



Universidade de Aveiro
2021

**Ana Rafaela Martins
Rocha**

**O DESAFIO DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NA EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR**



Universidade de Aveiro
2021

**Ana Rafaela Martins
Rocha**

O DESAFIO DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

“É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.” (Saint-Exupéry, 2015)

Dedico este trabalho à minha tia Teresinha, ao G., ao R. e a todas as crianças que, tal como elas, possuem alguma perturbação e me ensinam, da forma mais bela, a ver com o coração. Que todas possam usufruir de uma escola inclusiva, que satisfaça as suas necessidades e as ajude a crescer de forma digna.



o júri

presidente

Professora Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Helena Maria Ferreira Moreno Luís
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Santarém

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, por todo o apoio dado ao longo desta caminhada, pelas conversas e palavras inspiradoras e pelo seu sorriso motivador, mesmo estando escondido atrás da máscara.

À professora e à educadora cooperantes, por me terem acompanhado ao longo desta caminhada, por me terem acolhido tão bem, por me terem ajudado a crescer enquanto futura profissional na área da educação e por todo o carinho e confiança que em mim depositaram.

Às “minhas” crianças, por serem pequenos adultos, pela sua meiguice, autenticidade e espontaneidade e por todas as palavras maravilhosas que me dedicaram. São, sem dúvida, o bem mais precioso que existe neste planeta.

À minha colega de estágio, Cristiana, por aceitar embarcar comigo nesta aventura, pela partilha de ideias e pela paciência. Às boas e inesperadas amizades que a vida e a universidade me trouxeram, em especial à minha Mestre e à minha Rosalba, por todos os sorrisos trocados e por todos os momentos vividos.

À minha família, por me terem concedido esta oportunidade para seguir o sonho de criança, por me apoiarem nesta e noutras escolhas. Por estarem sempre presentes e por acreditarem em mim, obrigada.

Ao Fábio, por ser o meu farol, a luz que ilumina até os dias mais sombrios e tão bem me guia. Por estar sempre presente, por confiar em mim e me encorajar a fazer mais e melhor. Por ser o meu porto seguro.

palavras-chave

Diferenciação Pedagógica; Educação Inclusiva; Intervenção Pedagógica; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar.

resumo

É nossa convicção que o grande desafio da docência é o de lidar de forma adequada com a diversidade existente nos mais variados contextos educativos. A diversidade de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento, a diversidade de níveis de bem-estar emocional e de implicação exigem a mobilização de diferentes metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem. Atender a todas e a cada uma das crianças recorrendo à diferenciação pedagógica foi o desafio que abraçámos na nossa prática pedagógica, junto de uma turma do 2.º ano de escolaridade e de um grupo de crianças do Pré-Escolar, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No nosso estágio, deparámo-nos com dois grupos de crianças bastante heterogéneos, com diferentes características de desenvolvimento, com ritmos de aprendizagem variados e com níveis gerais de bem-estar emocional e de implicação muito distintos. Assumindo o papel de professora/educadora investigadora, desde sempre me defrontei com a questão: como posso responder bem a todas as crianças? Como desenvolver uma prática pedagógica mais inclusiva?

Considerando estas questões, procurámos formas de trabalho que auxiliassem e conduzissem a práticas mais inclusivas e respeitadoras de cada criança, uma vez que o uso de uma única metodologia era insuficiente para responder a todas as crianças. As sessões de intervenção foram planificadas e dinamizadas procurando atender aos interesses e sugestões de todas as crianças.

No final do período de estágio, verificou-se que os níveis gerais de bem-estar emocional e de implicação de ambos os grupos subiram, verificando-se igualmente melhorias ao nível das aprendizagens e do desenvolvimento da maioria das crianças. Compreendemos que a qualidade das relações estabelecidas e a qualidade das práticas pedagógicas resultam de uma atitude de empatia e de um esforço de adequação das diferentes atividades às crianças. Estas atitudes são inerentes ao processo de diferenciação pedagógica, sendo que a procura das melhores respostas a cada criança é algo incessante e sempre inacabado. Um desafio permanente!

keywords

Pedagogical Differentiation; Inclusive education; Educational Intervention; Primary school; Preschool Education.

abstract

It is our conviction that the great challenge of education is to deal adequately with the diversity that exists in the most varied educational contexts. The diversity of levels of learning and development, the diversity of levels of emotional well-being and involvement require the mobilization of different teaching and learning methodologies and strategies. Serving each and every one of the children using pedagogical differentiation was the challenge that we embraced in our pedagogical practice, with a 2nd grade class and a group of kindergarten children, under the master's degree of Pre-School Education and Primary School.

During our internship, we came across two groups of very heterogeneous children, with different developmental characteristics, with varied learning paces and with very different general levels of emotional well-being and involvement. As a teacher/educator investigator, I have always been faced with the question: how can I respond well to all children? How to develop a more inclusive teaching practice?

Considering these issues, we looked for ways of working that would help and lead to more inclusive and respectful practices for each child, since the use of a single methodology was insufficient to respond to all children. The intervention sessions were planned and streamlined, seeking to meet the interests and suggestions of all children.

At the end of the internship period, it was found that the general levels of emotional well-being and involvement of both groups had risen, with improvements also being observed in terms of learning and development of most children. We understand that the quality of relationships established and the quality of teaching practices result from an attitude of empathy and an effort to adapt different activities to children. These attitudes are inherent to the pedagogical differentiation process, and the search for the best answers for each child is something incessant and always unfinished. A permanent challenge!

Índice

Introdução	1
A Problemática da Diferenciação Pedagógica	5
A origem da temática em Portugal	5
A autonomia e a flexibilidade na gestão do currículo	6
A educação e a escola inclusiva	8
O conceito de diferenciação pedagógica	11
O porquê de diferenciar.....	13
As estratégias de pedagogia diferenciada.....	15
A diferenciação pedagógica à luz do Movimento da Escola Moderna.....	20
O papel do professor	21
A importância da avaliação	23
A Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico	25
Caracterização e organização do contexto	25
A comunidade	25
O Agrupamento de Escolas	26
O Centro Escolar e a sala de aulas.....	27
As famílias.....	30
A turma	31
A Intervenção Pedagógica	36
As motivações para a temática em estudo.....	36
As dinâmicas e as estratégias de intervenção	37
A nossa intervenção e a atenção à diferenciação pedagógica	39
9 a 11 de novembro	40
16 a 18 de novembro	41
27 de novembro	43
14 a 16 de dezembro	44
11 a 13 de janeiro.....	46
18 de janeiro.....	47
O terminar das intervenções	48
A Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....	51
Caracterização e organização do contexto	51
A comunidade	51

O Centro Social	52
A área de infância e o Pré-Escolar.....	53
A sala B.....	55
As famílias.....	60
O grupo.....	61
A Intervenção Pedagógica	66
As motivações para a temática em estudo.....	66
As dinâmicas e as estratégias de intervenção.....	67
A nossa intervenção e a atenção à diferenciação pedagógica	68
6 e 7 de abril	69
12 a 14 de abril.....	70
26 a 28 de abril.....	71
10 a 11 de maio.....	72
24 a 26 de maio.....	73
7 a 9 de junho.....	74
21 a 23 de junho.....	76
O Projeto "A Piscina"	77
O terminar das intervenções	80
Síntese final e conclusão	83
Referências Bibliográficas.....	87
Legislação consultada	89

Índice de Figuras

Figura 1. Sala de aulas do 2.º ano (vista de frente).	28
Figura 2. Sala de aulas do 2.º ano (vista de trás).....	28
Figura 3. Planta da sala de aulas do 2.º ano.	29
Figura 4. Laboratório.....	29
Figura 5. Os números pares e ímpares associados aos órgãos dos sentidos.	40
Figura 6. Realização da atividade prática: "Vamos explorar... os órgãos dos sentidos"	40
Figura 7. Atividade de consolidação.....	40
Figura 8. Construção do pictograma com os dados do calendário do Monstro das Cores.	42
Figura 9. Resultado da construção dos postais pop-up.....	43
Figura 10. Pintura do cartão do jogo.	44
Figura 11. Jogo "Direitos, desejos e necessidades".	44
Figura 12. Realização da atividade "Reciclar: o quê e onde?"	45

Figura 13. Registo, no caderno diário, da atividade.	45
Figura 14. Exemplo de um Postal de Natal (parte de fora).	46
Figura 15. Exemplo de um Postal de Natal (parte de dentro).	46
Figura 16. Desenho do Ricardo no decorrer da atividade "O que mais gostei foi...".	47
Figura 17. Resultado final do desenho do Ricardo.	47
Figura 18. Planta da sala do grupo observado.	56
Figura 19. Área de reunião/acolhimento (vista da entrada).	56
Figura 20. Área de reunião/acolhimento (vista de trás).	56
Figura 21. Área da expressão plástica (subdomínio da pintura).	57
Figura 22. Área da expressão plástica (subdomínio da modelagem).	57
Figura 23. Área do faz-de-conta.	57
Figura 24. Área da biblioteca.	58
Figura 25. Área da matemática.	58
Figura 26. Área das ciências.	59
Figura 27. Área da escrita.	59
Figura 28. Organização temporal da sala (agenda semanal).	60
Figura 29. Preenchimento do cartaz da atividade "Misturar com água: dissolve ou não dissolve?".	69
Figura 30. Exposição com as produções resultantes da atividade "Desenho ditado".	70
Figura 31. Cartaz.	70
Figura 32. Desenho feito pela Filipa (3 anos).	71
Figura 33. Desenhos de animais da área das ciências, vistos de diferentes perspetivas.	71
Figura 34. Decalque da folha.	72
Figura 35. Trabalhos de decalque feitos pelas crianças.	72
Figura 36. Pintura simétrica.	72
Figura 37. Pintura em azulejo (com ou sem a utilização de moldes).	73
Figura 38. Painel de azulejos.	73
Figura 39. "Fazer slime" com a ajuda da Laura.	74
Figura 40. Exploração do slime.	74
Figura 41. Pontos de referência.	74
Figura 42. Itinerário.	74
Figura 43. Exploração do ukulele, instrumento de cordas havaiano.	75
Figura 44. Exploração do site do Jardim Zoológico de Lisboa.	75
Figura 45. Pintura com tinta de areia.	76
Figura 46. Execução das gomas saudáveis.	77
Figura 47. Registos da experiência.	77
Figura 48. Livro "A Piscina" de JiHyeon Lee, a partir do qual nasceu o projeto.	77

Figura 49. Desenho de uma ilustração inspirada na ilustração de JiHyeon Lee.	77
Figura 50. Escrita e construção do livro.	78
Figura 51. O nosso livro: "A Piscina".	78
Figura 52. Divulgação do vídeo e do projeto na página da instituição.	79

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Habilitações literárias dos Encarregados de Educação.	30
Gráfico 2. Idade dos alunos da turma (à data de 1 de novembro de 2020).	31
Gráfico 3. Habilitações literárias dos pais das crianças da área de infância.	61
Gráfico 4. Idades das crianças do grupo (à data de 1 de abril de 2021).	61

Índice de Tabelas

Tabela 1. Ficha de caracterização geral da turma (inicial).	33
Tabela 2. Ficha de caracterização geral da turma (final).	48
Tabela 3. Ficha de caracterização geral do grupo (inicial).	63
Tabela 4. Ficha de caracterização geral do grupo (final).	80

Lista de Abreviaturas

AE	Agrupamento de Escolas
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CS	Centro Social
EPE	Educação Pré-Escolar
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
MEM	Movimento Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIT	Plano Individual de Trabalho
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
SOE	Seminário de Orientação Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

O presente relatório de estágio traduz o percurso vivido, ao longo do ano letivo de 2020/2021, na componente de Prática de Ensino Supervisionada (PES), componente essencial na formação inicial de professores, como estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

A formação para a prática profissional docente ao nível da educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico encontra-se dividida em dois ciclos de estudo, Licenciatura e Mestrado, e "culmina com a prática supervisionada (...) [que] corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final" (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, pp. 2819-2821).

Situada no segundo ciclo de estudo, a PES integra duas unidades curriculares anuais que se articulam entre si, Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional (SOE), pertencentes ao plano curricular do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro. Estas unidades curriculares têm como objetivo o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes adequadas ao desempenho da profissão docente, de modo responsável, reflexivo, crítico e sustentado, e a integração, de forma progressiva e orientada, na atividade docente, estimulando o trabalho colaborativo e desenvolvendo competências interpessoais.

No âmbito da PPS, os estudantes frequentam, em diferentes semestres, dois contextos educativos distintos, devidamente protocolados com a Universidade de Aveiro, sendo eles instituições de Educação Pré-Escolar (EPE) e escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). De segunda a quarta-feira, os estudantes estagiários intervêm nestes estabelecimentos de ensino de forma faseada, existindo uma evolução da responsabilidade coletiva da díade à responsabilidade individual.

Neste documento pretende-se descrever e refletir sobre as experiências vividas no decorrer da nossa prática pedagógica (estágio), bem como sobre as aprendizagens desenvolvidas.

O nosso primeiro semestre decorreu num contexto de 1º CEB, junto de uma turma do 2º ano de escolaridade. O segundo semestre decorreu num contexto de EPE, junto de um grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade.

A primeira fase de intervenção, designada por *Observação do Contexto de Intervenção*, é dedicada à observação, descoberta e caracterização da realidade pedagógica presente nos diferentes contextos de intervenção e, principalmente, dos grupos de crianças junto das quais decorre a PES, recolhendo-se informações

essenciais para o desenvolvimento da intervenção. Durante esta etapa, que decorreu, no primeiro contexto, do dia 19 de outubro até ao dia 4 de novembro e, no segundo contexto, do dia 15 ao dia 31 de março, procurou-se, também, identificar temáticas ou questões que pudessem enquadrar a nossa intervenção, envolvendo reflexão e aprofundamento teórico.

A segunda fase denominada de *Intervenções de Curta Duração*, marca o início das intervenções por curtos períodos de tempo, isto é, manhãs ou tardes, por ambos os estudantes da díade de estagiárias. Nesta etapa que decorreu, no primeiro contexto, entre 9 e 11 de novembro e, no segundo contexto, nos dias 6 e 7 de abril, as intervenções foram realizadas pela díade de forma conjunta, dando maior visibilidade ao trabalho colaborativo.

A terceira fase diz respeito às *Intervenções Diárias Alternadas* que, como o nome indica, responsabilizam os elementos da díade, de forma alternada e diária, garantindo a ambos as mesmas oportunidades de intervenção. Esta realizou-se entre 16 e 18 de novembro, no primeiro contexto, e entre 12 e 14 de abril, no segundo contexto.

A quarta fase caracteriza-se por *Intervenções Semanais de Responsabilidade Individual*, onde cada membro da díade se encarrega pela planificação de atividades e intervenções semanais, de forma alternada e mais individualizada, notando-se uma progressão da responsabilização da díade e dos seus elementos. Esta última etapa iniciou-se, no primeiro contexto, a 23 de novembro e terminou a 18 de janeiro (com interrupção das atividades letivas entre os dias 21 de dezembro e 3 de janeiro). Já no segundo contexto, esta etapa teve início no dia 19 de abril e terminou no dia 23 de junho.

Ao longo das quatro fases de intervenção anteriormente apresentadas, privilegiou-se o trabalho colaborativo, dando lugar à partilha de ideias, à ajuda na construção das planificações e ao apoio essencial durante as intervenções.

No nosso caso, a problemática da diferenciação pedagógica configurou-se desde logo como uma das questões que mais nos inquietou. Ao longo da fase de observação, os dois grupos de crianças demonstraram ser bastante heterogéneos, quer pelos diferentes ritmos de aprendizagem, quer pela diversidade de níveis de implicação. Surgiram, assim, duas grandes questões: Como responder melhor a todas as crianças? Como desenvolver uma prática pedagógica mais inclusiva?

Este documento organiza-se em três capítulos, que se articulam entre si e que dão a conhecer a experiência vivida no decorrer da prática pedagógica e o conseqüente processo de construção da nossa identidade profissional docente.

O primeiro capítulo, designado *A Problemática da Diferenciação Pedagógica*, enquadra, teórica e normativamente, esta temática, abordando o surgimento desta em Portugal, as questões da autonomia e da flexibilidade na gestão do currículo, a educação e a escola inclusiva, o conceito de diferenciação pedagógica, o porquê e a importância de diferenciar pedagogicamente, as estratégias de pedagogia diferenciada, o papel do docente e a importância da avaliação neste processo. Tal pesquisa bibliográfica permitiu-nos melhor conhecer os normativos e princípios que regem a prática docente e fundamentar a ação educativa no seu todo.

O segundo e o terceiro capítulos, denominados *A Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico* e *A Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar*, apresentam uma estrutura semelhante. Ambos se dividem em dois subcapítulos: *A Caracterização e Organização do Contexto*, onde se descreve a realidade pedagógica de cada contexto, realçando as características e os recursos da comunidade, os destaques e finalidades do agrupamento de escolas e da instituição, as características e os recursos de ambas as salas, as expectativas das famílias das crianças e a caracterização dos dois grupos de crianças e respetiva análise dos níveis de bem-estar emocional e implicação; e *A Intervenção Pedagógica*, onde se apresentam algumas das atividades desenvolvidas nos contextos educativos e as respetivas reflexões.

No último capítulo, *Síntese final e Conclusão*, salientam-se as principais conclusões ao nível da intervenção e da prática pedagógica, as dificuldades sentidas e o contributo destas vivências para a formação e enriquecimento da nossa identidade pessoal e profissional.

A Problemática da Diferenciação Pedagógica

No presente capítulo explicita-se a problemática da diferenciação pedagógica, tema central deste relatório de estágio. Assim, explora-se a temática em estudo, abordando o seu surgimento em Portugal, as questões da autonomia e da flexibilidade na gestão do currículo, a educação e a escola inclusiva, o conceito, a relevância e as estratégias de pedagogia diferenciada, o papel do docente e a importância da avaliação na diferenciação, do ponto de vista teórico e normativo.

A origem da temática em Portugal

Entre os anos 60 e 70 do século XX, Portugal abre-se aos investimentos estrangeiros, iniciando o processo de democratização política e social que conduz ao aumento da procura e da oferta da educação nos diversos níveis escolares. Ocorre, assim, uma democratização do ensino em torno de duas ideologias distintas: a desenvolvimentista, que defende a melhoria do nível de instrução e de qualificação da população, e a igualitarista, que defende a promoção da igualdade de oportunidades (escolares e da vida em geral) entre os cidadãos.

A vontade política e o aumento da procura social da educação escolar desencadeiam a massificação do ensino. Este período caracteriza-se não só pela expansão quantitativa do sistema de ensino, mas também pela expansão quantitativa do insucesso burocrático, tendo em conta a organização das atividades de ensino, e do insucesso escolar, dada a seletividade dos conteúdos e a sua compreensão apenas por certos grupos sociais, evidenciando as desigualdades presentes na comunidade escolar. A escola mostra-se incapaz de cumprir com a sua função de “garantir (...) que os estudantes que a frequentam aprendem aquilo que a escola está socialmente encarregada de garantir como aprendizagem a obter através do currículo escolar.” (Rodrigues, 2003, p. 154).

O programa nacional de educação é rígido e inflexível, tornando inconcebível a diversidade como elemento enriquecedor da comunidade escolar. Deste modo, os cidadãos não se conformam e começam a fazer-se ouvir através de movimentos, como o movimento *hippie* e as lutas estudantis, reivindicando a igualdade, sobretudo a nível económico e de oportunidades, e o “direito de gerir a sua vida individual e coletiva de acordo com um quadro de referência próprio.” (Stoer & Magalhães, 2003, p. 17). A

diferença entre cidadãos torna-se cada vez mais visível, sendo urgente repensar e reconfigurar a identidade e a função da escola nesta sociedade em constante mudança.

Na década de 80, a escola começa a atender às diferentes necessidades dos estudantes com a aprovação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, mais conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro geral do sistema educativo e define o referencial normativo das políticas educativas para o desenvolvimento da educação e do próprio sistema educativo. Com esta lei pretende-se promover a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, dando espaço às crianças portadoras de deficiência ou de algum tipo de necessidade educativa e garantindo-lhes uma educação de qualidade, o que exige dos docentes e do próprio ensino a criação de novas metodologias e estratégias capazes de responder a estas mudanças. É, assim, assegurada a escolaridade base a todas as crianças, não obstante as suas diversas características (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

No ano de 1990, Portugal colabora no Acordo de Jomtien, que se centra na educação para todos através da satisfação das necessidades básicas da aprendizagem, garantindo “uma educação básica para todos numa escola para todos.” (UNESCO, 1990).

Também a Declaração de Salamanca, de junho de 1994, contribui para esta busca pela escola inclusiva, defendendo a necessidade de adaptar as escolas a todas as crianças, “independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”, sejam elas “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (UNESCO, 1994, p. 6).

O início da luta pelo ensino diferenciado nas escolas portuguesas fica marcado, essencialmente, pelos três últimos acontecimentos históricos mencionados: a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Acordo de Jomtien e a Declaração de Salamanca.

A autonomia e a flexibilidade na gestão do currículo

O currículo, descrito por Cadima (2008, p. 111) como “o conjunto de aprendizagens importantes na formação das crianças e jovens numa determinada

sociedade e num determinado tempo”, e a diferenciação têm coexistido e progredido ao mesmo tempo que se dá a evolução da instituição escolar, ajustando-se às exigências e tensões que lhes são impostas.

No fim dos anos 90, Portugal inicia um processo de reflexão em torno do currículo, dada a necessidade de contrariar a sua rigidez e inflexibilidade, processo esse que culminou na aplicação da flexibilidade e da reorganização curricular do ensino básico, através do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, a escola inclusiva ganha autonomia para adequar o desenvolvimento curricular aos contextos e às necessidades dos alunos, para que estes se tornem cidadãos ativos e informados. Deste modo, os dois documentos concedem às escolas e aos seus profissionais a autonomia, salvaguardando os interesses e aquilo que é o melhor para os seus alunos.

Também o Decreto-Lei n.º 55/2018 determina a matriz curricular-base para o 1.º CEB, ponto de partida para o trabalho de integração e de articulação curricular que as escolas devem organizar, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, e os princípios orientadores da conceção do currículo, como a igualdade de oportunidades e acessibilidade do currículo a todos os alunos, a coerência e a sequencialidade das aprendizagens, a promoção de momentos de suporte à aprendizagem das crianças e o desenvolvimento de atividades e projetos pela comunidade educativa. Estes devem ser tidos em conta, para que sejam adquiridos conhecimentos e desenvolvidas atitudes e capacidades, alcançando as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), documento abrangente de referência para a organização e gestão do sistema educativo e para a definição de estratégias e métodos a empregar na prática pedagógica (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

O PASEO surge, assim, da necessidade de criar um quadro de referência, que pressupõem princípios, visões, valores e áreas de competências que se esperam alcançar à saída da escolaridade obrigatória, atendendo à liberdade, à responsabilidade, à participação na sociedade, à consciência e à individualidade de cada aluno. Salienta-se o princípio da inclusão, uma vez que “Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos”, independentemente dos seus níveis socioeconómicos, culturais, cognitivos e motivacionais, estando este documento pensado para a diversidade de crianças que frequentam as escolas de hoje (Martins, et al., 2017).

Nos dias de hoje, Portugal dispõe de um quadro legal que defende a autonomia e a flexibilidade curricular, sendo que cabe a cada escola ou ao devido Agrupamento, através do Projeto Educativo, adequar as competências essenciais do currículo à sua realidade. Ao nível da sala de aula, cada professor deve perceber as diferenças e as necessidades das suas crianças, minimizando-as com o auxílio da aceitação, da inclusão e, acima de tudo, da pedagogia diferenciada. Tendo isto em atenção, conduzir-se-á todas e cada uma das crianças ao sucesso escolar, maximizando as suas competências (Henrique, 2011).

A educação e a escola inclusiva

Num abrir e fechar de olhos, a retórica educativa apresentou e incorporou-se do conceito de inclusão, conquistando um maior espaço e abrangendo outros grupos, deixando de se centrar, apenas, nas crianças portadoras de deficiências ou de necessidades educativas. Também o conceito de educação inclusiva se caracteriza, atualmente, por ser bastante abrangente, centrando-se na educação de qualidade e nas mudanças necessárias para responder a todas as crianças, deixando de estar associado à educação de alunos com necessidades educativas, como primeiramente aconteceu.

A definição de inclusão contempla, sempre, a diversidade, um dos maiores e mais importantes desafios para o docente e para o sistema educativo. Esta, para além de ser um direito primordial, implica que se repense a diferença e a diversidade e a escola e o sistema educativo, sendo o caminho a optar para transformar a sociedade. Esta é considerada um processo de identificação e remoção de possíveis barreiras à aprendizagem e participação de todos os alunos na aprendizagem e na comunidade, baseando-se no princípio de que as escolas são a entidade responsável que assegura a educação de e para todos os alunos (Freire, 2008) (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011).

A escola inclusiva, tal como referido no Acordo de Jomtien, deve ser uma escola para todos, onde a diversidade deixa de ser estigma e passa a ser apreciada, onde “as complementaridades das características de cada um nos permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade.” (César, 2003, p. 119), onde se valorizam as diferenças e a diversidade, onde se destacam, positivamente, as características de todos e de cada

um, aceitando a diversidade cultural, onde existe esforço para atingir o limite das capacidades. Esta assenta em quatro princípios: a comunidade, que se considera como um todo e se mostra recetiva, distinta e otimizada, inibindo a exclusão e a rejeição; a acessibilidade, sendo uma escola sem barreiras e acessível a todos, física e curricularmente; a colaboração, seja entre docentes e/ou crianças, salientando o trabalho colaborativo; a igualdade e equidade, através da oportunidade de responsabilização e da execução dos direitos dos agentes escolares (Thomas, Walker, & Webb, 1998).

A educação inclusiva, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), “é um processo contínuo que visa oferecer uma educação de qualidade para todos, embora respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, as características e as expectativas de aprendizagem para os alunos e as comunidades”, que responde à multiplicidade de necessidades das crianças, intensificando a participação de todos os agentes na aprendizagem e na vida escolar (UNESCO, 2008).

Do mesmo modo, a educação inclusiva pressupõe que a organização do contexto educativo seja inclusiva. O docente deve, assim, pensar e adaptar o contexto, garantindo que “cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (Portugal & Laevers, 2018, p. 15).

Com o intuito de prevenir a exclusão social, a educação inclusiva oferece uma educação de qualidade, voltada para a cidadania global e livre de preconceitos, e aceita e valoriza as diferenças individuais de cada criança, proporcionando-lhes um ambiente seguro para a educação de valores e prevenindo futuras situações de exclusão e conflito (Rodrigues, 2006).

A Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011), salienta a importância da aprendizagem partilhada, apesar das diferentes necessidades das crianças, sendo que as escolas devem atender a essas necessidades, assegurando-lhes uma educação de qualidade e um currículo adequado. Se se estimular a evolução das capacidades cognitivas, sociais, afetivas, estéticas e morais de todas as crianças, a participação e satisfação da comunidade educativa e o desenvolvimento profissional dos docentes, sem descuidar as características dos alunos e do seu meio sociocultural, promover-se-á uma escola de qualidade.

Em Portugal, existem documentos reguladores e medidas normativas, como decretos-lei e despachos, que auxiliam no processo de inclusão de crianças com

necessidades educativas, no ensino regular. Nesta perspectiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018 garante a inclusão de todos os alunos nas escolas e enuncia a escola inclusiva como uma prioridade governamental, “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”, sendo até um direito de cada criança ter uma educação inclusiva, que responda às suas necessidades e expectativas, aumentando a sua participação na vida escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Com este Decreto-Lei, o XXI Governo Constitucional visa, ainda, estabelecer os princípios que garantem e orientam a educação inclusiva, nomeadamente a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a inferência mínima, e identificar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão adequadas às necessidades e potencialidades de cada criança, garantindo a igualdade de oportunidades, numa lógica de trabalho docente colaborativo. Estas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão distinguem-se em três níveis de intervenção, em função das necessidades educativas da criança. As medidas universais englobam as respostas educativas disponíveis na escola para todos os alunos, com o intuito de promover, essencialmente, a participação e a melhoria das aprendizagens. As medidas seletivas visam responder às necessidades de suporte à aprendizagem que não são atendidas durante a implementação das medidas universais. Já as medidas adicionais advêm da insuficiência das medidas universais e seletivas e pretendem suprir dificuldades evidentes e constantes a vários níveis, como comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, recorrendo a recursos de apoio especializados (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

A promoção da educação inclusiva passa por diferenciar metodologias de ensino e estratégias de aprendizagem, promover a autonomia das crianças e o trabalho colaborativo, ajustar o processo ensino-aprendizagem, organizar conscientemente o trabalho, adotar climas e expectativas positivas na sala de aula e reforçar as conquistas e os esforços dos alunos. O ato educativo centra-se, assim, na diferenciação curricular inclusiva, construída tendo em conta os contextos das crianças, buscando diferentes métodos e estratégias, que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem das várias crianças, para responder à diversidade cultural. Esta diferenciação curricular, ou diferenciação pedagógica, é uma das

medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, aquela a que se dá maior importância neste estudo.

O conceito de diferenciação pedagógica

Não existe uma definição exata e consensual de diferenciação pedagógica entre os diversos autores e investigadores, pois este conceito engloba variadas dimensões, sendo até bastante abrangente. A pedagogia diferenciada pode ser associada a desigualdades ao nível geográfico, cultural, social, intelectual, físico ou psíquico, porém este é um pensamento redutor, uma vez que este conceito se baseia na própria diferença e na ação perante a diferença, independentemente da sua natureza.

A UNESCO entende a diferenciação como sendo o “processo de modificação e adaptação do currículo aos diferentes níveis de capacidade dos alunos de uma turma”. Tomlinson, nesse mesmo documento, caracteriza-a como algo bem simples: basta apenas agitar a sala de aula, para que esta se torne adequada a mais crianças, destacando o esforço do professor em responder à diversidade (UNESCO, 2004, p. 14).

Gomes, citado por Henrique (2011, p. 169), considera-a um “procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns”, implicando uma elaboração diferenciada do projeto educativo, da utilização de estratégias e da organização da sala de aula, para alcançar o sucesso de todos os alunos. Este sucesso advém da progressão do aluno no currículo, através das metodologias e estratégias de ensino, de aprendizagem e de estudo apropriadas selecionadas pelos docentes (Henrique, 2011).

Diferenciar pedagogicamente é apostar na heterogeneidade e na diversidade, “programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar.” (Sanches, 2005).

Numa mesma perspectiva, a pedagogia diferenciada comporta um “conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças de um grupo, mas no seio do próprio grupo. É o que permite partir das capacidades que cada membro desse grupo tem; é criar a estrutura para essa dinâmica; é criar as condições de partilha do que cada um tem e do que cada um sabe”, valorizando as suas aprendizagens. Além disso, caracteriza-se por ser a “regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem de cada aluno”, sendo necessário organizar a sala de aula para que a diferenciação aconteça (Cadima A. , 2008).

Para Grave-Resendes (2002, p. 24), a diferenciação pedagógica é “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma”, isto é, na mesma sala de aula e através de diferentes estratégias, os diferentes alunos, com ritmos de trabalho diferentes, podem estudar conteúdos diferentes, aprimorando aqueles onde apresentam maiores dificuldades (Grave-Resendes, 2002).

O ato pedagógico destina-se ao aluno, porém este tem um papel mais importante, do que apenas ser o destinatário. Para Perrenoud (2000), o ator central da diferenciação é a criança e o seu percurso de aprendizagem, sendo necessário adequar os métodos de ensino às necessidades de cada uma, respeitando a sua individualidade. A pedagogia diferenciada é, assim, o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno”, reduzindo o insucesso escolar e evitando que as escolas adotem um sistema de exclusões sucessivas, em função das desigualdades dos seus alunos (Perrenoud, 2000).

A pedagogia diferenciada em sala de aula requer a seleção rígida e refletida das metodologias de ensino e da organização do contexto, sendo que o professor deve ter o cuidado de diferenciar as estratégias de aprendizagem sem inibir o trabalho colaborativo e os objetivos comuns para a turma. A inclusão, a equidade e a qualidade surgem nesta educação, através da dinâmica da diferenciação pedagógica, que as procura tornar na realidade, evitando utopias. Esta dinâmica caracteriza-se, acima de tudo, pela atitude do docente (Cadima A. , 2008).

O processo de diferenciação baseia-se em princípios que presam a diversidade e a individualidade: alunos da mesma faixa etária apresentam diferentes competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de

origem; estas diferenças denunciam o que os alunos necessitam de aprender, o seu ritmo de trabalho e o auxílio que estes podem precisar; os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados e respeitados e quando estabelecem conexões entre os conteúdos e as experiências vividas; o trabalho do docente é maximizar as competências e capacidades dos alunos, aproveitando os seus potenciais (Morgado, 2004).

Segundo Heacox (2006), o ensino diferenciado é, principalmente, rigoroso, relevante, flexível, variado e complexo, uma vez que se baseia nas aprendizagens essenciais e nas capacidades das crianças, abordando profundamente os conteúdos, e se adaptam as metodologias e as estratégias, tornando o processo da aprendizagem mais prazeroso para os intervenientes. Este ensino deve, numa fase inicial, restringir-se à sala de aula, onde o docente opta por alterar “o ritmo, o nível ou o género de instrução que (...) pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno”, tendo em conta o “processo dos alunos no contínuo de aprendizagem – o que eles já sabem e o que eles precisam de saber”. Além disso, o docente diferencia, essencialmente, o conteúdo, o processo e o produto, e necessita de ter o cuidado de “responde[r] às suas maneiras preferidas de aprender e permiti[r]-lhes demonstrar o que já aprenderam”, valorizando os seus interesses e pontos fortes (Heacox, 2006).

Deste modo, a diferenciação pedagógica contempla as metodologias e estratégias (preferencialmente) eficazes que o professor encontra para responder às necessidades de cada criança, sabendo que a diversidade dos alunos pressupõe também a diversidade de respostas educativas. Recorrer à pedagogia diferenciada é estabelecer condições para o sucesso de todos os alunos, dando-lhes oportunidade para aprenderem e serem bem-sucedidos.

O porquê de diferenciar

Cada pessoa é única, não existem duas iguais. Todas as pessoas pensam de maneiras diferentes, tal como seguem carreiras e caminhos diferentes, tal como relacionam os seus conhecimentos de maneiras diferentes, pois as suas capacidades não são igualmente desenvolvidas. Esta diversidade é valorizada através da diferenciação.

A escola possui a grande missão de ajudar os alunos a perceber quem são e quem pretendem ser, ajudando-os a descobrir o seu potencial e incentivando-os para a aprendizagem através das estratégias mais adequadas, dado que o desenvolvimento das aprendizagens acontece quando se cria um conflito cognitivo onde diferem as formas de pensar e agir. O professor deve, então, começar por estimular os seus alunos para a introspeção, descobrindo as suas competências e as estratégias e atividades que melhor se adequam.

A pedagogia diferenciada concede, aos próprios alunos, um papel ativo na aquisição de competências e incentiva-os para a aprendizagem, tornando-a eficaz e acessível a todos os alunos, independentemente das suas características cognitivas e culturais (Tomlinson, 2004).

Segundo Grave-Resendes (2002, p. 14), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um”, tal como os seus interesses, pontos fortes, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem, respeitando, assim, a individualização de cada um. Ao considerar as características próprias e o desenvolvimento de capacidades e atitudes, da aprendizagem cooperativa, da interação social e da dimensão afetiva, o professor aceita e valoriza a diferença individual (Grave-Resendes, 2002).

Ao porquê da diferenciação pedagógica, Cadima (2008, p. 109) responde de forma assertiva: “porque são grupos muito heterogéneos e porque existem muitos meninos com problemas de ordem variada é que é necessário fazer diferenciação pedagógica, para podermos chegar a todos e cada um”, sendo fundamental estimular as capacidades e o desempenho de cada criança, para que a aprendizagem aconteça e para que não exista o medo de errar. Abordar a diferenciação passa por questões de desenvolvimento, de aprendizagem, do currículo e da gestão curricular, da equidade, da autoestima e do autoconceito (Cadima A. , 2008).

Da mesma forma, Burns salienta a heterogeneidade dos alunos, uma vez que a velocidade das suas progressões varia, a aprendizagem não acontece ao mesmo tempo, as técnicas de estudo diferem entre si, a resolução de problemas não acontece da mesma forma, os comportamentos, as motivações e os interesses são distintos (Burns, 1971).

O ensino diferenciado busca satisfazer os padrões e as exigências curriculares, desenvolver tarefas estimulantes e interessantes e atividades baseadas em conceitos essenciais para cada aluno, responder à disponibilidade, às necessidades, aos interesses e às preferências dos alunos, oferecendo abordagens flexíveis ao nível do

conteúdo, do ensino e do produto e a oportunidade de experienciar diferentes dinâmicas de trabalho e criando ambientes que correspondam às suas expectativas e que facilitem a docência (Heacox, 2006).

O sucesso de cada criança depende, essencialmente, de uma educação diferenciada justa e adequada às necessidades de cada uma, que reconheça e aceite a diversidade, garanta ambientes seguros e propícios à aprendizagem e não ignore a individualidade. Por isso, a diferenciação pedagógica concede vantagens às crianças que dela usufruem, pois oferece-lhes a oportunidade de desfrutar do currículo, desafiando capacidades e adquirindo novas competências, a oportunidade de desenvolver a autoestima e a capacidade de concretização e a oportunidade de minimizar as suas dificuldades, indo ao encontro dos interesses individuais e coletivos.

As estratégias de pedagogia diferenciada

A adequação da escola à diversidade dos alunos passa pela implementação de estratégias de pedagogia diferenciada, diversificando o currículo e as atividades e mantendo a componente cooperativa da aprendizagem. Com a organização dos trabalhos da turma, a aprendizagem cooperativa é estimulada, a diversidade de atividades e de ritmos de aprendizagem é impulsionada, as características individuais são aceites, o que resulta no aumento do nível das suas aprendizagens (Henrique, 2011).

O professor necessita de desenvolver propostas que promovam a implicação das crianças, mobilizem os seus interesses e testem a sua capacidade de superação, sem esquecer que cada criança se situa num nível de aprendizagem e de desenvolvimento diferente. A diferenciação das práticas educativas incide, fundamentalmente, nos conteúdos (os conceitos e as competências contempladas na planificação do professor), no processo (a atribuição de significado e a forma como o aluno entende e processa o conteúdo) e nos produtos (a demonstração e avaliação das aprendizagens do aluno, onde o professor percebe se este apreendeu ou não o conteúdo).

Para Heacox (2006), a implementação de estratégias de pedagogia diferenciada contempla duas fases distintas. Numa primeira fase, o professor observa os seus alunos e “analisa o grau de estímulo e de variedades nos seus planos de ensino”. Seguidamente, este tem a oportunidade de alterar e ajustar as suas práticas

às necessidades dos seus alunos, ou seja, “modifica, adapta ou elabora novas abordagens de ensino em resposta às necessidades, interesses e preferências de aprendizagem dos alunos” (Heacox, 2006).

De modo a perceber os conhecimentos prévios dos alunos sobre um determinado tema, o docente pode recorrer a outras estratégias que cativem o aluno, como o desenho, a escrita, a dramatização ou a conversa. Já para a aquisição de novos conhecimentos, este pode socorrer-se de textos e materiais variados e de tarefas com diferentes níveis de dificuldade.

Cadima *et al.* (1997) desenvolveu um projeto de diferenciação pedagógica, onde se implementaram, dentro da sala de aulas, estratégias diferenciadas de aprendizagem, como o Plano Individual de Trabalho (PIT) para estudo na sala de aula, as condições e a introdução do plano individual de trabalho, o apoio individualizado e o trabalho projeto. A mudança que advém destas práticas diferenciadas consiste, essencialmente, em pequenas alterações e em muita precaução. Por um lado, os alunos revelam uma maior adesão às atividades propostas e planificadas pelo docente, mostrando-se mais autónomos e ativos. Por outro lado, os docentes reconhecem que, apesar das várias dificuldades sentidas ao longo do processo, as suas práticas sofrem autênticas e positivas mudanças (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997).

O plano individual de trabalho para estudo na sala de aula permite que o aluno trabalhe, individualmente, naquilo que planificou. Se o aluno terminar o trabalho dirigido pelo professor antes do tempo previsto, é-lhe dada a oportunidade de continuar a realizar as tarefas por si planificadas no PIT. Esta estratégia, para além de promover o desenvolvimento da linguagem, ajuda o aluno a ter uma melhor noção do tempo (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997).

As condições para a introdução do plano individual de trabalho passam pela elaboração de atividades divertidas e atraentes, que permitam que o aluno demonstre, aos restantes colegas, os seus pontos fortes. O professor começa por orientar os alunos, durante o período de trabalho, sendo que, ao terminarem as tarefas antes do esperado, são incentivados a executar outras do seu agrado. Porém, depois de se familiarizarem com esta dinâmica, realiza-se um acordo entre o professor e os alunos e estabelecem-se regras de trabalho, concedendo-lhes a oportunidade de se exercitarem naquilo que desejam, comunicando a sua escolha ao professor (que toma nota). Esta estratégia permite que o aluno adquira uma maior autonomia, deixando o

professor liberto para auxiliar outras crianças (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997).

O PIT permite que o aluno indique, diária ou semanalmente, as tarefas que já concluiu e aquelas que pretende realizar, sejam elas escolhidas por si ou sugeridas pelo docente. Para tal, o docente deve dar a conhecer os objetivos do programa, as aprendizagens que são esperadas que as crianças desenvolvam, recorrendo a uma linguagem simples e acessível, podendo até colocar uma listagem desses objetivos na sala de aula, para que as crianças a possam consultar quando necessário. Para avaliar todo o processo, deve-se implementar um ciclo de avaliação entre planificações, reservando, por exemplo, os últimos 15 minutos de um dia de aulas para que os alunos partilhem, com os colegas e com o professor, os trabalhos que realizaram e, caso haja, as dificuldades e as dúvidas que sentiram. Esta é considerada uma das grandes estratégias da diferenciação pedagógica, uma vez que diversifica o trabalho dos alunos e os envolve na tomada de decisões, consciencializando-os de que são os principais autores das suas aprendizagens e conduzindo-os ao desenvolvimento do trabalho autónomo e da entreaajuda (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997).

O apoio individualizado dentro da sala de aula possibilita que o docente se concentre e se debruce sobre os alunos com mais dificuldades, individualmente ou em grupo, enquanto os restantes trabalham no seu plano individual. Caso surja uma dúvida a algum aluno durante a realização do PIT, este pode optar, por exemplo, por pedir ajuda a um colega ou por avançar para a atividade seguinte, deixando aquela para mais tarde, porém o professor deve combinar e debater, com toda a turma, uma dinâmica para estas situações. Esta estratégia do apoio individualizado pressupõe que o docente conheça as dificuldades de aprendizagem de cada aluno e que planifique esta dinâmica, auxiliando os alunos com mais dificuldades na escolha das atividades que melhor satisfazem as suas necessidades (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997).

O trabalho de projeto é, essencialmente, uma modalidade de trabalho autónomo, que pode ser realizado individualmente ou em grupo. Caso se opte pelo trabalho de grupo, promove-se a estimulação da responsabilidade, da autodisciplina e do espírito crítico. O projeto pode partir de questões colocadas pelos alunos, com o intuito de encontrar respostas, ou pode ser temático, sendo que o tema ou os temas a abordar devem ser discutidos e escolhidos em conjunto. Esta estratégia salienta a

importância da individualidade, do trabalho de grupo e da utilização de documentos como fontes de conhecimento (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997).

A organização do trabalho de projeto pressupõe a planificação, que inicia com a criação do roteiro orientador do grupo de trabalho (por exemplo, em tabela), o desenvolvimento, que corresponde ao período de pesquisa (seja em livros, jornais, revistas ou até no digital), e a apresentação, que é o culminar do projeto, onde cada grupo organiza a sua apresentação e a avalia. O docente deve vigiar todas estas fases da dinâmica, orientando e aconselhando os alunos. Esta estratégia centra-se, sobretudo, nas dimensões afetiva, social e motivacional (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997).

Além disso, a autora aponta outras estratégias que permitem que aconteça a aprendizagem ativa e significativa e que pressupõem a diferenciação pedagógica: a organização pedagógica da sala de aula, que visa satisfazer, de forma lúdica e criativa, necessidades básicas como a autoridade, a firmeza, a organização e a segurança, para que as crianças tenham a liberdade de ousar e de errar; a organização dos materiais, que devem ser diversos e adequados a diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento; a organização do tempo, que concede uma maior autonomia às crianças e liberta o professor, para que se possa dedicar aos alunos com dificuldades; a gestão do tempo, que deve ser negociado e dividido em tempo de trabalho autónomo e tempo centrado no docente, onde este aproveita para abordar a matéria; e, por fim, o espaço da sala de aulas, que comporta diferentes zonas onde se desenvolvem diferentes atividades (Cadima A. , 2008).

Feyfant (2016), ao debruçar-se sobre outros autores, enuncia quatro dispositivos de diferenciação pedagógica, que remetem para elementos como os conteúdos, os processos, as produções dos alunos e a estrutura do trabalho em sala de aula, aos quais associa estratégias práticas que podem ser facilmente adequadas.

Diferenciar os conteúdos de aprendizagem implica “interessar-se pelo que os alunos aprendem e como o fazem”, adaptando e propondo conteúdos interessantes considerando as características dos diferentes alunos. O professor deve ter o cuidado de se aproximar da realidade das suas crianças, para identificar possíveis obstáculos ao processo de aprendizagem. “Escolher textos adequados ao nível de leitura dos alunos”, “disponibilizar material suplementar” e “explorar a interdisciplinaridade das noções e dos conceitos” são algumas das sugestões práticas da autora (Feyfant, 2016, pp. 10-11).

Diferenciar os processos de aprendizagem pressupõe a diversificação dos meios usados pelos alunos para apreender os conteúdos, salientando que “não se trata somente de diferenciar as práticas de aprendizagem em função dos alunos, mas também que os professores utilizem diferentes estratégias de ensino”, sendo que se deve empregar uma heterogeneidade de estratégias que responda à heterogeneidade das crianças, independentemente da sua natureza. Estas estratégias podem ser socio-construtivistas (como projetos e trabalhos cooperativos), interativas (como debates ou discussões), magistrais (como exposições e demonstrações) ou de trabalho individual (como estudos de caso e problemas). “Pôr questões que ajudem a desenvolver as capacidades superiores do pensamento”, “favorecer as trocas de ideias e de opiniões” e “oferecer um nível de apoio adequado” são três das propostas enumeradas por Feyfant (Feyfant, 2016, p. 12).

Diferenciar as produções dos alunos exige “dar lugar à escolha de suportes, de ferramentas, de acordo com as atividades, mas também modular o formato ou o tipo de trabalho dentro da mesma atividade”, permitindo que eles, nos seus trabalhos, expressem aquilo que aprenderam, atingindo uma determinada meta através da demonstração dos seus novos conhecimentos e das suas novas competências. “Enunciar objetivos específicos a atingir”, “dar ao aluno a possibilidade de mostrar a sua compreensão de diversas formas” e “permitir produções variadas com diversos níveis de complexidade” são algumas das sugestões práticas da autora (Feyfant, 2016, p. 13).

Diferenciar a estrutura do trabalho em sala de aula é promover a diferenciação das aprendizagens, recorrendo à “organização do tempo e do espaço, repensando a sala de aula (...), facilitando o trabalho em grupos, organizando um calendário de atividades evolutivo e adaptável”. Antes de colocar este último dispositivo de diferenciação em prática é necessário conhecer bem todos os alunos e as suas necessidades, entender os dispositivos de diferenciação e optar por aquele que melhor responde às necessidades do aluno e às intenções do professor e dominar o programa e os seus conteúdos. “Trabalhar em equipa, por ciclo”, “procurar espaços calmos ou propícios à colaboração” e “definir com os alunos diferentes modalidades de trabalho” são as três propostas práticas finais da autora (Feyfant, 2016, pp. 13-14).

Estas são algumas das estratégias que promovem a diferenciação pedagógica e que visam alcançar o sucesso de todas e de cada criança, considerando as suas áreas de interesse, os seus conhecimentos prévios e os seus pontos fortes e desenvolvendo práticas educativas de qualidade centradas num clima positivo, consciente e de

partilha, onde as atividades são planeadas rigorosa e cuidadosamente, onde o docente reflete e avalia as suas práticas pedagógicas diferenciadas e onde se presa a organização da sala de aulas, dos recursos e do tempo.

A diferenciação pedagógica à luz do Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna é um modelo pedagógico impulsionador de práticas de diferenciação pedagógica, que pressupõe a participação dos alunos na gestão do currículo, trabalhando em conjunto com o professor no planeamento das atividades e no processo de auto e heteroavaliação. Os alunos são, ainda, corresponsáveis pela aprendizagem dos colegas nos trabalhos de grupo, nomeadamente nos trabalhos por projetos (Movimento da Escola Moderna).

Este modelo pedagógico é desenvolvido tendo por base atividades curriculares de diferenciação pedagógica: o “Trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos”, onde as aprendizagens curriculares se desenvolvem através do trabalho cooperativo por projetos temáticos (com identificação do problema, planeamento do trabalho, desenvolvimento do projeto e comunicação e avaliação); o “Trabalho curricular participado pela turma”, onde se desenvolvem atividades coletivas (como o trabalho de texto, a cultura alimentar, a construção de conceito, as dramatizações...) com o auxílio do docente e se constroem novos saberes; a “Organização e gestão cooperativa em conselho de cooperação educativa”, onde se contempla a organização da sala por áreas de trabalho, o planeamento, a monitorização e a avaliação das ações, das aprendizagens e do processo de socialização democrática; os “Circuitos de comunicação para a difusão e partilha dos produtos culturais”, onde se inserem todos os momentos de comunicação, de partilha e de reflexão sobre os trabalhos realizados e as aprendizagens adquiridas; e o “Trabalho autónomo e acompanhamento individual”, onde os alunos planeiam e põem em prática o seu PIT, aprofundando conteúdos curriculares e outras temáticas do seu interesse, e o docente recorre ao apoio individualizado para auxiliar os alunos que necessitam do seu acompanhamento (Movimento da Escola Moderna, 2021).

O papel do professor

A diferenciação pedagógica pode implicar mudanças ao nível dos conteúdos, das metodologias e estratégias e da avaliação, cabe ao professor conceber e executar as atividades que melhor se adequam aos seus alunos, oferecendo-lhes inúmeras oportunidades de criar vínculos entre o que é novo e o que já é conhecido.

Para Visser (1993), a pedagogia diferenciada é “o processo pelo qual os professores atendem à necessidade de progresso ao longo do currículo, selecionando métodos de ensino apropriados para responder às estratégias de aprendizagem individuais do aluno, numa situação de grupo”, onde o professor desempenha um papel importante na gestão do currículo e na organização do próprio processo de aprendizagem, optando pela sua realização em grupo. Compete, também, ao professor ajustar as suas práticas aos perfis e aos interesses dos seus alunos, selecionando os conteúdos a lecionar, diversificando os métodos de ensino, introduzindo novas dinâmicas de trabalho e aumentando os instrumentos de avaliação, por exemplo (Visser, 1993).

O professor deve prever diferentes percursos de aprendizagem nas suas planificações, preparando-os adequadamente. Pois, como já se sabe, não existe uma única metodologia que seja eficaz para todas as crianças e, por isso mesmo, é importante que o docente encontre estratégias que fortaleçam a interação da criança com os conhecimentos, organize e estructure respostas capazes de ampliar as aprendizagens de cada aluno, aproveitando a heterogeneidade presente na sala de aula como um recurso para a aprendizagem e adotando medidas colaborativas e cooperativas e momentos coletivos, com o intuito de conduzir todas as suas crianças ao sucesso através da utilização máxima do seu próprio potencial. Este é considerado um dos grandes desafios, e o mais interessante, da profissão docente (Henrique, 2011).

Promover a evolução de escolas inclusivas e de qualidade requer que sejam fornecidas, aos docentes, as ferramentas conceptuais e metodológicas e os apoios necessários para o desenvolvimento de competências na gestão da sala de aula, para que estes possam organizar o seu trabalho, com base na avaliação e evolução do processo de aprendizagem dos seus alunos. Tal só é possível com o desenvolvimento de modelos de gestão curricular pensados para toda a turma, sendo necessário conjugar o nível de apoio fornecido, a dificuldade das tarefas, os ritmos e os processos de aprendizagem com as competências, as motivações e os perfis de aprendizagem dos diferentes alunos (Morgado, 2004).

Sanches (2005, p. 130), salienta o papel do professor que, “ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo”, isto é, partindo da reflexão, o professor toma consciência da realidade existente na sua sala de aula, seleccionando os métodos de ensino, de forma mais rigorosa, sistemática e informada. “Ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas (...), [o professor] está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo.”, sendo que, para definir a estratégia de ensino que mais se adequa a cada uma das suas crianças, é essencial que este conheça muito bem todos os seus alunos (Sanches, 2005).

Através da análise dos conteúdos que pretende transmitir e do descobrimento de possíveis obstáculos à sua aprendizagem, o docente pode orientar o contexto, dando instruções claras, reexplicando-as durante a atividade e verificando se estas foram, devidamente, compreendidas por todos, e promover o progresso de todos os seus alunos, estimulando a autoestima, a iniciativa e o diálogo.

Do ponto de vista normativo, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é aprovado pela publicação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que se estrutura em quatro dimensões orientadoras da prática docente: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e de relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O docente apresenta a função específica de ensinar e exerce a sua atividade na escola, onde participa ativamente, devendo promover a inclusão de todos na sociedade, o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos e o respeito e valorização das diferenças culturais e pessoais de todos os membros da comunidade educativa (combatendo a exclusão e a discriminação). Por sua vez, a escola assume “a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que (...) é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral.” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de outubro).

O professor deve, também, promover e avaliar aprendizagens significativas, recorrendo a suportes variados e a opções pedagógicas e didáticas sempre que seja pertinente, como, por exemplo, as tecnologias e as atividades experimentais. É também importante realçar que a diferenciação pedagógica deve estar presente dentro e fora da sala de aulas, através de “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno (...), mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de outubro).

Assim, não existem dois alunos que sejam tratados da mesma maneira pelo docente, tal como não existem dois alunos com os mesmos interesses, capacidades e pontos fortes. A forma do docente lecionar varia segundo a composição da sua turma, uma vez que todas as crianças possuem diferentes dimensões pedagógicas, intelectuais, comportamentais e cognitivas.

A importância da avaliação

Uma boa via para perceber até que ponto as necessidades das crianças estão a ser colmatadas, maximizando as suas capacidades e competências, é a avaliação. Porém, tal como as metodologias de ensino e as estratégias de aprendizagem, também os instrumentos de avaliação devem ser diferenciados.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, já referido anteriormente, regula a avaliação interna e externa das aprendizagens, fundamental no processo ensino-aprendizagem, uma vez que auxilia na certificação dos conhecimentos adquiridos e das atitudes e capacidades desenvolvidas, e na melhoria, na reflexão e na sustentação das intervenções pedagógicas. A avaliação interna envolve o uso adequado e variado de estratégias, procedimentos e instrumentos que ajudam na recolha de informação, e compreende a avaliação formativa, modalidade contínua e sistemática que justifica a necessidade de estratégias de diferenciação pedagógica, e a avaliação sumativa, modalidade global com o intuito de classificar. A avaliação externa das aprendizagens engloba, entre outras, as provas de aferição e as provas finais de ciclo, que concebem informações a serem utilizadas para fins formativos e sumativos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Considera-se que a avaliação formativa é a que melhor fundamenta e auxilia a prática da diferenciação pedagógica, pois é de carácter contínuo e sistemático. Esta

deve incidir sobre diferentes momentos e adotar diversas formas, por exemplo: avaliação diagnóstica, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios da criança sobre uma determinada temática, permitindo ao docente encontrar o ponto de partida para os novos conhecimentos; e o acompanhamento do processo, através da observação, registo e monitorização da evolução das aprendizagens do aluno, da análise dos padrões de erros que a criança demonstra, da utilização de portefólios onde é notória a progressão das aprendizagens do aluno, de palestras ou de apresentações à turma e da avaliação do seu desempenho ao longo de todo o processo.

Os critérios do processo de avaliação definidos pelo docente devem ser negociados com as crianças, incentivando-as a pensar sobre a sua auto e heteroavaliação, no que toca ao desenvolvimento de aprendizagens, competências, capacidades e atitudes, por exemplo, através de um comentário oral ou do preenchimento de uma grelha de avaliação.

Além das aprendizagens, poder-se-ão avaliar os níveis de implicação e de bem-estar emocional da criança, percebendo se as estratégias utilizadas promovem, adequadamente, o seu desenvolvimento ou se é necessário alterar a forma de intervenção. Esta forma de avaliar pretende assegurar uma educação inclusiva de qualidade a todas as crianças, despertando o docente para a diversidade presente na sala e para a necessidade de atuar diferenciando as pedagogias. A importância de avaliar as crianças a estes dois níveis "(...) reside no facto de fornecerem um *feedback* imediato ao educador sobre a qualidade da atividade ou da situação." (Portugal & Laevers, 2018, p. 12).

A Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico

No presente capítulo, numa primeira parte, encontra-se a caracterização e organização do primeiro contexto em que tivemos a oportunidade de desenvolver o nosso estágio. Assim, descrevemos o contexto de estágio do 1º semestre, realizado junto de uma turma de crianças do 2º ano de escolaridade (1º CEB), no concelho de Ílhavo, dando a conhecer algumas características e recursos da comunidade, destaques e finalidades educativas do Agrupamento de Escolas, características e recursos do Centro Escolar e da sala de aulas, expectativas e características das famílias das crianças. Fazemos, ainda, uma breve caracterização da turma e níveis gerais de bem-estar emocional e de implicação das crianças.

Numa segunda parte, descreve-se e analisa-se a intervenção pedagógica realizada, atendendo à nossa temática em estudo. Assim, damos a conhecer as nossas motivações, as metodologias e estratégias de intervenção utilizadas procurando a diferenciação pedagógica. Destacamos e analisamos algumas das atividades realizadas e, por fim, refletimos sobre os resultados da intervenção.

Caracterização e organização do contexto

A comunidade

O concelho de Ílhavo conta com, aproximadamente, 38.429 habitantes distribuídos por cerca de 73,5 km² de área (PORDATA, 2018). Este concelho é, sobretudo, marcado pela pesca, pelo comércio de pescado e pela sua ligação ao mar e à ria, uma vez que estes elementos percorrem o seu território e estão enraizados na cultura da sua população. A nível económico, prevalecem a agricultura, a indústria e o turismo, para além da pesca e do seu comércio.

Neste município existem diversas iniciativas e equipamentos culturais, como a Biblioteca Municipal de Ílhavo, a Casa da Cultura de Ílhavo, o Museu Marítimo de Ílhavo, o Museu da Vista Alegre, o Navio-Museu Santo André e o Jardim Oudinot, os Palheiros e a praia da Costa Nova, a praia e o Farol da Barra, clubes e associações juvenis, culturais, recreativas e desportivas, entre outros. Além disso, é possível encontrar variados espaços de lazer ao ar livre, como jardins, parques de merendas, parques infantis e parques gimnodesportivos, mas também espaços dedicados a diferentes atividades físicas, como as Piscinas Municipais, o Skate Park e os campos de ténis, basquetebol e futebol.

A educação é uma das principais apostas da Câmara Municipal de Ílhavo, considerando que “quanto maior for o investimento na qualificação das condições de vida, no conhecimento e na valorização do mérito individual das (...) crianças e jovens, melhor será o Município que vamos encontrar amanhã.” (Câmara Municipal de Ílhavo, s.d.)

Assim, este Município possui um serviço educativo – o Serviço Educativo Municipal de Ílhavo (SEMI) – que, ao ter em conta as necessidades da sua comunidade, pretende dinamizar uma educação forte e coesa, redefinindo objetivos e determinando novos compromissos, trabalhando em articulação com os mais variados espaços municipais, como Biblioteca Municipal de Ílhavo, 23 Milhas, Escola Municipal de Educação Rodoviária, Museu Marítimo de Ílhavo, Centro de Documentação de Ílhavo, Centro de Educação Ambiental, Museu da Vista Alegre e Estaleiro – Estação Científica de Ílhavo.

O Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas (AE) é constituído por nove estabelecimentos de ensino, que integram diferentes escolas e salas de educação pré-escolar.

Todas estas escolas regem-se pelo Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, para os anos 2020-2023, comprometendo-se a seguir as orientações educativas presentes no mesmo.

No atual Projeto Educativo são apresentados, entre outros, a missão, a visão e os objetivos gerais que orientam a ação educativa, pretendendo-se que este documento seja uma referência global, orientadora da vida escolar.

O AE tem como missão prestar à comunidade um serviço educativo de excelência capaz de atender à diversidade de necessidades de cada aluno, com o intuito de formar cidadãos que integrem a sociedade de forma ativa e responsável (Agrupamento de Escolas, 2020).

No Projeto Educativo são definidos valores, que se pretende que os intervenientes se comprometam a integrar e potenciar na sua missão, sendo eles:

“Responsabilidade e integridade;
Excelência e exigência;
Curiosidade, reflexão e inovação;
Cidadania e participação;
Liberdade.”

(Agrupamento de Escolas, 2020)

Nesse mesmo documento estabelecem-se metas e objetivos que se pretende atingir nos anos 2020-2023, sendo realçados objetivos fundamentais como:

“Promover o sucesso educativo e a melhoria das aprendizagens nos diferentes ciclos do Agrupamento;

Prestar um serviço educativo de reconhecida qualidade e mérito;

Consolidar dinâmicas educativas inclusivas;

Fortalecer a imagem e identidade do Agrupamento na comunidade;

Promover uma liderança democrática estimuladora da participação de todos e de cada um na prossecução dos objetivos do projeto educativo.”

(Agrupamento de Escolas, 2020)

“Ser ‘a Escola’ de Todos, alicerçada por Todos e projetada para Todos” é a grande ambição do Agrupamento de Escolas.

O Centro Escolar e a sala de aulas

Inaugurado muito recentemente, o Centro Escolar onde estagiámos junta duas valências: a Educação Pré-Escolar e o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este possui quatro salas de aulas, dois laboratórios, uma biblioteca, uma sala para as crianças da EPE com acesso para um espaço cercado ao ar livre, uma sala ampla para expressões, um refeitório (por vezes, utilizado como sala de Atividades de Tempos Livres), um grande espaço exterior ao ar livre com um campo desportivo, percursos de obstáculos, uma horta pedagógica e, também, um pequeno espaço coberto.

Este centro escolar é dotado de variadíssimos recursos didático-pedagógicos, que se encontram tanto à disposição dos professores como dos alunos. A maior parte destes recursos destinam-se às áreas curriculares de Estudo do Meio e de Matemática. Os recursos mais direcionados para o Português são apoiados pela Biblioteca Municipal de Ílhavo, que auxilia a biblioteca escolar, levando alguns livros até às crianças.

A escola básica agrega quatro professores do 1º CEB, um professor de apoio, uma professora de Educação Especial, dois professores coadjuvantes (um de Educação Física e outro de Inglês) e duas assistentes operacionais.

A oferta disponível nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) varia consoante os anos de escolaridades dos alunos. Enquanto as crianças do 1º e 2º anos

podem usufruir de Atividade Física e Desportiva, Atividade Lúdico-Expressiva, Atividade Rítmica-Expressiva, Ciência a Brincar e Digital(mente), os alunos do 3º e 4º anos podem usufruir de Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música e Jogos de Raciocínio e Estratégia.

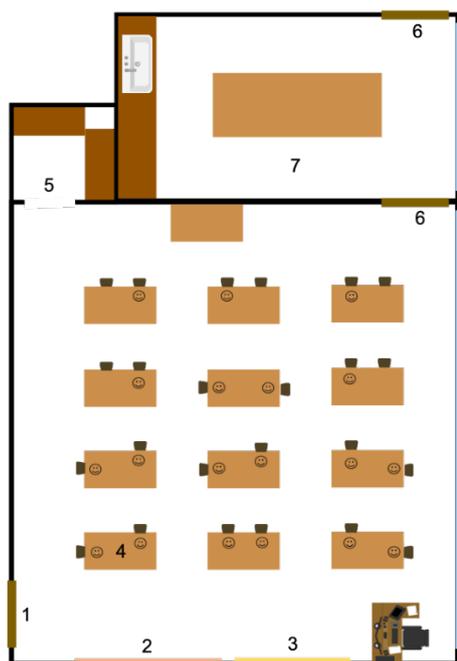
Na sala de aula da 'nossa' turma, uma turma do 2º ano de escolaridade, podemos encontrar as secretárias dos alunos direcionadas todas para o quadro branco e para o quadro interativo, sendo que algumas crianças partilham a sua carteira, enquanto outras se sentam sozinhas. Cada aluno possui uma caixa, em cima da secretária, onde guarda os seus manuais, cadernos e materiais de escrita e desenho. Outros materiais são arrumados numa pequena arrecadação, junto dos processos individuais dos alunos e de outros documentos, que existe ao fundo da sala de aula. As lancheiras e os casacos ficam nos cacifos, que se encontram no corredor.



Figura 1. Sala de aulas do 2.º ano (vista de frente).



Figura 2. Sala de aulas do 2.º ano (vista de trás).



- Legenda:
- 1 – Porta de acesso à sala
 - 2 – Quadro branco
 - 3 – Quadro interativo
 - 4 – Secretárias dos alunos
 - 5 – Arrecadação com armários e materiais
 - 6 – Portas de acesso ao laboratório
 - 7 – Laboratório

Figura 3. Planta da sala de aulas do 2.º ano.

Ao fundo da sala há uma porta que dá acesso a um laboratório, que é partilhado por esta e pela sala de aula vizinha. Neste laboratório existem diversos materiais, como materiais para experiências (medidores de líquidos, de temperatura e de pressão, gobelets, provetas, tubos de ensaio, entre outros), um esqueleto humano, um globo e outros materiais ligados à área do Estudo do Meio. Além disso, existe um lavatório e uma espécie de ilha, para que seja mais fácil a distribuição das crianças por este espaço.



Figura 4. Laboratório.

Tanto a sala de aula como o laboratório têm bastante iluminação natural. Duas das paredes da sala são revestidas por cortiça, sendo ali expostos alguns trabalhos realizados pelas crianças, quer do ano atual, quer do ano passado. Numa outra parede existe um quadro branco e um quadro interativo.

Atualmente, todo o centro escolar, bem como a sala de aula da 'nossa' turma, encontra-se organizado segundo o Plano de Contingência e Organização Escolar, que pretende minimizar o impacto da pandemia junto dos membros da comunidade escolar. Nos espaços coletivos, como os corredores e o refeitório, deve-se ter o cuidado de circular segundo as setas indicadas no chão. Na sala de aula, as mesas e cadeiras estão organizadas de forma a manter a maior distância possível entre crianças, sendo que cada criança tem o seu lugar definido. Além disso, cada criança guarda, no seu lugar, uma caixa de arrumação, onde se encontram os materiais de uso individual, que não devem ser emprestados aos colegas. Privilegia-se, ainda, a utilização da máscara quer por adultos quer por crianças, o que dificulta a interação e a comunicação.

As famílias

A maior parte das crianças da turma tem como seu encarregado de educação um dos pais, sendo que apenas 3 crianças são educandos de outros que não a mãe ou o pai. Dessas três crianças, uma delas é educanda da avó, outra está institucionalizada e a outra tem como seu encarregado de educação alguém exterior à família direta.

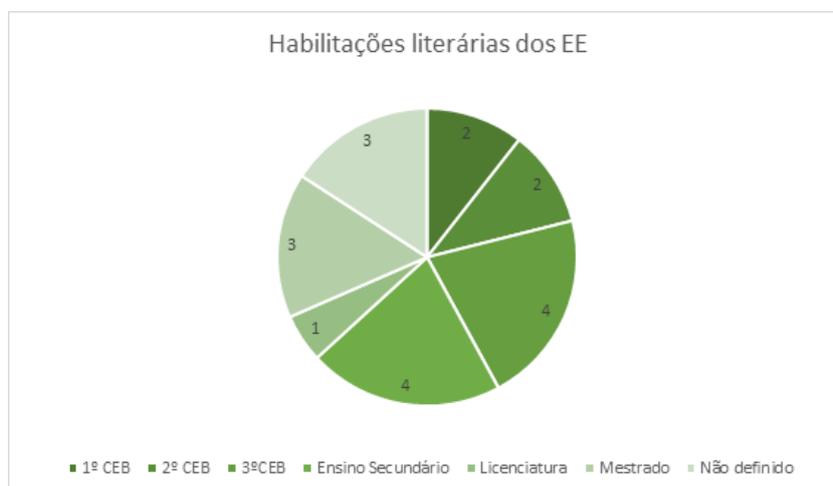


Gráfico 1. Habilitações literárias dos Encarregados de Educação.

Tendo em conta a informação disponibilizada sobre as famílias das crianças da turma, oito encarregados de educação possuem habilitações literárias inferiores ou equivalentes ao 12º ano de escolaridade, quatro possuem licenciatura ou grau académico superior (um com licenciatura e três com mestrado) e os restantes três encarregados de educação não especificaram as suas habilitações.

De uma forma geral, a maioria dos encarregados de educação estão empregados, sendo que três se encontram desempregados. Só obtivemos acesso à situação profissional dos encarregados de educação, uma vez que a situação profissional do pai ou mãe não encarregado de educação não foi especificada na grande maioria dos casos.

Assim, as famílias das crianças procuram, neste estabelecimento de ensino, práticas educativas inclusivas e de qualidade, que atendam às mais variadas necessidades dos seus educandos e estimulem a sua autonomia e sentido de responsabilidade.

A turma

A turma do 2º ano de escolaridade é constituída por 19 crianças, sendo nove do género masculino e dez do género feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de idade, à data de 1 de novembro de 2020.

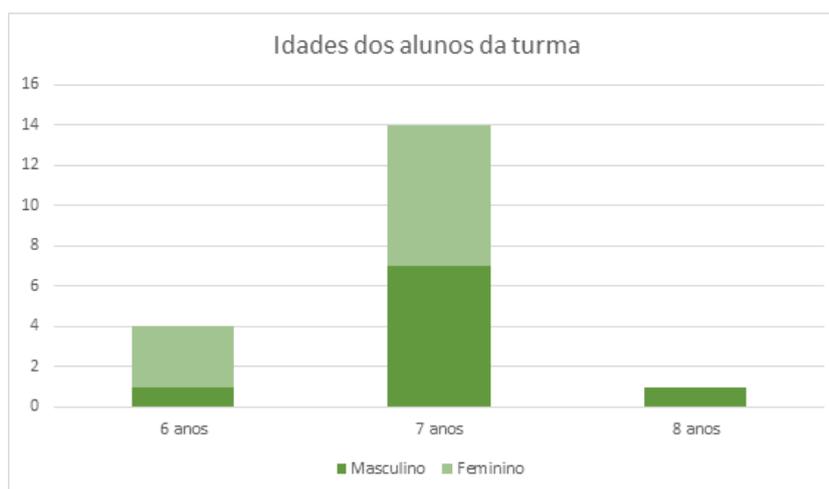


Gráfico 2. Idade dos alunos da turma (à data de 1 de novembro de 2020).

Culturalmente, esta é uma turma algo homogénea pois apenas uma criança é proveniente de um país estrangeiro (Ucrânia) e uma outra é de etnia cigana. A criança ucraniana não apresenta qualquer dificuldade com a língua portuguesa.

Existem duas crianças sinalizadas com necessidades especiais. Uma criança apresenta autismo associado a atraso global do desenvolvimento psicomotor, necessitando de um apoio diferenciado, e uma outra apresenta dificuldades de aprendizagem, impulsividade e défice de atenção. Ambas as crianças usufruem três vezes por semana de um apoio especializado com uma professora de educação especial. A criança autista usufrui ainda de uma sessão semanal com uma terapeuta da fala. Todas estas intervenções acontecem em horário letivo.

A professora responsável conta ainda com um professor de apoio, que acompanha as crianças de forma individualizada com vista a ultrapassar as maiores dificuldades sentidas nas aprendizagens. Este professor mostra-se disponível para apoiar qualquer criança da turma, seja individualmente, seja em pequenos grupos ou em grande grupo (turma).

Os recursos didático-pedagógicos utilizados são, sobretudo, os manuais escolares, o manual interativo digital e recursos educativos que apoiam na aprendizagem da matemática, como o calculador e o material multibásico (MAB).

Olhando para o ambiente presente na sala, existe uma boa relação entre a professora e os seus alunos, sendo que estes demonstram um grande à-vontade, segurança e carinho pela sua professora, deslocando-se várias vezes até esta para obter a sua aprovação ou esclarecer algumas dúvidas.

Uma dinâmica observada e que consideramos interessante é o facto de não existir apenas um delegado de turma, isto é, cada dia existe uma criança responsável pela turma e por determinadas ações, sendo que o número da criança na turma corresponde ao dia da semana em que será a responsável.

A seguinte tabela, tabela 1, apresenta a nossa perspetiva sobre os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças da turma, após as três primeiras semanas de observação. Esta foi retirada e adaptada das fichas disponibilizadas no Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2018).

Tabela 1. Ficha de caracterização geral da turma (inicial).

Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de implicação							Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?			
*Nomes															
1. António					X						X		Muito empenhado, motivado, participativo e interessado em saber mais do que o que é pedido (investiga).		
2. Carolina				X				X					Não responde quando é questionada, porém fora da sala é bastante conversadora. Pouco interessada e motivada.		
3. Daniela			X					X					Nota-se alguma falta de organização e de zelo pelos seus materiais. Não responde às questões e distrai-se com alguma facilidade.		
4. Dinis					X					X			Conversador e de fácil distração, em momentos de grande grupo. Por vezes, torna-se conflituoso. Tende a realizar as tarefas propostas com momentos intensos.		
5. Eduardo					X					X			Apesar de demonstrar interesse nas atividades, distrai-se um pouco. Muito participativo e conversador.		
6. Francisca				X						X			Demonstra maior interesse por atividades relacionadas com a área de educação artística. Nas restantes, existem momentos sem grande intensidade.		
7. Jéssica					X						X		Muito empenhada, motivada, participativa.		
8. Jaime					X						X		Muito empenhado, motivado e atento.		
9. José					X					X			Apesar de se distrair com alguma facilidade, empenha-se nas tarefas propostas, chegando a ocorrer momentos intensos. É conversador.		
10. Lara					X		X						Distrai-se com muita facilidade, até com as suas próprias mãos.		
11. Lia		X					X						Em grande grupo, não presta atenção às intervenções do adulto, perturbando e distraindo os colegas. Necessita de presença constante do adulto. Muita falta de atenção e concentração.		
12. Luísa				X					X				Queixa-se frequentemente de dores de cabeça e/ou de barriga e tende a arranjar “desculpas” para sair da sala.		
13. Madalena					X						X		Queixa-se frequentemente de dores de cabeça parecendo-nos que é sobretudo para chamar a atenção.		
14. Mara				X						X			Muito calada e sossegada. Implica-se nas atividades, porém apresenta algumas dificuldades.		
15. Mónica					X						X		Muito empenhada, motivada e atenta.		
16. Orlando					X					X			Mostra-se interessado e motivado. É conversador.		
17. Renato					X					X					
18. Ricardo					X		X						Criança com autismo. Apresenta bem-estar emocional, porém os seus níveis de concentração são baixos.		
19. Valentim					X					X					

*Os nomes utilizados são fictícios.

- **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos).
- **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas.
- **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência na escola (níveis altos).

Analisando a tabela 1, é possível concluir que, em geral, as crianças desta turma apresentam níveis altos de bem-estar emocional, à exceção de duas crianças (Daniela com nível 3 e Lia com nível 2). Em média, os níveis de bem-estar são 4.5, estando, assim, entre dois níveis altos (4 e 5).

Em termos de implicação, esta turma apresenta níveis bastante diversificados, sendo a média de 3.5, encontrando-se entre o nível médio de implicação (3) e o nível alto (4). Contudo, três crianças têm um nível médio de implicação muito baixo (nível 1), o que é particularmente preocupante.

Numa visão geral, a maioria dos alunos da turma mostram-se empenhados e interessados nas tarefas que lhe são propostas, como é possível verificar nos comentários apresentados na tabela 1. Existe clara abertura para aprender, as crianças gostam de intervir e expressar a sua opinião em discussões sobre diversos temas. No entanto, há momentos em que os níveis de implicação de algumas crianças são bastante baixos, percebendo-se através da pouca concentração (pequenos estímulos externos são suficientes para alterarem o foco da sua atenção), da postura e da expressão facial (que, por vezes, tende a demonstrar aborrecimento).

O ritmo de aprendizagem das crianças é muito diverso. As atividades propostas são as mesmas para todas as crianças, à exceção do Ricardo, que realiza atividades dos manuais do 1º ano. Enquanto algumas crianças, como a Carolina, a Daniela, a Lara e a Lia, demoram muito tempo na realização de tarefas e pequenas atividades, outras são muito expeditas, terminando antes do tempo previsto. Estes alunos, que são mais rápidos na execução das tarefas, demonstram vontade de ajudar os seus colegas, inquirindo sobre esta possibilidade.

É ainda visível a dificuldade da professora titular para atender a todas as crianças e auxiliar aquelas que mais necessitam de apoio individualizado, dado o número de crianças da turma, da sua dependência do adulto e de todas as suas características. Mas, como poderemos responder melhor a todas as crianças? Como desenvolver uma prática pedagógica mais inclusiva?

Atendendo à diversidade de níveis de implicação e de aprendizagem presentes na turma **a temática da diferenciação pedagógica impôs-se**. Percebemos que o uso

de uma única metodologia poderia ser insuficiente para responder a todas as crianças, implicando a procura de novos métodos e novas estratégias que auxiliem e conduzam a práticas mais inclusivas e respeitadoras de cada criança.

Outra problemática que identificámos relacionava-se com a **gestão de conflitos** que diariamente surgiam entre as crianças, tanto em sala de aula como no exterior (recreio). Quando estes ocorriam, as crianças tendiam a recorrer ao adulto para a sua resolução. Pareceu-nos ser pertinente observar melhor e compreender o tipo de conflitos que surgiam bem como trabalhar a **temática das relações entre as crianças** e explorar estratégias que ajudem as crianças a lidar melhor com as dificuldades.

Perante estas duas problemáticas, as estagiárias decidiram desenvolver um trabalho colaborativo atento a ambas as problemáticas, sendo que, no nosso caso, escolhemos trabalhar de forma mais aprofundada e fundamentada as questões da diferenciação pedagógica. No caso da nossa colega, o seu trabalho focou-se sobretudo ao nível das questões relacionais e de gestão de conflitos.

A Intervenção Pedagógica

As motivações para a temática em estudo

Durante a primeira fase de intervenção da PPS, dedicada à observação e à análise do contexto, a diversidade de níveis de aprendizagem e de implicação presentes na turma foi um dos aspetos que mais se destacou, conduzindo-nos para a procura de formas de trabalhar que atendessem às singularidades das crianças, atendendo sobretudo àquelas que tinham mais dificuldades e que necessitavam de ver evidenciados os seus pontos fortes.

Sucesso e implicação parecem caminhar num mesmo sentido. Quando o aluno fica aquém das suas expectativas, tende a perder o interesse e o empenho e os níveis de implicação baixam. Ora, níveis baixos de implicação significam que as tarefas ou desafios não estarão em linha com as atuais necessidades, interesses, capacidades ou conhecimentos da criança. Importará perceber de que forma podemos adequar a oferta educativa à realidade de cada criança.

De todos os alunos da turma, as principais preocupações recaíam sobre aqueles que apresentavam níveis mais baixos de implicação, nomeadamente:

- Ricardo – Uma criança diagnosticada com autismo associado a um atraso global do desenvolvimento psicomotor e que apresentava sobretudo dificuldades nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita (da área curricular de Português). Esta criança demonstrava uma boa capacidade de memorização e de associação.
- Lia – Uma criança com diagnóstico de impulsividade e défice de atenção, com dificuldade em prestar atenção às intervenções do adulto, acabando por perturbar e distrair os colegas, sobretudo em contexto de grande grupo. Esta criança estava institucionalizada e, frequentemente, apresentava comportamentos de oposição, não lidando bem com a repreensão. Quando recebia incentivos ou *feedback* positivo, mostrava-se motivada, querendo superar as suas dificuldades. Interessava-se, sobretudo, pelas áreas curriculares de Estudo do Meio e de Educação Artística.
- Lara – Uma criança que, apesar de demonstrar bastantes conhecimentos, passava a aula distraída com pequenas coisas como os seus materiais ou os dos colegas e as próprias mãos, ficando muitas vezes a olhar para o *nada*. Quando questionada pelo adulto sobre algo,

a criança tendia a responder corretamente, porém, quando eram destinadas tarefas de grupo ou individuais, esta criança distraía-se e dispersava muito facilmente.

- Carolina – Uma criança que, dentro da sala de aula, não respondia às tentativas de comunicação do adulto, evitando o contacto visual, ao contrário do que acontecia fora da sala de aula. Nos períodos de trabalho de grupo ou trabalho autónomo, a criança empenhava-se pouco e distraía-se com muita facilidade, brincando com lápis, estojos e até pedacinhos de papel.
- Daniela – Uma criança que, apesar de interessada, era pouco participativa e, na maioria das vezes, acabava por não responder às questões que o adulto lhe colocava. O seu espaço estava, constantemente, desarrumado, com aparas de lápis e pequenos papéis espalhados pela mesa. Esta criança revelava dificuldades de aprendizagem, mas revelava, também, empenho em as superar.
- Luísa – Uma criança que não tinha uma situação familiar fácil, uma vez que vivia com a avó, estando a sua mãe presa por ter matado o pai. Na sala de aula, esta criança pedia, frequentemente, para sair, dando *desculpas* como dores de barriga, dores de cabeça, necessitar de ir à casa de banho ou ao cacifo. Ao realizar as tarefas propostas pelo adulto, demonstrava pouca autonomia, esperando pela sua resolução no quadro ou observando o trabalho dos colegas.

Da inquietação suscitada por estas crianças, da vontade de ajudar todas e cada criança, surgiu a escolha da temática 'diferenciação pedagógica', procurando que cada criança desenvolvesse o seu potencial máximo, percebesse que consegue transpor barreiras e dificuldades e desfrutasse de todo o processo de aprendizagem, do ambiente e da comunidade escolar.

As dinâmicas e as estratégias de intervenção

Após o período de observação e análise da realidade pedagógica do contexto e da turma, e tendo em conta as diferentes características destes, pensaram-se e conceberam-se estratégias de intervenção com o intuito de minimizar as dificuldades de aprendizagem e maximizar o sucesso das crianças.

O desenvolvimento da nossa intervenção, em colaboração com a minha colega e com a professora cooperante, implicou, primeiramente, o diálogo com as crianças sobre os seus interesses e as suas preferências. A maioria destacou a área curricular de Estudo do Meio e atividades experimentais, atividades que implicassem movimentos e atividades ligadas à Educação Artística.

Seguiu-se a pesquisa sobre a problemática da diferenciação pedagógica e as metodologias de ensino e aprendizagem a ela associadas, para que fosse possível abordar os conteúdos de forma adequada e aliciante. Da pesquisa realizada, destacaram-se estratégias como o apoio individualizado, a atenção à organização e gestão do tempo e da sala de aula, a diferenciação de conteúdos, de tarefas de aprendizagem e de produções das crianças.

Enquanto a maioria das crianças trabalhava autonomamente, circulou-se pela sala e atendeu-se às dúvidas e dificuldades de todas as crianças, principalmente das que demonstravam maior dificuldade. Duas dessas crianças, Ricardo e Lia, tinham quase sempre o apoio individualizado de um adulto ao seu lado, graças à existência de três adultos na sala.

Atendeu-se, também, à organização e gestão do tempo, aliando momentos de trabalho autónomo com momentos de trabalho coletivo. Durante as diferentes sessões, começou-se por explorar os diferentes conteúdos em turma, partindo depois para o trabalho autónomo, para estimular a autonomia das crianças e auxiliar sobretudo as que mais nos preocupavam. Enquanto esperavam pelos restantes colegas, as crianças que terminavam antes do previsto escolhiam uma tarefa para realizar, como realização de fichas sobre a temática trabalhada ou outros trabalhos pendentes ou podiam optar por fazer desenhos.

Dada a situação pandémica, não se alterou a organização do espaço da sala de aulas, pois implicaria a submissão e aprovação de uma nova planta da sala pelos serviços de saúde. Porém, sempre que possível, recorreu-se a outros espaços da escola, como o laboratório e o recreio. Optámos por nos focar bastante na dinâmica pedagógica da sala de aulas, alterando, essencialmente, o nosso próprio estilo enquanto professora estagiária, passando de um adulto mais contido e inseguro para um adulto mais firme, organizado e seguro, que atende aos interesses e necessidades das crianças.

A diferenciação de conteúdos de aprendizagem passou, sobretudo, pela sua adaptação ao que parecia fazer mais sentido para as crianças com dificuldades, sem esquecer as suas propostas e interesses. Tentou-se simplificar termos e tarefas,

promovendo vocabulário acessível, simples e direto, e discussões temáticas e recorrendo a imagens e objetos auxiliares, diferenciando os processos de aprendizagem. Também durante a realização de algumas atividades, a escolha dos materiais e do suporte a utilizar era feita pelas crianças, que podiam optar por entre aqueles que estavam à sua disposição para expressar os novos conhecimentos ou competências.

Para avaliar as aprendizagens das crianças optou-se pela avaliação formativa, contínua e sistemática. Antes de abordar um novo tema, eram promovidas discussões para testar os conhecimentos prévios das crianças e, deste modo, perceber de onde era necessário partir. Durante o desenvolvimento das atividades e do processo de aprendizagem, recorreu-se à observação e à monitorização das aprendizagens das crianças, tendo em atenção vários aspetos, como o discurso e as dificuldades sentidas sobre cada temática. Avaliaram-se ainda os níveis gerais de implicação e bem-estar emocional, antes e após o período de intervenção.

A nossa intervenção e a atenção à diferenciação pedagógica

Desde a primeira semana de intervenção, procurou-se dinamizar atividades interessantes e apelativas, devidamente adaptadas às diferentes necessidades dos alunos e que fossem ao encontro das suas expectativas. A preocupação mais visível incidu na adaptação e diferenciação dos recursos e das atividades realizadas junto do Ricardo, tendo em conta as suas dificuldades.

Os dias de intervenção começavam com um breve momento de diálogo sobre curiosidades contadas pelas crianças e sobre a temática a trabalhar, seguindo-se um tempo de trabalho coletivo, dirigido pela professora estagiária onde se aprofundava a temática e, posteriormente, tempo de trabalho autónomo, essencialmente para consolidar os conhecimentos adquiridos e colmatar possíveis falhas que tenham ocorrido durante o tempo dirigido, terminando com a sistematização dos conteúdos abordados.

Para cada semana de intervenção aprofundou-se um tema diferente, sendo que, associado a esse tema, eram trabalhadas e interligadas diversas áreas curriculares.

Passamos a descrever algumas das nossas atividades e intervenções, sempre atentas à diferenciação pedagógica.

9 a 11 de novembro

Nesta primeira semana de intervenção, o tema principal foi 'os órgãos dos sentidos'. No âmbito das áreas curriculares de Matemática e de Português abordaram-se, respetivamente, os números pares e ímpares e a leitura, interpretação e compreensão do texto "Os órgãos dos sentidos", de Maria Teresa Maia Gonzalez.

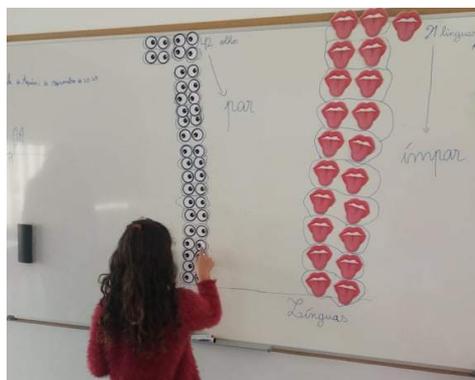


Figura 5. Os números pares e ímpares associados aos órgãos dos sentidos.

No âmbito da área curricular de Estudo do Meio abordaram-se os órgãos dos sentidos através da atividade prática "Vamos explorar... os órgãos dos sentidos". Cada par de crianças, com a ajuda do guião e de um prato com quatro elementos diferentes (alecrim, lixa, eucalipto e pedra), podia explorar os sentidos da visão, tato e olfato. Após terminarem este passo, as crianças receberam três copos, devidamente identificados, com diferentes líquidos (sumo de limão, água doce e água salgada) e foram desafiadas a utilizar o seu paladar para descobrir as características de cada uma. Para o sentido da audição, pediu-se-lhes que prestassem atenção e anotassem os sons à sua volta. De forma a sistematizar os conhecimentos, associaram uma ação a um sentido e cada sentido ao respetivo órgão do corpo humano.



Figura 6. Realização da atividade prática: "Vamos explorar... os órgãos dos sentidos".



Figura 7. Atividade de consolidação.

Para esta atividade conceberam-se dois guiões, de forma a atender às diferentes características dos alunos na turma. O guião principal não possuía grandes imagens e implicava a escrita das respostas, enquanto o guião pensado para o Ricardo continha imagens dos elementos a explorar e as respostas envolviam ações como assinalar, rodear, pintar e ligar.

De um modo geral, as crianças mostraram-se empenhadas e atentas. Assim que as crianças entraram na sala e viram os pratos com os elementos, em cima das suas mesas, surgiram questões como “Professora, o que vamos fazer hoje? Vamos fazer uma experiência? Isto é para quê?”, demonstrando a sua curiosidade e motivação para a atividade.

Enquanto dois adultos auxiliavam os restantes alunos, duas crianças (Ricardo e Lia) receberam apoio individualizado. Tendo em conta as dificuldades do Ricardo, aliou-se o preenchimento do guião com a exploração livre dos elementos presentes no prato, incentivando-o a olhar, a mexer e a cheirar, pela degustação das diferentes bebidas, às quais o aluno respondeu de forma bem expressiva, e pela audição dos sons do meio, com o auxílio das imagens do guião. Com a Lia, apostou-se na leitura das questões e na utilização da escrita com apoio individualizado do adulto.

16 a 18 de novembro

Esta semana desenvolveu-se à volta da exploração do livro “O Monstro das Cores”, de Anna Llenas. Na área de Português fez-se a leitura, interpretação e compreensão da narrativa.

No âmbito da área curricular de Matemática, concebeu-se uma atividade denominada de “O calendário do Monstro”, com o intuito de relembrar a interpretação e análise de dados e abordar a adição e a subtração por decomposição. Assim, após a análise dos dados do calendário, as crianças foram convidadas a construir um pictograma, no quadro e no caderno diário, com as emoções que o Monstro foi sentindo ao longo do mês de setembro, onde cada monstrinho equivalia a dois dias com essa emoção. Terminado o gráfico, as crianças foram desafiadas a responder a duas perguntas, “Quantos dias é que o monstro se sentiu alegre e calmo?”

E quantos foram os dias em que o monstro não sentiu alegria?”, utilizando a adição ou subtração por decomposição.



Figura 8. Construção do pictograma com os dados do calendário do Monstro das Cores.

Com o Ricardo, relembrou-se a história do Monstro das Cores, com a associação de cada cor a uma emoção, e realizou-se a ficha do calendário do Monstro para estimular capacidades matemáticas, como a interpretação dos dados, as operações adição e subtração.

De um modo geral, esta atividade foi bem-sucedida, uma vez que todas as crianças revelaram empenho e motivação, conseguindo trabalhar autonomamente. Algumas crianças tiveram apoio individualizado, especialmente a Lia e o Ricardo, mas também a Lara e a Daniela. O Ricardo apresentou dificuldades na representação dos números no ábaco, porém com a ajuda do calculador básico conseguiu superá-las. As outras três crianças, apesar de apresentarem algumas dificuldades iniciais na execução do pictograma (na utilização de um símbolo para representar dois objetos), empenharam-se e, após uma breve explicação, conseguiram perceber o que lhes era pedido.

Para a área de Educação Artística propôs-se a construção de um *pop-up* sobre o livro trabalhado. Após todos os alunos terem os materiais necessários para a atividade à sua disposição, desenrolou-se a atividade: pintura e recorte do Monstro e dos potes das emoções, recorte e colagem da folha branca na cartolina e colagem do Monstro e dos potes na folha branca. Os passos foram explicados e exemplificados, um por um, em frente à turma, para que todas as crianças conseguissem acompanhar. Além disso, enquanto se circulava pela sala, auxiliava-se as crianças que se encontravam em dificuldades.



Figura 9. Resultado da construção dos postais pop-up.

Durante a atividade, as maiores dificuldades consistiram em recortar o Monstro e os potes das emoções, sem cortar as abas, e na colagem do Monstro. Para contrariar estas dificuldades, algumas crianças voluntariaram-se a ajudar os colegas em apuros, demonstrando espírito de equipa e de entreajuda.

27 de novembro

Este dia foi dedicado aos Direitos da Criança. No período da manhã e após uma breve contextualização, as crianças viram um pequeno vídeo sobre os seus direitos, leram um pequeno excerto da Declaração Universal dos Direitos da Criança (o Ricardo jogou à Memória dos Direitos, explicando as imagens que lhe iam saindo) e realizaram o jogo “Direitos, desejos e necessidades”, disponibilizado pela UNICEF. Após o almoço, deu-se destaque ao direito à proteção contra maus-tratos e negligência, contando a história “O Kiko e a Mão”, disponibilizado pelo Conselho da Europa, e realizando a atividade de prevenção do abuso sexual, com a exploração das zonas do corpo onde as crianças devem ou não deixar que os adultos lhes toquem.

Deste dia, salienta-se o jogo “Direitos, desejos e necessidades”. Para a sua realização, distribuiu-se uma imagem, que as crianças puderam colorir, de um direito ou um desejo a cada uma. Enquanto as crianças decoraram os cartões, desenrolou-se uma conversa sobre a diferença entre necessidade e desejo, na qual as crianças demonstraram perceber e diferenciar os dois conceitos. Uma a uma, as crianças foram

convidadas a ir ao quadro colocar a sua imagem na coluna dos desejos ou na coluna dos direitos, justificando a sua escolha e ouvindo as opiniões dos colegas.



Figura 10. Pintura do cartão do jogo.



Figura 11. Jogo "Direitos, desejos e necessidades".

As crianças estiveram atentas e interessadas, justificando sempre as suas escolhas e respeitando as dos colegas. O Eduardo surpreendeu bastante, pois, apesar de não ter estado na primeira parte da aula, mostrou saber muito sobre o tema, sendo um dos alunos que mais participou. O Ricardo pareceu não perceber a atividade nem o tema dos Direitos da Criança, porém conseguiu explicar o que estava a acontecer no cartão que lhe calhou, explicando a imagem (duas crianças a jogar à bola) à frente dos colegas, que o ajudaram a colocar na coluna dos direitos (direito a brincar).

14 a 16 de dezembro

Esta semana centrou-se, essencialmente, no Natal. Porém, abordaram-se outras temáticas como as profissões, na área curricular de Português, com a leitura, a interpretação e a escrita associadas ao texto "O Médico do Mar", de Leo Timmer, e a higiene dos espaços de uso coletivo e a reciclagem associadas ao Estudo do Meio. Na Matemática estudou-se o algoritmo da subtração.

Para iniciar a área de Português, recorreu-se ao jogo da mímica, aproveitando a temática do texto a estudar. Cada criança retirava um papelinho, onde estava escrita uma profissão, devendo dramatizá-la para os restantes colegas adivinharem. Esta atividade, apesar de ser bastante simples, cativou as crianças, sendo que todas revelaram vontade de participar e alegria, desfrutando do momento. Apenas uma criança (Ricardo) não conseguiu dramatizar, porém, com apoio, explicou a atividade realizada nessa profissão, "Veste roupa vermelha... Apaga o fogo...", e os colegas conseguiram perceber e adivinhar a profissão – bombeiro.

Em Estudo do Meio, salienta-se a atividade “Reciclar: O quê e onde?”. Esta atividade consistiu em colocar os cinco ecopontos no quadro (verde/vidrão, amarelo/embalão, azul/papelão, vermelho/eletrão, cinza/lixo orgânico) e distribuir, pelas crianças, imagens de diferentes objetos. À vez, as crianças deslocaram-se ao quadro para colocar os seus objetos no ecoponto correto, enquanto as restantes registavam o que estava a acontecer, no caderno diário.



Figura 12. Realização da atividade “Reciclar: o quê e onde?”.



Figura 13. Registo, no caderno diário, da atividade.

Algumas crianças apresentaram dificuldades na separação do lixo, colocando as imagens nos locais incorretos. Nestes casos, desenrolava-se uma breve discussão acerca da decisão tomada pela criança, com o intuito de a ajudar a perceber como se procede a reciclagem.

Nas atividades de Natal, as crianças tiveram a oportunidade de escolher os suportes e os materiais para a realização dos seus enfeites, bem como as atividades que gostariam de realizar. Todas as crianças se mostraram implicadas e motivadas, terminando os restantes trabalhos mais cedo para desfrutar deste momento. Porém, houve uma atividade que se destacou pela positiva – o “Postal de Natal”. Para esta atividade que aliou a Educação Artística ao Português, cada criança retirou um papel com um nome de um colega, a quem deveria fazer um postal de Natal, destacando as qualidades desse colega. Apesar do sucesso desta atividade, uma criança (Ricardo) demonstrou algumas dificuldades na sua execução, não percebendo a sua razão de ser, no entanto através do apoio individualizado e de algumas questões orientadoras, como “O que gostas de fazer com ele no recreio? Ele é teu amigo e brinca contigo?”, a criança conseguiu exprimir-se bem.



Figura 14. Exemplo de um Postal de Natal (parte de fora).

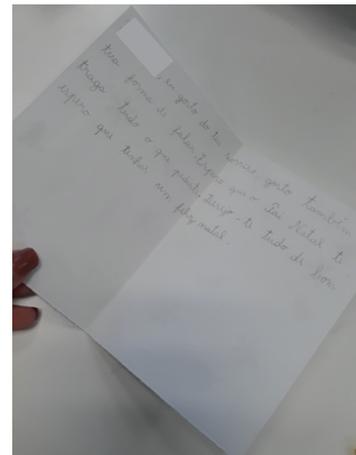


Figura 15. Exemplo de um Postal de Natal (parte de dentro).

11 a 13 de janeiro

Ao longo desta semana abordaram-se, principalmente, as instituições e os serviços da comunidade e os itinerários. Na área de Matemática trabalhou-se as tabuadas do 4, do 5 e do 6 e iniciou-se a exploração da localização e orientação no espaço, associando-a aos itinerários e aos serviços trabalhados em Estudo do Meio.

Aliando o Português com a Educação Musical, as crianças tiveram a oportunidade de explorar um poema "O pasteleiro", descobrindo, posteriormente, que se tratava de uma música. Este poema estava inserido numa ficha com algumas perguntas de interpretação e escrita para a maioria das crianças. Junto do Ricardo, optou-se por explorar os objetos utilizados pelo pasteleiro na sua profissão e a escrita de algumas palavras.

Durante a exploração do texto, algumas crianças começaram a mostrar-se desinteressadas. Contudo, quando ouviram a música e foram convidadas a acompanhar, com palmas, gestos ou com a própria voz, o ambiente mudou e as crianças revelaram satisfação e interesse. Algumas crianças propuseram criar pequenos grupos e apresentar uma leitura cantada da música ou até uma dança, sugestão que foi bem aceite por todas. Este momento mais barulhento gerou alguma confusão no Ricardo, que se mostrou mais ansioso e mais tenso, necessitando de se apoiar no adulto.

Outra atividade a destacar que não estava planeada e que foi pensada pela professora cooperante, consistiu na exploração individual do itinerário escola-casa no *Google Maps*. Cada criança dava as indicações ao adulto que as colocava em prática, no computador, descobrindo e *visitando* a casa de cada um. O Ricardo não conseguiu

explicar o caminho até sua casa, porém, quando a viu projetada no quadro interativo, reconheceu-a, dizendo com entusiasmo “A estrela! Aqui é a minha casa!”.

18 de janeiro

As atividades do último dia de intervenção foram sugeridas e escolhidas pelas crianças, previamente. Assim, desenvolveram-se duas atividades: uma atividade de desenho, designada por “O que mais gostei foi...”, e um *peddy papper* pela escola, com enigmas sobre algumas divisões da escola e questões relacionadas com diferentes áreas curriculares.

Com a dinâmica “O que mais gostei foi...” pretendeu-se perceber de que forma as crianças sentiram a presença das professoras estagiárias na escola e saber, de todas as intervenções realizadas, qual aquela que mais as tinha marcado. Distribuiu-se uma folha branca por cada criança e esta preencheu-a à sua vontade.

Ao entregar a folha ao Ricardo, este começou a desenhar a sua própria caixa, não percebendo o que lhe tinha sido pedido. Para tentar conduzir o aluno ao objetivo da atividade, desenrolou-se um pequeno diálogo “Lembras-te do que fizemos aqui na sala? Aprendemos tantas coisas novas... Fizemos experiências com ovos, as decorações de Natal, ouvimos a história do Monstro das Cores...”. Assim que a criança ouviu “Monstro das Cores”, começou a expressar-se, dizendo “Amarelo feliz... azul triste... calma verde... preto medo fantasmas... raiva vermelho... confusão... menina” e desenhando os respetivos monstros, de forma autónoma. Após terminar o seu desenho, a criança apresentou-o à turma, recontando a história.

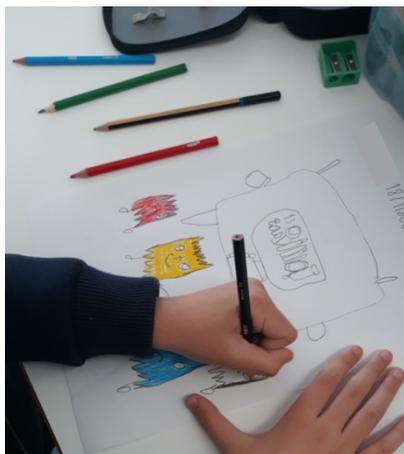


Figura 16. Desenho do Ricardo no decorrer da atividade “O que mais gostei foi...”.



Figura 17. Resultado final do desenho do Ricardo.

Todas as crianças mostraram-se bastante empenhadas e satisfeitas durante esta atividade, salientando, sobretudo, as atividades experimentais, as atividades de Natal, o jogo da mímica e o jogo dos sentidos.

O terminar das intervenções

De maneira geral, pode-se concluir que as nossas intervenções pedagógicas, em colaboração com a minha colega, foram adequadas e pensadas para todas as crianças da sala, procurando-se atender aos seus diferentes níveis de aprendizagem. No decorrer de certas atividades, tememos que houvesse algum retrocesso nas crianças mais preocupantes. Mas, ao longo das diferentes sessões, percebemos que esta nossa insegurança acabou por se revelar sem sentido. Globalmente, as crianças foram evidenciando mais empenho, interesse e concentração, e superando dificuldades, o que se refletiu nos níveis gerais de implicação e bem-estar emocional da turma.

É necessário salientar a importância do trabalho colaborativo entre os três adultos presentes na sala, sempre disponíveis para auxiliar as crianças, de forma mais individualizada, o que facilitou os seus processos de aprendizagem e uma maior diferenciação pedagógica.

Tabela 2. Ficha de caracterização geral da turma (final).

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
*Nomes													
1. António					X						X		
2. Carolina				X				X					Comunica com mais facilidade perante a turma, respondendo com mais frequências às questões que lhe são colocadas. Porém, as atividades são realizadas com pouco intensidade e com interrupções constantes.
3. Daniela			X						X				Mostra-se mais empenhada na resolução das tarefas propostas, trabalhando de forma autónoma. Apresenta um maior cuidado com o seu espaço, tendo-o mais organizado.
4. Dinis					X					X			
5. Eduardo					X						X		
6. Francisca				X						X			
7. Jéssica					X						X		
8. Jaime					X						X		

9. José					X					X			
10. Lara					X		X	X					Realiza atividades com pouca intensidade e com interrupções frequentes, principalmente, pequenas distrações do meio que a rodeia.
11. Lia			X				X	X					Motivada e interessada, não só quando acompanhada por um adulto, mas também sozinha por curtos períodos de tempo. Entra em conflito com os restantes colegas com menos frequência e parece usufruir melhor do ambiente escolar.
12. Luísa				X						X			Pede para sair da sala, mas com menos frequência. Mostra-se mais dedicada e atenta às tarefas propostas.
13. Madalena					X							X	
14. Mara				X						X			
15. Mónica					X							X	
16. Orlando					X					X			
17. Renato					X					X			
18. Ricardo					X		X	X					Interessado e empenhado, realizando as atividades de forma continuada e mais ou menos intensa, na presença do adulto. Quando é desafiado a trabalhar de forma autónoma, a atividade sofre algumas interrupções.
19. Valentim					X					X			

*Os nomes utilizados são fictícios.

- **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos).
- **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas.
- **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência na escola (níveis altos).

Analisando a tabela 2, percebe-se que, após a intervenção pedagógica, os níveis de implicação da turma aumentaram, sendo que as crianças que apresentavam mais dificuldades e níveis de implicação mais baixos, conseguiram superar-se. Em média, os níveis de implicação são 3.9, aproximando-se do nível 4 (alto).

Em relação aos níveis de bem-estar emocional, a maior mudança sentiu-se numa criança que subiu do nível 2 (baixo) para o nível 3 (médio), com a diminuição de descatos. Assim, o nível médio de bem-estar emocional é 4.6, isto é, alto.

Tal como os níveis gerais de implicação e de bem-estar emocional se foram modificando, também os interesses das crianças se foram alterando ao longo das intervenções. Na fase de observações, Matemática e Português eram as áreas curriculares que menos despertavam o interesse e a concentração das crianças e, conseqüentemente, onde se notavam maiores dificuldades ao nível da aprendizagem. Ao longo da fase de intervenções, as temáticas exploradas na área curricular de

Estudo do Meio serviram, sempre que possível, de base para trabalhar as restantes áreas, recorrendo à transdisciplinaridade. Esta articulação entre diferentes áreas despertou a atenção e o interesse das crianças na execução de tarefas, o que se refletiu no ambiente presente na sala.

Considera-se que ocorreram melhorias ao nível da aprendizagem das crianças, sendo que estas se foram tornando mais autónomas, deixando de recorrer tantas vezes aos adultos. Assim, torna-se necessário evidenciar três crianças que se destacaram, pela positiva, ao longo das sessões:

- O Ricardo, que inicialmente apresentava dificuldades nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita, veio a demonstrar bastantes aptidões na área de Matemática, sobretudo com números e operações. Começou a comunicar mais facilmente de forma oral, realizando apresentações perante a turma, de forma voluntária.
- A Lia, que inicialmente apresentava dificuldades em prestar atenção às intervenções e chamamentos do adulto, veio a demonstrar usufruir melhor do ambiente escolar, mostrando-se mais motivada e interessada (durante o tempo de apoio individualizado, mas também de trabalho autónomo).
- A Luísa, que inicialmente apresentava pouca autonomia na resolução de tarefas, veio a mostrar-se bastante dedicada e atenta às explicações do adulto, conseguindo realizar as tarefas propostas de forma autónoma, percebendo as temáticas trabalhadas e apresentando as suas resoluções e modos de pensar aos restantes colegas. Surpreendeu-nos, sobretudo, na área de Matemática, resolvendo as tabuadas e outros exercícios totalmente sozinha, sem recorrer ao adulto.

A Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

No presente capítulo, descrevemos o segundo contexto em que tivemos a oportunidade de desenvolver o nosso estágio, junto de um grupo de crianças que frequentam a educação pré-escolar.

Damos a conhecer algumas características e recursos da comunidade, destaques e finalidades da instituição, características e recursos da área do Pré-Escolar e da sala B, expectativas e características das famílias das crianças. Fazemos, ainda, uma breve caracterização do grupo e níveis gerais de bem-estar emocional e de implicação das crianças.

Seguidamente, aborda-se a explicitação e análise da intervenção decorrente da prática pedagógica. Atendendo à temática da diferenciação pedagógica, descrevemos e analisamos algumas das atividades realizadas, com destaque para o projeto desenvolvido, “A Piscina”, e, por fim, refletimos sobre os resultados da nossa ação pedagógica.

Caracterização e organização do contexto

A comunidade

A cidade de Aveiro, também conhecida como Veneza de Portugal, é a sede do município de Aveiro, que conta com, aproximadamente, 78.325 habitantes distribuídos por cerca de 197,58 km² de área (PORDATA, 2019). Este concelho demarca-se por grandes urbanizações, pela sua universidade de referência, pelas estações portuária e ferroviária e pela sua ligação ao mar e à Ria de Aveiro, um dos seus principais pontos turísticos. A nível económico, prevalecem o comércio, o turismo, a indústria e a pesca.

Neste município existem diversas iniciativas e equipamentos culturais, como a Biblioteca Municipal de Aveiro e a Biblioteca Itinerante, a Fábrica Centro Ciência Viva, o Centro de Congressos de Aveiro, o Teatro Aveirense, a Casa Municipal da Cidadania, o Centro Municipal de Interpretação Ambiental e a Estação Náutica, o Museu de Santa Joana, o Museu da Cidade de Aveiro, o Museu Arte Nova, o Ecomuseu Marina da Troncalhada, o Parque da Cidade, as dunas e a praia de São Jacinto, o Festival dos Canais e outros eventos, clubes e associações ambientais, culturais, desportivas e juvenis, entre outros. Além disso, é possível encontrar variados espaços de lazer ao ar livre, como jardins, parques de merendas, parques infantis,

parques gimnodesportivos, passadiços da Ria, mas também espaços dedicados a atividades físicas específicas, como as Piscinas Municipais, o Estádio Municipal e outros campos de futebol, basquetebol, ténis e badminton.

A educação é considerada, pela Câmara Municipal de Aveiro, uma área prioritária, sendo que “falar de educação é falar do futuro das novas gerações, é falar do desenvolvimento da comunidade.” (Câmara Municipal de Aveiro, 2021).

Este município possui um programa educativo – o Programa de Ação Educativa do Município de Aveiro (PAEMA) – que pretende complementar o trabalho realizado pela comunidade educativa, articulando e apresentando um vasto conjunto de projetos e atividades inseridas nos Serviços de Educação em Rede (SER), que oferecem e promovem uma atuação partilhada entre os mais variados espaços do município, como a Biblioteca Municipal de Aveiro, o Teatro Aveirense, a Casa Municipal da Cidadania, o Centro Municipal de Interpretação Ambiental e os diferentes Museus presentes na cidade, e nos SER+, que complementam o SER, no que toca a áreas como o empreendedorismo, a cultura, o desporto e a cidadania.

A Câmara Municipal de Aveiro comporta, ainda, o Conselho Municipal de Educação, que coordena a política educativa, articula a intervenção dos agentes educativos e parceiros sociais e analisa e acompanha o funcionamento e a eficiência do sistema educativo, desempenhando um papel educativo consciente, os Serviços de Apoio à Família para crianças desde a Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, auxiliando no serviço de refeições, no prolongamento de horário, na cedência de material escolar e nas visitas de estudo, e o Serviço de Psicologia e Aconselhamento.

O Centro Social

Fundado em 1981, o Centro Social (CS) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) presente numa zona rural do concelho de Aveiro, que nasceu da necessidade de proteger e ocupar as crianças durante o horário laboral dos seus encarregados de educação, começando por atuar na área da Educação Pré-Escolar. Com o decorrer dos anos, esta instituição foi sentindo a necessidade de aumentar as suas instalações e de se alargar, quer nas suas respostas sociais quer nos diferentes serviços prestados, respondendo sempre com qualidade às necessidades da comunidade envolvente.

Atualmente, esta instituição dispõe de três respostas sociais: duas vocacionadas para a educação na infância e uma vocacionada para a população sénior. A Creche, uma das valências da área de infância, tem capacidade para acolher 42 crianças, com idades compreendidas entre os 3 meses e os 2 anos, distribuídas por três salas diferentes: Berçário (para crianças dos 3 aos 12 meses), Sala de Transição I (para crianças de 1 ano) e Sala de Transição II (para crianças com 2 anos). O Pré-Escolar, outra resposta social da área de infância, tem capacidade para 50 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, distribuídas por duas salas, de forma heterogénea: Sala Vertical A e Sala Vertical B. Já o Serviço de Apoio Domiciliário, valência dedicada à população sénior, tem capacidade para atender às necessidades básicas de 30 idosos, melhorando a qualidade de vida dos utentes sem que estes tenham de deixar as suas casas.

O CS possui, assim, cinco salas de atividades, sala de arrumos, um refeitório amplo (com um pequeno espaço com brinquedos, onde se recebem as crianças), um grande espaço exterior ao ar livre com um relvado extenso (com escalada, troncos, rolos, pneus...), uma cozinha de lama, um quintal cuidado pelos adultos e pelas crianças (onde são semeados e plantados alguns alimentos que estes trazem de casa) e um parque infantil (com escorrega, bicicletas, mesas, ...). Mesmo em frente à instituição existe, ainda, um terreno com alguns pneus, baloiços, troncos e outros elementos naturais, onde as crianças podem brincar e desafiar as suas capacidades.

Esta instituição aposta, sobretudo, no bem-estar e na integração de toda a comunidade, assinando não só protocolos com a Fábrica Centro Ciência Viva, a Biblioteca Itinerante, o Teatro Aveirense, o Clube de Natação Amarra ao Cais, a Opticália e a Ótica Médica das Alagoas, mas também tendo como parceiros a Rede Europeia Anti-Pobreza (EAPN), a Câmara Municipal de Aveiro e a Junta de Freguesia de Eixo e Eirol.

A área de infância e o Pré-Escolar

A área de infância do CS, como já foi referido anteriormente, comporta a valência de Creche e a valência de Pré-Escolar. Esta área rege-se pelo Plano Anual de Atividades, onde se encontram as mais variadas ações a desenvolver para a comunidade educativa, a nível pedagógico, organizacional, formativo e sociocultural, e pelo Projeto Educativo do Centro Social, para os anos de 2018-2021, no qual são

apresentados, entre outros, a missão, a visão, os valores e os objetivos gerais orientadores da ação educativa.

Esta IPSS tem como missão prestar à comunidade um serviço de qualidade, tendo em conta o desenvolvimento humano e as diferentes etapas da vida, abraçando as novas necessidades e os novos desafios de solidariedade, sem descuidar valores como:

“Profissionalismo;
Integridade;
Sensibilidade;
Solidariedade;
Responsabilidade social;
Cooperação;
Voluntariado;
Dinamismo, empenho e envolvimento.”
(Centro Social, 2018)

No Projeto Educativo estabelecem-se, ainda, metas que se pretendem atingir até 2021, das quais se realça uma maior aposta no espaço exterior, tornando-o um espaço promotor de novos e maiores desafios na aprendizagem para as crianças, com a aquisição de novos equipamentos e de redes de sombra, a remodelação do “quintal” e a delimitação das diferentes áreas de exploração, e no exercício da parentalidade consciente, convidando os pais a participarem na vida escolar dos filhos e promovendo encontros e formações para os membros da comunidade educativa.

“Ser uma instituição de referência na localidade e no concelho em que se insere, empenhada na melhoria contínua, no bem-estar dos utentes, colaboradores e comunidade, transformando as oportunidades em projetos sólidos e inovadores” é a grande ambição do Centro Social, na área da infância (Centro Social, 2018).

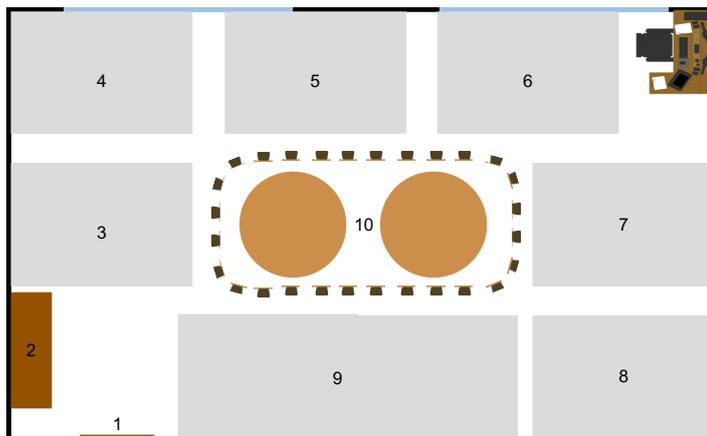
Olhando especificamente para a valência de Pré-Escolar, esta estimula as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), isto é, a área da Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo, privilegiando a interação entre as várias dimensões – física, temporal e relacional – do currículo, que se operacionalizam tendo por base práticas curriculares sócio construtivistas baseadas no Movimento da Escola Moderna (MEM) e no *High Scope*.

Por um lado, o Movimento da Escola Moderna assenta em práticas de cooperação e de solidariedade da vida democrática e do desenvolvimento sociomoral, onde educandos e professores trabalham cooperativamente, no planeamento das atividades curriculares e na gestão do currículo escolar. Este modelo pedagógico consiste num “sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática” (Movimento da Escola Moderna). Este sistema pressupõe um contexto democrático ativo, que se sujeita aos valores humanos da interajuda, da justiça, do respeito mútuo, da reciprocidade e da livre expressão; uma construção social dos saberes através de circuitos de diálogo e de comunicação, dado que o saber é socialmente construído e deve ser partilhado; e, uma estrutura de trabalho cooperativo, onde educandos e professores gerem cooperativamente o currículo, conhecendo-o e planificando os programas curriculares. Assim, ao aplicar o modelo pedagógico do MEM pretende-se formar cidadãos implicados numa organização em democracia direta, através de valores humanos, da organização do trabalho e do poder partilhado.

Por outro lado, o *High Scope* assenta, essencialmente, na aprendizagem pela ação, considerando-a fundamental no desenvolvimento completo do potencial humano, e na aprendizagem ativa, que decorre de oportunidades de aprendizagem adequadas ao desenvolvimento individual da criança. Este modelo possibilita a construção e o desenvolvimento do conhecimento e das potencialidades da criança, partindo do contacto com ambientes promotores de iniciativa própria, desde a exploração livre e direta dos objetos e das situações à experimentação contextualizada mediada pelo adulto. Assim, aplicar o modelo *High Scope* é permitir que a criança explore e aprofunde os seus interesses pessoais, de forma intencional e criativa. (High Scope).

A sala B

A sala vertical B, observada durante a primeira fase da PPS, está organizada em sete áreas de atividades, que espelham as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE: a área de reunião/acolhimento; a área de expressão artística, que se divide nos subdomínios de pintura, de desenho, de modelagem e de recorte e colagem; a área do faz de conta; a biblioteca; o laboratório de matemática; o laboratório de ciências; e a oficina de escrita.



- Legenda:
- 1 – Porta de acesso à sala
 - 2 – Armários
 - 3 – Área da modelagem
 - 4 – Área da biblioteca
 - 5 – Área da matemática
 - 6 – Área da escrita
 - 7 – Área das ciências
 - 8 – Área do faz-de-conta
 - 9 – Área da pintura e do recorte/colagem
 - 10 – Área de reunião/acolhimento e de desenho

Figura 18. Planta da sala do grupo observado.

O espaço de reunião/acolhimento é constituído por duas mesas redondas à volta das quais as crianças se sentam, formando um círculo. Neste espaço dinamizam-se momentos de comunicação e de partilha, como o “Quero mostrar, contar ou escrever”, e estão dispostos materiais como os mapas de presenças, de atividades, de comunicações, o calendário e o diário de grupo.



Figura 19. Área de reunião/acolhimento (vista da entrada).



Figura 20. Área de reunião/acolhimento (vista de trás).

A área da expressão plástica é bastante rica em materiais, permitindo que a criança desenvolva e expresse a sua criatividade livremente, utilizando os diversos e variadíssimos recursos disponíveis, como lápis de cor, marcadores, tesouras, diferentes tipos de papel, cartolinas, tecidos, tesouras, plasticina, massa de farinha, palitos, entre outros.



Figura 21. Área da expressão plástica (subdomínio da pintura).



Figura 22. Área da expressão plástica (subdomínio da modelagem).

Na área do faz-de-conta existem, à disposição das crianças, diversos adereços, acessórios, brinquedos e objetos de uso quotidiano, que estas podem utilizar para interpretar personagens e recriar momentos.



Figura 23. Área do faz-de-conta.

O espaço reservado à biblioteca possui uma estante com diversos livros infantis, mas também com alguns livros construídos pelo grupo, que resultam de

projetos realizados na sala. Além disso, existe um sofá, onde as crianças podem, confortavelmente, apreciar as suas leituras, e um fantocheiro construído pelo grupo.

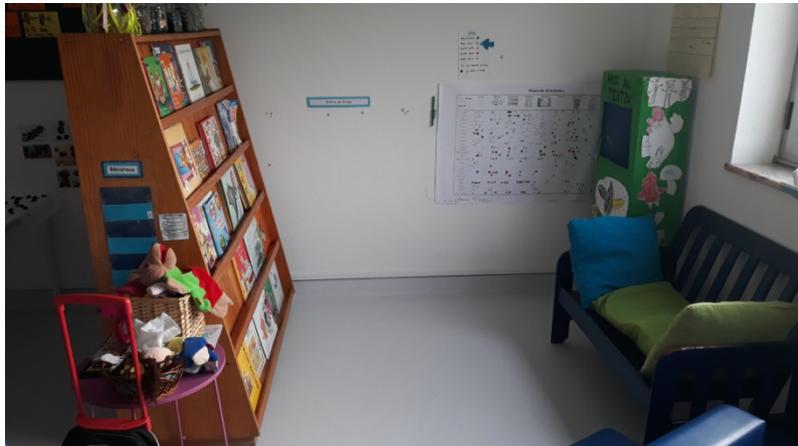


Figura 24. Área da biblioteca.

O laboratório de matemática permite que as crianças contatem com materiais que permitem explorar situações do dia-a-dia e desenvolver noções matemáticas, tais como realizar comparações, formar conjuntos e padrões, adquirir noções espaciais e temporais e desenvolver a noção de número.



Figura 25. Área da matemática.

Na zona destinada ao laboratório de ciências, as crianças têm a oportunidade de manipular e explorar diversos materiais, como, por exemplo, ímanes, lupas, brinquedos com ciências, exemplares de insetos e elementos da natureza, descobrindo mais sobre o mundo que as rodeiam e sobre si próprias.



Figura 26. Área das ciências.

Já a oficina de escrita permite desenvolver capacidades ao nível da escrita, familiarizando-se com o código escrito. Neste espaço existem materiais como um pequeno quadro branco, letras magnéticas, materiais de escrita e carimbos.



Figura 27. Área da escrita.

A organização espacial da sala articula-se com a organização temporal. As crianças chegam à sala por volta das 9:00h, registam a sua presença, o dia, a data, o tempo e inscrevem-se para a atividade seguinte, o momento de partilha “Quero mostrar, contar ou escrever...”, onde têm a oportunidade de partilhar novidades e vivências.

Seguidamente, as crianças têm oportunidade de planear a sua manhã, dirigindo-se ao mapa de atividades e escolhendo a área onde pretendem trabalhar, tendo em atenção as suas intenções e o número de vagas disponíveis. Ao colocarem em prática o planeado desenvolvem o tempo de “Atividades em projetos”. Ao

terminar a manhã, dinamiza-se um momento de partilha e avaliação, “Comunicações”, onde as crianças descrevem onde, como e o que fizeram e aprenderam com a tarefa que planearam. A partir das 12:00h, as crianças almoçam e brincam no recreio.

Às 14:00h e de volta à sala, o período da tarde inicia-se com um momento de calma, uma “Hora do Conto”, dando às crianças a oportunidade de ouvir e recontar a história. Segue-se o “Tempo Curricular Comparticipado”, dinamizado em grande ou pequeno grupo e onde se trabalham as diferentes áreas de conteúdo, sendo que a cada dia da semana está destinada uma área. Este tempo termina pelas 15:30h, com o “Balanço do dia”, que é dinamizado com o auxílio do diário de grupo.



Figura 28. Organização temporal da sala (agenda semanal).

As famílias

Tendo em conta a informação disponibilizada sobre as famílias que recorrem à área de infância do CS, sabemos que 45% dos pais possuem licenciatura ou grau académico superior (bacharelato, licenciatura, mestrado ou doutoramento), 28% concluíram o ensino secundário e os restantes possuem habilitações literárias inferiores ao 12.º ano de escolaridade.

Habilitações literárias dos pais

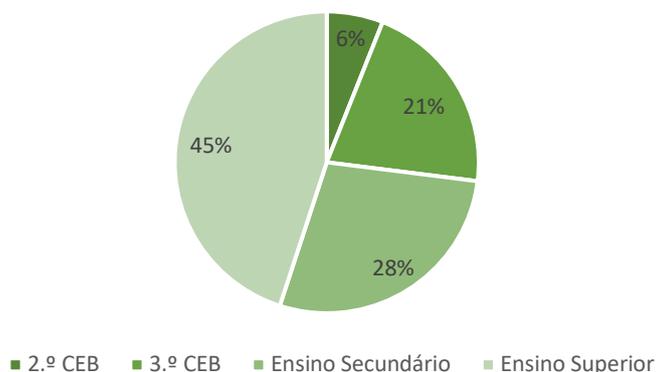


Gráfico 3. Habilitações literárias dos pais das crianças da área de infância.

De uma forma geral, as famílias das crianças procuram nesta instituição, mais do que uma resposta que proteja e ocupe as suas crianças durante o horário laboral, uma resposta que promova o seu desenvolvimento ao nível da autonomia, da cooperação e da responsabilidade, em harmonia com os outros e com a natureza.

O grupo

O grupo é constituído por 22 crianças, sendo dez do género masculino e doze do género feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, à data de 1 de abril de 2021.

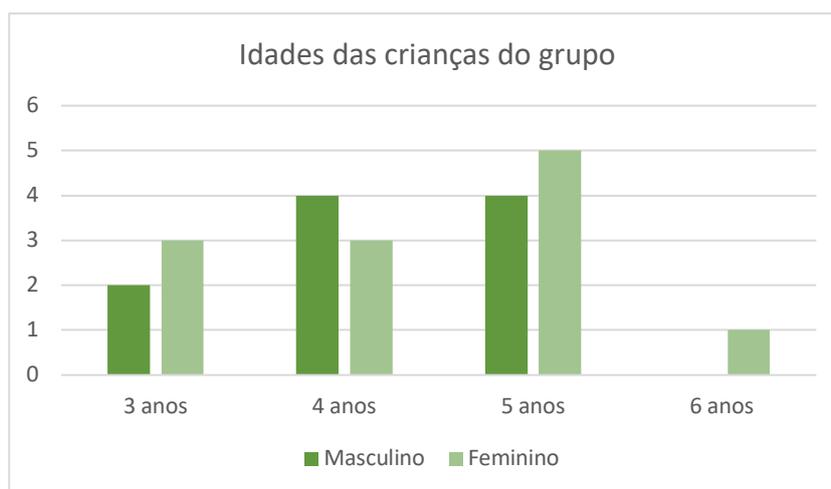


Gráfico 4. Idades das crianças do grupo (à data de 1 de abril de 2021).

Culturalmente, este é um grupo homogéneo, pois apenas uma criança é proveniente de um país estrangeiro (Rússia). Nos primeiros dias de observação, que coincidiram com os primeiros dias de escola após o confinamento de cerca de dois meses, esta criança apresentava alguma dificuldade em compreender e em se expressar através da língua portuguesa. No entanto, ao começar a comunicar com as crianças e os adultos, essa dificuldade começou a ser superada.

Existem duas crianças que são seguidas pela Intervenção Precoce e que são apoiadas, uma vez por semana, por uma educadora exterior à sala. Uma criança apresenta atrasos na coordenação motora e na socialização e dificuldades ao nível da concentração e da atenção e ao nível da linguagem e da organização do discurso, sendo seguida em terapia da fala e consultas de desenvolvimento e de psicologia. A outra criança apresenta um atraso global do desenvolvimento, sendo seguida em terapia da fala e consultas de endocrinologia, de nefrologia e de desenvolvimento.

A educadora responsável pelo grupo conta com duas ajudantes de ação educativa, que apoiam não só a educadora na preparação e na execução das diversas atividades desenvolvidas na sala, mas também as crianças nas suas dificuldades.

Os recursos didático-pedagógicos utilizados são, sobretudo, materiais que se encontram na sala e que estão à disposição das crianças e materiais trazidos do exterior, quer pelas crianças, quer pelos adultos, como livros, brinquedos com ciência e folhas, flores, pequenos bichinhos, entre outros elementos da natureza.

Olhando para o ambiente presente na sala, percebemos que existe uma boa relação entre a educadora e as auxiliares, entre as crianças e entre os adultos e as crianças, sendo que estas demonstram autonomia, à-vontade, sentido de segurança e amizade pelos adultos. Facilmente, conversam sobre as suas preocupações, partilham as suas descobertas e demonstram, física e verbalmente, o seu carinho pelas pessoas que as rodeiam.

Uma dinâmica observada na sala e que consideramos interessante é o sentido de responsabilidade que é incutido às crianças na distribuição de tarefas, uma vez que estas podem ter a seu cargo, por exemplo, a tarefa de ser presidente, dar a bolacha, fazer recados ou regar o quintal.

A seguinte tabela, tabela 3, apresenta a nossa perspetiva sobre os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças do grupo, após as três primeiras semanas de observação. Esta foi retirada e adaptada das fichas disponibilizadas pelo Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2018).

Tabela 3. Ficha de caracterização geral do grupo (inicial).

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
*Nomes													
1. Artur					X						X		Muito interessado e participativo.
2. Bárbara					X					X			
3. Camila					X					X			
4. Catarina				X						X			
5. Daniel				X					X				Apresenta dificuldades ao nível da comunicação oral, principalmente na relação com o adulto.
6. David			X						X				Por vezes, mostra-se alheio ao que se passa na sala, não reagindo aos diferentes estímulos.
7. Dinis				X					X				
8. Filipa					X					X			
9. Gabriel		X	X							X			Chora frequentemente e por vezes não é capaz de expressar o motivo. Interessado e participativo.
10. Gil				X						X			
11. Gonçalo			X					X					Apresenta dificuldades ao comunicar e interagir com os colegas. Recorre ao choro para manifestar desagrado.
12. Karen				X						X			
13. Laura					X					X			
14. Lúcia					X						X		Muito comunicativa e expressiva.
15. Mafalda					X					X			
16. Margarida					X					X			
17. Mariana					X						X		Participativa, interessada e atenta.
18. Mia					X			X					Mostra dificuldades na construção de discursos, perdendo-se, facilmente, nos seus pensamentos. Seguida pela intervenção precoce.
19. Rodrigo				X				X					Apresenta atrasos no desenvolvimento, sendo seguido pela intervenção precoce.
20. Válter					X					X			
21. Vítor		X							X				Apresenta dificuldades ao nível do comportamento.
22. Viviana				X						X			Por vezes, mostra alguma falta de autoconfiança, exclamando "Eu não consigo! Não consigo!".

*Os nomes utilizados são fictícios.

- **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos).
- **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas.
- **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência na escola (níveis altos).

Analisando a tabela 3, é possível concluir que, em geral, as crianças deste grupo apresentam níveis médios a altos de bem-estar emocional, à exceção de duas crianças (Gabriel entre os níveis 2 e 3 e Vítor com nível 2). Em média, os níveis de bem-estar são 4.3, estando, assim, entre dois níveis altos (4 e 5).

Em termos de implicação, as crianças deste grupo encontram-se, maioritariamente, em níveis altos. A média dos níveis de implicação é de 3.7, situando-se entre o nível médio de implicação (3) e o nível alto (4).

Numa visão geral, a maioria das crianças revelam-se interessadas, curiosas e empenhadas nas atividades que planeiam e desenvolvem. Parecem usufruir das estruturas e dos desafios que a instituição oferece. O ambiente do grupo é propício à aprendizagem e às novas descobertas e as crianças apresentam um comportamento adequado, mostrando-se dispostas a aprender coisas novas, desenvolvendo novos projetos e gostando de intervir e expressar a sua opinião sobre diversas temáticas.

Apesar da heterogeneidade de idades e de níveis de aprendizagem presente na sala, a maioria das crianças participa de forma ativa nas atividades propostas, com sugestões, perguntas e respostas, voluntariando-se para realizar diversas tarefas. A individualidade de cada criança é valorizada e respeitada, uma vez que as suas novas ideias e sugestões, tal como os seus interesses, ritmos e estilos de aprendizagem, são tidas em conta no planeamento das diversas atividades. Planear o tempo de trabalho autónomo; trabalhar as aprendizagens curriculares através de projetos temáticos cooperativos, de tempo de trabalho curricular participado e de acompanhamento individual, de circuitos de comunicação, partilha e reflexão do trabalho em projeto e das produções realizadas; diversificar e conceder oportunidades de escolha de materiais, de formatos, de suportes e de temáticas; organizar a sala através áreas de trabalho e de um calendário de atividades flexível; e, negociar a avaliação com as crianças, deixando-as exprimir-se sobre as suas próprias aprendizagens e criações (e as dos outros) são algumas das práticas curriculares de diferenciação pedagógica aplicadas neste contexto.

As crianças tendem a ser meigas e compreensivas umas com as outras, num clima de cooperação e interajuda, porém, por vezes, surgem conflitos entre elas. Dado que já existe uma abordagem de resolução de conflitos bem definida, na maioria das situações que ocorrem, as crianças são capazes de resolver o sucedido sem a intervenção do adulto, recorrendo à comunicação, até chegarem a um acordo que satisfaça ambas as partes. Quando a situação tem uma gravidade maior é discutida na reunião de concelho, onde todas as crianças do grupo e inclusive os adultos podem

participar, esclarecendo o conflito e sugerindo outras formas de agir perante determinada situação.

A Intervenção Pedagógica

As motivações para a temática em estudo

Durante a primeira fase de intervenção da PPS neste contexto de EPE, deparámo-nos com dinâmicas e estratégias de diferenciação pedagógica diferentes do que já tínhamos conhecido. O uso de um modelo pedagógico impulsionador de práticas de diferenciação pedagógica – o MEM – tornou-se uma mais-valia para responder aos diferentes níveis de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. Mas, apesar dos interesses e das sugestões das variadas crianças serem tidas em conta, os seus níveis de bem-estar emocional e de implicação são bem distintos, isto é, algumas crianças tendem a apresentar níveis médios a baixos de bem-estar emocional e de implicação. Níveis de implicação médios a baixos significam que as atividades ou desafios não se conectam com as atuais necessidades, capacidades ou conhecimentos das crianças, sendo importante perceber qual a melhor forma para adequar a oferta educativa à realidade de cada criança.

De todas as crianças do grupo, as principais preocupações recaíam sobre aqueles que apresentavam níveis mais baixos de implicação, nomeadamente:

- Rodrigo – Uma criança diagnosticada com atraso global do desenvolvimento e que apresentava sobretudo dificuldades de concentração e de interação com as outras crianças (acabando por brincar quase sempre sozinha) e na área de Expressão e Comunicação, contemplada nas OCEPE. Esta criança demonstrava um maior interesse por fazer construções na área da modelagem e por explorar os dinossauros e outros animais da área das ciências.
- Mia – Uma criança diagnosticada com atrasos na coordenação motora e na socialização e que apresentava dificuldades ao nível da concentração e da atenção e ao nível da linguagem e da organização do discurso. Interessava-se por todas as áreas presentes na sala, destacando-se nas áreas da escrita e da modelagem.
- Gonçalo – Uma criança com bastantes dificuldades ao nível da comunicação e da socialização com as restantes crianças da sala. Esta criança mostrava-se pouco participativa e parecia não compreender as rotinas diárias, recorrendo ao choro para se manifestar. A maior parte das vezes, planeava trabalhar nas áreas da modelagem, da ciência e do faz de conta.
- Vítor – Uma criança com dificuldades de concentração e ao nível do comportamento. Tinha dificuldades em prestar atenção às tentativas de comunicação do adulto e aos seus chamamentos. Demonstrava grande potencial e interessava-se nas áreas das ciências e do faz de conta, evitando áreas como o desenho, a pintura e o recorte e colagem.

- Daniel – Uma criança que, apesar de interessada, era pouco participativa e evitava comunicar oralmente quer com os colegas, quer com os adultos. Interessava-se pelas áreas da biblioteca e da modelagem.
- David – Uma criança que, por vezes, se mostrava alheia ao que se passava na sala, não reagindo aos diferentes estímulos presentes. Esta criança apresentava dificuldades ao nível da compreensão, sendo-lhe difícil perceber e responder às indicações do adulto. Mostrava-se interessado pela área das ciências, da matemática e da modelagem.
- Dinis – Uma criança que, apesar de demonstrar bastantes conhecimentos, passava o tempo distraída e não mostrava vontade em participar nas diferentes atividades desenvolvidas na sala. Interessava-se pelas áreas das ciências, da biblioteca e da modelagem.

Da vontade de ajudar todas e cada criança a desfrutar bem do ambiente educativo e oportunidades de aprendizagem, transpondo as suas barreiras e dificuldades, resultou a convicção de que fazia sentido dar continuidade à temática ‘diferenciação pedagógica’ neste novo contexto de estágio.

As dinâmicas e as estratégias de intervenção

O desenvolvimento da nossa intervenção, em colaboração com a minha colega de estágio e com a educadora cooperante, pressupôs, inicialmente, o diálogo com as crianças sobre os seus interesses e a observação das suas preferências, através do mapa de atividades. As áreas com maior destaque eram as áreas das ciências, da matemática, da biblioteca, da escrita, da modelagem e do faz de conta, enquanto a área com menor destaque era a área da pintura.

Seguiu-se a pesquisa sobre a problemática da diferenciação pedagógica à luz do Movimento da Escola Moderna – a metodologia de ensino aplicada no contexto –, para que fosse possível aprofundar mais a temática em estudo e desenvolver atividades e propostas aliciantes, de acordo com o método utilizado na sala. Da pesquisa realizada, destacaram-se estratégias como o trabalho por projetos cooperativos, o trabalho curricular coletivo, a organização e gestão cooperativa em conselho, os circuitos de comunicação e de partilha e o trabalho autónomo (com o plano individual de trabalho e o apoio individualizado), que já eram implementadas na sala e nas rotinas diárias.

O trabalho por projetos cooperativos concretizou-se num projeto de construção de um livro, ideia que surgiu de forma espontânea no momento da hora do conto. Após a apresentação e leitura do livro-álbum sem texto “A Piscina” de JiHyeon Lee, planeou-se construir um livro e um vídeo inspirados nessa mesma obra. Desenvolveram-se as várias etapas do projeto em diferentes áreas de trabalho e, por fim, apresentou-se o resultado final ao grupo, fazendo a sua avaliação numa

perspetiva de validação social. Este projeto será melhor descrito, mais à frente, neste relatório.

A exploração de temáticas do interesse das crianças e a realização de atividades propostas e pensadas por elas foi prioridade no tempo de trabalho curricular participado. A maioria das atividades desenvolvidas resultaram de conversas ou de sugestões dadas pelas crianças, nos mais variados ambientes (na sala, no espaço exterior, no refeitório, no momento do balanço do dia...).

Os circuitos de comunicação, como o diálogo de acolhimento, o momento das comunicações, a apresentação de projetos, a hora do conto, os trabalhos em exposição e o balanço do dia, continuaram a ser desenvolvidos. Porém, percebemos que algumas crianças nunca participavam. Sentiu-se, assim, a necessidade de as estimular, questionando-as, por exemplo, sobre o seu fim-de-semana e incentivando-as a inscreverem-se nesses momentos de partilha.

No que diz respeito ao tempo de trabalho autónomo dedicado às atividades em projeto, enquanto as crianças se encontravam a executar a tarefa que tinham planeado, circulou-se pela sala e auxiliou-se as crianças com mais dificuldades, recorrendo ao apoio individualizado. A maioria das crianças via sempre as suas necessidades atendidas, graças à existência de cinco adultos na sala.

Deu-se continuidade à organização e gestão cooperativa em conselho através da distribuição dos diferentes recursos por áreas de trabalho (escrita, ciências, matemática, biblioteca, desenho, recorte e colagem, modelagem, pintura e faz de conta), da utilização dos mapas orientadores que auxiliam o planeamento das ações e monitorizam o desenvolvimento de atividades (agenda semanal, mapa de atividades e restantes mapas do circuito de comunicação) e do emprego do diário de grupo como instrumento de avaliação.

Para avaliar as aprendizagens e a evolução das crianças optou-se pela avaliação formativa, de carácter contínuo e sistemático. Recorreu-se à observação e à monitorização do processo de aprendizagem das crianças, através das grelhas da análise do mapa “Quero mostrar, contar ou escrever” e do mapa das comunicações, da auto e heteroavaliação das crianças ao partilharem os seus trabalhos nas comunicações, do planeamento no mapa de atividades, da sua contribuição no balanço do dia e no diário de grupo e da comparação de trabalhos numa perspetiva de progressão. Avaliaram-se, ainda, os níveis de implicação e bem-estar emocional, antes e após o período de intervenção.

A nossa intervenção e a atenção à diferenciação pedagógica

Desde a primeira semana de intervenção, procurou-se concretizar atividades interessantes e divertidas, facilmente adaptáveis às diferentes necessidades das crianças e que fossem ao encontro das suas sugestões. A preocupação mais visível

incidiu na comunicação, na adaptação e no recurso a estratégias de diferenciação pedagógica, como o apoio individualizado, junto das crianças com níveis médios e baixos de implicação.

Os dias de intervenção começavam com um breve momento de diálogo sobre novidades e vivências contadas pelas crianças, seguindo-se de um momento de trabalho autónomo, dedicado ao planeamento individual e à execução de atividades nas diferentes áreas de trabalho e à sua apresentação e avaliação no momento das comunicações. Após o almoço, realizava-se a hora do conto com livros sugeridos pelas educadoras estagiárias ou pelas crianças, sucedendo-se o tempo de trabalho curricular participado, onde eram trabalhadas as diferentes áreas de conteúdo e, por fim, o balanço do dia recorrendo ao diário de grupo.

Contrariamente ao que aconteceu no primeiro contexto, cada semana de intervenção não se limitou a uma só temática, dado que uma das prioridades foi atender às sugestões das crianças, sempre que possível.

6 e 7 de abril

Nesta primeira semana de intervenção concebeu-se uma atividade de construção de frisos e padrões com formas geométricas de diferentes tamanhos, inserida no domínio da Matemática.

No âmbito da área de conteúdo do Conhecimento do Mundo, explorou-se o fenómeno da dissolução através da atividade prática "Misturar com água: dissolve ou não dissolve?". Em grande grupo, as crianças registaram as suas previsões num cartaz, introduziram as diferentes substâncias em diferentes recipientes que continham água, misturaram as soluções, observaram os resultados e confrontaram as previsões com os resultados obtidos.



Figura 29. Preenchimento do cartaz da atividade "Misturar com água: dissolve ou não dissolve?".

As crianças estiveram atentas e interessadas, contribuindo com as suas ideias e expressando os seus pensamentos ao longo de toda a atividade. O conceito de dissolução foi compreendido pelas crianças, pois apesar de, por vezes, estas não conseguirem utilizar a palavra em si, sabiam explicar esse fenómeno científico.

12 a 14 de abril

Esta semana desenvolveu-se, no âmbito da área do Conhecimento do Mundo, uma nova atividade sobre a dissolução de açúcar na água até esta ficar saturada. Já no domínio de Matemática, exploraram-se e construíram-se padrões utilizando elementos naturais, como folhas e flores.

No âmbito da área de conteúdo de Expressão e Comunicação, concebeu-se uma atividade denominada de "Desenho ditado", com o intuito de desenvolver e aperfeiçoar capacidades como a concentração, a escuta, a compreensão e a atenção. Assim, após a distribuição do material necessário, leu-se, calmamente, um pequeno texto descritivo, desafiando as crianças a desenharem no papel os elementos que iam sendo mencionados. Terminado o desenho, as crianças mostraram os seus trabalhos e refletiram sobre o que aprenderam com esta atividade, construindo um cartaz.



Figura 30. Exposição com as produções resultantes da atividade "Desenho ditado".

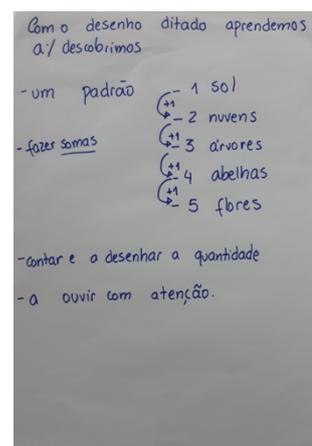


Figura 31. Cartaz.

De um modo geral, esta atividade foi bem-sucedida, uma vez que todas as crianças revelaram empenho e entusiasmo, conseguindo trabalhar de forma autónoma. Algumas crianças necessitaram de apoio individualizado, especialmente o Gonçalo, o Rodrigo, a Mia, o Daniel e a Camila. Esta última criança revelou bastantes dificuldades ao nível da concentração e da atenção, afirmando que estava cansada da atividade, porém continuou a tarefa com o auxílio do adulto e dos colegas que estavam ao seu lado.

26 a 28 de abril

Inserida no domínio da Matemática, desenvolveu-se uma atividade de identificação de simetrias em objetos presentes na sala, numa espécie de caça ao tesouro.

No âmbito da área de conteúdo de Expressão e Comunicação, realizou-se uma atividade de desenho sugerida por uma criança, que consistiu em desenhar pessoas, objetos ou paisagens de diferentes pontos de vista. Assim, as crianças trabalharam a pares, sendo que, enquanto uma se colocava de frente, de perfil ou de costas, a outra criança observava-a e desenhava-a.

Ao longo da atividade de desenho, as crianças foram necessitando de apoio individualizado, uma vez que desenhar o ser humano de outra perspetiva (sem ser de frente) mostrou ser um grande desafio. A Filipa, após acordar da sesta, demonstrou interesse em participar na atividade e surpreendeu-nos na realização da atividade, pois conseguiu desenhar o ser humano de perfil, sem ser necessária a intervenção do adulto (apenas lhe foi indicado que tivesse atenção aos pormenores faciais). Depois de terminarem os seus desenhos, o Rodrigo, a Mia e o David desenharam, de forma autónoma, alguns animais da área das ciências.



Figura 32. Desenho feito pela Filipa (3 anos).

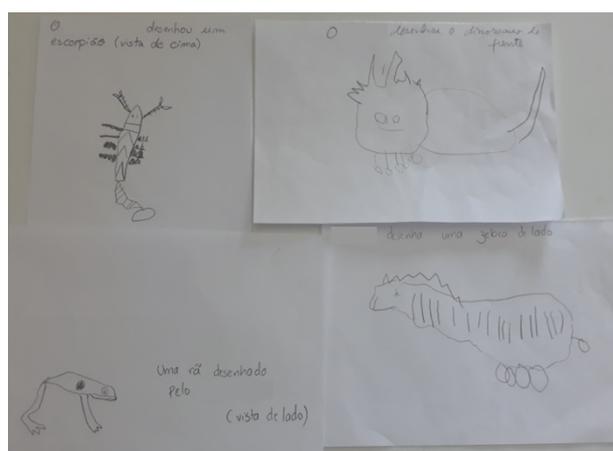


Figura 33. Desenhos de animais da área das ciências, vistos de diferentes perspetivas.

No tempo dedicado à área do Conhecimento do Mundo realizou-se uma saída de campo até ao pinhal, com o intuito de observar, recolher e decalcar diferentes folhas existentes no espaço exterior. Para melhor explorar as diversas folhas e para que fosse possível a realização da atividade, levou-se uma cesta com materiais como lupas, tesouras, lápis de cera, folhas brancas, livros de capa dura e mantas. Ao realizarem a técnica de decalque, as crianças descobriram que as folhas têm diferentes texturas e que possuem nervuras.

De um modo geral, as crianças mostraram-se implicadas e autónomas. Depois de apanhar as suas folhas, o Gonçalo não quis realizar o decalque das folhas, mas, ao ver o processo exemplificado pelo adulto, pegou no lápis de cera e decalcou algumas das suas folhas, com pura alegria e empenho.



Figura 34. Decalque da folha.



Figura 35. Trabalhos de decalque feitos pelas crianças.

10 a 11 de maio

Nesta semana de intervenção concebeu-se uma atividade de culinária com ciência, confeção de pipocas coloridas, sugerida por uma criança da sala, no âmbito da área do Conhecimento do Mundo.

Na tarde dedicada à área de Expressão e Comunicação, explorou-se uma nova técnica de pintura, que consistia em dobrar uma folha ao meio obtendo um eixo de simetria, pintar um dos seus lados, fechá-la pela dobra e voltar a abrir, resultando numa pintura simétrica.



Figura 36. Pintura simétrica.

Terminada a atividade, as crianças partilharam os seus trabalhos com os colegas e desenvolveu-se um breve diálogo sobre o que estas aprenderam com esta

nova técnica de pintura. “Aprendemos a pintar melhor, a misturar as tintas e a segurar melhor no pincel...”, “Eu consigo ver dois carros... ou duas flores...”, “Parece uma simetria, porque a imagem de um lado é igual à outra...”, “A linha que separa os dois lados iguais, o eixo... Eixo de simetria”, “É uma pintura com matemática” foram alguns dos comentários.

24 a 26 de maio

Esta semana conheceu-se, no âmbito da área de Expressão e Comunicação, o pintor e artista plástico Eduardo Nery, que foi descoberto através do projeto de correspondência existente na sala. Para tal, preparou-se uma breve apresentação sobre o artista, a sua vida pessoal e profissional. Após apreciarem algumas das criações de Nery, as crianças criaram as suas próprias produções em azulejo, inspirando-se nas obras de azulejaria e no estilo de cores e figuras geométricas utilizadas pelo pintor. Foram concebidos e disponibilizados alguns moldes de figuras geométricas e de composições de figuras, para que as crianças pudessem usar livremente e, assim, estimular a sua autonomia.



Figura 37. Pintura em azulejo (com ou sem a utilização de moldes).



Figura 38. Painel de azulejos.

Já na área do Conhecimento do Mundo planeou-se uma atividade bastante pedida pelas crianças, principalmente por uma criança específica, a Laura – “Podíamos fazer *slime*”. Deram-se a conhecer os materiais necessários e a Laura executou o procedimento, explicando os diferentes passos (com o auxílio do adulto), enquanto as restantes crianças observavam com atenção. Depois do primeiro *slime* estar feito, o grande grupo dividiu-se em dois pequenos grupos e cada grupo criou a sua *slime*. No fim da atividade, as crianças puderam brincar com as diferentes *slimes* e um pequeno grupo realizou o registo da experiência.



Figura 39. "Fazer slime" com a ajuda da Laura.



Figura 40. Exploração do slime.

No tempo dedicado ao domínio da Matemática, desenharam pontos de referência e o itinerário percorrido durante o período de saídas. Com a ajuda do *Google Maps*, as cinco crianças que trabalharam nesta área relembrou o percurso feito nessa manhã e os locais por onde passaram (o "Tronco", a "Oficina" e a "Casa onde estavam a prepara um churrasco"), escolhendo um e desenhando-o. Duas crianças quiseram, ainda, registar o itinerário escola – tronco, desenhando ou escrevendo os pontos de referência existentes ao longo do caminho. Desenhar o itinerário foi "Um pouco... muito difícil(...)" para as crianças, "(...) porque, às vezes, não sabia para que lado virar e porque precisámos da ajuda da Rafaela".



Figura 41. Pontos de referência.



Figura 42. Itinerário.

7 a 9 de junho

Para iniciar esta semana, pensou-se numa atividade, inserida na área de Expressão e Comunicação, que trabalhasse a música e os ritmos. Com o auxílio de um instrumento de cordas havaiano – ukulele –, apresentou-se a música "Epo i tai tai ê", explorou-se a Nova Zelândia e a cultura Maori e criou-se um ritmo corporal para acompanhar o canto. As crianças tocaram ukulele e compararam a sua sonoridade

quando tocado com ou sem palheta. A Mafalda, o Daniel, o Vítor e o Válter, inicialmente, mostraram-se pouco interessados e com dificuldades na execução do ritmo corporal, por isso optou-se por desafiar todas as crianças e os adultos a fazerem o ritmo a solo. Este pequeno gesto permitiu que as crianças que se encontravam com dificuldades conseguissem desfrutar da atividade.



Figura 43. Exploração do ukulele, instrumento de cordas havaiano.

Na tarde dedicada às ciências, as crianças visitaram, virtualmente, o Jardim Zoológico de Lisboa, exploraram o seu site, descobriram novos animais e imensas curiosidades sobre eles e, ainda, foram até ao Havai, uma vez que, ao conhecerem um instrumento havaiano no dia anterior, estas pediram para fazer uma pesquisa sobre o Havai. As crianças estiveram interessadas, atentas e muito curiosas, ao longo de toda a atividade, pedindo para pesquisar sobre outros animais.



Figura 44. Exploração do site do Jardim Zoológico de Lisboa.

Na atividade proposta para o domínio da Matemática foi trabalhada a localização espacial através de conceitos de orientação. Assim, o jogo "Adivinha em quem estou a pensar...", realizado no exterior, consistia em adivinhar a pessoa em que

alguém estava a pensar, tendo em conta a sua posição na roda e/ou as suas características.

21 a 23 de junho

No tempo dedicado às artes e aos jogos, realizou-se uma atividade de pintura com tinta de areia, sugerida por uma criança, na semana anterior. No relvado da escola, as crianças criaram as suas tintas de areia com tinta, areia e cola branca e exploraram uma nova forma de pintura com relevo. Durante a atividade, todas as crianças demonstraram bastante autonomia e níveis altos de implicação, necessitando do adulto apenas para auxiliar a fazer a tinta de areia. Terminada a atividade, as crianças brincaram livremente na areia. O Gonçalo, que chegou já no fim da atividade, manteve-se ao pé das mesas de trabalho e começou a mexer nos pincéis, pedindo para fazer a sua própria pintura.



Figura 45. Pintura com tinta de areia.

No âmbito da área do Conhecimento do Mundo, propôs-se uma atividade de culinária sugerida por uma criança. Em grande grupo, desenvolveu-se um breve momento de conversa sobre um corante presente nas gomas que se compram no supermercado e, seguidamente, apresentaram-se os ingredientes necessários para a confeção de gomas mais saudáveis. Passo a passo, as crianças foram seguindo a receita e, após serem feitas as primeiras gomas, a atividade continuou em dois pequenos grupos, permitindo que todas as crianças pudessem intervir e auxiliar na confeção da receita. À medida que as crianças iam realizando a atividade, a sua autonomia foi sendo cada vez mais notória, necessitando menos da ajuda do adulto. Terminada a atividade, realizou-se o registo da experiência, de forma individual. No dia seguinte (o último dia de intervenção), as crianças comeram as gomas saudáveis e partilharam com as outras crianças da instituição.



Figura 46. Execução das gomas saudáveis



Figura 47. Registos da experiência.

O Projeto "A Piscina"

No momento da hora do conto do primeiro dia de intervenção, ao apresentarmos o livro-álbum "A Piscina" de JiHyeon Lee, desafiámos as crianças a contarem a história presente no livro, narrando-a através das ilustrações. Para que as ideias e as frases das crianças não se perdessem no ar, escrevemos numa folha de papel tudo o que ia sendo dito. Assim que a história terminou, realizámos uma segunda leitura com a ajuda da história inventada pelas crianças.

Ao apreciarmos as ilustrações de JiHyeon Lee, surgiu espontaneamente uma proposta para a área do desenho: observar, reproduzir e criar novas ilustrações, a partir das originais, que foi posta em prática por nove crianças (dos 3 aos 5 anos de idade), durante as semanas seguintes. Com esta nova proposta, nasceu o projeto de construção de um livro inspirado n'"A Piscina", que interliga dois dos grandes interesses das crianças: a literatura infantil e as artes.

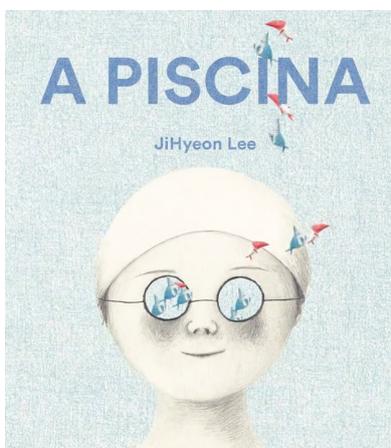


Figura 48. Livro "A Piscina" de JiHyeon Lee, a partir do qual nasceu o projeto.



Figura 49. Desenho de uma ilustração inspirada na ilustração de JiHyeon Lee.

Após todas as ilustrações estarem terminadas, o projeto passou para a área da escrita, onde cinco das nove crianças puderam lembrar e resumir a primeira versão da história, ordenar as ilustrações, escolher os suportes e materiais de escrita e escrever o texto final. Mal o livro ficou pronto, essas cinco crianças comunicaram o seu trabalho aos restantes colegas da sala, apresentando, mostrando e contando a sua história.



Figura 50. Escrita e construção do livro.

Ao longo deste processo de construção, surgiu ainda uma nova ideia: gravar um vídeo a contar a história presente no livro construído e partilhá-lo. Após serem digitalizadas as ilustrações, quatro crianças gravaram as suas vozes a apresentar e a contar a narrativa. No momento da hora do conto do último dia de intervenção, partilhámos o vídeo final do projeto "A Piscina" às crianças.



Figura 51. O nosso livro: "A Piscina".

Este projeto, que durou cerca de dois meses e meio, permitiu a aquisição de novas competências associadas, principalmente, à Área de Expressão e Comunicação (no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e nos subdomínios das Artes Visuais e do Jogo Dramático/Teatro), como identificar e escrever diferentes palavras e sentir motivação e prazer para ler e escrever, aperfeiçoar capacidades expressivas e

criativas e apreciar artes visuais variadas, criar e representar personagens e situações, e à Área de Formação Pessoal e Social, como respeitar o outro, as suas opiniões e as suas criações, saber cooperar em processos de aprendizagem e ser independente e autónomo, tomando decisões e assumindo responsabilidades.

A avaliação do projeto foi feita tendo em conta a perspetiva de validação social, isto é, após as suas duas comunicações, as crianças foram questionadas sobre o que aprenderam, sendo que as respostas foram variadas: "Aprendemos a desenhar meninos debaixo de água e... Aprendi a fazer isto [aponta para os peixes da capa do livro]... Foi um pouco difícil, precisei da ajuda da Rafaela" (Bárbara), "Aprendemos a escrever letras e palavras novas..." (Gabriel e Dinis), "Aprendemos a ter paciência e a trabalhar em grupo..." (Artur), "Aprendi a fazer uma baleia..." (Mafalda), "A fazer a baleia e os meninos" (Filipa).

Este projeto suscitou um grande entusiasmo nas crianças, tendo havido sempre, da nossa parte, preocupação em assegurar as melhores condições para que as crianças pudessem usufruir bem do projeto (diferenciação pedagógica). Ao planearem as suas manhãs, algumas crianças foram pensando nas etapas do projeto e, deste modo, escolhendo as áreas, que eram do seu interesse, para desenvolverem o seu trabalho. Na área do desenho, as crianças tiveram à sua disposição o livro de JiHyeon Lee e diversos suportes e materiais de escrita e de artes visuais e trabalharam de forma autónoma, entreajudando-se e recorrendo ao adulto apenas para esclarecer dúvidas ou pedir ajuda. Na área da escrita, as crianças necessitaram de apoio individualizado por parte do adulto, quer para resumir a história, quer para a escrever, sendo que estas escolhiam as palavras que lhes despertavam maior interesse e pediam para as escrever para poderem copiar ou para soletrar as suas letras. No momento de gravação do vídeo, as crianças ouviram e lembraram a história, treinaram as suas falas e gravaram com a ajuda e orientação do adulto. Na apresentação dos produtos finais do projeto às crianças da sala, abriu-se espaço para avaliar e tecer comentários sobre "A Piscina", onde as crianças se manifestaram e sugeriram a partilha do vídeo na internet (este acabou por ser divulgado através da página de *facebook* da instituição, junto dos pais e da comunidade, e por e-mail, junto da editora portuguesa do livro original, Orfeu Negro).

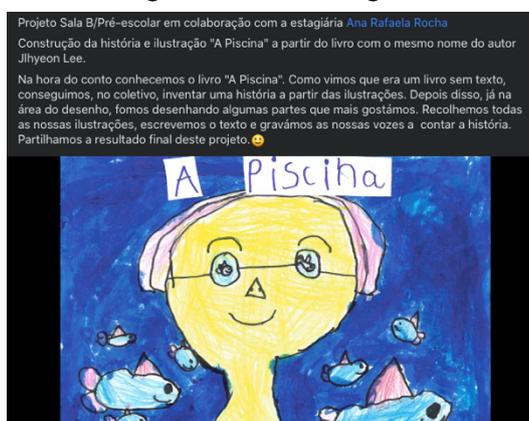


Figura 52. Divulgação do vídeo e do projeto na página da instituição.

O terminar das intervenções

De maneira geral, pode-se concluir que as nossas intervenções pedagógicas, em colaboração com a minha colega, foram adaptadas e preparadas para que todas as crianças da sala pudessem e quisessem participar, tendo em conta os seus diferentes níveis de aprendizagem e de desenvolvimento. Ao longo de algumas atividades, sentimos preocupação em que não conseguíssemos expressar-nos adequadamente junto das crianças com mais dificuldades, ou que fizéssemos algo que pudesse não ser bom para o seu desenvolvimento. Porém, com o passar do tempo, conseguimos sentir uma maior confiança nas nossas capacidades e ações. Globalmente, as crianças foram transpondo as suas dificuldades e demonstrando mais concentração, mais interesse e mais empenho, o que se refletiu nos níveis gerais de bem-estar emocional e de implicação do grupo.

É necessário salientar não só a importância de o modelo pedagógico aplicado no contexto ser promotor de diferenciação pedagógica, mas também do trabalho colaborativo existente entre os cinco adultos presentes na sala, sempre disponíveis para ajudar todas e cada uma das crianças. Estes dois fatores contribuíram para o sucesso das atividades e das estratégias pedagógicas aplicadas na sala, facilitando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

Tabela 4. Ficha de caracterização geral do grupo (final).

Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de implicação							Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?			
*Nomes															
1. Artur					X							X			
2. Bárbara					X						X				
3. Camila					X						X				
4. Catarina				X							X				
5. Daniel				X							X				Comunica e expressa-se com maior facilidade, quer com as crianças quer com os adultos. Compreende indicações simples dadas pelo adulto.
6. David			X							X					Não se observaram melhorias significativas.
7. Dinis				X							X				Mostra-se mais interessado e motivado nas atividades desenvolvidas na sala.
8. Filipa					X						X				
9. Gabriel			X								X				Chora com menos frequência e esforça-se por expressar o motivo do choro.
10. Gil				X							X				
11. Gonçalo			X								X	X			Compreende as rotinas diárias e participa nos momentos de partilha. Interage e comunica oralmente com as crianças e com os adultos, ainda que com

															algumas dificuldades. Ocasionalmente recorre ao choro para manifestar desagrado.
12. Karen				X						X					
13. Laura					X					X					
14. Lúcia					X							X			
15. Mafalda					X					X					
16. Margarida					X					X					
17. Mariana					X							X			
18. Mia					X					X	X				Envolve-se nas atividades de forma mais ou menos continua. Por vezes, quer esteja sozinha ou acompanhada por um adulto, demonstra momentos de grande intensidade.
19. Rodrigo				X				X	X						Explora e mostra interesse em certos objetos. Realiza atividades de forma esporádica e, quando acompanhado pelo adulto, de forma mais ou menos continuada.
20. Válder					X					X					
21. Vítor			X							X					Participa nos momentos diários de partilha. Evidencia sinais positivos de bem-estar e usufrui do ambiente que o rodeia. Raramente apresenta sinais de desconforto.
22. Viviana				X						X					

*Os nomes utilizados são fictícios.

- **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos).
- **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas.
- **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência na escola (níveis altos).

Analisando a tabela 4, percebe-se que os níveis de bem-estar emocional aumentaram, sendo que o nível médio de bem-estar emocional do grupo é de 4.3, isto é, alto. A maior mudança sentiu-se numa criança que subiu do nível 2 (baixo) para o nível 3 (médio), superando algumas das suas dificuldades comportamentais.

Em relação aos níveis de implicação, as crianças que apresentavam níveis de implicação mais baixos, conseguiram superar-se e mostraram-se mais empenhadas, interessadas e participativas nas várias dinâmicas presentes na sala. Assim, o nível médio de implicação do grupo é 4, subindo de forma estável para um nível alto.

Tal como os níveis médios de implicação e de bem-estar emocional se foram modificando, também os interesses das crianças e a vontade de partilhar experiências se foi alterando ao longo das intervenções. Na fase de observações, a área da pintura era a área menos escolhida pelas crianças no momento de planear o tempo de trabalho autónomo e as crianças que se inscreviam nos circuitos de comunicação eram aquelas com níveis de bem-estar emocional e de implicação mais elevados e que, por sua vez, não demonstravam grandes dificuldades. Ao longo da fase de intervenções,

a área da pintura passou a ser uma das áreas mais escolhidas, sendo notória a vontade que as crianças tinham em criar produções inspiradas em técnicas aprendidas nas dinâmicas do tempo curricular compartilhado e em se aventurarem em novas técnicas e experiências artísticas.

Por fim, torna-se necessário evidenciar duas crianças que se destacaram, pela positiva, ao longo das sessões:

- O Vítor, que inicialmente se restringia a três áreas da sala e não prestava atenção nem participava nos momentos de grande grupo, veio a demonstrar interesse em áreas como a pintura e a escrita, mas também uma enorme vontade de fazer parte dos circuitos de comunicação, compartilhando vivências e objetos que trazia de casa para mostrar e explorar com as crianças, como livros e caixinhas com diversas sementes. As suas dificuldades comportamentais deixaram de ser tão notórias.
- O Gonçalo, que inicialmente se restringia a três áreas da sala e não compreendia nem participava nas rotinas da sala, veio a demonstrar interesse em áreas como a matemática e a pintura e uma grande vontade de partilhar as suas descobertas nos circuitos de comunicação, inscrevendo-se quase sempre. Esta criança passou a comunicar oralmente com mais facilidade e a relacionar-se melhor com as outras crianças, recorrendo com menos frequência ao choro para manifestar desagrado.

Síntese final e conclusão

Nos nossos contextos de estágio, partindo da observação das crianças, compreendemos que o nosso desafio seria o de aprofundar e integrar nas intervenções da prática pedagógica, uma preocupação com a diferenciação pedagógica, procurando responder bem a todas e a cada criança. No contexto de EPE, as decisões ao nível da diferenciação pedagógica enquadraram-se num contexto do Movimento da Escola Moderna que, na sua filosofia e prática, procura desenvolver atividades e propostas aliciantes pensadas em todas e em cada uma das crianças. Com o auxílio das pesquisas realizadas, identificámos metodologias de ensino e estratégias de aprendizagem da pedagogia diferenciada, procurando ultrapassar possíveis barreiras ao nível da aprendizagem das diferentes crianças.

No contexto do 1º CEB, conhecemos uma turma bastante heterogénea no que toca a níveis e ritmos de aprendizagens e ao nível da implicação. Atendendo a estas características, promoveu-se um conjunto de atividades estimulantes, apelativas e do interesse das crianças, uma vez que as suas sugestões foram sempre aproveitadas. Este fator conduziu ao aumento dos níveis gerais de implicação e de bem-estar emocional da turma, traduzindo um aumento do nível das aprendizagens de certas crianças, graças à qualidade e adaptação das diferentes atividades.

As expressões faciais positivas, os discursos mais organizados, o gosto pela participação, uma maior motivação e todo o envolvimento das crianças foram sendo cada vez mais notórios. Compreendeu-se, assim, que o *feedback* dado pelas crianças era positivo e que, a pouco e pouco, todo o ambiente da sala de aula se estava a tornar mais inclusivo e propício à aprendizagem. No 1º CEB, investiu-se, maioritariamente, nas áreas curriculares de Português e Matemática, uma vez que estas eras as áreas onde as crianças apresentavam mais dificuldades. Ao interligar as temáticas principais da área de Estudo do Meio com as temáticas a abordar das restantes áreas, promoveram-se novas experiências e novas dinâmicas capazes de suscitar a atenção e a curiosidade das crianças.

Ainda no 1º CEB, considera-se que a qualidade das relações que estabelecemos com as crianças, bem como o trabalho colaborativo entre professora cooperante e estagiárias tiveram um papel importantíssimo na dinamização bem-sucedida das aulas, pois possibilitou um maior e melhor apoio individualizado às crianças que apresentavam mais dificuldades e, conseqüentemente, a melhoria da sua atitude na sala de aula. Torna-se, assim, necessário salientar que a existência de dois ou mais docentes na sala de aula é uma mais-valia para todas as crianças, permitindo-

lhes pensar sobre diferentes pontos de vista e perceber diferentes perspectivas de uma mesma temática.

No contexto de EPE, também conhecemos um grupo de crianças heterogêneo no que toca às suas idades, aos níveis de aprendizagem e desenvolvimento e aos níveis de bem-estar emocional e de implicação. Atendendo às suas características e aos seus interesses, dinamizou-se um conjunto de atividades atraentes, estimulantes e que fossem ao encontro das várias sugestões dadas pelas crianças. Acreditamos que a qualidade e a adequação das diferentes atividades dinamizadas conduziram ao aumento dos níveis médios de bem-estar emocional e de implicação do grupo e, deste modo, ao aumento dos níveis de aprendizagem e desenvolvimento de certas crianças.

O envolvimento das crianças da EPE era visível, quer através das suas expressões faciais de satisfação e da sua postura atenta, quer através da vontade de participar nos momentos de partilha em grande grupo e na planificação e execução das atividades. Na EPE, investiu-se, essencialmente, no domínio da Educação Artística, uma vez que a área da pintura era uma das áreas, de tempo de trabalho autónomo, menos escolhida pelas crianças. Ao introduzir novos suportes e técnicas de pintura que suscitaram a atenção das crianças, estimulou-se a curiosidade e a imaginação, explorando e criando novas experiências artísticas.

Também na EPE o trabalho colaborativo entre educadora cooperante e estagiárias assumiu o papel principal no desenvolvimento das dinâmicas da sala, pois tornou possível um maior e melhor apoio individualizado a todas as crianças (não se restringindo àquelas que apresentavam mais dificuldades) e, conseqüentemente, uma maior adesão aos circuitos de comunicação e às tarefas propostas.

A relação adulto-criança transpareceu autenticidade, simplicidade, cooperação, incentivo e meiguice, mas também exigência, respeito e envolvimento. O estilo de adulto genuíno e encorajador contribuiu para o bem-estar emocional das crianças em ambos os contextos, mas também para estas ganharem confiança nas suas próprias capacidades.

Compreendemos que a qualidade das relações estabelecidas e a qualidade das práticas pedagógicas resultam de uma atitude de empatia e de um esforço de adequação das diferentes atividades às crianças. Estas atitudes são inerentes ao processo de diferenciação pedagógica, sendo que a procura das melhores respostas a cada criança é algo incessante e sempre inacabado. Um desafio permanente!

Toda esta experiência da prática pedagógica fez-me crescer não só como pessoa, mas também como futura profissional na área da educação, uma vez que me

permitiu superar dificuldades, como a timidez e insegurança, e obstáculos iniciais no processo de comunicação com as crianças. Acima de tudo, esta foi uma experiência enriquecedora, que me tornou mais humana, ensinando-me a olhar abertamente para a diversidade e a dar o meu melhor contributo para auxiliar e estimular as crianças a maximizarem o seu potencial, de forma individual e coletiva.

Por fim, torna-se necessário evidenciar as palavras de Henrique (2011) sobre a urgência da temática da diferenciação pedagógica, que necessita de ser vivenciada e estudada, sobretudo, nos cursos de formação inicial de professores, para que os futuros profissionais da área da educação sejam capazes de refletir sobre este grande desafio, procurando estratégias inovadoras e criando ambientes seguros e respeitadores das diferenças individuais de cada criança, reconhecendo a potencialidade da diversidade.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas. (2020). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas*. Obtido de Agrupamento de Escolas: https://www.ageilhavo.edu.pt/sitio/images/DOCUMENTOS/PROJETO_EDUCATIVO_AGE_LHAVO_VERSO_FORMATADA_FINAL.pdf
- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, 55-56.
- Câmara Municipal de Aveiro. (2021). *Educação*. Obtido de Câmara Municipal de Aveiro: <https://www.cm-aveiro.pt/servicos/educacao/>
- Câmara Municipal de Ílhavo. (s.d.). *Educação*. Obtido de Câmara Municipal de Ílhavo: <https://www.cm-ilhavo.pt/viver/educacao>
- Cadima, A. (2008). Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula. *Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos* (pp. 109-119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários* (Vol. 7). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Centro Social. (2018). *Projeto Educativo do Centro Social*. Obtido de Centro Social: http://www.centrosocialazurva.org//ficheiros/projectos/30/Projeto_Educativo_2018-2021.pdf
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos e para Todos. Em D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o Desenvolvimento das Escolas: um guia para directores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direção de Serviços da Educação Especial e de Apoio Sócio-Educativo.
- Feyfant, A. (2016). La Différenciation Pédagogique en Classe. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, 113, 1-32.
- Freire, S. (2008). Um Olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, XVI, 5-20.
- Grave-Resendes, L. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: Da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- High Scope. (s.d.). *Who We Are*. Obtido de HighScope: <https://highscope.org/who-we-are/>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Movimento da Escola Moderna. (2021). *Modelo Pedagógico do MEM*. Obtido de Movimento da Escola Moderna: <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/#more-10>
- Movimento da Escola Moderna. (s.d.). *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Obtido de Movimento da Escola Moderna: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/exposicoes/ExpDidaticaMEM/MEM2.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PORDATA. (2018). *Quadro Resumo - Ílhavo*. Obtido de PORDATA: <https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Ílhavo-252019>
- PORDATA. (2019). *Quadro Resumo - Aveiro*. Obtido de PORDATA: <https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Aveiro-252386>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Saint-Exupéry, A. d. (2015). *O Príncipezinho*. Amadora: Dom Quixote.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. M. (2003). A Reconfiguração do Contrato Social Moderno: Novas Cidadanias e Educação. Em D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 13-24). Porto: Porto Editora.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. Nova Iorque: Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La Classe Différenciée*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Changing Teaching Practices - Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. França: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Educação Inclusiva: o Caminho do Futuro. Conclusões e Recomendações da 48ª sessão da Conferência Internacional de Educação da UNESCO*. Genebra: UNESCO.
- Visser, J. (1993). *Differentiation: Making it work*. Tamworth: NASEN.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto: *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: *Regime jurídico da educação inclusiva.*

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: *Currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro: *Reorganização curricular do ensino básico.*

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio: *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: *Lei de Bases do Sistema Educativo.*