado, por vezes dou apoio a 3 ou 4 crianças em simultâneo, mas há casos e há crianças que precisam mesmo de um apoio individualizado, mesmo dentro do grande grupo ela tem de estar acompanhada por um adulto de modo a que a estratégia seja dividida em muitas pequeninas para ela conseguir atingir o objetivo. E depois também solicito muito a colaboração e a interajuda de outros técnicos, de auxiliares, de equipa multidisciplinar, da própria família.

III. Em que momentos a desenvolve na sua prática? Dê-me exemplos.

PEE- Eu ponho em prática sempre que eu sinta que há necessidade, eu conheço a criança. Numa simples ida à casa de banho, a educadora da sala manda os meninos “Agora está na hora de lavar as mãos” e pronto eu já estou a trabalhar essa ação atempadamente ou não, então vou acompanhando a criança “Agora fazes assim, agora fazes assado”, “O que é que falta?”, falta lavar as mãos, fechar a torneira. Portanto, vou acompanhando de acordo com a situação momentânea e com o conhecimento prévio da criança. A diferenciação pedagógica é feita sempre que nós sentimos necessidade para tal, pode ser nas atividades, numa rotina, numa simples conversa, temos de saber descer ao nível da criança para que ela aproveite tudo o que nós técnicos/docentes temos para dar.

IV. Que estratégias adota na sua prática que visem o sucesso de todas as crianças no âmbito da diferenciação pedagógica? Pode dar exemplos de mais estratégias desenvolvidas?

PEE- As estratégias são universais para todo o grupo, porque é assim a partir do momento em que eu defino determinadas estratégias para crianças com algumas dificuldades, as outras todas vão beneficiar também. Posso também utilizar o método de interajuda, por exemplo solicitar às restantes crianças do grupo que ajudem as crianças com mais dificuldades, essas crianças por sua vez sentem-se mais incluídas e não notam e não sentem mesmo que têm dificuldades ou que não estão incluídas no grupo. O grupo que representa mais facilidade é também beneficiado, porque ao ajudar os colegas com algumas limitações estão no fundo também a valorizar a sua autoestima e estão a reforçar a sua aprendizagem que já tinham feito antes.

V. Quais são as dificuldades sentidas em promover estratégias de diferenciação pedagógica?

PEE- As principais dificuldades surgem mais no âmbito da falta de motivação e de elementos das equipas multidisciplinares que participam no desenvolvimento da própria criança. O professor sozinho não consegue fazer com que todas as crianças aprendam e superem todas as dificuldades, mesmo com trabalho árduo e persistente. É impensável um professor sozinho conseguir, embora tenha as estratégias bem definidas, embora conheça a criança, embora tenha muita boa vontade, é impensável! Então tem que haver uma equipa multidisciplinar, a família que articule com o professor/educador e também cabe a cada escola, isto aqui é a realidade que mais nos aflige, cabe a cada escola tomar consciência de que as dificuldades educativas têm que ser ultrapassadas e que o número de docentes, dos técnicos nas diversas equipas são insuficientes e daí é que resulta esta desmotivação. O professor da educação especial pode ter muito boa vontade, faz tudo muito bem feitinho, planifica, conhece a realidade das crianças sabe que aquelas crianças precisam, mas não consegue fazer tudo sozinho e por vezes as equipas também se desmotivam porque o número de elementos para tal é reduzido. Não conseguimos chegar a todos com qualidade, daí que apelamos às famílias, mas nem sempre a família também é um suporte muito positivo, porque encaminha essa preocupação para o professor, para a escola. A questão é que o número de crianças a necessitar, não está de acordo com o número de elementos das equipas. As equipas e nós professores temos a consciência do que devemos fazer, mas é impensável chegar a tantas crianças. Eu até posso estar com todas as crianças que precisam, mas é um tempo mínimo e aquela criança precisa de mais tempo, de mais vezes. Então é assim, para poder chegar a todos, eu tenho que dividir o meu tempo, pronto em vez de dar apoio a uma criança por semana, começo a dar de 15 em 15

dias e se não houver outra equipa, se não houver a educadora da sala, se não houver uma família consciente e que trabalhe, todas as estratégias que eu passo não têm um desenvolvimento visível, porque as crianças que têm estas características precisam constantemente de ajuda, as estratégias têm de ser aplicadas diariamente. Mas claro que com boa vontade, com uma família, mas por vezes as famílias também são desestruturadas, elas próprias não têm a noção das dificuldades dos próprios filhos e aí gera-se uma bola de neve em que o sucesso não é visível como nós queremos. Em relação aos materiais, depende das instituições, os Jardins de infância da rede pública de momento estão muito bem apetrechados e não há assim muita dificuldade, se for nos estabelecimentos, isto estou a falar da minha realidade profissional neste momento, se for nos Jardins de infância de rede privada, Misericórdias e outros mesmo privados, nota-se essa carência de materiais porque um dos principais objetivos destas instituições é o lucro. Eu pessoalmente, não sinto muitas dificuldades porque tenho materiais pessoais de há muitos anos, vou enriquecendo e também pesquiso muito, eu própria tenho os meus materiais, mas quem inicia agora o percurso profissional nesta área não é nada fácil. Eu trabalho em vários estabelecimentos de ensino e quando vou para os públicos estou tranquila, temos o espaço, temos os materiais atualizados, temos jogos livres, informação, tudo. Nos outros jardins de infância, nem internet existe nas salas é uma realidade completamente diferente, tenho de levar tudo e pensar previamente qual é a melhor estratégia para aquela criança que está com aquela dificuldade, que sente aquelas necessidades, é muito difícil. São realidades completamente diferentes e que existem!

VI. Como é que ultrapassa essas dificuldades?

PEE- A dificuldade nunca é na totalidade ultrapassada, é assim sem ovos não se pode fazer omeletes, mas vou persistindo e exigindo, vou falando, vou pedindo ajuda a uma auxiliar se pode trabalhar um bocadinho nesta área, porque há situações em que não é preciso estarmos diretamente com aquela criança, mas nas atividades de rotina ir falando e exigindo que a criança vá fazendo de determinada forma. Vou fazendo pedidos de um lado e de outro e as coisas vão-se ultrapassando. Vou falando na mesma situação várias vezes “E não foi feito porquê?”, “Mas pode fazer assim”, “ Quando for para o refeitório pode ir contando os dedos das mãos”, e as pessoas pronto vão também com esta informação, criando um bocadinho de gosto e vão, mas nem sempre se consegue não somos todos iguais, mas vamos conseguindo alguns sucessos.

VII. Pretende acrescentar mais alguma coisa sobre este tema, que porventura não tenha sido abordado?

PEE- Não sei, já falámos de tanta coisa (risos). Eu penso que é assim, a prática pedagógica no âmbito da educação e realidades com que nos temos deparado, também ajuda muito, porque a partida no início, eu lembro-me que no início da minha carreira também encontrei obstáculos que na altura foram mais difíceis de resolver, porque a falta de experiência, a falta de informação, o próprio mundo da educação estava ainda muito direcionado por determinadas linhas, o caminho era este e não havia mais nada, agora não. Nós docentes também temos a liberdade e temos a consciência de que há várias estratégias que se podem aplicar para conseguirmos um determinado fim. Se a criança não consegue desta forma, vamos experimentar outra e vamos experimentar a outra, depende também da postura pessoal e do gosto e da informação que temos em relação a tudo.

Anexo XXVII- Transcrição da entrevista às educadoras

Identificação:

I. Qual é a sua idade?

E1- 59.

E2- 52.

II. Quais são as suas habilitações académicas?

E1- Licenciatura.

E2- Licenciatura.

III. Quanto tempo tem de serviço?

E1- 37 anos.

E2- 28 anos.

IV. Sempre lecionou neste estabelecimento?

E1- Não. No início da carreira passei por diversos estabelecimentos, pelo particular uma IPSS durante 4 anos, depois ingressei ao fim de 4 anos na República. Passei por diversas situações, fui contratada depois fui vinculada e depois efetivei.

E2- Não, não.

V. Se não, em que ensino lecionou, público ou privado?

E1- Respondido anteriormente.

E2- Nos dois. Inicialmente no privado, tive 9 anos no privado e depois público.

VI. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento?

E1- 25 talvez.

E2- 5 anos.

VII. Tem especialização de habilitações com crianças com NEE?

E1- Não.

E2- Não.

Conceções da aprendizagem:

I. Como define aprendizagem?

E1- Aprendizagem é aquilo que a criança consegue ficar a saber, aquilo que a criança aprende.

E2- (risos) Aprendizagem? Aquisição de conhecimentos.

II. Quais os fatores que condicionam a aprendizagem?

E1- Para mim, acho que é primeiro a motivação, o afeto, pois nestas idades o afeto sem dúvida tem de estar presente primeiro que tudo e se gostarem eles interessam-se senão desinteressam-se, não é? Têm de gostar. Motivação relacionada com afeto, materiais interessantes adaptados à idade deles e que lhes interesse. Pronto, para mim aprendizagem vem da necessidade das crianças e do interesse deles.

E2- As potencialidades que é as capacidades de cada um, a motivação e o contexto.

III. Quais os fatores que mais favorecem a aprendizagem?

E1- Os fatores que favorecem a aprendizagem é o interesse deles primeiro que tudo, se não se interessarem não se motivam, portanto não estão atentos e não aprendem. Para mim é isso, motivação, interesse, necessidade.

E2- A motivação e o contexto, no sentido em que não aprendemos sozinhos temos de estar num lugar que proporcione ou numa família, ou seja, no contexto onde eu me desenvolvo para se dar a aprendizagem. O contexto no sentido lato, posso pormenorizar. É da família à escola, é o meio envolvente. Se a criança viver na selva não aprende, se calhar aprende por tentativa e erro algumas coisas, mas o contexto que é o meio que proporciona essas aprendizagens facilitam senão sozinhos..., portanto mantenho a motivação e o contexto em termos de envolvimento, ambiente facilitador.

VI. Quais os fatores que desfavorecem a aprendizagem?

E1- Algo que eles não gostem, que não lhes interesse, que não seja do agrado deles. Um ambiente pouco estimulante, um ambiente que ele não goste de estar, acho que é por aí.

E2- Pode ser o contexto familiar em alguns casos, as dificuldades de algumas crianças, a falta de algumas capacidades porque temos crianças diferentes ainda assim aprende-se sempre, portanto, mas o sucesso dessas aprendizagens está muito comprometido

com as características de cada criança, com o seu meio familiar e também com o meio educativo que seja estimulante e proporcionador porque se não for também compromete.

Definição do conceito de diferenciação pedagógica:

I. O que entende por diferenciação pedagógica?

E1- É eu conseguir atender a todas as crianças que tenho na minha sala e conseguir que todas aprendam, tendo em conta que cada uma é diferente, cada uma tem as suas diferenças. É difícil, é difícil!

E2- A diferenciação pedagógica para cada grupo, para cada criança. Cada criança aprende diferente, o meio em que ela cresce e se desenvolve também traz benefícios e noutros casos também dificuldades, mas a diferenciação é crianças com características diferentes, modos diferentes de proporcionar a aprendizagem. Para mim isso é diferenciação pedagógica é adaptar a cada meio, a cada local, a cada grupo e a cada criança. Há grupos que funcionam de uma maneira e outros de outra e cada criança precisa de um investimento nela, de métodos, de atividades próprias às suas características.

II. Na sua opinião que influência tem a diferenciação pedagógica no processo de aprendizagem dos (as) alunos (as) / crianças?

E1- A influência que poderá ter é cada um aprender ao seu ritmo. Se eu tentar ensinar cada uma de forma diferente indo ao encontro dos interesses deles e das necessidades, cada uma vai evoluir ao seu ritmo.

E2- Tem toda, eu não posso fazer igual com crianças diferentes é fazer diferente com crianças diferentes. Agora num grupo temos minigrupos com muitas crianças com afinidades entre umas e outras e por isso não temos uma diferenciação pedagógica de 25 alunos, porque há pequenos grupos em que esta técnica funciona e esta ação, mas com A, B ou C. Sempre que essa característica é muito própria e específica e nalguns casos com algumas patologias ou mesmo dificuldades centradas na linguagem ou motora, tenho de estar atenta àquele caso e dar um apoio ou uma direção de ações diferente dos outros, mais própria sempre que a característica da criança o exige.

III. Que desafios encontra na sua prática no âmbito da implementação da diferenciação pedagógica?

E1- Para já grupos muito grandes, a dificuldade em atender a todos porque as salas estão muito cheias. É um local que tem muita procura o Jardim de infância e eles têm sempre grupos de 25, acho que eu conseguiria uma melhor diferenciação pedagógica, conseguiria atender a todos se os grupos fossem mais pequenos. O que eu na minha experiência nunca consegui ter, porque nunca tive grupos pequenos tive sempre grupos grandes, portanto acho que começaria com um grupo mais pequeno. Quando tenho crianças com necessidades educativas especiais e tenho grupos mais pequenos, tenho 20, já noto uma grande diferença e são só 5, mas já noto que consigo atender e chegar a todos ou pelo menos melhor, consigo melhor. Com 25 é bem mais difícil, ainda por cima os grupos são heterogéneos e como compreendes cada criança, cada idade, cada um deles tem as suas necessidades o que por vezes é complicado.

E2-Desafios muitos e cada vez mais. Cada vez mais há mais crianças com especificidades muito próprias e às vezes fica-me o sabor amargo de num grupo muito grande de 25, às vezes não termos disponibilidade maior para investir mais. Essa diferenciação é sempre tão mais difícil quando o grupo também ele é próprio e grande, a gente sabe como fazer e fazemos, mas às vezes fazemos um bocadinho e aquela criança precisa de mais, fica-me esse sentimento às vezes. Grupos grandes e por vezes com dinâmicas específicas, difíceis. Por acaso, não tive lá nenhum caso este ano. Esta diferenciação pedagógica, eu sinto cada vez mais do princípio para agora da minha atividade profissional agora mais recente, mais desafios, mais exigências em sermos capazes de descodificar o que ali se passa e às vezes com alguma dificuldade em perceber para atuar. A vantagem é termos outros técnicos connosco em equipa, um faz uma abordagem outro outra para..., mas às vezes fico com um sabor amargo e outros casos não. E o que é que conseguimos com essas crianças que precisavam de mais diferenciação pedagógica? Também podes referir que o alargamento de equipas com outros técnicos nalgumas atuações com crianças com características específicas é facilitador nessa diferenciação, são apoios diferentes, terapias, psicólogos isso ajuda também.

IV. Que dilemas possui na implementação da diferenciação pedagógica?

E1- É ter de estar muito atenta para conseguir chegar a todos, não é fácil. Como eu te disse não é fácil porque são muitos. Pronto, o principal dilema é mesmo o número de crianças, acho eu, quanto a mim é.

E2- O meu dilema sempre é a dificuldade de às vezes conseguir chegar a todos e a cada um na sua especificidade, a gestão da sala de aula, a gestão do grupo a par dessa diferenciação pedagógica que é preciso fazer. Ela às vezes chocasse, porque lá está

grupos grandes, idades que requerem atenção e níveis de desenvolvimento de cada criança específico. O dilema eu acho, se fosse um número mais reduzido de crianças a diferenciação pedagógica poderia existir melhor, esse é o dilema. E é, não é? Em 25, se tiveres um ano em que tenhas muitos casos e que precisam de um apoio, fica-te o sabor amargo de não consegui chegar tão bem ali, precisava de mais. Agora, para colmatar isso é que falta aqui a equipa de outros técnicos que vão ajudando, mas isso são apoios não é diferenciação pedagógica, eu percebo! Não há muitos dilemas quando um grupo não tem muitas características, essa diferenciação pedagógica é muito relacionada com características e síndromes específicos de cada criança, não é? Se tivermos um grupo que até maioritariamente aquilo está tudo bem, aprendem quase do mesmo modo, têm características muito idênticas não há grandes constrangimentos. Quando há, A, B ou C a precisar de um acompanhamento..., às vezes não me posso esquecer, estou a falar e o meu raciocínio vai sempre para um lado que essa diferenciação não é só para os NEE é também para os outros que têm mais capacidades, agora estou a tomar essa consciência. O meu discurso foi sempre no sentido dos outros “menos”, mas a diferenciação agarra também os outros “mais” que também precisam de se adequar às suas características de potencialidades, mas para esses é mais fácil, é mais fácil eu acho. Porque se já estão num patamar de desenvolvimento de maior autonomia, eu dou dicas e a criança vai, às vezes sem dar o meu apoio. A diferenciação e o apoio mais inerente é naqueles casos em que há dificuldades, mas os outros também nunca se pode esquecer, mas é mais fácil, é mais fácil.

V. Como relaciona a diferenciação pedagógica e a inclusão?

E1- Então a inclusão faz-se com diferenciação pedagógica e tenho de estar atenta à criança com necessidades, com outras necessidades o que por vezes não quer dizer que seja sinalizada ou que tenha apoio, mas pode ter outras necessidades educativas e aí eu tenho de estar atenta aquela criança e ao que ela precisa para conseguir ajudá-la.

E2- Andam a par, mas que relação elas têm uma com a outra? Uma relação estreita indissociável, não há diferenciação pedagógica sem inclusão, não pode. Aquela criança precisa de um apoio, mas ela tem de estar completamente integrada com as suas características, dificuldades e potencialidades. Não podemos cair no erro da diferenciação pedagógica nos levar à exclusão “Ele não dá jeito agora neste tipo de trabalho, sai” “Aquele ainda não está naquele patamar, aqui nesta atividade se calhar não dá”. Eu acho que respondi certo? Estão a par, são indissociáveis e esse apoio

diferenciado não pode retirá-lo do todo, excluí-lo do todo, sempre integrado no grupo. No entanto, estás-me a fazer esta pergunta e eu estou a visualizar uma situação em que tive uma criança de 5 anos com muitas dificuldades, ele é brasileiro e os pais são brasileiros e fala muito mal de não se perceber nada, de não se perceber nada meu deus! Terapia da fala que ele já vinha, pôs-se o Covid. Estava previsto uma consulta de desenvolvimento que tinha de ser feita, mas, entretanto, pôs-se o adiamento escolar e foi aceite. No outro dia numa reunião com colegas, elas estavam a dizer que conheceram casos em que os audiogramas estão normais, ouve, mas a apropriação da linguagem a nível neurológico não permite, não chega lá. Ouve, mas não chega é como o disléxico, ouve o som, mas o som que ele capta é outro daquela palavra, tem de haver ali qualquer coisa. Quando estávamos nas aulas online, nas sessões online a mãe de vez em quando participava para ele falar comigo e ver os amigos, mas ele estava um bocadinho desmotivado e estava só ali e eu disse à mãe: “Não se preocupe com ele a intervir, ele pode ficar a assistir à aula”. Se eu não percebia nada do que ele dizia, era o constrangimento online, ainda mais do que na própria sala. Na própria sala também, era daqueles casos que a gente diz assim: “Desculpa, não estou a perceber podes repetir?” ele repete, repete e a gente nada. Deixei de repetir “Está bem filho, está bem eu já vou lá”, ele interpolou porque estava à espera de uma resposta minha e eu não estava a dar a adequada. E nas aulas online ele deixou de aparecer e eu disse à mãe que se ele quisesse aparecer uns bocadinhos, aparecia comigo fora das sessões porque ele teve terapia da fala também sozinho e a mãe envia-me os trabalhos que ele fazia lá, mas nas aulas online ele não queria estar lá. Percebes, quando não está colocado num ambiente em que a sua dificuldade não lhe permite participar? Eu não o excluí porque lhe dei um apoio de outra maneira, mas ele aqui não estava muito no grupo e às vezes ele ficava lá a assistir e eu dizia “Deixa-te estar aí a ouvir a minha história”, mas ele desinteressava-se. Nas aulas, a mãe dizia que ele se cansava um bocadinho e no apoio da terapia da fala ele também se cansava um bocadinho, pronto era só ele ali online. Online para o Pré-escolar não, não, teve pontos positivos não quer dizer que não se faça, mas o agrupamento obrigou-nos a muito, uma hora de manhã e uma à tarde. As crianças são pouco autónomas, com os irmãos e com os pais foram dias muito difíceis. Houve sessões fantásticas, conheci crianças num âmbito que de outro modo não conhecia, houve surpresas boas. Mas em 25 tive no máximo num dia apareciam 11 participantes, 8, 3 e muitos dias 1. Todos os dias uma, nunca falhou! As minhas colegas diziam “O que é que tu fazes com uma aluna?”, por acaso tive a sorte de ela ser brilhante e foi fantástico não era eu que fazia era ela que me dava aula a mim “Agora vai lá ao teu quarto, tens lá fantoches? Então vai lá buscar minha querida”, mas exigia um bocadinho de mim, eu sozinha todos os dias exigia um bocadinho de mim um certo

esforço para conseguir manter a motivação da criança. Uma vez ou outra dizia “Já estou cansada” e desligava aquilo, mas eu até sei coitadinha, todos os dias comigo e às vezes vinha lá a mãe ou a avó “Ai, desculpe professora, ela desligou” e eu dizia “Não faz mal mãe, eu compreendo ela está sozinha comigo há muito tempo”, há dias que também eu estava cansada (risos). Outros grupos tinham 15 miúdos e eu achei muito e começámos a partir, é muito eles não percebem, quem manda não percebe. Uma coisa é estar a dar uma aula expositiva, outra coisa é estar com não sei quantos miúdos, vamos ver o que nos espera, não sei talvez não. Eu quero ir, são riscos que eu tenho de correr não há hipótese, a minha profissão não se coaduna com “onlines”. É de referir que em alguns casos, este do Covid a inclusão foi mais difícil, crianças com necessidades especiais nomeadamente no meu caso que tinha a criança da terapia da fala a nível da linguagem ele era complicado, a interação connosco não existia, aparecia algumas vezes outras vezes não, era compreensível.

Planificação e desenvolvimento do processo de aprendizagem:

I. Como planifica a aprendizagem do seu grupo/turma?

E1- Estando atenta ao grupo, tentando conhecê-lo, indo sempre pelos interesses deles. Um ano nunca é igual ao outro, porque os grupos não são iguais, não pensar que já se sabe tudo e que agora é chapa zero e vou aplicar a todos igual, nunca é igual, os anos nunca são iguais porque os grupos não são iguais. Depois vou sempre partindo de um interesse deles e depois a partir daí vou explorando e vou planificando ouvindo também as crianças e depois vou pesquisando e às vezes também peço aos pais para ajudar, também participam no trabalho e é por aí.

E2- De acordo com as características do grupo, das atividades a desenvolver, o contexto em que estou e aquilo que pretendo realizar e quando eu digo que isso parte das características do grupo é também tendo em conta as motivações das crianças, como é que elas gostam de aprender, as atividades que mais gostam de fazer. No entanto, também planifico coisas que são sugestões que não têm haver nem com o grupo nem com o contexto, são ofertas educativas, propostas diversificadas, portanto, planifica-se as atividades tendo em conta o grupo, o contexto..., ah de outro modo, também algumas planificações contemplam ofertas educativas, desafios que surgem e propostas que vêm de fora da comunidade educativa que acho que são enriquecedoras para o grupo, mas esta tua planificação vai apanhar o pontinho se tem a diferenciação pedagógica. Então vá eu faço uma planificação para o grupo, depois no dia a dia do seu desenvolvimento é que eu contemplo uma diferenciação para A, B ou C na inclusão daquela atividade. Eles podem participar nela de modos diferentes, mas eu quando faço

essa planificação não esclareço lá que A, B ou C vai fazer assim ou assado é global, no desenvolvimento dela é que eu não me posso esquecer de alguns casos específicos que têm de participar nela de um modo diferente. Mas imagina que eu tenho alguma criança com dificuldades motoras, quando faço essa planificação tenho de perceber se para realizar aquela atividade estão reunidas as condições de segurança, os meios para chegar lá porque a criança podia andar numa cadeira de rodas e aí quando planifico já não é global, depende da diferenciação que ele precisa. Por acaso agora sinto-me bem na tua entrevista porque até me está a fluir aqui algumas coisas, às vezes aqui nalguma pergunta diz-se duas coisinhas ou três e esquecemos tanta coisa que fazemos no dia a dia, mas, portanto, essa planificação tem de ter em conta também algumas inclusões específicas se for motora, por exemplo. Se eu marcar uma visita de estudo e aquilo não tem acesso à criança, não posso chegar à porta do museu e ficar à porta com a cadeirinha, não é? E Santarém tem muita dificuldade de acessibilidade a coisas, até um passeio normal na cidade é difícil, não há passeios! É difícil, cansa-me tanto ir à cidade porque eles devem circular pela cidade, mas é difícil é das coisas difíceis que faço. As planificações, tudo isto que estou a dizer é no contexto das orientações curriculares para a educação Pré-escolar.

II. De que modo desenvolve a diferenciação pedagógica no decorrer da sua prática?

E1- A diferenciação é estando atenta a cada criança e ver se consigo chegar a cada uma delas e aquilo que ela necessita. Tenho de estar muito atenta.

E2- No desenvolvimento das atividades, no dia a dia. Eu acho que sempre que faço uma abordagem diferente para uma criança, ela nem precisa de ter dificuldades precisa só de ter mais motivação para fazer assim. Todos os dias e todas as atividades, eu não faço muito diferente se o grupo não tiver necessidades específicas, eu não faço muito diferente em termos de grupo a maneira como abordo, mas essa diferenciação sempre que eu tenho em conta e respeito o modo de participar de cada criança eu já estou a fazer diferenciação pedagógica, porque aquela criança quer desenvolver aquele tema “Educadora eu quero fazer uma pesquisa na Internet porque gosto”, mas a outra quer fazer recortes, mas a outra até quer fazer um teatro, porque não? Eles podem chegar lá de modos diferentes para desenvolver aquela competência. Eu agora estou só na cabeça com aquela criança com dificuldades na linguagem verbal, mas é claro que se a dificuldade é essa eu tenho de o estimular para desenvolver a atividade. Mas também tenho que, quando é atividades de grupo se isso é constrangimento para ele, porque é, o que é verbal ele pode fazer de um modo não verbal, enquanto eu estou a fazer o

registo com ele, eu digo: “ Faz um desenho do que mais gostaste” e depois através do desenho que ele concretizou, tentar retirar alguma coisa verbal, mas não estar ali a “ bater” com ele “ Então, mas diz” e os outros à espera. Ele faz diferente, mas depois através desse diferente tentando com uma intencionalidade de retirar dele para chegar à superação da sua dificuldade, não é? Pronto não és capaz de falar, então não falas, faz só o desenho e depois também tem de ir através daquele modo não verbal de apanhar alguma coisa, porque eu quero que ele progrida.

III. Em que momentos a desenvolve na sua prática? Dê-me exemplos.

E1- Olha por exemplo quando consigo estar com um aluno porque ele precisa de fazer um puzzle e consigo dedicar-lhe mais atenção, quando consigo ter um bocadinho para o outro e consigo falar com ele e estar com ele a desenvolver outro tipo de dificuldades que ele tenha, que poderá ser com disse fazer um desenho, dialogar com ele ou ouvi-lo a recontar uma história. Pronto, individual ou então em pequenos grupos tentar também trabalhar com eles. Em grande grupo, normalmente já é mais difícil porque é mais dirigido para todo o grupo e depois aí também consigo ver quem é que está ou não está com interesse, se está ou não está atento, pronto nesse aspeto consigo ver e depois então o que cada um necessita e tentar em pequenos grupos ou individual fazer essa diferenciação.

E2- Nos momentos de escolha livre das atividades, acho que é um momento favorável para me abeirar daquela criança. Esta criança que é muito não verbal, é engraçado, eu senti que ele estava sempre incluído na turma, ninguém nunca o excluiu por isso, mas se for a fazer uma introspeção de como aconteceu o modo preferencial do brincar era sempre com outro miúdo, entre pares, jogos de construção e com um miúdo que era moldavo que não dominava a Língua Portuguesa, mas eles entendiam-se no não verbal, portanto se calhar a escolha do outro não foi só por uma questão de personalidade, foi porque ambos não dominavam a língua. Um por dificuldades verbais e o outro porque não sabia nada de Português e então eles eram muito amigos e é claro uma criança a brincar com a outra se não houver linguagem entendem-se à mesma. Em que momentos? Nos momentos de escolha livre em que eles estão em atividades diversas é mais fácil para mim dar esse apoio aquela criança que está numa atividade individual ou entre pares, abeirar-me dela e promover esse bocadinho mais diferenciado do que em grande grupo, até porque em grande grupo eu não consigo e não devo. Essa diferenciação existe muito em pequenos grupos e a pares, no trabalho entre pares quando eles estão numa escolha livre eu abeiro-me deles, no entanto às vezes direciono atividades específicas para crianças específicas faço de um modo subtil, mas se ele tem

pouco raciocínio no momento de escolha livre eu desafio a criança “Queres fazer comigo este jogo?”, para eu perceber melhor a dimensão do problema e acompanhar melhor o que preciso de desenvolver nele, é mais assim deste modo individual, entre pares e em pequenos grupos. Parece que é por acaso que estou a dar aqueles objetos e não é, ele é que pensa que é porque isso deve ser feito de um modo subtil de facto, mas não é por acaso que eu quero que aquele faça assim, mas às vezes o outro “ Mas eu também queria fazer aquilo” “ Está bem, mas podes um bocadinho”, penso que respondi.

IV. Que estratégias adota na sua prática que visem o sucesso de todas as crianças no âmbito da diferenciação pedagógica? Pode dar exemplos de mais estratégias desenvolvidas?

E1- Para já estar atenta às dificuldades deles para depois conseguir implementar com aqueles que têm necessidades aquilo que eles mais necessitam, ter de os conhecer a cada um individualmente para depois conseguir implementar com cada um deles as suas necessidades e o que é mais importante para ele.

E2- Isto que eu falei antes já são algumas estratégias, são modos como eu ajudo cada criança a chegar a lá. A diferenciação pedagógica é uma estratégia? Promovo o trabalho entre pares e em pequenos grupos como estratégia, porque a criança muitas vezes aprende melhor com a outra do que comigo. Tutoria de pares, faço isso muitas vezes e este ano tive muitos meninos de 3 anos, muitos. Foi difícil equilibrar aquela gente, os mais crescidos. Às vezes eu dizia assim: “Gui escolhe ali um menino mais novo e vai com ele fazer um jogo”, às vezes era eu que sugeria o jogo outras vezes não “Escolhe, agora vais com aquele menino só um bocadinho” e ele explicava ao outro como se fazia. Cada um escolhia um par em muitos momentos, porque a criança aprende muito com o outro, por isso é que nós defendemos os grupos heterógenos. Eu nem lhe chamo bem tutorias, mas é, agora está muito na moda isso a tutoria de pares. Se uma menina me dissesse “Mas eu não eu quero”, eu promovia porque para já é importante o ato de ajuda e de solidariedade com o mais novo e o mais novo não pode ser um empecilho para ele mas tem de criar com ele laços e ajudá-lo a desenvolver o outro é importante, construir essa parte emocional e de pessoa humana isso é importante, porque se calhar alguns mais crescidos, nunca aconteceu, mas estou a ver isso mais noutros níveis de ensino, se calhar um mais crescido até nem gosta daquele par e tem de aturá-lo, não! É uma mais valia e tem de perceber que o trabalho de entreajuda é benéfico para os dois, tanto para o que está mais desenvolvido tanto para o que ainda não chegou a esse patamar e eu promovia muito isso. Agora é o momento de ires fazer um jogo ou de ires para a casinha das bonecas, mas levas aquele menino e vais ensiná-lo como se trata dos

objetos daquela casinha, para que é que servem, isso assim. Faço muito isso e gosto, e porque tive a necessidade do grupo ser de 3, 4 e 5 anos e muitos de 3 pela primeira vez. Então faço a tutoria de pares e nalguns casos o trabalho mais individualizado, mas muito pouco, em poucos momentos porque temos o grupo todo à espera, mas ter essa consciência de dois dias por semana “Eu hoje tenho de ir fazer esta atividade com aquele menino”, sobretudo nas atividades livres e eu faço isso de um modo subtil, eu convido “Olha eu tinha aqui aquilo, não queres ver?”. E às vezes até para a avaliação serve, para saber em que nível está, é preciso recortar, não sei se recorta bem ou não, não me lembro são tantos “Tu, tu, tu e tu, agora vens fazer isto comigo”. Desafio-lhos ali, para ter uma ideia de como é que está a evolução deles e eu preciso disso para promover o que tu dizes o sucesso e às vezes para os conhecer melhor e perceber as suas dificuldades e ou potencialidades. Ao longo da semana tenho de ter uma atividade em que eu me abeirei de algum individualmente ou até em pequenos grupos. A diferenciação para o sucesso é o trabalho individualizado, muito entre pares e pequenos grupos.

V. Quais são as dificuldades sentidas em promover estratégias de diferenciação pedagógica? Como é que ultrapassa essas dificuldades?

E1- Passa muito pelo conseguir ter tempo para todos, outra vez. Eu acho que o ideal, eu até costumo dizer que se tivesse 15 meninos por exemplo, achava que estava na pré reforma porque eu sempre tive 25 e não é fácil e portanto acho que se passasse pela redução do número de crianças, volto a bater no mesmo, iríamos ter mais sucesso. Assim como eu digo acho que as colegas do 1º ciclo também devem achar o mesmo, quase de certeza.

E2- Uma já falei lá atrás noutra questão que é o grupo ser muito grande e há uma dificuldade de tempo e de espaços, um grupo pequeno traria melhor a essa diferenciação. O número de crianças por grupo afeta muito a diferenciação pedagógica e noutros casos a dificuldade de às vezes perceber “novos síndromes”, características, crianças com especificidades muito próprias, cada vez mais nós temos de reinventar estratégias porque parece que nada funciona ali, tudo o que lemos e já fizemos com aquela não está a dar. Por vezes temos de nos reinventar, cada vez há mais crianças com características diferentes específicas, desafios diferentes que também nos possibilitam esses desafios interessantes “Vamos lá ver como é que se faz isto aqui”. Esta diferenciação em mim nunca há uma segurança “Ah já fiz isto assim e isto resultou”, não, tenho às vezes até alguma dificuldade e insegurança de não perceber como é que funciona com aquela criança. São desafios que nos enriquecem quando a gente vai lá,

nem que seja por tentativa e erro “Se não funcionou, vais assim, vai assado”. Temos de nos reinventar, cada vez mais as crianças de hoje têm especificidades diferentes, até porque cada vez mais existem síndromes que não existiam há uns anos atrás, não é?

VI. Como é que ultrapassa essas dificuldades?

E1- Tenho de dar o meu máximo sempre e estar sempre atenta, procurar a motivação. As crianças de hoje em dia já não são as mesmas, as motivações já são outras, tenho de procurar estar atualizada, também recorrer muito ao computador, ao audiovisual para eles também terem foco e interesse.

E2- Cada caso, cada diferenciação que é preciso ter e que às vezes faltam ferramentas, mas também dialogo muito com colegas e outros técnicos. O diálogo com outros colegas e técnicos facilita a ajuda e isso eu faço muito, porque às vezes também tenho muita insegurança, não sei se resulta “Experimenta assim”, sobretudo com os psicólogos eu acho muito importante.

VII. Pretende acrescentar mais alguma coisa sobre este tema, que porventura não tenha sido abordado?

E1- Não. Também é de salientar que quando existe uma colega a dar apoio que é ótimo, que nos sentimos mais apoiadas e também as crianças com necessidades educativas. Tenho tido esse apoio que é excelente, consigo ter mais tempo, consigo sentir que a criança também está a ter o apoio devido porque às vezes não chego para todos e todos querem a minha atenção. Tenho uma boa auxiliar que também ajuda muito no meu trabalho e estou sempre a louvá-lo e a agradecê-lo, porque então se não tivesse ajuda, com os 25 acho que muito dificilmente conseguiria e mesmo assim acho que não consigo tudo, não de maneira nenhuma! Não consigo achar que consigo chegar a todos e que sou a supermulher, não! Fico sempre a achar que podia fazer mais e que ainda falta fazer mais, mas que por vezes não consigo. Fazer mais no aspeto de chegar a todos, pronto é isso.

E2- Está aqui a vir á ideia de que não falei muito, falei das equipas e dos terapeutas e dos técnicos diferenciados, mas para uma melhor diferenciação pedagógica para o sucesso dessa criança que precisa, mas eu não me posso esquecer que não é só por défice mas às vezes por competências a mais, mas nos casos das dificuldades que assentam num défice, cada vez mais é importante o trabalho de equipa de técnicos diferentes, de apoios diferentes. Não me queixo muito disso no nosso agrupamento e temos um projeto que já existia “Os vértices e os declives”, que temos a terapeuta da fala. Aquilo é uma parceria que temos com a Segurança Social e só contempla crianças

do escalão A ou B, o outro tem de ir às terapias cá fora, os outros têm lá dentro. Mas cada vez mais, esse trabalho de equipa e mais psicólogos na escola, ajuda a que o nosso trabalho de diferenciação seja mais enriquecedor para a criança, porque trazem outros contributos para nós e quando a criança vai a um psicólogo ou a um terapeuta que está fora da escola que não nos encontramos, vem um relatório de vez em quando ou não vem, perde-se aqui um bocadinho desta especificidade que cada caso precisa.

Anexo XXVIII- Tabela de análise das entrevistas realizadas aos alunos

Bloco temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	Número de unidades de sentido	Número de sujeitos
Bloco 1- Conceções sobre a aprendizagem	Significado de aprender	Uma “coisa”	“É uma coisa que vamos aprender.” (A1)	1	1
		Leitura e escrita	“É aprender a escrever e a ler.” (A2)	1	1
		Compreensão do mundo	“É divertir-me, perceber novas coisas e também saber mais coisas sobre o mundo.” (A3)	1	1
		Atenção e respeito	“Trabalhar, ouvir com muita atenção e respeitar a professora.” (A4)	1	1
	Formas de aprender melhor	Trabalhar	“Se nós não fizermos o trabalho, não vamos fazer a coisa mais bem.” (A1)	1	1
		Explicação	“Quando a professora me explica as coisas.” (A2)	1	1
		Atenção	“Prestando atenção, ouvindo bem e não conversar.” (A3)	1	1
	Estratégias	Trabalhar e ouvir	“A fazer os trabalhos e a ouvir as outras pessoas.” (A1)	1	1
		Desenhar	“A fazer formas geométricas.” (A2) “Desenhar, também não sou muito boa a recortar.” (A3)	2	2
		Escrever	“também a escrever.” (A3) “Aprender as letras.” (A4)	2	2
		Leitura e livros	“os livros.” (A4)	1	1
		Números	“os números.” (A4)	1	1
	Gosto em aprender	Fazer conquistas	“Sim. Por causa ... porque assim não sei fazer as letras.” (A1) “Sim. Porque estou a conseguir ler e escrever.” (A2)	2	2

		Alargar o conhecimento	<p>“Gosto. Porque é divertido e fico a saber mais coisas.” (A3)</p> <p>“Sim. Porque é muito bom para mim, para saber mais coisas.” (A4)</p>	2	2
	Aprendizagem igual para todos	Concordam	“Sim.” (A2)	1	1
		Discordam	<p>“Não. Porque há alunos que têm dificuldades e outros não.” (A1)</p> <p>“Não. Porque somos todos diferentes.” (A3)</p> <p>“Hmm... Não.” (A4)</p>	3	3
	Ação do professor na aprendizagem dos alunos	Ensinar/Ajudar	<p>“Ajuda a fazer coisas, ajuda a fazer todos os trabalhos e se ajudar aprendo mais.” (A1)</p> <p>“ler e a escrever e a ensinar coisas.” (A2)</p> <p>“ensinando-me, ajudando-me e também me ajuda a aprender.” (A3)</p> <p>“ensinar-me coisas, a explicar-nos coisas que ainda não sabemos.” (A4)</p>	4	4

Anexo XXIX- Tabela de análise das entrevistas realizadas às professoras e educadoras

Bloco temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	Número de unidades de sentido	Número de sujeitos
Bloco 1- Concepções da aprendizagem	Conceito de aprendizagem	Processo	“processo em que os alunos conseguem decodificar uma mensagem.” (P1) “aprendizagem pode-se considerar transversal.” (PEE)	2	2
		Trabalho/Atenção	“é o trabalho que o aluno faz para ele próprio de maneira a conseguir captar aquilo que é importante e que lhe estão a dizer.” (P2)	1	1
		Interação com o meio	“tudo o que aprendemos durante toda a vida.” (PEE) “aprendizagem faz-se de modo interativo e com o mundo que a rodeia.” (PEE)	2	1
		Conhecimento/Saber	“é aquilo que a criança consegue ficar a saber, aquilo que a criança aprende.” (E1) “Aquisição de conhecimentos.” (E2)	2	2
	Condições da aprendizagem (condicionamento, favorecimento, desfavorecimento)	Ambiente familiar	“São os fatores ambientais, em que eles estão, não é?” (P1) “a família.” (P1) “fatores externos que é as vivências em casa, a família.” (P2) “as vivências, os valores e as atitudes que lhe foram transmitidos pela família.” (PEE) “as vivências familiares, as experiências, todo um ambiente familiar.” (PEE) “mau ambiente familiar.” (P2) “ambiente familiar destruído; condições de vida precárias; insucesso social.” (PEE)	9	4

			<p>“o contexto familiar em alguns casos.” (E2)</p> <p>“mas o sucesso dessas aprendizagens está muito comprometido com as características de cada criança, com o seu meio familiar.” (E2)</p>		
		Motivação e Interesse	<p>“A motivação.” (P1)</p> <p>“a disponibilidade para aprender, a curiosidade, a atenção, a concentração, o empenho” (P1)</p> <p>“a vontade para aprender, a curiosidade.” (P1)</p> <p>“quando o professor consegue incutir no aluno a necessidade de querer saber ainda mais.” (P2)</p> <p>“vontade de aprender mais.” (P2)</p> <p>“o querer saber, o querer estar atento.” (P2)</p> <p>“fator do aluno de se não estiver interessado não aprende” (P2)</p> <p>“pode ser a motivação.” (PEE)</p> <p>“primeiro a motivação.” (E1)</p> <p>“se gostarem eles interessam-se senão desinteressam-se, não é? Têm de gostar.” (E1)</p> <p>“Motivação relacionada com afeto, materiais interessantes adaptados à idade deles e que lhes interesse.” (E1)</p> <p>“favorecem a aprendizagem é o interesse deles primeiro que tudo, se não se interessarem não se motivam, portanto não estão atentos e não aprendem.” (E1)</p> <p>“para mim é isso, motivação, interesse, necessidade.” (E1)</p>	14	5

			“A motivação.” (E2)		
		Maturidade	“a maturidade, pois nesta faixa etária é muito importante, pelo menos no 1º ano em que alguns alunos chegam à escola e pensam que é um bocadinho a continuação do Jardim de infância.” (P1)	1	1
		Fatores socioeconómicos	“fator económico, porque muitas das vezes querem tentar atender mais, mas não têm meios para.” (P2)	1	1
		Afetividade	“o afeto, pois nestas idades o afeto sem dúvida tem de estar presente primeiro que tudo.” (E1)	1	1
		Potencialidades	“As potencialidades que é as capacidades de cada um.” (E2)	1	1
		Falta de atenção	“A falta de atenção, a falta de concentração.” (P1) “falta de atenção; falta de memória, são fatores que podem influenciar a aprendizagem no aspeto negativo” (PEE)	2	2
		Necessidades educativas específicas	“outro fator é quando eles têm dificuldades” (P2) “nível físico, não é? Se a criança tiver problemas ou necessidades mentais ou outras pode desfavorecer.” (P2) “problemas emocionais; condições de saúde.” (PEE) “as dificuldades de algumas crianças, a falta de algumas capacidades porque temos crianças diferentes.” (E2)	4	3
		Relação pedagógica	“gostar da professora, quando gostam da professora normalmente os alunos aprendem.” (P2)	2	1

			“má relação com a professora também. Se houver uma má relação com a professora não há aprendizagem.” (P2)		
		Desinteresse	“Algo que eles não gostem, que não lhes interesse, que não seja do agrado deles.” (E1)	1	1
		Contexto de aprendizagem	<p>“o contexto.” (E2)</p> <p>“o contexto, no sentido em que não aprendemos sozinhos temos de estar num lugar que proporcione ou numa família, ou seja, no contexto onde eu me desenvolvo para se dar a aprendizagem.” (E2)</p> <p>“O contexto no sentido lato, posso pormenorizar. É da família à escola, é o meio envolvente.” (E2)</p> <p>“o contexto que é o meio que proporciona essas aprendizagens.” (E2)</p> <p>“contexto em termos de envolvimento, ambiente facilitador.” (E2)</p> <p>“Um ambiente pouco estimulante, um ambiente que ele não goste de estar.” (E1)</p> <p>“o meio educativo que seja estimulante e proporcionador porque se não for também compromete.” (E2)</p>	7	2
Bloco 2- Definição do conceito de diferenciação pedagógica	Definição de diferenciação pedagógica	Adequação metodológica	<p>“trabalho diferente para os alunos que assim o necessitem.” (P1)</p> <p>“ter diferentes formas de transmitir o conhecimento, mas de diferentes maneiras.” (P1)</p> <p>“diferenciação é crianças com características diferentes, modos diferentes de proporcionar a aprendizagem.” (E2)</p>	8	3

			<p>“é adaptar a cada meio, a cada local, a cada grupo e a cada criança.” (E2)</p> <p>“fazer diferentes formas, até acertarmos numa que se consiga que haja aproveitamento.” (P1)</p> <p>“ir por maneiras diferentes e diferentes e diferentes até ver se eles conseguem aprender.” (P1)</p> <p>“tenho de estar atenta aquele caso e dar um apoio ou uma direção de ações diferente dos outros, mais própria sempre que a característica da criança o exige.” (E2)</p> <p>“criança não consegue desta forma, vamos experimentar outra e vamos experimentar a outra.” (PEE)</p>		
		Diferentes ritmos de aprendizagem	<p>“perceber que numa turma há alunos que aprendem muito facilmente e outros que nem por isso e todos nós aprendemos de maneiras diferentes.” (P2)</p> <p>“perceber como é que os nossos alunos aprendem.” (P2)</p> <p>“numa turma há um aluno que ainda eu não estou a acabar o que estou a dizer, já ele chegou lá e há outro que ainda não percebeu nada do que eu disse.” (P2)</p> <p>“conseguir atender a todas as crianças que tenho na minha sala e conseguir que todas aprendam, tendo em conta que cada uma é diferente, cada uma tem as suas diferenças.” (E1)</p> <p>“Cada criança aprende diferente.” (E2)</p>	12	5

			<p>“nem todos conseguem aprender da mesma forma.” (P1)</p> <p>“a forma de eu explicar a A não pode ser a mesma de eu explicar a B porque eles não entendem todos da mesma maneira.” (P1)</p> <p>“Todos diferentes todos iguais, mas é verdade porque cada um aprende da sua maneira.” (P2)</p> <p>“Cada criança tem um ritmo de aprendizagem diferente e para cada criança o educador deverá definir um caminho para que ele consiga atingir.” (PEE)</p> <p>“A influência que poderá ter é cada um aprender ao seu ritmo. Se eu tentar ensinar cada uma de forma diferente indo ao encontro dos interesses deles e das necessidades, cada uma vai evoluir ao seu ritmo.” (E1)</p> <p>“eu não posso fazer igual com crianças diferentes é fazer diferente com crianças diferentes.” (E2)</p> <p>“porque há pequenos grupos em que esta técnica funciona e esta ação, mas com A, B ou C.” (E2)</p>		
		Estratégias	<p>“trabalhos diferentes, trabalhos mais manipulativos, jogos, trabalhos mais práticos.” (P2)</p> <p>“fazer teatro.” (P2)</p> <p>“são as medidas, as estratégias que cada educador seleciona para que cada criança consiga atingir ao máximo competências definidas para a sua faixa etária.” (PEE)</p>	6	3

			<p>“selecionar estratégias e atividades de modo a lhe facilitar esse caminho.” (PEE)</p> <p>“cada criança precisa de um investimento nela, de métodos, de atividades próprias às suas características.” (E2)</p> <p>“Diferenciação pedagógica é eu sei que aquele aluno não consegue aprender daquela maneira, eu arranjo-lhes estratégias para ele aprender de outra maneira, isso para mim é que é diferenciação pedagógica.” (P2)</p>		
Desafios e dilemas do processo de implementação da diferenciação pedagógica	Alunos com Necessidades educativas especiais	<p>“ter alunos com Necessidades Educativas Especiais, é um grande desafio conseguir motivá-lo e levá-lo a querer fazer e trabalhar.” (P1)</p> <p>“dificuldades apresentadas pelas crianças.” (PEE)</p> <p>“Cada vez mais, há mais crianças com especificidades muito próprias.” (E2)</p> <p>“um aluno com Necessidades Educativas Especiais precisa mais de nós, da presença do adulto sempre junto dele e não podemos esquecer os outros e não se podemos dedicar só aquele.” (P1)</p>	4	3	
	Gestão do tempo	<p>“é a falta de tempo, porque eu sei que precisava.” (P2)</p> <p>“é tentar arranjar tempo para poder fazer coisas práticas com eles, porque é muito importante.” (P2)</p> <p>“desafio é conseguir fazer em pouco tempo diferenciação pedagógica que nem sempre dá resultado.” (P2)</p> <p>“nem sempre temos o tempo.” (P2)</p>	6	2	

			<p>“é preciso tempo e muitas vezes nós não temos tempo para aqueles alunos que mais necessitam.” (P1)</p> <p>“quando temos alunos com Necessidades Educativas Especiais termos mais tempo e mais acompanhamento em sala de aula.” (P1)</p>		
		Dimensão do grupo/turma	<p>“o número de crianças que compõem os grupos/turma, os desafios são de facto muitos porque as condições não são as melhores.” (PEE)</p> <p>“grupos muito grandes, a dificuldade em atender todos porque as salas estão muito cheias.” (E1)</p> <p>“acho que eu conseguira uma melhor diferenciação pedagógica, conseguiria atender a todos se os grupos fossem mais pequenos.” (E1)</p> <p>“Com 25 é bem mais difícil.” (E1)</p> <p>“fica-me o sabor amargo de num grupo muito grande de 25, às vezes não termos disponibilidade maior para investir mais.” (E2)</p> <p>“Essa diferenciação é sempre tão mais difícil quando o grupo, também ele é próprio e grande.” (E2)</p> <p>“Grupos grandes e por vezes com dinâmicas específicas, difíceis.” (E2)</p> <p>“não é fácil porque são muitos.” (E1)</p> <p>“o principal dilema é mesmo o número de crianças.” (E1)</p>	11	3

			<p>“grupos grandes, idades que requerem atenção e níveis de desenvolvimento de cada criança específico.” (E2)</p> <p>“O dilema eu acho, se fosse um número mais reduzido de crianças a diferenciação pedagógica poderia existir melhor, esse é o dilema.” (E2)</p>		
		Heterogeneidade dos grupos	<p>“os grupos são heterogêneos e como compreenderes cada criança, cada idade, cada um deles tem as suas necessidades o que por vezes é complicado.” (E1)</p>	1	1
		Medidas educativas	<p>“diversidade das medidas educativas.” (PEE)</p>	1	1
		Falta de apoio	<p>“não sinto muitos resultados porque falta um bocadinho de apoio e de trabalho atrás do docente da sala, da família.” (PEE)</p> <p>“falta aqui a equipa de outros técnicos que vão ajudando.” (E2)</p> <p>“estes alunos deveriam ter alguém em sala de aula para lhes dar mais uma ajuda.” (P1)</p>	3	3
		Cumprimento do programa	<p>“cumprimento do programa no fundo é cumprir um programa e saber que temos alunos que nem sempre conseguem lá chegar da mesma forma”. (P1)</p> <p>“se os programas não fossem tão exaustivos seria muito mais fácil aplicar a diferenciação pedagógica.” (P2)</p>	2	2
		Comparação com outras turmas	<p>“comparação dos pais com alunos de outras turmas.” (P2)</p> <p>“se eu tenho tabelas de comparação entre colegas.” (P2)</p>	2	1

		Atender às necessidades das crianças	<p>“É ter de estar muito atenta para conseguir chegar a todos, não é fácil.” (E1)</p> <p>“O meu dilema sempre é a dificuldade de às vezes conseguir chegar a todos e a cada um na sua especificidade.” (E2)</p>	2	2
		Gestão do ambiente educativo	<p>“a gestão da sala de aula, a gestão do grupo a par dessa diferenciação pedagógica que é preciso fazer.” (E2)</p>	1	1
	Relação entre diferenciação pedagógica e inclusão	Igualdade	<p>“eles estão na sala de aula e nós temos de fazer essa diferenciação pedagógica porque ao estarem incluídos dentro da sala eles são vistos como um aluno como outro aluno qualquer” (P1)</p> <p>“porque todos têm direito é verdade, não é mentira nenhuma.” (P2)</p>	2	2
		Respeito	<p>“há que respeitar essa problemática e há que fazer a diferenciação e há que dar mais tempo.” (P1)</p> <p>“temos que respeitar e temos que alterar e deixar fazer no fundo, ao ritmo daquele aluno.” (P1)</p> <p>“se nós educadores respeitarmos as características das crianças elas certamente vão chegar ao mesmo caminho que as outras.” (PEE)</p>	3	2
		Atenção às características das crianças	<p>“tenho de estar atenta à criança com necessidades, com outras necessidades.” (E1)</p> <p>“mas pode ter outras necessidades educativas e aí eu tenho de estar atenta aquela criança e ao que ela precisa para conseguir ajudá-la.” (E1)</p>	2	1

		Integração	<p>“criança precisa de um apoio, mas ela tem de estar completamente integrada com as suas características, dificuldades e potencialidades.” (E2)</p> <p>“esse apoio diferenciado não pode retirá-lo do todo, excluí-lo do todo, sempre integrado no grupo.” (E2)</p>	2	1
		Conceitos distintos	<p>“para mim são dois termos diferentes. Diferenciação pedagógica e inclusão é diferente.” (P2)</p> <p>“fazia tudo diferente para eles, mas eu naquele dia chegava lá e ele não queria nada daquilo e, portanto, a diferenciação pedagógica aí não resultava, a inclusão aí não era inclusão.” (P2)</p> <p>“é muito complicado falar-se de inclusão e de diferenciação pedagógica porque as coisas não são tão preto no branco como as pessoas querem querer.” (P2)</p> <p>“muitas das vezes nesta inclusão até nem há diferenciação pedagógica porque é tão diferente é tão diferente que a diferenciação pedagógica para mim só resultaria se eu pudesse por exemplo só trabalhar uma hora por dia com esse menino todos os dias, sozinha com ele e lá está deixava de ser inclusão porque ele não estava na turma.” (P2)</p>	4	1
		Conceitos indissociáveis	<p>“Um dos principais objetivos da diferenciação pedagógica é essencialmente a inclusão, se não houver inclusão não há diferenciação pedagógica.” (PEE)</p>	4	3

			<p>“a inclusão faz-se com diferenciação pedagógica.” (E1)</p> <p>“Andam a par.” (E2)</p> <p>“Uma relação estreita indissociável, não há diferenciação pedagógica sem inclusão, não pode.” (E2)</p>		
Bloco 3- Planificação e desenvolvimento do processo de aprendizagem	Planificação da aprendizagem	Organização do tempo	<p>“planificação anual fazemos a planificação mensal, também em grupo, depois dentro da planificação mensal eu faço uma planificação semanal em que planifico aquilo que vou dar nessa semana.” (P1)</p> <p>“eu tento sempre planificar com os meus colegas em que fazemos a planificação trimestral, mais ou menos mensal e depois eu faço diária.” (P2)</p>	2	2
		Caraterísticas do grupo	<p>“planificações são feitas a partir da análise da avaliação do grupo, a partir das suas características eu defino na planificação o que eu pretendo atingir com aquele grupo.” (PEE)</p> <p>“peço à educadora a avaliação inicial do grupo, o número de crianças, a origem social, a formação dos pais, tudo isso faz-se um historial do grupo e a partir daí planifico.” (PEE)</p> <p>“Estando atenta ao grupo, tentando conhecê-lo.” (E1)</p> <p>“De acordo com as características do grupo.” (E2)</p> <p>“essa planificação tem de ter em conta também algumas inclusões específicas se for motora, por exemplo.” (E2)</p>	5	3

		Interesses do grupo	<p>“estudo do grupo, vejo quais são as suas características e a partir daí planifico as atividades, utilizando estratégias que vão ao encontro das necessidades e interesses do grupo” (PEE)</p> <p>“eu ligo a minha planificação e vou agarrar naquilo que o aluno traz.” (P2)</p> <p>“indo sempre pelos interesses deles.” (E1)</p> <p>“Depois vou sempre partindo de um interesse deles e depois a partir daí vou explorando e vou planificando.” (E1)</p> <p>“também tendo em conta as motivações das crianças, como é que elas gostam de aprender, as atividades que mais gostam de fazer.” (E2)</p>	5	4
		Dinâmica de grupo	<p>“posso planificar para grande grupo, para pequeno grupo ou até mesmo para individual.” (PEE)</p> <p>“Posso arranjar esta estratégia de trabalho de grupo, trabalho a pares. Eu já trabalho a grupo e a pares há muitos anos.” (P2)</p> <p>“faço uma planificação para o grupo, depois no dia a dia do seu desenvolvimento é que eu contemplo uma diferenciação para A, B ou C na inclusão daquela atividade.” (E2)</p>	3	3
		Projetos/Temáticas/ Programas/ Ofertas educativas	<p>“todas as atividades que eu planifico para essas crianças são todas incluídas no projeto e nas temáticas do grande grupo, daí que elas têm de se sentir integradas e incluídas.” (PEE)</p> <p>“vou planificar atividades com um nível que a criança consiga atingir no âmbito da</p>	6	3

			<p>temática que a educadora está a desenvolver” (PEE)</p> <p>“trabalho com o programa e com o currículo e com as aprendizagens e é aí que eu vou buscar o que é que eu preciso e depois se me dá jeito um determinado tema para a transversalidade.” (P2)</p> <p>“são ofertas educativas, propostas diversificadas.” (E2)</p> <p>“também algumas planificações contemplam ofertas educativas, desafios que surgem e propostas que vêm de fora da comunidade educativa que acho que são enriquecedoras para o grupo.” (E2)</p> <p>“As planificações, tudo isto que estou a dizer é no contexto das orientações curriculares para a educação Pré-escolar.” (E2)</p>		
		Avaliação	<p>“Quando esses objetivos forem alcançados, eu vou utilizar estratégias já mais complicadas de modo a que a criança consiga superar as dificuldades e acompanhe o grupo.” (PEE)</p>	1	1
		Ouvir as crianças	<p>“e vou planificando ouvindo também as crianças.” (E1)</p>	1	1
		Participação dos pais	<p>“e às vezes também peço aos pais para ajudar, também participam no trabalho.” (E1)</p>	1	1
		Contexto	<p>“o contexto em que estou e aquilo que pretendo realizar.” (E2)</p>	1	1
	Desenvolvimento da diferenciação	Necessidades específicas	<p>“Indo ao encontro daquilo que cada um necessita.” (P1)</p>		

	pedagógica na prática educativa		<p>“quando eu me apercebo que o A, B e o C não estão a perceber, eu imediatamente reformulo o trabalho e vou ao encontro deles.” (P2)</p> <p>“Em todas as atividades e em momentos em que as crianças manifestam necessidade e dificuldade em realizá-las.” (PEE)</p> <p>“através de grelhas de objetivos, registo determinada dificuldade que a criança tem, depois o que quero que ela atinja, quais são os passos que eu vou fazer para que ela consiga, e vou registando.” (PEE)</p> <p>“é estando atenta a cada criança e ver se consigo chegar a cada uma delas e aquilo que ela necessita.” (E1)</p>	5	4
		Gestão do tempo	<p>“vamos dando mais tempo aqueles que mais precisam.” (P1)</p> <p>“É sempre que é útil para o aluno e sempre que o tempo me permite.” (P2)</p>	2	2
		Cooperação	<p>“vamos ajudando individualmente aqueles que não consigam fazer, dando uma ajuda individual.” (P1)</p> <p>“pedindo também a alunos da turma que já terminaram, que já concluíram tarefas também para ajudar os colegas que têm mais dificuldade, eles também se sentem importantes, também transmitem os conhecimentos” (P1)</p> <p>“através do apoio individualizado, por vezes dou apoio a 3 ou 4 crianças em simultâneo, mas há casos e há crianças que precisam mesmo de um apoio</p>	6	4

			<p>individualizado, mesmo dentro do grande grupo ela tem de estar acompanhada por um adulto.” (PEE)</p> <p>“solicito muito a colaboração e a interajuda de outros técnicos, de auxiliares, de equipa multidisciplinar, da própria família.” (PEE)</p> <p>“individual ou então em pequenos grupos, em pequenos grupos tentar também trabalhar com eles.” (E1)</p> <p>“Essa diferenciação existe muito em pequenos grupos e a pares, no trabalho entre pares.” (E2)</p>		
		Planeamento de atividades e recursos	<p>“tenho esse cuidado de ter já coisas preparadas, normalmente até preparo isso no fim de semana e já tenho um pacote grande de trabalhos e de coisas diferentes e quando esse aluno já está despachado eu dou-lhe trabalho diferente.” (P2)</p> <p>“Diferenciação pedagógica é eu ir munida de casa e implica horas de trabalho em casa com materiais específicos para aquela criança, para aprender o mesmo que os outros aprendem.” (P2)</p>	2	1
		Prática quotidiana	<p>“Numa simples ida à casa de banho, a educadora da sala manda os meninos “Agora está na hora de lavar as mãos” e pronto eu já estou a trabalhar essa ação atempadamente ou não, então vou acompanhando a criança.” (PEE)</p> <p>“sempre que eu sinta que há necessidade, eu conheço a criança.” (PEE)</p>	7	4

			<p>“vou acompanhando de acordo com a situação momentânea e com o conhecimento prévio da criança.” (PEE)</p> <p>“diferenciação pedagógica é feita sempre que nós sentimos necessidade para tal, pode ser nas atividades, numa rotina, numa simples conversa.” (PEE)</p> <p>“Sempre que possível e a toda a hora e a todo o minuto.” (P2)</p> <p>“No desenvolvimento das atividades, no dia a dia.” (E2)</p> <p>“quando consigo ter um bocadinho para o outro e consigo falar com ele e estar com ele a desenvolver outro tipo de dificuldades que ele tenha.” (E1)</p>		
		Exemplos de atividades	<p>“na leitura eu vou junto de cada um e ele lê só para mim, lê num tom mais baixo.” (P1)</p> <p>“aluna que tem mais dificuldade, que ainda não conhece todas as consoantes aí também estou junto dela e ela também vai vendo à tabela do alfabeto qual é que é a letra, depois dizer a sílaba.” (P1)</p> <p>“Indo ao quadro também, fazendo os exercícios no quadro para os outros verem, para corrigirmos se está bem, explicar a forma como pensaram.” (P1)</p> <p>“levar cada um a contar a sua própria vivência, se estamos a falar de algum tema “O que é que eles já sabem sobre aquele tema?” (P1)</p> <p>“um texto para fazer, um livro para ler, um jogo de perguntas tipo quizz que tenho na</p>	11	4

			<p>sala de aula e eu aí faculto logo a esse aluno.” (P2)</p> <p>“aluno com dificuldades de aprendizagem eu também tenho outro tipo de material, outros jogos ou ponho jogos de tabuada ou um jogo prático por exemplo trabalho muitas vezes a memória e a atenção, tipo encontrar diferenças.” (P2)</p> <p>“enquanto eu estou a fazer o registo com ele, eu digo: “Faz um desenho do que mais gostaste” e depois através do desenho que ele concretizou, tentar retirar alguma coisa verbal.” (E2)</p> <p>“fazer um desenho, dialogar com ele ou ouvi-lo a recontar uma história.” (E1)</p> <p>“Nos momentos de escolha livre das atividades, acho que é um momento favorável para me abeirar daquela criança.” (E2)</p> <p>“Nos momentos de escolha livre em que eles estão em atividades diversas é mais fácil para mim dar esse apoio aquela criança que está numa atividade individual ou entre pares, abeirar-me dela e promover esse bocadinho mais diferenciado do que em grande grupo.” (E2)</p> <p>“direciono atividades específicas para crianças específicas faço de um modo subtil, mas se ele tem pouco raciocínio no momento de escolha livre eu desafio a criança “Queres fazer comigo este jogo?”, para eu perceber melhor a dimensão do</p>	
--	--	--	--	--

			problema e acompanhar melhor o que preciso de desenvolver nele.” (E2)		
	Estratégias de diferenciação pedagógica	Disponibilizar mais tempo	“o dar mais tempo aqueles que têm mais dificuldade.” (P1)	1	1
		Apoio	“O apoio individual a cada um” (P1) “aos que são mais introvertidos lerem só para mim se não se sentem há vontade a ler para a turma.” (P1) “na escrita também ajudá-los a construir frases quando eles ainda não conseguem.” (P1)	3	1
		Estar atento	“estar atenta às dificuldades deles para depois conseguir implementar com aqueles que têm necessidades aquilo que eles mais necessitam, ter de os conhecer a cada um individualmente para depois conseguir implementar.” (E1)	1	1
		Trabalho a pares e pequenos grupos	“utilizar o método de interajuda, por exemplo solicitar às restantes crianças do grupo que ajudem as crianças com mais dificuldades.” (PEE) “Promovo o trabalho entre pares e em pequenos grupos como estratégia, porque a criança muitas vezes aprende melhor com a outra do que comigo.” (E2) “tutoria de pares faço isso muitas vezes.” (E2) “eu dizia assim: “Gui escolhe ali um menino mais novo e vai com ele fazer um jogo”, às vezes era eu que sugeria o jogo outras vezes não “Escolhe, agora vais com aquele menino só um bocadinho” e ele explicava ao outro como se fazia.” (E2)	8	2

			<p>“Cada um escolhia um par em muitos momentos, porque a criança aprende muito com o outro, por isso é que nós defendemos os grupos heterógenos.” (E2)</p> <p>“o trabalho de entreajuda é benéfico para os dois, tanto para o que está mais desenvolvido tanto para o que ainda não chegou a esse patamar e eu promovia muito isso.” (E2)</p> <p>“é o momento de ires fazer um jogo ou de ires para a casinha das bonecas, mas levas aquele menino e vais ensiná-lo como se trata dos objetos daquela casinha, para que é que servem.” (E2)</p> <p>“A diferenciação para o sucesso é o trabalho individualizado, muito entre pares e pequenos grupos.” (E2)</p>		
		Atividades/Materiais	<p>“por exemplo uma frase com uma palavra, dar-lhes mais duas ou três palavras e com três palavras eles já conseguirem construir uma frase.” (P1)</p> <p>“os materiais por exemplo com a moldura do 10, com o material multi-básico utilizar mais esse tipo de material para aqueles que mais necessitam.” (P1)</p> <p>“Bota Botilde, em que eles fazem jogos entre eles “Ah 1, 2, 3 diga lá outra vez, três nomes de adjetivos” por exemplo, e um começa com um adjetivo e o outro responde e depois há um que é o juiz, pronto numa situação de jogo.” (P2)</p> <p>“eles têm de compor o número cinco e então têm de arranjar as peças todas do</p>	10	2

			<p>dominó que dê cinco, depois vou dificultando o trabalho.” (P2)</p> <p>“jogo do mapa de Portugal que tenho na escola, em que eles têm de juntar as peças e depois montar o mapa, eles montam e depois eu digo Trás-os-Montes, então calca aí Trás- os-Montes numa folha, vê lá o que podes fazer em relação a esta região.” (P2)</p> <p>“trabalhos de pesquisa.” (P2)</p> <p>“projeto de Provérbios diário.” (P2)</p> <p>“fiz lendas só da nossa zona e com pesquisa e procura de imagens.” (P2)</p> <p>“decalque com papel vegetal.” (P2)</p> <p>“é soletrar as letras, eu digo Piedoso e eles têm de dizer P- I- E- D- O- S- O, é muito giro e eles gostam e dá-lhes um leque de palavras difíceis.” (P2)</p>		
	Dificuldades da prática da diferenciação pedagógica	Falta de tempo	<p>“falta de tempo para a construção de materiais.” (P1)</p> <p>“Ando sempre a lutar contra o tempo, mesmo!” (P2)</p> <p>“Passa muito pelo conseguir ter tempo para todos, outra vez.” (E1)</p> <p>“dificuldade de tempo e de espaços.” (E2)</p>	4	4
		Desmotivação resultante da falta de profissionais	<p>“falta de motivação e de elementos das equipas multidisciplinares que participam no desenvolvimento da própria criança.” (PEE)</p> <p>“o número de docentes, dos técnicos nas diversas equipas são insuficientes e daí é que resulta esta desmotivação.” (PEE)</p>	4	2

			<p>“A questão é que o número de crianças a necessitar, não está de acordo com o número de elementos das equipas.” (PEE)</p> <p>“são capazes de estar lá dez alunos com Necessidades Educativas Especiais, se calhar é preciso repensar e ter mais professores no Ensino Especial a dar apoio a estes alunos.” (P1)</p>		
		Família	<p>“Não conseguimos chegar a todos com qualidade, daí que apelas às famílias, mas nem sempre a família também é um suporte muito positivo, porque encaminha essa preocupação para o professor, para a escola.” (PEE)</p> <p>“com uma família, mas por vezes as famílias também são desestruturadas, elas próprias não têm a noção das dificuldades dos próprios filhos e aí gera-se uma bola de neve em que o sucesso não é visível como nós queremos.” (PEE)</p>	2	1
		Dimensão do grupo	<p>“o grupo ser muito grande.” (E2)</p> <p>“O número de crianças por grupo afeta muito a diferenciação pedagógica.” (E2)</p>	2	1
		Ensino a distância	<p>“em alguns casos, este do Covid a inclusão foi mais difícil, crianças com necessidades especiais, nomeadamente no meu caso que tinha a criança da terapia da fala a nível da linguagem ele era complicado, a interação connosco não existia.” (E2)</p>	1	1
		Compreender e atuar face às caraterísticas	<p>“a dificuldade de às vezes perceber “novos síndromes”, caraterísticas, crianças com especificidades muito próprias, cada vez</p>		

		específicas das crianças	<p>mais nós temos de reinventar estratégias porque parece que nada funciona ali, tudo o que lemos e já fizemos com aquela não está a dar.” (E2)</p> <p>“temos de nos reinventar cada vez há mais crianças com características diferentes específicas, desafios diferentes que também nos possibilitam esses desafios interessantes.” (E2)</p> <p>“dificuldade e insegurança de não perceber como é que funciona com aquela criança.” (E2)</p>	3	1
Respostas às dificuldades da prática da diferenciação pedagógica	Persistência/ Esforço	<p>“persistindo e exigindo, vou falando, vou pedindo ajuda a uma auxiliar se pode trabalhar um bocadinho nesta área.” (PEE)</p> <p>“nas atividades de rotina ir falando e exigindo que a criança vá fazendo de determinada forma. Vou fazendo pedidos de um lado e de outro e as coisas vão-se ultrapassando.” (PEE)</p> <p>“Tenho de dar o meu máximo sempre e estar sempre atenta, procurar a motivação.” (E1)</p>	3	2	
	Recursos	<p>“recorrendo aquilo que a escola tem, aos materiais que temos nas escolas.” (P1)</p> <p>“também recorrer muito ao computador, ao audiovisual para eles também terem foco e interesse.” (E1)</p>	2	2	
	Estar atualizado	“tenho de procurar estar atualizada.” (E1)	1	1	
	Importância do trabalho com outros técnicos	“O diálogo com outros colegas e técnicos facilita a ajuda e isso eu faço muito, porque às vezes também tenho muita			

			<p>insegurança não sei se resulta “Experimenta assim”, sobretudo com os psicólogos eu acho muito importante.” (E2)</p> <p>“é importante o trabalho de equipa de técnicos diferentes, de apoios diferentes.” (E2)</p> <p>“cada vez mais, esse trabalho de equipa e mais psicólogos na escola, ajuda a que o nosso trabalho de diferenciação seja mais enriquecedor para a criança.” (E2)</p>	3	1
--	--	--	---	---	---