



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: Ensinar para Aprender - Gerindo a heterogeneidade, o Currículo e Rumando à Diferenciação Pedagógica

Carla Filipa Ramalho Moreira Loução

Orientadora: Professora Doutora Conceição Leal da Costa

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Évora, 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: Ensinar para Aprender - Gerindo a heterogeneidade, o Currículo e Rumando à Diferenciação Pedagógica

Carla Filipa Ramalho Moreira Loução

Orientadora: Professora Doutora Conceição Leal da Costa

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Évora, 2016

“A normalidade causou-me sempre um grande pavor, exactamente porque é destruidora.”

Miguel Torga (1948)

“Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais.”

António Gedeão (Teatro do Mundo, 1958)

Agradecimentos

À medida que me vou aproximando do final de mais uma etapa sinto-me realizada, pelo menos por agora, essa realização deve-se em grande parte ao enorme apoio e suporte que tive o privilégio de receber, tornando-se imperativo agradecer a todos aqueles que me têm ajudado e que de algum modo estiveram presentes e fizeram parte desta fase da minha vida.

Agradeço à Professora Doutora Conceição Leal da Costa que me orientou no desenvolvimento do projeto de investigação-ação e que nos momentos de diálogo me conduziu à reflexão, sou grata pela sua disponibilidade, quer para a partilha de ideias, quer de experiências e também pelas suas sugestões que foram fundamentais para a concretização deste relatório.

A todos os professores que lecionaram as unidades curriculares da Licenciatura e do Mestrado e que partilharam os seus saberes contribuindo para a construção do meu conhecimento.

Aos profissionais que tive o privilégio de observar no desempenho das suas funções nas instituições educativas onde desenvolvi a PES, tanto pela forma acolhedora como me receberam, como pela disponibilidade que sempre revelaram para me apoiar. À educadora cooperante Luísa Monteiro e ao grupo de crianças da creche e Jardim de Infância *A Quinta dos Sonhos* e à professora cooperante Filomena Fonseca e aos alunos da turma 4º A da *Escola Galopim de Carvalho*. E também as suas famílias e a alguns membros da comunidade educativa que sempre revelaram receptividade em colaborar e em acolher as minhas propostas.

À minha mãe, pelo apoio incondicional e pela paciência e motivação constante para enfrentar as dificuldades e para continuar empenhada, com vitalidade de modo a levar a cabo a tarefa a que me comprometi. Ao meu pai e irmão e aos restantes membros da minha família que sempre se revelaram compreensivos e disponíveis para me auxiliar.

Aos meus amigos e às minhas colegas de turma, com as quais dialoguei e troquei ideias e que me ajudaram a compreender que através do esforço conjunto conseguimos ultrapassar vários obstáculos.

E por último gostava de estender os meus agradecimentos à fantástica instituição que é a Universidade de Évora e aos profissionais que nela desempenham as suas funções.

A todos, que de alguma forma me incentivaram no decorrer deste percurso, um enorme obrigado.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: Ensinar para Aprender - Gerindo a heterogeneidade, o Currículo e Rumando à Diferenciação Pedagógica

Resumo

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e visa a obtenção do grau de mestre nos níveis de escolaridade referidos.

Neste descrevo o projeto de investigação-ação desenvolvido nos contextos da Prática de Ensino Supervisionado (PES) em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A investigação-ação realizada visava, sobretudo, ajudar-me a compreender quais as condições que deveria reunir de modo a responder de forma adequada às necessidades das crianças e a perceber como poderia melhorar a minha ação e intervenção promovendo aprendizagens significativas e de qualidade, salientando que o propósito não era fornecer o mesmo a todas as crianças, mas sim, a cada uma aquilo de que necessitava.

A minha aposta na Diferenciação Pedagógica e numa gestão flexível do currículo surge orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem e como resposta intencional à heterogeneidade dos grupos de crianças que frequentam atualmente as instituições.

Assim, de modo a atingir os objetivos propostos, planeei algumas sugestões de interação que permitiam a utilização de estratégias diversificadas e a observação das crianças durante a utilização das mesmas.

A metodologia utilizada contemplou uma pesquisa bibliográfica com base em vários referenciais teóricos e a recolha e análise de dados.

Esta investigação possibilitou constatar que a Diferenciação Pedagógica subjacente às propostas apresentadas proporciona o desenvolvimento das crianças tanto a nível social como cognitivo.

Palavras-chave: Educação; diferenciação; inclusão; integração; ensino; aprendizagens; desenvolvimento.

Supervised Teaching Practice in Preschool Education and Teaching of Primary School: Teaching for Learning - Managing the heterogeneity, the Curriculum and Heading towards Pedagogical Differentiation

Abstract

The present report reflects the research develop in the context of the Master Degree in Preschool Education and Teaching of the Primary School at University of Évora, and aims to obtain the degree of master in the levels mention above.

This research was held in two different contexts, the first one in a pre-school classroom, and later in a classroom of fourth year of Primary School.

The research performed aimed mainly to help me to understand what conditions must be gathered in order to respond appropriately to children's needs and to see how it could improve my actions and intervention by promoting meaningful and quality learnings, stressing that the purpose was not to provide the same for all children, but to each one what they needed.

My bet on Pedagogical Differentiation and a flexible management of the curriculum comes to the principle of the right of all to learning and as an intentional response to the heterogeneity of the groups of children who currently attend institutions.

Thus, in order to achieve the proposed objectives, I planned some suggestions for interacting with groups of children's which allowed me to use multiple strategies and to do observation of the individuals while they were being applied.

The methodology included a literature search based on various theoretical frameworks and data collection and the respective analysis.

This research led us to confirm that the proposals based on pedagogical differentiation provide children's development both socially and cognitive and it is essential to ensure it since the earliest years of school, in order to build a rich differentiated pedagogical action and to promote learning for all students in pre-school and 1st cycle contexts by using diverse strategies.

Keywords: Education; differentiation; inclusion; integration; teaching; learning; development.

Índice Geral

Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
Índice de Figuras	xv
Abreviaturas	xvii
Introdução	17
Capítulo I – A Escola Para todos e os Desafios da Inclusão	21
1.1 - A necessidade Emergente de uma Escola Inclusiva Para uma Sociedade Melhor	21
1.1.1 - Definindo o Conceito de Inclusão na Educação e a sua Evolução	24
1.1.2 -Abordagem Humanística e Democrática como Base da Educação Inclusiva ..	31
1.2- Definindo Diferenciação Pedagógica e Curricular.....	32
1.2.1- Princípios da Diferenciação Pedagógica	35
1.2.2- Diferenciação Pedagógica e Sucesso Escolar.....	37
1.3 - O Perfil de Aprendizagem do Aluno.....	40
Capítulo II – A Dimensão Investigativa na Prática de Ensino Supervisionada	46
2.1- A Reflexão e a Investigação para Aprender a Profissão	46
2.1.1 - A Investigação-Ação como Veiculo das Aprendizagens na PES.....	49
2.1.2 - O Professor Reflexivo e Investigador.....	51
2.2- Identificação da Problemática	54
2.2.1 - Objetivos da Investigação-Ação.....	56
2.2.2 - Metodologia – Instrumentos de Recolha de Dados Utilizados durante a PES	59
2.2.3 - Recolha de Dados – Emergentes dos Contextos da PES.....	60
2.2.4 – Evidências e Análise	62
Capítulo III – Análise Reflexiva da Ação Educativa na PES	66
3.1 - Trabalhando com as Crianças para Ensinar e Aprender	66
3.2 - A Concepção da Ação e Organização dos Ambientes Educativos	66
3.2.1- O Modelo das Comunidades de Aprendizagem	66
3.2.1.1 - O Papel do Adulto.....	69
3.2.1.2 - O Papel da Criança.....	73
3.3 - Caracterização dos Contextos Institucionais e dos Grupos.....	74

3.3.1 - Contexto em Educação Pré-Escolar	74
3.3.1.1 - O Grupo de Educação Pré-Escolar	77
Características individuais das crianças	78
3.3.1.2 - Projecto Curricular – Interesses e Necessidades das Crianças	84
3.3.2 - Contexto em 1º Ciclo do Ensino Básico.....	86
3.3.2.1 - O Grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)	89
Características individuais das crianças	Erro! Marcador não definido.
3.3.2.3 - Projecto Curricular – Interesses e Necessidades das Crianças	91
3.4 - Prática Pedagógica em Contexto.....	92
3.4.1 - A Importância da Equipa Educativa.....	92
3.4.2 - A Importância da Planificação e da Avaliação na Diferenciação Pedagógica	96
3.5 – Investigação-Ação na PES	100
3.5.1 - Diferenciação Pedagógica em Pré-Escolar.....	100
3.5.1.1 - Atividade 1 - “As orelhas de borboleta”	103
3.5.1.2 - Atividade 2 - “ O Menino de cor ”	105
3.5.1.3 - Atividade 3- “O que ‘vejo’ quando fecho os olhos”	107
3.5.2 – Diferenciação Pedagógica em 1º Ciclo do Ensino Básico.....	109
3.5.2.1 - Atividade 1- “Os comprimidos para o Cálcio”	110
3.5.2.2 - Atividade 2- “Marinheiro prova, cheira, observa e toca”	117
3.5.2.3 - Atividade 3- “A caça ao Adjetivo simples e complexo”	120
3.6 - Dando Voz às Crianças	123
Considerações Finais	135
Referências Bibliográficas	143
Referências Legislativas	Erro! Marcador não definido.

Índice de Figuras

Figura 1: Incluir VS Integrar VS Excluir VS Segregar	23
Figura 2: Estratégias de Diferenciação Pedagógica	39
Figura 3: 9 Tipos de Inteligências Múltiplas. (Gardner)	41
Figura 4: Seleção (In)justa.....	54
Figura 5: Localização da cidade de Évora.....	75
Figura 6: O grupo de crianças (Numa deslocação ao espaço exterior)	78
Figura 7: Localização da cidade de Évora no Mapa/ Localização do Bairro do Bacelo	86
Figura 8: A fachada da instituição.....	88
Figura 9: Momento de Leitura do Conto “ <i>Orelhas de borboleta</i> ”	104
Figura 10: Produções das crianças - 'A Mara'	104
Figura 11: Produções das crianças. “Sou negro”	106
Figura 12: Atividade- “O que ‘vejo’ quando fecho os olhos”	108
Figura 13: Produções das crianças- “O que ‘vejo’ quando fecho os olhos”	108
Figura 14: Tarefa Matemática Apresentada	113
Figura 15: Pista Nível 1	Erro! Marcador não definido.
Figura 16: Pista Nível 2.....	114
Figura 17: Pista Nível 3.....	114
Figura 18: Pista Nível 4.....	115
Figura 19: Aluna (D.) a apresentar a sua estratégia de resolução	116
Figura 20: A estratégia de (T.) exemplificada no seu caderno.	116
Figura 21: Mapa que realizei para a atividade experimental (Marcação do percurso)	119
Figura 22: Placar Informativo.	119
Figura 23: Tabela de Registo das observações	119
Figura 24: A turma a em dinâmica de pequenos grupos	122
Figura 25: Produções das Crianças - “A minha opinião.” (L.).....	125
Figura 26: Produções das Crianças - “A minha opinião.” (A.)	125
Figura 27: Produções das Crianças - “A minha opinião.” (M.) e (D.)	126
Figura 28: Produções das Crianças- “A minha opinião.” (G.).....	127
Figura 29: Produções das Crianças- “A minha opinião.” (B.F).....	128
Figura 30: Produções das Crianças- “A minha opinião.” (R.)	129
Figura 31: Produções das Crianças- “A minha opinião.” (M.M).....	130

Figura 32: Foto com alguns elementos do grupo PE e 1º CEB – “Afetos”	132
Figura 33: Produções das Crianças- “A minha opinião - Afetos” (B.F)	133
Figura 34: Produções das Crianças- “A minha opinião - Afetos” (D)	134

Abreviaturas

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

EI- Escola Inclusiva

GC- Galopim de Carvalho

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

N.º- Número

NEE- Necessidades Educativas Especiais

P.- Página

PC- Projeto Curricular

PE- Projeto Educativo

PEI- Programa Educativo Individual

PES- Prática de Ensino Supervisionado

PTC- Projeto Curricular de Turma

QDS- Quinta dos Sonhos

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório é o culminar de um processo de investigação-ação realizada no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar (PES) e em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora.

Pretendi no decorrer do mesmo, descrever, compreender e refletir acerca da diferenciação pedagógica, essencialmente de como reunir condições e estratégias que poderiam promover melhorias na minha prática.

Neste sentido, no que se refere aos contextos, importa mencionar que desenvolvi a PES no Jardim de Infância Quinta dos Sonhos e na Escola Básica Galopim de Carvalho.

Saliento que a conjugação entre as sessões teóricas das diversas unidades curriculares da licenciatura e do mestrado e o contacto com a realidade nos contextos educativos se revelaram determinantes, pois, foi desta forma que tenho vindo a desenvolver diversas aprendizagens basilares.

É pretendido demonstrar no decorrer deste relatório as competências de observação, reflexão e consciencialização pedagógica, esperando também, que seja claro o desenvolvimento de diversas aptidões inerentes à ação educativa, destacando-se capacidades relacionais, comunicativas e emocionais, determinantes para a qualidade das interações adulto-criança e adulto-adulto.

Desta forma, o presente documento divide-se três capítulos, que por sua vez se subdividem em pontos basilares que se complementam entre si, fundamentando e sustentando a componente prática exigida.

Assim, numa perspetiva que contempla, transversalmente, as dimensões descritiva, reflexiva e projetiva da ação educativa, frizam-se aspetos expressivos que, mediante uma introspeção que articula a teoria e a prática, permitem deslindar elementos fulcrais no âmbito da projeção da prática.

Destaco desde já, que a intenção principal foi sempre desenvolver um trabalho orientado pela investigação-ação que possibilitasse a compreensão e regulação da ação educativa, em especial no aprofundamento de algumas dimensões do processo educativo e ainda questões no âmbito da temática da investigação que tenho vindo a conceber e cujo título é “ *Ensinar para Aprender - Gerindo a heterogeneidade, o Currículo e Rumando à Diferenciação Pedagógica*”.

Em suma, é possível constatar que refleti bastante acerca das diferentes componentes do trabalho do docente e avaliei a minha ação de modo a mostrar estratégias que permitissem a evolução constante da qualidade das propostas apresentadas e também a aquisição de novas habilidades que permitiram realizar aprendizagens.

Parte I - Enquadramento Conceptual

Capítulo I – A Escola Para todos e os Desafios da Inclusão

No presente capítulo é realizada uma revisão de literatura que evidencia aspetos teóricos relacionados com a investigação-ação. Neste sentido, pretendo apresentar a ideologia que esteve na base da ação, bem como, a contextualização da temática que resolvi abordar e os princípios que me orientaram no decorrer da PES

1.1 - A necessidade Emergente de uma Escola Inclusiva Para uma Sociedade Melhor

Em pleno século XXI debatem-se de forma aguerrida diversas questões fraturantes, que sem sombra de dúvida agitam e dividem opiniões, tais como: a igualdade de géneros; as diferenças socioeconómicas; as guerras movidas pelas crenças religiosas; o acolhimento de refugiados em determinados países; o casamento e a adoção entre homossexuais; a discriminação racial e as opções políticas nacionais e internacionais, entre muitos outros exemplos. Saliendo que estas são todas temáticas complexas e abertas à discussão são também o espelho da sociedade atual, que se encontra em constante mudança e a necessitar que diferentes preferências, interesses e necessidades sejam acolhidas e incluídas.

Somos frequentemente confrontados com situações e discursos que refletem ações promotoras da exclusão social, tanto ao nível da cidadania, como do trabalho, da educação, do território e da identidade e vimo-nos então impelidos a começar a delinear estratégias que visam ultrapassar barreiras, diversificar, incluir e acima de tudo diferenciar, perspetivando a emergência de uma sociedade cada vez mais inclusiva e menos segregadora (Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004).

Defendo portanto, que quando falamos de inclusão entramos num terreno controverso e desigual, tanto a nível social como educativo, já que, o termo inclusão se tem vindo a banalizar ultimamente devido ao seu uso excessivo.

De acordo com Stoer (2004), no discurso quotidiano, o conceito de inclusão está relacionado antes de mais, com o não ser excluído, isto é, com a possibilidade do indivíduo pertencer ou se relacionar com uma comunidade. Existindo porém, uma “normalização” implícita neste conceito: o conceito de comunidade onde a pessoa se deve

integrar, que é o de uma comunidade benigna, positiva, diversa e próspera. Não se espera que se possa considerar incluída uma pessoa que pertence e participa numa comunidade fundamentalista religiosa ou numa comunidade que vive de um modo ilícito. Há assim um implícito “politicamente correto” quando se fala de inclusão.

Parece-me importante que sejam utilizadas algumas medidas de “normalização”, pois, para que não habitemos numa sociedade anárquica é lógico que existam códigos de ética deontológica e redes axiológicas que permitam distinguir comportamentos positivos de comportamentos negativos. No entanto, até quando se discute “o bem e o mal” podem existir perspectivas e ideologias diferentes, ou seja, o que para alguns pode ser considerado incorreto para outros pode assumir características completamente diferentes. De qualquer modo, é confortável saber que vivemos num país, onde por exemplo, maltratar deliberadamente um inocente é considerado crime, há alguma segurança inerente a estas normas que regulam as comunidades.

Nada obstante, de acordo com Stoer (2004) se o ser humano, as comunidades e as famílias são elas próprias estruturas complexas, não devem ser abordadas de forma normalizada. Nomeadamente, partir do princípio que existe uma “normalização” é, de acordo com o autor, regra geral, um mau começo para dinamizar um processo de inclusão.

O ser humano é desde os primórdios mutável e continua a transformar-se e a revelar diferentes interesses e motivações, tal como, diferentes capacidades. As comunidades tornam-se cada vez mais diversificadas e mescladas, logo abarcam multiculturalidades e contrastes acentuados a diversos níveis.

Destaca-se, entre várias mudanças, o conceito de família tradicional, que começa a ampliar-se cada vez mais e continua a quebrar paradigmas e a revolucionar a sociedade. É então, essencial que enquanto seres humanos com o privilégio do acesso à informação e parte integrante da sociedade em que vivemos, que possamos reunir estratégias que visem acolher todas estas diferenças de forma inteligente e preparada, projetando e planeando as nossas ações e intervenções no meio com base nesta diversidade (Stoer, 2004).

Em suma, sendo esta uma temática complexa levanta muitas interrogações, podemos-nos perguntar: O que é a normalidade? O que é então diferenciar? Como podemos aliar as necessidades de cada indivíduo aos seus interesses particulares? Qual a diferença entre incluir e integrar? É a inclusão essencial? Para quem? Como? A que fim? E a Inclusão na Educação como se processa?

São todas indagações válidas e pertinentes, mas reconhecendo a minha predileção pelo âmbito da educação e sendo também essa a minha área de estudo resolvi focar a minha análise nesse sentido.



Figura 1: Incluir VS Integrar VS Excluir VS Segregar

1.1.1 - Definindo o Conceito de Inclusão na Educação e a sua Evolução

Em relação à evolução do conceito de Inclusão em Educação podemos constatar que desde da Grécia antiga, onde o sujeito deficiente era entendido como sobrenatural, era escondido, mal tratado e privado de contactar com a sociedade, que temos vindo a progredir bastante. Constatamos que fatores como a beleza, o vigor e a capacidade física e intelectual continuam a ser relevantes, mas a aceitação e a inclusão da diferença estão cada vez mais presentes no nosso quotidiano.

Destaco que o movimento de integração surge nos anos 60 nos países nórdicos e que visava a escolarização das crianças com deficiência e a sua integração no sistema regular de ensino e começou a afirmar-se e a evoluir apoiado em diversos trabalhos científicos e legislativos, assim como o relatório de Warnock (1978) onde surge a introdução do termo necessidades educativas especiais.

As medidas foram reforçadas no momento em que ocorre a conferência mundial sobre a educação (Jomtien 1990) e novamente com a conferência mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais que deu origem à declaração de Salamanca (Espanha) que foi assinada por 92 países e 25 organizações internacionais, este documento assinala um marco fundamental. Uma vez que, se assume como um elemento norteador das práticas inclusivas, cuja meta era colocar a Educação Especial dentro da estrutura da Educação para todos, no fundo oferecer igualdade de oportunidades.

Desde então têm vindo a ser produzidos diversos documentos que apoiam e ajudam a implementar as ideias expressas anteriormente.

Ao longo dos anos o sistema educativo tem vindo a sofrer muitas alterações, principalmente no que diz respeito a aceitação e atendimento dos indivíduos que apresentam diferenças físicas ou cognitivas em relação à maioria da população.

De destacar que a ideia do deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível, foi se espalhando progressivamente por toda a Europa e América do Norte, tendo surgido em 1966 no Canadá a primeira publicação sobre o princípio de “normalização”, estendendo o mesmo a outros tipos de deficiências para além da deficiência mental.

Importa clarificar o conceito de “normalização”, que de acordo com Jiménez (1997):

Não significa pretender converter em normal uma pessoa diferente, mas inseri-lo tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas capacidades e viver uma vida tão normal quanto possível (p. 29).

De acordo com Bairrão (1998) em 1975 nos Estados Unidos da América, surge uma lei pública que vem implementar a ideia de que os indivíduos com deficiência deveriam estar inseridos, tanto quanto possível, em situações normais de aprendizagem e em instituições de ensino regular dotadas de meios de suportes adequados às suas necessidades educativas especiais (NEE). Ora, com esta lei pretendia-se então que as crianças com deficiência tivessem mais oportunidades de progredir, pois, poderiam contar com o apoio do professor do ensino regular e os benefícios da relação com os outros alunos, cujas necessidades educativas diferissem das suas.

Também a educação pública e gratuita para todas as crianças, sem discriminação, a formação de professores e o envolvimento parental começavam a ser nesta altura considerados de uma importância vital no processo educativo.

Assim, na sequência das mudanças supracitadas surge o movimento da integração escolar que visava a “normalização” e a uniformização em todas as escolas, visto que, estas passaram a receber crianças e jovens com NEE e conseqüentemente a definir em equipa os planos de integração mais adequados a ser utilizados e especificamente pensados para cada indivíduo. (Bairrão, 1998)

Portanto, o objetivo era acolher cada sujeito com todas as suas diferenças, reconhecendo-lhe o direito de ter uma vida tão normal quanto possível, sabendo previamente que isso implicaria alterações ao nível dos recursos físicos e humanos, ou seja, alterações no espaço e nos materiais e a contratação de profissionais com um *background* especializado, bem como, a indispensável gestão flexível do currículo.

De acordo com Costa (1996) a partir desta altura ficou então esclarecido que, sob o ponto de vista educativo, não se deveriam separar as crianças por categorias de ordem médica, mas sim, considerar cada criança na sua individualidade atendendo-se às suas necessidades educativas. A escola ficou assim responsável pelo sucesso escolar dos seus alunos devendo, para isso, disponibilizar meios especiais de acesso ao currículo, elaborar currículos especiais ou adaptados e ter em conta o ambiente, o contexto e a circunstância de cada pessoa.

Segundo Soares (2002), no que se refere ao conceito de Necessidades Educativas Especiais, este começou a ser divulgado dentro das comunidades educativas, já que determinados autores importantes deram a conhecer algumas das suas perspetivas, tais

como, que existiam NEE quando havia a necessidade de adaptação do currículo ou das condições de aprendizagem, de forma a garantir uma educação adequada e eficaz. Afirmando ainda que a inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular deveria ocorrer sempre que possível, de modo, a que estes recebessem todos os serviços educativos e de apoio especializados (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) pensados com base nas suas características e necessidades, com o fim de potenciar as suas capacidades durante parte ou todo o seu percurso escolar.

Portanto, uma Escola Inclusiva (EI) é assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas aptidões, destacando que devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não no contexto de um currículo diferente, pois, a frequência de um currículo específico individual só deve acontecer quando esgotadas todas as possibilidades de acesso ao currículo regular.

No fundo, quando falamos numa EI, falamos numa prática profissional assente na diferenciação pedagógica, ou seja, centrada numa abordagem funcional, determinada por aquilo que cada aluno é capaz de fazer num determinado momento.

Cabe ao docente reconhecer as capacidades de cada um e ajudar a ultrapassar barreiras e obstáculos que se apresentem desafiadores mas que sejam exequíveis. E neste processo de ultrapassar barreiras, apesar dos docentes desempenharem um papel importante, o facto das crianças com NEE poderem interagir com os seus pares é crucial, já que, são os seus pares que também as ajudam a desenvolver ao máximo o seu potencial. Enquanto em simultâneo desenvolvem as suas próprias competências e capacidades de cooperação, interajuda, empatia e compreensão, bem como, o respeito e a amizade. Este mutualismo revela-se extramente positivo para ambas as partes.

Tal como tive a oportunidade de verificar durante a PES, tanto em pré-escolar como em 1º Ciclo, a inclusão de crianças com NEE requer um esforço conjunto de diversos mecanismos, como: a família; a/o educadora; a/o professora do ensino regular; os pares; o/a professor de educação especial; o/a psicólogo; o/a assistente social, o/a terapeuta da fala, o/a fisioterapeuta; o/a terapeuta ocupacional e o/a diretor/a da escola. É caso para dizer, tal como afirma o provérbio popular americano, *It takes a whole village to raise a child*, tenha ela Necessidades Educativas Especiais ou não, pois em ordem de poder satisfazer as suas carências pessoais e de a auxiliar a maximizar o seu potencial é indispensável a união de um conjunto de organismos que rumam na mesma direção e que em constante cooperação e partilha trabalham para atingir os objetivos traçados, tendo

em vista o melhor interesse dos seus educandos. Algo que só se torna possível em função da presença de dois fatores:

- A capacidade dos agentes educativos em planear, decidir, refletir e encontrar soluções adequadas para cada um dos seus alunos;
- E na existência de um currículo flexível e apto a apresentar respostas adaptadas às características dos alunos e à concepção de situações de aprendizagem diversificadas, respeitando os interesses e as necessidades de cada grupo de crianças.

Segundo Bairrão (1998) em Portugal a evolução da educação especial torna-se ainda mais evidente durante a segunda metade do século XX, com a elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, que reafirmou o direito à igualdade de oportunidades; o direito à diferença e o dever de assegurar as condições adequadas ao desenvolvimento de cada criança. Nesta época começa a ser obrigatório a elaboração de Planos Educativos Individuais (PEI) pensados de acordo com as necessidades específicas de cada sujeito e que visavam dar as respostas educativas mais adequadas ao perfil pessoal de cada um.

Os princípios gerais e organizativos da LBSE, bem como, os objetivos que se definiram para o Ensino Básico, fundamentaram-se numa filosofia de educação que preconizava a democracia, a liberdade, a igualdade, a autonomia e a solidariedade.

Mais recentemente, a 7 de janeiro de 2008 foi publicado o Decreto-Lei nº3/2008 que compõe atualmente o enquadramento legal para o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal, onde se enfatiza que o ensino deve ser orientado em busca do sucesso de todos os alunos durante a sua frequência numa escola inclusiva e que deverá reunir todas as condições e instrumentos basilares na promoção da igualdade de oportunidades (Ministério da Educação, 2008).

Como afirma Soares (2002) é importante salientar que o conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica seguir uma política de Educação Inclusiva e desenvolver práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de conhecimento coletivo e partilhado e deste modo atingir a qualidade sem discriminação. No entanto, a expressão educação inclusiva apresenta diferentes significados, já que, autores como Wilson (2000) indicam que se trata de uma escola centrada na comunidade livre de barreiras, quer arquitetónicas, quer curriculares, onde se reúnem condições promotoras de aprendizagens de qualidade e adequadas às características dos grupos e em

particular às características de cada criança, atendendo às suas peculiaridades e necessidades individuais.

Por outro lado, Hegarty (2003) ao confrontar os objetivos ambiciosos da EI defende que o verdadeiro foco não deve ser na inclusão, mas sim, centrado na criação de alicerces que suportem o investimento numa escola em que se pense na *Educação para Todos*.

Algo complexo, pois penso que poderá ser mais fácil para um docente dizer-se inclusivo, quando a sua definição de inclusão se baseia em trabalhar com grupos heterogéneos e em realizar planificações adequadas ao grupo, mas ao pensar numa abordagem que visa a educação para todos, constatamos rapidamente que esta prática inclusiva carece, não só, de um enfoque no grupo enquanto um todo, mas também em conhecer cada indivíduo, as suas particularidades, carências e inclinações pessoais.

Assim, implementar medidas ligadas à diferenciação pedagógica de forma intencional e com qualidade exige dos profissionais da área da educação bastante investigação e um investimento diário, tal como, a delineação e construção de projetos exequíveis e credíveis.

Neste sentido, reconhecendo que a educação assume um papel privilegiado pela sociedade, visto que, detém a responsabilidade quase exclusiva da formação e educação dos jovens é fundamental que se formem profissionais capacitados a realizar uma gestão flexível do currículo, bem como, conhecedores do Sistema Educativo Português.

No Artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), afirma-se que a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. É portanto espectável que o Sistema Educativo promova a educação dos cidadãos e que fomente a sua participação ativa na sociedade em que estão inseridos, mas acredito, que mais do que transmitir conhecimentos, importa perspetivar o desenvolvimento integral do ser humano, aliando a aquisição de competências académicas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de atitudes e valores que visem a formação dos indivíduos numa abordagem global.

Neste sentido, os professores/educadores enquanto principais gestores do processo de ensino-aprendizagem, são naturalmente os primeiros agentes deste trabalho integral e que, com recurso aos mais variados processos de operacionalização, procuram

dar resposta a aspetos de ordem pedagógica, psicológica e social. Mas para dar essa resposta de forma global, a todos sem exceção, têm naturalmente de conceber o grupo como uma entidade heterogénea em termos de perfis, interesses, vivências e ritmos de aprendizagem (Tomlinson, 2002).

Assim, devem ser criados e acionados mecanismos adequados para chegar a todos os alunos, proporcionando-lhes aprendizagens significativas, de acordo com a natureza das suas necessidades e/ou dificuldades. Para tal, é imperativo gerar condições nas instituições educativas, de modo, a que seja possível a criação de um ambiente diferenciado que permita o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos; que ofereça às crianças as melhores oportunidades para progredir; que permita aos docentes agir adequadamente com todos os alunos e ainda, que favoreça a promoção de relações sociais positivas entre pares (Tomlinson, 2002).

É neste contexto que assistimos, nas últimas décadas, ao emergir de uma preocupação crescente com o conceito de *Educação para Todos* e a uma maior consciencialização daquilo que este realmente implica, uma vez que, obriga à promoção do acesso total e gratuito de qualquer indivíduo à educação, assim como, um cuidado e atenção específicos as suas necessidades e interesses.

As EI devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os seus 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 recursos e parcerias com a comunidade. Esta perspetiva encaixa na criação de uma escola que atende às diferenças, adaptando-se à multiplicidade dos indivíduos, criando um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades individuais e adotando práticas que atendam à diversidade das respostas. Nestas instituições defende-se que a prática pedagógica deve ser centrada nas crianças e que os docentes necessitam de ser capazes de educar todos, sem distinção, respeitando as suas inclinações pessoais. Assim, atendendo às especificidades de cada criança e às suas capacidades, urge fazer uso de estratégias que permitam chegar a todos indiscriminadamente.

Na mesma linha da conceção da escola inclusiva, Hegarty (2003) vai mais longe e define-a como um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os portadores de deficiência, são instruídos, conjuntamente com os outros, em ambientes de sala de aula regular, apropriados para as

suas idades cronológicas e onde lhes são oferecidos ensino e apoio, de acordo com as suas capacidades individuais.

1.1.2 - A Abordagem Humanística e Democrática como Base da Educação Inclusiva

Segundo Morgado (1999) aliada à diferenciação e às práticas inclusivas está uma abordagem humanística e democrática que vê e compreende o indivíduo e as suas singularidades, de forma a desenvolver respostas para as suas necessidades enquanto cidadão ativo na esfera social.

É de facto paradoxal, o modo como se procura tratar um grupo com igualdade e no entanto, conseguir estar atento às diferenças de cada indivíduo. Este é, sem dúvida, um dos maiores desafios que se apresentam aos agentes educativos e às instituições. Defendo que, de facto tratar um grupo com igualdade não significa oferecer a todos as mesmas oportunidades, mas sim, dar a cada um aquilo de que precisa olhando às suas carências específicas, visto que, não somos todos iguais nem precisamos todos do mesmo tipo de apoio. Mas para que tal aconteça é necessário a mudança dum sistema educativo fixo e rigoroso para um sistema mais flexível, disponível a adequações constantes e ainda que seja capaz de garantir a igualdade na oportunidade de aprender a todos os seres humanos.

Portanto, as instituições educativas deverão receber e apoiar todos os cidadãos, suportando as suas descobertas, fomentando os seus interesses e respeitando os seus ritmos de aprendizagem. Deste modo, estamos a trabalhar para a construção de um mundo cada vez mais justo e humanizado, onde todos os indivíduos são acolhidos, valorizados, estimulados e apoiados.

1.2- Definindo Diferenciação Pedagógica e Curricular

Conforme Roldão (2003) a diferenciação pedagógica implica apresentar trajetórias e sugestões curriculares distintas para diferentes situações, sugestões estas, que surgem sob a forma de uma gestão flexível do currículo. Diferenciar nos métodos utilizados e nos objetivos definidos de acordo com as necessidades dos grupos e as necessidades individuais de cada criança, segundo o autor, é a melhor forma de permitir que todos os intervenientes no processo educativo participem na construção conjunta de um percurso de aprendizagens de sucesso.

Tive oportunidade de verificar no decorrer da PES que quando falamos em diferenciação pedagógica e curricular, referimos-nos à diferenciação tanto nos métodos pedagógicos utilizados, como nas atividades e nos materiais apresentados. Acredito, que é fundamental que se tente por todos os meios chegar a todos os alunos, procurando deste modo garantir que as suas competências sejam estimuladas e que se alcancem os objetivos traçados para cada um deles. De salientar que estes podem e devem ser distintos, pois o propósito é orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando, o melhor acesso de todos à plena integração na sociedade a que pertencem (Roldão, 2003).

A diferenciação pedagógica surge como uma estratégia de mudança, que visa responder à necessidade de se repensar a escola como instituição e como uma forma de acabar com a indiferença às diferenças. É essencial salientar que diferenciação pedagógica não é o mesmo que diferenciação curricular, pois, a primeira incide nas estratégias de ensino-aprendizagem num todo, sendo no fundo, a razão pela qual existe diferenciação curricular, que é uma das ferramentas utilizadas na diferenciação pedagógica, que por sua vez, é mais focada na seleção dos conteúdos e na gestão crítica do currículo. Cabendo então, aos docentes enquanto decisores, a enorme responsabilidade de orientar o seu trabalho segundo as especificidades dos seus alunos, visto que, a diferenciação visa sobretudo o sucesso e a melhoria substancial do ensino e da prática educativa.

A autora refere ainda, que a diferenciação pedagógica têm a potencialidade de tornar interessante o que para alguns pode ser aborrecido ou até mesmo frustrante para outros, indicando que todas as crianças são diferentes e que as escolas e sistemas de educação precisam de mudar no sentido de encontrar respostas para as necessidades

individuais de todos os educandos, com ou sem dificuldades. Algumas dessas mudanças podem ser conseguidas através da diferenciação curricular que preconiza a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar, construindo-se, assim, pela capacidade de organizar o potencial curricular das experiências dos alunos no sentido de desenvolver competências em todos, sem exceção.

É necessário um currículo comum a todos os alunos mas com a flexibilidade para garantir processos de aprendizagem com níveis diversificados, dando aos alunos de todos os níveis a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades da turma. O que se pretende, além da procura de técnicas especializadas que possam melhorar as competências individuais dos alunos, é também, a procura de condições que facilitem as suas aprendizagens.

Segundo Niza (2013), este conceito decorre da abordagem liderada sobretudo pelos sociólogos da educação, empenhados na compreensão e na busca de novas soluções para as questões relacionadas com: o insucesso escolar; a discriminação social e cultural e o abandono e a exclusão escolar. Vários estudos realizados sobre esta temática dão-nos conta que, quando o professor do ensino regular tem em consideração as características próprias de cada um dos seus alunos, os seus pontos fortes, os seus interesses, as suas necessidades e os seus diferentes estilos de aprendizagem, os mesmos aprendem muito melhor.

No entanto, algumas crianças com NEE necessitam de propostas curriculares individuais; são as chamadas adaptações curriculares, onde tendo em consideração as necessidades específicas de cada uma, se realizam ajustamentos ao Projeto Curricular (PC) ou ao Projeto Educativo (PE), que, em si mesmo, já é obviamente uma adaptação do currículo comum às características da turma, sem com isso, pôr em causa os objetivos gerais para cada ciclo de escolaridade. As adaptações apresentam-se como processos de ajustamento das respostas educativas para o acesso de determinados indivíduos ao projeto curricular comum.

Destacando que o aluno com NEE deve seguir o currículo comum sempre que seja possível, por vezes, é necessário planear adequações estratégicas nas formas de ensino, de modo a que, cada criança possa fazer um percurso de acordo com as suas carências.

Em último recurso, quando isto não é possível, é inevitável e indispensável que se crie outros currículos, que apesar de não serem comuns aos dos seus pares, potenciem o progresso individual de determinados alunos/crianças.

Tal como tive oportunidade de constatar em diversos momentos no decorrer da PES, tanto em pré-escolar como em 1º CEB, quando por exemplo: para a mesma atividade se estabeleciam objetivos diferentes para algumas crianças, olhando as suas aptidões motoras e cognitivas; ou na reestruturação total do projeto curricular, de alguns alunos que não revelavam capacidades para acompanhar o mesmo PC do restante grupo, sem comprometer a sua autoestima e autoconceito de aluno e na fixação de objetivos destinados apenas a casos particulares.

Em suma a gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica assenta na diversidade, ou seja, na programação e planeamento de uma ação profissional focada num grupo heterogéneo mas também em cada um dos seus constituintes que apesar de terem ritmos, estilos e objetivos de aprendizagem diferentes, todos têm direito a apoio especializado adequado ao seu desenvolvimento cognitivo.

De realçar, a importância de uma planificação que contemple a utilização eficiente de todos os recursos naturais, nomeadamente as próprias crianças, pois representam uma fonte rica de experiências, inspiração, desafios e apoio. O docente deve planificar contemplando a sua participação; valorizando a heterogeneidade dos grupos de trabalho e valorizando as aprendizagens cooperativas. Ao implicar os alunos na construção dos saberes a realizar, o professor/educador está a abrir a escola a uma socialização do saber entre alunos e docentes, tornando-se o aluno num parceiro na construção das suas aprendizagens. Importa referir que, é fundamental que estes participem ativamente na tomada de decisões e na avaliação do ambiente educativo. Pois, quando os indivíduos se encontram física, emocional e psicologicamente envolvidos tornam-se mais empenhados e estimulados a maximizar as suas capacidades de aprendizagem (Roldão, 2003).

Em epítome, a criação de um ambiente positivo e diferenciado é essencial para que as experiências educativas tenham sucesso e sejam gratificantes para todos e é importante constatar que a interação positiva entre alunos com e sem NEE depende, em grande parte, da atitude dos agentes educativos e das suas capacidades em promover uma atmosfera positiva. Logo, os profissionais devem ser alvo de formações neste âmbito, para que estejam capacitados para intervir e lidar com este tipo de questões de um modo consciente e intencional, munidos de qualidade pedagógica.

1.2.1- Princípios da Diferenciação Pedagógica

Reconhecendo que a diferenciação se tornou para os agentes educativos um recurso inevitável que auxilia na resolução de “problemas” é importante entender as suas vantagens, mas também, estar consciente das dificuldades que podemos encontrar ao exercer uma prática inclusiva. Tal como refere Roldão (2003) existem alguns tópicos sobre os quais é essencial refletir e ter um cuidado redobrado, para que certas formas de diferenciação utilizadas não adquiram um carácter de exclusão.

Deste modo, a autora indica que existem quatro princípios subjacentes à diferenciação pedagógica sobre os quais devemos pensar ponderadamente, de modo, a que não se tornem limitadores, mas que potenciem oportunidades de inclusão e aprendizagem.

Vejam os princípios da simplificação ou redução, ou seja, da concretização de um conjunto de alterações e reduções no currículo e aplicação das mesmas ao grupo ou aos indivíduos, considerando à partida que a aquisição de determinadas competências vai para além das suas capacidades. Este primeiro tópico apresenta-se como algo que, se não for corretamente constatado e comprovado, pode comprometer o percurso escolar dos indivíduos, pois, ficam privados de abordar determinados conteúdos.

Não obstante, tive oportunidade de constatar durante a PES que é indispensável colocar este princípio em ação, uma vez que, acredito que não é positivo para as crianças serem confrontadas com propostas que não são exequíveis e não contemplam os seus níveis de desenvolvimento cognitivo e motor, podendo em várias ocasiões levar à frustração e à desmotivação e conseqüentemente ao abandono escolar.

Segue-se o princípio da adequação às características dos aprendentes, portanto, a definição de objetivos mínimos e essenciais e a redução/eliminação de objetivos considerados menos significativos para a aprendizagem e formação dos alunos. Bem como, atribuição de um reforço nas áreas que possam contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, em detrimento de competências académicas que se considera que o aluno, devido às suas características, não necessita ou até não conseguirá adquirir. Mais uma vez, tal como já referi anteriormente é essencial que o corpo docente conheça muito bem o grupo de crianças com quem trabalha e que só após uma observação exaustiva comecem a definir as alterações no plano de atividades de cada um, evitando assim, correr o risco de tomar decisões precipitadas. Porém, concordo que, por vez ao constatar que a criança não revela capacidades cognitivas/físicas/motoras/emocionais que

lhes permitam realizar determinadas tarefas é importante que exista um processo responsável de seleção, onde fique determinado quais as competências a potenciar. Pode ser mais significativo que o aluno se saiba defender e participar de forma ativa e positiva na sociedade, do que domine determinados conteúdos que no seu futuro próximo (olhando às suas características pessoais permanentes) poderão não lhe ser úteis.

Surge agora, o princípio do défice institucional, onde se valorizam as questões relacionadas com a socialização, a afetividade e o respeito pela multiculturalidade de modo a promover o sucesso educativo. O que é de uma importância vital, no entanto, de acordo com a autora é comum que esta atuação seja feita de forma totalmente dissociada da prática curricular, logo é fundamental lembrar os agentes educativos de que ambas as componentes devem caminhar lado a lado, sempre que possível.

Também, o princípio da compensação quantitativa, onde se preconiza a obtenção de diversos apoios educativos em quantidade e não tanto em qualidade, não havendo, a necessária reflexão acerca das práticas e das estratégias de ensino que são utilizadas no trabalho direto com as crianças, ou seja, a autora refere que, por vezes, existe um corpo docente numeroso quando porventura poderia ser mais vantajoso a realização de um trabalho continuado com menos profissionais, mas mais intensivo.

E por fim, o princípio da produção e gestão curricular dos profissionais, que remete para os défices ao nível da formação profissional dos agentes educativos, visto que, estes nem sempre recebem a formação necessária que irá permitir que sejam capazes de atuar de forma diferenciada na organização curricular das salas e mais amplamente das instituições. O que remete para a importância fulcral da existência de agentes educativos capacitados e preparados para incluir a diferenciação nas suas práticas.

Em suma, ao abordar a diferenciação pedagógica é essencial contar com profissionais responsáveis, capazes de refletir e ponderar acerca das escolhas que efetuam mantendo a preocupação de não permitir que as suas práticas assumam contornos discriminatórios e que promovam a aceitação da diversidade como uma norma.

1.2.2- Diferenciação Pedagógica e Sucesso Escolar

Ao refletir criticamente sobre as estratégias fundamentais para o êxito da diferenciação pedagógica e, por consequência, para o sucesso da inclusão, constato que estas estão inteiramente ligadas às atitudes dos profissionais e à forma como estes planeiam as suas respostas às necessidades das crianças. Neste sentido, as competências pedagógicas dos agentes educativos terão que de ser multidimensionais, pois estes devem estar capacitados para selecionar e implementar decisões curriculares que permitam ultrapassar obstáculos, tendo em conta os contextos físicos e humanos em que se encontram inseridos e também desenvolver respostas efetivas de inovação curricular e pedagógica, atendendo às competências dos alunos, às suas motivações e perfis de aprendizagem.

Segundo Tomlinson (2000), existem um conjunto de ações a desenvolver pelos agentes educativos no sentido de potenciar um ensino de qualidade promotor do sucesso. Tais como:

- A criação de um clima de trabalho positivo, alegre e encorajador, numa sala organizada e acolhedora;
- A planificação cuidada, em termos curriculares, na definição das atividades e na diversificação das modalidades de trabalho;
- A utilização e organização adequada dos recursos materiais e humanos e o estabelecimento de rotinas, atividades apropriadas e variadas;
- A definição clara de objetivos e tarefas;
- A disponibilização de retorno formativo e valorização da autoavaliação;
- O desenvolvimento da autonomia e da motivação no processo de ensino-aprendizagem, devendo o professor expressar expectativas elevadas para todos os alunos;
- Basear o planeamento nas necessidades dos alunos, assumindo uma atitude reflexiva sistemática acerca da sua prática pedagógica e ainda praticar uma avaliação regular no ambiente de ensino-aprendizagem.

É evidente que atingir esta capacidade de resposta adequada às necessidades de todas as crianças é uma tarefa difícil e que exige bastante de toda a comunidade educativa, mas de facto revela-se uma ação extremamente eficaz e fundamental. Portanto, de acordo

com Roldão (2003) o essencial é encontrar estratégias que sejam, no fundo, formas particulares de estabelecer a interação das crianças com o conhecimento, dando resposta às suas necessidades e visando o desenvolvimento das suas competências.

Sabendo que, cabe ao docente definir os métodos ou técnicas que vai desenvolver, controlar e gerir no decorrer do seu trabalho com o grupo e com os indivíduos, é necessário que este vá ajustando o seu processo de tomada de decisões de acordo com os resultados que vai obtendo. Justifica-se sempre a procura de uma nova estratégia e a definição de novos objetivos para cada aluno.

Atentemos, quando falamos em estratégias, estamo-nos a referir a um conjunto organizado de ações que esperam auxiliar na conquista de determinadas aprendizagens, sejam estas aprendizagens decorrentes de uma tarefa, atividade, jogo, conversa e debate ou discussão. A finalidade da estratégia utilizada altera-se de acordo com o propósito com que é conjeturada e adapta-se ao contexto de cada situação (Roldão, 2003).

Segundo Tomlinson (2001) existem quatro linhas orientadoras sobre as quais o modelo de ensino diferenciado se baseia:

- A primeira consiste na definição clara dos conhecimentos e aptidões de cada criança, bem como, na definição das competências essenciais a adquirir nas diversas áreas de conteúdos;
- A segunda foca-se na adequação das estratégias às particularidades de cada indivíduo, sejam elas relacionadas com as suas habilidades ou com o seu perfil de aprendizagem;
- A terceira relaciona-se com a articulação entre o ensino e a avaliação, afirmando que é fundamental dar *feedback* positivo aos alunos e que todos os membros do grupo devem poder participar ativamente nos momentos de avaliação;
- A quarta, por sua vez, remete para a possível necessidade de constante ajustamento dos conteúdos e dos processos, de modo, a responder aos níveis de conhecimento e competências de cada criança.

Além dos quatro princípios basilares acima mencionados, a autora apresenta ainda um conjunto de estratégias de diferenciação, pelas quais os agentes educativos devem gerir a sua prática. Indicando que existe a possibilidade de **diferenciar estrategicamente**:

- Nos **conteúdos** temáticos (**o que é ensinado**) - no modo como são abordados, ou seja, como é organizada a informação (através de mapas conceptuais, tabelas, esquemas, etc.), nos tipos de textos utilizados, nos materiais apresentados, na forma como são projetadas as atividades (individuais ou em grupos).
- Nos **produtos** (**como os alunos demonstram as suas aprendizagens**) - (cartazes, panfletos, histórias, banda desenhadas, exposição oral, PowerPoint etc.) e no ambiente de aprendizagem (recursos físicos e humanos).
- Nos **processos** de aprendizagem (**como é ensinado**) - através de pesquisa digital, leitura, debate, trabalho individual e de pares etc..
- E, finalmente também no **currículo**, nos **objetivos** e **metas** estabelecidos para cada criança.

Logo, quando aludimos à diferenciação estamo-nos a referir à possibilidade de modificar e adequar as estratégias utilizadas, mas é fundamental salientar que essas mudanças só devem ocorrer após uma observação atenta dos grupos e dos indivíduos que os compõem, visto que, apenas deste modo podemos compreender as suas **inclinações**, os seus **interesses** e os seus **perfis de aprendizagem**.

Em síntese, reconhecendo que as mudanças são pensadas tendo em conta o perfil de aluno é possível afirmar que, ambos os conceitos são dependentes e atuam um em função do outro. Não me parece coerente colocar as estratégias (que servem como respostas às necessidades das crianças) em prática sem conhecer previamente o grupo de trabalho e as suas precisões, ou seja, o perfil de aprendizagem de cada indivíduo.

Em epítome, a diferenciação pedagógica apresenta à comunidade educativa hipóteses ou estratégias diversas no modo de abordagem de determinados conteúdos, permitindo ainda aos alunos praticarem e escolherem como preferem demonstrar as suas aprendizagens aos seus professores e colegas sem comprometer o seu desenvolvimento.

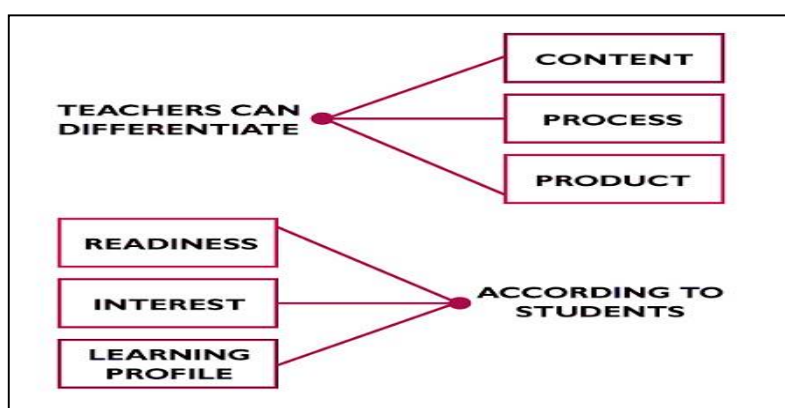


Figura 2: Estratégias de Diferenciação Pedagógica

1.3 - O Perfil de Aprendizagem do Aluno

No decorrer do presente relatório tenho vindo a fazer várias referências ao perfil de aprendizagem, parece-me importante esclarecer este conceito, uma vez que é nele que se baseiam algumas das decisões tomadas pelos agentes educativos. Visto que, é ao fazer uma observação e análise atenta dos grupos e dos indivíduos que conseguimos ir identificando a forma como processam a informação e as ideias que lhes são transmitidas, ou seja, o modo através da qual aprendem melhor. Reconhecendo que a diferenciação pedagógica preconiza uma abordagem diversificada para todas as crianças e uma resposta de qualidade às suas necessidades e interesses, conhecer o perfil de aprendizagem de cada uma assume-se como algo indispensável.

De acordo com Tomlinson (2002) os indivíduos trabalham melhor se lhes forem apresentadas múltiplas avenidas para a aprendizagem. A maneira como o sujeito aprende é mais importante do que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar a aprender permanentemente. Assim, quando os agentes educativos se tornam conscientes da forma como os seus alunos aprendem, torna-se também possível, a descoberta de estratégias que auxiliem nas aprendizagens.

Portanto, segundo a autora, o estilo de aprendizagem traduz-se num conjunto de características pessoais, biológicas e comportamentais, que tornam justificável que um mesmo método de ensino seja eficaz para uns e ineficaz para outros. Cada criança apresenta um estilo de aprendizagem individual e ao conhece-lo torna-se possível organizar o ambiente educativo e as propostas apresentadas com base no mesmo, assegurando as suas necessidades e correspondendo as suas inclinações pessoais.

Então, olhando aos padrões de trabalho que tendem a otimizar a capacidade de concentração de cada indivíduo e analisando o seu estilo de aprendizagem conseguimos ir compreendendo como ajudar os alunos a assimilar mais facilmente às informações transmitidas.

Em concordância com Tomlinson (2002) quando fazemos referência às aptidões e inclinações individuais de cada ser humano existe um nome que se torna incontornável, Gardner, um professor na Universidade de Harvard que desenvolveu a teoria dos Modos de Funcionamento Cognitivo (MFC) mais conhecida como a teoria das Inteligências Múltiplas. Nos seus livros avança a teoria de que existem nove tipos de inteligências distintas e que, a cada uma delas corresponde um estilo de aprendizagem: linguística,

lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, naturalista, existencialista, interpessoal e intrapessoal.

Portanto, segundo Tomlinson (2002) reconhecendo que nem todos os indivíduos se desenvolvem física e intelectualmente da mesma maneira e que somos todos seres geneticamente distintos em constante desenvolvimento em circunstâncias díspares, fica claro, que nem todos somos capazes de aprender os mesmos conteúdos utilizando os mesmos processos.

Além de ser importante ter em consideração o desenvolvimento cronológico e cognitivo aquando da elaboração de propostas de atividades e estratégias, de modo a que estas se tornem exequíveis, é também importante respeitar o tempo, ou seja, o ritmo de aprendizagem de cada um, bem como, as suas aptidões e interesses pessoais, tornando assim os momentos favoráveis a certas aprendizagens. A autora refere ainda que a experiência precoce, a história comportamental e o contexto cultural podem marcar profundamente o indivíduo e o seu desenvolvimento afetivo e intelectual.

Segue-se uma imagem que demonstra os nove tipos de inteligências divulgadas por Gardner e também uma sucinta abordagem às suas características.



Figura 3: 9 Tipos de Inteligências Múltiplas. (Gardner)

- **Espacial/Visual-** Aptidão para as artes, capacidade de pensar em forma de imagens, de visualizar conceitos abstratos.
- **Lógico-matemática-** Aptidão para os números. Habilidade de pensar de forma conceitual e abstrata, além da capacidade de discernir padrões lógicos ou numéricos.
- **Interpessoal-** Aptidão para estabelecer relações interpessoais. Capacidade de detetar e responder adequadamente aos humores, motivações e desejos dos outros.
- **Naturalista-** Aptidão e habilidade para conviver com a natureza. Capacidade de reconhecer e categorizar plantas, animais e outros elementos da natureza.
- **Linguística-** Aptidão para as palavras. Habilidade verbal bem desenvolvida, sensibilidade aos sons, significados e ritmos das palavras.
- **Musical-** Aptidão para a música. Capacidade de produzir e apreciar ritmos, tons e timbres.
- **Corporal-cinestésica-** Aptidão para atividades relacionadas com o corpo. Capacidade de controlar o próprio corpo e lidar fisicamente com objetos variados.
- **Intrapessoal-** Aptidão para o autoconhecimento. Capacidade de ser-auto consciente e em sintonia com seus sentimentos interiores, valores, crenças e processos de pensamento.
- **Existencialista-** Sensibilidade e capacidade para lidar com questões profundas em torno da existência humana, como o significado da vida, por que morremos, ou como chegamos até aqui.

Portanto, tal como já referi, Gardner desenvolveu grande parte do seu trabalho em torno das inteligências múltiplas estudando, analisando e observando os comportamentos e atitudes de vários sujeitos e as suas publicações tiveram sem dúvida um grande impacto nas práticas educacionais das escolas em todo o mundo. Deste modo, parece-me relevante abordar de forma sucinta alguns conceitos ligados à sua teoria, bem como, algumas aplicações práticas que podem influenciar diretamente as aprendizagens de cada indivíduo.

Gardner (1995) começa por mencionar que identificar as áreas mais e menos fortes de qualquer ser humano é algo bastante complexo e aberto a discussão, pois, o facto de ter uma habilidade mais desenvolvida não significa que não se revelem capacidades noutras áreas, assim, esta teoria apresenta-se apenas como um método de detetar as competências mais desenvolvidas de cada pessoa e como uma estratégia para melhor compreender o modo como o ser humano apreende os conhecimentos que lhe são transmitidos. Claro está, que as habilidades e inclinações de todos nós estão sujeitas à sofrer mudanças e alterações, tal como influências externas do meio envolvente.

O autor começa por apresentar em 1983 apenas sete tipos de inteligências, mas reconhecendo que os indivíduos são dotados de capacidades infinitas e surpreendentes em 1999 Gardner reformulou a sua teoria acrescentando mais dois tipos de inteligências e formas de desenvolvimento das capacidades intrínsecas de cada um.

Defendendo que todas as pessoas são detentoras de sabedorias múltiplas, o autor refere que todas elas podem ser desenvolvidas quando estimuladas ou enfraquecidas, quando negligenciadas. Portanto de acordo com Gardner (1995) ao identificar as inclinações e habilidades de cada criança os docentes podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

O professor (Gardner) defende que o facto um ser humano ter uma ou mais inteligências mais desenvolvidas não significa, de modo algum, que as outras não sejam importantes ou que não estejam presentes nas suas nossas ações. Indicando que devemos estimular todas elas e ampliar as nossas capacidades sempre que possível. Pois, podemos correr o risco de tornar as aprendizagens redutoras e não apresentar estímulos diferenciados aos alunos, se apenas apresentarmos propostas baseadas nas suas maiores aptidões. O facto de um indivíduo ter um ou mais tipos de inteligência preferentemente desenvolvidos, não invalida que revele enormes capacidades nos restantes. Não se excluem, pelo contrário completam-se.

Gardner (1995) afirma que a inteligência é um conjunto de habilidades que permitem que uma pessoa resolva problemas e o potencial de encontrar ou criar soluções para as dificuldades, o que envolve adquirir novos conhecimentos.

No entanto é importante salientar que apresenta uma teoria oposta à do conceito tradicional de inteligência, que continua a defender que o Quociente de Inteligência (Q.I) de cada individuo pode ser comprovado mediante a aplicação de testes de escolha múltipla, e que com base nos resultados obtidos se verificará a qualificação de cada um.

Porém, o problema é que este tipo de avaliação padronizada aplicada como forma de mensurar a inteligência não contabiliza as inclinações, os interesses e necessidades de cada criança, a visão subjacente à abordagem *one size fits all* assume um carácter exclusivo, uma vez que, espera que indivíduos completamente diferentes revelem as mesmas apetências.

Ora, um aluno com maiores dificuldades na área da matemática e maiores competências no âmbito das relações interpessoais, poderá eventualmente ser percecionado como menos inteligente ou menos capaz, quando no entanto é 100% inteligente. Pois, se nos testes forem contempladas as suas aptidões mais desenvolvidas poderá atingir outros resultados.

Logo, segundo Gardner (1995) existem múltiplas formas de expressão e de adquirir conhecimentos que permitem o entendimento do universo. E ao sentir que são competentes os alunos aumentam o seu autoconceito e a sua autoestima passando a responsabilizar-se pelas próprias aprendizagens e a valorizar as suas características pessoais. Da mesma forma, os professores passam a compreender melhor quais as aptidões dos seus alunos sendo-lhes, assim, possível criar oportunidades em que tais habilidade possam ser demonstradas aos demais colegas.

Penso que é importante salientar, no entanto, que a teoria das inteligências múltiplas não tem por objetivo fornecer novas formas de categorizar alunos, como fazem os testes de Q.I, mas sim, que sejam dadas diversas oportunidades para que os alunos se expressem de diferentes formas cumprindo metas e objetivos desafiantes e adequados aos seus interesses e necessidades.

Por exemplo, durante a PES, uma das crianças com quem tive oportunidade de contactar levantou a questão “*Porque voam os pássaros?*” e ao permitir e incentivar o grupo a explorar a questão de acordo com as suas inclinações pessoais, as resposta que surgiram foram distintas, algumas com um carácter mais científico, outras mais poético, artístico e até musical. Assim, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem quando

é permitido ao aluno que assuma um papel ativo nas suas aprendizagens, respeitando a sua individualidade, ele envolve-se mais e expressa-se mais livremente.

Em suma, parece-me pertinente apresentar sucintamente possíveis características que os indivíduos demonstram aquando da existência de algumas competências mais desenvolvidas, bem como, o impacto que isso pode ter na prática dos docentes.

Portanto, de acordo com o Gardner (1995), os seres humanos com algumas inclinações mais estimuladas revelam particularidades, tal como podemos verificar nos três exemplos que apresento em baixo:

- **Linguísticas**- Maior facilidade em comunicar verbalmente e por escrito e gosto pela exploração das palavras, os seus sons e significados. Ao reconhecer estes atributos os agentes educativos podem utilizar de forma intencional algumas estratégias que estimulem estas crianças, quer permitindo que apresentem os seus trabalhos oralmente ou que se expressem por escrito, quer utilizando mnemónicas e variando a sua entoação nos momentos de leitura;
- **Lógico-Matemática**- Maior inclinação para a realização de tarefas complexas e facilidade no reconhecimento de padrões e conexões entre conteúdos. Os docentes podem utilizar como estratégias a apresentação de tarefas que precisem do uso da lógica, mantendo os alunos motivados;
- E por último **Espacial ou visual**- Revelam entender e reter melhor as informações quando apresentadas com auxílio de ilustrações, diagramas, gráficos, mapas e vídeos. É possível maximizar as aprendizagens destes alunos apresentando os conteúdos utilizando cartazes, PowerPoint, Prezi, tabelas e esquemas coloridos.

Saliento que escolhi mencionar a abordagem psicológica da educação de Gardner por se tornar evidente o seu contributo para a compreensão do perfil do aluno e do seu estilo de aprendizagem. Onde Gardner afirma que a avaliação padronizada não contabiliza as inclinações, os interesses e as necessidades de cada criança. Destacando que a abordagem “One size fits all” assume um carácter exclusivo.

Não obstante, também dei expressão a contributos de outras áreas da ciência, nomeadamente, a sociologia e antropologia.

Capítulo II – A Dimensão Investigativa na Prática de Ensino Supervisionada

Este capítulo reporta, numa primeira parte, aos fundamentos metodológicos da investigação-ação que aparecem como suporte basilar da prática. Numa segunda parte, fundamenta e caracteriza os instrumentos utilizados para a recolha de dados e apresenta a questão central a que procurei dar resposta e que se formula e caracteriza através da definição de objetivos que orientaram a minha ação e a pesquisa que senti necessidade de desenvolver em busca do entendimento da problemática apresentada.

2.1- A Reflexão e a Investigação para Aprender a Profissão

De acordo com Ponte (2002) os profissionais da área da educação desenvolvem a sua ação tendo em conta diversos fatores, tais como: a estruturação do processo de ensino-aprendizagem; a avaliação dos alunos e a contribuição para a construção do projeto educativo da escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade, mas no decorrer das suas tarefas deparam-se frequentemente com questões problemáticas que conseguem normalmente resolver, de um modo geral, com bom senso e tendo por base a sua experiência profissional. No entanto, quando isso não conduz a soluções satisfatórias é necessário que os docentes se envolvam em investigações que os ajudem a lidar com os problemas da sua prática.

Acredito ser fundamental que enquanto futuras profissionais consigamos reconhecer que na área da educação não se aplicam simplesmente metodologias pré-determinadas, visto que, esta é uma atividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos que progride em torno da exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação. Logo, pensar e refletir acerca da prática é indispensável, uma vez que, só desta forma podemos crescer a nível pessoal e profissional (Ponte 2002).

Assim, a reflexão e a investigação apresentam-se para os docentes como uma forma de atribuir sentido às suas escolhas pedagógicas e as suas experiências e ainda de revelar uma constante disponibilidade de mudança e desenvolvimento, já que, adotam uma atitude de aprendizagem relativamente à sua prática.

Defendo que quando fazemos esta escolha profissional passamos a ter uma enorme responsabilidade e que todas as nossas decisões devem refletir intencionalidade educativa, denotar que existiu um cuidado com o planeamento da nossa ação e que não se reduz a uma simples atividade espontânea. Senão, o tempo e esforço investido nesta trajetória académica de qualidade acabava por não ser tão determinante no nosso percurso profissional.

Logo é essencial, que de um modo sistemático façamos recolha de dados e a documentação das experiências, para que, ao analisar seja possível interpretar os acontecimentos e possamos retirar conclusões, agir e moldar a nossa ação em conformidade com as mesmas. Como por exemplo, se o docente ao analisar e interpretar dados da avaliação verifica que os seus alunos não estão a obter os resultados desejados é importante que teste novas formas de trabalho que auxiliem os educandos a maximizar as suas capacidades, ainda que, os objetivos possam e devam ser distintos de indivíduo para indivíduo.

Portanto, em ordem de ser bem-sucedidos os agentes educativos devem refletir continuamente acerca da sua relação com as crianças, com os colegas de trabalho, com os familiares das crianças e com o contexto onde estão inseridos, sabendo que, a participação ativa na vida escolar requer uma postura inquiridora, desafiante, inovadora e fundamentada, o que só se pode atingir através da atividade investigativa.

Assim, podemos dizer que a reflexão e a investigação acerca da prática profissional se constituem como elementos decisivos da identidade profissional dos docentes e da qualidade pedagógica do seu trabalho.

Tal como afirma Alarcão (2001), todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. A autora refere ainda que é impraticável que um docente: não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas; não se questione perante o insucesso de alguns alunos; que não derivem das suas planificações novas propostas ou hipóteses de trabalho a testar no laboratório que é a sala de aula; não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas e não se questione sobre as funções da escola.

Por exemplo, durante os últimos semestres do Mestrado tivemos a oportunidade de realizar, na unidade curricular de Temas Aprofundados do Português, uma análise do manual de Português do 4º ano, focada de um modo mais aprofundado nos conteúdos gramaticais, ainda assim, constato que quando olhamos para um manual com uma

perspetiva mais crítica, começamos a conhece-lo de uma forma muito mais aprofundada, tanto no que diz respeito às suas potencialidades, como no que se refere aos seus pontos mais fracos, logo podemos arranjar alternativas e atividades que completem ou colmatem as possíveis falhas encontradas nos livros escolares. Então, é importante que o docente olhe para o manual pensando em usufruir do seu potencial, mas que também consiga verificar quais os seus pontos de melhoria, para que possa disponibilizar aos alunos as melhores oportunidades de aprendizagem. O que só conseguira se o investigar/analisar e refletir acerca das suas características.

Em suma, constato que a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento, e que a reflexão e a investigação sobre a prática são, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente (Alarcão 2001).

2.1.1 - A Investigação-Ação como Veículo das Aprendizagens na PES

De acordo com Kemmis (1993) a investigação-ação é uma forma de pesquisa auto refletida, realizada pelos participantes em situações sociais com vista a melhorar: as suas práticas sociais ou educacionais; a sua compreensão dessas práticas e as situações em que essas práticas acontecem. Assim, um professor realiza investigação na sua sala de aula, já que, é onde faz a sua investigação-ação.

Ponte (2002) considera a existência de investigações acerca da prática de dois tipos, sendo estes a alteração de um aspeto da prática ou a compreensão da natureza dos problemas que afetam a prática. Segundo o autor os professores devem envolver-se ativamente na investigação da sua prática educativa não limitando a sua ação ao processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que, para desenvolver um processo de investigação-ação é importante planear, atuar, observar e refletir mais aprofundadamente sobre a prática e sobre o contexto em que se está inserido, é importante que enquanto futuras profissionais encontremos através da investigação estratégias que visem a introdução de melhorias, tanto na nossa ação, como nas instituições onde iremos desempenhar as nossas funções.

Pois, acreditando que a diferenciação pedagógica constitui um fator determinante do sucesso educativo, que para além de se referir a uma metodologia de intervenção que requer reflexão sobre a prática, já que é dotada de alguma complexidade, permite também valorizar as competências individuais de cada criança reconhecendo que estas não são todas iguais e ainda que o direito à igualdade não implica o acesso aos mesmos recursos, mas sim, aos recursos adequados às necessidades de cada indivíduo, resolvi ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada elaborar uma investigação-ação, que partiu do desejo pessoal de explorar melhor algumas componentes relacionadas com a docência e ainda de ter a oportunidade de colocar em prática algumas metodologias e estratégias e verificar se contribuíam ou não para os resultados pretendidos.

Desta forma, e visto que, tinha como objetivo compreender como se trabalha rumo à diferenciação pedagógica e conhecer quais as ferramentas necessárias para uma gestão flexível do currículo, achei necessário investigar para, posteriormente, poder agir e aplicar os conhecimentos recolhidos nas situações que assim o exigiram, uma vez que, no decorrer do Mestrado tive a oportunidade de estar por três vezes em instituições caracterizadas pelo seu carácter inclusivo e fui sendo sempre confrontada com

experiências pedagógicas reveladoras que me levaram a querer aprender e querer investigar para depois agir e assim refletir e inferir acerca da minha própria prática.

Portanto, torna-se evidente que só através da investigação e da ação apoiada nessa mesma investigação consegui encontrar estratégias de diferenciação de qualidade para realizar uma intervenção adequada e para me ir munindo de competências essenciais ao exercício de uma profissão tão exigente quando a docência.

Realçando que a problemática da minha investigação incide sobre a diferenciação pedagógica, é importante constatar que esta constitui um eixo estruturante da ação docente qualificada e que permite reunir as condições necessárias para promover aprendizagens significativas para todas as crianças.

Assim, a minha investigação-ação centrou-se em torno dum problema, cuja enunciação assume a forma de uma questão central que serviu como mote à sua realização: Quais são as condições que eu posso reunir em contexto de sala para construir uma ação pedagógica diferenciada conducente à promoção de aprendizagens significativas para todas as crianças?

Neste caso, durante a PES tanto no jardim-de-infância da QDS como na Escola Primária GC observei a prática da equipa de docentes responsáveis, bem como, as possibilidades de aprendizagem diferenciada criadas pela mesma e ainda as fragilidades encontradas no ambiente educativo, a partir das quais me foi possível perceber, com maior clareza, quais os caminhos a seguir rumo a uma pedagogia diferenciada e à promoção de aprendizados significativos, na certeza de que a ação docente pode efetivamente fazer a diferença na aprendizagem dos alunos.

Nunca poderia participar tão ativamente na construção do meu conhecimento se não tivesse feito investigação-ação, ou seja, enquanto observava e aprendia sobre os aspetos teóricos fui tendo a oportunidade de colocar em prática as metodologias e estratégias adquiridas ao longo da PES e deste modo de refletir acerca da eficácia das mesmas e de ajustar e adequar a minha prática.

Em suma, destacando que esta temática decorre da necessidade de encontrar estratégias de diferenciação pedagógica que se adequem às crianças com Necessidades Educativas Especiais e também aos grupos heterogéneos que frequentem as instituições é fundamental estar em contacto direto com os contextos e agir, pensar, reajustar e voltar a agir e a repensar e assim consecutivamente, pois, só desta forma acredito puder a desenvolver aprendizagens coerentes.

2.1.2 - O Professor Reflexivo e Investigador

Segundo Alarcão (2001) cumpre aos profissionais da área da educação estarem “dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (p.15). Então o conceito do professor que reflete e investiga toma como ponto de partida que este deve procurar dar resposta a questões e/ou problemas relacionados com os alunos e o processo de ensino-aprendizagem, mas também, com as suas escolhas, a escola e o currículo.

Parte-se assim do pressuposto que o docente reflexivo e investigador tem a disposição para questionar e o *know-how* necessário para explorar diversos instrumentos metodológicos e retirar as suas próprias conclusões.

Reconhecendo que os agentes educativos se encontram numa posição privilegiada, pois têm a oportunidade de fornecer informações aos seus alunos e de apoiá-los nas suas descobertas, torna-se imperativo que estes realizem investigações com frequência acerca das mais variadas temáticas, de modo, a se manterem atualizados e informados acerca do mundo que os rodeia.

Ao refletir, constato que são poucas as ocupações que exigem tanto quanto a dos profissionais da área da educação, já que, estes estão sujeitos a uma permanente exposição de dezenas de olhares curiosos e expectantes, detendo ainda a enorme responsabilidade de potenciar a formação das crianças permitindo que estas se transformem em indivíduos capacitados e dotados das ferramentas essenciais para o seu desenvolvimento social; psicológico; cognitivo e físico. Ser docente envolve várias responsabilidades, uma vez que necessitamos de:

- Saber auxiliar na gerência de conflitos;
- Reconhecer as capacidades e potencialidades das crianças.
- Conseguir apresentar desafios cognitivos adequados às crianças com quem trabalhamos
- Ter a honestidade necessária para explicar que podemos não saber tudo, mas estamos dispostos a aprender sempre mais e a investigar para poder esclarecer os alunos.
- E ainda, ser de modo geral detentores de uma vasta cultura geral, tendo em vista elucidar as dúvidas que surjam no quotidiano das crianças.

Os agentes educativos desempenham desta forma um papel extremamente importante na sociedade, sociedade esta, que muitas vezes ignora as suas próprias limitações pessoais e problemas, nomeadamente, a sua condição humana.

Defendo que esta é uma profissão de coragem e de valor, visto que, os pais entregam os seus filhos nas mãos destes profissionais, confiantes de que os mesmos irão potenciem o seu desenvolvimento e estimular a sua curiosidade.

Os docentes são também modelos e referências, pois como já sabemos as crianças refletem em grande parte as atitudes e comportamentos daqueles que as rodeiam. De acordo com Ortega y Gasset (2008) “eu sou eu e a minha circunstância”, ou seja, cada criança tem a sua própria identidade, mas esta é regra geral condicionada pelo meio em que vive e pelas pessoas com quem se relaciona. Então, ao reconhecer que são modelos educativos, penso que estes devem: ser conscientes; sensíveis; saber lidar com as diferenças; ser flexíveis conseguir estimular as crianças a refletir; ser interessados; demonstrar desejo em saber; ser respeitadores; responsáveis e cumpridores das suas obrigações. Contudo devemos considerar o docente um ser humano comum com falhas e defeitos que se esforça no sentido de manter uma conduta regerada e um caráter idôneo.

Os profissionais da área da educação caminham lado a lado com as crianças, auxiliando as suas descobertas, permitindo que explorem com confiança e apoiando-as nas suas dúvidas e receios. Assim, são acima de tudo promotores; orientadores; mediadores; motivadores e gestores das aprendizagens, que trabalham no sentido de manter sempre os alunos motivados e interessados em aprender.

Em resumo, devemos compreender que em ordem de continuarmos a viver num país desenvolvido, são necessários profissionais qualificados: com um *background* especializado e que consigam estimular os jovens/crianças a aprender; que possibilitem transformar as informações em conhecimento; que instiguem o pensamento crítico, criando assim, bases para a formação de cidadãos sensíveis, que busquem a justiça, a democracia, a produtividade e a inovação.

Portanto, todos aqueles que trabalham na área da educação são responsáveis pela formação dos futuros adultos que irão contribuir para a construção da sociedade em que vivemos. Assim, é fundamental que os professores gostem e acreditem naquilo que fazem, ou seja, que sintam entusiasmo no seu dia-a-dia enquanto trabalham em parceria com a escola, as crianças e as suas famílias.

Em suma, tendo o conhecimento de que é um modelo educativo, os docentes devem ponderar e analisar de forma consciente as ações que praticam. Devem ensinar a

refletir, refletindo; a investigar, investigando e a respeitar o próximo, demonstrado em ambiente de sala de aula esse mesmo respeito. Tendo consciência de que são espelhos nos quais as crianças se revêm e estas vão imitando as suas qualidades, capacidades e assim construindo simultaneamente as suas próprias identidades.

2.2- Identificação da Problemática e das Questões que Deram Origem à Escolha do Tema

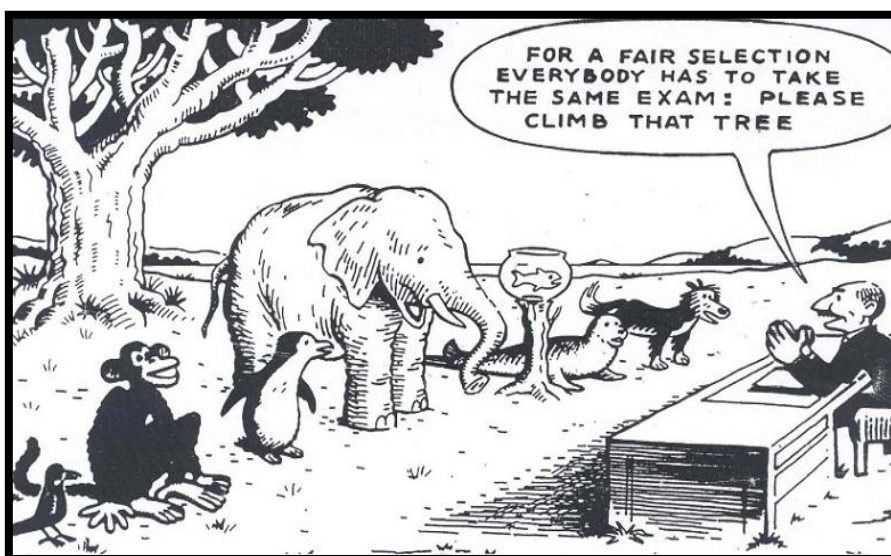


Figura 4: Seleção (In)justa

Na imagem que podemos ver acima está retratada sob a forma de *cartoon* o cenário educativo que me levou a escolher esta temática, estava a fazer uma pesquisa na internet, como em qualquer outro dia, quando sou surpreendida por esta imagem que de alguma forma representava tudo aquilo em que acredito, mas que talvez até a data ainda tivesse conseguido verbalizar da mesma forma.

Na figura está representado o momento em que um professor pede a um grupo completamente heterogêneo que realize a mesma tarefa do mesmo modo, neste caso, subir uma árvore. Logicamente que o macaco conseguiria fazê-lo com mais facilidade do que o peixe, que por fatores determinados pela sua condição física, alheios à sua vontade, está impedido de realizar esta tarefa. Ora, será justo pedir que sejam todos avaliados da mesma forma quando todos os indivíduos são diferentes, dotados de distintas competências? Parece-me que não, o bom senso e o sentido de justiça e igualdade são diariamente postos à prova, principalmente em ambiente de sala de aula.

Tal como indica a literatura o ensino e a aprendizagem estão intimamente relacionados, não obstante, devem ser vistos como duas entidades separadas, já que existem atitudes e processos ligados ao ensino e também atitudes e processos ligados à aprendizagem. Verificasse então que o aprender pressupõe formas pessoais de apropriação do saber que definem à partida as competências mais e menos fortes dos alunos, nomeadamente, a forma como processam a informação difere de acordo com as

suas características, com as suas preferências pessoais e com os contextos em que estão inseridos.

Logo, confiando no bom senso e no sentido de justiça dos docentes é importante reconhecer que todas as crianças apresentam características próprias, revelam capacidades distintas e estilos de aprendizagens variados. Acredito, que é essencial saber corresponder de forma adequada às suas necessidades e ao refletir decidi que a problemática do meu relatório seria pensada e estruturada de modo a ajudar-me a perceber como melhorar a minha ação e intervenção de modo a promover aprendizagens, não fornecendo o mesmo a todas as crianças, mas sim, a cada uma aquilo de que precisa.

A minha aposta na diferenciação pedagógica e numa gestão flexível do currículo constituem-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem e como resposta intencional e de qualidade à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual e que não devem ser excluídos, muito pelo contrário.

Concluindo, é cada vez maior o número de instituições inclusivas no nosso países que sobrevivem com o apoio de uma equipa pedagógica preparada e especializada, que visa, ajudar a suplantar as dificuldades das crianças e a desenvolver as suas competências tendo em conta os seus aptidões e carências.

2.2.1 - Objetivos da Investigação-Ação

No decorrer da investigação-ação, tive como objetivo geral: reunir condições para construir uma ação pedagógica diferenciada conducente à promoção de aprendizagens significativas para todos os alunos nos contextos de educação pré-escolar e 1º CEB, o que aconteceu através da análise de vários textos acerca da temática indicada e da observação direta do ambiente educativo, pois, só deste modo me foi possível perceber que mecanismos acionar rumo a gestão flexível do currículo.

Importa também referir que, no remete aos objetivos específicos, procurei conhecer os interesses e as necessidades do grupo e individuais, bem como: planear em função das mesmas, adequando os objetivos e as atividades às competências de cada criança e potenciar aprendizagens ativas, estimulantes e desafiadoras, realizando propostas pensadas exclusivamente para os grupos em questão, tornando assim maiores as probabilidades de as tornar cativantes e desafiadoras.

Porém, além de contar com a participação ativa dos alunos e com o seu *feedback* para delinear as minhas propostas, tive sempre em mente que mais do que estarem adequadas às necessidades de cada um, deviam também estar em conformidade com os objetivos curriculares propostos e ser promotoras do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Saliento que ao planear atividades estava consciente que nem todos os alunos estavam no mesmo patamar e que realizava diferentes versões da mesma tarefa, de modo a que todos pudessem contribuir e participar, sem se sentirem excluídos ou ainda pior frustrados por não conseguirem corresponder às expectativas irreais que não estariam adequadas à realidade e as suas capacidades, porém tentava sempre, dentro dos objetivos que eram conscientemente estipulados, que os alunos tentassem superar-se e desenvolver num ambiente seguro e responsável. Tinha como objetivos:

- **Promover a integração de diversos saberes** (disciplinares e pedagógicos) sobre as características e necessidades de crianças entre os 3 anos e os 10 anos e refletir sobre as experiências educativas adequadas a estas faixas etárias;
- **Observar atividades e sujeitos nos contextos onde existissem crianças com e sem NEE**, pois como é espetável, não estive sempre a intervir, existiram muitos momentos em que me foi dada a valiosa oportunidade de observar com um olhar crítico e atento o ambiente no qual estava inserida, tal como, todas as relações que se

estabeleciam entre os seus intervenientes. Acredito que seja fundamental no decorrer da construção do nosso percurso académico estabelecer contacto direto com os contextos reais, onde aquilo que aprendemos na teoria assume um carácter mais prático e se concretiza diante dos nossos olhos. Ver um docente em ação no seu ambiente natural, a sala de aula, dá-nos a oportunidade de refletir acerca das nossas escolhas pedagógicas e de nos questionarmos acerca da prática de outros profissionais. Observar foi para mim, sem dúvida, uma enorme ferramenta de aprendizagem;

- **Utilizar ferramentas de trabalho** com as crianças tendo em conta a Diferenciação Pedagógica em pré-escolar e no 1º CEB (por exemplo: planificar tendo em conta diferentes tarefas e assunção de diferentes papéis na mesma atividade de acordo com interesses e necessidades das crianças);

- **Promover ambientes inclusivos e o desenvolvimento de competências sociais/valores** (respeito; empatia; solidariedade; aceitação; justiça, tolerância; generosidade; responsabilidade; paciência; honestidade e humildade);

- **Promover o processo de integração/inclusão** de todas as crianças de um modo transversal através: da adaptação da mesma atividade às diferentes etapas de desenvolvimento dos vários alunos; da adequação na linguagem mediante o aluno e as suas capacidades; da promoção da participação dos alunos da construção do seu próprio conhecimento; da valorização constante do apoio entre pares e do trabalho cooperativo entre os alunos sem a presença constante do docente; da fomentação do respeito pela diferença e da introdução de diversas atividades que de uma forma transversal reforçassem o processo de inclusão e integração da diferença;

- E por fim, de **alertar os grupos para comportamentos e atitudes mais sensíveis à diferença**. De salientar que não utilizei a expressão aceitação, porque defendo que enquanto seres humanos não temos que aceitar ou não a diferença, devemos apenas constatar a sua existência e promover a união e a inclusão. Apesar de este ser um tópico complexo inserido num espectro de grande amplitude, é inquestionável que a diferença é um facto incontornável, então acredito é fulcral reunir os mecanismos essenciais em ordem de dar resposta às atuais necessidades da sociedade.

Recordo, por exemplo, que durante a PES em 1º CEB, numa aula expositiva de estudo-meio acerca do sol e da exposição solar, planeei que falássemos também acerca dos continentes e do tom de pele dos seus habitantes. A conversa foi longa, pois a participação dos alunos foi constante, confesso, que por vezes até excessiva, já que, no

início senti dificuldade em dosear as intervenções dos alunos, algo que com ajuda da professora titular acabei por corrigir, pois, por vezes não fazia a melhor gestão do tempo, queria tanto que os alunos pudessem participar, todos sem exceção, que ficavam alguns conteúdos curriculares por apresentar.

Mas como estava a referir, uma discussão que poderia ter levado apenas alguns minutos estendeu-se, e esse era mesmo o meu objetivo, levar os alunos a questionar-se, a pensar. Pois, nesse dia levei uma imagem do *Pantone Humano* da artista brasileira Angélica Dass, conhecida pela utilização da escala de cores *Pantone* para catalogar os diferentes tons de pele (melanina) dos seres humanos do planeta terra, retratando assim a beleza nas diferenças. Escolhi um que contemplasse de forma ampla bastantes tons de pele, deste o albinismo ao tom mais escuro que consegui encontrar. O espanto e supressa foi geral, a maior parte das crianças não sabia da existência de seres humanos sem melanina e nunca tinham sido confrontados com este tipo de imagens. Logo, além de conseguir a atenção e interesse imediato da turma, consegui também, intencionalmente, que através da observação conjunta daquelas imagens abordássemos os conteúdos curriculares programados e que, além disso, discutíssemos os conceitos de diferença e igualdade, fomentando o desenvolvimento social e pessoal de cada uma das crianças.

Afinal o que nos torna diferentes? É o nosso tom de pele? A quantidade de melanina que temos na nossa pele? Estas foram apenas algumas das questões levantadas pelo grupo e chegamos em consenso a uma única resposta, que somos todos iguais e temos todos o mesmo valor humano, existindo apenas indivíduos que se pautam por valores eticamente mais corretos e outros que fazem algumas escolhas menos positivas. Relembro que a expressão exata que um dos elementos do grupo, a (B.), utilizou foi: - *“Somos todos iguais, só muda cor da pele, todos temos sangue da mesma cor a correr nas veias. Existem é pessoas que se portam melhor e outras que fazem mais asneiras. Os mais escurinhos têm mais melanina e os outros têm menos, por isso é que os mais branquinhos se queimam mais ao sol.”*

Em resumo, fiquei ainda mais satisfeita quando percebi que, além que promover a inclusão e a integração, sempre que revisitámos esta temática, todas as crianças sabiam explicar o que era a melanina, em que camada da pele se encontrava e quais os efeitos nocivos da exposição solar.

2.2.2 - Metodologia – Instrumentos de Recolha de Dados Utilizados durante a PES

No decorrer da PES foram várias as metodologias e os instrumentos utilizados para a recolha de dados tendo em vista a sua análise posterior, de evidenciar que os mesmos foram de uma importância vital, já que, sem eles não me seria possível refletir de forma clara acerca da intervenção-ação e posteriormente retirar conclusões e traçar planos de ação que me ajudassem a ultrapassar as minhas dificuldades, bem como, a reconhecer os meus pontos mais fortes e aqueles que carecem de melhoria.

Portanto, é relevante referir que os instrumentos que permitiram a análise da minha prática ao longo da PES e auxiliariam na construção do presente relatório foram:

- A **observação direta** e as **intervenções**, através das quais consegui reunir informações acerca do contexto e participar ativamente na vida das instituições, tendo a oportunidade de intervir e ou observar em todas às áreas de conteúdos e curriculares.
- O **caderno de formação** (notas de campo e reflexões), no qual fui realizando diversos registos que me permitiram refletir acerca da minha prática, tal como retirar apontamentos diários acerca das múltiplas situações que ia experienciando, por vezes, este instrumento transformou-se quase num diário de bordo, onde descrevia as minhas ansiedades, dúvidas e onde ia progressivamente mencionando algumas conclusões a que chegava através do exercício da prática.
- As **planificações**, já que foi apoiada nas mesmas que realizei a gerência do tempo reconhecendo os interesses e necessidades das crianças, tendo sempre em vista a planificação de atividades e projetos adequados às necessidades do grupo e focadas no seu desenvolvimento e aprendizagens.
- A **entrevista à Educadora** cooperante durante a PES no Pré-escolar, que me permitiu perceber a opinião da docente em relação a diversas temáticas, tais como a inclusão, a diferenciação pedagógica e qual o impacto de ter crianças com NEE numa sala de jardim-de-infância, quer ao nível da preparação da equipa educativa, quer nas vivências dos seus pares.
- Os **registos fotográficos, de áudio e vídeo**, que permitiram que a experiência realizada se tornasse mais palpável e ainda porque serviram, sem dúvida, como suporte as afirmações e aos relatos que fui apresentando.

- Os **registos de avaliação** formativa e sumativa, que se revelaram mais um instrumento indispensável, pois através da análise dos mesmos surgiram muitas oportunidades de aprendizagem e de reorganização da prática.
- E finalmente os **registos do processo de supervisão**, tanto das docentes cooperantes como da Professora-Orientadora, que foram fundamentais na regulação da prática, tanto pelas numerosas sugestões pertinentes apresentadas que estimularam as minhas aprendizagens e fomentaram o meu desenvolvimento e evolução enquanto futura profissional, como pelo imenso apoio no decorrer da PES.

2.2.3 - Recolha de Dados – Emergentes dos Contextos da PES

Após observar atentamente os contextos e refletir acerca das informações recolhidas senti a necessidade de realizar a sua análise, no sentido de melhor compreender as realidades complexas com que tive oportunidade de contactar, tendo como principal objetivo entender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e reações, pois apenas desta forma poderia planear de acordo com as suas necessidades e interesses.

Pretendia interpretar a realidade tal como ela era experienciada pelo grupo de crianças e por mim, que enquanto observadora-participante conseguia ir percebendo, como pensavam e como agiam (os seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos). Tinha a intenção de ir acumulando informações/dados que me ajudariam a repensar a minha prática, mantendo como princípio a promoção do sucesso escolar dos alunos e a diferenciação pedagógica.

Assim, ao adquirir um maior entendimento acerca das crianças, enquanto grupo e individualmente, consegui adotar uma postura que me permitiu melhorar a qualidade das interações estabelecidas entre todos os intervenientes do processo de investigação-ação. Pode-se dizer que ao analisar os dados recolhidos ao longo da intervenção, o interesse não era efetuar generalizações acerca das crianças, mas sim, poder particularizar a minha ação de modo a dar resposta às necessidades de cada uma delas de forma intencional e provida de qualidade pedagógica.

Através da observação dos sujeitos e dos fenómenos na sua complexidade e singularidade consegui elaborar descrições precisas dos factos, que ao reler me forneciam pistas e me auxiliavam a nortear a minha prática a diversos níveis.

Como refere Serrano (2004) interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”. Partindo do pressuposto que a construção do conhecimento se processa constantemente, a partir do próprio “*laboratório*” que são os espaços promotores da partilha de experiências e vivências (neste caso, a sala de aula).

À medida que os dados empíricos começaram a emergir tornou-se possível delinear e repensar a ação tendo por base dados concretos. Assim, o processo de produção de conhecimento foi acontecendo em simultâneo com a recolha e análise dos dados, que se traduziam em evidências.

Ao identificar as relações entre causas e efeitos ou ao analisar uma dada situação real, fomentando a discussão, senti que se torna possível promover mudanças e/ou melhorias. Como por exemplo, ao adaptar os objetivos de aprendizagem ou alterar os grupos de trabalho podemos mudar por completo o autoconceito da criança e a dinâmica da sala.

Portanto, os dados e as informações que recolhi no decorrer da investigação-ação visaram auxiliar-me a analisar e a questionar a prática, tendo como perspetiva mudanças no meu pensamento e na minha ação. Este trabalho, orientado fundamentalmente pela prática, permitiu-me pensar acerca dos problemas da aplicação direta da teoria e potenciar aprendizagens.

Importa referir, que os portfólios, antecedentes ao trabalho presentemente apresentado se constituíram como instrumentos de registo e recolha de evidências derivadas do quotidiano nas instituições onde tive o privilégio de poder comparecer. Assim, constato que só consegui delinear um plano de ação tendo como base a análise constante e sistemática de um conjunto de dados decorrentes da aplicação de instrumentos e técnicas de recolha de informação como: escalas; entrevistas; descrição; reflexão, problematização; contextualização da intervenção; observação; elaboração de notas de campo; registos escritos de índole reflexiva; ações e múltiplas conversas em que participei.

Em suma, enquanto investigadora, assumindo essa postura nos momentos de interação com os indivíduos, todos os momentos de partilha deram origem a reflexões e ou relatos escritos, acerca daquilo que vi e ouvi. As anotações sobre as ocorrências, em situações formais ou informais, foram fundamentais para a interpretação dos factos, para o entendimento das causas, dos efeitos e das conexões entre ações e acontecimentos. Foram enfim, basilares para o entendimento num todo.

2.2.4 – Evidências e Análise

Reconhecendo que as evidências são tudo aquilo que pode ser usado para corroborar determinadas afirmações e que estas podem ser recolhidas de diferentes modos, constato que os dados que recolhi se constituíram como material bruto que necessitava de ser tratado de modo a possibilitar a reflexão e a gerar conhecimento. Foi necessário reduzir, simplificar, selecionar e organizar, até obter elementos que permitissem estabelecer relações, fazer interpretações e chegar a resultados ou conclusões, ou seja, evidências.

Neste sentido, penso ser importante relatar de forma sucinta como pude efetuar determinadas comprovações que me auxiliaram a nortear a minha prática, tanto em pré-escolar como em 1º CEB. Para o Pré-Escolar, entre muitos outros, existem dois exemplos de ações muito concretas que derivaram da análise sistemática dos dados recolhidos, o primeiro, em relação à organização do espaço e o segundo, em relação ao entusiasmo e participação do aluno D.(4A) nas atividades.

Iniciando pelo que diz respeito à organização do espaço, confirmo que comecei por reparar que ao longo de três semanas consecutivas estavam sempre presente nas minhas notas de campo registos que indicavam que o grupo de crianças não utilizava a biblioteca da sala e que não explorava a área da escrita. Só me consegui aperceber deste fator porque parei para analisar e comparar os dados que ia recolhendo, desta forma percebi que seria fundamental dinamizar as duas áreas supra citadas incitando as crianças a utilizá-las e a envolverem-se em atividades centradas nas mesmas. Assim fiz, em conjunto com a educadora, pensei em mudanças exequíveis e de qualidade, apoiada em diferentes escalas que orientavam as minhas decisões, e a medida que as ia aplicando fui verificando a sua eficácia. De facto, o grupo passou a utilizar com maior frequência as áreas referidas, cerca de três vezes mais, tornando-se claro o sucesso da mudança implementada.

Segue-se o segundo exemplo referido, acerca do entusiasmo e participação do aluno D.(4A) onde, através da observação direta das suas atitudes e de conversas constantes, averigui que o mesmo se recusava por vezes em participar nas atividades de grande grupo preferindo trabalhar individualmente. Também ao reler as minhas anotações verifiquei que eram várias as referências acerca da desmotivação em participar nas atividades planeadas tanto por mim, como pela educadora cooperante. Logo, comecei a

sentir que era necessário arranjar estratégias para contrariar esta situação. Em primeiro lugar tentei perceber junto dos familiares de D. quais os seus interesses e inclinações mais visíveis, de seguida, recorri novamente às minhas notas e fui rever os momentos em que mencionava as conversas que tive com o menino e as constatações que ia fazendo.

Rapidamente percebi que ele gostava muito de animais, da sua anatomia e dos fenómenos que ocorriam na natureza, visto que, muitos dos registos referiam que ele levava com frequência revistas relacionadas com estas temáticas, constatei também que ele gostava de partilhar os seus conhecimentos com o grande grupo, já que os registos indicavam que ele se encontrava sempre muito envolvido nestes momentos.

Assim, tendo em conta todos os elementos acima referidos, foi-me possível planificar de um modo diferenciado e potenciar o aumento do interesse de D. em participar nas tarefas realizadas, tanto individualmente como em grupo. O que também se pode constatar nas anotações concretizadas após a aplicação de algumas estratégias, onde indico que o menino se passou a envolver, durante um maior período de tempo, nas atividades a decorrer e com maior frequência.

Este são apenas dois dos muitos exemplos que posso referir e que só se tornaram possíveis de experienciar devido à análise das evidências que resultavam diretamente da prática e que possibilitaram uma ação intencionalmente diferenciada onde os resultados eram óbvios.

No que remete ao 1º CEB a análise dos dados recolhidos foi mais uma vez fundamental principalmente no que se refere à diferenciação e a avaliação dos progressos dos alunos. Passo a apresentar mais dois exemplos, o primário acerca da evolução de uma das alunas M.(9A) e o secundário acerca das preferências de método de aprendizagem de A. (12A), ambas com NEE.

No primeiro caso foi viável apurar que os métodos de ensino diferenciado utilizados, tais como, os objetivos adequados e o tempo de apoio individualizado, estavam a ser positivos para a aluna em questão, já que, os seus resultados escolares (qualitativos e quantitativos) começaram efetivamente a melhorar. O que se conseguia confirmar observando o aumento nas percentagens adquiridas pela mesma nos momentos de avaliação (nesta situação específica, no domínio da matemática), visto que eram coincidentes com a minha presença neste contexto. A menina começou por atingir 55% nos testes formativos realizados previamente, porém quando comecei a realizar um trabalho mais individual e intensivo com a mesma, olhando às suas necessidades e interesses, os resultados foram progressivamente aumentando. Num segundo momento

de avaliação atingiu os 65% e num terceiro já estava 69%. Fatores observáveis tanto através dos dados que fui recolhendo, como também pela participação da aluna nas atividades a decorrer. Destaco que professora titular se apercebeu quase que de imediato da evolução da aluna e fez questão de me felicitar.

Por sua vez, na segunda situação mencionada, comecei por verificar que a aluna A. (12.A) que revelava dificuldades de aprendizagem acentuadas, em alguns momentos demonstrava compreender melhor as informações transmitidas, em comparação com outros, em que parecia não conseguir assimilar os conceitos apresentados. Através da análise sistemática das notas de campo e da observação, consegui recolher evidências que me ajudaram a encontrar ferramentas que visassem ultrapassar dificuldades e obstáculos, bem como, a testar a sua eficácia.

Nomeadamente, após ter constatado através dos meus registos, que os momentos em que a (A.) havia compreendido melhor os conceitos, eles tinham sido apresentados através da utilização de esquemas sucintos, coloridos e estruturados, resolvi diferenciar no modo como interagira com a aluna, preparando-os previamente e entregando-os a menina como forma de potenciar e facilitar as suas aprendizagens e a construção do seu conhecimento. Sempre que distribuía os esquemas informativos colocava algumas questões ao grande grupo e começou-se a tornar evidente que a participação da aluna aumentava significativamente e que simultaneamente as suas dúvidas e necessidade de apoio constante do docente diminuam, o que me indicou que estava no percurso certo.

Em suma, foram diversas as evidências em que me baseie para nortear e repensar a minha prática e era também com base nas mesmas que tomava decisões e verificava a eficácia das propostas de diferenciação apresentadas. Visto que, diferenciar só faz sentido se de facto existirem melhorias claras, a vários níveis, na vida escolar das crianças. Só existe sentido se for possível comprovar e constatar essas mesmas melhorias, olhando para os resultados, ações e atitudes das crianças.

Acredito que, mais do que ensinar os conteúdos, os agentes educativos têm uma grande preocupação em permitir que os seus alunos participem na construção do seu próprio conhecimento, transmitindo-lhes estratégias uteis que pretendem potenciar a sua evolução. Estratégias essas, que devem ser testadas, analisadas e discutidas, para que se possam comprovar efetivamente os benefícios da sua aplicação.

Por fim, saliento que assumir cada aluno como um ser único, implica que se recolham múltiplas informações sobre cada elemento e que delas se extraia o essencial para que nos possamos certificar de quais as suas dificuldades, maiores aptidões e

interesses, para posteriormente podermos planejar em conformidade com os mesmos. Após planejar e colocar em prática é indispensável que voltemos a refletir acerca daquilo que realizámos visando manter o que funcionou ou alterar o que pode ser melhorado. Este é um processo sistemático e que deve acontecer ciclicamente, pois permite que se dê sentido às ações, tanto para os agentes educativos, quanto para as crianças. Apresentando-se ainda como uma enorme oportunidade de aprendizagem para todos os intervenientes envolvidos.

Concluindo, apesar de relatar apenas alguns exemplos, torna-se claro que a análise dos dados e a extração das evidências decorrentes da investigação-ação foram uma constante e que só deste modo me foi possível realizar um trabalho centrado na diferenciação pedagógica.

Capítulo III – Análise Reflexiva da Ação Educativa na PES

3.1 - Trabalhando com as Crianças para Ensinar e Aprender

Este capítulo visa inicialmente apresentar a concepção da minha ação pedagógica e a forma como resolvi organizar o ambiente educativo, ou seja, a intencionalidade educativa subjacente às minhas escolhas.

Em seguida, o trabalho de campo realizado, começando pela caracterização dos contextos onde realizei a presente investigação-ação, fazendo referência às várias etapas e procedimentos relacionados diretamente com o trabalho desenvolvido ao longo da PES, nomeadamente o grupo do Pré-Escolar e a turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As caracterizações que se seguem têm como base as observações realizadas, os diálogos estabelecidos com as docentes cooperantes, as conversas informais com as auxiliares e professoras de apoio, o Projeto Educativo da Escola, o Plano Curricular de Grupo e o Plano de Atividades da Turma.

3.2 - A Concepção da Ação e Organização dos Ambientes Educativos

3.2.1- O Modelo das Comunidades de Aprendizagem

No seguimento da PES nas instituições de Pré-escolar e 1º CEB fui planeando a minha intervenção-ação tendo em conta que estes eram ambos espaços inclusivos que integravam crianças com diversas patologias, desde de autismo, à paralisia cerebral e a défices cognitivos acentuados.

Portanto tendo em conta a temática que escolhi para o meu relatório, focada na diferenciação pedagógica, fui levada a refletir acerca de múltiplas questões: Como incluir? Como projetar a minha ação de modo a possibilitar a maximização das capacidades de todos as crianças? E como organizar o ambiente educativo em ordem de obter os melhores resultados?

Rapidamente constatei, que em primeiro lugar era fundamental seguir as experientes e adequadas indicações dos docentes titulares, observar as suas práticas e com base nisso começar a delinear um plano de ação.

Importa mencionar que em ambos os contextos da PES os agentes educativos não seguiam qualquer modelo pedagógico, mas verifiquei através da minha observação diária as escolhas e decisões que desenvolviam com base numa pedagogia centrada no grupo/comunidade de aprendizes, em que a responsabilização das crianças e a sua participação ativa na comunidade educativa era frequentemente solicitada.

Logo, ao analisar as tipologias dos modelos propostos por Rogoff (1996, p.322-344) que podem ser: centrados no adulto; centrados na criança; ou centrados no grupo/comunidade de aprendizes, constatei que nestas instituições o planeamento e avaliação eram, dentro do possível, elaborados em conjunto, ou seja, através da cooperação entre a docente e o grupo de crianças.

Tal como afirma Watkins (2005), nas instituições em que se fomenta a partilha e inclusão na comunidade de forma integral verifica-se um aumento do interesse e conseqüentemente uma redução das desistências e do abandono escolar. Os sujeitos revelam ainda melhorias ao nível do comportamento e maior facilidade em utilizar de forma adequada as aprendizagens efetuadas. O sentimento de pertença a um grande grupo reflete-se positivamente na forma como as crianças se relacionam umas com as outras e também no modo como visionam a escola enquanto instituição.

Assim, e à luz das Comunidades de Aprendizagem e de acordo com Watkins (2005) verifico que nas salas onde tive oportunidade de estagiar as aprendizagens eram centradas nos interesses das crianças enquanto grupo e também nas suas características individuais. E as responsabilidades partilhadas por todos, quer na distribuição de tarefas, quer nos momentos de avaliação, onde as docentes desempenhavam um papel importante, pois, como as mais experientes do grupo encaminhavam e incentivavam as crianças, apoiando-as durante as suas descobertas e ouvindo as suas opiniões acerca de tudo aquilo que acontecia na sala e fora dela.

Deste modo, e tendo como base os comportamentos, estratégias e metodologias escolhidas e executadas pelos diversos profissionais que fui observando durante os estágios, decidi rumar na mesma direção e contribuir para a construção de uma Comunidade de Aprendizagem, onde é essencial que estimulemos o grupo a exprimir-se, a comunicar os seus sentimentos e as suas preocupações, potenciando o seu desenvolvimento, assim como, auxiliando-o a adquirir ferramentas que irão permitir que os alunos fiquem melhor preparados para agir positivamente em sociedade. Esta foi sempre uma preocupação que mantive e algo que procurei concretizar no decorrer da PES.

Implica indicar que, como instituições inclusivas que se assumem, estas procuram responder às distintas dificuldades e a diversidade dos indivíduos assegurando um ensino de qualidade a todos num espaço em que existe um clima de partilha, de solidariedade e de liberdade de expressão e onde se valorizam, acima de tudo, as experiências de vida e os ideais de cada um.

Assim, tendo em conta o supra citado as docentes iam adaptando as suas práticas às necessidades e interesses dos grupos, planeando, sempre que possível, em conjunto com as crianças e em cooperação com outros membros da comunidade educativa.

No caso do 1º Ciclo sabemos que existem programas pré-definidos que devem ser cumpridos, o que por vezes, faz com que a estruturação do horário se torne menos flexível e que exista uma necessidade de acompanhar o trabalho a ser desenvolvido no mesmo grupo ano, o que obriga a um ritmo mais acelerado, o que em Pré-Escolar não se verifica, pois, apesar de existirem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP) que procuram auxiliar os profissionais a orientar a sua prática, existe uma maior liberdade na gestão do tempo e na forma como são abordados os conteúdos.

Em suma, em conformidade com as diretrizes em cima referidas organizei a PES seguindo os mesmos moldes, e vendo sempre as crianças como agentes ativos, que colaboravam de igual modo para promover aprendizagens, fomentei a sua participação autónoma em projetos e atividades sobre as quais revelavam interesse ou vontade de descobrir e explorar e apresentei atividades estimulantes que davam resposta às necessidades do grupo e individuais de cada sujeito.

3.2.1.1 - O Papel do Adulto

Importa mencionar que para definir o meu papel nos contextos e desenvolver um trabalho provido de qualidade e intencionalidade educativa, existiram princípios nos quais me apoiei, centrados nas **Comunidades de Aprendizagem** e no **Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores de Ensino Básico**. (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

Mantive sempre a **Valorização da Diversidade** como um objetivo a cumprir, ou seja, antes de começar a minha intervenção-ação procurei conhecer o grupo de crianças de uma forma geral e de um modo mais particular cada um dos seus elementos, assim como, as suas inclinações, capacidades e dificuldades. Evidencio, que não acompanhei as crianças só nos momentos destinados a partilha e a troca de conhecimentos, mas também, nos momentos de brincadeira e exploração livre, nos intervalos passados na biblioteca, nos espaços de recreio, nas atividades desportivas extracurriculares e no período de tempo destinado aos almoços.

Penso que ao acompanhar o grupo em momentos e situações distintas consegui adquirir um conhecimento mais aprofundado acerca de cada um dos indivíduos, bem como, estabelecer com as crianças uma relação de maior proximidade e afetividade. Ao conhece-los pude de forma intencional valorizar as suas diferenças e agir em conformidade com as mesmas, este foi, sem dúvida, um recurso valioso que pude utilizar quer na formação de grupos de trabalho equilibrados, quer no ajuste e reorganização dos espaços. Indo de encontro aquilo que é preconizado pelo Perfil de Desempenho dos profissionais da área da educação, onde se afirma que o professor “identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

Ressalto que a prestação de **apoio a todas as crianças** foi outro dos pilares nos quais assentei a minha prática, pois, ao perceber as suas aptidões pude refletir e planificar em conformidade com as mesmas e assim auxiliar as crianças a maximizar as suas competências, tal como a ultrapassar as suas dificuldades. Tentei abordar os conteúdos de uma forma transversal, ou seja, mesmo quando estávamos nos períodos dedicados ao estudo-meio/conhecimento do mundo estabelecíamos pontes com as expressões, o

português, com o inglês e com a matemática e o mesmo acontecia nas outras áreas de conteúdos.

Foquei-me em compreender pormenores que poderiam fazer toda a diferença, assim como, a organização dos alunos nos lugares e quais as combinações que funcionariam melhor, não no sentido de apenas diminuir o ruído de fundo na sala, mas também, de elaborar combinações proveitosas. Por exemplo, se verificasse que (D.) tinha a calma e compreensão necessárias para apoiar (M.) então essa seria a combinação acertada.

De evidenciar, que as reorganizações foram sendo constantes pois, sabendo que a sala é por si só, um organismo vivo em constante mudança deve-se ir adaptando às precisões correntes dos grupos e de cada indivíduo que o compõe. Tendo sempre em conta as sugestões das docentes cooperantes, experientes e com um enorme conhecimento acerca dos grupos, e também as minhas, pois, de facto também acabei por conhecer os grupos e tive a vantagem de poder observá-los muitas vezes de diversos pontos de vista.

Assinalo que, além de contar com o **trabalho conjunto com outros profissionais** da área da educação pude contar com o apoio indispensável dos pares que se apoiaram uns aos outros, com os docentes responsáveis; com o restante corpo docente, com quem trocava opiniões frequentemente, e com o apoio das famílias. Fui conseguindo perceber que os pais acompanhavam de perto o quotidiano das suas crianças quando eles me davam *feedback*, algo que acontecia sempre que nos encontrávamos nas entradas e saídas ou quando iam à sala assistir ou participar em alguma atividade, ficava sempre surpreendida com os comentários.

Tal como acontecia em Pré-Escolar, quando os pais me diziam que as crianças falavam muito sobre mim e sobre as atividades que realizávamos, porque gostavam bastante. Ou como aconteceu mais recentemente em 1º CEB, quando a mãe de (J.) me disse:- “*É a Carla que está a ensinar ao (J.) o que aconteceu durante a Peste Negra não é? Ele está a adorar e conta-nos tudo quando chega a casa, é o nosso tema de conversa ao jantar*”. Ou:- “*A minha filha (B.) fala muito de si, diz que gosta de aprender consigo*”. Este tipo de comentários revelavam o interesse dos pais nas atividades e o empenho em conhecer todos aqueles, que mesmo por um curto de espaço de tempo, participam na vida dos seus filhos.

Além dos elementos já referidos, contei também como o meu conhecimento acerca do grupo para poder planejar as intervenções realizadas, tendo em conta as necessidades de cada um deles, visto que sempre que planeava alguma atividade pensava

como torná-la desafiante e cativante o suficiente a manter o interesse dos alunos com algumas competências mais desenvolvidas, mas também daqueles que precisavam de um pouco mais de tempo para processar as informações.

Diferenciar não é colocar os alunos a realizar atividades distintas, mas sim, pensar numa atividade e em como adaptá-la a todos, sem exceção. Descrito assim pode, eventualmente, parecer simples, mas de facto, acho que foi das coisas mais difíceis que já fiz, pois envolveu:

- Uma entrega diária e empenho constante. E uma atenção redobrada em relação aquilo que me rodeava, de modo, a poder estar sensível às necessidades das crianças, fossem elas físicas, emocionais ou cognitivas. E formular respostas em conformidade com as carências do grupo.
- E, não menos importante, um conhecimento aprofundado dos conteúdos a lecionar/transmitir, pois um profissional da área da educação deve dominar de forma aprofundada as matérias/conteúdos, tal como, estar preparado para responder às questões colocadas sobre as mais variadas temáticas, e ainda para extrapolar os objetivos pretendidos e fomentar a curiosidade das crianças.

Sempre que ia intervir realizava previamente todas as atividades que iríamos desenvolver, trabalhava em simultâneo com o grupo, pois, só assim conseguia acompanhar os seus progressos e prever as suas dificuldades e fazia-me acompanhar de materiais digitais elaborados por mim que estimulassem as aprendizagens do grupo e cativassem o seu interesse.

Portanto, apoiar todos os sujeitos não é uma tarefa fácil, significa preparar materiais diferenciados diariamente; conhecer os conteúdos; conhecer as potencialidades de cada indivíduo; responder às suas necessidades; pensar na mesma atividade adaptada a níveis diferentes, com objetivos semelhantes e promover a evolução constante das competências das crianças.

Salientando que os docentes devem “utilizar em função das diferentes situações, e incorporar adequadamente nas atividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

Cabe-me agora mencionar que quando me refiro ao apoio prestado às crianças, não era algo que só acontecia dentro da sala, mas nomeadamente, algo que aconteceu sempre que alguma estava muito contente com vontade de partilhar experiências, ou

chorava e pedia ajuda; quando me apercebia que podia ser útil na resolução de algum conflito e ou constrangimento; quando alguma criança estava mais triste ou doente e sempre que caíam ou se magoavam. Pois, é também nas atividades simples e rotineiras, que surgem muitas oportunidades de promover a autonomia e de facultar um apoio promotor (nunca castrador) do desenvolvimento necessário. Quando estamos numa instituição esse apoio não é apenas direcionado ao grupo com que estagiamos, mas sim, a todos os frequentam o mesmo espaço que nós e que tanto nos ensinam diariamente, pois, quando adotamos uma postura de entrega e disponibilidade mental e emocional, ficamos aptas e desenvolver relações afetivas positivas com todos os participantes do ambiente educativo.

Por último, afirmo que procurei reunir ferramentas através das quais me pudesse apoiar para realizar um trabalho intencional, holístico e abrangente. Em que nenhum conteúdo ficasse por trabalhar e em que tivesse oportunidade de passar por diferentes situações. Fossem elas, apoiar individualmente alunos com NEE ou estar com o grupo em trabalho de projeto; ou em momentos expositivos; de jogo; de descontração e ainda na preparação de atividades e materiais. Particpei dos momentos de planificação onde dava sugestões e ajudava as profissionais na tomada de decisões acerca dos melhores planos de ação.

Todos estes momentos foram fundamentais para o meu **Desenvolvimento Profissional e Pessoal**, visto que, o ensino-aprendizagem é uma atividade onde assumimos a responsabilidade pelos nossos aprendizados ao longo da vida. Estes foram todos momentos de crescimento, ponderação, reflexão e aprendizagem.

As escolhas que fiz foram baseadas na experiência adquirida ao longo do meu percurso académico, nas indicações que ia recebendo das docentes cooperantes, das professoras-orientadoras de estágio e na minha vontade. Vontade de quê? Vontade de saber mais e de fazer melhor e essencialmente de proporcionar às crianças o máximo de oportunidades de exploração possíveis, de evoluir e acima de tudo de aprender, nem sempre acertei, mas mesmo quando não acertei, aprendi. E penso ser este o caminho necessário a percorrer em ordem de poder participar ativamente na construção do meu próprio conhecimento. Pois, o profissional da área da educação têm a “função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

3.2.1.2 - O Papel da Criança

Durante a PES procurei ver as crianças como agentes ativos, que colaboravam de igual modo para promover aprendizagens, fomentando a sua participação autónoma em projetos e atividades sobre as quais revelavam interesse ou vontade de descobrir e explorar, assim como, tentei apresentar atividades estimulantes que davam resposta às suas necessidades.

De acordo com Bruner (1996), a visão que os agentes educativos têm das crianças influencia e condiciona todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, se estas forem percecionadas como capazes e conhecedoras e não como “tábuas rasas”, reconhecer-lhes-emos mais aptidões para realizarem descobertas e discussões em grupo onde a partilha de conhecimentos prévios é um objetivo. Porém, se assumirmos que apenas o docente é detentor de toda a informação, acabamos por ter uma sala onde o poder de decisão está concentrado apenas no professor/educador e a transmissão de conhecimentos é unilateral.

Implica salientar que procurei que as crianças desempenhassem as suas tarefas de forma independente e que fossem responsáveis pelo processo de construção do seu próprio conhecimento, assim como, perceber quais as suas dúvidas e interesses, tentando trabalhar de acordo com os mesmos de forma a resolver os seus problemas e satisfazer as suas curiosidades.

Acredito, que o papel dos sujeitos na sala depende inteiramente da visão que os profissionais têm sobre os processos de formação do conhecimento. Portanto, ao atribuir aos alunos o papel de protagonista nas suas descobertas, estes passam de “atores” a “autores”, e fica patente que a visão dos professores acerca das crianças assenta no reconhecimento das suas competências e na sua capacidade de produzir e não apenas de reproduzir. Esta postura corrobora a ideia de educação da infância e não educação pela infância, porque não é o adulto que faz para a criança, ele é apenas o mediador dos seus desejos e das suas necessidades.

Destaco, que me apoiei em Modelos Pedagógicos para definir o papel das crianças nos contextos onde estive inserida durante a PES, tais como, Reggio Emilia, onde são percecionadas como extremamente competentes, capazes, cheias de conhecimento, com uma quantidade infinita de potencial e interessadas em ligar-se ao mundo que as rodeia (Edwards, C., 2008).

Em conformidade com Edwards (2008), constatei que os profissionais inspirados em Malaguzzi partilham desta visão e estão profundamente conscientes das capacidades

dos indivíduos. Deste modo, planeiam os momentos e todo o ambiente envolvente de forma a responder eficazmente às suas necessidades de experienciar e analisar o mundo que os rodeia de forma apropriada. Portanto, desafiam os sujeitos a tentar comunicar usando as suas emoções e expressando as suas interpretações (mais íntimas) do ambiente que as envolve.

Após uma análise atenta verifiquei que em Reggio acredita-se e defende-se que as crianças têm uma curiosidade natural, que as leva à exploração, investigação e análise do mundo, sozinhas ou em grupo desenvolvem as suas próprias teorias acerca do funcionamento do universo (Edwards, C., 2008).

Em suma, reconhecendo que os sujeitos aprendem através das experiências vividas e de interações com o meio, ao permitir e potenciar que participassem ativamente na construção dos seus alicerces através das suas descobertas, as informações não foram memorizadas, mas sim concebidas, o que levou consequentemente à apropriação consistente dos conteúdos.

3.3 - Caracterização dos Contextos Institucionais e dos Grupos

3.3.1 - Contexto em Educação Pré-Escolar

Verifico que, para melhor se compreender a forma como pensei a minha ação, é de extrema importância dar a conhecer as instituições onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada, começamos então pelo Jardim-de-Infância A Quinta dos Sonhos.

Tendo como base a análise que realizei do Projeto Educativo e a minha observação atenta do contexto constatei que esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que pertence à Associação de Paralisia Cerebral de Évora (APCE) e esta situada no Parque Industrial e Tecnológico de Évora, na Rua da Barba Rala, n.º1, a cerca de 4Km do centro histórico da cidade.

Tal como já referi está localizada numa zona industrial, que para além de fábricas apresenta: um polo universitário; várias superfícies comerciais, oficinas, e todo o tipo de comércio a retalho. O Parque Industrial é uma zona de fácil acesso e nas imediações da Instituição existe um amplo espaço para o estacionamento de veículos. O que permite que

os pais estacionem os veículos junto ao jardim-de-infância e que permaneçam mais tempo com as suas crianças na instituição.



Figura 5: Localização da cidade de Évora no mapa.

Localização do Jardim-de-infância na Zona Industrial

De referir que nesta zona não se verifica um grande número de moradores, mas sim, um número elevado de trabalhadores que aqui se mantêm durante o dia e a noite voltam para as suas residências.

Importa referir que este é um espaço educativo aberto a todas as crianças dos 18 meses aos 6 anos, mas que foi estruturado e planeado para poder fazer a completa inclusão de sujeitos portadores de deficiência, dando-se sempre prioridade às inscrições de crianças com NEE.

O jardim-de-infância tem como objetivos gerais: promover a inclusão de crianças com NEE; prestar um serviço especializado no desenvolvimento global da criança, através da promoção e dinamização de atividades educativas, tal como, de atividades de apoio à família e incentivar a participação das famílias no processo educativo. (De acordo com a Lei Quadro da Educação pré-Escolar).

A instituição data a Setembro de 2004, tem uma longevidade relativamente curta, é possível perceber isto não só através da sua idade, mas também da atualidade dos equipamentos e das instalações que foram construídas de raiz acerca de 11 anos e tiveram como preocupação principal a acessibilidade, para que todos pudessem vir a ser recebidos neste espaço educativo.

Deste modo, encontramos um edifício construído num piso térreo, com rampas de acesso, sem escadas, com portas largas, janelas muito grandes, por vezes do tamanho das paredes da sala o que permite uma continuidade entre os diferentes espaços, facilitando e promovendo a comunicação entre todos eles, ou seja, uma ligação direta das salas para o exterior, o que proporciona também um acesso mais facilitado a crianças com NEE.

O espaço total da instituição conta com as seguintes características físicas: 1 corredor amplo; 3 salas de atividades; 1 sala polivalente; 1 WC preparado para crianças; 2WC para adultos; 1 gabinete de técnicos/ secretaria; 1 cozinha; 1 dispensa; 1 arrecadação e espaço ao ar livre com escorega e balancé.

As salas de jardim-de-infância e de creche são espaços com paredes de cores neutras e com janelas amplas que dão acesso ao recreio, o que possibilita excelentes condições de iluminação e potencia a entrada de imensa luz natural, o que para além de permitir uma contenção de gastos no que toca a utilização de luz artificial (sustentabilidade) promove também o contacto das crianças com o exterior.

Defendo que ao ser possível observar o exterior é proporcionado às crianças um maior bem-estar, benefícios a nível da saúde, assim como a aquisição de variadas aprendizagens relacionadas com o conhecimento do mundo.

No corredor da instituição podemos agora também encontrar uma pequena Biblioteca, algo que não existia aquando da minha entrada para o estágio, mas que com empenho e dedicação conseguimos construir. Encontra-se apetrechada com uma enorme variedade de materiais, desde livros de literatura infantil, a livros informativos, a DVDs e CDs. Os materiais referidos estão criteriosamente organizados nas estantes. O sistema de identificação dos livros foi pensado pelo grupo de criança com o qual tive oportunidade de intervir e foram catalogados e organizados por cores de acordo com os temas que abordam.

De um modo geral os espaços encontram-se em bom estado de conservação, limpos e arrumados. De realçar que as salas da instituição não são um espaço estanque, uma vez que as mesas, cadeiras, armários e estantes podem ser dispostos no espaço de acordo com as necessidades de quem os utiliza.

Em volta da instituição podemos encontrar vários espaços verdes com enormes sombras proporcionadas pelas grandes copas das árvores. Razão pela qual sempre que existiu essa oportunidade organizei e planejei saídas ao exterior que visavam a exploração do espaço. Foram sempre momentos muito agradáveis para todos.

Ao refletir acerca da importância do espaço enquanto potenciador das aprendizagens recordo-me de um dos princípios fundamentais da abordagem Reggio Emilia, onde se considera o espaço um terceiro professor, pois é no decorrer das interações com o ambiente escolar que as crianças se tornam protagonistas das suas aprendizagens e adquirem conhecimentos. Ao planificar intencionalmente a estruturação dos espaços, os agentes educativos planeiam a organização das várias áreas destinadas às crianças, tendo sempre em mente as suas potencialidades e exploração das mesmas (Edwards, C., 2008. P.157).

Enquanto futuras profissionais é fundamental que consigamos refletirem acerca do ambiente educativo, das suas características e condições e da sua adequação ao grupo em questão, conseguindo assim potenciar uma atmosfera que encoraje as crianças e que promova o seu envolvimento em atividades e em descobertas diárias o que consequente permite a aquisição de conhecimentos.

Acredito que o jardim-de-infância é como um organismo vivo, onde a partilha deve fomentar as relações/comunicações entre pares, professores/educadores e pais, uma vez que, as crianças aprendem em contato com o terceiro educador, umas com as outras e com as interações que se promovem nesse mesmo espaço ao longo dos dias

Em epítome, esta é um espaço aberto a mudanças sugeridas pelas crianças e pelos educadores, de forma a dar respostas às suas necessidades e a permitir que estes sejam protagonistas no seu desenvolvimento.

3.3.1.1 - O Grupo de Educação Pré-Escolar

No decorrer da PES fui recolhendo várias informações acerca das crianças com as quais interagi, quer através da observação do seu quotidiano, quer em conversas informais com a educadora e com as suas famílias. Consegui reunir dados que me permitiram constatar quais os seus interesses/competências e necessidades.

De realçar que o projeto curricular de sala foi também um instrumento que me permitiu conhecer melhor o grupo e adquirir mais informações acerca do mesmo. Saliento, que era constituído por 15 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6

anos, no que se refere às questões de género, era um grupo equilibrado com 6 meninos e 9 meninas. Tive oportunidade de contactar, tal como está explícito nas OCEPE (1997), que esta heterogeneidade facilitava as aprendizagens e promovia o desenvolvimento das crianças.

Em relação às Necessidades Educativas Especiais, incluía uma criança com paralisia cerebral, um menino com síndrome de West, um rapaz com perturbações no espectro do autismo e hiperatividade e uma menina em vigilância devido ao seu nascimento prematuro.



Figura 6: O grupo de crianças (Numa deslocação ao espaço exterior)

Características individuais das crianças

Consegui-me aperceber, ao longo das semanas de convívio com as crianças, de muitas das suas características, tais como interesses e necessidades. Só após realizar esta tabela onde sucintamente as descrevia consegui planear a minha intervenção de forma intencional e estruturada. Apresento em baixo as informações que fui recolhendo.

Nomes	Revela Interesse em:	Necessita de:
Carolina César (5)	Pintar; brincar na casinha e na cozinha; explorar os livros; letras; mascarar-se	Terminar as tarefas com o mesmo entusiasmo com que as começa; participar

	com vários fatos de carnaval; escrever; realizar teatros.	nas conversas de grande grupo de livre iniciativa; realizar jogos de chão.
Catarina Oliveira (6)	Ser a líder nas brincadeiras; pintar; escrever; ajudar os colegas nas mais variadas tarefas; contos infantis; letras; contar; utilizar computadores (iPad's e telemóveis);realizar teatros; partilhar experiências; participar nos diálogos em grande grupo; brincar na casinha e na cozinha.	Desenvolver a sua capacidade de concentração nos momentos de grande grupo; explorar o domínio da matemática.
Diogo Marques (5)	Animais e na sua anatomia; dinossauros; explorar o corpo humano; saber como funciona os ciclos da natureza e o mundo; experiências; colocar questões aos adultos com o intuito de satisfazer a sua curiosidade; livros informativos; jogos de mesa; puzzles; explorar a natureza; estar no exterior; passear no campo; fazer pinturas; desenhar; cantar; ouvir musica.	Desenvolver a sua capacidade de concentração nos momentos de grande grupo; participar em atividades fora da sua área de interesses; contar; brincar na área do faz-de-conta; explorar literatura infantil; partilhar.
Dinis Grisando (3)	Jogos de mesa; jogos de tapete; colagens; massa de cores; desempenhar as	Melhorar a concentração; realizar mais pinturas livres e orientadas; ter maior

	<p>tarefas que lhe são atribuídas; brincar no escorrega; contar; histórias infantis; partilhar novidades.</p>	<p>contacto com a escrita; explorar mais a área das ciências; trabalhar o desenho da figura humana; fazer jogos de matemática.</p>
<p>Francisco Paulino (4) NEE</p>	<p>Ter a atenção e colo do adulto; letras; realizar jogos de mesa; rasgar; estar no exterior; correr; passear no campo; desempenhar vários papéis na área da casinha; animais; carros; jogos de futebol; bolas; jogos de grande grupo; atividade Físico-motora.</p>	<p>Melhorar a concentração; interesses em desempenhar funções/tarefas; respeitar mais os colegas; desenhar; reconhecer os números e as letras e as cores; reconhecer e repetir padrões apresentados; aprender a lidar com a frustração e com o insucesso; partilhar; cortar utilizando tesouras; trabalhar o desenho da figura humana.</p>
<p>Madalena Bilo (4)</p>	<p>Ter a atenção e colo do adulto; maquilhagens; bonecas; fazer desenhos minuciosos e detalhados; passear no exterior; usar pasta de modelar; massa de cores; escrever; contar; agrupar objetos de acordo com as suas características; brincar na casinha e na cozinha, em especial ser a dona de casa ou a mãe; atividades de culinária; pintar; partilhar novidades;</p>	<p>Melhor a concentração; explorar os livros; aguardar pela sua vez de falar nos momentos de grande grupo; explorar a área das ciências.</p>

	dialogar em grande e pequeno grupo; dançar.	
Isabel Rosa (4)	Fazer desenhos; brincar na casinha e na cozinha; estar sozinha; contar; atividades de culinária; pintar; ouvir contos infantis; jogos de mesas; letras do alfabeto; passeios no exterior; animais; dançar.	Combater a timidez; participar nos diálogos de grande e pequeno grupo; dialogar mais com o adulto.
Lara (4)	Realizar as tarefas que lhe são atribuídas; letras do alfabeto; escrever; reconhecer a grafia das letras; reconhecer o seu nome e o dos colegas; realizar projetos; partilhar experiências; números; dias do mês; estações do ano; contar novidades; dialogar em grande em pequeno grupo; brincar na casinha e na cozinha; pintar; massa de cores; livros; contos infantis; realizar teatros; realizar tarefas autonomamente.	Controlar as emoções; explorar mais a área das ciências; falar mais baixo nos momentos de grande grupo.
Matilde (5) NEE	Realizar atividades sensoriais; massa de cores; água quente/fria; brinquedos com som e luzes; areia; objetos suaves;	Continuar a realizar atividades que potenciem o seu bem-estar e a sua inclusão no grupo.

	ouvir contos; contacto físico.	
António (5)	Fazer construções; jogos de mesa e de tapete; carros; animais, especialmente touros e cavalos; realizar projetos; realizar as tarefas que lhe são atribuídas; ajudar os colegas; partilhar novidades; pintar; desenhar; letras; contar; histórias infantis; correr; touradas; teatros; brincar no exterior; brincar no escorrega; experiências.	Esperar pela sua vez de intervir; melhorar a concentração em pequeno/grande grupo e individualmente; terminar as tarefas com o mesmo entusiasmo com que começou; seguir melhor algumas indicações que lhe são passadas; fazer jogos de matemática.
Samuel (3)	Jogos de mesa, especialmente puzzles; brincadeiras livres de pequeno grupo; ouvir contos infantis; alimentar os animais da sala; explorar livros; dinossauros; experiências; pintar; fazer construções; correr; brincar no exterior.	Realizar mais desenhos; fazer pinturas livres e orientadas; contactar mais com a escrita; organizar melhor o seu discurso; falar mais com o adulto; aumentar o seu tom de voz em momentos de grande grupo; melhorar a concentração; trabalhar o desenho da figura humana; fazer jogos de matemática.
Santiago (5) NEE	Rasgar papéis; manusear objetos de diferentes texturas; atividades sensoriais; jogos com luzes e som.	Continuar a realizar atividades que potenciem o seu bem-estar e a sua inclusão no grupo.

Margarida (4)	Realizar as tarefas que lhe são atribuídas; pintar; cortar; colagens; jogos de mesas; brincar na área da casinha, em especial a mãe; ouvir contar histórias; massa de cores; experiências; animais; brincar no exterior.	Participar mais nos diálogos em grande grupo; melhorar a concentração; terminar os jogos de mesa que inicia; contactar mais com a área da escrita; trabalhar o desenho da figura humana; fazer jogos de matemática.
Mariana (4)	Ter a atenção e colo do adulto; maquilhagens; bonecas; fazer desenhos coloridos; massa de cores; escrever; contar; agrupar objetos de acordo com as suas características; brincar na casinha e na cozinha, em especial ser a mãe; filmes da Disney da atualidade; correr; insufláveis; cantar; dançar; passeios no exterior; partilhar novidades; dialogar em grande e pequeno grupo; participar nas atividades propostas; realizar teatros.	Ter mais confiança em si próprio; aprender a lidar com as frustrações; fazer jogos de matemática; mais autonomia nos momentos destinados à alimentação.
Daniela Perdigão (5)	Realizar as tarefas que lhe são atribuídas; colaborar na arrumação dos materiais; acariciar os colegas; ajudar os colegas, em especial a Matilde; letras do alfabeto; ouvir	Aprender a lidar com as frustrações; terminar a tarefa que inicia; fazer jogos de matemática.

	<p>contar histórias; contar historia; teatros; participar nos diálogos de grande grupo; pintar, desenhar; dançar; cantar; padrões; contagens; colagens; passeios no exterior; explorar a natureza; limpar e arrumar; brincar na cozinha e na casinha; bonecas e nenucos.</p>	
--	--	--

3.3.1.2 - Projecto Curricular – Interesses e Necessidades das Crianças

Tive a oportunidade de conhecer o grupo de crianças e de analisar quais os seus interesses e necessidades, tendo por base as informações existente no projeto curricular de sala, as conversas com as crianças e com a educadora, a minha observação e as notas de campos retiradas ao longo do tempo, assim, consegui reunir dados que me permitiram constatar que este era um grupo de crianças curiosas, com espírito crítico, vontade de aprender e bastante interesse em partilhar e comunicar as suas vivências do quotidiano com os colegas, mostrando que os seus relacionamentos eram positivos.

Gostavam de um modo geral de participar nas rotinas e tarefas da sala, demonstrando preferência pelo preenchimento da tabela de distribuição de tarefas. Era fácil verificar que se sentiam confortáveis na sala, já que se apropriaram totalmente do espaço e dos materiais que nele existiam. Consegui também certificar-me, através das observações realizadas, que este era um grupo autónomo que se interessava muito por ajudar os colegas nas várias tarefas, principalmente as crianças com NEE.

Tal como estava definido no Projeto Curricular, nesta sala de Jardim-de-Infância era fomentado o respeito pela diferença e a empatia, o que se sentia no dia-a-dia através da relação que os vários elementos demonstravam ter estabelecido com as três crianças com NEE que integravam o grupo, sendo preconizada uma pedagogia diferenciada que proporcionasse oportunidades iguais de aprendizagem a todos.

É importante referir que as crianças demonstraram enorme vontade de explorar o espaço exterior, mexendo na terra, escavando e procurando insetos que mais tarde levavam para dentro da sala e exploravam, como por exemplo os bichos-de-conta e os caracóis.

Os principais domínios de interesse do grupo recaiam sobre às expressões, principalmente à expressão plástica e à expressão motora, demonstrando também, preferência pela exploração de histórias, participando ativamente nos momentos de recapitulação dos contos e de exploração das ilustrações dos mesmos.

Saliento, que de modo a conseguir apurar as inclinações e necessidades do grupo tornou-se essencial a consulta ao Projecto Curricular, visto que, este foi construído com base nos acontecimentos que decorreram ao longo do ano e só a partir dele me foi possível entender e conhecer o leque de competências a trabalhar.

Nesta perspetiva, as minhas ações foram planeadas pensando nas crianças, mas também em estreita relação com os objetivos estabelecidos previamente no PTC, pois só após a análise do mesmo consegui construir uma visão geral das competências transversais e como estavam organizados os conteúdos e domínios a ser abordados. Rapidamente constatei que era sugerido pela instituição que os agentes educativos procurassem responder às inclinações das crianças, contudo sem negligenciar as suas carências mais emergentes.

Em suma, foi a partir dos documentos consultados que surgiu e foi delineado o meu plano de ação, pretendendo que fosse ao encontro das áreas de incidências prioritárias para este grupo de crianças, às suas aptidões e interesses e tentando extrapolar alguns dos objetivos propostos propiciando às crianças a possibilidade destas descobrirem saberes sobre o mundo tomando como ponto de partida o que elas já sabiam.

3.3.2 - Contexto em 1º Ciclo do Ensino Básico

Segue-se agora a apresentação da instituição onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada em 1º CEB.

Portanto, tendo como base a análise do Projeto Educativo do estabelecimento (2014-2017) e a minha observação atenta do contexto, constatei que esta é uma instituição que se assume como inclusiva e que fica situada no Bairro do Bacelo, na união das Freguesias do Bacelo e Sr.ª da Saúde, a 2 km da escola sede (PITES).

A Escola EB1/JI do Bacelo, em Évora, passou a designar-se Escola Básica Galopim de Carvalho, em homenagem ao professor catedrático que ficou famoso pelas suas investigações sobre dinossauros.



Figura 7: Localização da cidade de Évora no Mapa,

Localização do Bairro do Bacelo

Importa referir que esta instituição foi concebida para acolher os níveis de ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo e é constituída por treze salas, dez para o 1.º Ciclo e três para o Pré-Escolar, com instalações sanitárias anexas e equipadas com ar condicionado.

Existem dois alpendres cobertos e nas zonas descobertas existem dois espaços separados de recreio (um destinado ao pré-escolar e outro ao 1º ciclo), um campo de jogos e duas zonas relvadas, onde é permitido que as crianças pratiquem atividade física e desenvolvam algumas competências motoras. O facto de o espaço ser vasto permite que os alunos concretizem determinadas ações como correr, saltar, andar, trepar, etc. De salientar que este é estabelecimento de ensino com capacidade para trezentas e vinte cinco crianças.

De salientar que esta instituição se encontra localizada numa freguesia urbana da cidade de Évora, beneficiando de uma posição geográfica estratégica, que permite o desenvolvimento de um ensino envolto num clima social e natural singular, impulsionador de aprendizagens significativas.

A escola situa-se numa zona de fácil acesso e nas imediações da instituição existe um amplo espaço para o estacionamento de veículos, o que permite que os pais estacionem os veículos junto da escola.

Importa referir que esta instituição está localizada numa zona essencialmente residencial, apesar de contar com a presença de poucas superfícies comerciais, mediante um olhar atento revelam-se possibilidades infindáveis que permitem a valorização do meio, criando-se condições facilitadoras de aprendizagens significativas.

No âmbito institucional, urge referir que é uma escola de índole pública na qual a questão do trabalho de equipa se encontra patente de forma clara no quotidiano. Neste estabelecimento é possível assistir a um trabalho constante de colaboração, partilha e diálogo, traduzido pela permanente troca de experiências. Simultaneamente, a inserção da escola no projeto de Ensino Bilingue Precoce potencia as presentes práticas.

Tendo em conta que esta se trata de uma instituição construída recentemente, as infraestruturas apresentam uma estética diferenciada dos recintos escolares tradicionais, com espaços amplos, iluminados quer por luz natural, quer artificial, as linhas modernas estão presentes em todo o edifício que apresenta boas condições estruturais e um aspeto convidativo. Atualmente a coordenação da instituição está a cargo do Professor José Garção e implica referir que este é um espaço educativo aberto a todas as crianças a partir dos 18 meses até ao 4º ano de escolaridade e que estruturado e planeado de modo a poder fazer a completa inclusão de crianças portadoras de deficiências (com NEE).

De acordo o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas N.º4 de Évora (2014-2017) este estabelecimento têm em vista a concretização dos seguintes objetivos: melhorar o sucesso escolar; promover uma cultura de respeito e cidadania; promover a inclusão e a integração escolar e social; promover o envolvimento dos alunos e restante comunidade educativa na criação e/ou participação em projetos inovadores; desenvolver o ensino prático e experimental; promover a educação para a saúde e o bem-estar físico e emocional; promover o trabalho colaborativo; promover a cooperação com a comunidade.

No decorrer da minha permanência na instituição constatei que existe entre toda a equipa educativa uma ótima relação de respeito, amizade, confiança e cooperação. Os profissionais procuram ajudar-se e partilhar conhecimentos entre eles. Estes relacionam-se de uma forma igualmente positiva com as crianças. Recebem os novos profissionais, estagiárias como eu, de forma muito acolhedora e compreensiva.

Reconhecendo que as crianças reproduzem muitas vezes as ações que observam sistematicamente, torna-se muito importante que as interações a que assistem sejam de qualidade, quer ao nível das competências sociais e emocionais, quer ao nível das competências lexicais. Os professores/educadores são sem dúvida grandes referências na vida de uma criança principalmente na transmissão de valores ou atitudes, estes devem assim pautar o exercício das suas funções profissionais com base num quadro axiológico eticamente correto.

Em epítome, de acordo com a minha observação posso afirmar que existe um efetivo trabalho de equipa entre o pessoal docente e não docente, visto que se reúnem todos os dias na sala de professores e algumas vezes por semana ao final da tarde, para discutir questões legislativas relacionadas com a instituição e com o exercício das suas funções.



Figura 8: A fachada da instituição

3.3.2.1 - O Grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Ao longo da PES consegui reunir dados que me permitiram constatar quais os interesses e competências, bem como, as necessidades das crianças. De realçar que o projeto curricular de sala foi também um instrumento que me permitiu conhecer melhor o grupo e adquirir mais informações acerca do mesmo, também nos momentos em que auxiliei a docente cooperante e preencher alguns tópicos do projeto curricular da sala, como a taxa de empregabilidade dos encarregados de educação e escolaridade, fiquei a compreender melhor a turma.

O grupo de alunos da sala do 4.º A, é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, em relação ao género é um grupo equilibrado com 9 meninos e 11 menina. No que se refere as Necessidades Educativas Especiais existem alguns alunos a receber o apoio do projeto Fénix e outros a receber o apoio das professoras de Educação Especial. Duas das alunas (M.) e (A.) apresentam o diagnóstico de défice cognitivo o que limita as suas capacidades de aprendizagem, de comunicação e de leitura e escrita. Contudo, apesar das dificuldades ao nível das competências comunicativas e sociais uma delas (A.) revela a capacidade de estabelecer relações empáticas com todos os colegas e adultos da sala.

A turma conta ainda com a presença de (J.) que nasceu com uma disfunção cerebral, mas que realiza todas as suas atividades e tarefas sem necessitar da intervenção do projeto Fénix ou da equipa de terapeutas e de professores da Educação Especial. Revela no entanto dificuldades de coordenação motora e uma enorme sensibilidade, o que obriga a que da parte dos docentes exista um cuidado especial na forma como gerenciamos a relação com aluno, doseando o carinho de que ele precisa e as chamadas de atenção para que se concentre.

Também (T.) revela algumas necessidades especiais no que diz respeito ao seu comportamento, pois acaba por destabilizar os seus pares numa tentativa de chamada de atenção, mas quando confrontado e estimulando a ponderar revela-se extramente dócil e compreensivo, além de que é um aluno empenho dotado de muitas competências. Neste sentido, ao longo da PES a minha intervenção procurou promover, simultaneamente, a edificação de um ambiente educativo diferenciado e inclusivo.

Face ao contexto familiar dos alunos existe uma elevada heterogeneidade, assinalando-se a existência de famílias alargadas e monoparentais de nível socioeconómico médio e médio alto.

As crianças que têm os pais separados mantêm o contacto regular com ambos os progenitores à exceção de um único aluno (T.) que vive com a sua avó, talvez por isso seja um pouco mais agitado, o que faz com que seja, por vezes, mal interpretado pelo pessoal não docente, que como não dispõem de tempo para o conhecer melhor acabam por não perceber que no fundo é um menino que só precisa de uma pouca mais de atenção e também de uma definição de limites mais clara e mais frequente.

Especificamente no caso deste aluno, verificou-se a existência de alguns comportamentos menos positivos associados aos conflitos com colegas e adultos, dentro e fora da sala de aula. Logo, o comportamento de (T.) assumiu-se desde o primeiro momento como um desafio e reforçou a minha necessidade de refletir de forma continuada sobre a intervenção junto deste aluno, acabando por definir a negociação através do diálogo como veículo atenuador de atitudes prejudiciais das suas aprendizagens.

Lógico, que o mesmo aconteceu com outros alunos como (G.) que também tinha algumas dificuldades em compreender qual a postura correta a adquirir dentro da sala de aula, e com (M.) que gosta de testar os docentes.

Em epitome, seguindo as indicações da professora titular e apoiada na minha curta experiência penso que rapidamente conquistei o carinho e o respeito do grupo, tal como eles conquistaram o meu.

3.3.2.3 - Projecto Curricular – Interesses e Necessidades das Crianças

O Projecto Curricular (PC) é um instrumento essencial para a vida do processo educativo, neste documento constam uma série de procedimentos que se apresentam como componentes de estruturação e decisão curricular. Definindo então, as metas a atingir ao longo do ano e objetivos concretos referentes aos alunos, ao meio envolvente e à comunidade educativa. Este revelou-se, sem dúvida, um instrumento fundamental para a minha prática.

Como tal, contribuiu de modo determinante para o estabelecimento de atitudes e para promoção do sucesso do processo de ensino-aprendizagem, já que, me permitiu realizar diversas inferências, entre as quais: que eram objetivos do Projeto Curricular que os agentes educativos fomentassem o respeito pela diferença e realizassem uma pedagogia diferenciada que proporcionasse oportunidades de aprendizagem a todos os alunos.

Em termos gerais, os grandes interesses do grupo incidem nos momentos de leitura, nos jogos matemáticos; na resolução de problemas semanais; na área do estudo-meio aliada à concretização de atividades experimentais; na exploração da língua inglesa e nas atividades relacionadas com as expressões dramáticas e plásticas, ainda que apresentando variações de criança para criança.

Verifico que os momentos de recreio no espaço exterior são os preferidos do grupo, interessando-se essencialmente por jogar a bola (os rapazes) e por cantar e dançar (as raparigas).

Ainda em conformidade com o PC, no que diz respeito às competências e capacidades assinala-se uma elevada heterogeneidade, que resulta na existência de três grandes grupos de alunos edificados mediante os níveis de domínio manifestados.

Portanto, um grupo com os alunos que apresentam um elevado domínio das várias áreas de conteúdos, outro com os que revelam a compreensão gradual das temáticas abordadas, mas que necessitam de uma maior apoio e de um maior investimento e por último o dos que não dominam as noções basilares associadas à leitura e a escrita sendo portanto mais dependentes dos docentes e dos seus pares (apenas dois elementos).

Ao reconhecer, as características acima referidas torna-se mais completo e intencional o trabalho desenvolvido pelo docente, pois, podemos planear tendo em conta

as necessidades e interesses da turma correspondendo com mais pormenor às carências de cada aluno.

Em suma, este é um grupo participativo e recetivo que gosta de trabalhar em cooperação e revela ainda uma enorme consciência das suas atitudes e escolhas, pois, sempre que existia algum conflito e realizávamos uma conversa conjunta era possível ver os alunos a assumirem as consequências dos seus atos, bem como, a decidirem qual a melhor estratégia para evitar que determinados comportamentos menos positivos se voltassem a repetir. Através das observações realizadas, posso atestar que esta é uma turma autónoma e curiosa que se interessa muito em ajudar os pares nas várias tarefas, principalmente as crianças com NEE.

3.4 - Prática Pedagógica em Contexto

3.4.1 - A Importância da Equipa Educativa

Constatei que o papel da equipa educativa como mediadores da criança nos seus diversos momentos assume-se como essencial, uma vez que são os adultos os apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal deve ser potenciar aprendizagens ativas por parte das crianças.

De acordo Vygotsky citado por Tudge (1990) as aprendizagens devem ser orientadas no sentido de promover avanços no desenvolvimento cognitivo, social e cultural, não de apenas acrescentar conhecimentos. Pois, quando se participa ativamente num contexto de sala de aula é importante promover o desenvolvimento global das crianças.

Segundo Melo (2014) as aprendizagens implicam sempre uma mudança na pessoa que está a aprender e são determinadas pela experiência e pelas interações que o indivíduo estabelece com o meio, tornando-se portanto imperativo falar acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que se define como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (aquilo que faz sozinha, ou seja, as conquistas consolidadas) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que é capaz de fazer com ajuda do outro). Defendo que é precisamente na ZDP que os sujeitos que estão envolvidos

na vida sala têm a oportunidade de influenciar, marcando de forma determinante o percurso escolar dos seus alunos.

Vygotsky citado por Tudge (1990) refere que os jovens aprendem através da observação, da atenção, da memória, da imitação e das colaborações que estabelecem com os seus pares e que, é deste modo que vão construindo processos psicológicos complexos. Portanto, Melo & Veiga (2013) referem que cabe aos professores a enorme responsabilidade de oferecer suporte adequado às necessidades e conquistas da cada criança, assumindo assim um papel de *scaffolding*, ou seja, de suportes temporários para os seus processos cognitivos.

Como indica Melo (2014) enquanto andaime a equipa educativa deve proporcionar aos alunos um conhecimento sistemático sobre aspetos que estes não vivenciam diretamente permitindo-lhes assim que tenham acesso ao conhecimento construído e acumulado pela humanidade, salientado que a qualidade do trabalho pedagógico influencia diretamente a promoção de avanços no desenvolvimento da criança.

Assim, a ação dos profissionais na sala de aula deve contribuir para a valorização daquilo que o aluno já sabe, ampliando, apoiando, promovendo e desafiando-o à construção de novos conhecimentos incidindo assim, na zona de desenvolvimento potencial e possibilitando novas aprendizagens consolidadas e efetivas.

Importa reconhecer a importância do papel dos docentes e de todos os profissionais da área da educação e cabe referir que no decorrer da PES tive a oportunidade de constatar que para que a turma e todos os indivíduos que a compõem atinjam em pleno o seu potencial, é necessário, recorrer a um conjunto de metodologias e de recursos materiais e humanos. Pois, é na conjugação dos diferentes estímulos e esforços cooperativos que se encontra o caminho para o sucesso. Para um ensino de qualidade, num ambiente em que cada um desempenha um papel diferente e em que se contribui para que sejam dadas respostas às necessidades do grupo, as hipóteses de desenvolvimento e de evolução tornam-se muito superiores.

Quando falamos em recursos humanos, implicamos logicamente: as docentes titulares, responsáveis pelos grupos de crianças durante grande parte do dia e por apresentar múltiplos conteúdos curriculares, funções que tive a oportunidade de assumir diversas vezes e que carecem de uma preparação constante. Os profissionais que prestam apoio às crianças com maiores dificuldades, que trabalham em conjunto com os

professores titulares, tendo em vista a superação de obstáculos. E ainda nos docentes responsáveis pelas Áreas de Enriquecimento Curricular.

Sem o apoio desta equipa fantástica o grupo ficaria sem dúvida comprometido e penalizado, pois, um só docente não conseguiria dar a todos o apoio e o reforço necessário, se não estivesse à sua disposição esta ajuda extra.

Em suma, constato agora que em ordem de gerir uma grupo de forma diferenciada é indispensável esta articulação entre os vários profissionais, pois nem todos os sujeitos têm o mesmo ritmo de aprendizagem, as mesmas formas de aprender e as mesmas necessidades, logo, a elaboração de um plano conjunto que conte com a participação de diferentes profissionais vêm trazer diferentes perspetivas, ou seja, diferentes modos de abordar a mesma questão, permitindo assim aos alunos escolher aqueles com que mais se identificam.

Para além dos profissionais acima referidos existe também uma equipa de intervenção disponibilizada pelas instituições que acompanha algumas crianças, sendo está constituída por Animadoras; Terapeutas e Psicólogas que semanalmente acompanham as crianças com Necessidades Educativas Especiais, num horário pré-estabelecido.

Importa mencionar que só através da união de múltiplos profissionais me foi possível desenvolver uma ação educativa diferenciada de qualidade, visto que, apoiada na partilha de informações e na cooperação consegui chegar muito mais além, do que se estivesse sozinha com o grupo. O *input* dos outros membros da equipa foi fundamental para mim mas em especial para as crianças, uma vez que o enfâse é sempre colocado no melhor interesse do grupo.

Não obstante, convém mencionar que contactar com diferentes profissionais requer flexibilidade e interligação das planificações realizadas. Em 1º Ciclo, estava a decorrer o projeto fénix que exigia uma enorme articulação entre todos os profissionais. No sentido de potenciar a equipa multidisciplinar e de disponibilizar aos alunos as melhores oportunidades.

Optei por vezes por contraria a lógica do projeto fénix diferenciado os níveis de ensino e planeando aulas que contemplassem a inserção de todos os alunos com e sem NEE nas atividades a desenvolver, fomentando o sentido de pertença a um grupo, a turma. Mostrando que todos desempenham um papel fundamental. Porém, é de salientar que o apoio dos outros profissionais se revela indispensável.

Em suma, acredito que o trabalho em equipa se revela bastante positivo, pois quando existe bom ambiente e parcerias entre os agentes educativos, isso reflete-se nas crianças e na forma positiva como estas interagem com os adultos.

Verifiquei que o trabalho em equipa permite que as crianças desenvolvam aprendizagens a todos os níveis, com base em experiências diversificadas e essenciais ao seu crescimento. Cabe-me ainda citar as auxiliares de ação educativa que trabalham todos os dias em contato com as crianças, ajudando os docentes e a mediar os conflitos que acontecem diariamente nos momentos de recreio.

3.4.2 - A Importância da Planificação e da Avaliação na Diferenciação Pedagógica

O/A professor/a faz a gerência do tempo e “observa cada criança, bem como os pequenos e grandes grupos, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.” (Decreto-Lei nº 241/2001)

De acordo com Vilar (1993) a prática educativa pressupõe uma visão prévia do que se vai realizar, ou seja, uma planificação. Deste modo, podemos entender a planificação como um instrumento cuja finalidade é otimizar a prática educativa do professor. Vilar (1993) refere ainda que a planificação não é apenas a formulação de alguns objetivos, mas sim, a enumeração e ordenação de determinados conteúdos programáticos e a previsão de prazos de realização, assim como, dos processos a utilizar.

No que se remete à avaliação o professor utiliza-a “nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei nº 240/2001).

Assim, de acordo com alguns Modelo Pedagógicos os agentes educativos avaliam numa perspetiva formativa: a sua intervenção; o ambiente; os processos educativos adotados, bem como, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (Oliveira-Formosinho, 2013).

A avaliação é, sem dúvida, mais uma componente do processo de aprendizagem, e deve ser uma das prioridades dos agentes educativos, pois, permite verificar se as crianças estão a adquirir competências e se o seu desenvolvimento corresponde aquilo que é expectável na sua faixa etária. Porém, convém realçar que cada criança tem o seu ritmo e a sua forma de adquirir conhecimentos. Enquanto futuras profissionais devemos analisar cada caso de acordo com as suas potencialidades e particularidades.

Importa mencionar que é através da avaliação que a professora elabora o registo da evolução dos alunos ao longo do ano de modo a conseguir posteriormente partilhar essas informações com as famílias.

Constato obviamente que avaliar e planear são portanto duas partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem que requerem uma enorme capacidade de observação por parte do educador e da comunidade educativa e que conduzem a uma ação adequada às necessidades e interesses do grupo, visto que, sem saber quais as carências e dificuldades das crianças não se sabe o que fará sentido planificar, perdendo-se a intencionalidade educativa.

Portanto, tal como já referi anteriormente ambas são fundamentais ao bom funcionamento da sala e potenciam um ambiente seguro que ajuda os docentes a guiar a sua prática profissional e a estruturar a sua intervenção baseada na diferenciação pedagógica.

Confesso que as **planificações** se revelaram para mim um instrumento indispensável, já que, foi apoiada nas mesmas que realizei a gerência do tempo reconhecendo as aptidões e carências das crianças, pois, ao observar o pequeno e grande grupo tive sempre em vista a planificação de atividades e projetos adequados às necessidades individuais de cada crianças e do grupo, bem como, a definição de objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem apropriados.

De acordo com Vilar (1993) a prática educativa pressupõe uma visão prévia do que se vai realizar, ou seja, uma planificação, e foi deste modo que sempre entendi o planeamento, como uma ferramenta cuja finalidade era ajudar-me a otimizar a minha prática educativa. Assim, ao planificar procurei sempre estar apoiada em princípios teóricos (curriculares e pedagógico-didáticos) de modo a poder de forma contextualizada adaptar o meu raciocínio/ação às componentes e características fundamentais.

Rey e Santamaría (1992) citados por Vilar (1993, p.16) indicam que a planificação pode definir-se: pela sua duração (longo; médio e curto prazo); pela sua amplitude (integral ou setorial); pelo seu âmbito de incidência (estatal; local e de escola) e pelas suas características (centralizada, descentralizada e fechada ou aberta).

Vilar (1993, p.18) refere ainda que a planificação depende de três fatores essenciais: o primeiro diz respeito ao modelo curricular adotado, ou seja, a opção entre planificação aberta ou fechada; o segundo reporta-se à organização interna das instituições e as decisões assumidas em cada uma, em relação às propostas curriculares da administração educativa; o terceiro é o espaço em que se define o grau de protagonismo dos diferentes agentes educativos na elaboração do currículo, ou seja, a opção entre o currículo centralizado e rígido ou descentralizado e flexível.

Deste modo, Zabalza (1987) citado por Vilar (1993) refere que sempre que analisamos um processo de planificação encontramos: um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências acerca do fenómeno a organizar, que atuam como apoio conceptual e justificação daquilo que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que configura o sentido da ação; uma previsão a respeito do processo a seguir que se concretiza posteriormente numa estratégia de procedimento em que se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e algumas notas para a avaliação.

Ao analisar as planificações, verifico que mantive sempre a preocupação: de selecionar os objetivos a partir das características observáveis das crianças; de aptar os conteúdos de aprendizagem e à corrente psicológica e filosófica educativa da instituição; de selecionar as experiências de aprendizagem, tendo em conta a satisfação das necessidades dos alunos e a promoção o trabalho a pares e individual; de organizar de modo flexível e eficaz as experiências selecionadas de acordo com a sequencialização e integração de diversos saberes e de avaliar o nível de consecução dos objetivos previamente fixados, em relação às metas e finalidades e aos objetivos gerais e específicos.

Por conseguinte, durante a PES tive a oportunidade de verificar que cabe aos docentes planear previamente e de forma intencional: as suas aulas; os conteúdos a abordar; a forma de fazê-lo; prever quais as obstáculos que podem surgir; prever as dificuldades dos alunos e ainda quais as estratégias que pretendem utilizar na sua superação, algo em que me foquei bastante preparando sempre materiais que visavam auxiliar os alunos a suplantarem os seus pontos menos positivos, mas sem nunca me esquecer de preparar também materiais pensados de modo a estimular os seus pontos mais fortes.

Desta forma, ao estruturar/organizar a minha prática tentei garantir a abordagem de todas as temáticas propostas e ainda permitir que o grupo de alunos vivenciasse diversas experiências, realizando, conseqüentemente múltiplas aprendizagens de formas diferenciadas.

Em relação à **avaliação** (sumativa, formativa) reforço que também se revelou mais um instrumento indispensável, já que, através da análise dos resultados derivam muitas oportunidades de aprendizagem e de reorganização da prática.

Marques (2001) indica que o termo avaliação se refere à informação recolhida pelos profissionais da área da educação, através da utilização de vários procedimentos, acerca da forma como os seus alunos estão a alcançar os objetivos de ensino ou as metas estabelecidas.

Verifica-se que os procedimentos de recolha da informação são vários: os procedimentos informais, que dizem respeito à observação ocasional e não estruturada sobre o que as crianças fazem na aula, que podem também resultar de conversas informais. E os procedimentos formais, que incluem as provas escritas e a observação estruturada, com o recurso a grelhas.

Neste sentido, importa referir que sempre que se apresentou a oportunidade, em 1º CEB, de corrigir trabalhos de casa e fichas de avaliação a aproveitei, o que me permitiu perceber melhor quais as necessidades do grupo e agir em conformidade com as mesmas, esta foi a melhor forma que encontrei de acompanhar de forma individual a evolução de cada aluno e de lhes tentar prestar o melhor apoio possível, fornecendo um *feedback* de qualidade com novas sugestões ou estratégias a utilizar, propostas e indicações pensadas individualmente para cada sujeito.

Algo que nem sempre foi fácil, pois, temos que conhecer os grupos, as suas particularidades e ainda a sua caligrafia, que por vezes, pode dificultar um pouco o processo, e tudo isto requer tempo, empenho e dedicação.

3.5 – Investigação-Ação na PES

3.5.1 - Diferenciação Pedagógica em Pré-Escolar

Ao longo da prática pedagógica no contexto de Educação Pré-escolar, fui procurando perceber que propostas poderia realizar no sentido de promover aprendizagens diferenciadas e de qualidade. Portanto, olhando aos interesses e necessidade das crianças fui planificando, tendo em mente a heterogeneidade dos grupos e uma gestão flexível do currículo.

Nomeadamente, além de planear momentos de exploração de todas as áreas de conteúdos contempladas pelas OCEP, orientei a minha ação de modo a incluir alterações na organização do cenário educativo, quer em relação ao espaço e materiais, quer no estilo de abordagem às questões subjacentes ao enfoque temático escolhido.

Ao analisar as planificações e reflexões é possível constatar que todas as Áreas de Conteúdos estiveram presentes nas propostas que fiz (Área de Conhecimento do Mundo, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Formação Pessoal e Social). Contudo, reconhecendo que a Área de Formação Pessoal e Social é transversal, saliento que esteve implicada na maioria das atividades que planeei, já que, a predominância de objetivos neste âmbito direcionados no sentido da temática da investigação é elevada.

Salientando, que as minhas propostas visavam promover o desenvolvimento social (atitudes positivas de respeito pela diferença, cooperação, colaboração, interajuda) e ir de encontro aos objetivos definidos pela instituição educativa, sempre que existiram possibilidades de trabalhar no sentido de cumprir os objetivos a que me havia proposto agi com o intuito de os concretizar, fazendo a junção entre aquilo que eram as vontades e aptidões das crianças e também as suas precisões, sem esquecer que o currículo seria trabalhado por todas.

Sabendo que numa sala não existem duas crianças iguais e que cada uma deve poder expressar-se de forma pessoal e individualizada, planeei, tendo em conta a inclusão de todos os elementos e dando a oportunidade de todos realizarem tarefas equivalentes mas de diferentes formas, adaptando as metas e a finalidade às capacidades de cada uma, promovendo em simultâneo a sua aprendizagem e uma evolução que lhe estaria associada.

Remeto agora para um episódio que aconteceu na PES em Pré-Escolar, onde durante uma conversa em grande grupo, enquanto perguntava o que gostariam de fazer na semana seguinte. Um dos rapazes afirmou que gostava de saber o porquê de dois dos

elementos da sala não conseguirem andar. Ouvi atentamente e, posteriormente, comecei a elaborar uma planificação, que tinha em vista: auxiliar o grupo a dar resposta à sua curiosidade natural. Decidi por fim, que em pequenos grupos poderíamos explorar conteúdos e histórias de alguns livros informativos que nos mostravam como viviam as crianças com e sem deficiências em várias zonas do globo, aproveitando essa oportunidade para pensarmos sobre as nossas diferenças e para realizar vários registos sobre a opinião de todos os elementos do grupo.

Penso ser de realçar, que estas e outras propostas que desenvolvi foram importantes e contribuíram para o desenvolvimento pessoal e social do grupo, assim como para um melhor entendimento do que cada um de nós pensava em relação ao que é ser diferente e ao valor que da diferença. Mantive sempre a preocupação de fazer uma total inclusão de todas as crianças nas atividades, não exigindo que trabalhassem do mesmo modo, nem que elaborassem as mesmas produções, existindo liberdade de escolha e respeito pela criatividade de cada uma. Pareceu-me que a riqueza da diversidade só se tornaria evidente se fizesse dela um objeto de valor no nosso trabalho diário e, com isso, todos experimentássemos que por sermos diferentes tínhamos possibilidades de aprendermos mais facilmente uns com os outros.

Por vezes, realizamos propostas de atividades sem considerar o grupo e as suas competências individuais, atribuindo os mesmos objetivos standardizados a todos, que muitas vezes negligenciam as capacidades/dificuldades de cada um. Se não somos todos a mesma pessoa, se não aprendemos todos da mesma forma e ao mesmo tempo, é então normal que tenhamos formas diferentes de abordar as mesmas temáticas curriculares e de aprendermos com elas e com questões que emergem em cada um de nós.

Ao contactar diariamente com um grupo heterogéneo que incluía crianças com NEE verifiquei que cabe ao educador/a analisar o grupo de modo a permitir que todos evoluam e que ultrapassem dificuldades de forma diferenciada, reconhecendo que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, que não é obrigatório, nem tão pouco natural, que todos os meninos se encontrem no mesmo estágio de desenvolvimento e que devemos valorizar as respetivas aptidões e preferências.

Em suma, penso que no futuro sempre que planear a realização de tarefas vou ter em conta que apoiar as aprendizagens de todos os elementos de um grupo não é diminuir o grau de exigência, mas sim, fazer uma gestão curricular que tenha presente que os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem apresentam todos as mesmas características, exigências ou motivações. É individualizar percursos a partir de trabalhos

em que a cooperação permite dividir tarefas, responsabilizar a todos e a cada um, diversificar e tornar acessíveis os recursos coletivos (Niza, 2004). No fundo, percebi no decorrer desta experiência de prática pedagógica, como é importante o nosso papel de educadores/professores na organização de ambientes educativos e no proporcionar de vivências que nos permitam valorizar a heterogeneidade dos grupos no sentido de trabalharmos para melhorar em conjunto.

É extremamente importante ajustar as práticas de ensino ao grupo e às suas características pessoais e coletivas. Este é um aspeto que requer um conhecimento profundo sobre o mesmo e o domínio de múltiplas estratégias que potenciem as aprendizagens. Exige que nos questionemos sucessivamente, entendendo-nos como profissionais que vão construindo respostas para superar dificuldades. Tendo em mente que diferenciar seria pôr todas as crianças a trabalhar o currículo sem deixar nenhuma para trás e que diferenciar o atendimento que cada uma me exigiu, foi um desafio permanente, seguem-se agora três sucintos exemplos de algumas das atividades que realizei com as crianças. Pretendo ilustrar o sentido das ações e do aprendermos em conjunto, num percurso também marcado pela necessidade de um olhar sistemático sobre a minha própria prática e processo de construção de saberes profissionais.

3.5.1.1 - Atividade 1 - “As orelhas de borboleta”

O grupo manifestou interesse em explorar a anatomia humana e as diferenças físicas que podem ocorrer entre uma criança dita “normal” e outras com NEE, muito evidentes, por serem causa de muitas dificuldades que facilmente eram observáveis no seu dia-a-dia no jardim-de-infância. Faziam frequentemente perguntas sobre o porquê de alguns dos seus colegas não conseguirem andar ou falar, ou até mesmo sobre o porquê de algumas crianças do grupo terem um nariz maior ou mais pequeno. Estas indagações conduziram-me posteriormente a planear uma discussão acerca das semelhanças e diferenças entre todos nós e sobre as características da figura humana. Pensei, então, que deste modo, poderia dar a todos os elementos a oportunidade de colaborar e estimulando-os a dizer e registrar no papel alguns dos atributos dos seres humanos, demos início a uma conversa de grande grupo.

Contudo, reconhecendo que o (S.) com síndrome de West e a (M.) com paralisia cerebral, não se poderiam expressar e comunicar oralmente com os restantes colegas, fui pedindo ao grupo que falasse sobre as características físicas e cognitivas que reconheciam nos colegas partilhando a sua opinião sobre aquilo que poderiam estar a pensar ou a sentir. Queria permitir que as crianças verbalizassem as suas ideias de forma genuína e autêntica e que se escutassem uns aos outros percebendo a posição dos amigos. E conversámos.

De seguida, passámos à leitura do conto “*As orelhas de borboleta*”,¹ de Luísa Aguilar, que relata a história de uma menina que era gozada pelos seus companheiros de turma devido às suas particularidades físicas e socioeconómicas, mas, que com a sua inteligência e bondade conseguia encontrar sempre o lado positivo de tudo aquilo que lhe apontavam como negativo.

Então, de modo a ampliar ainda mais as oportunidades de conhecermos, e portanto, aprendermos, elaborei uma boneca com as mesmas singularidades físicas que eram atribuídas à personagem principal da história, a Mara, e permiti que o grupo analisasse os seus detalhes enquanto realizava a leitura do conto. Saliento que existiu uma exploração prévia do título, capa, contracapa e guardas.

Quando terminámos a análise do texto, olhando às preferências do grupo, sugeri que criássemos com pasta de modelar a nossa própria “Mara” e que posteriormente a

¹ Livro Infantil: “Orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar. Editora: Kalandraka. (2011)

pintássemos, (alguns elementos necessitarem de apoio nesta tarefa devido às suas condições físicas e intelectuais). Deixando a cargo de cada um o seu formato, tamanho e cores, salientando, que poderiam ser todas distintas de acordo com as vontades e interpretações de cada criança. Esta atividade revelou permitir explorar varias áreas de conteúdos e ainda um enorme potencial para promover o respeito pelas diferenças nos indivíduos.



Figura 9: Momento de Leitura do Conto “Orelhas de borboleta” e imagem da boneca representativa de personagem ‘Mara’ que elaborei



Figura 10: Produções das crianças - 'A Mara'

3.5.1.2 - Atividade 2 - “ O Menino de cor ”

Numa das manhãs, resolvi planejar a abordagem de temáticas ligadas diretamente à inclusão de sujeitos com diferentes tons de pele, usando como mote a leitura do livro “*O Menino de cor*”², cuja autoria remete para a adaptação de um conto tradicional africano e que apresenta a história de um menino negro que nunca muda de cor, apesar de passar por múltiplas situações, por oposição à história de um menino branco, que quando permanece muito tempo ao sol, fica vermelho, se fica mal disposto, fica com uma tez amarelada e assim consecutivamente, deixando uma questão final para ponderação “*Afinal quem é o menino de cor?*”.

Reconhecendo que a literatura é bastante valiosa e que não necessita de ser utilizada para servir determinados propósitos, acredito que é também, detentora de um enorme potencial no que diz respeito à introdução e esclarecimento de variados tópicos.

Realço que resolvi incluir esta atividade no planejamento depois de ouvir alguns elementos do grupo conversar acerca do tom de pele de uma senhora de nacionalidade angolana que havia visitado a instituição dias antes. As crianças achavam que aquele tom de pele não era bonito e não entendiam o porquê dos sujeitos terem cores diferentes, indicando ainda que não preferiam certas bonecas porque tinham um tom de pele mais escuro.

Assim, ao refletir sobre as suas afirmações decidi ler este conto e potencializar em simultâneo a exploração do livro “*Uma vida como a minha*”³ de Arati Rao, que demonstra o cotidiano de várias crianças nos diferentes continentes, bem como, as suas diferentes aparências. Então, o grupo teve a oportunidade de, confrontando ideias, aprender mais sobre a temática, desmistificando alguns pré-conceitos e de refletir acerca das suas próprias afirmações, isto, sem nunca julgar as opiniões de cada um, apenas permitindo que pensassem sobre as mesmas e tivessem a possibilidades de as reformular. O meu papel, para além da partilha que também fiz, foi manter o tom e a adequação da conversa ao desenvolvimento cognitivo do grupo.

Realizámos posteriormente vários registos e dialogámos sobre o que ficámos a saber acerca dos valores que ambos os livros nos pretendiam transmitir ao nível da

² Livro Infantil: “O Menino de Cor”. Adaptado de um conto tradicional africano. Tradução: Manuela Pessoa. Editora: Livros Horizonte (2007)

³ Livro Infantojuvenil: “Uma vida como a minha” de Arati Rao. Editora: Livraria Civilização (2008)

cidadania e do enriquecimento pessoal. Tudo isto, afinal, a partir do que nós já sabíamos mas ainda não tínhamos pensado daquela maneira e, muito menos, naquele grupo.

De salientar, que a partir deste dia as crianças se mostraram muito mais recetivas em brincar com os bonecos negros e também em desenhar figuras humanas que não fossem sempre representativas do seu próprio tom de pele. Começamos a chamar cor-de-rosa claro ao lápis que é tradicionalmente apelidado de cor de pele, porque passou a existir, em todos nós, um maior entendimento em relação à verdadeira paleta de tons que se pode considerar representativa das cores de pele dos seres humanos que habitam o nosso planeta.

Parece-me pertinente partilhar alguns dos desenhos que derivaram desta atividade, onde por iniciativa própria o grupo exibiu vontade de desenhar um menino (ou menina) negro a brincar num espaço exterior.



Figura 11: Produções das crianças. “Sou negro”

3.5.1.3 - Atividade 3- “O que ‘vejo’ quando fecho os olhos”

Realizámos por diversas vezes atividades relacionadas com os cinco sentidos aproveitando também para simular como viveríamos na ausência dos mesmos, assim, imaginando ser invisuais, mudos ou surdos, refletimos sobre o impacto desses acontecimentos no nosso quotidiano.

Ao perceber que o grupo revelava interesse por manusear objetos de diferentes formas e texturas e também por adivinhas, apresentei uma proposta que contemplava as vontades do mesmo, aliada à oportunidade de desenvolvimento pessoal e social.

Planeei então um momento de grande grupo, onde através de um jogo que consistia em que cada criança, com os olhos vendados, tentasse descobrir que objetos tinha nas mãos identificando as suas características. Os materiais foram prévia e cuidadosamente selecionados por mim e colocados dentro de uma caixa onde inseriam as mãos para retirar um objeto e de seguida manuseá-lo no sentido de o identificar.

Foi notório o envolvimento do grupo na atividade e a vontade em participar ativamente nas descobertas que iam sendo efetuadas, as crianças com NEE também participaram sendo ajudadas por mim a sentir os objetos e a explorar as suas particularidades (atividades sensoriais). Penso que esta atividade teve um enorme impacto no grupo, surpreenderam-me positivamente, pois, revelaram a capacidade de concretizar um conceito que para eles era, até então, completamente abstrato. Ao ficarem privados de utilizar um dos sentidos, a visão, conseguiram supor como seria a vida de um invisual. Nas palavras de uma das meninas, D.(5.A):- *“Ser cego é como ter os olhos fechados, mas sempre, fica tudo escuro e preto. Deve ser muito difícil.”*

Em resumo, demos seguimento a atividade realizando um debate sobre as conclusões obtidas e um desenho livre sobre o que significava para cada criança, não conseguir ver. Não sendo exigido que trabalhassem do mesmo modo, nem que elaborassem as mesmas produções, existindo liberdade de escolha e respeito pela criatividade de cada uma.



Figura 12: Atividade- “O que ‘vejo’ quando fecho os olhos”

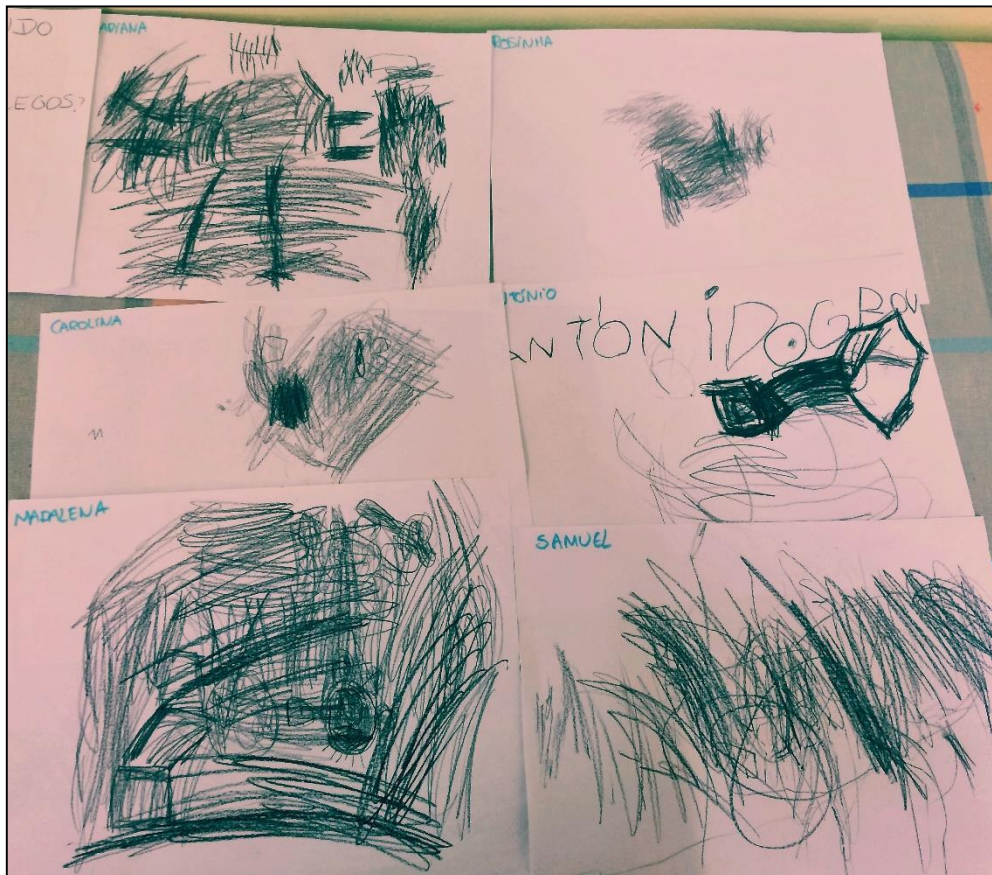


Figura 13: Produções das crianças- “O que ‘vejo’ quando fecho os olhos”

3.5.2 – Diferenciação Pedagógica em 1º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer da PES foram bastantes as atividades que realizei tendo em conta o Plano de Atividades da turma e as componentes do currículo que abarcam as diferentes áreas de conteúdos disciplinares: Português; Matemática; Estudo-Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

Destaco, que sempre que existiram possibilidades de trabalhar no sentido de cumprir os objetivos a que me havia proposto agi com o intuito de os concretizar, fazendo a junção entre aquilo que eram as vontades e aptidões das crianças e também as suas precisões.

Sabendo que numa sala não existem duas crianças iguais e que cada um deve poder expressar-se de forma pessoal e individualizada, planei tendo em conta a inclusão de todos os elementos e dando a oportunidade de todos realizarem tarefas equivalentes mas de diferentes formas, adaptando as metas e a finalidade às capacidades de cada um, tentando promover em simultâneo o desenvolvimento de todos os alunos.

Em conclusão, é extremamente importante ajustar as práticas de ensino à turma com que estamos a trabalhar, às suas características pessoais e coletivas. Isso requer indispensavelmente um conhecimento profundo sobre a mesma, sobre a pedagogia que permite informar e sustentar as nossas práticas profissionais, conhecer bem os conteúdos e ter o domínio de múltiplas estratégias que um trabalho curricular possibilita de forma a potenciar e facilitar os processos de ensino e de aprendizagem. No fundo, isto significa, que para além do mais, no 1º CEB não é de menos importância o domínio de didáticas das disciplinas, porque o trabalho curricular tem que as mobilizar.

Então, como não seria viável abordar todas as propostas que apresentei e planeei, decidi eleger alguns exemplos que me pareceram significativos e reveladores do trabalho realizado.

3.5.2.1 - Atividade 1- “Os comprimidos para o Cálculo”

A primeira, no domínio da Matemática, que consistia na resolução de uma tarefa “**Os comprimidos para o cálculo**”, que tinha como objetivo levar os alunos a desenvolver a capacidade de resolver problemas e de raciocínio, reconhecendo que a sua resolução carecia de fases de exploração/descoberta e de aplicação.

Ao planejar esta tarefa matemática, resolvi apresentar ao grupo um desafio que pretendia que, de forma individual, passassem por várias fases geradoras da resolução da mesma. Em ordem de auxiliar os alunos e olhando ao elevado grau de dificuldade da tarefa e às necessidades de cada um dos seus elementos, preparei pistas com diferentes níveis que visavam dar a cada criança o suporte necessário, de modo, a que conseguissem resolver a atividade sem depender dos docentes.

A ideia era que os alunos utilizassem diversas operações (divisão; multiplicação, subtração e soma na resolução do problema) estimulando o seu raciocínio matemático através do uso de estratégias de cálculo mental e escrito para as operações (+/- / x /:) usando corretamente as suas propriedades. Apoiados numa tabela com uma estrutura já familiar ao grupo, era desejado que seguissem os procedimentos habituais e preenchessem os tópicos: “O que quero saber?”; “Que dados tenho?”; “Como Resolvo?”.

Portanto, comecei por fazer a apresentação e análise do texto, que dava começo a situação problemática, “Os comprimidos para o Cálculo”. Saliento que utilizei na atividade os nomes de alguns elementos do grupo para motivar o seu envolvimento. De seguida realizei a leitura clara do problema para a turma, de modo a poder ir em simultâneo dando algum ênfase aos dados fundamentais à resolução. Sabendo que os aspetos basilares à resolução do problema implicam igualmente a interpretação do mesmo tentei então interligar a matemática com o português (Interdisciplinaridade).

Procurei estar disponível para esclarecer questões relacionadas com a interpretação do texto do problema apresentado, mas, que não fossem impeditivas de evolução ou do desenvolvimento do raciocínio individual dos alunos. Pois, tal como já referi, esta era uma atividade que as crianças realizavam todas as semanas e já estavam familiarizadas com o conceito.

Importa expor que a diferenciação pedagógica teve na origem desta tarefa matemática, pois, além de diferenciar o grau de dificuldade do problema e o tipo de apoio dado a cada aluno presente na sala, elaborei ainda para a (M.) uma ficha com o problema da semana “*A Constipação da (M.)*”, tendo em conta as competências da aluna, que fiquei

a conhecer ao longo do trabalho em grupo e individual que tínhamos vindo a realizar, continuando a ser um exercício desafiante e estimulante para o patamar em que se encontrava.

Tal como já indiquei disponibilizei às crianças pistas/estratégias com diferentes níveis, que serviram como auxílio no decorrer da resolução da tarefa matemática:

- A pista 1: Era a mais simples, a que fornecia menos ajuda, foi elaborada a pensar nos alunos que necessitam de um menor apoio.
- A pista 2: Já tinha mais algumas informações, explicando aos alunos como deveriam estruturar o seu raciocínio e que ideias-chave era necessário retirarem do problema.
- A pista 3: Foi elaborada a pensar nos alunos que revelam mais dificuldades de interpretação de textos e em fazer inferências, dando as informações de uma forma mais estruturada e parcialmente resolvida, contudo, sem nunca comprometer o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos em questão.
- O nível 4: Por sua vez, foi concebido a pensar nos alunos que revelam maiores competências matemáticas e que terminavam com maior rapidez os problemas apresentados. No nível 4 encontravam uma questão adicional à tarefa previamente apresentada e que se revelava mais complexa e desafiante.

De realçar que estas pistas foram pensadas para este grupo de forma intencional e com base no conhecimento adquirido acerca do mesmo. Assim, quando todos concluíram realizei a correção de forma individual, de modo a verificar o desempenho de cada criança e de posteriormente trabalhar com cada um aquilo que se revelasse necessário. E selecionei também (para apresentar no quadro) diferentes estratégias de resolução que visavam o confronto de diferentes ideias e formas de raciocínio.

Em suma, contemplei no exercício da minha prática, que todos os alunos explicitassem o seu raciocínio e que demonstrassem de forma clara, o que estavam a pensar e porquê, de modo a poder perceber quais as suas fragilidades, bem como, as suas competências mais desenvolvidas.

Destacando que, se não soubessem algo, não seriam penalizados, mas sim estimulados a descobrir, ou seja, pretendi sempre perceber o que as crianças sabiam e confrontá-las com outras forma de pensar/falar (etc.) levando-as a compreender porque estavam erradas ou como poderiam melhorar a suas estratégias.

Foi-me sempre imprescindível tentar perceber qual a origem das dificuldades dos alunos, ou da sua não compreensão das tarefas propostas. Ou seja, através da observação das diferentes estratégias de resolução apresentadas pelas várias crianças procurei selecionar as diversas opções utilizadas e apresentá-las ao grupo dando a conhecer à turma outras formas de chegar ao mesmo resultado.

Resta mencionar que ao elaborar as pistas, tinha em mente estimular os alunos a sentirem-se capazes e motivados, de forma a evitar desistências por frustração/ desânimo ou desinteresse. Todos foram devidamente apoiados nas suas descobertas *scaffolding*, mas sem nunca comprometer a sua autonomia ou as suas aprendizagens.

Alcansei durante a PES o quanto é essencial que as crianças compreendam como estamos a trabalhar, para quê, o que conseguiram aprender, e/ou no que sentiram mais dificuldades. O que me permitiu também perceber onde estavam as dúvidas e porquê, deste modo todos avaliámos e fomos avaliados, aprendendo em conjunto.

Constatei que a atividade decorreu bastante bem, o grupo reagiu positivamente às pistas e revelou maior entendimento dos conceitos apresentados, tal como um aumento na autonomia, como tinham as pistas não necessitavam de requisitar o apoio do docente.

Não obstante, quando os alunos perceberam que as pistas eram quase todas diferentes gerou-se alguma confusão, pois todos queriam ver as pistas uns dos outros. Deixei que partilhassem os cartões, tendo em atenção os níveis para que estavam destinados e as competências dos alunos em questão, para que nenhum dos alunos fosse impedido de maximizar o seu potencial.

- O **Thiago** contou à Carolina que no dia anterior tinha ido ao médico e que este lhe havia receitado comprimidos de cálcio para fortalecer os ossos. Deverá tomar **1 comprimido de 6 em 6 horas**.
- A **Carolina** riu-se, porque a ela tinha-lhe acontecido o mesmo, há uma semana atrás tinha ido ao médico, que também lhe receitou **1 comprimido de cálcio de 8 em 8 horas**.
- O médico receitou a cada um deles **duas caixas de Calcium Forte com 2x24** comprimidos cada uma.

- Eu tomo mais do que tu! – disse o Thiago à Carolina.

A Carolina pensou um pouco e respondeu:

- Sim... mas ... mas como comecei a tomar antes de ti, se calhar... parece-me que vamos terminar os comprimidos ao mesmo tempo...

- **Será que é mesmo assim? Calcula e descobre.**
- **Organiza os teus cálculos. O que queres saber? Que dados tens? Como resolver?**




Figura 14: Tarefa Matemática Apresentada

Pistas - Nível 1

1º- Lê novamente o enunciado do problema até **perceberes** bem as indicações dadas. Completa na tabela: **O que pretendes saber? Que dados tens? Como resolver?**

2º- Retira do enunciado as informações necessárias e regista-as no local correto da tabela para conseguires resolver o problema da semana.

O que pretendes saber?	Que dados tens?	Como Resolver?

Figura 15: Pista Nível 1

Pistas - Nível 2

1º- Lê novamente o enunciado do problema até perceberes bem as indicações dadas.

2º- Organiza o teu raciocínio com o auxílio da tabela. Recolhe as informações e coloca-as no local correto.

Para te ajudar:

3º- Recorda-te de que a Carolina começou a medicação uma semana antes do Thiago e também de que eles por dia não tomam o mesmo número de comprimidos.

O que pretendes saber?	Que dados tens?	Como Resolver?

Figura 16: Pista Nível 2

Pistas - Nível 3

1º- Lê novamente o enunciado do problema até perceberes bem as indicações dadas.

2º- Organiza o teu raciocínio na tabela: O que pretendo saber? Que dados tenho? Como vou resolver?

O que pretendo saber?	Que dados tenho?	Como Resolvo?

Retira do enunciado as informações necessárias e regista-as no local correto.

Para te ajudar:

3º- Responde às questões em baixo apresentadas.

- Quantos comprimidos tem cada caixa?
 $2x \quad \underline{\quad} = \underline{\quad}$
- Quantos comprimidos a vai tomar cada menino, sabendo que tem que tomar duas caixas cada um?
 $(2x \quad \underline{\quad}) = \underline{\quad}$
ou
 $\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$
- Quantos comprimidos tomam por dia?
Carolina: $\underline{\quad}$
Thiago: $\underline{\quad}$

E por semana?
Carolina: $(7x \quad \underline{\quad}) = \underline{\quad}$
Thiago: $(7x \quad \underline{\quad}) = \underline{\quad}$

• Agora que já sabes quantos comprimido tomam e como vão tomar resolve o problema com a ajuda do esquema que se segue. Recorda-te que a Carolina

2º f	3º f	4º f	5º f	6º f	Sab	Dom	2º f	3º f	4º f	5º f	6º f	Sab	Dom
3

Dias da Semana

Completa com a quantidade de comprimidos que a Carolina toma por Dia

2º f	3º f	4º f	5º f	6º f	Sab	Dom	2º f	3º f	4º f	5º f	6º f	Sab	Dom
...	4

Dias da Semana

Completa com a quantidade de comprimidos que o Thiago toma por Dia

1º Semana

Figura 17: Pista Nível 3

Novas descobertas - Nível 4

1º- Se já conseguiste solucionar o problema e gostarias de resolver algo mais complicado. **Imagina agora que na primeira semana a Carolina tomou 4 compridos por dia e que na segunda semana irá tomar 2 em cada dia. Quem terminará primeiro?**

2º Organiza novamente o teu raciocínio na tabela: **O que pretendo saber? Que dados tenho? Como resolvo?**

3º- Retira das novas indicações as informações necessárias e regista-as no local correto da tabela para conseguires resolver mais facilmente o problema da semana.

O que pretendo saber?	Que dados tenho?	Como Resolvo?

Figura 18: Pista Nível 4

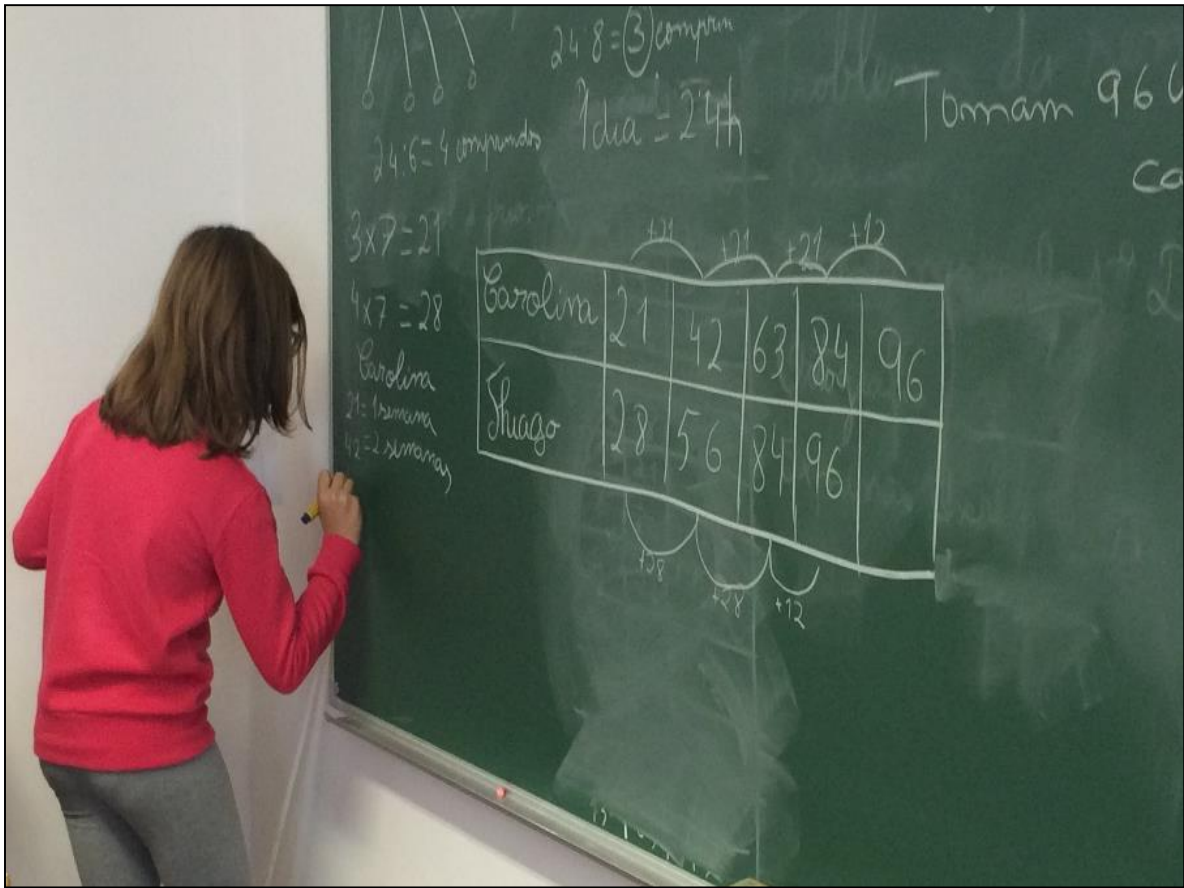


Figura 19: Aluna (D.) a apresentar a sua estratégia de resolução

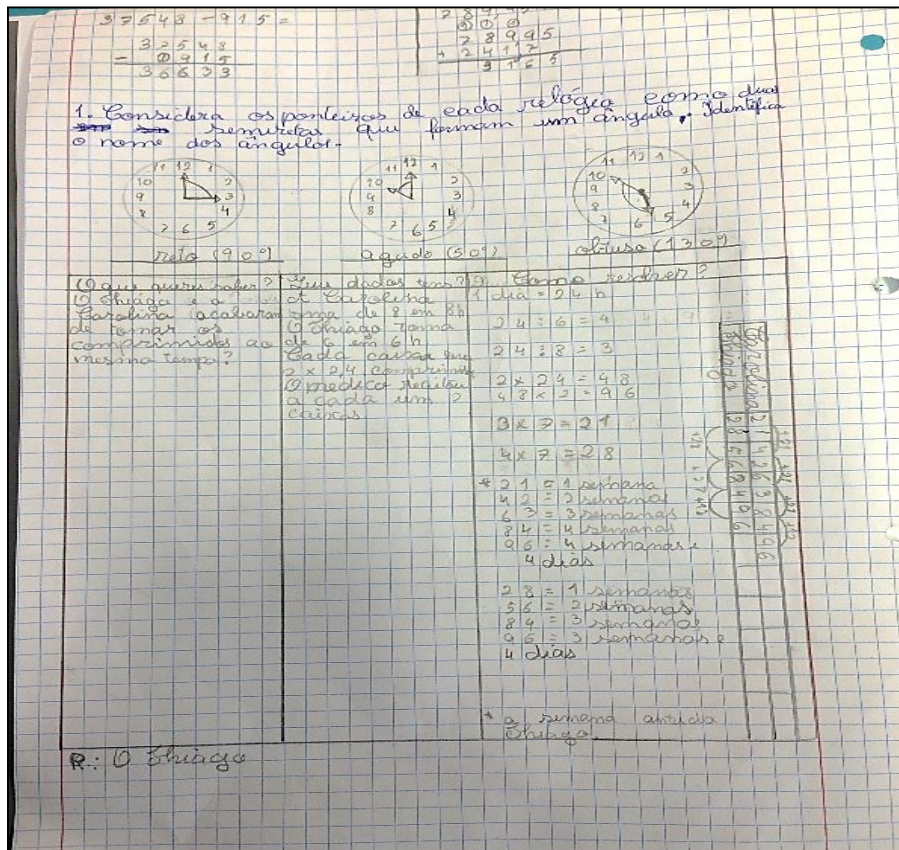


Figura 20: A estratégia de (T.) exemplificada no seu caderno.

3.5.2.2 - Atividade 2- “Marinheiro prova, cheira, observa e toca para descobrires”

Resolvi desenvolver uma atividade no âmbito do Estudo-Meio que tinha como objetivo possibilitar que os alunos contactassem com situações diversificadas de aprendizagem e corresponder aos interesses que haviam demonstrado.

Penso que é através da realização de pequenas investigações e ou experiências reais na escola que os alunos aprendem e integrem, progressivamente, o significado dos conceitos, é vital que se organizem momentos destinados as atividades experimentais. O que logicamente, nem sempre é fácil, devido à necessidade de cumprir as planificações e o Programa Curricular.

Ainda assim, resolvi pensar numa atividade dinâmica que de uma forma interdisciplinar ligasse o “passado ao presente”. Visto que, estávamos a abordar um período muito importante da história de Portugal - A Expansão Marítima, desenvolvi destinar um momento específico à realização da atividade “**Marinheiro prova, cheira, observa e toca para descobrires**” e, tal como já referi, ligar a História às Ciências Naturais através do Ensino Experimental.

Neste sentido, pensei em contextualizar historicamente os factos que suportam as aventuras e viagens heroicas do povo lusitano, e quando finalmente estávamos a abordar o trajeto de regresso da Índia, lançar um desafio ao grupo. Assumi a identidade de Vasco da Gama, e incitei o grupo a tentar descobrir que especiarias eu trazia na minha nau, vindas desse mesmo país. Os alunos aderiram muito bem à proposta e ficaram logo muito entusiasmados, expectantes sem saber o que se seguia.

Então preparei vinte tabuleiros com seis copos com diferentes especiarias lá dentro de cada um, para que os alunos pudessem através da utilização dos seus quatro sentidos (paladar, tato, olfato e visão) explorar os materiais e descobrir de que especiarias se tratavam e consequentemente abordar esta temática de uma forma ativa e interativa. Enquanto ouviam música instrumental, com origem Indiana.

Esta não foi uma tarefa fácil de elaborar, pois além de implicar uma estruturação detalhada em que era necessário definir: os grupos de trabalho (tendo em conta a inclusão dos alunos com NEE); a preparação dos materiais (especiarias); a elaboração de tabela de registo da experiência; a recolha de múltiplas informações acerca das temáticas abordadas; o conhecimento acerca das regras de segurança a ter em conta quando se executa este tipo de trabalho (provar especiarias) com crianças e ainda como interligar de

forma transversal todos os conteúdos cumprindo o programa curricular e criando oportunidades para que os alunos experienciassem novas descobertas.

Contudo, a turma foi explorando de forma independente os materiais e retirando as suas próprias conclusões, no final após recolher as expectativas do grupo, revelei um cartaz informativo, que desvendava a identidade/origem de cada uma das especiarias e confrontámos os resultados obtidos com os registos da tabela de observação dos alunos. Tabelas essas, onde cada um foi registando as informações que recolhia sobre os materiais em observação.

Tal como já referi, esta foi uma tarefa que careceu de um *timing* adequado, para que as crianças tivessem tempo para experienciar todas as fases do processo de descoberta e que se estendeu um pouco mais do que previsto devido ao entusiasmo do grupo.

Em suma, a experiência correu bem, pois além de termos abordado os tópicos sugeridos pelo Programa Curricular e de se ter conseguido dar resposta aos objetivos iniciais, tal como: reconhecer e valorizar o património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação. Conseguimos ainda, através desta atividade permitir que o grupo; localizasse acontecimentos numa linha do tempo; identificasse personagens históricas e atribuísse significado aos seus feitos; que reconhecesse locais importantes para a história de Portugal e conseguisse relatar os acontecimentos mais importantes que ocorreram no período de expansão marítima.

Enquanto em simultâneo desenvolviam uma atitude experimental ao observar as propriedades de materiais de uso corrente (as especiarias: pimenta em pó; canela em pó e em pau; açafraão em pó; noz de moscado em pó/semente e caril em pó) e registando as suas descobertas.

Em epítome, através desta abordagem interdisciplinar pude constatar que o grupo realizou aprendizagens ativas, onde cada criança se apresentou como construtora do seu próprio conhecimento, o que não se teria processado do mesmo modo, se me tivesse limitado a expor a matéria, sem permitir que os alunos estivessem em contacto direto com os recursos.

Portanto, é fundamental que ao analisar as várias áreas de conteúdos e os currículos escolares, pensemos em propostas que abordem as temáticas de forma transversal e diferenciada, isto é, por exemplo ao trabalhar a matemática podemos trabalhar também o português. Pois, acredito que a complexidade de todas as áreas curriculares faça com que nenhuma delas isoladamente, seja suficiente para explicá-las,

sendo a abordagem através de temas transversais, que atravessam os diferentes campos do conhecimento, a opção mais inteligente a seguir e a que se revela mais positiva para o desenvolvimento holístico e global dos alunos.



Figura 22: Mapa que realizei para a atividade experimental (Marcação do percurso)



Figura 21: Placar Informativo com a origem e apresentação das diferentes especiarias. (Com amostras de cada uma delas)

O que observas?	O que cheiras? (Marca com um X)	Já provaste? Se não, prova agora! (Marca com um X)	Que especiarias eram?
Cor:	Agradável:	Agradável:	
Copo 1:	Copo 1:	Copo 1:	Copo 1:
Copo 2:	Copo 2:	Copo 2:	Copo 2:
Copo 3:	Copo 3:	Copo 3:	Copo 3:
Copo 4:	Copo 4:	Copo 4:	Copo 4:
Copo 5:	Copo 5:	Copo 5:	Copo 5:
Copo 6:	Copo 6:	Copo 6:	Copo 6:
Aspeto/Textura:	Não Agradável:	Não Agradável:	Vamos lá confirmar!
Copo 1:	Copo 1:	Copo 1:	Copo 1:
Copo 2:	Copo 2:	Copo 2:	Copo 2:
Copo 3:	Copo 3:	Copo 3:	Copo 3:
Copo 4:	Copo 4:	Copo 4:	Copo 4:
Copo 5:	Copo 5:	Copo 5:	Copo 5:
Copo 6:	Copo 6:	Copo 6:	Copo 6:

Figura 23: Tabela de Registo das observações

3.5.2.3 - Atividade 3- “A caça ao Adjetivo simples e complexo”

Por último, desenvolvi outra atividade que me parece importante mencionar, um jogo no âmbito do Português “**A caça ao Adjetivo - simples e complexo**” que consistia em formar equipas equilibradas e em permitir que os grupos após conversarem preenchessem uma ficha de preparação para a atividade e que depois em género de desafio colocassem o dedo no ar e mostrassem as suas respostas. O porta-voz do grupo que fosse mais rápido a assinalar a descoberta da solução marcava um ponto.

Este jogo didático, foi pensando e planeado por mim, com o intuito de potenciar a aquisição de conceitos ligados ao domínio da gramática, pretendendo que o grupo distinguisse claramente os adjetivos numerais e qualificativos; as palavras simples das complexas; que compreendesse a formação de palavras simples e complexas e ainda que conseguissem identificar rapidamente o radical das palavras. E também, que no decorrer da atividade conseguisse fundamentar opiniões, debater ideias justificando atitudes e opções.

Importa referir que esta tarefa contemplava trabalho de grupo, cooperativo e dependia também do espírito de partilha, interajuda e desportivismo de todos os alunos.

Assim, antes de dar início ao jogo procurei explicar os conteúdos que iríamos trabalhar, referindo a forma como o iríamos fazer. O que fez com que todos pudéssemos perceber em conjunto qual a postura a adotar durante a apresentação dos conteúdos, a atenção que deveríamos ter e porquê.

Posteriormente, partindo do que eram as suas curiosidades, dúvidas, pensamentos e conhecimentos acerca da temática promovi um pequeno debate sobre a formação de palavras e também sobre os adjetivos qualificativos e numerais enquanto analisámos um PowerPoint que eu havia preparado. De destacar que estes conteúdos gramaticais tinham vindo a ser trabalhados ao longo do percurso escolar, estas informações serviam apenas para esclarecimento de dúvidas; como revisão e preparação para o jogo que se seguia.

Portanto, com a turma já dividida em cinco grupos, previamente pensados e organizados, de acordo com o conhecimento que fui adquirindo acerca das crianças, das suas capacidades e dificuldades e níveis de aprendizagem, incentivei o grupo a refletir e a partilhar as suas ideias acerca das regras implícitas ao trabalho de grupo, de modo a estimular a participação ativa das crianças nas decisões escolares, tal como, o desenvolvimento do empenho e entusiasmo.

De seguida o jogo começou, processando-se da seguinte forma: distribui uma ficha por cada elemento do grupo (com as várias frases onde deveriam identificar os elementos gramaticais já referidos) e duas peças de jogo por cada grupo (duas raquetes em K-Line – de lado tinham escrito “Adjetivo numeral” ou “Adjetivo qualificativo” e do outro “Palavra Simples” ou “Palavra Complexa”).

Posteriormente, marcando a passagem do tempo através do uso de um instrumento a que os alunos já estão habituados, a ampulheta, permiti que durante 15min trocassem impressões e preenchessem as fichas. E, só após a sua realização, quando todos, independentemente do seu ritmo de trabalho, já tinham preenchido as tabelas, passei a colocar no quadro as várias frases existentes na ficha para que pudéssemos jogar.

Assim, como ficou definido, quando o primeiro porta-voz de um grupo ao ver a frase no quadro, levantou o dedo revelando saber a resposta, solicitei que mostrasse o cartão identificativo selecionado e justificasse a escolha do grupo. Aos restantes porta-vozes coube a função de dizer se concordavam ou não com a opção dos seus colegas e porquê. E assim consecutivamente até ao final.

Importa ressaltar que o porta-voz de cada grupo foi escolhido com base nas suas capacidades de motivar os restantes elementos e de manter a organização, de forma a promover um ambiente de partilha e de aprendizagens de qualidade e positivas.

Cada resposta correta equivalia a 1 ponto, mas não existiram vencedores nem vencidos. O jogo serviu para aprendermos de forma divertida e dinâmica e ainda para nos ajudar a perceber quais as nossas capacidades e dificuldades, demonstrando também os grupos que mais se esforçaram, que melhor se prepararam estudando em casa, e os grupos que precisavam de se preparar melhor.

Em suma, a atividade decorreu com sucesso, visto que os objetivos curriculares foram cumpridos; auxiliar todos os alunos a conseguir identificar adjetivos qualificativos e numerais e mais do que isso, a saber explicar quais as suas diferenças de forma clara. O que no final da sessão estava óbvio que todos conseguiam fazer.

Porém, em retrospectiva talvez a estratégia ‘*do primeiro porta-voz a colocar o dedo no ar responde*’ não tivesse sido a melhor opção, pois causou alguns conflitos. Todos queriam ser os primeiros, logicamente, e todos queriam marcar mais pontos, o que levou os alunos mais competitivos a sentirem-se frustrados por não liderarem a pontuação. Atualmente se voltasse a repetir esta atividade mudaria esse aspeto.

Ainda assim, ao refletir constato que também é muito importante que os alunos saibam lidar com a frustração e que reconheçam que ganhar e perder faz parte da vida. É

algo com que vão ter que lidar sempre no decorrer dos percursos pessoais e profissionais e devem encarar esses acontecimentos com a naturalidade necessária para que se desenvolvam saudáveis, emocional e intelectualmente.

Em conclusão, a planificação desta atividade teve em conta a diferenciação pedagógica, uma vez que, os grupos de trabalho foram pensados de modo a garantir o equilíbrio e a permitir que os alunos com uma maior necessidade de apoio recebessem a ajuda dos seus pares (e dos docentes) e participassem de igual modo na atividade compreendendo os conceitos apresentados e na forma diversificada como os conteúdos foram apresentados.



Figura 24: A turma a em dinâmica de pequenos grupos, a realizar o trabalho que antecedia jogo.

3.6 - Dando Voz às Crianças

Posso afirmar que desde o início uma das minhas maiores preocupações foi dar voz as crianças, senti a necessidade de recolher as suas opiniões, porque, constatei que nem sempre as apreciações dos alunos são consideradas relevantes e aquilo que estes têm a dizer sobre as suas próprias experiências cai muitas vezes no esquecimento. Penso que ter em consideração a perceção das crianças sobre as situações que vivenciam na escola/II traz contribuições relevantes para uma melhor compreensão dos seus processos de aprendizagem, aptidões, necessidades e interesses. Entender os sujeitos e os seus processos de ensino-aprendizagem foi, além, de um objetivo da minha investigação-ação também um desafio. Os alunos devem ser participantes ativos das situações que vivenciam nas instituições.

Assim, disponibilizei-me a ouvir o relato das próprias crianças e as suas perceções sobre as atividades que íamos desenvolvendo e as situações que iam ocorrendo. Ouvi as crianças em conversas dentro e fora da sala e com base nas suas expressões, foi possível conhecer com mais profundidade as suas histórias de vida, o seu percurso escolar, o que apreciam, as suas aptidões e carências. Penso que, sem a participação ativa dos aprendizes nas situações criadas pelos agentes educativos, não há aprendizagens duradoras, pois estes não atribuem significados pessoais às suas descobertas.

Neste sentido, as instituições só conseguem disponibilizar um tratamento adequado aos seus educandos se existir motivação nos docentes e noutros agentes do processo educativo para escutar às crianças e identificar os seus interesses e opiniões. Então, conhecendo como as crianças se sentem e o que pensam sobre a escola e o processo de ensino e de aprendizagem, podemos acolher e incluir as suas sugestões no ambiente educativo, fazendo com que se sintam ouvidas, valorizadas, aptas a aprender e a participar como agentes transformadores da sua realidade.

Como é referido por Ainscow (1998) ao ouvir as opiniões das crianças podemos compreender quais as estratégias que melhor funcionam, assim como, aquelas que necessitam de ser reformuladas, pois, os alunos ao se expressarem revelam o que pensam sobre as atividades e também as possíveis razões porque as mesmas foram bem ou mal sucedidas.

De acordo com o autor, em ordem de se promover uma educação inclusiva é fundamental identificar “*the views of students*”, pois, só desta forma os agentes educativos passam a poder rever as suas atitudes e escolhas.

Ainscow (1998) refere ainda que só dando voz às crianças podemos melhorar o sistema educativo e a experiência escolar de todos os alunos, acolhendo as suas necessidades e correspondendo aos seus interesses pessoais, reestruturando intencionalmente as práticas educativas.

Os docentes precisam e devem saber aquilo que os seus alunos pensam, os motivos porque preferem realizar determinadas tarefas ou assistir a uma aula e não a outra, e ainda, quais as razões porque têm mais dificuldades em compreender alguns conteúdos. Ou seja, é importante ouvir as opiniões mais e menos positivas, pois, apenas ouvindo as crianças conseguimos entendê-las e estabelecer com elas relações afetivas de qualidade.

Assim, no decorrer da PES muitas foram as vezes em que nestas relações bilaterais em que temos que dar e receber estando sempre disponíveis a ouvir, a entender e a compreender, que percebi que se todos rumássemos no mesmo sentido tudo corria melhor. O que me levou a utilizar como estratégia de crescimento pessoal e profissional, ouvir e incluir as opiniões dos sujeitos, pois, ao recolher as ideias dos grupos ficava a perceber mais claramente os conteúdos que mais lhes interessavam e porque e também a imagem mental que tinham construído meu respeito. E conseqüentemente, como poderia melhorar a minha prática.

Parece-me importante referir que após o término do estágio em ambas as valências me deslocuei às instituições e pedi que todos os elementos me dissessem ou escrevessem algo sobre como se tinham sentido durante a minha permanência nas suas salas e também o que mais e menos gostaram (e porquê). Pretendia que de forma diversificada e individual partilhassem o que sentiram.

Obviamente, que em Pré-Escolar (PE) as crianças optaram, de acordo com as suas capacidades, por conversar comigo sobre as suas preferências, visto que, nem todos dominam a utilização do código escrito, inclusive, alguns dos meninos com NEE, não conseguem verbalizar os seus pensamentos e as ilações que retirei devem-se aos seus movimentos e olhares.

Não obstante, mesmo sentindo que ambos os grupos preferiram focar-se mais nos aspetos positivos da minha intervenção, não realizando observações negativas, existiram muitas informações úteis, sobre as quais pude refletir e fazer inferências.

Seguem-se alguns exemplos de constatações que pude efetuar através dos registos de opinião do grupo de PE.

- Ao analisar os registos verifico que reagiram muito bem a uma das primeiras atividades que realizámos, onde partindo dos interesses das crianças, elaborei em formato gigante um escorpião amarelo, e alguns cartões que correspondiam às várias partes do seu corpo, para que o grupo os pudesse colocar no local correspondente. Tal como se pode constatar nos dois exemplos que se seguem, em que ambas as crianças se referem ao 'bicho amarelo' como algo que as marcou positivamente.



Figura 26: Produções das Crianças - "A minha opinião." (A.5/A)



Figura 25: Produções das Crianças - "A minha opinião." (L.5/A)

- E ainda que apesar, desta questão ter sido colocada ao grupo cerca de cinco meses após o fim da PES em PE, ainda se lembram das atividades realizadas, bem como, das temáticas e conceitos que lhes estavam subjacentes. Verifico isso ao ler o comentário de (M. 4/A) que se refere ao conto “Orelhas de Borboleta” como sendo o seu preferido e o registo de (D. 4/A) que indica ter saudades das saídas ao exterior, onde observávamos as características do meio que nos envolvia.



Figura 27: Produções das Crianças - “A minha opinião.” (M.4/A) e (D. 4/A)

Apresento agora alguns exemplos dos registos dos alunos do 1º CEB, em formato de texto narrativo, onde fazem algumas referências pedagogicamente interessantes, que analisadas atentamente têm o potencial de ajudar os docentes a revisitarem a sua prática, bem como, de se encontrar (ou não) refletido nas palavras e desenhos dos seus alunos.

- Ao ler e reler alguns dos textos produzidos pelos alunos, senti-me profissionalmente satisfeita, através do relato de (G.) constatei que o meu empenho, concentração e dedicação eram perceptíveis aos alunos, como podemos verificar no excerto que apresento em baixo, onde refere que a minha aplicação era notória em todos os momentos em que trabalhava com o grupo.

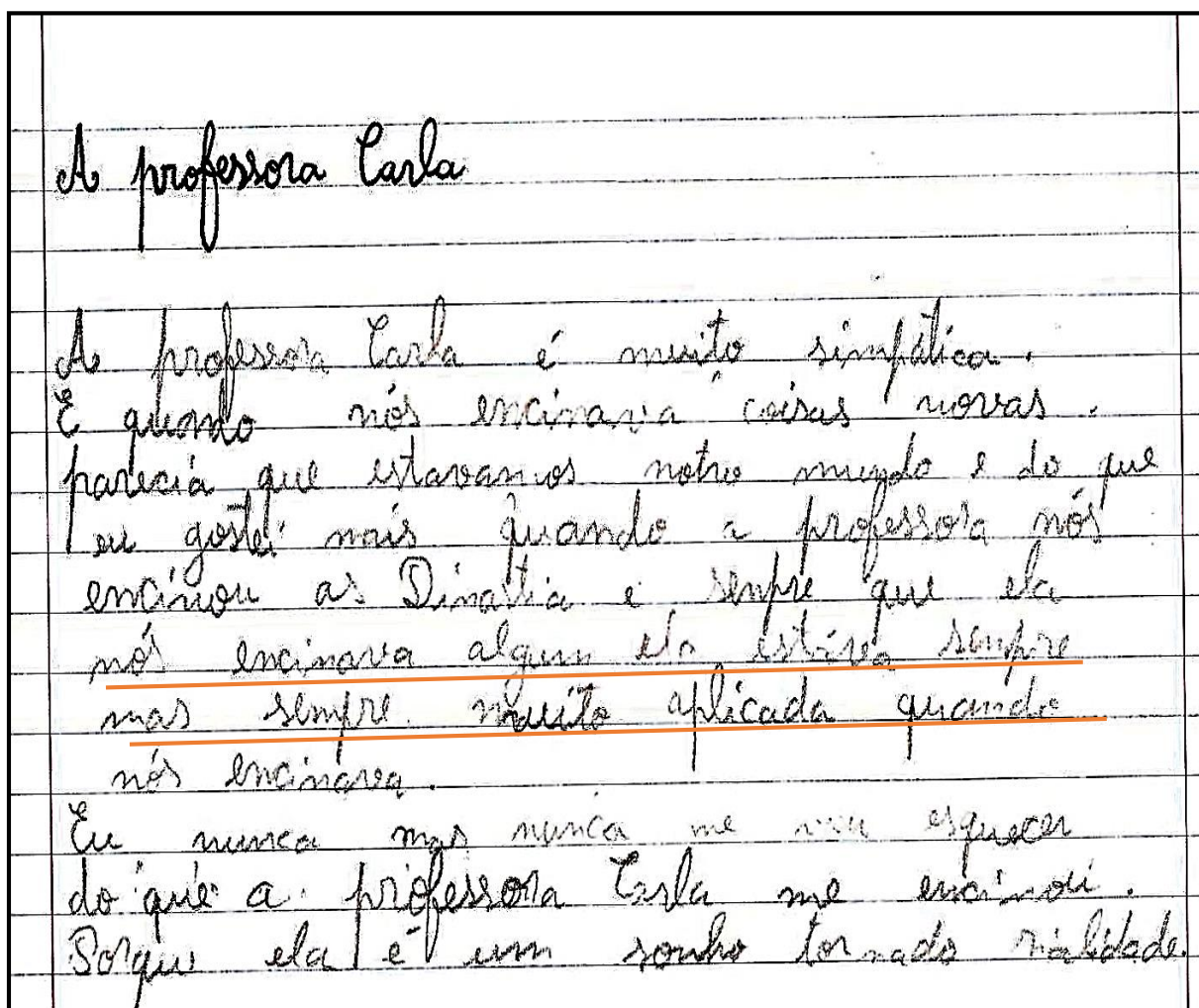


Figura 28: Produções das Crianças- “A minha opinião.” (G.)

- Foi possível também verificar no texto da aluna (B.F) que o objetivo de promover a autonomia se refletiu positivamente nos alunos, pois a aluna indica sentir-se mais autónoma e independente depois da minha intervenção na sala, o que além de ser positivo para a mesma, vai de encontro a um dos objetivos estabelecidos.

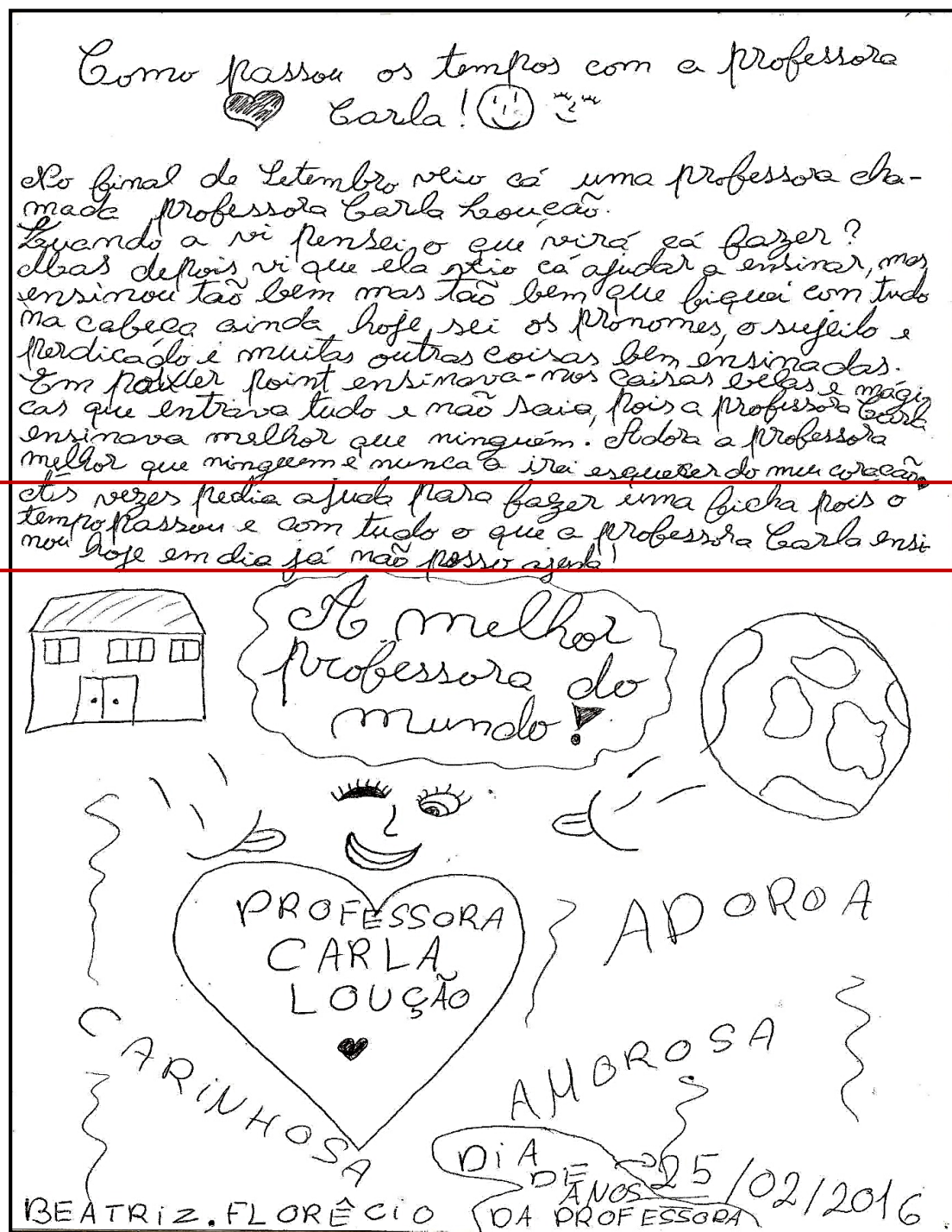
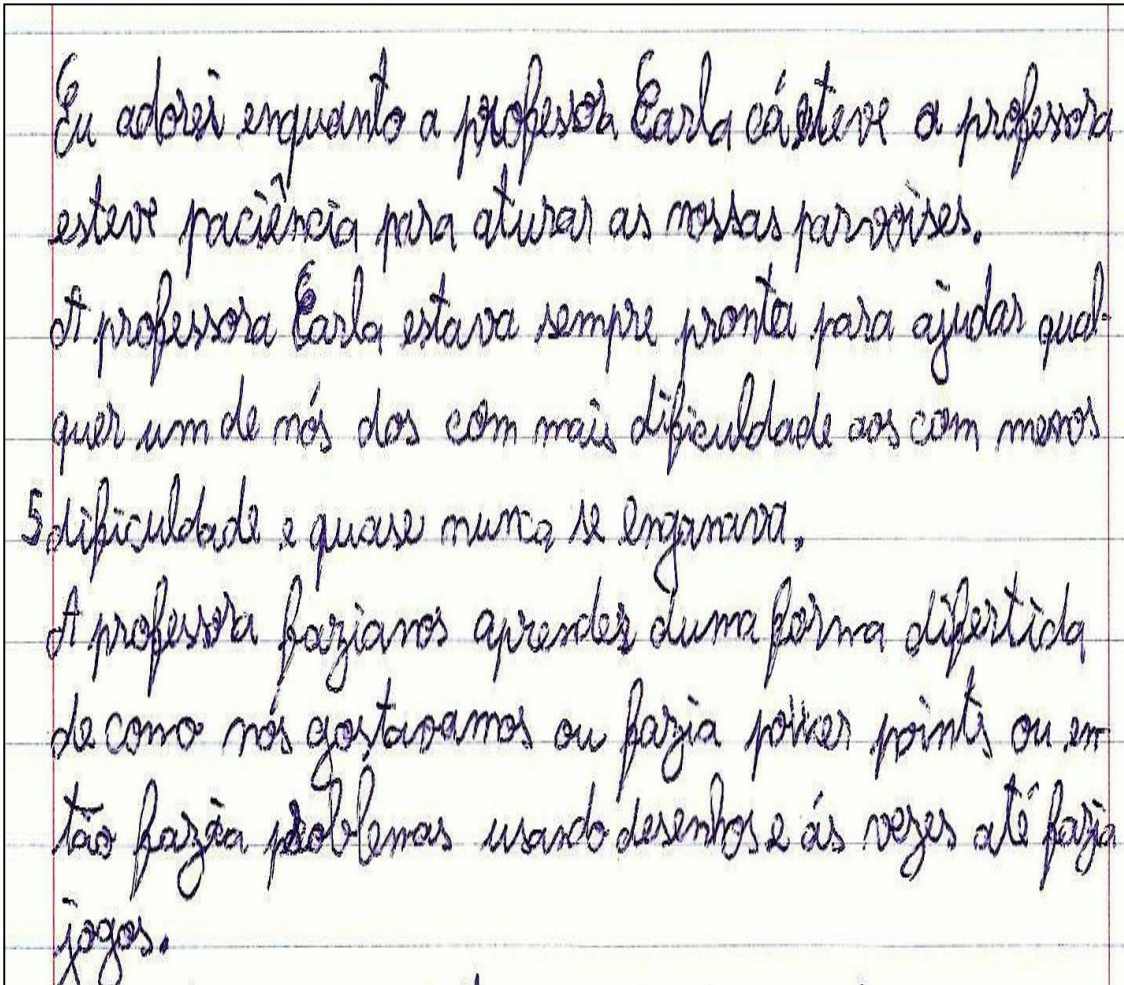


Figura 29: Produções das Crianças- “A minha opinião.” (B.F)

- Em suma, pude apurar que os alunos me viam como alguém paciente e que mesmo quando os chamava a atenção, era porque tinha os seus melhores interesses em mente. Eles sentiam que eu gostava deles e que os apoiava nas suas descobertas, para mim, isso é fundamental. Além disso, que apreciavam tratar as temáticas de um modo mais dinâmico e interativo, utilizando suportes visuais mais atrativos e jogos didáticos que visavam a apreensão dos conteúdos. Ou seja, ao apresentar propostas de qualidade educativa e intencionalmente diferenciadas consegui cativar o interesse dos alunos e a sua atenção. Como é possível averiguar nas duas figuras que se seguem, onde revelam recordar-se dos assuntos abordados e os seus aspetos favoritos.



Eu adorei enquanto a professora Carla cá esteve a professora esteve paciência para aturar as nossas parvoíces.
A professora Carla estava sempre pronta para ajudar qualquer um de nós dos com mais dificuldade aos com menos 5 dificuldade e quase nunca se enganava.
A professora fazia-nos aprender duma forma divertida de como nós gostávamos ou fazia poker points ou então fazia problemas usando desenhos e às vezes até fazia jogos.

Figura 30:Produções das Crianças- “A minha opinião.” (R.)

A professora Carla

A professora Carla é simpática. Ensina-nos
vários coisas, coisas como: a monarquia, as dinas-
tias, o sujeito e o predicado, os angulos, de onde
veem as especiarias, os rismos, os primeiros reles-
ros, os incendios, os profissos e sufios, etc.
Els gostamos muito da professora; porem às
vezes nos portanzamos mal, mas a professora
chamava-nos a atenção e trabalhava com nós, mas
era porque gostava de nós. Tambem nos mostra
coisas girissimas.

É na minha opinião, eu adora!

FIM!!!

PROFESSORA

CARLA

Figura 31: Produções das Crianças- "A minha opinião." (M.M)

Importa salientar, que ao observar atentamente os trabalhos e textos realizados pelos alunos é fácil constatar que a dimensão afetiva desempenhou um papel essencial em todos os momentos e todas as interações que estabelecia com os grupos. Penso que, é através do afeto que os sujeitos adquirem todas as condições necessárias para se sentirem seguros e protegidos e que é necessário que se estabeleçam relações positivas entre todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

Quando as crianças são tratadas com afeto tornam-se capazes de enfrentar os problemas do quotidiano e existem maiores possibilidades de se tornarem mais solidária e mais equilibradas. Contudo, estas relações de afetividade só acontecem se os docentes se mostrarem emocionalmente disponíveis e com vontade de participar ativamente na vida escolar dos seus alunos.

Em conformidade com uma das teorias apresentadas por Piaget (1995) o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Salientando que em paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. De acordo com Piaget (1995) estes são inseparáveis, pois, toda ação e pensamento comportam um aspeto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspeto afetivo, representado pela afetividade. Assim, a afetividade é indissociável da inteligência, pois, ao estabelecer uma relação de sucesso com os alunos torna-se mais simples impulsioná-los a realizar as atividades propostas com maior entusiasmo e motivação.

Os educandos alcançam um rendimento infinitamente melhor quando se apelam aos seus interesses e quando as propostas apresentadas correspondem às suas necessidades. O papel da afetividade na relação professor-aluno assume contornos muito importantes e não deve ser descuidado.

Assim, educar não significa apenas repassar informações, mas sim, conversar com as crianças e ajuda-las a tomar consciência de si mesmas, dos outros, da sociedade em que vivem e o seu papel dentro dela. A saberem aceitar-se e principalmente a aceitar os outros com seus defeitos e qualidades.

Defendo, que as crianças só aprendem com quem gosta delas, portanto, o afeto torna-se, para mim, indispensável para o ato de ensinar. Pois, só deste modo, acredito conseguir potenciar a criação de um ambiente educativo seguro, tranquilo e de cumplicidade em contexto educativo.

Cabe-me mencionar que foi ao mostrar os trabalhos e produções das crianças à Professora-Orientadora, Conceição Leal da Costa, que compreendi a importância do afeto

nas relações que havia estabelecidos com os sujeitos. A docente permitiu que eu refletisse acerca deste conceito ao questionar-me sobre a presença de tantas mensagens de carinho acompanhadas de imensos desenhos de corações em todos os documentos, fossem eles de rapazes ou raparigas, afirmando que este fator era revelador da minha entrega e da minha proximidade às crianças, visto que, as relações são bilaterais e recíprocas e que para poder receber demonstrações de afeto tão expressivas tinha que também ter dado muito de mim.

Em epitome confirmo que estive de corpo e alma com os grupos com que realizei a PES e espero continuar a poder fazê-lo, porque as relações de amizade que decorreram da minha permanência nos contextos fizeram-me melhor profissional e melhor ser humano.



Figura 32: Foto com alguns elementos do grupo PE e 1º CEB – “Afetos”

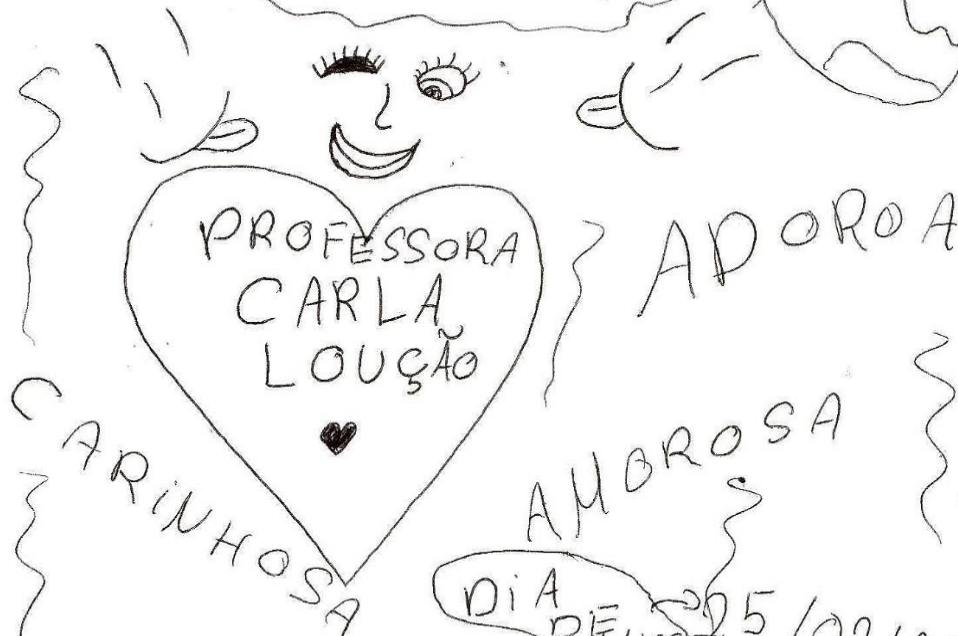
Como passou os tempos com a professora
❤️ Carla! 😊 🥰

No final de Setembro veio cá uma professora cha-
mada Professora Carla Loução.

Quando a vi pensei o que virá cá fazer?
depois vi que ela veio cá ajudar a ensinar, mas
ensinou tão bem mas tão bem que fiquei com tudo
na cabeça ainda hoje sei os pronomes, o sujeito e
predicado e muitas outras coisas bem ensinadas.
Em Póster Point ensinava-nos coisas belas e mágic-
as que entrava tudo e não saia, pois a Professora Carla
ensinava melhor que ninguém. Agora a Professora
melhor que ninguém e nunca é irai esquecer do meu coração,
às vezes pedia ajuda para fazer uma ficha pois o
tempo passou e com tudo o que a Professora Carla ensi-
nou hoje em dia já não passo ajuda!



A melhor
professora do
mundo! 📌



BEATRIZ.FLORENCIO

DIA DE ANOS 25 / 02 / 2016
DA PROFESSORA

Figura 33: Produções das Crianças- "A minha opinião - Afetos" (B.F)

Eu acho que a professora Carla vai ser uma boa professora.

Por favor professora, venha visitar-nos! Nós
ADORAMOS o seu TRABALHO!!!

Ao professora Carla é a

MELHOR!

|||||

''''''''''''''

Figura 34:Produções das Crianças- “A minha opinião - Afetos” (D)

Considerações Finais

Ao refletir acerca da PES posso concluir que realizei diversas aprendizagens significativas que me irão acompanhar enquanto futura profissional. Principalmente através das observações e intervenções que concretizei, onde tive a oportunidade de contactar com inúmeros momentos desafiadores e enriquecedores a diversos níveis.

Importa salientar que na formação de professores monodotes as práticas autónomas, participadas e fundamentadas apresentam-se como o motor do desenvolvimento profissional e conseqüentemente pessoal (Folque, A., Leal da Costa, C., & Marques, A., 2016).

Estas foram, sem dúvida, experiências muito gratificantes, que me ensinaram a agir e a pensar a minha prática com uma intencionalidade educativa que visava o desenvolvimento das crianças nas diversas áreas de conteúdos.

Penso que apesar de deter alguns conhecimentos teóricos acerca do vasto mundo que é a educação, adquiridos ao longo da nossa formação, foram diversas as dificuldades ao nível prático que senti, inicialmente, e para as quais tive que arranjar estratégias de superação.

Confesso, que no começo tive alguma dificuldade em captar a atenção das crianças, bem como, em mante-las atentas e empenhadas quando me encontrava responsável pelos grupos, talvez devido ao meu nervosismo e a concentração focada em seguir aquilo que tinha planificado, no entanto, fui colmatando essas dificuldades ao longo da PES, começando a conseguir auxiliar os grupos na sua organização de um modo muito orgânico, o que denotava os laços de cumplicidade que estabeleci com os mesmos.

No que se refere ao desenvolvimento da temática do presente relatório, fui sempre apresentando propostas que proporcionassem às crianças adquirir conhecimentos acerca da inclusão, assim como, diferenciando nos recursos, materiais e estratégias. Tentei disponibilizar a cada aluno as ferramentas de que ele necessitava olhando às suas habilidades e competências individuais, respeitando todos os elementos independentemente das suas características.

Refleti sobre a minha ação e sobre as observações que realizei, com o intuito de melhorar a prática e de adequar as estratégias pedagógicas, proporcionando momentos de maior aprendizado e desenvolvimento.

No fundo, ao descrever com detalhe os acontecimentos e analisando situações concretas, vimo-nos impelidos a dar sentido às nossas escolhas e a compreender os procedimentos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem, assim, apelando aos contributos científicos e éticos, vamos adquirindo e aprofundando conhecimentos que melhoram as nossas práticas educativas (Folque, A., Leal da Costa, C., & Marques, A., (2016).

Atesto que as aprendizagens que tenho vindo a realizar contemplam um processo de crescimento e aquisição de diversas ferramentas que utilizarei, num futuro próximo, quando tiver a oportunidade de ter sob minha responsabilidade um grupo de crianças. Pretendo assim, utilizar uma metodologia pedagógica diferenciada, dado que a sua aplicação apresenta múltiplas vantagens, pois, permite que as crianças na vida real, perante problemas ou algo que desejem modificar, consigam organizar o seu pensamento e a sua ação de forma a atingirem os seus objetivos e a conseguirem mobilizar estruturas em ordem de responder as suas próprias necessidades.

Enquanto apenas mais um membro destes grupos maravilhosos a que tive a sorte de pertencer, só tenho a agradecer, tanto às crianças, como aos restantes profissionais e colegas que me acompanharam e que se revelaram fundamentais para o meu processo de aprendizagem, colocando-me constantemente à prova e apoiando-me sempre que necessário. Fiquei muito satisfeita de ter a possibilidade de participar nestes contextos educativos.

Concluindo, além das questões ligadas à diferenciação, a Prática de Ensino Supervisionada, permitiu-me compreender muitas das ações essenciais que fazem parte da prática profissional de um docente e que são imprescindíveis para o seu bom desempenho.

Foram imensos os aprendizados que fiz, tanto com as crianças, como com os agentes educativos com quem tive oportunidade de contactar, no entanto, parece-me pertinente abordar de um modo mais aprofundado aquelas que se relacionam diretamente com a temática deste relatório e com objetivo que tinha em tentar compreender quais as condições que deveria reunir de forma a construir uma ação pedagógica diferenciada conducente à promoção de aprendizagens significativas. Logo, implica mencionar que aprendi que devemos tentar sempre conhecer os interesses das crianças e os seus perfis de aprendizagem e planificar na sua consequência. De forma a fazer a gestão flexível do currículo e a promover momentos de análise de diversos conteúdos curriculares.

De acordo com Tomlinson (2002) para se trabalhar rumo à diferenciação pedagógica existem princípios indispensáveis, tive a oportunidade de os analisar e de os colocar em prática nos contextos da PES, passo então a mencionar os que se revelaram fundamentais no decorrer da presente investigação-ação:

- Planear a ação contemplando diferentes níveis de preparação, os interesses do grupo, bem como, o perfil de aprendizagem de cada aluno;
- Compreender que não existem dois alunos iguais e que todos devem ser apoiados e estimulados a atingir o sucesso (com e sem NEE, salientando, que todas as crianças requerem de cuidados educativos especiais direcionados às suas necessidades, uns apenas mais que outros);
- Introduzir na sala um ritmo de ensino diferenciado que seja confortável para o professor e para os alunos, sabendo que, querer fazer mais do que se é capaz promove o desânimo e o insucesso;
- Organizar atividades diferenciadas por tempo para promover o sucesso dos indivíduos, destacando que o tempo designado para uma tarefa deve ser um pouco menor do que a capacidade de concentração dos alunos e que os alunos mais capacitados costumam ter uma capacidade de concentração mais elevada. Sabendo que as crianças têm ritmos diferentes e terminam as tarefas em *timings* distintos, é essencial conseguir elaborar atividades nas quais cada aluno se deterá automaticamente depois de completar a tarefa solicitada, de forma a evitar que se encontrem sem nada para fazer causando desconcentração, barulho e baixa produtividade.
- Passar indicações com a preocupação de que estas sejam detalhadas e acessíveis a todos os membros do grupo, transmitir as informações com clareza antecipando possíveis problemas é fundamental.
- Pensar sempre em alternativas: fichas ou cartões com tarefas com os seus requisitos explicados de diferentes formas e também em solicitar o apoio dos pares na explicação de tarefas aos seus colegas. (Etc.)
- Designar alunos para grupos ou lugares de forma não abrupta, ou seja, revelar a organização dos grupos através de um acetato ou projeção, em vez de o dizer na sala de aula, retira o carácter ansioso ao momento em questão e permite que o docente pense de forma mais cuidada e equilibrada acerca da formação dos grupos.

- Constatar que os alunos têm um plano de auxílio enquanto o professor está ocupado com outro aluno ou grupo, explicando previamente a que pares se devem dirigir e em que circunstâncias.
- Incentivar os alunos a registrar as dúvidas que vão surgindo enquanto realizam as tarefas e o professor não está disponível, de modo, a que posteriormente as suas dúvidas sejam esclarecidas.
- Minimizar o barulho potenciando a concentração de todos os elementos, usando estratégias de responsabilização: um aluno responsável pela monitorização do barulho; outros pelos grupos de trabalho, grupos estes, que devem ser avaliados pelo barulho; e quaisquer outras tarefas que possam surgir consultando preferencialmente as preferências e vontades das crianças.
- Rever todos os dias o trabalho de casa dos alunos, para que estes possam ter a oportunidade de o reformular consoante o *feedback* do professor – avaliação formativa, e ainda, para que os docentes consigam verificar quais os interesses e necessidades de cada criança.
- Promover a permanência na tarefa, enquanto verificamos o empenho e concentração dos alunos, tentando porém, perceber sempre se a tarefa atribuída se apresenta demasiado exigente para o aluno em questão, já que, apenas desta forma o docente poderá adaptar a sua seleção de atividades.
- É indispensável que se atribua aos alunos o máximo de responsabilidade possível pela construção das suas próprias aprendizagens, visto que, a responsabilização dos alunos torna a gestão da sala de aula mais eficaz, participada e positiva. Os alunos deverão ter a oportunidade: de distribuir e recolher materiais; dar opinião crítica sobre os trabalhos dos outros ajudando no processo de avaliação (avaliação dialógica); autoavaliar os seus progressos; opinar sobre o funcionamento da aula, contribuindo assim para a sua melhoria; ajudar a conceber tarefas e fazer sugestões sobre processos e produtos; etc.
 - Motivar os alunos a falarem acerca dos procedimentos que utilizaram para resolver tarefas ou situações problemáticas, já que, isso ajuda a que clarifiquem o seu raciocínio e que reconheçam as suas dificuldades podendo deste modo ultrapassá-las de forma mais consciente e intencional e ainda que também se conscientizem dos seus progressos.
 - Usar materiais escritos em recursos variados: usar múltiplos tipos de textos e combiná-los com uma variedade de recursos suplementares como livros; revistas;

brochuras; cartazes; vídeos; músicas; materiais disponíveis na internet e PowerPoint (prezis, etc.) revela-se cativante e facilitador das aprendizagens (apoio visual).

- Organizar em conjunto com os alunos sistemas de apoio, ou seja, estratégias que vão ajudar a criança a ultrapassar as suas dificuldades. Definindo colegas de estudo, parceiros de leitura; fornecendo ao aluno materiais impressos previamente sublinhados; auxiliando na seleção das ideias essenciais e ainda solicitando o acompanhamento de profissionais especializados.

Em resumo, é fundamental que se faça diferenciação nos processos, nas estratégias e que se adotem um conjunto de medidas didáticas que visam moldar o processo de ensino e de aprendizagem às diferenças dos alunos, a fim de permitir que cada um atinja o seu máximo na realização dos objetivos didáticos. Utilizar uma variedade de estratégias de ensino, adaptando as aulas aos alunos aumenta o rendimento escolar.

Como afirma Tomlinson (2002) diferenciar é correr riscos acreditando que nenhum esforço se perde a longo prazo e que o caminho se encontra a caminhar, mas para que isto aconteça, é essencial que os docentes não sejam indiferentes às diferenças e estejam atentos à especificidade da comunidade escolar. No fundo diferenciar o ensino é permitir que cada aluno desenvolva as suas capacidades ao seu ritmo, passando pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados a cada situação.

Penso então, que a diferença é, assim, um dos principais fatores a ter em conta na ação das comunidades educativas, onde ao criar condições para que os sujeitos tenham tempos, espaços e recursos materiais e humanos apropriados, que melhor permitam as suas aprendizagens, se consegue apoiar o desenvolvimento de todas as crianças.

Destacando que os docentes se apresentam com um papel fundamental no que diz respeito à diferenciação, já que, recai sobre eles a enorme responsabilidade de investigar, refletir e procurar soluções capazes de responder às situações de desadaptação, às diferenças de comportamento e aos diversos ritmos de aprendizagem no contexto grupo.

Constato ainda, que a implementação da diferenciação pedagógica ocorre por fases, e reconhecendo que têm todas elas implicações nas salas, devem ser executadas por profissionais capacitados, responsáveis por planificar, fazer a gestão do tempo, delegar tarefas a colaboradores e alunos e por controlar a qualidade das práticas a decorrer. Diferenciar pressupõem a tomada constante de decisões durante todo o dia escolar e não um ato isolado.

Importa referir que a focalização sistemática na criança, de forma individual, requer que as suas limitações para a aprendizagem sejam primeiro diagnosticadas para posteriormente se desenvolver um plano que permita ultrapassá-las ou compensá-las. Um aluno com NEE ou com dificuldades de aprendizagem torna-se responsabilidade conjunta de uma equipa de professores e especialistas.

De acordo Tomlinson (2002) uma abordagem educativa deste tipo exige, não só que os professores desenvolvam uma ampla gama de estratégias de ensino, mas também, que saibam reconhecer quando têm de usar cada uma delas da forma mais adequada ou produtiva, e coordenar os seus esforços com os de outros profissionais disponibilizando ao aluno o apoio de que necessita.

O tempo e a oportunidade para implementar todas as estratégias que tenho vindo a referir, são aspetos fundamentais na diferenciação pedagógica. Exige-se uma gestão inteligente e profissional, de modo a integrar todos os aspetos do programa.

Diferenciar vai para além de uma planificação que visa o ensino de competências e conteúdos disciplinares para vários anos de escolaridade aplicados a todos os alunos. Em vez disso, compreende a relação do currículo com as capacidades e necessidades de cada criança. Por conseguinte, as instituições precisam de um corpo docente com uma formação específica, distinta da tradicional, para poderem implementar e manter planos de diferenciação pedagógica.

Finalmente cabe-me indicar que estás e outras estratégias que fui aplicando foram importantes e contribuíram para o desenvolvimento pessoal do grupo e para uma maior aceitação em relação à diferença. Tivemos sempre a preocupação de fazer uma total inclusão de todas as crianças nas atividades não exigindo que trabalhassem do mesmo modo, nem que elaborassem as mesmas tarefas de igual forma, existindo liberdade de escolha e respeito pela criatividade e preferências de cada uma.

Incidi bastante na promoção do trabalho cooperado incentivando as crianças com algumas competências mais desenvolvidas a ajudando as que revelassem maiores dificuldades. No caso dos elementos com NEE a cooperação era sempre voluntária e na maioria das vezes nem era necessário solicitá-la, pois os grupos assumiram essa responsabilidade e executavam-na com imensa satisfação.

No que diz respeito às aprendizagens das crianças, consegui apurar que após a aplicação dos princípios, que tenho vindo a referir, demonstraram: um aumento do rendimento escolar; maior sentimento de pertença a um grupo e maior motivação

intrínseca, uma vez que, vêm os seus objetivos curriculares adaptados às suas competências.

Sem dúvida, que o facto de ter incentivado o trabalho e pares se revelou importante e eficaz, pois, para além de fortalecer laços, ofereceu múltiplas oportunidades de partilha de conhecimentos e aprendizagem.

Em suma, estou confiante de que foram concretizadas muitas aprendizagens a diversos níveis durante a minha presença nos contextos, quer ao nível das competências pessoais e sociais, quer através de conversas indutoras da reflexão; da inclusão e da compreensão e da mediação de conflitos. Também no que remete aos conteúdos programáticos, pois, desenvolvemos de forma aprofundada muitas conversas e atividades/tarefas relacionadas todas as áreas de conteúdos.

Procurei, enfim apresentar propostas pedagogicamente interessantes e estimulantes, diferenciando nos objetivos, métodos, produtos e conteúdos, e ainda, procurando dar resposta aos interesses e competências distintas de cada criança, permitindo, deste modo, o progresso individual de cada um e do grupo/turma. Dando uma atenção especial a cada criança e ao seu conjunto, às suas representações sobre a escola e sobre o mundo, procurando saber quem era cada uma delas, mas também quem era aquele coletivo com quem trabalhava para todos aprendermos em conjunto, foi para mim, talvez para nós, uma ação com intenção e fundamentação, perseguindo o objetivo da humanização do currículo.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. Booth, T. e Dyson, A. (1998) *Listening to some Hidden Voices*. In Ballard, K. e MacDonald, T. (eds.)
- Alarcão, I. (2001). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-198). Porto: Porto Editora.
- Bairrão, J. et al (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: CNE.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Brasil: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: artmed.
- Cortesão, L. (2001). Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção - Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Afrontamento.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., Katz, L., & Rinaldi, C. (2008). *As Cem Linguagens da Criança - A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Brasil: Artmed.
- Folque, A., Leal da Costa, C & Marques, A. (2016). A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: *Os desafios do Isomorfismo Pedagógico*. In M.Bissoli (Org.) (pp 110-147). (Brasil, no prelo)
- Gardner, H. (1995). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Hegarty, S. (2003). “Inclusion and Education for All: Necessary Partners”. In: Vivian Heung e Mel Ainscow (edt.) “*Inclusive Education: A Framework for Reform*”. The Hong Kong Institute of Education.
- Jiménez, R. (1997). *Escola para todos: a integração escolar*. In BAUTISTA, R. (Org.) Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Kemmis, S. (1993). Action research. In M. Hammersley (Org.), *Educational research: Current issues* (vol. 1, pp. 177-190). London: Paul Chapman.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar - Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Melo, M. (2014). Desenvolvimento Humano Em Contexto - *O modelo Bio-Ecológico de Bronfenbrenner*. PowerPoint apresentado na aula de Psicologia da Educação da Criança. Évora: Retirado da Plataforma Moodle da Universidade de Évora
- Melo, M. (2014). Desenvolvimento Humano Em Contexto – *A Perspectiva de Vygotsky*. PowerPoint apresentado na aula de Psicologia da Educação da Criança. Évora: Retirado da Plataforma Moodle da Universidade de Évora
- Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, nº 1. DEP-GEDEPE. Lisboa. Editorial M.E.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4ª edição). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Morgado, J. (1999). *A relação Pedagógica- Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença

- Monteiro, S.C.S. (2012) - *Diferenciação Curricular para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Monteiro, L. (2014 -2015). *Plano Curricular de Grupo*. Évora: Quinta dos Sonhos APCE
- Niza, S. (2004). *A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo*. *Escola Moderna*, n.º 21, 5.ª série, 64-69
- Niza, S. (2013), O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4 ed. pp. 141- 160) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Lisboa, Asa Editores II, S.A. Perrenoud, P. (2002)
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5 -28), Lisboa: APM
- Projecto Educativo do Agrupamento de Escola N.º 4. Évora 2014 -2017): PE4
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada- Conceito, discursos e práxis*. Porto Editor
- Roldão, M.C. (2003) *Diferenciação Curricular e Inclusão*, in: David Rodrigues (Org.) *Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*: Porto Editora, Porto.
- Soares, J. e Grave-Resende, L. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta

- Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria: ASCD
- Tomlinson, C. A. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa, Asa Editores II, S.A.
- Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In: *Vygotsky and Education Instructional Implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 155-175). New York: Cambridge University Press
- Vilar, A. d. (1993). *O Professor Planificador*. Porto: ASA
- Wilson, J. (2002). Doing justice to Inclusion; *European Journal of Special Needs Education*, 15 (3), 297-304.

Referências Legislativas

- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico e secundário.
- Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto – Perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico.
- Decreto - Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro alterado pela Lei 21/2008 de 12 de Maio

Web grafia

Diversidade na Sala de Aula e Diferenciação Pedagógica. Disponível em:
<<https://sites.google.com/site/diversidadediferenciacao/estrategias>> (Consultado no dia 10 de Fevereiro às 20h em 2016)

Lendo.org- Inteligências Múltiplas, a Teoria de Howard Gardner. Autor: André Gazola.
Disponível em: <http://www.lendo.org/teoria-inteligencias-multiplas-gardner>>
(Consultado no dia 24 de fevereiro às 18h)