



Universidade de Aveiro

2023

**ANA FILIPA AFONSO
VENTURA**

**ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA:
POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA SUA
IMPLEMENTAÇÃO**

**ANA FILIPA AFONSO
VENTURA**

**ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA:
POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA SUA
IMPLEMENTAÇÃO**

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 no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Diana da Silva Oliveira, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.



agradecimentos

Agradeço ao António, meu companheiro de vida, por me ter encorajado a terminar uma etapa tão importante para o meu percurso profissional e ter sido o meu alicerce todos os dias durante esta caminhada tão desafiante.

À minha bebé, por ter sido a minha principal fonte de inspiração e coragem para seguir avante e não desistir de alcançar os meus objetivos.

À minha família, por acreditar que concluiria mais uma etapa da minha vida, com a mesma força e resiliência de sempre.

À minha orientadora, Doutora Diana Oliveira, pelo exemplo de entrega, disponibilidade, dedicação e orientação que assumiu desde o primeiro dia.

À minha educadora e professora cooperantes por terem aberto as portas dos seus contextos e me terem proporcionado a oportunidade de aprender e desenvolver competências.

A todas as crianças com as quais tive o prazer de me cruzar, por me fazerem lembrar o lugar onde quero estar num futuro próximo.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

vogais

Prof.^a Doutora Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo
professora coordenadora do Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de
Tecnologia e Gestão

Prof.^a Doutora Diana da Silva Oliveira
professora auxiliar convidada em regime laboral, da Universidade de Aveiro

palavras-chave

Diferenciação pedagógica; Diversidade; Educação inclusiva; Estratégias de aprendizagem; Estudo de caso.

resumo

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Orientação Educacional, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e aborda o desenvolvimento de um Projeto de Intervenção-Investigação (PII) sobre a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica numa turma de 1.º ano no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Foram definidos como principais objetivos: a) conceber e implementar estratégias de diferenciação pedagógica promotoras das aprendizagens de uma turma do 1.º ano; b) averiguar as potencialidades e limitações da implementação dessas estratégias; e c) identificar efeitos do PII no desenvolvimento profissional e pessoal da professora estagiária-investigadora.

No enquadramento teórico que serviu de apoio ao desenvolvimento do PII, foram revistos fundamentos sobre conceitos de diferenciação pedagógica, aprendizagem, educação inclusiva e algumas perspetivas teóricas sobre a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica. Aliada a este enquadramento curricular e concetual surge a pertinência da seleção do tema, devidamente justificada através de informação recolhida ao longo da contextualização e caracterização do contexto, com especial atenção às características e necessidades do grupo.

Para a implementação do PII, que assumiu características de Estudo de caso, foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente: inquérito por questionário à professora cooperante; inquérito por entrevista a cada um dos alunos; observação direta participante e não participante do contexto; e recolha documental de produções dos alunos. Os dados recolhidos foram posteriormente analisados com recurso à análise de conteúdo.

A análise dos dados recolhidos antes e durante a implementação do PII, através das grelhas de caracterização do grupo, dos questionários aos alunos e à professora, das notas de campo e das reflexões semanais, evidenciam o facto de as potencialidades da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica apresentarem uma maior implicação no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do que as limitações experienciadas.

keywords

Pedagogical differentiation; Diversity; Inclusive education; Learning strategies; Case study.

abstract

This Internship Report was developed within the scope of the curricular units Supervised Pedagogical Practice and Seminar on Educational Orientation, of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and explains the development of an Intervention-Research Project (PII) on the implementation of pedagogical differentiation strategies in a 1st year class in the 1st Cycle of Basic Education.

The main objectives were: a) to design and implement pedagogical differentiation strategies that promote learning in a 1st grade class; b) to investigate the potential and limitations of implementing these strategies; and c) to identify the effects of the PII on the professional and personal development of the trainee teacher-researcher.

In the theoretical framework that supported the development of the PII, concepts of pedagogical differentiation, learning, inclusive education and some theoretical perspectives on the implementation of pedagogical differentiation strategies were properly substantiated. Allied to this curricular and conceptual framework is the relevance of selecting the theme, duly justified through information gathered during the contextualization and characterization of the context, with special attention to the characteristics and needs of the group.

For the implementation of the PII, which took on the characteristics of a case study, various data collection techniques were used, namely: a questionnaire survey of the cooperating teacher; an interview survey of each of the students; direct participant and non-participant observation of the context; and documentary collection of the students' productions. The data collected was then analyzed using content analysis.

The analysis of the data collected before and during the implementation of the PII, through the group characterization grids, the questionnaires to the students and the teacher, the field notes and the weekly reflections, shows that the potential of implementing pedagogical differentiation strategies has a greater impact on the development of student learning than the limitations experienced.

Índice

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO-INVESTIGAÇÃO	13
1- Contextos educativos de observação e intervenção	13
2- Emergência da temática do Projeto de Intervenção e Investigação	18
3- Questões e objetivos do projeto de intervenção-investigação	22
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1- Diferenciação Pedagógica como promotora da inclusão no processo de aprendizagem	23
1.1. Educação inclusiva e escola inclusiva.....	23
1.2. O que se entende por Diferenciação Pedagógica?	25
1.3. Por que motivo diferenciar?	25
1.4. Como diferenciar?	26
CAPÍTULO III - PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO (PII).....	33
1- Operacionalização do PII	33
2- Enquadramento curricular da Sequência Didática	34
3- Apresentação da Sequência Didática do PII	36
CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NO PII	53
1- Paradigma e natureza da investigação	53
2- Procedimentos metodológicos adotados na recolha de dados.....	54
3- Procedimentos metodológicos adotados na análise de dados	58
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS.....	60
1- Potencialidades da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica numa turma de 1º ano do 1º CEB.....	64
2- Limitações da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica numa turma de 1º ano do 1º CEB.....	74
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS.....	86
Anexo 1 - Folha de registo/planificação da Atividade Experimental com feijões.....	86
Anexo 2 - Folhas de registo da observação da germinação dos feijões	88
Anexo 3 - Exemplo de um diário de turma preenchido pelos alunos	90
Anexo 4 - Guião da entrevista aos alunos	91
Anexo 5 - Imagens utilizadas para apoio à aplicação do inquérito por entrevista aos alunos	94
Anexo 6 - Questionário realizado à professora cooperante	96
Anexo 7 - Resposta da professora-cooperante ao inquérito por questionário	99
Anexo 8 - Grelhas de observação e caracterização da turma.....	102
Anexo 9 - Exemplos de grelhas de verificação preenchidos pelos alunos.....	106

Índice de figuras

Figura 1 - Mapa conceitual sobre Diferenciação de Práticas Educativas.	31
Figura 2 - Grupo a ordenar as instruções	37
Figura 3 - Folha de registo da planta	38
Figura 4 - Grelha de verificação da Sessão 1 – Parte 1	39
Figura 5 - Exposição das obras dos alunos "Doze Girassóis de Van Gogh"	40
Figura 6 - Alunos a realizar o preenchimento do diário de turma	40
Figura 7 - Alunos a realizar o preenchimento do diário de turma	40
Figura 8 - Grelha de verificação da implementação do "PIT"	44
Figura 9 - Produção de um aluno, após pesquisa com recurso ao computador portátil e internet.	45
Figura 10 - Sessão de música com professora convidada e violoncelista	46
Figura 11 - Alunos a colocar questões à mãe e cabeleireira convidada	48
Figura 12 - Aluna a experimentar materiais da atividade da mãe e enfermeira convidada	48
Figura 13 - Visita de Estudo ao Regimento de Infantaria nº 10	50
Figura 14 - Grelha de monitorização da sessão 2 com a contagem das respostas dos alunos (Total= 15 alunos)	69
Figura 15 - Grelha de monitorização da sessão 5 com a contagem das respostas dos alunos (Total= 21 alunos)	69
Figura 16 - Grelha de verificação da sessão 1 com a contagem das respostas dos alunos (Total= 15 alunos). 70	
Figura 17 - Grelha de verificação da implementação do PIT com a contagem das respostas dos alunos (Total=19 alunos)	72
Figura 18 - Grelha de verificação preenchida pelos alunos sobre o diário de turma	73
Figura 19 - Excerto da reflexão da semana de intervenção de 20 a 22 de março 2023 (Fase 3)	74
Figura 20 - Excerto da reflexão da semana de 20 a 22 de março de 2023 (Fase 2)	76
Figura 21 - Excerto da reflexão da semana de 20 a 22 de março de 2023 (Fase 2)	76
Figura 22 - Grelha de verificação da sessão 7 com a contagem das respostas dos alunos (Total= 21 alunos) 77	
Figura 23-Mapa conceitual sobre Diferenciação de Práticas Educativas (Adaptado de Tomlinson e Allan, 2002)	95
Figura 24 - Grelha de verificação da sessão 1 preenchida por um aluno	106
Figura 25 - Grelha de verificação da atividade experimental com feijões preenchida por um aluno	107
Figura 26 - Grelha de verificação da implementação do PIT preenchida por um aluno.....	108
Figura 27 - Grelha de verificação da implementação do diário de turma preenchida por um aluno.....	109
Figura 28 - Grelha de verificação da sessão sobre as profissões preenchida por um aluno.....	110

Índice de tabelas

Tabela 1 - Rotina diária do contexto A	14
Tabela 2 - Rotina diária do contexto B	18
Tabela 3 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: níveis de Intervenção	29
Tabela 4 - Enquadramento curricular da Sequência Didática	34
Tabela 5 - Sequência Didática do PII	36
Tabela 6 - Procedimentos metodológicos na recolha de dados	55
Tabela 7 - Corpus total do PII	58

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Respostas dos alunos à questão "Como achas que aprendes melhor?"	62
Gráfico 2 - Respostas dos alunos à questão: "Como preferes a organização das mesas?"	63
Gráfico 3 - Respostas dos alunos à questão: "Como é que gostas mais de aprender? Escolhe três opções." .	66
Gráfico 4 - Respostas dos alunos à questão "Achas que seria importante a aula acontecer em diferentes espaços? Como a biblioteca; o laboratório; a sala das TIC (...). Porquê?"	67

Lista de abreviaturas e siglas

AE – Aprendizagens Essenciais
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DGE - Direção Geral da Educação
DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem
DP – Diferenciação Pedagógica
ENEC - Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania
MEM – Movimento da Escola Moderna
PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PII – Projeto de Intervenção e Investigação
PIT – Plano Individual de Trabalho
PPS – Prática Pedagógica Supervisionada
SD – Sequência didática
SOE – Seminário de Orientação Educacional
UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio realiza-se no âmbito da formação inicial de professores, tal como previsto e definido pelo Regulamento nº 97/2021, de 28 de janeiro de 2021, da Universidade de Aveiro, do Programa da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) em articulação com o Programa da UC de Seminário de Orientação Educacional (SOE), que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Universidade de Aveiro, desenvolvidas ao longo dos dois semestres do 2.º ano do Mestrado do ano letivo de 2022/2023.

As duas unidades curriculares decorreram ao longo dos dois semestres do 2º ano do Mestrado do ano letivo de 2022/2023, tendo a UC de PPS do 1º semestre sido realizada num contexto de Educação Pré-Escolar e a do 2º semestre, num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Ambas as PPS foram supervisionadas por uma orientadora de PPS e SOE, da Universidade de Aveiro e por uma cooperante de cada contexto, uma educadora e uma professora, respetivamente.

Ao longo do 1º semestre foi definida a temática e fundamentada a sua pertinência, sendo posteriormente desenvolvido o enquadramento teórico. No 2º semestre foi implementado o Projeto de Intervenção e Investigação (PII), trabalhando a temática de acordo com as características, necessidades e interesses do contexto do 2º semestre. Tendo como base estruturadora o calendário da PPS que prevê uma integração gradual nos contextos, numa 1ª fase decorreu a observação do contexto educativo e caracterização da realidade pedagógica; na 2ª fase, decorreram intervenções de curta duração (manhã ou tarde); na 3ª fase, intervenções diárias de responsabilidade individual, neste caso, em particular¹, alternado com o professor cooperante) e a 4ª fase, com intervenção semanal de responsabilidade individual, também alternada com a professora cooperante.

O presente relatório organiza-se em seis grandes capítulos intrinsecamente relacionados, procurando sintetizar a implementação de um PII em contexto educativo, bem como o percurso traçado pela estudante e a sua evolução enquanto futura profissional de educação.

No primeiro capítulo, denominado Contextualização do Projeto de Intervenção e Investigação, encontra-se a caracterização dos dois contextos de intervenção, a seleção e pertinência da temática em estudo e respetivos objetivos.

¹ A PPS não foi realizada em díade.

O segundo capítulo contempla a Fundamentação Teórica, com uma revisão literária de conceitos diretamente relacionados com a temática em estudo, tais como: Diferenciação pedagógica; Educação inclusiva e Estratégias de aprendizagem.

No terceiro capítulo apresenta-se o Projeto de Intervenção e Investigação (PII), dividido da seguinte forma: Enquadramento Curricular da sequência didática; processo de conceção da sequência didática e descrição da sequência didática.

No quarto capítulo encontra-se a metodologia adotada no PII, dividido em duas secções: Procedimentos metodológicos adotados na recolha de dados e Procedimentos metodológicos adotados na análise de dados.

O quinto capítulo diz respeito à interpretação dos resultados obtidos antes e durante a implementação do PII, evidenciando a evolução dos resultados ao longo do PII, bem como as potencialidades e limitações identificadas na implementação da diferenciação pedagógica numa turma de 1º ano.

No sexto capítulo, destacam-se as considerações finais, dando resposta aos objetivos do PII.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas, às quais se seguem os anexos que permitem complementar informações apresentadas no corpo do Relatório.

CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO-INVESTIGAÇÃO

1- Contextos educativos de observação e intervenção

Contexto A

No primeiro semestre, ocorreram as observações e intervenções no âmbito da PPS, no período entre 26 de setembro e 16 de dezembro de 2022, num contexto de Educação Pré-Escolar. O centro escolar pertence a um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, estando inserido numa zona que assume características rurais e urbanas. Inclui as valências de Educação Pré-Escolar e de Ensino no 1º CEB, contando com um total de 305 crianças. A valência a que correspondeu a PPS acolhia 84 crianças.

O grupo de crianças que a professora-investigadora estagiária acompanhou foi caracterizado como um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que duas crianças ainda completaram os três anos de idade no início do ano letivo e outra criança completou os seis anos. Constituído por um total de 20 crianças, uma das crianças estava diagnosticada com autismo; nove já pertenciam à instituição; apenas três já pertenciam ao grupo e oito crianças chegaram à instituição pela 1ª vez. Das 20 crianças, três eram provenientes da América Latina, duas delas tinham como língua oficial o espanhol e uma o português.

Relativamente ao nível socioeconómico das famílias, a maioria apresentava um nível médio. O 12º ano era a habilitação literária mais comum, seguida da licenciatura. No grupo existiam ainda dois casos de crianças em que os pais apenas tinham completado o 9º ano.

A educadora seguia uma pedagogia do tipo participativo em concordância com documentos como o Projeto Educativo do Agrupamento, a Carta Educativa e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Os princípios que defendia regiam-se essencialmente pela participação, cooperação, autonomia, responsabilidade, diálogo e respeito.

Na tabela 1 resume-se a rotina diária do grupo:

Tabela 1 - Rotina diária do contexto A

Horário	Atividade
09:00 às 09:30	Acolhimento/momento de tapete (Todos se sentam conforme vão chegando; conversam sobre o fim de semana; cantam o bom dia, sendo que em cada dia é um menino diferente a cantar e a dizer os nomes de cada um; cada um escolhe a estação para onde quer ir brincar.)
10:00 às 10:15	Higienização (As crianças fazem a higiene para a hora do lanche.)
10:15 às 10:30	Lanche da manhã (Todos os dias as crianças comem metade de um pão escuro, com manteiga ou marmelada e bebem 1 pacote de leite branco ou achocolatado.)
10:30 às 11:45	Atividade livre ou direcionada (Poderá ser no exterior.)
11:45 às 12:00	Higienização (As crianças preparam-se para o almoço.)
12:00 às 12:45	Almoço (a educadora acompanha sempre as crianças até ao refeitório, orientado nas refeições e está sempre uma AO a ajudar o grupo até ao final);
12:45 às 13:15	Brincar (No exterior se as condições meteorológicas o permitirem.)
13:15 às 13:30	Higienização e regresso à sala
13:30 às 15:00	Por norma a educadora lê uma história e depois realizam/terminam uma atividade ou realizam uma atividade livre
15:00 às 15:15	Momento de encerramento do dia (As crianças voltam ao tapete para fazer o balanço do dia, despedirem-se da educadora, da auxiliar e dos colegas e prepararem casaco e mochila para ir embora.)
15:15	Saída da sala (Alguns meninos ficam para o prolongamento mudando de sala, outros vão embora).
Atividades extra:	Durante o ano está planeado haver um dia por semana para a Música (quarta de manhã), outro para a Ginástica (sexta de manhã) que decorrerão com outros professores. Está também previsto um dia para a culinária e um para a área das ciências, realizando-se experiências, desta vez com a supervisão da educadora.

Fonte: Elaboração própria.

Contexto B

No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, em que se desenvolveu o estágio correspondente ao 2º semestre no período entre 13 de fevereiro e 31 de maio de 2023, realizou-se numa Instituição de Ensino pertencente ao mesmo Agrupamento de Escolas correspondente ao 1º semestre, que dispunha as valências: Educação Pré-Escolar; Ensino nos 1º e 2º CEB e uma Unidade Multideficiência.

De acordo com o Regulamento Interno Do Agrupamento de Escolas (2021), existe uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação inclusiva que é composta por:

um docente de Educação Especial; um dos docentes que coadjuva o Diretor do Agrupamento de Escolas; o coordenador do Departamento de Educação Especial; o Coordenador do Departamento do 1º CEB; o Coordenador dos Diretores de Turma do 3º CEB; o Psicólogo do Agrupamento. Os elementos variáveis da Equipa são: o docente de Educação Especial responsável pela avaliação pedagógica especializada do aluno ou que está alocado à turma do aluno sinalizado; o Diretor de turma/Docente Titular da turma do aluno; outros docentes do aluno; o(s) Terapeuta(s) do aluno; um elemento da equipa de Profissionais de Saúde do Agrupamento de Centro de Saúde ou das Unidades Locais de Saúde (ACES/ULS); e, ainda, Pais ou Encarregados de Educação dos alunos referenciados.

No presente ano letivo, a Escola Básica de 1º e 2º CEB serve uma população escolar de 675 crianças, sendo que 260 correspondiam aos alunos do 1º CEB.

Em termos de equipamento didático e tecnológico, apesar de a instituição estar provida de alguns recursos, existiam algumas lacunas, tendo em conta que a maioria ou se encontrava incompleto ou danificado, dificultando/impossibilitando a utilização do mesmo. A sala de informática estava disponível para utilização do 1º ciclo, segundo requisição da mesma. Os recursos materiais que se encontravam disponíveis na sala de recursos eram referentes às áreas da Matemática e das Ciências. As salas estavam equipadas com quadros interativos, no entanto, serviam apenas de tela para projeção, visto que os computadores disponíveis nas salas eram incompatíveis com o programa informático necessário para utilização dos mesmos. Além disso, na maioria, as salas ou não tinham presente a caneta necessária ou encontrava-se inutilizável. O recreio para os alunos do 1º ciclo estava definido como sendo a área exterior em frente ao bloco. Quando chovia, os alunos ficavam no interior do bloco, nos corredores entre as salas, não havendo outro espaço preparado para esse tipo de situação. O refeitório era comum a todos os ciclos, havendo um horário previamente atribuído para cada um deles (12:20 para os alunos do 1º CEB).

A instituição oferece Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) das 15:15 às 16:15 e Atividades de Apoio à Família (CAF), em que os Encarregados de Educação poderão deixar os seus educandos de manhã a partir das 8:00 e de tarde poderão ficar até às 17:30.

Relativamente à estrutura da organização da sala da turma, encontrava-se disponível: uma tela de projeção e, ainda, um quadro branco pequeno, utilizado como apoio pela professora

cooperante; um longo quadro de cortiça onde os alunos tinham a oportunidade de afixar trabalhos; na parte de trás da sala (tendo em conta a orientação dos alunos), encontravam-se dois quadros longos, um branco e outro preto (de lousa), apenas utilizados para afixar material de apoio pedagógico (alfabeto; calendário; números; ...). A secretária da professora cooperante situava-se no canto direito, junto ao quadro interativo, posicionada estrategicamente para ter boa visibilidade tanto para a turma, como para o(s) quadro(s). As secretárias encontravam-se organizadas em “U”, contudo, a disposição da sala era alterada sempre que a professora cooperante considerasse oportuno e necessário. O mobiliário (secretárias e cadeiras) não era ajustado à idade, nem à estatura dos alunos, por ser grande e, por isso, não conseguiam manter uma postura sentada, adequada, durante o dia. A sala continha aquecimento e apresentava uma boa exposição solar, contando com quatro janelas que permitiam uma boa luminosidade natural sempre que era possível ter os estores subidos (devido à utilização do quadro interativo).

No geral, a sala apresentava-se de forma limpa, cuidada e segura, no entanto, para o número de alunos e mesas que o compunham tornava-se pequeno/limitado, dificultando a livre circulação tanto dos alunos como da professora cooperante pelo mesmo.

A turma que acolheu o estágio era composta por 24 alunos. Na grande maioria, todos frequentaram a Educação Pré-Escolar, no entanto, o grupo esteve largos períodos em casa, devido à pandemia e ao isolamento a que foi obrigado a viver. Este e outros fatores, como a falta de assiduidade por parte de alguns alunos, bem como a falta de apoio e estímulo em casa, acabou por limitar o desenvolvimento de algumas aprendizagens e noções que poderiam ter sido adquiridas nessa fase. Desses 24 alunos, havia um pequeno grupo de alunos que manifestou muitas dificuldades em desenvolver as aprendizagens previstas no currículo do 1º ano e para os quais seria necessário apoio educativo individualizado mais sistemático, no entanto, havia falta de recursos humanos, como por exemplo, uma professora de Educação Especial. Os quatro alunos de etnia cigana demonstravam falta de estímulos, não cumpriam com a pontualidade e apresentavam uma assiduidade muito irregular e injustificada.

A heterogeneidade da turma caracterizava-se essencialmente pela presença de crianças com ritmos de aprendizagem muito diferentes, incluindo alunos com algumas dificuldades e outros com muitas dificuldades, bem como alunos de diferentes nacionalidades (brasileira e venezuelana) que integraram a turma no decorrer do ano letivo. Dos alunos com dificuldades na aprendizagem, seis eram acompanhados pela professora de apoio educativo duas vezes por semana, num período de 90 minutos, sendo que dois dos alunos usufruíam das medidas previstas no Decreto-Lei nº 54/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018), as medidas universais. Estas situações

dificultavam e limitavam a ação da professora cooperante, ainda assim, apresentava diariamente uma diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem, em que promovia e possibilitava a integração de todos os alunos, adaptando conteúdos e tarefas.

Relativamente ao comportamento da turma, a mesma demonstrava alguma dificuldade em compreender e respeitar as regras da sala de aula e manifestava dificuldades na atenção e concentração. Eram, no geral, alunos irrequietos, levantando-se diversas vezes para se dirigirem à professora, apresentando uma má postura na cadeira, ainda assim, a maioria era bastante participativa. O maior constrangimento prendia-se com a falta de motivação e empenho aliada à falta de autonomia e imaturidade do grupo. A maioria do grupo inseria-se num nível socioeconómico médio-alto, havendo um equilíbrio nas famílias no que concerne às suas habilitações académicas, cerca de metade tinha formação superior e a outra metade o Ensino Secundário completo.

O método de ensino da professora cooperante regia-se por várias influências, nomeadamente: o Movimento da Escola Moderna (MEM), defendendo princípios que envolvem a participação e cooperação dos alunos ao longo da prática pedagógica, apesar de reconhecer nem sempre o conseguir aplicar com o grupo atual; o método *Jean Qui Rit* adaptado para português, em que se associam as letras do alfabeto a um gesto e à representação de um animal (esta última por sua iniciativa não fazendo parte do método original); o método global de palavras, com alunos com maior dificuldade; entre outros. Os princípios que orientavam a sua ação, assentam numa pedagogia participativa, envolvendo os alunos no processo de ensino e aprendizagem, em concordância com os documentos: Projeto Educativo do Agrupamento; a Carta Educativa; Aprendizagens Essenciais; Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Na tabela 2 resume-se a rotina diária do grupo:

Tabela 2 - Rotina diária do contexto B

09:00 às 10:30	Português	Português	Matemática	Português	Matemática
10:30 às 11:00	Intervalo				
11:30 às 12:15	Estudo do Meio	Matemática	Português	Matemática	Português
12:15 às 13:30	Hora de almoço (A docente acompanha a turma até ao refeitório das 12:15 às 12:30)				
13:30 às 15:00	Matemática	Apoio ao estudo (13:30 às 14:00)	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Educação Artística (13:30 às 14:00)
		Educação Física (14:15 às 15:00)			Oferta Complementar (14:00 às 15:00)

Observações:

Segunda e quarta-feira: a professora de apoio vai à sala recolher alguns alunos, com o intuito de trabalhar com eles de forma mais individualizada, terminando tarefas realizadas em sala e reforçando alguma matéria dada (90 min.).

Quarta-feira: dia de educação física, por norma realizada de tarde (às 14:15) duração 45min.

Fonte: Elaboração própria

2- Emergência da temática do Projeto de Intervenção e Investigação

Na atualidade, a sociedade enfrenta diversas alterações e, por conseguinte, a educação e a cultura também se modificam. Nas escolas encontram-se turmas com um perfil de alunos cada vez diversificado, com grupos cada vez mais heterogéneos, em que as crianças apresentam diferentes necessidades educativas.

Quando nos referimos a necessidades educativas especiais (NEE), não estamos a falar apenas de crianças que apresentem algum tipo de deficiência sensorial, intelectual ou motora. De acordo com a UNESCO (1994), as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, “independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (p. 6). Assim, segundo a organização citada, o conceito de NEE inclui “...crianças com deficiência ou sobredotados, 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” (p. 6).

Tal como refere Vicente (2020), “A multiculturalidade educacional deve proporcionar uma diversidade de conhecimentos e de processos de ensino adequados à diversidade cultural, linguística e de estilos de aprendizagem.” (p. 18). É, então, da responsabilidade dos profissionais da área da educação, o papel de acompanhar e trabalhar no processo de inclusão de todos os alunos.

Perante isto, torna-se necessário criar condições para que todos os alunos aprendam e apresentem aproveitamento escolar, e, para isso, motivá-los e incentivá-los durante esse processo. Implementar a diferenciação pedagógica, exigirá, contudo, uma observação mais atenta por parte dos docentes, bem como, a procura de estratégias de intervenção adequadas a cada criança em particular, promovendo o sucesso escolar de todas elas.

Esta necessidade de adaptação e procura por alternativas pedagógicas, torna-se mais exigente e necessária, em contextos etnicamente heterogéneos. Exigindo-se a promoção da igualdade de oportunidades educativas e, por consequência, a inclusão educativa.

Foi também pertinente a consulta da lista dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), identificando o objetivo 4 com metas e interesses comuns às da temática selecionada, uma vez que visa “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Business Council for Sustainable Development Portugal, 2022).

O interesse inicial pela diferenciação pedagógica, surge pela própria experiência pessoal da professora-estagiária investigadora enquanto aluna nos vários Ciclos do Ensino pelos quais passou. Foram raros os professores que dedicaram o seu tempo a conhecer a professora-investigadora estagiária, não só como aluna, mas, como ser individual e não como mais um número entre os restantes que compunham as diferentes turmas que integrou. Com ritmos diferentes de aprendizagens dos restantes colegas, situações da vida privada e, por vezes, algumas dificuldades em desenvolver determinadas competências, sentiu que fora deixada para trás diversas vezes, não conseguindo acompanhar o grupo, acabara por apresentar resultados mais fracos nessas áreas em que sentira falta de acompanhamento, tempo e dedicação por parte dos professores. Pelo facto de querer fazer diferente, respeitando a individualidade de cada aluno, características e necessidades, ritmo de aprendizagem e áreas de interesse, começou a interessar-se pela temática em questão.

Ao longo do 1º semestre foi também vivenciada a oportunidade de se contactar com um grupo heterogéneo, que apresentava diferentes necessidades e interesses. A educadora cooperante demonstrou, desde logo, ser possível e necessário implementar estratégias de diferenciação pedagógica em idade pré-escolar, partindo do princípio que o/a educador/a deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança e a sua capacidade para construção do seu próprio conhecimento. A cooperante manifestou privilegiar um tipo de pedagogia participativa, promovendo a autonomia e independência das crianças, bem como a interação entre as mesmas, através da cooperação e

entreadjudada, criando oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de competências, quase sempre de forma espontânea e, ainda assim, tão pertinentes. Segundo Oliveira-Formosinho (2013),

os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (p. 28).

No 2º semestre, foi igualmente oportuno acompanhar uma turma de 1º ano, no 1º CEB, com características bastante heterogêneas, apresentando alguma diversidade no que diz respeito ao seu perfil étnico e cultural e do próprio desenvolvimento curricular. O grupo era constituído por quatro alunos de etnia cigana; dois alunos provenientes do Brasil e um da Venezuela; a maioria apresentava algumas dificuldades em acompanhar as aprendizagens que integram o currículo do 1º ano no 1º CEB, sendo que, cinco alunos em específico apresentavam dificuldades mais acentuadas, necessitando de adaptação curricular, apoio acrescido e acompanhamento individualizado.

Além disto, todos os alunos foram sujeitos a uma privação social que implicou o seu desenvolvimento em vários níveis, tendo sido pertinente a realização de alguma pesquisa e análise de estudos já realizados. De acordo com Koslinski e Bartholo (2021), verificou-se uma “desigualdade de acesso ao apoio oferecido pelas escolas durante a pandemia” e, por isso, será esperada uma “ampliação das desigualdades educativas já existentes antes da pandemia” (p.9). Nesta ausência de interação social entre as crianças e famílias, professores, colegas e, com todas as limitações no acesso à educação, o ambiente de aprendizagem proporcionado foi crucial para o seu desenvolvimento (Koslinski & Bartholo, 2021, p. 9). Foi, assim, essencial refletir sobre estes dados para os relacionar com as características específicas de cada aluno, no que se refere ao desenvolvimento de competências que poderiam ter sido estimuladas e realizadas durante a Educação Pré-Escolar, ainda que, de forma holística. No geral, ficaram um pouco aquém do que seria expectado, nomeadamente: noções de posição e espaço; motricidade fina (segurar o lápis; recortar); autonomia; convivência democrática e cidadania; cooperação com os colegas; etc. De acordo com as OCEPE,

dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às

condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

A pesquisa e leitura de bibliografia e legislação atual relacionada com a temática foi também necessária para uma melhor compreensão e devida fundamentação, encontrando caminhos possíveis para a concretização do projeto com maior sucesso.

Para a implementação do PII, existiu, assim, a necessidade de observação, contacto e exploração de diferentes situações/estratégias de aprendizagem, que respeitassem o ritmo de cada aluno, criando condições para que pudessem experimentar a melhor forma de aprender ao longo do estágio da professora-estagiária investigadora.

Por fim, tornou-se importante realçar algumas estratégias que fizeram sentido explorar antes e durante o projeto de intervenção e investigação, tais como: observar e refletir sobre o comportamento da professora cooperante em contexto educativo; compreender de que forma promove a diferenciação pedagógica; conhecer as principais características e interesses de cada aluno; utilizar o conhecimento prévio dos alunos e aproveitar os seus erros e/ou dúvidas para criar oportunidades de aprendizagem; apresentar possíveis estratégias de intervenção que promovam a participação de todos os alunos; diversificar o tipo de atividade desenvolvida, nomeadamente o local da aula e os recursos materiais utilizados; fomentar o trabalho cooperativo bem como a autonomia do grupo; promover um clima favorável e uma relação de proximidade com os alunos; realizar com regularidade a reflexão, discussão e avaliação das atividades com o grupo e, por fim, analisar as potencialidades da implementação da diferenciação pedagógica, como meio facilitador no processo de desenvolvimento das aprendizagens.

Em suma, assumindo a diferenciação pedagógica um papel tão importante para o desenvolvimento de competências das crianças, respeitando o que é esperado de acordo com os documentos curriculares vigentes e, tendo-se evidenciado uma maior dificuldade na sua implementação no segundo contexto, optou-se por implementar um PII com características de estudo de caso que abordasse a temática, observando e analisando que potencialidades e constrangimentos se poderão vivenciar, em específico, numa turma de 1º ano do 1º CEB com determinadas características.

3- Questões e objetivos do projeto de intervenção-investigação

Definida a temática de estudo, surgiram as seguintes questões de investigação:

1. Quais as potencialidades e limitações da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica na promoção das aprendizagens de uma turma do 1.º ano?
2. Quais os efeitos do Projeto de Intervenção-Investigação (PII) no desenvolvimento profissional e pessoal da professora estagiária-investigadora que o concebeu e implementou?

Tendo por base estas questões, definiram-se como objetivos de investigação os seguintes:

- a) Conceber e implementar estratégias de diferenciação pedagógica promotoras das aprendizagens de uma turma do 1.º ano;
- b) Averiguar as potencialidades e limitações da implementação dessas estratégias;
- c) Identificar efeitos do PII no desenvolvimento profissional e pessoal da professora estagiária-investigadora.

CAPÍTULO II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1- Diferenciação Pedagógica como promotora da inclusão no processo de aprendizagem

1.1. Educação inclusiva e escola inclusiva

Antes de se abordar o conceito de diferenciação pedagógica, importa compreender os conceitos de educação e escola inclusiva, assim, de acordo com Rodrigues (2019),

A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10).

Para isso e, segundo a UNESCO (1994),

todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. (...) acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (p. 5).

Um dos normativos em vigor que espelha a importância da inclusão de todos os alunos, é o Decreto-Lei nº 54/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018),

que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos

alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

No Decreto-Lei supracitado, na alínea a), n.º 2, artigo 8, a diferenciação pedagógica surge como parte das medidas universais “que correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens”.

Rodrigues (2019) reforça que,

A escola inclusiva é a que consegue educar todos, com todos, isto é, em que através de uma pedagogia diferenciada se consegue pôr em prática uma educação diferenciada e interativa. Sem diferenciação não será obviamente possível desenvolver a inclusão, dadas as eloquentes e tão manifestas diferenças entre os alunos (...) (s/p.).

Citando Leite (2011)

se o currículo nacional, oficial e formal, é o resultado de decisões político-administrativas, torna-se necessário que as escolas, posteriormente, o contextualizem num projecto curricular adequado às suas próprias características e condições, criando o ‘pano de fundo’ no qual os professores organizam e operacionalizam o projecto curricular de cada turma (p.8).

Concluindo, é impreterível que o currículo seja (re)construído e moldado, adequando-o às características e condições do contexto educativo em que se insere, tornando o professor o “gestor do seu próprio currículo, implicando que este conheça e analise as propostas curriculares oficiais e seja capaz de, sobre elas, tomar decisões curriculares reflectidas e fundamentadas, que se consubstanciem num projecto estratégico de intervenção” (Leite, 2011, pp.9-10).

1.2. O que se entende por Diferenciação Pedagógica?

Não existe uma definição exata para este conceito-chave, uma vez que é demasiado genérico e poderá assumir diferentes significados. No entanto, na perspetiva de Roldão e Almeida (2018), “diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar aprendizagens significativas para as crianças, para cada situação específica” (p. 40).

Diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem (...) é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve (Perrenoud, 1996b, como citado em Perrenoud, 2000, p.9).

Para Tomlinson e Allan (2002),

diferenciação pedagógica resume-se em três aspetos fundamentais: colocar o aluno no centro das atenções de todo o processo de ensino/aprendizagem; diversificar os conteúdos, as atividades e as estratégias de acordo com as necessidades de cada aluno, sendo este processo conduzido pelo professor, recorrendo aos saberes centralmente definidos e priorizar a avaliação reguladora (p. 29).

Recorrer à diferenciação pedagógica, significa promover a igualdade de oportunidades educativas, respeitando a individualidade de cada um. Nesse sentido, privilegia-se a utilização de estratégias e métodos/modelos educativos diversificados que possam ser facilitadores do processo de aprendizagem de forma individual, promovendo o empenho e a motivação do(s) aluno(s) e permitindo ultrapassar possíveis dificuldades.

1.3. Por que motivo diferenciar?

Ao constatar que os alunos possuem diferentes características, interesses e necessidades, o professor deverá entender que “se quiser que todas adquiram os mesmos conhecimentos e as mesmas capacidades, convém ter em conta as suas particularidades. Daí a ideia de se aplicarem métodos pedagógicos diversos que as tenham em consideração.” (Rey, 2005, p.19). Também Leite (2011) afirma que “esse reconhecimento da diversidade dos alunos, tem, como consequência óbvia,

a constatação de que não é razoável exigir que todos os alunos aprendam da mesma maneira, com o mesmo tipo de atividades, no mesmo tempo, os mesmos conteúdos”. (p. 15)

De acordo com as palavras de Jungles (2011)

Como o objetivo principal da diferenciação pedagógica é apoiar o progresso do aluno, o ensino diferenciado pode ser feito a qualquer momento. O professor pode, então, decidir em que período haverá diferenciação, ou diferenciar o dia todo, usando uma variedade de estratégias, abordagens e métodos de ensino (s/p.).

Tomlinson (como citado em Jungles, 2011, s/p.) identifica três razões para se aderir a uma pedagogia diferenciada em sala de aula: “Tornar a aprendizagem acessível a todos os alunos, independentemente das suas características cognitivas e pessoais; motivar os alunos para aprender, dando-lhes um papel ativo na construção de competências e tornar a aprendizagem eficaz”.

1.4. Como diferenciar?

Ainda que, não exista uma fórmula para uma prática pedagógica diferenciada, como refere Tomlinson (2008) “numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma pró-ativa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos” (p.20).

Evitando, assim, seguir uma gestão burocrática e estereotipada,

privilegia-se uma gestão contextualizada e flexível do currículo que potencie a possibilidade de se romper com o modo de ensino simultâneo, abrindo-se a possibilidade de práticas educativas que ocorram em espaços que promovam a cooperação entre os alunos, a sua autonomia e a participação nas decisões quotidianas, aos mais diversos níveis (Pedroso et al., 2018, p.10).

Perante a heterogeneidade da população escolar, em específico, em Portugal, torna-se necessário entender e distinguir o tipo de alunos que os compõem, Leite (2011), enumera os diferentes tipos de situações, nomeadamente:

a diversidade decorrente da heterogeneidade de qualquer grupo e que corresponde, afinal, a diferentes interesses, capacidades, predisposições; a diversidade que a própria frequência escolar vai criando, pela acumulação de diferenças nos ritmos de aprendizagem e nos resultados dos alunos; a diversidade decorrente da pertença a grupos sociais, étnicos, culturais e linguísticos minoritários numa dada comunidade e a diversidade decorrente de condições específicas dos alunos, que dão origem a necessidades educativas individuais (pp. 14-15).

Segundo a autora supracitada, “a consciência da diversidade pode levar ao desenvolvimento de atitudes e práticas que, em vez de favorecerem a procura das respostas educativas mais adequadas, acentuem as diferenças pré-existentes (...)” (p.15). Categorizar os alunos por grupos, de acordo com as suas características, pode ser uma tendência por parte dos professores que não tem apresentado resultados positivos para os alunos.

A investigação tem mostrado de forma consistente que diferenciação curricular estratificada tende a agravar as desigualdades entre alunos em termos de acesso a uma educação de qualidade, além de não causar melhorias significativas de aproveitamento, a não ser nos casos de alunos que já partem de situações de bom aproveitamento (Sousa, 2010, como citado em Leite, 2011, pp.19-20).

Ao contrário do tipo de diferenciação curricular anteriormente abordado, o presente projeto centrou-se num tipo inclusivo. Apoiando-se em diferentes autores, Leite (2011) refere que “na perspetiva inclusiva promove-se a equidade no acesso de todos às aprendizagens essenciais” (p. 20). A mesma autora refere ainda que “diferenciar não é reduzir ou simplificar o currículo comum: é definir estrategicamente percursos de aprendizagem diferenciados, que permitam a cada um dos alunos progredir no currículo com vista ao sucesso escolar”(Leite, 2011, p.20).

Ao planificar, o docente deve conhecer bem o grupo, observando e interagindo com cada criança em particular, deve, também, refletir, registar e recolher informação de modo a caracterizar em detalhe as aprendizagens e progressos de todos os alunos e atuar em prol do seu sucesso. Não deve reger-se apenas por um modelo de ensino, deve moldar-se e adaptar-se constantemente, de acordo com a realidade e grupo de intervenção em que se insere. Para uma educação e uma escola

inclusivas, conforme referiu o Diretor-Geral da Educação José Vitor Pedroso deve, ainda, implementar-se “um plano de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade, dando oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial” (Pedroso et al., 2018, p. 7).

O desenho universal para a aprendizagem (DUA) “é uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula. Reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular” (Pedroso et al., 2018, p. 22). Um tipo de prática pedagógica flexível permitirá proporcionar “oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem” (Pedroso et al., 2018, p.22)

A abordagem multinível trata-se um modelo educativo orientado para o sucesso de todos os alunos, pela organização de medidas apresentadas através do DUA, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas (Pedroso et al., 2018, p.18).

De acordo com o artigo 6 do Decreto-Lei nº 54/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018),

as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

O artigo 7, do mesmo Decreto-Lei indica-nos que,

estas medidas estão organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais; a sua mobilização é decidida ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas; podem ser aplicadas simultaneamente; a definição das medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno; é realizada pelos docentes, ouvidos os pais ou encarregados de educação e outros técnicos que intervém diretamente com o aluno.

Na tabela 3, realizada com base no artigo 8 do decreto-Lei nº 54/2018 (2018) e em Pedroso et al. (2018), encontram-se explicitados os diferentes níveis de intervenção.

Tabela 3 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: níveis de Intervenção

Nível 1: medidas universais	Nível 2: medidas seletivas	Nível 3: medidas adicionais
Correspondem às respostas educativas disponíveis para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. As avaliações (rastreamento/despiste) estão associadas a este nível de intervenção.	Visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais com alunos em situação de risco de insucesso escolar ou com necessidades de suporte complementar. A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas seletivas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico - pedagógico.	Visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. A sua mobilização depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas, a sua fundamentação deve ser baseada em evidências e constar do relatório técnico -pedagógico. Referem-se a intervenções mais frequentes e intensivas desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno.

Fonte: Elaboração própria, adaptado do Decreto-Lei nº 54/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018) e de Pedroso et al. (2018).

De acordo com Pedroso et al. (2018) “sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas, ou seja, as que têm impacto nas competências e nas aprendizagens a desenvolver, implicando a introdução de outras substitutivas, deve ser elaborado um programa educativo individual” (p. 31).

“O enfoque das abordagens multinível não é na avaliação da aprendizagem, mas na avaliação para a aprendizagem”(Pedroso et al., 2018, p.21). Com efeito, fará sentido a monitorização e análise de resultados, através de uma avaliação formativa, o que permitirá recolher “evidências relevantes acerca das ações e estratégias pedagógicas, dos progressos dos alunos e dos processos educativos da escola” (Pedroso et al., 2018, p.21), determinando intervenções futuras.

É da competência da equipa multidisciplinar, a decisão da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Segundo o artigo 12, do decreto-Lei nº 54/2018 (2018), é da competência da equipa multidisciplinar:

a) sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; b) propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; c) acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; d) prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; e) elaborar o relatório técnico -pedagógico previsto no artigo 21 e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24 e 25 e f) acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

Para uma educação e escola inclusivas deverá existir, ainda, a cooperação entre vários atores da comunidade, nomeadamente as autarquias, entidades de saúde e das próprias famílias com as escolas. Em suma, conforme referiu, o Diretor-Geral da Educação, deverão ser asseguradas, medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um plano de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade, dando oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial (Pedroso et al., 2018, p. 7).

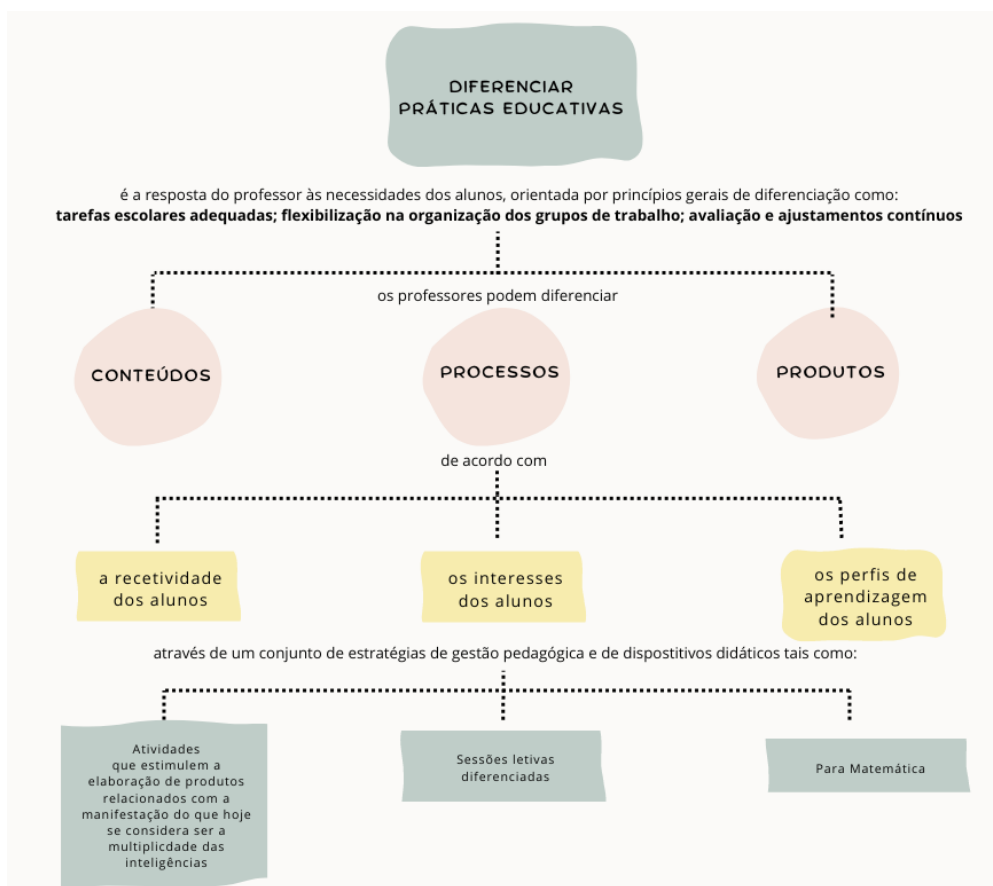


Figura 1 - Mapa conceitual sobre Diferenciação de Práticas Educativas.

Fonte: Adaptado de Tomlinson e Allan, 2002

De acordo com o mapa conceitual apresentado por Tomlinson e Allan (2002), conclui-se que, diferenciar práticas educativas é, então, a resposta do professor às necessidades dos alunos orientada por princípios gerais de diferenciação como: atividades adequadas, flexibilização na organização dos grupos de trabalho e a avaliação contínua. O professor pode realizar a diferenciação em relação aos conteúdos (o que os alunos deveriam aprender e compreender), aos processos (atividades que possibilitam aos alunos desenvolver competências) e aos produtos (meio pelo qual os alunos podem demonstrar e reforçar a sua aprendizagem). Essa diferenciação deve ser realizada de acordo com os interesses e perfis de aprendizagem dos alunos, através de um conjunto de estratégias pedagógicas e de recursos diversificados e adequados.

Ao longo do ano letivo, o docente deverá ser apoiado por toda comunidade escolar, equipa pedagógica e família, tendo a oportunidade de trocar pareceres e informações pertinentes para benefício dos alunos no processo de aprendizagem, contribuindo, assim, para o seu sucesso escolar.

De acordo com o definido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994),

uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças. (p.14)

No que diz respeito à avaliação, deve ser encarada como um processo formativo e contínuo, de interação entre as partes, com espaço para o diálogo e reflexão. Simultaneamente, deve orientar-se pelos documentos curriculares, reconstruindo-os sempre que necessário e refletir sobre as suas práticas educativas, diariamente, reajustando-a de igual forma de acordo com as necessidades dos alunos em proveito do sucesso educativo.

Sintetizando os vários autores citados, bem como documentos legais e estudos científicos, para a implementação da diferenciação pedagógica, o docente deve orientar a sua prática recorrendo a metodologias e recursos diversificados devidamente adequados, que privilegiem a participação de todos os alunos no processo de aprendizagem, valorizando a diversidade e dando atenção às necessidades de cada um, contribuindo assim para a inclusão de todos.

CAPÍTULO III- PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO (PII)

1- Operacionalização do PII

Para a elaboração deste projeto houve a necessidade de leitura e consulta de documentos curriculares como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017) e as AE (2018) referentes ao 1º ano do 1º CEB. Foi igualmente pertinente a consulta de legislação, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018 (Presidência Do Conselho de Ministros, 2018), que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva; Portaria n.º 223-A/2018 (Ministério da Educação, 2018), que procede à regulamentação das ofertas educativas do Ensino Básico (previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) e a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, Lei n.º 46/86 da Assembleia da República, 1986).

Relativamente ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, considerou-se importante salientar alguns dos princípios que o orientam que fizeram sentido mencionar neste trabalho: saber; aprendizagem; inclusão; coerência e flexibilidade; adaptabilidade; e ousadia (G. Martins et al., 2017, p. 13). Já a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86 (Assembleia da República, 1986), estabelece, pelos n.ºs 1 e 2, do artigo 2, que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura e que é da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Para estruturar a Sequência Didática (SD), foram tidos em conta o enquadramento concetual realizado no Capítulo II e o enquadramento curricular, que se encontra na secção seguinte. Após a análise do programa curricular relativo ao 1º ano do 1º CEB, em particular, dos conteúdos que ainda não teriam sido abordados pelo grupo, foram desenhadas atividades que permitissem trabalhar a interdisciplinaridade das diferentes áreas do currículo, bem como, a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica. Para além disso, houve a possibilidade de refletir sobre cada uma das sessões pré-definidas junto da professora cooperante e da orientadora, permitindo rever/reajustar algumas atividades de acordo com a pertinência do tema, disponibilidade de recursos, entre outros.

A implementação do PII concretizou-se através do desenvolvimento de uma SD, cujas atividades foram desenvolvidas entre o dia 8 e o dia 26 de maio de 2023. Toda a sequência didática

foi definida e estruturada com rigor e pertinência, tendo como ponto de partida as áreas de conteúdo que estariam integradas na planificação da professora cooperante. Além disso, pensou-se na sequencialidade das sessões, relacionando os temas com as diferentes áreas do currículo. Foram, também, recolhidos dados em sessões realizadas anteriormente, dada a sua pertinência para análise e reflexão sobre os mesmos tendo em conta a temática do projeto. No total, foram planificadas sete sessões que são devidamente detalhadas seguidamente.

2- Enquadramento curricular da Sequência Didática

A SD foi desenvolvida tendo em conta as Aprendizagens Essenciais (2018) referentes ao 1º ano do 1º CEB em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (2017). Relativamente às Aprendizagens Essenciais delineadas pelo Ministério da Educação, foram tidas em conta as diferentes áreas do currículo para o ano em questão (Matemática, Português, Estudo do Meio, Educação artística, Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias da Informação e Comunicação), bem como a análise dos conteúdos que ainda não teriam sido abordados pela turma. Após a realização da análise dos documentos anteriormente mencionados, elaborou-se, então, o enquadramento curricular da SD (tabela 4) em articulação com a temática do PII.

Tabela 4 - Enquadramento curricular da Sequência Didática

Conteúdos:	Letra “F”; As plantas; As profissões
Área Curricular	Aprendizagens esperadas (conhecimentos, capacidades, atitudes)
Cidadania e Desenvolvimento	- Atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); - Relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); <u>Pensamento crítico e criativo</u> - Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; - Convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; - Prever e avaliar o impacto das suas decisões; - Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.
Português	<u>Leitura e Escrita</u> Leitura - Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra; - Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra. - Nomear, pela sua ordenação convencional, as letras do alfabeto; - Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada;

- Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas).

Escrita

- Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra;
- Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema;
- Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direccionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra);
- Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva.

Gramática

- Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas;
- Usar regras de flexão em número, com base na descoberta de regularidades do funcionamento do nome e do adjetivo;
- Reconhecer o nome próprio;
- Fazer concordar o adjetivo com o nome em género;
- Descobrir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto verbal e não-verbal;
- Usar, com intencionalidade, conectores de tempo, de causa, de maior frequência na formação de frases complexas. - Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples).

Estudo do Meio

Natureza

- Reconhecer as implicações das condições atmosféricas diárias, no seu quotidiano;
- Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas;
- Reconhecer a importância do Sol para a existência de vida na Terra;
- Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento;
- A exposição à luz, em geral, não impede a germinação

Tecnologia

- Realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais;

Sociedade/Natureza/Tecnologia

- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento;
- Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos;
- Relacionar as atividades exercidas por alguns membros da comunidade familiar ou local com as respetivas profissões.

Relacionamento Interpessoal

- Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
- Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;
- Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

Educação Artística

Experimentação e Criação

- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; *land'art*; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais;
- Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.

TIC

Investigar e pesquisar

- Definir palavras-chave para localizar informação, utilizando mecanismos e funções simples de pesquisa;
- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa;

- Identificar as potencialidades e principais funcionalidades de ferramentas para apoiar o processo de investigação e pesquisa online;
- Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver;

Criar e inovar

- Identificar e compreender a utilização do digital e o seu potencial na compreensão do mundo que os rodeia;

Fonte: AE – 1º ano do 1º CEB (2018); PASEO (2017); e ENEC (2017).

3- Apresentação da Sequência Didática do PII

Tabela 5 - Sequência Didática do PII

Data da intervenção	Breve descrição da atividade
Sessão 0 (4 e 5 /04/2023)	- Apresentação do PII Diálogo com os alunos sobre o projeto que iria desenvolvido e de que forma que iriam participar dele. - Realização do inquérito por entrevista aos alunos (individualmente). - Envio do inquérito por questionário à professora cooperante por e-mail.
Sessão1 (08/05/2023)	Tema principal: As plantas e a letra “F” - Plantação de diferentes tipos de plantas em vasos (trabalho de grupo); - Observação e pintura através da projeção da obra “Doze girassóis numa jarra” de Van Gogh
Sessão 2 (08/05/2023)	- Criação de um Diário de turma (em grande grupo)
Sessão 3 (09/05/2023)	- Realização de uma atividade experimental com uma professora convidada, mãe de um dos alunos (trabalho de grupo)
Sessão 4 (22/05/2023)	- Construção de um Plano Individual de trabalho (PIT)
Sessão 5 Parte 1 (22/05/2023)	Tema principal: As profissões - Pesquisa utilizando os computadores portáteis (trabalho de pares); - Contactar com o instrumento musical “Violoncelo”, recebendo uma professora de música convidada
Sessão 5 Parte 2 (23/05/2023)	- Receção de 3 familiares convidados que partilharam informação sobre o seu trabalho diário
Sessão 6 (26/05/2023)	- Momento pré-visita: preparação da visita de estudo ao Regimento de Infantaria nº 10 (Paraquedistas em São Jacinto) - Visita de estudo - Momento pós-visita: momento informal realizado após o picnic, refletindo em grande grupo sobre o momento da visita
Sessão 7 (26/05/2023)	- Análise dos diários de turma semanais

Fonte: Elaboração própria

Sessão 0

Na sessão 0, o principal objetivo foi a apresentação do PII, através do diálogo com os alunos, explicitando qual seria a sua participação no decorrer do mesmo e permitindo a colocação de questões. Foram ainda realizados inquéritos por entrevista semiestruturada a cada um dos alunos, com a devida privacidade, sobre o tipo de estratégias pedagógicas implementadas e as suas preferências em contexto de aula. À professora cooperante foi enviado por email o inquérito por questionário. Ambos os inquéritos realizados foram utilizados como instrumentos de recolha de dados.

Sessão 1 – Parte I

Nesta sessão, a área de conteúdo principal foram as plantas. A turma foi dividida em quatro grupos (com quatro a cinco elementos cada), estando a sala previamente organizada e preparada para a realização da atividade. Os alunos tinham disponíveis algumas tiras de papel que continham instruções para a plantação de uma planta, disponível na sua mesa. Numa primeira fase, organizaram as instruções e, posteriormente, plantaram a planta (Figura 2).



Figura 2 - Grupo a ordenar as instruções

Fonte: Elaboração própria

Foi, assim, trabalhada a interdisciplinaridade na medida em que foram lembrados conceitos já trabalhados relacionados com matemática, português e estudo do meio. O manual foi projetado durante a atividade, mostrando a constituição da planta, assim, oportunamente, a professora-estagiária investigadora, juntamente com os alunos, observou e comparou as características da planta de cada grupo com o exemplo disponibilizado no manual. De seguida, com o seu apoio, foi utilizada uma aplicação através do seu telemóvel, que permitiu analisar a planta, através de uma fotografia à mesma, referindo as suas principais características. Com o recurso à

utilização de tecnologias digitais foi possível implicar ainda mais os alunos na envolvimento desta atividade e abordar, também, as Tecnologias da Informação e Comunicação. Com efeito,

as escolas têm percebido a importância das tecnologias para a aprendizagem na atualidade.

Pensar no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade (Silva & Correa, 2014, p. 26).

Dessa forma, todos os grupos puderam registrar as principais características numa folha de registo (figura 3), ficando a conhecer um pouco mais sobre a sua planta e responsabilizando-os para a necessidade de cuidar da mesma ao longo das semanas seguintes, alternando o responsável, o que possibilitou a participação de todos.

NOME DA PLANTA: _____
CARACTERÍSTICAS
REGAR ___ VEZES POR SEMANA.
PRECISA DE UMA ZONA COM _____ LUZ.
PRECISA DE _____ ÁGUA.
OUTRAS CURIOSIDADES:

Figura 3 - Folha de registo da planta

Fonte: Elaboração própria

Com o objetivo de consolidar os conceitos abordados, foi realizada, em conjunto, uma ficha de trabalho no manual de estudo do meio, com recurso à sua projeção para todo o grupo. Como recolha de dados foi utilizada uma grelha de verificação no final da atividade em que todos os alunos tiveram oportunidade de preencher (Figura 4).

AVALIO A ATIVIDADE "A MINHA PLANTA":	CLASSIFICAÇÃO		
	MUITO	POUCO	NADA
MÉTODO DE APRENDIZAGEM			
COSTUMAS REALIZAR ATIVIDADES DESTE TIPO			
CONSEGUISTE APRENDER A CONSTITUIÇÃO DAS PLANTAS			
SINTO QUE APRENDO MELHOR QUANDO REALIZO ESTE TIPO DE ATIVIDADE			
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL			
GOSTEI DE TRABALHAR EM GRUPO			
NO MEU GRUPO, TODOS TIVERAM OPORTUNIDADE DE PARTICIPAR			
AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE			
TIVE DÚVIDAS DURANTE A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE			
(SE TIVE DÚVIDAS) FUI ESCLARECIDO(A) DURANTE A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE			
GOSTAVA QUE ESTE TIPO DE ATIVIDADE ACONTECESSE MAIS VEZES			

Figura 4 - Grelha de verificação da Sessão 1 – Parte 1

Fonte: Elaboração própria

Sessão 1 – Parte II

Na segunda parte da sessão 1, o tempo foi dedicado à área da expressão plástica, na hora estipulada para educação artística. Numa primeira fase o grupo teve a oportunidade de assistir a um pequeno vídeo² que mostrava a germinação de um girassol. Posteriormente, foi solicitado aos alunos que explicassem o processo de germinação de uma semente. Através da observação de uma obra famosa de Van Gogh, os alunos foram convidados a pintar e recriar os seus “girassóis”, ao som de música calma e relaxante de fundo. No final, em conjunto com a professora-estagiária investigadora, os alunos fizeram um mural expondo a sua “obra de arte” num dos corredores da escola (figura 5).

² Link para visualização: <https://www.youtube.com/watch?v=3aX5dGaUyGo>



Figura 5 - Exposição das obras dos alunos "Doze Girassóis de Van Gogh"

Fonte: Elaboração própria

Sessão 2

Numa primeira fase foi partilhado com os alunos a necessidade de se conhecer os seus interesses, saber o que mais gostam e o que menos gostam, como gostam de aprender e que sugestões poderiam querer apresentar a ambas as professoras e ao grupo. Posteriormente, a professora-estagiária investigadora questionou os alunos procurando saber de que forma poderia conhecer todas essas respostas e informações. Orientando o grupo para a concretização do objetivo principal desta sessão, a professora-estagiária investigadora levantou questões como: "E se fizéssemos um diário de turma?"; "Sabem o que é um diário?". Após as respostas dos alunos, bem como, alguns registos no quadro que serviram de exemplo, a professora-estagiária investigadora propôs ao grupo o preenchimento semanal de um diário, expondo um exemplar construído por si (figura 6).

Diariamente os alunos foram lembrados e incentivados por ambas as professoras da possibilidade e necessidade de preenchimento do "diário de turma". Como recolha de dados recorreu-se à observação participante, dialogando com o grupo, realizando registos fotográficos e algumas notas de campo.



Figura 6 - Alunos a preencher o Diário de turma

Fonte: Elaboração própria

Sessão 3

A sessão foi previamente pensada e planificada em coadjuvação com uma professora de Ciências Naturais do 6º ano do Agrupamento de Escolas e mãe de um dos alunos do grupo, utilizando como modelo uma planificação disponível na plataforma da DGE “Ilha do Periscópio”³. A atividade experimental decorreu numa sala de ciências (laboratório).

Para dar início, criou-se um diálogo com as crianças sobre fatores que julgam influenciar o crescimento das plantas. Ouvimos e registámos as respostas das crianças, como por exemplo: “As plantas precisam de luz para crescerem”. Após o diálogo com as crianças sistematizaram-se as suas ideias, orientando-as de forma a definirem a questão-problema a explorar: “Que fatores podem influenciar o crescimento das plantas?”. Com o apoio das três professoras (professora-estagiária investigadora, professora cooperante e professora de ciências convidada), as crianças fizeram o levantamento de fatores ambientais que julgam condicionar o crescimento das plantas: quantidade de água; exposição à luz; tipo de solo (...). Posteriormente, questionou-se o grupo “Então...e será que conseguimos observar se é possível a germinação dos feijões com exposição à luz e sem exposição à luz?”. De seguida, foi projetado um vídeo⁴ que demonstrou um exemplo de uma

³ Link para visualização: <https://redge.dge.mec.pt/ilha/periscopio/commonPosts/xvzIVDNKvSGW2wGPb1cv>

⁴ Link para visualização: <https://ensina.rtp.pt/artigo/visiokids-um-feijao-num-frasco/>

atividade experimental em que se observa também, a germinação do feijão. Em grupo definiu-se a Questão-problema: “Será que a exposição à luz influencia a germinação das sementes (feijões)?”.

Na segunda fase, procedeu-se à planificação conjunta da atividade experimental, para isso, os alunos tiveram acesso a uma folha de registo (anexo 1) e a mesma foi também projetada. Na fase da realização da atividade experimental, a professora convidada deu as orientações necessárias e um aluno, por grupo, levantou os recursos materiais necessários para a concretização da mesma. No final da experiência, o material foi transportado para a sala da turma e, cada grupo, ficou responsável por registar, através do desenho numa folha distribuída, a observação da germinação dos seus feijões ao fim de três, seis, nove e doze dias (anexo 2). Para recolha de dados foi utilizada uma grelha de verificação (figura 7) que os alunos tiveram oportunidade de preencher no final da sessão.

AVALIO A EXPERIÊNCIA “SERÁ QUE A EXPOSIÇÃO À LUZ INFLUENCIA A GERMINAÇÃO DAS SEMENTES (FEIJÕES)?”

1- JÁ REALIZASTE ALGUMA EXPERIÊNCIA DURANTE O 1º ANO? SIM NÃO
(SE SIM) MUITAS VEZES ; ALGUMAS VEZES ; SÓ UMA VEZ

2- GOSTASTE DA REALIZAÇÃO DESTA ATIVIDADE? MUITO ; POUCO ; NADA

3- PREFERIAS A EXPERIÊNCIA OU A UTILIZAÇÃO DO MANUAL ?

4- DURANTE A REALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA:
- PLANIFICASTE COM A(S) PROFESSORA(S) E OS TEUS COLEGAS?
- PARTICIPASTE NA EXPERIÊNCIA
- ARRUMASTE O MATERIAL

5- PERCEBESTE O OBJETIVO DESTA EXPERIÊNCIA?
SIM ; NÃO

6- TIVESTE DÚVIDAS? SIM, MUITAS ; SIM, ALGUMAS ; NÃO

7- A(S) PROFESSORA(S) EXPLICARAM A ATIVIDADE ATÉ QUE TODOS OS ALUNOS ENTENDESSEM? SIM ; NÃO

8- GOSTASTE DE PARTICIPAR? SIM OU PREFERIAS TER FICADO A OBSERVAR?

9- GOSTASTE DE RECEBER UMA PESSOA NOVA, NESTE CASO TAMBÉM PROFESSORA E MÃE DE UM COLEGA, DURANTE A AULA? SIM ; NÃO

Figura 7 - Grelha de verificação da Sessão 3

Fonte: Elaboração própria

Sessão 4

A professora-estagiária iniciou a sessão levantando questões ao grande grupo relativamente aos conteúdos abordados nas semanas anteriores relacionados com as diferentes áreas. Posteriormente, solicitou que os alunos refletissem e identificassem as áreas de conteúdo em que sentiam mais dificuldade, aquelas que pudessem necessitar de trabalhar um pouco mais, como por exemplo: as consoantes; os números até "50"; as características dos animais (...). Dentro de cada área de conteúdo, a professora estagiária-investigadora questionou também que tipo de exercícios necessitavam praticar, visando o desenvolvimento dos seus conhecimentos, dando exemplos como: leitura de textos, frases e palavras; escrita de palavras ou frases; realização de subtrações; resolução de um problema (...).

Na segunda fase, com o objetivo de auxiliar os alunos na organização das suas conclusões para poderem orientar melhor o seu trabalho ao longo da semana, a professora-estagiária investigadora fez a proposta do preenchimento de um PIT, inspirado no MEM. O documento foi projetado e a sua leitura realizada em conjunto, explicando aos alunos que as tarefas que propusessem realizar teriam de ser cumpridas nos seus tempos livres (como por exemplo: quando alguém terminasse uma tarefa e esperasse que a restante turma a concluísse). Foi, ainda, mencionado que teriam de preencher o PIT todas as segundas-feiras, tratando-se de um processo individual, em que cada aluno faria a análise daquilo que considerasse que necessitava praticar/desenvolver ao longo dessa semana. Foi ainda proposto que, no final de cada semana, realizassem uma análise e discussão conjunta acerca do que teria sido concretizado ou não, pelos alunos, desta vez, já com a professora cooperante, pois não seria possível analisarem com a professora-estagiária investigadora visto que as suas intervenções decorreriam de segunda a quarta-feira.

Na terceira fase, após a reflexão dos alunos, todos preencheram o seu PIT. Para o seu preenchimento, a professora-estagiária investigadora leu detalhadamente cada alínea, auxiliando o grupo. Para recolha de dados foram utilizadas a observação participante, através do diálogo com os alunos, notas de campo e uma grelha de verificação como se pode observar na figura abaixo (figura 8).




"AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PIT"	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
				
SOU CAPAZ DE DECIDIR O QUE PRECISO TRABALHAR E MELHORAR				
ACHO IMPORTANTE A REALIZAÇÃO DESTA TAREFA				
SINTO QUE PODERÁ AJUDAR-ME A ORGANIZAR MELHOR O MEU TRABALHO E O MEU TEMPO DE ESTUDO				
O PIT PERMITE-ME ESCOLHER EM QUE ÁREAS QUERO TRABALHAR				
O PIT PODE AJUDAR-ME A TORNAR-ME NUM MELHOR ALUNO(A)				
GOSTEI DA IMPLEMENTAÇÃO DESTE RECURSO				
SERIA IMPORTANTE CONTINUAR A UTILIZAR ESTE RECURSO				

Figura 8 - Grelha de verificação da implementação do "PIT"

Fonte: Elaboração própria

Sessão 5 – parte I

Numa primeira fase, para contextualizar a sessão, a professora-estagiária investigadora iniciou um diálogo com o grupo sobre os conteúdos abordados em Estudo do Meio nas últimas semanas (os animais, as plantas, a importância do Sol para a vida na Terra...). Posteriormente, recordaram algumas das profissões que tinham sido abordadas, associadas a essas temáticas. De seguida, foi realizado um levantamento das ideias dos alunos acerca de outras profissões ainda não mencionadas e a professora-estagiária investigadora lançou o desafio de os alunos pensarem, individualmente, numa profissão que gostariam de ter no futuro. Todos tiveram a oportunidade de responder e as respostas foram registadas no quadro pela professora-estagiária investigadora.

Numa segunda fase, a professora-estagiária investigadora colocou o desafio de realizarem uma pesquisa sobre a profissão que indicaram na fase anterior. Foram formados grupos de pares pela professora-estagiária investigadora, tendo em conta que se pretendia juntar alunos com mais facilidade de aprendizagem com alunos que apresentavam maior dificuldade de aprendizagem nas

áreas de competência específicas a trabalhar nessa sessão. Para esta fase, a professora-estagiária investigadora deu instruções, com recurso ao seu computador e ao projetor, de como poderiam realizar a pesquisa.

Na terceira fase, os alunos fizeram o registo da sua pesquisa (figura 9), reunindo e resumindo informação sobre a sua profissão. Foram dadas diferentes opções para a sua realização: a) escrever o nome da profissão e realizar um desenho que descrevesse a atividade; b) escrever o nome da profissão e algumas palavras relacionadas com as funções da mesma; c) escrever o nome da profissão e uma ou mais frases relacionadas com as funções da mesma. Importa realçar que, nesta fase, apesar de se pretender um trabalho final individual e autónomo, os pares puderam ajudar-se mutuamente na exploração do computador e do “google”.

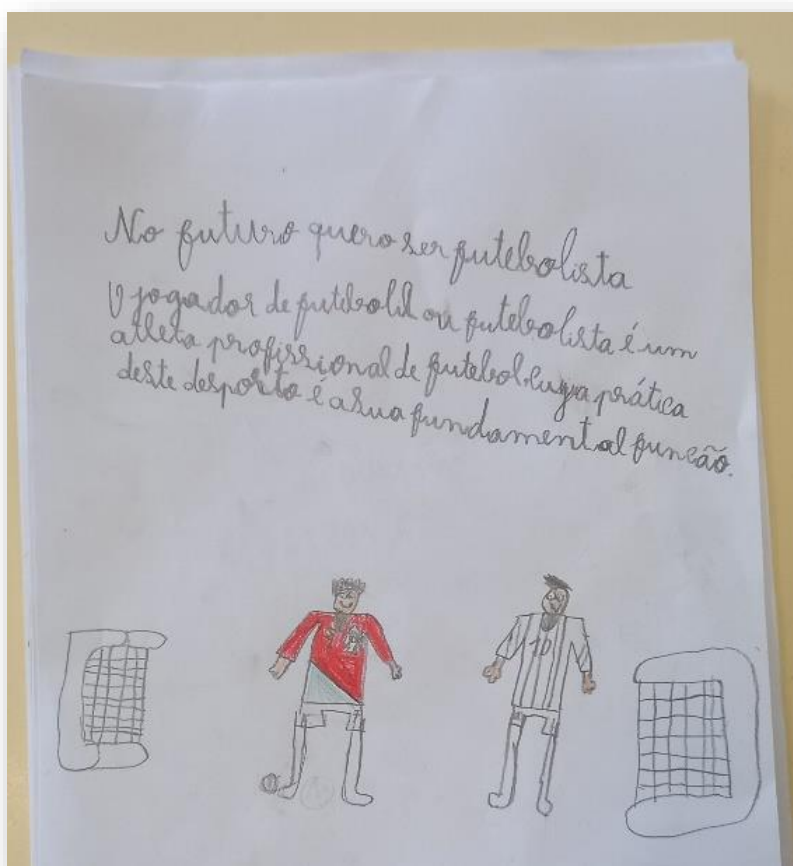


Figura 9 - Produção de um aluno, após pesquisa com recurso ao computador portátil e internet.

Fonte: Produção de um aluno

A quarta fase, destinava-se à apresentação dos resultados de cada par a toda a turma. Contudo, apesar de estar planificada, acabou por não ser realizada, tendo os alunos necessitado de mais tempo que o previsto na realização dos registos da sua pesquisa.

No início da tarde, quinta fase, o tempo seria dedicado à Educação Artística, tendo sido planificado um jogo de mímica adaptado ao tema “as profissões”. Contudo, dado os atrasos dos alunos na chegada à sala da turma e, conseqüentemente, o atraso no momento de relaxamento (algo que era sempre realizado ao início da tarde, para que os alunos pudessem retornar à calma), o mesmo acabou por não se concretizar. Passando assim à sexta fase, todo o grupo se dirigiu até à biblioteca, espaço que foi devidamente preparado para receber uma convidada especial, uma violoncelista, professora na área da música e residente da comunidade local. Todos os alunos tiveram oportunidade de a escutar tocar, conversar com ela sobre a sua profissão e sobre o instrumento (figura 10).



Figura 10 - Sessão de música com professora convidada e violoncelista

Fonte: Elaboração própria

Além disso, todos os alunos tiveram, ainda, a possibilidade de experimentar um violoncelo, adaptado à faixa etária das crianças, sob a orientação da artista, à exceção de um aluno, que por sua opção preferiu não participar. No final da sessão, foi proposto pela professora-investigadora estagiária que, em conjunto, todos cantassem a música: “Sr.ª Dona Anica”, também relacionada com o tema “as profissões”. Numa primeira fase os alunos escutaram a música, numa segunda fase cantaram com a música a acompanhar e, numa terceira fase, cantaram e a artista acompanhou com o seu violoncelo. Como recolha de dados foi utilizada uma grelha de verificação que será apresentada na parte II da mesma sessão.

Sessão 5 – Parte II

Para contextualização da segunda parte da sessão 5, a professora-estagiária investigadora começou por explicar ao grupo que preparou uma surpresa para eles. Foram convidados familiares que se disponibilizaram para abordar as suas profissões e partilhar um pouco da sua rotina diária com a turma. As profissões dos pais que puderam estar presentes foram: um bombeiro; uma visagista e uma enfermeira. Numa primeira fase, os pais já estavam presentes na sala da turma e o espaço estava devidamente organizado para as suas intervenções. Foram realizadas algumas questões, permitindo fazer uma ponte entre a sessão do dia anterior com a sessão que se iniciava, tais como: “Que tema temos vindo a falar desde ontem?”; “Sabem-me dizer que profissões têm os vossos familiares?”; “E adivinham porque estão aqui hoje, connosco, estas pessoas convidadas?”; “Sabem quem elas são?” (...). Após as respostas dadas pelos alunos, deu-se início à apresentação da 1ª mãe. Apesar de esta fase ter sido da responsabilidade dos familiares convidados, foi previamente pensada, planeada e discutida com a professora-estagiária investigadora. A mãe que era enfermeira, fez uma breve apresentação, explicando as funções da sua profissão com o apoio de uma apresentação em formato digital bem como algum material físico (ex.: gases, estetoscópio, máscaras de oxigénio) que disponibilizou para que os alunos pudessem observar, tocar e nalgumas situações experimentar (figura 11). Teve também a oportunidade de partilhar um momento de sensibilização em que a intenção seria “minimizar medos e anseios relacionados com consultas e hospitais”. A 2ª apresentação foi de um pai, bombeiro de profissão e a sua intervenção teve apenas o discurso verbal com suporte digital, acabando por não ter trazido consigo algum material que os alunos pudessem contactar (apesar de ter sido sugerido). A 3ª e última apresentação foi realizada por uma mãe, visagista, que acabou por falar bastante sobre a sua experiência pessoal e profissional e levou uma convidada para servir de modelo, demonstrando um corte de cabelo e secagem (figura

12), dando oportunidade aos alunos de experimentarem alguns dos seus instrumentos de trabalho e exercícios da sua profissão. Houve, ainda, espaço para um momento de sensibilização onde esta mãe apresentou dicas de autocuidado para valorizar a beleza e higiene do cabelo. No momento final das apresentações, houve espaço para todos os alunos, pais e professoras (cooperante e estagiária) colocarem questões aos convidados. Como trabalho de casa, para que ninguém ficasse triste por não ter tido a presença de familiares, foi proposta a realização de um desenho sobre a profissão de um familiar (pai, mãe, avó, tio...), com a sua orientação e envolvimento na atividade. Na mesma folha, poderiam escrever palavras e/ou frases sobre as suas funções. Como recolha de dados foram utilizados o registo fotográfico, a observação participante e o registo de uma grelha de verificação que incluiu a Parte II e II da sessão 5.



Figura 11 - Alunos a colocar questões à mãe e cabeleireira convidada



Figura 12 - Aluna a experimentar materiais da atividade da mãe e enfermeira convidada

Fonte: Elaboração própria

Sessão 6

A sessão 6 foi dedicada à realização de uma visita de estudo. Para isso, foi realizada em diferentes fases. Na primeira fase, tendo sido realizada a contextualização da temática, a professora estagiária-investigadora, colocou algumas questões para que tentassem adivinhar o conteúdo relacionado, dando pistas do local a visitar, como por exemplo: “Esses profissionais usam uma farda todos os dias...”; “Têm a função e o dever de defender o nosso país...”; “Podem utilizar meios aéreos para trabalhar...”; “Sabem o que são?” e sugeriu aos alunos que fossem realizando os registos nos seus cadernos.

Numa segunda fase, o tempo foi dedicado à preparação da visita de estudo (momento pré-visita). Para orientar os alunos a professora- estagiária investigadora, levantou novamente algumas questões: “A visita será das 10:30 às 12:00. A que horas acham que deveremos sair da escola?”; “Quanto tempo será que demoramos até lá?” (Possibilidade de realização de uma pesquisa sobre a distância em km por exemplo); “O que precisamos levar conosco nesse dia?”; “O autocarro tem hora prevista de chegada à escola, às 15:00, significa que iremos ter de almoçar pelo caminho. Vamos fazer um piquenique, o que precisamos levar para o almoço?”. Para este registo, a professora estagiária-investigadora utilizou o computador e projetor e os alunos fizeram o registo nos seus cadernos, preparando a visita em conjunto.

O momento da visita ao Regimento de Infantaria nº 10, situado em São Jacinto, foi da responsabilidade de um militar do exército que guiou a visita às instalações, explicando as funções das mesmas, dos equipamentos e, também, algumas das rotinas da vida de um militar paraquedista naquelas instalações em concreto (figura 13).



Figura 13 - Visita de Estudo ao Regimento de Infantaria nº 10

Fonte: Elaboração própria

Aproveitando a saída para a realização de um piquenique, os alunos tiveram oportunidade de partilhar refeições, brincar no exterior, interagir uns com os outros e com as professoras, possibilitando, também, o fortalecimento das relações entre ambas as partes. Nesta última fase, foi ainda realizado o momento pós-visita, sendo o último dia de intervenção por parte da professora estagiária-investigadora. Assim, no final do almoço, num formato informal, a professora-investigadora estagiária aproveitou para colocar questões aos alunos sobre a visita, fazendo uma síntese oral daquilo que foi experienciado. Como instrumentos para a recolha de dados foram utilizados o registo fotográfico e a observação participante.

Sessão 7

Apesar de já ter terminado o tempo dedicado à intervenção no âmbito do estágio, fez sentido, a realização desta sessão, com o objetivo de concluir uma estratégia implementada pela professora-estagiária investigadora.

Numa primeira fase, foi feita uma leitura dos vários diários de turma semanais, analisando aquilo que foi escrito, em conjunto com os alunos. Foi solicitado que cada aluno que redigiu a “nota”, pudesse lê-la e explicar o seu ponto de vista.

Numa segunda fase, foi feito um balanço com o grupo, sobre a implementação do recurso analisado (Diário de turma). Para isso, permitindo alguma orientação, foram colocadas algumas questões por parte da professora-estagiária investigadora: “O que acharam da implementação do Diário de turma?”; “Porquê?”; “Gostavam de continuar a utilizar este recurso?”; “Será importante para o professor conhecer a opinião dos alunos?”. O registo dessas respostas produzidas pelos alunos foi feito no quadro. Como recolha de dados foram utilizados o diálogo com o grupo (observação participante) e o registo fotográfico dos Diários de turma preenchidos pelos alunos (anexo 3).

Todo o processo investigativo contribuiu para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva por parte da professora-estagiária investigadora relativamente à sua prática pedagógica e intencionalidade educativa de cada experiência de ensino. Por esse motivo, antes de definir as Questões de Investigação, foram também realizadas diversas leituras e pesquisas possibilitando a seleção de questões orientadoras, nomeadamente: “Como promover a diferenciação pedagógica em sala de aula com um grupo heterogéneo que apresenta diferentes níveis de aprendizagem?”; “De que forma a diferenciação pedagógica poderá promover o sucesso dos alunos no processo de aprendizagem?”; “Como possibilitar a inclusão de cada aluno utilizando a diversidade de estratégias?”; “Como pode a organização da sala de aula, incluindo os recursos materiais disponíveis, beneficiar a implementação da diferenciação pedagógica?”; “Quais as conceções e práticas dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica?”; “Que tipo de práticas de gestão curricular devem ser adotadas pelos professores face aos alunos com dificuldades no processo de aprendizagem?”; e “De que forma o trabalho cooperativo possibilita a inclusão e facilita o processo de aprendizagem dos alunos com maior dificuldade?”.

Para além destas questões, também a observação em contexto permitiu selecionar algumas questões passíveis de incluir neste projeto, nomeadamente: “Quais as práticas de gestão curricular aplicadas pelos professores face aos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem?”; “Que importância atribuem os professores à implementação da diferenciação pedagógica?”; “De que forma será possível diferenciar os processos de ensino e aprendizagem numa turma com tantos alunos (24), respeitando a diversidade e, por consequência, o ritmo de cada aluno, garantindo o seu aproveitamento escolar?”.

É igualmente importante conhecer as características do projeto curricular de turma que está definido para o presente ano; as estratégias de apoio educativo que são implementadas com os alunos com dificuldades no processo de aprendizagem e quais os procedimentos utilizados para a realização da avaliação.

CAPÍTULO IV- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NO PII

1- Paradigma e natureza da investigação

“É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras.”(Coutinho, 2014, p. 6).

Relativamente à PPS, propõe-se que o(a) professor(a)-investigador(a) desenvolva uma atitude reflexiva, assumindo assim um papel investigativo, o que implicará refletir sobre a intencionalidade educativa das estratégias de ensino por si implementadas, nomeadamente, o levantamento de questões como: “Porquê?”; “Para quê?” e “Que implicações terão no processo de ensino e aprendizagem do(s) aluno(s)”. Tendo por base o objeto de estudo deste PII, as considerações anteriores e os objetivos delineados, o presente projeto de intervenção-investigação, assumiu, portanto, características de investigação de natureza qualitativa inserindo-se no paradigma interpretativo.

De acordo com Amado (2014),

a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados) (p.41).

O autor confirma a presença de um paradigma interpretativo e fenomenológico, na medida em que, neste tipo de estudo se procura descrever e compreender “os fenómenos tal como são percebidos e manifestados” (p. 41) através da experiência e interpretação dos indivíduos envolvidos no estudo. Coutinho (2014) considera que “de uma forma sintética pode afirmar-se que este paradigma pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação” (p.16).

No que concerne ao tipo de estudo, foram utilizadas estratégias que o enquadram num Estudo de Caso, pois, pelas palavras de Yin (2005), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32). Já Martins

(2006) afirma que “se trata de uma pesquisa naturalística, onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto” (p. xi).

A investigação através do Estudo de Caso, surge pela necessidade de compreender os possíveis constrangimentos e limitações, bem como, as potencialidades na implementação de estratégias de Diferenciação Pedagógica no processo de aprendizagem, numa turma de 1º ano, permitindo “preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Yin, 2005, p. 20).

2- Procedimentos metodológicos adotados na recolha de dados

Na elaboração de um estudo de caso, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados são recursos fundamentais pois “deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação. Devem, por isso, ser elaborados e utilizados de modo a captar, da forma o mais completa possível, todas as informações inerentes ao(s) fenómeno(s) em estudo” (Morgado, 2022, p. 71).

Para além dos procedimentos utilizados num estudo de caso, existem três princípios a seguir durante o processo de recolha, nomeadamente “a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma; a criação de um banco de dados para o estudo de caso e a manutenção de um encadeamento de evidências” (Yin, 2005, p. 111). Numa fase inicial, antecedendo a implementação do projeto, recorreu-se à recolha de dados com recurso a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, sistematizadas na tabela 6.

Tabela 6 - Procedimentos metodológicos na recolha de dados

Fases de implementação	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados
Antes da intervenção	Observação participante e não participante	- Notas de Campo - Reflexões semanais - Grelhas de observação
	Compilação documental	- Grelhas de monitorização/verificação das atividades e de avaliação/autoavaliação dos alunos; - Registo fotográfico
	Inquérito por entrevista	- Guião da entrevista semiestruturada aos alunos; - Audiograções; - Imagens de apoio à realização da entrevista
	Inquérito por questionário	- Questionário à professora cooperante
Durante o projeto	Observação participante	- Notas de Campo - Reflexões semanais
	Compilação documental	- Recursos de apoio à sequência didática (Produções dos alunos; grelhas de monitorização/verificação das atividades e de avaliação/autoavaliação dos alunos) - Registo fotográfico

Fonte: Elaboração própria

De seguida, apresentam-se com maior detalhe cada uma das técnicas e instrumentos utilizados e a forma como foram aplicados ao longo do projeto.

- **Inquérito por entrevista semiestruturada aos alunos (anexo 4)**, pretendendo-se reunir o máximo de informação relativamente ao tipo de estratégias de aprendizagem adotadas em aula, bem como a sua opinião relativamente à preferência sobre as mesmas, colocando perguntas abertas e fechadas e possibilitando a explicação das mesmas. De acordo com Yin (2005), poderão encontrar-se pontos fortes na entrevista por ser direcionada e percetiva, e pontos fracos, pelas respostas poderem não assumir total verdade, podendo ser influenciadas por determinado(s) fator(es); pela não compreensão das perguntas; por falhas de memória ou pela possibilidade de o entrevistado responder aquilo que o entrevistador quer ouvir.

Para a elaboração do inquérito por entrevista realizada ao grupo de alunos, foi elaborado um guião de apoio inicialmente estruturado pela professora-estagiária investigadora, tendo existido a preocupação e o cuidado na formulação de perguntas com uma linguagem simples e adequada à

faixa etária dos alunos e com termos com os quais estariam mais familiarizados. Foram ainda utilizadas imagens (anexo 5) que serviram de apoio aos alunos na resposta a uma das perguntas que continha várias opções e, dessa forma, facilitou a sua seleção. Após esta fase, contou-se com a correção científica e validação da professora orientadora da Universidade e, por último, procedeu-se à sua implementação. O objetivo seria entrevistar todo o grupo, os 24 alunos, na fase que antecedeu a implementação do PII, ao longo da semana de observação. Para dar início à entrevista foi sempre dada a informação sobre o sigilo e anonimato, solicitando a autorização e consentimento do entrevistado para a realização da mesma com recurso a audiogravação. No entanto, nem todos os alunos participaram, sendo que dois dos alunos não aceitaram responder ao inquérito e um aluno encontrou-se a faltar durante duas semanas, impossibilitando realizar a entrevista numa fase que antecederesse a implementação do PII.

- **Inquérito por questionário à professora cooperante (anexo 6)**, previamente estruturado com uma linguagem clara e objetiva, colocando questões diretas. O inquérito por questionário trata-se de uma técnica de recolha de dados “que através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos”(Dias, 1994, p. 5).

Inicialmente estaria prevista a realização do inquérito por entrevista, contudo, a professora-cooperante manifestou preferência pela opção que se apresenta, justificando que teria mais tempo para refletir e apresentar respostas mais cuidadas e assertivas. Com a sua realização, procurou-se, essencialmente, recolher informações sobre as suas conceções e práticas de Diferenciação Pedagógica.

- **Observação direta participante e não participante**, ao longo da PPS a observação direta foi uma das técnicas de recolha de dados utilizadas, variando entre dois tipos de observação, participante e não participante. O primeiro, “trata-se de se alocar o pesquisador no contexto físico a ser estudada e de se criar condições para a coleta de dados e informações através dos olhos dos pesquisados”(Martins, 2006, p.26). Por outras palavras, a observação participante implica o envolvimento com o grupo, o que permite uma compreensão mais detalhada daquilo que se pretende investigar, conhecer, tendo sido implementada na fase de implementação do projeto. Antes da implementação, no período de observação e caracterização do contexto, recorreu-se à observação não participante, o 2º tipo, não havendo envolvimento nas atividades, mantendo algum distanciamento e efetuando os devidos registos.

- **Compilação documental**, ao longo da implementação do PII e até ao final da PPS, manteve-se a observação como uma das técnicas da recolha de dados e acrescentou-se a compilação documental que inclui as notas de campo e reflexões escritas da professora-estagiária investigadora, bem como produções dos alunos, nomeadamente fichas de trabalho, grelhas de monitorização e verificação e registo fotográfico. “A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Esteves, 2008, p.9). Com efeito, com esta técnica de recolha de dados, pretendia-se, a partir das diferentes atividades/estratégias realizadas com os alunos, identificar as principais limitações e/ou constrangimentos e as vantagens/potencialidades da implementação de estratégias de Diferenciação Pedagógica bem como a avaliação da evolução das competências trabalhadas ao longo das sessões.

- **Dados secundários**, “são considerados os dados coletados que se encontram organizados em arquivos, banco de dados, anuários estatísticos, relatórios etc.” (Martins, 2006, p. 22). Serviram de análise algumas das notas de campo/reflexões/grelhas de monitorização realizadas no período que antecedeu a implementação do projeto, mas que decorreram em intervenções da professora-estagiária investigadora durante a PPS.

Após a utilização das diversas técnicas de recolha de dados descritas anteriormente, apresentam-se de seguida o total de documentos recolhidos, através da tabela 7.

Tabela 7 - Corpus total do PII

Fases de implementação	Instrumentos de recolha de dados	Total de documentos
Antes da intervenção	- Reflexões da professora- estagiária investigadora, com base em notas de campo previamente realizadas	5
	- Registos de observação e caracterização do grupo	2
	- Grelhas de monitorização/verificação das atividades e de avaliação/autoavaliação dos alunos preenchidas	39
	Transcrição do Inquérito por entrevista aos alunos	21
	Resposta ao inquérito por questionário à professora cooperante	1
Durante o projeto	- Reflexões da professora-estagiária investigadora com base em notas de campo previamente realizadas	6
	- Grelhas de monitorização das atividades e de avaliação/autoavaliação dos alunos preenchidos	91
Total=		165

Fonte: Elaboração própria

3- Procedimentos metodológicos adotados na análise de dados

“No estudo de caso, a recolha de dados é emergente e a análise é indutiva e deve acompanhar o mais possível, mesmo que seja de forma algo informal, o desenvolvimento da investigação” (Amado, 2014, p.136). Como nos mostra a tabela 7, ao longo da PPS foram recolhidos dados de diversa natureza que serviram de apoio à investigação. Gil (1999, como citado em Teixeira, 2003), refere que a análise de dados tem o intuito de “organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas” (p. 191).

Face a essa necessidade da análise e interpretação dos dados recolhidos antes e durante a implementação do PII, optou-se pela análise de conteúdo, definida por Bardin (2016) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Realizadas as pesquisas, torna-se necessário organizar e compreender todos os dados, procurando agrupá-los por categorias e identificar relações (Teixeira, 2003).

Coutinho (2011) e Bardin (1977) estabelecem três etapas para a análise de conteúdo: a pré-análise, em que se exploram, organizam e seleccionam os dados que posteriormente serão analisados, constitui-se o *corpus* e formulam-se hipóteses e objetivos; no que se refere à exploração dos dados, será o momento em que se interpretam os dados, transformando os dados em unidades que permitam a descrição das características, através de esquemas, tabelas (...), categorizando; na terceira e última fase, comparam-se documentos e interpretam-se os resultados.

CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Ao longo deste capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos da análise dos dados recolhidos ao longo do PII, tendo como o objetivo a resposta às questões de investigação apresentadas no capítulo I e que agora se retomam: “Quais as potencialidades e limitações da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica na promoção das aprendizagens de uma turma do 1.º ano?” e “Quais os efeitos do PII no desenvolvimento pessoal e profissional da professora estagiária-investigadora que o concebeu e implementou?”.

Os dados foram recolhidos em dois momentos: o primeiro diz respeito à fase “pré-intervenção” da PPS, onde a preocupação maior foi a observação e caracterização do grupo, tendo sido realizadas notas de campo; reflexões semanais; alguns registos fotográficos; o inquérito por entrevista aos alunos e inquérito por questionário à professora cooperante. Além disso foram também criadas e preenchidas algumas grelhas de verificação após a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica. O segundo momento decorreu ao longo das intervenções do PII e refere-se à avaliação das potencialidades e limitações da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica numa turma de 1º ano do 1º CEB (sessões 1 a 7).

Ao longo das intervenções que decorreram desde o início da prática pedagógica foram, desde logo, implementadas estratégias de diferenciação pedagógica, o que permitiu à professora-estagiária investigadora analisar comportamentos por parte dos alunos e, também, realizar uma planificação da sequência didática do PII ponderada e ajustada às características, necessidades e interesses dos alunos. As observações das aulas da professora cooperante foram essenciais para conhecer o grupo e as metodologias de ensino e de aprendizagem implementadas. Para além disso, possibilitaram o registo de algumas notas de campo que permitiram orientar o diálogo e a troca de ideias/perceções tanto com a professora cooperante como com a professora orientadora da UA, dando posteriormente origem a uma reflexão durante todas as semanas de intervenção e observação.

A apresentação e interpretação dos resultados presente nos próximos parágrafos incidirá essencialmente nos inquéritos realizados aos alunos e à professora cooperante e nas grelhas de verificação preenchidas pelos alunos.

A realização do inquérito por questionário à professora cooperante na fase de pré-intervenção do PII, serviu de complemento à recolha de informação obtida através de observação não participante e, também, algum diálogo informal com a professora-estagiária investigadora acerca das suas conceções e práticas de diferenciação pedagógica. Além disso, foi igualmente

importante para clarificar e caracterizar o tipo de metodologia implementada ao longo da sua prática. Da análise das suas respostas, pôde-se inferir que foi realizada alguma formação contínua por parte da professora cooperante, que terá contribuído para uma melhor compreensão do conceito, bem como, a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica. No excerto abaixo apresenta-se a definição apresentada pela mesma, em resposta à pergunta: “O que entende por diferenciação pedagógica?”.

“A aplicação de diferentes estratégias, medidas didáticas, no sentido de adaptar o processo de ensino/aprendizagem às diferenças dos alunos que lhes permitam tirar o máximo de sucesso. Em suma é a resposta do professor às necessidades dos alunos” (Professora cooperante).

Em resposta à pergunta “Durante a sua prática profissional costuma adotar práticas de diferenciação pedagógica? Se sim, pode dar dois exemplos?”, a professora cooperante confirmou que adota práticas de diferenciação pedagógica e apresentou alguns exemplos que adota na sua generalidade ao longo dos diferentes anos do 1º CEB, tal como se pode ler no excerto seguinte:

“Sim. Dependendo das características dos alunos e do seu grau de autonomia, costumo implementar trabalhos de grupo, de pares, diferentes atividades/disciplinas em simultâneo para poder rodar por todos e acompanhar de forma mais individualizada os que mais precisam: atividades mais lúdicas; jogos didáticos; concursos; reforço positivo; atividades em diferentes espaços (...)” (Professora cooperante).

Em resposta à questão “Implementa a diferenciação pedagógica na avaliação dos alunos?”, a professora cooperante referiu que também na avaliação implementa diferentes estratégias, através da “avaliação diária, o recurso a grelhas de registo; rúbricas; participação oral e trabalhos de pares e/ou grupo” (Professora cooperante).

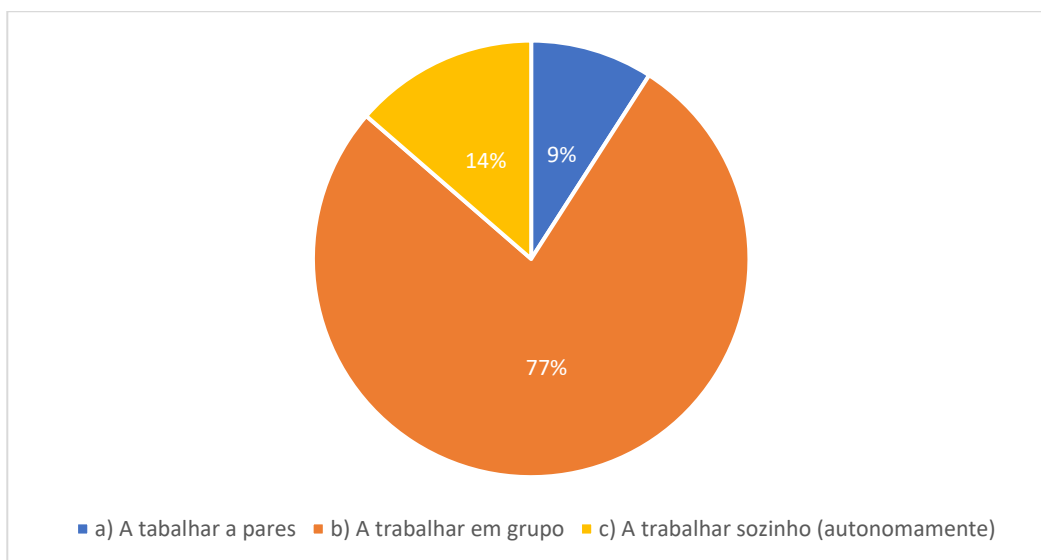
Contudo, a professora cooperante referiu que, por norma, nenhum professor do agrupamento promovia a aprendizagem cooperativa, pois defendiam que, numa turma de 1º ano, os alunos não têm, ainda, capacidade e maturidade para tal, podendo apenas recorrer, numa fase inicial, à promoção do trabalho de pares. Apesar das opções e convicções da professora cooperante, com a sua aprovação, a professora-estagiária investigadora decidiu implementar a aprendizagem através do trabalho cooperativo com os alunos, por exemplo, alterando a disposição da sala da turma, organizando as mesas por grupos desde o início das suas intervenções da sua PPS.

De seguida será apresentada a interpretação dos resultados obtidos através da realização do inquérito por entrevista realizado com os alunos, de forma individual.

A realização das entrevistas aos alunos durante a sessão 0, possibilitou uma melhor perceção sobre as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas em aula, bem como, a preferência de cada aluno perante as mesmas.

Após a transcrição das entrevistas, foi possível uma melhor análise e perceção das suas conceções. Tal como se pode observar pela leitura do gráfico 1, foi notório que as intervenções da professora-estagiária investigadora ao longo da PPS, influenciaram as respostas dos alunos, uma vez que, a maioria, demonstrou preferir trabalhar em grupo, algo que não era comum ao longo da prática pedagógica da professora cooperante.

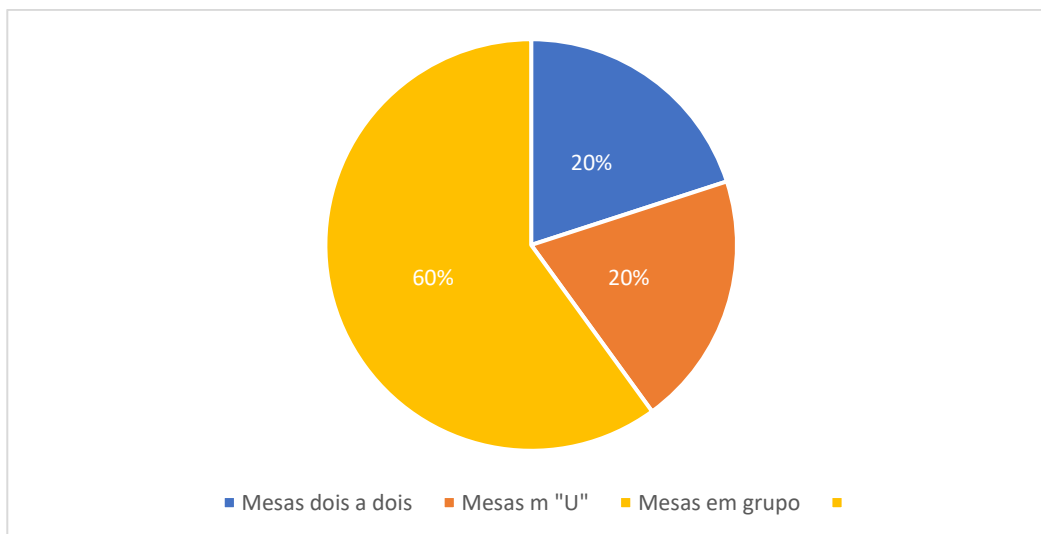
Gráfico 1 - Respostas dos alunos à questão "Como achas que aprendes melhor?"



Fonte: Elaboração própria

A disposição das mesas foi outra questão que tornou evidente a preferência dos alunos pela disposição em que a professora-estagiária investigadora adotou assim que iniciou a PPS (em grupo), tal como se pode constatar pela leitura do gráfico 2, que ilustra que 60% dos alunos preferiu a opção: "as mesas em grupo".

Gráfico 2 - Respostas dos alunos à questão: "Como preferes a organização das mesas?"



Fonte: Elaboração própria

Na fase da caracterização do contexto, foi possível acompanhar o modo como as semanas eram planificadas, sendo previamente definidos os conteúdos a abordar ao longo do período, pelo grupo dos professores do 1º ano, das diferentes escolas do 1º CEB do Agrupamento. Posteriormente, as professoras do 1º ano da escola planificavam em conjunto as atividades a serem desenvolvidas ao longo das semanas. Apesar dessa organização, ficaria ao critério de cada professor realizar todas as atividades, o objetivo principal seria seguirem a mesma ordem de conteúdos. Foi perceptível que não havia a participação dos alunos no momento de planificação, ainda assim, essa questão foi incluída no inquérito realizado aos alunos e, a maioria, confirmou que não participava, sendo que apenas dois alunos (10%) manifestaram participar pontualmente dando sugestões de atividades à professora.

1- Potencialidades da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica numa turma de 1º ano do 1º CEB

Uma das maiores preocupações por parte da professora-estagiária investigadora foi a adaptação das atividades face ao ritmo, capacidades e necessidades dos alunos, não deixando ninguém para trás, promovendo a inclusão de todos. A aprendizagem através do trabalho cooperativo foi uma estratégia que surpreendeu em termos de resultados, tendo em conta que os alunos não estavam, ainda, habituados a trabalhar dessa forma, sobretudo em grupo. Para isso, foi importante persistir nos objetivos deste tipo de organização dos alunos, para que, os mesmos, pudessem entender e aprender a trabalhar dessa forma.

De acordo com Johnson e Johnson (2009), as componentes que devem estruturar a aprendizagem cooperativa, são: (i) a interdependência positiva (quando todos os membros de um grupo trabalham para um fim comum); (ii) a interação face a face (quando os alunos apoiam o(s) colegas na realizar das tarefas e a atingirem os objetivos de grupo); (iii) a avaliação individual/responsabilização pessoal pela aprendizagem (cada aluno deve sentir-se responsável tanto pelo trabalho individual, como pelos contributos que poderá dar ao trabalho de grupo); (iv) o uso apropriado de skills interpessoais (devem promover-se competências sociais como: liderança, tomada de decisões, construção de confiança, comunicação e gestão de conflitos); por último, (v) a avaliação do processo do trabalho de grupo (os membros do grupo refletem sobre os objetivos propostos e analisam os resultados atingidos). O professor deve, também, apresentar um pensamento crítico, avaliando as interações do grupo, os progressos alcançados e dando feedback.

A realização de atividades com os alunos organizados em grupos potenciou a integração e participação ativa de todos, promovendo a cooperação e entreaajuda dos alunos. De acordo com Perrenoud (2000, p.151), “conservar a aprendizagem em grupo é sustentável por, ao menos, três boas razões: necessidade de pertença, ancoragem identitária; socialização, aprendizagem da vida em grupo e a importância das interações na construção dos saberes”. Trabalhar com diferentes colegas ao longo das semanas possibilitou a interação de alunos com capacidades e ritmos de trabalho diferentes, rentabilizando, assim, as aprendizagens de cada um. Outra das intenções da implementação deste tipo de estratégia foi a promoção de atitudes democráticas e humanistas, tal como se prevê nas AE e no PASEO, nomeadamente a solidariedade e a empatia entre os colegas de turma, independentemente da sua cultura, género, áreas de interesse (...), possibilitando, assim, a inclusão de todos.

A revisão da literatura efetuada revela diversas potencialidades na implementação da diferenciação pedagógica para o ensino e aprendizagem. Nomeadamente um estudo realizado por Tieso (2005), com alunos do ensino básico de diferentes regiões dos Estados Unidos da América (EUA), em que, o objetivo principal fora analisar os efeitos da prática pedagógica na área da matemática, através da implementação do trabalho colaborativo e de adaptações curriculares.

Relativamente ao trabalho colaborativo foram adotadas diferentes estratégias: (1) com toda a turma orientada com o mesmo currículo; (2) entre turmas, em que cada grupo tem um currículo de acordo com as suas necessidades; e (3) dentro da mesma turma, em que nos diferentes grupos se realizaram as adaptações curriculares necessárias com base no seu nível de preparação e áreas de interesse dos alunos.

Os resultados revelaram que quando se procedeu a adaptações curriculares, nomeadamente, através da implementação da diferenciação curricular e do trabalho colaborativo, os alunos revelaram melhores resultados relativamente ao seu desempenho quando comparados a alunos não sujeitos a esse tipo de prática (por exemplo: alunos que utilizam apenas o manual).

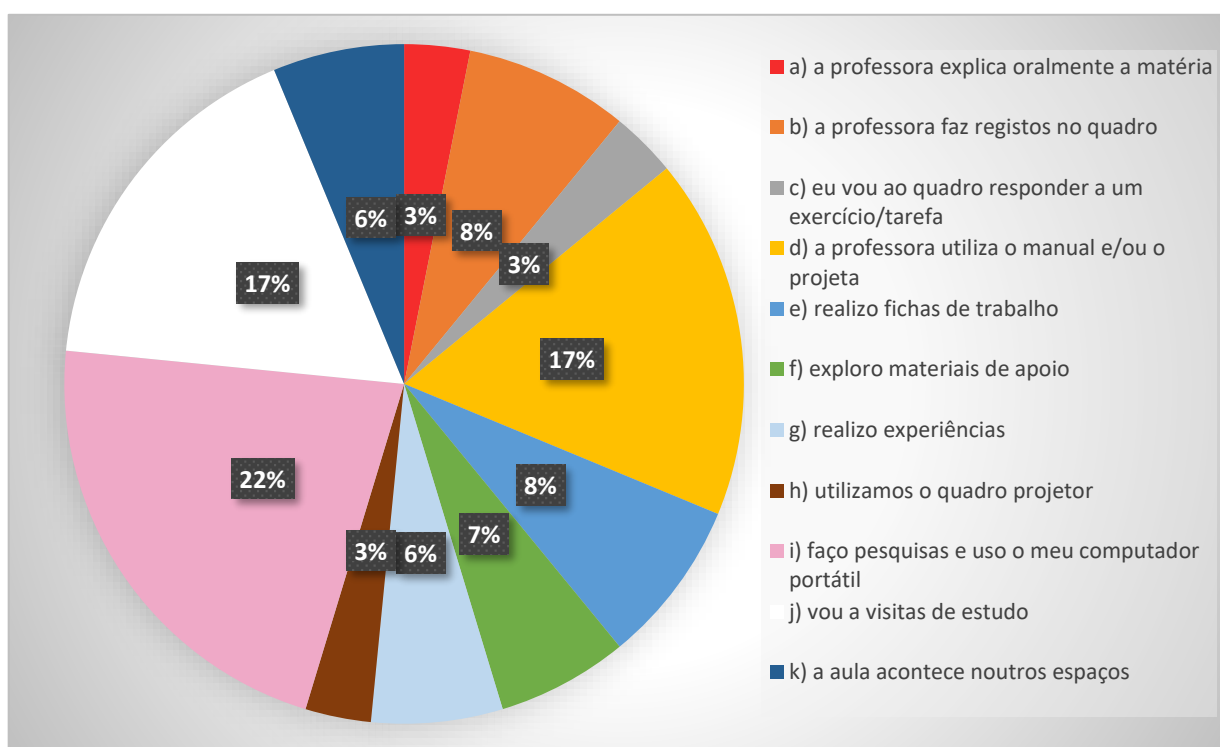
Concluindo, apesar de inicialmente se terem evidenciado algumas limitações e constrangimentos ao colocar os alunos a trabalhar, diariamente, em diferentes grupos, ao longo da implementação do projeto, foi notória a evolução dos alunos, demonstrando vontade e iniciativa ao integrar os restantes colegas do grupo, apoiando-os na realização das tarefas, não deixando ninguém para trás e trabalhando todos para o mesmo fim: obter o melhor resultado possível, desenvolvendo as aprendizagens propostas. A preferência pela realização de atividades em grupo foi um fator evidenciado na análise dos dados das entrevistas realizadas aos alunos, tal como se pode observar através do gráfico 1, apresentado anteriormente, a maioria (77%), refere aprender melhor quando trabalha em grupo.

Durante o PII, privilegiou-se a utilização e exploração de diferentes recursos materiais (ainda que, muitos dos que se encontravam em sala estivessem danificados ou incompletos), evitando-se, na maioria das intervenções, a utilização exclusiva dos manuais. Apostou-se na exploração do computador portátil (que ainda não tinha sido utilizado desde o início do ano letivo); na projeção de vídeos, jogos didáticos e histórias, através do computador e projetor disponível em sala; na reutilização de materiais trazidos de casa ou recursos criados pela própria professora-estagiária investigadora (como por exemplo: fichas de trabalho para resolver através de dinâmicas de grupo; textos; material para a Educação Artística, etc.); e, também, na exploração de alguns materiais didáticos disponíveis em sala (por exemplo: *MAB*; letras magnéticas; *Cuisenaire*; etc.). Ao explorar

alguns materiais da sala da turma e até mesmo o computador portátil, denotou-se alguma falta prática, utilização e exploração por parte dos alunos. Assim, acredita-se que, ao terem tido a possibilidade de manusear os materiais, em diversas situações, com alguma flexibilidade de tempo, os alunos tenham estado mais predispostos, envolvidos e ativos no seu processo de aprendizagem, considerando-se a diversificação na utilização de recursos materiais como uma das potencialidades da diferenciação pedagógica.

Para analisar a preferência dos alunos relativamente ao método de ensino e aprendizagem que lhes permite “aprender melhor” em contexto de aula, foi colocada a questão “Como é que gostas mais de aprender? Escolhe três opções”. No gráfico 3 ilustram-se as respostas dos alunos:

Gráfico 3 - Respostas dos alunos à questão: “Como é que gostas mais de aprender? Escolhe três opções.”



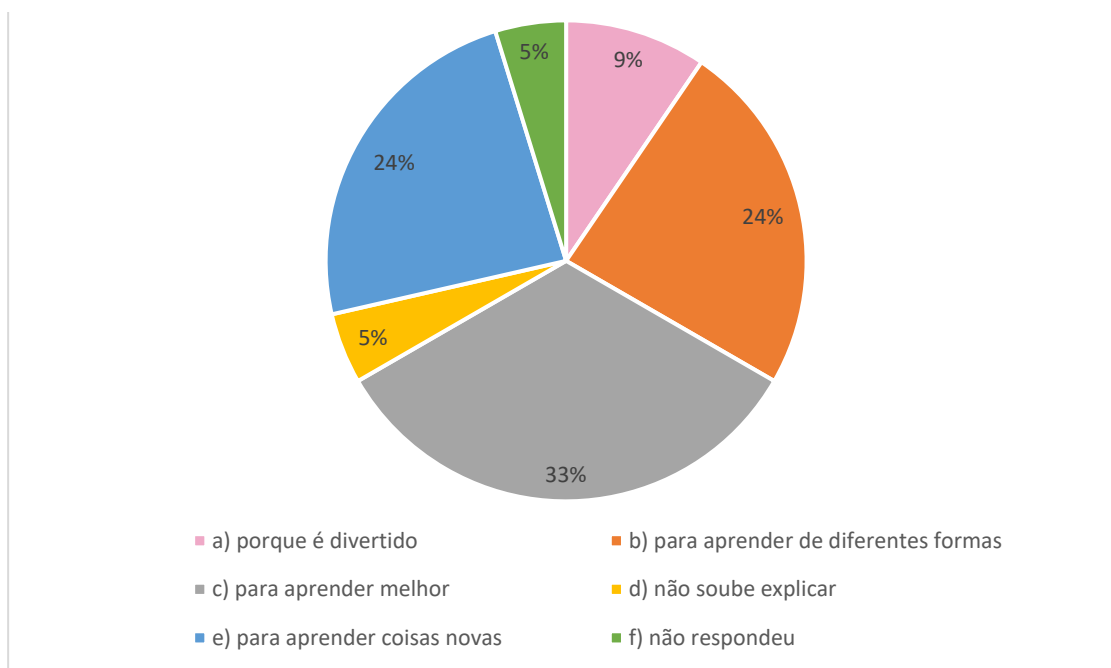
Fonte: Elaboração própria

Pela leitura do gráfico 3, destacam-se “a preferência pela exploração do computador portátil” (com 22%); a “utilização/projeção do manual” (com 17%); e “as visitas de estudo” (com 17%) como as seleções principais dos alunos. Relativamente a esta questão, denotou-se a imaturidade dos alunos face ao objetivo principal, que seria, entender de que forma aprendem melhor, apesar de a questão ter sido colocada por outras palavras, adequadas ao vocabulário da

faixa etária em questão. Outra evidência foi o facto de os alunos não terem, até ao momento, explorado o computador portátil, tendo sido iniciada a sua exploração, por parte da professora cooperante, durante a semana em que foram aplicados os inquéritos. Além disso, existiu, ainda, outra evidência que foi a preferência pela utilização do manual, sendo esta a estratégia pedagógica mais comum utilizada pela professora cooperante e, por isso, aquela que os alunos conhecem e estão acostumados. Considerou-se, assim, a diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem implementadas pela professora-estagiária investigadora como uma potencialidade da diferenciação pedagógica pelo facto de poder agradar aos diferentes alunos, proporcionando diferentes formas de aprender, mantendo-os motivados e conferindo-lhes liberdade na hora de planificar e/ou decidir as múltiplas possibilidades de abordar novos conteúdos.

O gosto pela aprendizagem que acontece em diferentes contextos, ou seja, fora da habitual “sala de turma”, foi outro dos fatores evidenciados pelos alunos através do inquérito realizado, tendo os 21 alunos (100%) respondido “sim” à questão “Achas que seria importante a aula acontecer em diferentes espaços?”. Resumindo e categorizando as respostas dos alunos, como se pode verificar pelo gráfico 4, a maioria justifica a vantagem da sua implementação pela possibilidade de aprender de diferentes formas (24%), aprender novos conceitos (24%) e aprender melhor (33%).

Gráfico 4 - Respostas dos alunos à questão "Achas que seria importante a aula acontecer em diferentes espaços? Como a biblioteca; o laboratório; a sala das TIC (...). Porquê?"



Fonte: Elaboração Própria

Foi perceptível que os alunos se sentiram mais cativados e envolvidos sempre que as atividades se desenvolveram fora do ambiente “habitual”, a sala da turma. É um facto que se torna importante, para os alunos e até mesmo para o professor, conhecerem um espaço como seu, identificando-o como algo que pertence ao seu grupo e às suas rotinas. Contudo, a monotonia pode levar à desmotivação e desinteresse, por isso, cabe ao professor avaliar os níveis de interesse, atenção e foco dos alunos e promover aprendizagens e experiências através da diversificação de estratégias, variando não só o espaço como os materiais e os seus intervenientes. Relativamente a este aspeto, foram fundamentais para este estudo e implementação do PII os dados recolhidos na entrevista realizada aos alunos, tendo revelado: já terem recebido pelo menos um especialista convidado ao longo do ano (um GNR); nunca terem recebido familiares dos alunos e, apesar de não ter sido uma resposta consensual, de acordo com a professora cooperante, ter existido um “intercâmbio” entre turmas e uma pequena participação do pré-escolar.

Após a realização das atividades previstas para as sessões 2 e 5, os alunos preencheram duas grelhas de monitorização que permitiram identificar o interesse pela realização de atividades que envolvessem a participação de outros intervenientes da comunidade escolar e da própria comunidade envolvente. Além disso, nas duas sessões manifestaram gostar de participar no tipo de atividade realizada, tendo sido priorizada, em ambas, uma participação ativa por parte do aluno.

Nas figuras 14 e 15 ilustram-se as grelhas de verificação utilizadas, já com a contagem das respostas dos alunos⁵. Na sessão 2 (figura 14) obteve-se o preenchimento das fichas por 15 alunos. Na sessão 3 (figura 15) de 21 alunos.

⁵ Note-se que o total de alunos que preencheram a grelha foram 15 alunos, contudo, nalgumas questões apenas 13 responderam.

**ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA SUA IMPLEMENTAÇÃO
ANA FILIPA AFONSO VENTURA**

Figura 14 - Grelha de monitorização da sessão 2 com a contagem das respostas dos alunos (Total= 15 alunos)

AVALIO A EXPERIÊNCIA “SERÁ QUE A EXPOSIÇÃO À LUZ INFLUENCIA A GERMINAÇÃO DAS SEMENTES (FEIJÕES)?”					
1- JÁ REALIZASTE ALGUMA EXPERIÊNCIA DURANTE O 1º ANO?	SIM	15			
	(SE SIM)	MUITAS VEZES	ALGUMAS VEZES	SÓ UMA VEZ	
	NÃO		15		
2- GOSTASTE DA REALIZAÇÃO DESTA ATIVIDADE?	MUITO		POUCO	NADA	
		12		1	
3- PREFERIAS A EXPERIÊNCIA	11	A UTILIZAÇÃO DO MANUAL		1	
4- DURANTE A REALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA:	PLANIFICASTE COM A(S) PROFESSORA(S) E OS TEUS COLEGAS?		PARTICIPASTE NA EXPERIÊNCIA	ARRUMASTE O MATERIAL	
		14	14	10	
5- PERCEBESTE O OBJETIVO DESTA EXPERIÊNCIA?	SIM	11			
	NÃO	2			
6- TIVESTE DÚVIDAS? SIM	SIM	3			
	(SE SIM)		MUITAS	ALGUMAS	
	NÃO	10	1	2	
7- A(S) PROFESSORA(S) EXPLICARAM A ATIVIDADE ATÉ QUE TODOS OS ALUNOS ENTENDESSEM?	SIM	12			
	NÃO	1			
8- GOSTASTE DE PARTICIPAR?	SIM	12			
	NÃO	1			
9- GOSTASTE DE RECEBER UMA PESSOA NOVA, NESTE CASO TAMBÉM PROFESSORA E MÃE DE UM COLEGA, DURANTE A AULA?	SIM	12			
	NÃO	1			

Fonte: Elaboração própria

Figura 15 - Grelha de monitorização da sessão 5 com a contagem das respostas dos alunos (Total= 21 alunos)

AVALIO A SESSÃO “AS PROFISSÕES”	CLASSIFICAÇÃO		
	 MUITO	 POUCO	 NADA
ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES			
1- PARTICIPEI ATIVAMENTE EM TODAS AS ATIVIDADES	18	3	
2- PUDE EXPLORAR E APRENDER A REALIZAR UMA PESQUISA NO COMPUTADOR	14	6	1
3- TIVE ACESSO A TODOS OS MATERIAIS	18	3	
4- GOSTEI DA FORMA COMO FORAM ORGANIZADAS AS ATIVIDADES	19	2	
5- GOSTEI DE RECEBER ESPECIALISTAS NA MINHA AULA	21		
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL			
6- FOI IMPORTANTE TRABALHAR A PAR COM OUTRO COLEGA	20	1	
7- RELACIONEI-ME BEM E RESPEITEI O MEU PAR	20	1	
AVALI AÇÃO DA ATIVIDADE			
8- ESTIVE ATENTO DURANTE TODAS AS ATIVIDADES	13	8	
9- COMPREENDI TUDO O QUE VI E EXPERIENCIEI	17	4	
10- A PROFESSORA INVESTIGADORA AUXILIOU SEMPRE QUE FOI NECESSARIO	18	3	
11- GOSTAVA QUE ESTE TIPO DE ATIVIDADE ACONTECESSE MAIS VEZES	18	3	

Fonte: Elaboração própria

Além de terem sido realizadas sessões em diferentes espaços físicos e com diferentes convidados, optou-se ainda, por proporcionar atividades diversificadas que pudessem envolver o aluno de uma forma mais ativa na construção do seu próprio conhecimento. Foi o caso da sessão 1 (figura 16), em que, a professora-estagiária investigadora desafiou o grupo a plantar uma planta num vaso, trabalhando a interdisciplinaridade, relacionando as diferentes áreas curriculares com o tema: as Plantas. Foi perceptível o entusiasmo e envolvimento dos alunos nesta atividade. Como se pode observar na figura 16, todos os alunos que realizaram a atividade manifestaram aprender melhor desta forma.

Figura 16 - Grelha de verificação da sessão 1 com a contagem das respostas dos alunos (Total= 15 alunos).

AVALIO A ATIVIDADE “A MINHA PLANTA”:	CLASSIFICAÇÃO		
	MUITO	POUCO	NADA
MÉTODO DE APRENDIZAGEM			
1- COSTUMAS REALIZAR ATIVIDADES DESTA TIPO?			15
2- CONSEGUISTE APRENDER A CONSTITUIÇÃO DAS PLANTAS?	13	2	
3- SINTO QUE APRENDO MELHOR QUANDO REALIZO ESTE TIPO DE ATIVIDADE.	15		
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL			
4- GOSTEI DE TRABALHAR EM GRUPO?	13	2	
5- NO MEU GRUPO, TODOS TIVERAM OPORTUNIDADE DE PARTICIPAR?	9	6	
AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE			
6- TIVE DÚVIDAS DURANTE A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE?		4	11
7- (SE TIVE DÚVIDAS) FUI ESCLARECIDO(A) DURANTE A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE?	6		
8- GOSTAVA QUE ESTE TIPO DE ATIVIDADE ACONTECESSE MAIS VEZES.	15		

Fonte: Elaboração própria





Curiosamente, todos alunos indicaram não realizar este tipo de atividades com a professora cooperante, contudo, através dos dados que foram recolhidos ao longo da observação da prática pedagógica da professora cooperante registados com recurso a notas de campo mobilizadas nas reflexões semanais, foi notório o seu empenho na construção de novos materiais que estimulassem os alunos, bem como a utilização de materiais da editora e/ou disponíveis na escola. Concluindo, a professora cooperante tem em conta, para a sua planificação das aulas, não só o manual como também o recurso a outros materiais e atividades diferenciadoras, como por exemplo a exploração de plataformas na internet. Ainda que a mesma tenha manifestado vontade e disponibilidade para implementar a utilização de diferentes materiais e atividades, afirmou, tanto em diálogo com a professora-estagiária investigadora como em resposta ao questionário que “os manuais poderão

ser dispensáveis, se for possível por parte da escola financiar outro tipo de materiais, o que ainda não acontece” (Professora cooperante).

Um dos aspetos muitas vezes apresentado como constrangimento para a prática pedagógica é a heterogeneidade do grupo, em particular, as características específicas de alguns alunos que apresentam várias dificuldades na aprendizagem. Após a observação, por parte da professora-estagiária investigadora, ao longo das sessões do PII, a heterogeneidade acabou por ser encarada como um fator que beneficiou os alunos no seu processo de aprendizagem e no seu desenvolvimento cognitivo e social. De acordo com as estratégias de diferenciação de pedagógica abordadas no capítulo I, independentemente das características dos alunos, todos devem ser incluídos, acompanhando o estipulado pelo currículo (Roldão & Almeida, 2018; Tomlinson, 2008) e, para isso, existem diversas formas de o fazer, nomeadamente o que foi implementado pela professora-estagiária investigadora, em que todos os alunos, sem exceção, trabalharam ao longo das semanas do PII os mesmos temas e atividades propostos, participando nas mesmas atividades que o restante grupo, ainda que, por vezes, tenha havido a necessidade de as adaptar, de acordo com o seu nível e ritmo de aprendizagem. Desta forma, nenhum aluno foi deixado de parte, trabalhando em áreas de conteúdo distintas. Por outro lado, todos foram incluídos nas atividades realizadas, acompanhando as mesmas áreas de conteúdo.

Além deste tipo de estratégia, existiram também períodos em que os alunos trabalharam de forma autónoma, aproveitando para promover o desenvolvimento de aprendizagens específicas individualmente, bem como, a sua autonomia. Uma das estratégias implementadas com o intuito de promover a capacidade de organização, responsabilidade e autonomia no processo de aprendizagem, foi a construção de um PIT, recurso pedagógico inspirado no estilo do MEM. Tendo existido apenas a oportunidade de explicar como se poderia preencher e de que forma trabalhar com ele, o objetivo seria a continuidade da implementação desta estratégia por parte da professora cooperante, visando assim, a superação de uma dificuldade que se tinha vindo a constatar como uma limitação/constrangimento: a falta de autonomia do grupo. Este recurso permitiria aos alunos terminar trabalhos pendentes, organizar o seu arquivo e, sobretudo, praticar exercícios nas áreas de conteúdo que pudessem sentir maior dificuldade, ou, por outro lado, nas que quisessem potenciar e melhorar os seus conhecimentos. Dada a limitação do tempo de implementação do PII, sentiu-se que alguns alunos não entenderam o objetivo da implementação do PIT. Contudo, como se pode observar pela análise da figura 17, num total de 19 alunos, a maioria demonstrou não só entender como gostar e considerar importante a sua realização.

Figura 17 - Grelha de verificação da implementação do PIT com a contagem das respostas dos alunos (Total=19 alunos)





"AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PIT"	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
	 A	 B	 C	 D
1- SOU CAPAZ DE DECIDIR O QUE PRECISO TRABALHAR E MELHORAR	15	4		
2- ACHO IMPORTANTE A REALIZAÇÃO DESTA TAREFA	17	2		
3- SINTO QUE PODERÁ AJUDAR-ME A ORGANIZAR MELHOR O MEU TRABALHO E O MEU TEMPO DE ESTUDO	14	3		
4- O PIT PERMITE-ME ESCOLHER EM QUE ÁREAS QUERO TRABALHAR	17	2		
5- O PIT PODE AJUDAR-ME A TORNAR-ME NUM MELHOR ALUNO(A)	16	3		
6- GOSTEI DA IMPLEMENTAÇÃO DESTE RECURSO	18	1		
7- SERIA IMPORTANTE CONTINUAR A UTILIZAR ESTE RECURSO	16	3		

Fonte: Elaboração própria

Após a sessão 4, em que se explicou a utilização e finalidade deste recurso, os alunos tiveram disponíveis numa mesa na sala da turma três arquivos com diferentes recursos materiais relacionados com as diferentes áreas do currículo: português, matemática e estudo do meio, podendo individual e autonomamente selecionar a/as ficha/s de trabalho que pretendessem realizar no tempo que teriam disponível.

Relativamente à análise da implementação do diário de turma (figura 18), os alunos manifestaram alguma satisfação ao sentirem que tinham espaço e liberdade para manifestar a sua opinião. Apesar de, terem sido também evidenciados alguns constrangimentos na utilização e exploração deste recurso, acabou por ser útil na medida em que, através da sua análise e reflexão, os alunos passaram a entender melhor o objetivo da sua utilização e mostraram-se disponíveis, tal como a professora cooperante, em dar continuidade. Também compreenderam que ao comunicarem os seus pontos positivos e/ou negativos e as suas sugestões, as professoras iriam ter em conta nas sessões seguintes, trabalhando, mais uma vez, uma pedagogia ativa ao colocar o aluno no centro da aprendizagem.

Figura 18 - Grelha de verificação preenchida pelos alunos sobre o diário de turma com contagem das respostas (Total= 21 alunos)

"AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO DIÁRIO DE TURMA"	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
	 A	 B	 C	 D
1- FIZ REGISTOS NO DIÁRIO DE TURMA	4		2	15
2- PUDE DAR A MINHA OPINIÃO / FAZER SUGESTÕES	21			
3- LEMOS E ANALISÁMOS O DIÁRIO DE TURMA EM CONJUNTO	20	1		
4- GOSTAVA DE CONTINUAR A UTILIZAR O DIÁRIO DE TURMA	17	3	1	

Fonte: Elaboração própria

Em suma, importa referir aquelas que foram consideradas as principais potencialidades identificadas ao longo da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica numa turma de 1º ano:

- promoção da inclusão de todos os alunos;
- desenvolvimento de competências sociais como liderança, tomada de decisões, construção de confiança, comunicação e gestão de conflitos, através da aprendizagem cooperativa;
- desenvolvimento da autonomia e interdependência positiva;
- desenvolvimento da capacidade reflexão e de se avaliar a si e aos outros;
- integração e participação ativa de todos, promovendo a cooperação e entajuda dos alunos;
- utilização e exploração de diferentes recursos materiais;
- o recurso a diferentes contextos, através da exploração de diferentes espaços e da participação de diferentes intervenientes;
- entusiasmo; envolvimento e foco dos alunos durante a realização das tarefas.

Na secção seguinte, serão igualmente apresentadas as limitações identificadas ao longo do PII, interpretando os resultados obtidos através da recolha de dados efetuada.

2- Limitações da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica numa turma de 1º ano do 1º CEB

De acordo com a revisão de literatura efetuada, apesar das vantagens da implementação da diferenciação pedagógica, tendencialmente, existe uma fraca frequência na sua utilização por parte dos professores, justificada por questões relacionadas com as próprias características do/s professor/es; a falta de formação nesta área em específico e/ou a falta de uma rede de apoio por parte das próprias instituições, nomeadamente a falta de recursos materiais.

Grande parte dos professores indica nunca adaptar uma tarefa para os alunos ou usar materiais variados com base nos níveis de preparação dos alunos. Em vez disso, o ensino expositivo, direto para toda a turma usando o currículo padrão e as suas orientações, é a modalidade de ensino relatada como predominante (Santos, 2021, p. 42).

Da releitura e análise das notas de campo e reflexões realizadas ao longo das semanas de observação e intervenção da PPS, foi possível identificar as principais limitações para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica no contexto em estudo. Como se pode verificar pela figura 19, uma dessas limitações foi, sem dúvida, o elevado número de alunos que compunham o grupo, 24 no total. A escassez de recursos físicos e humanos disponibilizados e a heterogeneidade da turma, foram outros fatores apontados como limitadores da prática de diferenciação pedagógica.

Figura 19 - Excerto da reflexão da semana de intervenção de 20 a 22 de março 2023 (Fase 3)

Num cenário ideal, cada aluno teria a oportunidade de trabalhar ao seu ritmo, com o apoio e a supervisão “merecidas” por parte de uma equipa pedagógica constituída pelo professor titular e um professor ajudante (por exemplo, um professor de ensino especial), adequando o ensino ao seu nível de preparação. No entanto, dada a escassez de recursos físicos e humanos disponibilizados, a atividade do professor é posta em causa, por se ver limitado na concretização da mesma, dificultando, assim, o processo de inclusão de todos os alunos, bem como o seu sucesso escolar. Sendo a turma constituída por 24 alunos e, dada a heterogeneidade constatada, torna-se praticamente impossível para o professor dar atenção ao aluno e aos seus interesses enquanto ser individual, bem como promover oportunidades de aprendizagem para cada um, recorrendo, para isso, à diversidade de estratégias da sua prática pedagógica.

Fonte: Elaboração própria

Ao longo do questionário realizado à professora cooperante, foram igualmente apontadas como dificuldades: “o elevado número de alunos, a limitação do espaço da sala da turma e a imaturidade do grupo” (Professora cooperante). Apesar de, no questionário respondido, a professora cooperante manifestar implementar estratégias de diferenciação pedagógica ao longo da sua prática pedagógica, a mesma, manifestou várias vezes ao longo da PPS, não organizar os alunos desta turma em particular, em grupos de trabalho. Além disso, numa das questões colocadas através de uma tabela, no questionário realizado (anexo 4), apresentando uma escala em que 4 diz respeito a “sempre”; 3 – “muitas vezes”; 2 – “raramente”; 1- “nunca” e 0 – “sem opinião”, a professora cooperante respondeu que “raramente” privilegia o trabalho de grupo em sala de aula. Ora, esta resposta mereceu especial atenção, tendo sido, posteriormente, questionados os motivos da mesma à professora cooperante, a qual referiu tratar-se de uma estratégia pedagógica dificilmente implementada em turmas do 1º ano do 1º CEB, dada a imaturidade e a falta de autonomia por parte das crianças desta faixa-etária para realizar a aprendizagem colaborativa. Ainda assim, defendeu que, se esse hábito fosse promovido desde a educação pré-escolar, poderia então ser possível implementá-lo desde o início do ano letivo. Tal fator acabou por ter implicações no PII, tendo sido notória a falta de capacidade dos alunos que compunham o grupo em colocar em prática determinadas atitudes esperadas no desenvolvimento de trabalhos de grupo. Numa fase inicial, os alunos demonstraram: falta de entreajuda e cooperação; tendência para trabalho bastante individualizado, ainda que, sentados e organizados em grupos; falta de comunicação e respeito pelo outro; dificuldade na gestão de conflitos; e espírito de competitividade dentro do próprio grupo.

Existem outros aspetos que dizem respeito à caracterização do grupo, que foram analisados através da leitura das grelhas de caracterização do grupo (anexo 7) e, também, das reflexões realizadas ao longo das semanas da PPS. O excerto abaixo (figura 20), revela que se tornou evidente o elevado número de alunos, que além das dificuldades na aprendizagem que enfrentavam, apresentavam uma elevada falta de autonomia e dependência da professora cooperante e da sua supervisão e acompanhamento para a realização das atividades.

Figura 20 - Excerto da reflexão da semana de 20 a 22 de março de 2023 (Fase 2)

Torna-se evidente que, nesta turma de 24 alunos, sendo maioritariamente um grupo que apresenta dificuldades nas áreas do Português e da Matemática, a professora encontrará limitações na tentativa de implementação da Diferenciação Pedagógica. O grupo é grande e os alunos são muito pouco autónomos, necessitando muita atenção, apoio e supervisão na realização das atividades. É notório que a prática da professora, incluindo os métodos de aprendizagem por si implementados, carecem de uma constante autoanálise e interrogação quanto às potencialidades da utilização dos mesmos em detrimento da utilização de outros, que poderão implicar um maior sucesso por parte desta turma.

Fonte: Elaboração própria

Este tipo de característica, numa turma com elevado número de alunos e com a falta de apoio por parte de um professor de Ensino Especial, condiciona, diariamente, a intervenção do professor, bem como o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Por mais que um professor se esforce por dar atenção a todos os alunos, respeitando a individualidade e o ritmo de cada um, torna-se humanamente impossível o professor conseguir “chegar a todos os alunos”, monitorizando todas as tarefas. Assim, destacam-se alguns constrangimentos sentidos ao longo das semanas: a sensação da falta de apoio e disponibilidade sobretudo para com os alunos com várias dificuldades na aprendizagem, que precisavam de apoio e supervisão constante e não o tinham pela falta de recursos humanos e, por outro lado, a falta de apoio aos restantes alunos que, felizmente, conseguiam acompanhar as tarefas e poderiam avançar para outras áreas de conteúdo mas necessitavam de esperar pelo restante grupo para avançar.

Pela leitura da figura 21, pode concluir-se que as características físicas da sala de turma foram outra condicionante para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, nomeadamente a falta de espaço para circular entre os grupos e para criar áreas de interesse para os alunos, o quadro interativo estar limitado em termos de utilização e a falta de material didático.





Figura 21 - Excerto da reflexão da semana de 20 a 22 de março de 2023 (Fase 2)

As condições da sala também não facilitam o processo, a sua área que é pequena; a falta de visibilidade para o quadro; a baixa luminosidade implicada pela necessidade de escurecer a sala para facilitar a visibilidade para o quadro projetor; a carência de um quadro interativo; o fraco sinal de internet (...) entre outros detalhes influenciadores, perturbam o funcionamento normal da aula.

Fonte: Elaboração própria

Apesar da implementação do Diário de turma não ter permitido alcançar um dos objetivos que se propunham (o registo por parte de todos os alunos por sua própria iniciativa), foi bastante positiva a realização desta estratégia, pois permitiu dar oportunidade e igualdade de participação a todos os alunos, conferindo-lhes autonomia para reflexão, registo, liberdade de expressão e possibilidade de melhorar atividades futuras. O pouco tempo para a implementação do projeto não permitiu envolver os alunos como seria o pretendido, no entanto, a professora cooperante demonstrou interesse por continuar a utilizar esta estratégia dando voz aos alunos e, como se pode observar pela leitura da figura 22, a maioria dos alunos (17) “gostava muito” de continuar a utilizar o diário de turma. Pela análise oral que foi feita na última sessão, acredita-se que os restantes alunos não tenham entendido totalmente o objetivo principal do preenchimento do diário de turma ou, por outro lado, preferiram não manifestar a sua opinião junto dos colegas e da(s) professora(s).

Figura 22 - Grelha de verificação da sessão 7 com a contagem das respostas dos alunos (Total= 21 alunos)

“AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO DIÁRIO DE TURMA”	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
	 A	 B	 C	 D
1- FIZ REGISTOS NO DIÁRIO DE TURMA	4		2	15
2- PUDE DAR A MINHA OPINIÃO / FAZER SUGESTÕES	21			
3- LEMOS E ANALISAMOS O DIÁRIO DE TURMA EM CONJUNTO	20	1		
4- GOSTAVA DE CONTINUAR A UTILIZAR O DIÁRIO DE TURMA	17	3	1	

Fonte: Elaboração própria

Muito do trabalho do professor que promove eficazmente a diferenciação pedagógica é feito fora da sala de aula, investindo o seu tempo a estudar cada aluno, atento às suas diversidades, planificando diferentes estratégias de intervenção e construindo materiais adaptados para que todos possam ser incluídos.

Para concluir este capítulo, e após a análise e discussão de dados realizada deste grupo em particular, tendo em conta o curto período de tempo em que este Estudo de Caso aconteceu,

tornaram-se evidentes as seguintes limitações na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica numa turma de 1º ano:

- a heterogeneidade do grupo (muitas crianças com dificuldades na aprendizagem, algumas com graves dificuldades; crianças com diferentes nacionalidades);
- as características do grupo em geral, nomeadamente: imaturidade; falta de autonomia e de noções que poderiam ter sido desenvolvidas em idade pré-escolar (estas crianças encontravam-se numa situação pós-pandemia, tendo sido privadas da educação pré-escolar, da socialização e, nalguns casos, privadas de estímulos);
- as características do espaço educativo (espaço pequeno; dificuldade na circulação pelo espaço; pouca luminosidade natural);
- a disponibilidade e variedade de materiais didáticos disponibilizados (materiais incompletos ou danificados);
- o elevado número de alunos da turma (24 no total);
- a falta de recursos humanos (existia a necessidade de um professor de Ensino Especial ou de Apoio Educativo a tempo inteiro, dado o acentuado grau de dificuldade por parte de 5 alunos em específico).

Outros constrangimentos poderiam tornar-se evidentes num grupo de alunos diferente ou com um professor com diferentes características. Sentiu-se que o facto de a professora cooperante já recorrer a algumas estratégias de diferenciação pedagógica diariamente contribuiu para dar especial atenção às potencialidades da sua implementação.

CAPÍTULO VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último capítulo centra-se nas principais considerações emergentes de relativas a todo o percurso de investigação e intervenção, respondendo aos objetivos delineados numa fase inicial e que agora se retomam: a) Conceber e implementar estratégias de diferenciação pedagógica promotoras das aprendizagens de uma turma do 1.º ano; b) Averiguar as potencialidades e limitações da implementação dessas estratégias; e, por último, c) Identificar efeitos do PII no desenvolvimento profissional e pessoal da professora estagiária-investigadora.

Para o primeiro objetivo, numa fase pré-projeto, foram observadas e analisadas as estratégias implementadas pela professora cooperante durante a sua prática pedagógica, bem como, o nível de conhecimento dos alunos e as características de um modo geral, sendo muito limitado o tempo para conhecer as características específicas de cada aluno em particular. Posteriormente, foi pensada e colocada em prática uma SD com base nos princípios da diferenciação pedagógica e nas medidas universais, de acordo com o contexto educativo e respeitando as necessidades, áreas de interesse e ritmo de cada aluno, nomeadamente: adequar o tempo de realização das tarefas; abordar os mesmos conteúdos para todos, ainda que, pudesse existir a necessidade de adaptar as atividades; possibilitar o acesso a diferentes recursos materiais, bem como, espaços físicos diversos; envolver diferentes intervenientes da comunidade escolar participando em atividades relacionadas com o programa; diferenciar o processo de avaliação; implementar o trabalho colaborativo; bem como, incentivar o apoio, entreajuda e cooperação entre os alunos na realização de atividades.

Ao longo do percurso foram sendo identificadas potencialidades e limitações na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica. Assim, de modo a responder ao objetivo b), destacam-se como principais limitações/constrangimentos: algumas características do grupo, nomeadamente a falta de autonomia, as dificuldades na aprendizagem que cerca de metade da turma apresentava por diferentes motivações que já foram anteriormente mencionadas (isolamento social motivado pela situação pandémica, falta de estímulos em casa, dificuldades cognitivas, diferentes nacionalidades, etc.); a falta de método de aprendizagem colaborativa (os alunos não estavam acostumados a trabalhar em grupo); as próprias instruções por parte do Ministério da Educação e da instituição escolar; a escassez de recursos físicos e materiais; os desafios colocados à prática docente nomeadamente o tempo/disponibilidade que é necessário investir para preparar materiais de apoio aos alunos que necessitam de um ensino diferenciado.

Relativamente às potencialidades, destacaram-se: a promoção da inclusão de todos os alunos; o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências sociais como liderança, tomada de decisões, construção de confiança, comunicação e gestão de conflitos, através da aprendizagem cooperativa; o desenvolvimento da autonomia e interdependência positiva, da capacidade reflexão e de se avaliar a si e aos outros; a integração e participação ativa de todos, promovendo a cooperação e entreajuda; a utilização e exploração de diferentes materiais; o recurso a diferentes contextos, através da exploração de diferentes espaços e da participação de diferentes intervenientes; e, ainda, o entusiasmo, a envolvimento e o foco dos alunos na realização das tarefas.

Concluído o PII, torna-se necessário refletir sobre o papel do professor. Assim, antes de adotar metodologias pedagógicas que implicarão diretamente a sua prática, o professor deve conhecer as motivações das suas práticas, analisando-as, tornando-se capaz de as explicitar à comunidade. Promover a diferenciação pedagógica, implicará saber como, o quê, porquê e quando a implementar, algo que foi necessário investigar, nomeadamente que tipo de estratégias devem ser colocadas em prática com este grupo em específico.

Apesar do olhar observador da professora-estagiária investigadora, as características individuais dos alunos não foram sempre evidentes, o que nem sempre facilitou o processo de planificação das tarefas. De acordo com uma caracterização mais generalizada do grupo, identificando as suas capacidades, necessidades, dificuldades, ritmos e interesses, não esquecendo o apoio contínuo da professora cooperante, foi possível adequar as sessões da sequência didática, proporcionando, assim, o desenvolvimento do(s) conhecimento(s) e capacidades de cada um.

A educação inclusiva pressupõe que, inevitavelmente, se diferencie, adotando a diferenciação pedagógica como medida universal, aplicada a qualquer aluno. Apesar de, no capítulo anterior, não ter sido apontada como uma limitação vivenciada face à implementação de estratégias de diferenciação pedagógica numa turma de 1º ano, visto não existirem dados para análise sobre este ponto, existe um constrangimento que poderá ser comum a todos os ciclos de ensino: a possibilidade do reforço das desigualdades do grupo ao diferenciar a prática pedagógica. A este propósito Rey (2005) refere:

Ao multiplicarem-se as atividades diferenciadas de acordo com os alunos corre-se sempre o risco de reforçar as desigualdades entre eles e adiar indefinidamente o momento em que as diferenças de partida serão abolidas e em que serão atingidos os objectivos comuns (p. 23).

Ao diferenciar atividades, os alunos que careciam de adaptações acabaram por ser sempre os mesmos ao longo das semanas de intervenção, o que facilmente poderia ser sentido como discriminação por parte dos colegas ou até mesmo das famílias, não sendo, de todo, esse o objetivo. Contudo, os alunos tiveram sempre disponíveis diferentes opções para realização das atividades quando era claro para a professora-estagiária investigadora que não seria possível a realização, por parte de toda a turma, através de um só caminho.

É certo que a implementação de práticas de diferenciação pedagógica implica desafios, designadamente o tempo para planificar, preparar atividades e dedicar a cada aluno em particular. Porém, o professor deve ter um olhar reflexivo sobre a sua prática, analisando os resultados. Visando lograr tal reflexão, no final de cada semana, refletia-se sobre as intervenções de cada sessão, quer da professora-estagiária investigadora, quer da professora cooperante e dos próprios alunos. O processo contínuo de planificar e refletir conjuntamente com a professora orientadora da Universidade permitiu um olhar mais atento e observador, reavaliando o papel do professor que pretende diferenciar no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a inclusão de todos os alunos. Desta forma, contribuiu-se para o desenvolvimento profissional, social e pessoal, na medida em que a implementação de um projeto com um tema que parece tão comum nos dias de hoje carece, ainda, de tanto investimento pessoal, por parte do(s) professor(es) que queiram alcançar o sucesso de todos os alunos.

Ao longo de todo o estágio foram também evidentes algumas tensões entre os diferentes órgãos que compõe a comunidade docente e não docente, como por exemplo, entre o que se diz e o que se pensa e o que se coloca em prática. Um dos principais ensinamentos pelos constrangimentos vividos, foi sem dúvida, o seguinte: “Sozinho, nenhum responsável consegue fazer o que é necessário para remodelar escolas e turmas; no entanto, aquilo que um responsável pode fazer é assumir-se individualmente como catalisador de equipas de educadores que partilhem a sua visão e determinação” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 200).

Ainda relativamente à ação do professor, importa salientar que é de extrema importância a preparação e gestão do espaço e tempo de aula, bem como, a sua capacidade envolver toda a turma no decorrer das atividades para que se concretizem aprendizagens de qualidade (Amado, 2001).

Ainda em resposta ao objetivo c) Identificar efeitos do PII no desenvolvimento profissional e pessoal da professora-estagiária investigadora, quando se pensa na professora que se gostaria de ser, pensa-se automaticamente nos professores que facilitaram a aprendizagem da professora-

estagiária investigadora e na importância que tiveram aqueles que ousaram estabelecer relações próximas, transmitindo proximidade, carinho e segurança. Com efeito, concorda-se que:

O professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reacções de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições da aprendizagem (Rogers, 1980, p. 260).

Acompanhando o pensamento do autor supracitado, a experiência que ambas as cooperantes, do 1º e 2º semestres proporcionaram, apenas confirmaram aquilo que também a professora-estagiária investigadora espera ser capaz de levar para os próximos contextos: “a aprendizagem significativa é possível se o professor for capaz de aceitar o aluno como ele é e de compreender os sentimentos que ele manifesta” (p. 260).

Para terminar, a diferenciação pedagógica exige dedicação e criatividade por parte do(s) professor(es) quando o objetivo passa por proporcionar contextos de aprendizagem em que o potencial de cada aluno seja maximizado. Tal como refere Tomlinson (2014), “Teachers work daily to find ways to reach out to individual learners at their varied points of readiness, interest, and preferred approaches to learning. There is no single “right way” to create an effectively differentiated classroom (...)” (p. 5).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Edições ASA.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (1.a Edição). Edições 70.
- Business Council for Sustainable Development Portugal. (2022). *Objetivo 4- Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática* (2.ª edição). Edições Almedina, S.A.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: I série, n.º 129 (2018). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Dias, M. I. (1994). *O Inquérito por Questionário: Problemas Teóricos e Metodológicos Gerais* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/104265>
- Direção-Geral da Educação. (julho de 2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Grupo de trabalho de Educação para a Cidadania. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jungles, D. E. (2011). Pedagogia Diferenciada. *A Página Da Educação*, 193(II).
- Koslinski, M. C., & Bartholo, T. L. (2021). A Pandemia e as Desigualdades de Oportunidades de Aprendizagem na Educação Infantil. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 32, 1–27.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro da Assembleia da República, Diário da República n.º 237/1986, Série I (1986). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Leite, T. (2011). Currículo e Necessidades Educativas Especiais. In *Indução e Desenvolvimento Profissional Docente* (1.ª edição). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10400.21/2724>
- Martins, G. de A. (2006). *Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa*. Atlas S.A.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Morgado, J. C. (2022). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (5.ª edição). Facto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação e Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição). Porto Editora.
- Pedroso, J. V., Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Artmed.
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República: Série I n.º 149 (2018). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>
- Rey, B. (2005). Pedagogia Diferenciada, saberes e competências. *Palavras*, 28, 19–34.
- Rodrigues, D. (2019, November 18). Casa onde não há inclusão.... *Público*, 10.
- Rogers, C. (1980). *Tornar-se Pessoa* (5.ª edição). Moraes editores.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Santos, A. (2021). *Conceções e Práticas dos Professores sobre os Processos de Diferenciação Pedagógica: Um Estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio. Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14397>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, R. F., & Sena Correa, E. (2014). *Novas Tecnologias e Educação: A Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem na Sociedade Contemporânea*. <https://fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf>
- Teixeira, E. B. (2003). A Análise de Dados na Pesquisa Científica - importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento Em Questão*, 2, 177–201.
- Tieso, C. (2005). The Effects of Grouping Practices and Curricular Adjustments on Achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60–89.

- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom - Responding to the Needs of All Learners* (2.^a edição). ASCD.
<https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf>
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Edições ASA LP.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. In UNESCO (Ed.), *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* (pp. 5–43). UNESCO.
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- Vicente, A. C. (2020). *A Multiculturalidade na Educação Pré-Escolar: integração de crianças de culturas diferentes* [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/36522>
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso - Planeamento e Métodos* (3.^a edição). Bookman.


ANEXOS

Anexo 1 - Folha de registo/planificação da Atividade Experimental com feijões



Ilha ~ Periscópio

questão problema



Será que a exposição à luz influencia a germinação das sementes?

Grupo: ___ **Nome:** _____

O QUE VAMOS MUDAR?

PLANIFICAR
(Escrevo/risco para planificar...)

O QUE VAMOS OBSERVAR?

O QUE VAMOS MANTER?

Sementes (Feijões)	Quantidade de água	Arejamento
"Solo"	Temperatura	Número de sementes
Momento de colocação das sementes	Recipientes	Local onde são colocados os recipientes
	Exposição à luz	

PREVER
(Assinalo com um x o que penso...)

PENSO QUE...

As sementes não precisam de luz para germinar.

As sementes precisam de luz para germinar.

PLANIFICAR COMO VAMOS FAZER
(Ordeno de acordo como vou fazer...)

Etiquetar cada recipiente (A e B)

Selecionar várias sementes da mesma espécie (_____)

Colocar três sementes em cada recipiente e identificá-las (ex.: A1, A2, B1, B2,)

Colocar a mesma quantidade moderada de água (____ ml) de forma periódica durante ____ dias

Observar e registar na tabela a germinação ou não germinação das sementes

Colocar o recipiente A numa mini-estufa transparente e o recipiente B numa mini-estufa opaca;

Preparar dois recipientes com o mesmo "solo" escolhido (_____)

ANTES DA EXPERIMENTAÇÃO


REGISTAR

(Assinalo com um X o que observei...)

Exposição à luz	Germinou	Não germinou
Semente __ 1 - Com luz (estufa transparente)		
Semente __ 2 - Sem luz (estufa opaca)		


ANALISAR E CONCLUIR

(Assinalo com um X de acordo com o que verifiquei...)

APÓS A EXPERIMENTAÇÃO

EXPERIMENTEI E VERIFIQUEI QUE...

- A luz não influencia o processo de germinação das sementes. As sementes podem germinar com e sem luz.
- A luz influencia o processo de germinação das sementes:
 - As sementes só germinam com luz
 - As sementes só germinam sem luz.

(Adaptado de *Ilha do Periscópio*, DGE, 2022)

Anexo 2 - Folhas de registo da observação da germinação dos feijões

ESTUDO DO MEIO
EXPERIÊNCIA
"SERÁ QUE A EXPOSIÇÃO À LUZ INFLUENCIA A GERMINAÇÃO DAS SEMENTES?"

Grupo: ___ Nome: _____


REGISTAR

Exposição à luz	Registrar através de desenho
Semente ___1 - Com luz (estufa transparente) Observação após 3 dias	
Semente ___ 2 - Sem luz (estufa opaca) Observação após 3 dias	

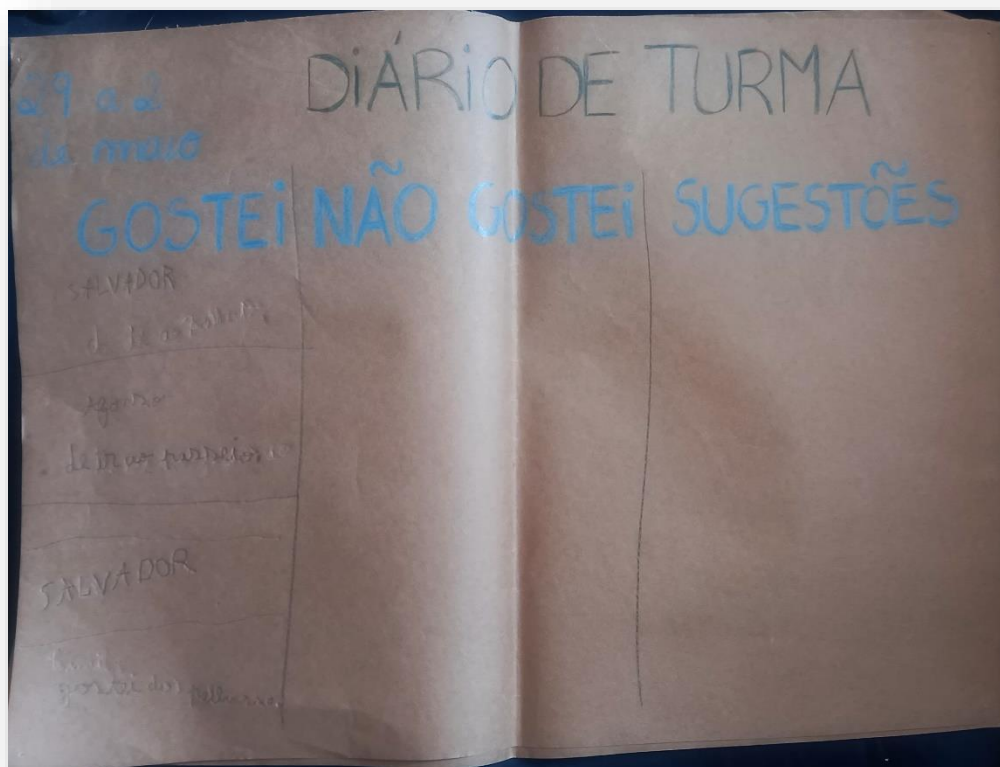
Exposição à luz	Registrar através de desenho
Semente ___1 - Com luz (estufa transparente) Observação após 6 dias	
Semente ___ 2 - Sem luz (estufa opaca) Observação após 6 dias	

Exposição à luz	Registrar através de desenho
Semente __1 - Com luz (estufa transparente) Observação após 9 dias	
Semente __2 - Sem luz (estufa opaca) Observação após 9 dias	

Exposição à luz	Registrar através de desenho
Semente __1 - Com luz (estufa transparente) Observação após 12 dias	
Semente __2 - Sem luz (estufa opaca) Observação após 12 dias	

Fonte: Elaboração própria

Anexo 3 - Exemplo de um diário de turma preenchido pelos alunos⁶



Fonte: Produção dos alunos

⁶ Apesar de não ser bem legível o que foi registado pelos alunos, a intenção foi mostrar um exemplar da realização desta atividade.

Anexo 4 - Guião da entrevista aos alunos

Guião da entrevista aos alunos

Consentimento informado

Como temos vindo a conversar, como professora estagiária de mestrado da Universidade de Aveiro, estou a desenvolver um estudo sobre diferenciação pedagógica, numa turma de 1º ano e, para isso, precisarei de recolher alguns dados importantes que me ajudem na sua realização. A presente entrevista tem por objetivo recolher alguns desses dados. Atenção que não existem respostas certas nem erradas, quero apenas saber a tua opinião, não se trata de nenhuma avaliação e quero que sejas o mais sincero(a) possível. Esta entrevista é anónima, portanto ninguém saberá que foste tu a responder.

Aceitas responder a esta entrevista?

Sim ou Não?

Objetivo geral: Conhecer as perceções das crianças sobre as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas em aula.

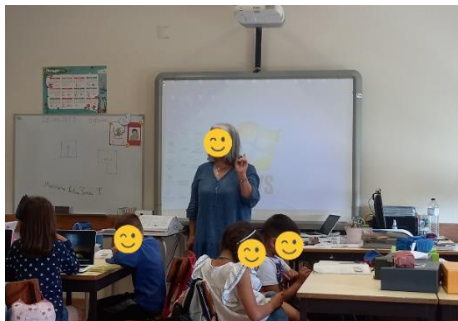
Questões:	Objetivo:
1- Sentes que as aulas respeitam o teu ritmo? Ou sentes que a(s) professora(s) falam e avançam muito rápido?	Perceber se o aluno sente que o seu ritmo de aprendizagem é respeitado.
2- Consegues aprender a matéria que a professora ensina?	Identificar se o aluno considerou que aprende com as estratégias que têm sido adotadas.
3- Tens tempo para terminar a(s) tua(s) tarefa(s)? (Sempre/Às vezes/Quase nunca/Nunca)	Perceber se o aluno considera que tem tempo para terminar as tarefas.
4- Quando tens dúvidas, sentes que és esclarecido(a) ou continuas com dúvidas?	Perceber se o aluno considera que as suas dúvidas são esclarecidas.
5- Sentes que tens espaço para dar a tua opinião?	Perceber se o aluno considera que a sua opinião é valorizada.
6- Como é que gostas mais de aprender? Escolhe (3) opções: Quando: a) a professora explica oralmente a matéria b) a professora faz registos no quadro c) eu vou ao quadro responder a um exercício/tarefa	Identificar de que forma o aluno gosta mais de aprender, com que tipo de estratégia.

<p>d) a professora utiliza o manual e/ou o projeta</p> <p>e) realizo fichas de trabalho</p> <p>f) exploro materiais de apoio (Histórias infantis; jogos didáticos; material de matemática, etc.)</p> <p>g) realizo experiências</p> <p>h) utilizamos o quadro projetor</p> <p>i) faço pesquisas e uso o meu computador portátil</p> <p>j) vou a visitas de estudo</p> <p>k) a aula acontece noutros espaços fora da sala (por exemplo, no espaço exterior, jardim, campo de futebol, etc)</p>	
<p>7- Diz se já recebeste alguma destas pessoas para virem falar sobre algum assunto:</p> <p>a) Um especialista (por ex: polícia; médico; músico...);</p> <p>b) Um familiar de algum colega</p> <p>c) Alunos de outras turmas/anos desta escola</p> <p>d) Professores de outras turmas/anos desta escola</p>	<p>Identificar se a comunidade escolar é envolvida nas estratégias pedagógicas e didáticas.</p>
<p>8 – Já tiveste visitas de estudo este ano? És capaz de te lembrar de quantas foram? E onde?</p>	<p>Identificar se já foram realizadas visitas de estudo e a sua quantidade.</p>
<p>9 – Costumas ter aulas fora da sala? Onde?</p>	<p>Identificar que outros espaços são utilizados para além da “sala da turma”.</p>
<p>10- Gostavas de ter mais vezes aulas no exterior? Onde?</p>	<p>Perceber se o aluno sente necessidade /gostava de ter mais vezes aulas nos espaços exteriores à sala de turma e onde.</p>
<p>11 – Achas que seria importante a aula acontecer em diferentes espaços? Como a biblioteca; o laboratório; a sala das TIC (...). Porquê?</p>	<p>Identificar se o aluno considera importante a prática pedagógica em espaços diferenciados e porquê.</p>
<p>12- Já trabalhaste a pares (Tu e outro colega)? E gostas?</p>	<p>Identificar se o aluno já trabalhou em pares.</p>

13- E em grupo (3 ou + elementos) já trabalhaste? E gostas?	Identificar se o aluno já trabalhou em grupo.
14- Como achas que aprendes melhor: a) A trabalhar a pares; b) A trabalhar em grupo; c) A trabalhar sozinho (autonomamente).	Identificar como é que o aluno considera que aprende melhor (pares; grupo; trabalho autónomo).
15- Como preferes a organização das mesas? (Recorda como já estiveram; como estão agora e como achas que deveriam estar?) a) Mesas dois a dois; b) Mesas em U; c) Mesas em grupos.	Identificar como é que o aluno prefere a organização das mesas.
16- Tu e os teus colegas participam na planificação do trabalho da semana?	Perceber se os alunos integram o momento de planificação das atividades.
17- E ao longo da semana de aulas, sabes sobre que áreas vais trabalhar?	Identificar se o(s) aluno(s) têm conhecimento das áreas de conteúdo a abordar ao longo da semana de aulas.
18 - Sabes sobre que áreas (ou temas) vais trabalhar e aprender ao longo do 1º ano? (O quê?)	Perceber se o(s) aluno(s) têm conhecimento das áreas de conteúdo a abordar ao longo do ano letivo.
19 – Como preferes ser avaliado? Através de: a) Fichas de avaliação; b) Exercícios/tarefas; c) Resolução de um problema; d) Leitura; e) Participação na aula; f) Trabalho(s) de grupo; g) Trabalho individual; h) Apresentação oral; i) Autoavaliação.	

Fonte: Elaboração própria

Anexo 5 - Imagens utilizadas para apoio à aplicação do inquérito por entrevista aos alunos



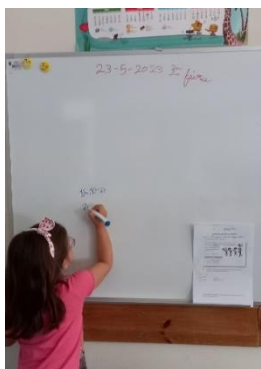
A PROFESSORA EXPLICA ORALMENTE A MATÉRIA

Fonte da imagem: elaboração própria



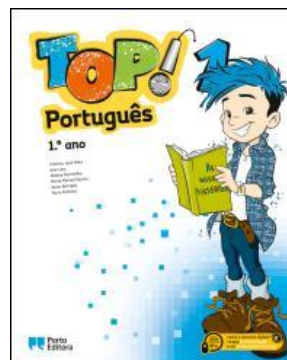
A PROFESSORA FAZ REGISTOS NO QUADRO

Fonte da imagem: elaboração própria



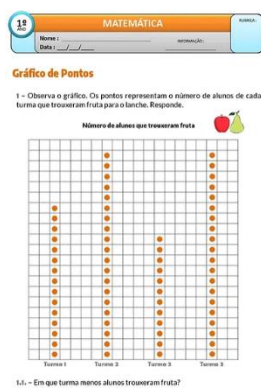
VOU AO QUADRO RESPONDER A UM EXERCÍCIO

Fonte da imagem: elaboração própria



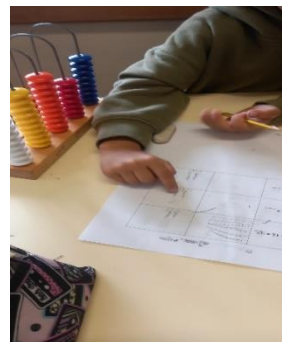
UTILIZAMOS O MANUAL

Fonte da imagem: Porto Editora



REALIZO FICHAS DE TRABALHO

Fonte da imagem: Pinterest



EXPLORO MATERIAIS DE APOIO

Fonte da imagem: elaboração própria



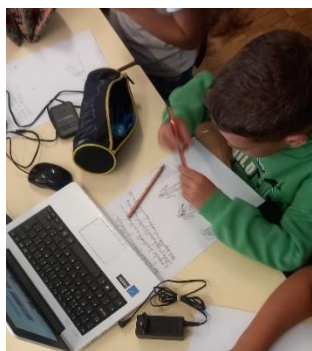
REALIZO EXPERIÊNCIAS

Fonte da imagem: Pinterest



UTILIZAMOS O QUADRO PROJETOR

Fonte da imagem: elaboração própria



UTILIZO O COMPUTADOR E FAÇO PESQUISAS

Fonte da imagem: elaboração própria



VOU A VISITAS DE ESTUDO

Fonte da imagem: elaboração própria



A AULA ACONTECE FORA DA SALA

Fonte da imagem: elaboração própria

Anexo 6 - Questionário realizado à professora cooperante

Questionário a realizar à professora cooperante

Inquérito por questionário sobre conceções e práticas de diferenciação pedagógica numa turma de 1º ano

Consentimento informado, livre e esclarecido

O seguinte inquérito por questionário tem como objetivo a recolha de dados para a realização do Projeto de Intervenção-Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, centrado na implementação de práticas de diferenciação pedagógica. O objetivo geral da realização deste questionário é a recolha de informações sobre as suas conceções e práticas de diferenciação pedagógica. Os dados recolhidos serão analisados e utilizados única e exclusivamente para esse fim, garantindo-se o anonimato dos intervenientes e instituições.

A sua colaboração neste questionário é da maior relevância para o estudo, pelo que se agradece a sua disponibilidade e colaboração.

Aceita participar no estudo?

Caracterização socioprofissional

Questões:	Objetivos:
1- Há quantos anos leciona no 1º CEB?	Caracterizar a respondente quanto à sua experiência docente no 1º CEB (tempo de serviço).
2- Ao longo do seu percurso profissional teve algum tipo de formação específica sobre diferenciação pedagógica?	Caracterizar a respondente quanto à sua formação em práticas de diferenciação pedagógica.
2.1- (Se respondeu sim) Quando, de que tipo (workshop, ação de curta duração, seminário, etc.) e em que contexto(s) (formação inicial, contínua, continuada, formal, informal)?	Caracterizar a formação quanto à data em que ocorreu, tipo e contexto.
2.2 – (Se respondeu não) Por que razão? (falta de oferta, desinteresse, outro).	Identificar o motivo pelo qual não frequentou qualquer tipo de formação

Conceções (nesta parte da entrevista, pretendo conhecer as suas conceções sobre diferenciação pedagógica)

3- O que entende por diferenciação pedagógica?	Identificar a conceção de diferenciação pedagógica.
--	---

3.1- Apresente dois exemplos de intervenção em que se aplique a diferenciação pedagógica.	Identificar dois exemplos de práticas de diferenciação pedagógica.
4- Que fator(es) facilitadores considera importante(s) para a implementação da diferenciação pedagógica?	Identificar o(s) fator(es) importante(s) para a implementação da diferenciação pedagógica.
5- De que forma avalia o recurso a manuais escolares para a prática docente?	Perceber a importância que é dada à utilização dos manuais escolares.
6- Considerando a sua experiência profissional e pensando tanto no atual Agrupamento de Escolas como noutras instituições em que tenha lecionado, qual a sua opinião sobre o grau de implementação de estratégias de diferenciação pedagógica pelos professores titulares de turmas no 1.º ano?	Conhecer a perceção da entrevistada quanto à implementação de práticas de diferenciação pedagógica por parte de professores titulares de turma de 1.º anos.

Práticas

7- Durante a sua prática profissional costuma adotar práticas de diferenciação pedagógica? 6.1. (Se sim) Pode dar dois exemplos? 6.2. (Se não) Por que razão? (caso não implemente, avançar para a questão ...)	Saber se adota práticas de diferenciação pedagógica e recolher dois exemplos. Conhecer as razões da não adoção de práticas de diferenciação pedagógica.
8- Que recursos privilegia para implementar a diferenciação pedagógica com a sua turma de 1.º ano?	Identificar os recursos utilizados na implementação da diferenciação pedagógica.
9- Que dificuldade(s) encontra ao implementar a diferenciação pedagógica? (Falta de recursos materiais? E físicos? Número elevado de alunos)	Identificar dificuldades na implementação de práticas de diferenciação pedagógica.
10- Implementa a diferenciação pedagógica na avaliação dos alunos?	Perceber se implementa a diferenciação pedagógica na avaliação de e para as aprendizagens.
11.1- De que forma? Pode dar exemplos?	Caracterizar práticas de diferenciação pedagógica na avaliação de e para as aprendizagens.

De seguida, vou apresentar-lhe algumas questões que serão para responder de acordo com a seguinte escala:

- 0 - Sem opinião.
- 1 - Nunca.
- 2 - Raramente.
- 3 - Muitas vezes.
- 4 - Sempre.

Questão	Escala				
	4	3	2	1	0
1- Proponho tarefas iguais para todos os alunos.					
2- Adapto os conteúdos para os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.					
3- Planifico o trabalho da turma tendo em conta a sua heterogeneidade?					
4- Privilegio o trabalho de grupo em sala de aula.					
5- Adapto a minha comunicação em função dos alunos para uma melhor compreensão da tarefa para todos.					
6- Adapto o nível de exigência das tarefas às características individuais dos alunos e ao seu ritmo de aprendizagem.					
7- Corrijo as tarefas realizadas pelos alunos.					
8- Proponho tarefas diferentes para os alunos com dificuldades na aprendizagem.					
9- Avalio de forma diferente os vários alunos.					
10- Adapto o tempo de realização da(s) tarefa(s) tendo em conta as características individuais dos alunos.					
12- Dou feedback sobre as tarefas.					
13- Organizo os alunos de modo que, aqueles que têm maior facilidade de aprendizagem, possam ajudar os colegas com maior dificuldade.					
17- Considero os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos.					
18- Acompanho todos os alunos na realização das tarefas, dando especial atenção aos alunos com maior dificuldade na aprendizagem.					

(Adaptado de Santos, 2021)

Anexo 7 - Resposta da professora-cooperante ao inquérito por questionário

Questionário à professora cooperante

Inquérito por questionário sobre conceções e práticas de diferenciação pedagógica numa turma de 1º ano

Consentimento informado, livre e esclarecido

O seguinte inquérito por questionário tem como objetivo a recolha de dados para a realização do Projeto de Intervenção-Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, centrado na implementação de práticas de diferenciação pedagógica. O objetivo geral da realização deste questionário é a recolha de informações sobre as suas conceções e práticas de diferenciação pedagógica. Os dados recolhidos serão analisados e utilizados única e exclusivamente para esse fim, garantindo-se o anonimato dos intervenientes e instituições.

A sua colaboração neste questionário é da maior relevância para o estudo, pelo que se agradece a sua disponibilidade e colaboração.

Aceita participar no estudo?

Caracterização socioprofissional

1- Há quantos anos leciona no 1º CEB?

R: 36

2- Ao longo do seu percurso profissional teve algum tipo de formação específica sobre diferenciação pedagógica?

R: Sim

2.1- (Se respondeu sim) Quando, de que tipo (workshop, ação de curta duração, seminário, etc.) e em que contexto(s) (formação inicial, contínua, continuada, formal, informal)?

R: “Diferenciação Pedagógica – Entre o Dizer e o Fazer”-50h – Dr Rui Trindade;
“Diferenciação Pedagógica no 1º ciclo do Ensino Básico” – 50h -Dra Graça Bandola Cardoso;

2.2 – (Se respondeu não) Por que razão? (falta de oferta, desinteresse, outro).

Conceções (nesta parte do questionário, pretendo conhecer as suas conceções sobre diferenciação pedagógica)

3- O que entende por diferenciação pedagógica?

R: A aplicação de diferentes estratégias, medidas didáticas, no sentido de adaptar o processo de ensino/aprendizagem às diferenças dos alunos que lhes permitam tirar o máximo de sucesso. Em suma é a resposta do professor às necessidades dos alunos.

3.1- Apresente dois exemplos de intervenção em que se aplique a diferenciação pedagógica.

R: Português: leitura/escrita (enquanto uns leem frases, outros leem apenas algumas palavras dessas frases, outros associam as palavras às respetivas imagens e outros identificam o som inicial da palavra identificando a letra);

Matemática: números e operações (cálculo mental/estratégias de cálculo sem suporte concretizável, com suporte de material concretizável).

4- Que fator(es) facilitadores considera importante(s) para a implementação da diferenciação pedagógica?

R: Número de alunos da turma; espaço; recursos (tecnológicos e didáticos...); grau de autonomia dos alunos;

5- De que forma avalia o recurso a manuais escolares para a prática docente?

R: Poderão ser dispensáveis, se for possível por parte da escola financiar outro tipo de materiais, o que ainda não acontece.

6- Considerando a sua experiência profissional e pensando tanto no atual Agrupamento de Escolas como noutras instituições em que tenha lecionado, qual a sua opinião sobre o grau de implementação de estratégias de diferenciação pedagógica pelos professores titulares de turmas no 1.º ano?

R: Considero que se implementam estratégias de diferenciação, pois é a única forma de permitir que todos os alunos realizem as aprendizagens previstas. No entanto, quando as turmas são grandes e muito heterogéneas, nem sempre é possível diferenciar estratégias para todos, tendo em conta que no 1º ano os alunos não são muito autónomos.

Práticas (nesta parte do questionário, pretendo conhecer as suas práticas sobre diferenciação pedagógica)

7- Durante a sua prática profissional costuma adotar práticas de diferenciação pedagógica?

R: Sim.

7.1. (Se sim) Pode dar dois exemplos?

R: Dependendo das características dos alunos e do seu grau de autonomia, costumo implementar trabalhos de grupo, de pares, diferentes atividades/disciplinas em simultâneo para poder rodar por todos e acompanhar de forma mais individualizada os que mais precisam; atividades mais lúdicas; jogos didáticos; concursos; reforço positivo; atividades em diferentes espaços...

7.2. (Se não) Por que razão?

(Caso não implemente, avançar para a questão 12)

8- Que recursos privilegia para implementar a diferenciação pedagógica com a sua turma de 1.º ano?

R: **Novas tecnologias, materiais concretizáveis, diferentes fichas de trabalho.**

9- Que dificuldade(s) encontra ao implementar a diferenciação pedagógica? (Falta de recursos materiais? E físicos? Número elevado de alunos)

R: **Elevado número de alunos na turma, sala de aula pequena, imaturidade dos alunos...**

10- Implementa a diferenciação pedagógica na avaliação dos alunos?

R: **Sim**

11- De que forma? Pode dar exemplos?

R: **Avaliação contínua/diária através de grelhas de registo; participação oral; trabalho de pares e/ou de grupo; rúbricas;**

12 - As seguintes questões serão para responder de acordo com a escala que se apresenta abaixo:

4 - Sempre.

3 - Muitas vezes.

2 - Raramente.

1 - Nunca.

0 - Sem opinião.

Questão	Escala				
	4	3	2	1	0
1- Proponho tarefas iguais para todos os alunos.		x			
2- Adapto os conteúdos para os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.		x			
3- Planifico o trabalho da turma tendo em conta a sua heterogeneidade?		x			
4- Privilegio o trabalho de grupo em sala de aula.			x		
5- Adapto a minha comunicação em função dos alunos para uma melhor compreensão da tarefa para todos.	x				
6- Adapto o nível de exigência das tarefas às características individuais dos alunos e ao seu ritmo de aprendizagem.	x				
7- Corrijo as tarefas realizadas pelos alunos.	x				
8- Proponho tarefas diferentes para os alunos com dificuldades na aprendizagem.	x				
9- Avalio de forma diferente os vários alunos.		x			
10- Adapto o tempo de realização da(s) tarefa(s) tendo em conta as características individuais dos alunos.	x				
12- Dou feedback sobre as tarefas.	x				

13- Organizo os alunos de modo que, aqueles que têm maior facilidade de aprendizagem, possam ajudar os colegas com maior dificuldade.		x			
17- Considero os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos.					
18- Acompanho todos os alunos na realização das tarefas, dando especial atenção aos alunos com maior dificuldade na aprendizagem.		x			

(Adaptado de Santos, 2021)

Anexo 8 - Grelhas de observação e caracterização da turma

Grelha 1:

Caracterização geral da turma		Ano de escolaridade e turma: 1º X	Nº de alunos: 24	Docente: R
Nacionalidade	Na turma existem 2 alunos de nacionalidade brasileira e 1 de nacionalidade venezuelana			
Quanto alunos frequentaram o pré-escolar?	Todos			
Nível socioeconómico	Classe média-alta			
Habilitações da família	A maioria apresenta o 12º ano de escolaridade concluído, existem algumas famílias com o 6º ano e o 9º ano e algumas com licenciatura. Existem também alunos de etnia cuja escolaridade dos pais/encarregados de Educação, corresponde apenas ao 1º ciclo e em que alguns só sabem assinar o nome.			
Quanto alunos apresentam necessidades educativas	Nenhum.			
Quanto alunos beneficiam do apoio ao estudo educativo?	6 (Sendo que dois dos alunos usufruem das medidas previstas no DL 54 – medidas universais).			
Alunos com PLNM	Nenhum.			
Aproveitamento	Cerca de 50% da turma apresenta dificuldades na área da língua portuguesa (linguagem oral e escrita) e na matemática (noção de número; cálculo; raciocínio).			
Comportamento	Cerca de 50% da turma apresenta dificuldades na atenção e concentração. São alunos irrequietos e com dificuldade em compreender e respeitar as regras da sala de aula.			
Áreas de interesse da turma	São alunos mais motivados para as áreas das expressões, nomeadamente Expressão Físico Motora e Estudo do Meio/Ciências Experimentais.			

ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA SUA IMPLEMENTAÇÃO
ANA FILIPA AFONSO VENTURA

Relações interpessoais	_Existe uma boa relação turma/turma, turma/professora, turma/auxiliares. No entanto, um grupo de alunos (cerca de 6) geram alguma instabilidade/conflito com frequência
Pontualidade e Assiduidade	Alguns elementos do grupo não cumprem com a pontualidade da aula diariamente e, por vezes, são os mesmos que não cumprem com a assiduidade. Na sua maioria, sem justificação aparentemente válida.
Interesse, motivação e participação	Apesar de a maioria dos elementos do grupo ser participativo, mostrando algum interesse em responder às questões da aula, alguns elementos demonstram falta de motivação e empenho.
Hábitos e métodos de trabalho e de estudo	Estão numa fase de aprendizagem/aquisição dos mesmos. O maior constrangimento está relacionado com a enorme falta de autonomia e algum grau de imaturidade. No geral, estão “habituaados” a realizar as tarefas sempre com o suporte/ajuda de alguém.
Observações específicas	Grupo de alunos que têm vindo a manifestar cada vez mais dificuldades em desenvolver as aprendizagens previstas e para os quais seria necessário apoio educativo individualizado mais sistemático/falta de recursos humanos; alunos de etnia com falta de estímulos, com assiduidade muito irregular e com elevado nº de faltas;

Fonte: Elaboração própria

Grelha 2:

Organização e gestão da sala de aula	
Qual é a disposição da sala de aula? Por que motivo?	As mesas dos alunos encontram-se em “U”, sendo que a docente já alterou a sua disposição várias vezes, desde o início do ano letivo.
De que forma estão organizados os alunos?	Os alunos da fila da frente (mais próxima do quadro), são os que veem pior/usam óculos, apresentam algum défice de atenção e/ou concentração ou têm uma estatura mais baixa.
Onde se situa a secretária da docente?	A secretária da docente está localizada à frente do grupo, no canto direito junto ao quadro interativo.
Como é feito o planeamento e preparação da aula?	A planificação é feita quinzenalmente juntamente com as restantes professoras do 1º ano do 1º CEB, aferindo conteúdos. Posteriormente, a professora elabora o seu plano de aula em parceria com as colegas do Estabelecimento de Ensino, sendo que depois cada turma segue o seu ritmo. As planificações semanais vão sendo aferidas.
Estratégias/metodologias de ensino aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> - Diversifica e adequa os recursos pedagógicos; utiliza o quadro da sala; o quadro interativo, que neste caso serve apenas de projetor (por não ter a caneta a funcionar); utiliza a escola virtual; plataformas didáticas; vídeos e música; - Propõe tarefas desafiantes e diversificadas, reinventando-se diariamente; - Dá <i>feedback</i>, escuta e responde aos alunos;

ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA SUA IMPLEMENTAÇÃO
ANA FILIPA AFONSO VENTURA

	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o reforço positivo; - Promove a reflexão e autoavaliação das aprendizagens; - Altera a disposição da sala sempre que considera necessário; - Promove a interação com os alunos.
Interações aluno-professor	Os alunos e a professora demonstram ter uma boa relação. Denota-se carinho e respeito mútuo. No entanto, existe alguma dificuldade por parte dos alunos em cumprir regras previamente estabelecidas pela professora (como por exemplo: esperar no lugar para expor uma dúvida, levantando-se em direção à professora e não colocando o dedo no ar). Existe também bastante dependência pela supervisão da professora, exigindo um trabalho muito individualizado durante as tarefas, demonstrando insegurança e falta de autonomia.
Como decorre o início da aula?	A aula deveria ter início às 09h00, no entanto, alguns dos alunos (essencialmente os meninos de etnia cigana) chegam atrasados e a docente dá uma margem de tolerância de 15min, ainda que alguns cheguem já por volta das 09h30. (Por norma aproveita esse tempo para dialogar ou fazer questões relacionadas com as aprendizagens que estão a ser desenvolvidas, sem que as mesmas possam prejudicar os alunos em atraso) No início da aula a docente questiona o dia da semana e do mês e relembra em que ponto da matéria estão. Para além disso refere qual será o plano de aula.
Desenvolvimento da aula	<p>Comunicação do professor Utiliza um discurso claro e adequado ao grupo. Demonstra capacidade de comunicação não verbal (expressividade, postura e movimentação na sala)</p> <p>Instruções No decorrer da aula, a professora introduz a matéria, contextualizando e dando instruções relacionadas com as tarefas apresentadas. Reformulando e explicitando sempre que necessário.</p> <p>Comportamento A professora estimula a participação dos alunos; utiliza experiências, ideias e conhecimentos dos alunos; explica os conteúdos; estabelece relações entre os conteúdos, interligando as diferentes áreas e domínios; apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos; propõe tarefas e recursos diversos</p> <p>Monitorização e acompanhamento Durante as tarefas, a professora acompanha os alunos na realização das tarefas, certificando-se de que cada um deles consegue cumprir com a tarefa e dando feedback; corrige sempre que necessário; adequa as estratégias de ensino aos conteúdos.</p> <p>Manutenção do ritmo da aula/Gestão do tempo</p>

ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA SUA IMPLEMENTAÇÃO
ANA FILIPA AFONSO VENTURA

	Utiliza estratégias de retomar a calma durante a aula. Gere as alterações de atenção dos alunos. Adequa as tarefas sempre que necessário tendo em conta o ritmo do grupo e a necessidade de permanecer na mesma tarefa durante mais tempo ou avançar.
Final da aula	A professora marca os trabalhos de casa, os alunos arrumam todo o material e despede-se de todos. Sempre que a gestão do tempo permite, fazem uma atividade de expressão: canção, dança, (...).
Diferenciação pedagógica	<ul style="list-style-type: none">- Adequa as estratégias de ensino e as tarefas propostas de acordo com as características e necessidades dos alunos;- Respeita os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem;- Prepara tarefas de diferentes graus de dificuldade;
Ambiente de trabalho	<ul style="list-style-type: none">- A professora promove um clima de bem-estar entre todo o grupo; aplica estratégias de organização da sala de aula; revela assertividade na gestão da aula;- Grande parte dos alunos dispersa facilmente, perdendo o foco e a atenção na tarefa realizada; é necessário, com frequência, mudar a estratégia e, por vezes, a atividade.

Fonte: Elaboração própria

Anexo 9 - Exemplos de grelhas de verificação preenchidos pelos alunos

AVALIO A EXPERIÊNCIA "A MINHA PLANTA":		CLASSIFICAÇÃO
MÉTODO DE APRENDIZAGEM		
COSTUMAS REALIZAR ATIVIDADES DESTA TIPO		●
CONSEGUISTE APRENDER A CONSTITUIÇÃO DAS PLANTAS		●
SINTO QUE APRENDO MELHOR QUANDO REALIZO ESTE TIPO DE ATIVIDADE		●
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL		
GOSTEI DE TRABALHAR EM GRUPO		●
NO MEU GRUPO, TODOS TIVERAM OPORTUNIDADE DE PARTICIPAR		●
AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE		
TIVE DÚVIDAS DURANTE A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE		●
(SE TIVE DÚVIDAS) FUI ESCLARECIDO(A) DURANTE A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE		
GOSTAVA QUE ESTE TIPO DE ATIVIDADE ACONTECESSE MAIS VEZES		●

MUITO POUCO NADA

Figura 24 - Grelha de verificação da sessão 1 preenchida por um aluno

ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA SUA IMPLEMENTAÇÃO
ANA FILIPA AFONSO VENTURA

AVALIO A EXPERIÊNCIA "SERÁ que a exposição à luz influencia a germinação das sementes (feijões)?"

1- JÁ REALIZASTE ALGUMA EXPERIÊNCIA DURANTE O 1º ANO ? SIM NÃO
(SE SIM) MUITAS VEZES ; ALGUMAS VEZES ; SÓ UMA VEZ ; NUNCA

2- GOSTASTE DA REALIZAÇÃO DESTA ATIVIDADE? MUITO ; POUCO ; NADA

3- PREFERIAS A EXPERIÊNCIA OU A UTILIZAÇÃO DO MANUAL ?

4- DURANTE A REALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA:
- PLANIFICASTE COM A(S) PROFESSORA(S) E OS TEUS COLEGAS?
- PARTICIPASTE NA EXPERIÊNCIA
- ARRUMASTE O MATERIAL

5- PERCEBESTE O OBJETIVO DESTA EXPERIÊNCIA?
SIM ; NÃO

6- TIVESTE DÚVIDAS? SIM, MUITAS ; SIM, ALGUMAS ; NÃO

7- A(S) PROFESSORA(S) EXPLICARAM A ATIVIDADE ATÉ QUE TODOS OS ALUNOS ENTENDESSEM? SIM ; NÃO

8- GOSTASTE DE PARTICIPAR? SIM OU PREFERIAS TER FICADO A OBSERVAR?

9- GOSTASTE DE RECEBER UMA PESSOA NOVA, NESTE CASO TAMBÉM PROFESSORA E MÃE DE UM COLEGA, DURANTE A AULA? SIM ; NÃO

Figura 25 - Grelha de verificação da atividade experimental com feijões preenchida por um aluno

ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA SUA IMPLEMENTAÇÃO
ANA FILIPA AFONSO VENTURA





"AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PIT"	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
				
SOU CAPAZ DE DECIDIR O QUE PRECISO TRABALHAR E MELHORAR	X			
ACHO IMPORTANTE A REALIZAÇÃO DESTA TAREFA	X			
SINTO QUE PODERÁ AJUDAR-ME A ORGANIZAR MELHOR O MEU TRABALHO E O MEU TEMPO DE ESTUDO	X			
O PIT PERMITE-ME ESCOLHER EM QUE ÁREAS QUERO TRABALHAR	X			
O PIT PODE AJUDAR-ME A TORNAR-ME NUM MELHOR ALUNO(A)	X			
GOSTEI DA IMPLEMENTAÇÃO DESTE RECURSO	X			
SERIA IMPORTANTE CONTINUAR A UTILIZAR ESTE RECURSO	X			

Figura 26 - Grelha de verificação da implementação do PIT preenchida por um aluno

ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA SUA IMPLEMENTAÇÃO
ANA FILIPA AFONSO VENTURA





"AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO DIÁRIO DE TURMA"	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
				
FIZ REGISTOS NO DIÁRIO DE BORDO				X
PUDE DAR A MINHA OPINIÃO / FAZER SUGESTÕES	X			
LEMOS E ANALISÁMOS O DIÁRIO DE TURMA: ██████████	X			
GOSTAVA DE CONTINUAR A UTILIZAR O DIÁRIO DE TURMA	X			

Figura 27 - Grelha de verificação da implementação do diário de turma preenchida por um aluno

ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA SUA IMPLEMENTAÇÃO
ANA FILIPA AFONSO VENTURA















AVALIO A SESSÃO "AS PROFISSÕES"	CLASSIFICAÇÃO		
	 MUITO	 POUCO	 NADA
ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES			
PARTICIPEI ATIVAMENTE EM TODAS AS ATIVIDADES			
PUDE EXPLORAR E APRENDER A REALIZAR UMA PESQUISA NO COMPUTADOR			
TIVE ACESSO A TODOS OS MATERIAIS			
GOSTEI DA FORMA COMO FORAM ORGANIZADAS AS ATIVIDADES			
GOSTEI DE RECEBER ESPECIALISTAS NA MINHA AULA			
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL			
FOI IMPORTANTE TRABALHAR A PAR COM OUTRO COLEGA			
RELACIONEI-ME BEM E RESPEITEI O MEU PAR			
AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE			
ESTIVE ATENTO DURANTE TODAS AS ATIVIDADES			
COMPREENDI TUDO O QUE VI E EXPERIENCIEI			
A PROFESSORA INVESTIGADORA AUXILIOU SEMPRE QUE FOI NECESSÁRIO			
GOSTAVA QUE ESTE TIPO DE ATIVIDADE ACONTECESSE MAIS VEZES			

Figura 28 - Grelha de verificação da sessão sobre as profissões preenchida por um aluno