

A DIVERSIDADE DO GRUPO E A DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA

SARA ISABEL MARTINHO LOURENÇO

Nº27868

Orientador do Relatório:

SÉRGIO GAITAS

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido
como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO

2022

A DIVERSIDADE DO GRUPO E A DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA

SARA ISABEL MARTINHO LOURENÇO

Nº27868

Orientador do Relatório:

SÉRGIO GAITAS

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido
como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO

2022

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação Sérgio Gaitas, apresentado no ISPA- Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 1154/2020, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º153, de 7 de Agosto.

Agradecimentos

Chego, desta forma, ao fim de mais um ciclo. Um percurso cheio de conquistas, reflexões e aprendizagens. Foram muitas as pessoas que me acompanharam ao longo desta caminhada e devo-lhes, no mínimo, um OBRIGADO.

Assim, quero agradecer ao professor Sérgio Gaitas pelo apoio, orientação para a realização do presente relatório e, principalmente, por me fazer ter uma perspetiva mais complexa sobre a Diferenciação Pedagógica.

À professora Margarida Alves Martins por todo o apoio e orientação durante a Unidade Curricular de Seminário de Investigação e Intervenção.

À professora Ana Teresa Brito que me fez olhar para o mundo da educação de uma outra perspetiva e, talvez, seja esta a razão da minha necessidade de querer saber mais e mais sobre o mundo da educação inclusiva.

Agradeço aos meus pais por toda a paciência, dedicação e, principalmente, por apoiarem sempre os meus sonhos.

Aos meus familiares e amigos por me apoiarem nas minhas decisões e me escutarem nos momentos menos bons. Ao meu namorado, Gustavo, pelo carinho, força, paciência e toda a coragem que me transmitiu ao longo deste percurso.

Às minhas colegas de curso, Joana Madeira, Joana Moura Preza e à Maria Pereira pela amizade que construímos e pela caminhada que fizemos sempre em parceria umas como as outras, nunca deixando nenhuma para trás.

Por fim, agradecer à instituição cooperante que me recebeu para a realização do presente RPES, a toda a equipa docente e a todas as crianças pelo carinho, envolvimento, participação e aprendizagens que levo para a minha vida profissional e pessoal.

Obrigada a todos por fazerem parte deste sonho!

Para entrar no novo mundo, urge dar vida àqueles atores que, por um lado, determinam a consciência coletiva de ser parte integrante do mesmo momento histórico, e, por outro, sublinham a vontade de cada indivíduo de defender sua identidade própria, ou seja, sua diferença (Touraine, 2011, p. 66)

Resumo

A diversidade dos alunos já não é um tema novo e perante este reconhecimento de que não somos todos iguais, é emergente respeitar esta individualidade no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, é de extrema importância o reconhecimento dos professores como promotores de práticas de Diferenciação Pedagógica numa sala de aula, indo ao encontro das necessidades individuais de cada criança.

Assim, para o presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), intitulado como *A Diversidade do Grupo e a Diferenciação Pedagógica*, tenho como objetivos “Caracterizar as estratégias de Diferenciação Pedagógica presentes no contexto em estudo como promotoras de aprendizagem” e “Dinamizar estratégias de Diferenciação Pedagógicas com base no contexto em estudo”. Tendo em conta os objetivos definidos, este estudo tem como base as seguintes questões de investigação: “Quais são as práticas de Diferenciação Pedagógica presentes no contexto em estudo?” e “Como aprofundar estratégias de Diferenciação Pedagógica no contexto em estudo?”.

A presente investigação qualitativa foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social, num grupo de 16 crianças que se encontram no 1º e 2º ano de escolaridade. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram entrevistas, notas de campo, tabelas de observação e registos fotográficos.

Após a análise dos dados recolhidos, conclui-se que, não existe uma fórmula concreta (receita) para promover a Diferenciação Pedagógica, mas sim algumas estratégias que podem ajudar o docente a conseguir ir ao encontro das necessidades de cada criança.

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica, Diversidade, 1º Ciclo, Papel do Professor e Aprendizagem Cooperada

Abstract

The diversity of students it's an acknowledge topic nowadays and with the recognition that we are all different, it is important to respect the individuality in the teaching and learning process. Thus, it is of urgent to recognize teachers as promoters of Pedagogical Differentiation practices in a classroom, meeting the individual needs of each child.

Therefore, for this Report on Supervised Teaching Practice (RPES), entitled *Group Diversity and Pedagogical Differentiation*, I have multiple goals, such as to "Characterize the Pedagogical Differentiation strategies present in the context under study as promoters of learning" and "Dynamize Pedagogical Differentiation strategies based on the context under study".

Considering the previous points, this study is based on the following research questions, namely, "What are the Pedagogical Differentiation practices present in the context under study?" and "How to deepen Pedagogical Differentiation strategies in the context under study?".

The qualitative research present was carried out in a Private Institution of Social Solidarity, in a group of 16 children who are in the 1st and 2nd year of schooling. The instruments used for data collection were interviews, field notes, observation tables and photographic records.

After analyzing the data collected, i came to the conclusion that there is no concrete formula (recipe) to promote Pedagogical Differentiation, but some strategies that can help the teacher to meet the needs of each child.

Keywords: Pedagogical Differentiation, Diversity, 1st Cycle, Teacher Role and Cooperative Learning

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I- Contexto e Problemática	2
1.1. Caraterização do contexto	2
1.2. Problemática, objetivos e questões de investigação.....	5
Capítulo II- Enquadramento Teórico.....	5
2.2. Papel do professor numa turma diferenciada.....	7
2.3. Princípios de diferenciação pedagógica.....	8
2.4. Diferenciação no currículo	10
Capítulo III- Opções Metodológicas	11
3.1. Metodologia.....	11
3.2. Instrumentos de Investigação.....	12
3.3. Procedimentos.....	16
Capítulo IV- Análise Reflexiva da prática Supervisionada	17
4.1 Descrição e Análise das práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela docente cooperante.....	18
4.2. Descrição e análise das práticas de Diferenciação Pedagógica que propus e aprofundei..	35
Capítulo V- Considerações Finais.....	47
Referências bibliográficas.....	50
Anexos	53
Anexo 1: Tabela de observação	53
Anexo 2: Entrevista à professora cooperante.....	60
Anexo 3: Entrevista às crianças	68
Anexo 4: Registo 1- Notas de campo	72
Anexo 6: Registo 3- Notas de campo	75
Anexo 7: Documento orientador dos Trabalhos de Projeto.....	77
Anexo 8: Planificação e organização do Trabalho e Projeto em formato teia.....	78
Anexo 9: Registo das partes que constituem um livro.....	78
Anexo 10: Registo 4- Notas de campo.....	79
Anexo 11: Registo 5- Notas de campo.....	80
Anexo 12: Registo 6- Notas de campo.....	81
Anexo 13: Registo 7- Notas de campo.....	82
Anexo 14: Documento orientador para avaliar este projeto.....	85

Índice das Figuras

Figura 1: Plano Individual de trabalho (PIT) (Frente)	19
Figura 2: PIT adaptado às necessidades da criança	20
Figura 3: Preparação do Trabalho de Campo do RO	21
Figura 4: Nível de adaptação	23
Figura 7: Mapa de atividades exploratórias	23
Figura 8: Ficha sobre as vogais.....	25
Figura 9: Ficheiros de aprendizagem da escrita adequados aos diferentes níveis.....	27
Figura 10: Materiais e recursos de manipulação para a aprendizagem da matemática.....	27
Figura 11: Pirâmide de aprendizagem desenvolvida por William Glasser (Tutormundi, 2021).....	28
Figura 12: Plano Individual de trabalho (PIT) (Verso).....	33
Figura 13: Horário do Núcleo de Iniciação.....	36

Índice das Tabelas

Tabela 1: Procedimentos do projeto “Como fazer um livro?”	44
--	----

Lista de abreviaturas/Siglas

RPES: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

CEB: Ciclo de Ensino Básico

IPSS: Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE: Necessidade Educativas Especiais

PLNM: Português Língua Não Materna

PIT: Plano Individual de Trabalho

Introdução

O atual Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) surge na sequência do estágio realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo apresentar práticas de Diferenciação Pedagógica tendo em conta a diversidade do grupo.

Nos dias de hoje, cada vez mais verifica-se uma forte heterogeneidade, num grupo de alunos a diversos níveis, nomeadamente, ao nível da diversidade do conhecimento, domínio da língua, perfis de aprendizagem, interesses, ritmos, culturas, níveis sociais, afetos, entre outros, o que levou à necessidade de uma reflexão mais profunda a nível do respeito pela individualidade de cada criança. Efetivamente, cada aluno é portador de uma cultura, personalidade, saberes anteriormente adquiridos, relações sociais e origens que o diferencia dos restantes alunos. Articulado a esta compreensão da diferença entre seres humanos, existe uma necessidade de mudar o regime de ensino, mais concretamente, de um ensino abrangente/transmissivo onde tudo é igual para todos, para um tipo de ensino construtivista que possa estimular uma aprendizagem que interprete a diferença como um elemento que enriquece o ensino do grupo (Tomlinson e Allan, 2002). Falar sobre Diferenciação Pedagógica é sublinhar a importância de “responder a todos e a cada um dos alunos (UNESCO, 2009; 2017), reconhecendo as suas diferenças individuais como oportunidades para enriquecer a aprendizagem e beneficiá-los a todos (UNESCO, 2017)” (Maia & Freire, 2020, p. 5). Deste modo, segundo o Ministério de Educação (2004),

(...) todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. (Ministério da Educação, 2004, p. 101)

Para tal, é necessário educar uma comunidade, quer alunos, professores, famílias e restantes cidadãos, a aceitar a diversidade de cada pessoa como algo normal do ser humano, pois cada um de nós tem crenças, vivências, modos de aprendizagem, forma de ser e estar diferentes. No entanto, este tema é ainda, nos dias de hoje, uma problemática devido às barreiras que impedem ou tentam justificar a impossibilidade de colocar em prática a Diferenciação Pedagógica numa sala de aula. Alguns destes fatores são as regras das escolas; pressão por parte da escola e famílias; *rankings*; falta de clarificação deste conceito por parte dos docentes; a ideia de que o ensino só se consegue através da transmissão; a ideia de que não conseguem colocar em prática; comparação entre professores; espaço e recursos; falta de tempo e a falta de formação (Maia & Freire, 2020).

Deste modo, através do contexto em estudo, foi-me permitido observar como implementar práticas de Diferenciação Pedagógica e, posteriormente, perceber a importância que estas têm no ensino e aprendizagem de uma criança. O contexto educativo onde estagiei tem como base o respeito pela individualidade de cada criança e neste são praticadas algumas estratégias de Diferenciação Pedagógica que fazem a diferença no processo de aprendizagem e sucesso escolar da criança.

Assim, o presente estudo irá ter como suporte metodológico uma abordagem qualitativa, através da observação direta e entrevistas, tendo como evidências as práticas pedagógicas da docente cooperante e outras que irei aprofundar. O atual relatório está dividido em quatro capítulos. No Capítulo I, intitulado como *Contexto e Problemática* irei apresentar o contexto em estudo segundo os valores/princípios que seguem e a problemática do tema em estudo, nomeadamente, *A Diversidade do grupo e a Diferenciação Pedagógica*. No Capítulo II, denominado como *Enquadramento Teórico*, irei abordar o conceito de diferenciação pedagógica, os princípios e os elementos-chave do papel do professor para implementar uma prática de Diferenciação Pedagógica. No Capítulo III, irei apresentar as *Opções Metodológicas* selecionadas para o desenvolvimento deste estudo, indicando a metodologia seguida, as técnicas, instrumentos e os procedimentos utilizados na investigação. No Capítulo IV, *Análise Reflexiva da Prática Supervisionada* irei analisar as observações realizadas e os dados recolhidos através das entrevistas, notas de campo e tabela de observação, tendo como principal objetivo caracterizar e aprofundar práticas de Diferenciação Pedagógica presentes no contexto em estudo como promotoras de aprendizagem. Por último, no Capítulo V, serão apresentadas as *Considerações Finais*, onde irei refletir sobre a importância de implementar uma prática de Diferenciação Pedagógica e nomear alguns exemplos que poderão ser executados numa sala de aula.

Capítulo I- Contexto e Problemática

1.1. Caracterização do contexto

O contexto em estudo que o presente Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) baseia-se numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, e de Ensino Particular e Cooperativo Português, que auxilia a infância e a juventude, dá apoio à integração social e comunitária das suas crianças. Atualmente, abrange as valências de Pré-Escolar, 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e 2º CEB.

A presente instituição nasce da necessidade do atual coordenador pedagógico criar uma escola que respeitasse a individualidade e desenvolvimento de cada criança, não seguindo os

padrões de ensino tradicional pouco refletidos. Esta associação comunitária tem como base uma aprendizagem **construtivista** e **democrática**, inspirada em instituições e projetos como a Escola da Ponte e o Projeto Âncora. A presente instituição também fundamenta-se a partir de vários pedagogos como: Freinet, Montessori, Krishna-murti, Steiner, Vigotsky, Agostinho da Silva, Paulo Freire, José Pacheco, entre outros. De um modo geral, predominam as metodologias mais ativas, onde se espera que o aluno aprenda de forma significativa com base nas suas vivências, experiências, autonomia e autorregulação.

Este espaço educativo procura, principalmente, adaptar o método de ensino conforme as características e necessidades de cada criança, não existindo um sistema de ensino geral igual para todos. O Projeto Educativo sublinha que, um dos principais objetivos da instituição é concretizar “uma aprendizagem individualizada e diferenciada, referida a uma mesma plataforma curricular para todas as crianças, mas desenvolvida de modo diferente por cada uma, utilizando roteiros de estudo singulares e próximos da estrutura cognitiva de cada criança” (Projeto Educativo, 2021-2022, p.4). O contexto em estudo tem como ponto de partida educar crianças no sentido progressivo da autonomia, responsabilidade, criatividade, cooperação e solidariedade, assim como, proporcionar respeito e capacidade de valorização para com a natureza. Como tal, na sua constituição para além de proporcionar aos alunos um edifício/sede de aprendizagem (escola), também oferece um espaço, intitulado de Quinta Pedagógica, ao ar livre onde se desenvolvem atividades articuladas com a ciência, ecologia, sustentabilidade, sobrevivência, agricultura e permacultura. Estes dois espaços educativos são explorados com o intuito de dar respostas às diversas necessidades e interesses apresentados diariamente pelas crianças.

A nível da estrutura e organização de desenvolvimento da criança, esta instituição acredita que se deve respeitar a progressão contínua da criança e não obrigá-la a aprender tudo num determinado ano ou período de tempo. Neste sentido, esta associação decidiu organiza-se por núcleos de aprendizagem, nomeadamente:

- **Núcleo de Preparação:** Composto por crianças cujo seu nível de desenvolvimento está integrado no processo de aprendizagens relacionadas com a valência de Pré-escolar;
- **Núcleo de Iniciação:** “Composto por crianças em alfabetização onde adquirirão as atitudes e competências básicas que lhes permitam integrar-se de uma forma equilibrada na escola e trabalhar em autonomia, no quadro de uma gestão responsável de tempos, espaços e aprendizagens” (Site da associação, 2022);
- **Núcleo de Desenvolvimento:** “Composto por crianças que desenvolvem progressivamente a responsabilidade e a autonomia estando integradas no processo de

autorregulação das aprendizagens relativas ao 1.º e 2.º Ciclos” (Site da associação, 2022).

A transição entre os diferentes núcleos é realizada com base na avaliação dos objetivos curriculares, autonomia da criança, maturidade, atitudes e capacidade de responsabilidade. Esta avaliação é feita pela criança, a sua própria família e o tutor/docente responsável.

Atualmente, a presente Associação de Aprendizagens Comunitária encontra-se num processo de transformação, tornando-se num futuro próximo uma escola privada de ensino regular. Deste modo, as crianças que a frequentam estão matriculadas em regime de ensino doméstico ou na *Clorelara School*¹, parceria que a associação tem com este programa de ensino.

Este espaço educativo localiza-se no concelho de Mafra, perto da vila da Ericeira, numa pequena aldeia. A sua localização influencia muito o tipo de famílias que a procuram. A presente instituição situa-se numa zona residencial que tem, na sua envolvência, grandes espaços verdes, pouco comércio local e também poucas ofertas educativas. Porém, na sua periferia, mais concretamente na vila da Ericeira, existe uma grande atração turística influenciada pela prática desportiva do *Surf*, o que atrai muitos estrangeiros que, conseqüentemente, optam por ficar a viver neste local. A necessidade de um ensino que respeite as origens destas famílias é um fator que cada vez mais se tem sentido nesta região, onde estas famílias acabam por não se identificar com as escolas públicas onde o ensino é igual para todos e procuram uma instituição que dê valor também às origens e crenças. Assim como esta necessidade surge na população estrangeira, também surge com famílias de natureza portuguesa.

Em suma, com base nos princípios e valores desta instituição é evidente a importância que dão à individualidade de cada criança, respeitando os seus valores, identidade, cultura, forma de ser e estar procurando oferecer um sistema de ensino que se molde a estes valores e que promova o sucesso escolar da criança.

Deste modo, o presente relatório será realizado com base no Núcleo de Iniciação, que corresponde ao 1º e 2º ano de escolaridade. Este grupo é constituído por 16 crianças, 9 raparigas e 7 rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e 9 anos, apenas existe uma criança com 9 anos que ainda se encontra neste núcleo devido ao facto de estar a aprender 4 línguas ao mesmo

¹ A *Clonlara School* é uma escola alternativa privada, fundada em 1967 na cidade de *Ann Arbor, Michigan*, Estados Unidos. A sua missão é enriquecer a experiência educativa de cada aluno, promovendo a sua autonomia através de programas e serviços que reconheçam e suportem a sua curiosidade, valências, interesses e talentos individuais. (Clonlara, 2021).

tempo. Existe uma grande diversidade cultural neste núcleo, uma vez que 7 crianças possuem o português como língua materna, as restantes 9 crianças são de diferentes nacionalidades, desde alemãs, francesas, inglesas, suíças, australianas, entre outros.

1.2. Problemática, objetivos e questões de investigação

Tendo como base o contexto em estudo, efetivamente existe uma grande heterogeneidade numa pequena turma de 16 crianças com diferentes níveis de aprendizagem, no que concerne ao domínio da língua, capacidade de aprendizagem, nível afetivo, perfis, ritmos, personalidades e potencialidades. Estes fatores levaram-me a observar de uma forma direcionada como é tida em conta a diversidade do grupo e a Diferenciação Pedagógica no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos programáticos. Deste modo, o tema que escolhi para a elaboração do RPES em 1.º CEB é *A Diversidade do Grupo e a Diferenciação Pedagógica em 1º CEB*. Por sua vez, depois de uma observação geral sobre a estrutura de ensino e ação pedagógica da docente cooperante, tendo em conta diversidade do grupo e as práticas de Diferenciação Pedagógica que implementa, defini como base dois objetivos gerais orientadores para a minha recolha de dados, nomeadamente:

- Caracterizar as estratégias de Diferenciação Pedagógica presentes no contexto em estudo como promotoras de aprendizagem.
- Dinamizar estratégias de Diferenciação Pedagógicas com base no contexto em estudo.

Tendo em consideração os objetivos gerais que defini, uma vez que a Diferenciação Pedagógica poderá ser um ponto de partida para o sucesso escolar da criança, decidi elaborar as seguintes questões complementares aos objetivos em estudo, nomeadamente:

Questão de investigação 1: Quais são as práticas de Diferenciação Pedagógica presentes no contexto em estudo?

Questão de investigação 2: Como aprofundar estratégias de Diferenciação Pedagógica no contexto em estudo?

Capítulo II- Enquadramento Teórico

2.1.Diferenciação Pedagógica e a Diversidade do Grupo

Embora, atualmente, a Diferenciação Pedagógica seja um tema que se encontra no “centro da agenda política portuguesa (e.g. Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho)” (Maia & Freire, 2020, p.6) este já não é um assunto novo. Segundo Maia e Freire (2020), as primeiras referências sobre este tema “datam do século IV a.C., na China, no Tratado Xue Jie de

Yuezheng, tal como na antiga Hagadá de Passach hebraica e no século I d.C, em Roma” (p.6). Neste seguimento, são vários os conceitos que definem o que é a Diferenciação Pedagógica.

Segundo Przesmycki (1991), a Diferenciação Pedagógica

é uma pedagogia relativa aos processos: com ela pretende-se implementar um conjunto de estratégias onde as aprendizagens são explícitas e diversificadas para que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação do saber e do saber-fazer (p. 10).

Já Feyfant (2016) afirma que este conceito nasce para dar resposta “a uma heterogeneidade que perturba as práticas de ensino, para superar as desigualdades entre alunos em dificuldades (ou alunos "sobredotados") e outros” (p.2), centrando-se mais no processo de aprendizagem do aluno do que nos conteúdos adquiridos. Por outro lado, a Diferenciação Pedagógica faz-nos interpretar a heterogeneidade como um ponto positivo como promotor de aprendizagens mais ricas e não como um problema a enfrentar. Segundo a UNICEF (2019), no documento da *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*, na artigo 2.º deve-se

respeitar e a garantir os direitos previstos na presente convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação (p. 8).

É neste sentido que, Tomlinson e McTighe (2010, cit por Feyfant, 2016, p. 2), utilizam a expressão Diferenciação Pedagógica para falar de um ensino adaptado e integrador das diferentes características de cada criança, permitindo uma maior aprendizagem e sucesso escolar.

No entanto, esta condição humana que é a diversidade de cada um, é um grande desafio quando se trata da necessidade de dar respostas à diversidade de um grupo em sala de aula, garantindo o sucesso e uma aprendizagem eficiente. Para que tal aconteça é necessária “uma conceção de organização e gestão escolar que seja capaz de reconhecer o direito à diferença (...) e de considerar essa diversidade como um fator de enriquecimento e desenvolvimento pessoal e académico” (Maia & Freire, 2020, p. 6).

Perante estes conceitos pode-se constatar que a Diferenciação Pedagógica é um conjunto de meios e processos de ensino e aprendizagem que têm como finalidade usufruir da diferença como um instrumento que enriquece a aprendizagem das crianças.

A Diferenciação Pedagógica é um instrumento que nos leva à prática de uma educação inclusiva, uma vez que apela para o respeito pelas singularidades do ser humano, indo ao encontro do Decreto-Lei n.º 54/2018, onde afirma que uma educação inclusiva é

onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (s/p).

Nos dias de hoje, é consensual que somos todos diferentes, que temos relações diferentes com o saber, ritmos distintos, personalidades próprias, interesses muito singulares, deste modo é necessário perceber como incluir esta diferença no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

2.2. Papel do professor numa turma diferenciada

Segundo Niza (2000), existem três fatores nas práticas educativas dos professores que lhes possibilita respeitar a igualdade para alcançar o sucesso escolar de todos os alunos. O primeiro é a Lei de Bases do Sistema Educativo, a primeira versão foi publicada em 1986, onde é dado “a cada cidadão o direito ao acesso a uma educação escolar básica e o consequente direito ao sucesso no decurso da sua frequência” (Niza, 2000, p.39). O segundo fator refere-se à Declaração Mundial da Educação para Todos, de 1990, onde Jomtien através desta conferência tinha como objetivo garantir uma educação básica para todos, satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem de cada uma das crianças. O terceiro, e último, refere-se à Declaração de Salamanca (1994), onde é reconhecido que “o sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários.” (p. 11). Por outras palavras, uma escola que respeite as características, níveis de aprendizagem, interesses, culturas, hábitos e necessidades de cada criança, permitindo que esta faça parte de um ensino regular, combatendo as desigualdades existentes nesta época.

Esta breve introdução é fundamental para refletirmos sobre a importância de um professor implementar, desde o início práticas de Diferenciação Pedagógica. Como podemos observar esta emergência foi detetada já nos anos noventa e, atualmente, ainda continua a ser uma grande fragilidade no mundo da educação.

Efetivamente, um professor que respeite na sua prática pedagógica a diferenciação e singularidade dos alunos que constituem a sua turma, deixa de ser um guardião ou agente de toda a sabedoria, como acontece com um professor que coloca em prática um ensino

transmissivo. O papel de um professor de uma turma diferenciada, ou seja, uma turma onde as suas características são tidas em conta no processo de ensino e aprendizagem, centra-se mais na elaboração de oportunidades de ensino, numa escuta ativa, na promoção de momentos significativos como promotores da compreensão dos objetivos/conteúdos programáticos, entre outros (Tomlinson, 2008). No ensino tradicional, a responsabilidade de transmissão de informação foca-se apenas no professor, enquanto num ensino diferenciado, o professor atribui ao aluno uma maior responsabilidade perante o seu processo de aprendizagem (Tomlinson, 2008). Esta atitude por parte do docente permite-lhe

(1) avaliar o nível de preparação dos alunos de diversas formas, (2) “ler” e interpretar as dicas dadas por eles acerca dos seus interesses e preferências quanto à aprendizagem, (3) criar modos variados de conseguirem recolher informação e ideias, (4) desenvolver diversas formas de os alunos explorarem e “serem donos” das suas próprias ideias e (5) providenciar possibilidades variadas de os alunos expressarem e desenvolverem os seus conhecimentos. (Tomlinson, 2008, p. 35)

No que diz respeito ao perfil específico de desempenho profissional do professor do 1ºCEB, este afirma que “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei 241/2001, p.5574). Para promover o sucesso escolar a todos os alunos, o professor tem de proporcionar condições adequadas às diferenças de cada uma das crianças (Sá, 2001, p. 7). Assim como dita o artigo 28.º, da *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*, “os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, tendo nomeadamente em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (UNICEF, 2019, p.23). Para tal, é necessário a utilização de estratégias diversificadas, proporcionando uma aprendizagem eficaz para todos os alunos.

2.3. Princípios de diferenciação pedagógica

Morgado (2004) apresenta um modelo constituído por seis dimensões fundamentais nas práticas de diferenciação a utilizar pelo professor na gestão da sala de aula, mais concretamente, o **Planeamento**, as **Atividades/Tarefas de aprendizagem**, os **Materiais e Recursos de aprendizagem**, a **Organização do Trabalho dos alunos**, o **Clima Social** e a **Avaliação**.

No **Planeamento**, assim como o provérbio popular afirma *barco que não tem rumo, nunca sabe se tem vento a favor*. Deste modo, esta dimensão contempla o processo de planificação do trabalho (rumo) articulado com a gestão curricular (vento a favor). Assim, é

necessário por parte do docente definir um rumo/percurso bem organizado que permita dar resposta aos objetivos do currículo e ao sucesso de todas as crianças (Morgado, 2004). “Isto é, os professores têm que dizer claramente o que os alunos precisam de aprender, definindo as condições em que cada aluno vai aprender, como vai aprender e os critérios de avaliação” (Mastropieri & Scruggs, 2000, cit por Gaitas & Silva, 2010, p. 2664).

A dimensão **Atividades/Tarefas de aprendizagem** corresponde à responsabilidade do docente propor e realizar atividades/tarefas sugeridas pelo grupo, dando privilégio à diversificação como promotora de uma atitude que respeite as diferenças de cada criança. Morgado (2004) acrescenta que, “o professor deverá diversificar e flexibilizar as suas opções considerando não só as diferenças entre os alunos, mas também os diferentes objetivos estabelecidos” (p.87).

A dimensão **Materiais e Recursos de aprendizagem** promove a utilização de diversos materiais (jogos, vídeos, fichas, recursos tecnológicos, visitas de estudo, etc.) como potenciadores de aprendizagem com base no interesse, perfil de aprendizagem, motivação, nível de preparação, entre outros. Para que uma sala de aula seja flexível tem que oferecer recursos que deem resposta às diferentes necessidades do grupo, que a disposição dos materiais seja clara para as crianças e para o professor e que permita à turma trabalhar individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo em diferentes momentos do dia (Morgado, 2004).

No que concerne à **Organização do Trabalho dos alunos**, esta dimensão defende a “forma como os alunos são solicitados a organizarem-se para o envolvimento na aprendizagem” (Morgado, 2004, p. 56). Tendo como base que a aprendizagem é um processo social, o trabalho cooperativo é naturalmente um instrumento base no processo de ensino e aprendizagem. A heterogeneidade de uma turma emerge para a necessidade de modelos diferenciados relativamente à organização do trabalho. Assim é fundamental existir uma maior flexibilidade no que concerne à gestão organização dos trabalhos, permitindo aos alunos diversos formatos de participação (individualmente, pequenos grupo ou em grande grupo) e apropriação dos objetivos em estudo, independente dos seus níveis de aprendizagem (Gaitas & Silva, 2010).

O **Clima Social** é uma dimensão que permite analisar a interação e relação social entre alunos e aluno-professor (Morgado, 2004). Gaitas e Silva (2010) remetem-nos para um clima social positivo que faça com que a criança se sinta segura e confiante das suas capacidades e do trabalho realizado, independentemente de se encontrarem num ambiente desafiante e novo.

Por último, a dimensão da **Avaliação** deve ser feita “através dos diferentes procedimentos e dispositivos que podem ser mobilizados, constitui-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos” (Morgado, 1999, cit por Morgado,

2004, pp. 80 e 81). Deste modo, a avaliação é um conjunto de etapas que ajudam o aluno a compreender melhor qual o rumo a seguir para alcançar a aprendizagem.

2.4. Diferenciação no currículo

Segundo o modelo de Diferenciação Pedagógica desenvolvido por Tomlinson (2008), a autora identifica diferentes graus de intervenção do docente ao nível da gestão e diferenciação do currículo. Os elementos-chave do currículo a ter em conta para assegurar a implementação de prática de Diferenciação Pedagógica são: **conteúdos, processo, produto e afeto**.

Os **conteúdos** consistem no que se planifica para a aprendizagem do grupo, ou seja, conceitos, ideias e competências, assim como materiais que são explorados para a apropriação do aluno perante os objetivos em estudo. Segundo Tomlinson (2008) “o conteúdo é o *input* de ensino e aprendizagem. É o que ensinamos ou que queremos que os alunos aprendam” (p.117). A diferenciação do conteúdo pode ser realizada através de uma adaptação do que pretendemos ensinar ou modificando a forma como damos acesso à informação que queremos transmitir indo ao encontro das suas necessidades. Estes conteúdos devem ser adaptados com base no nível de preparação (capacidade e compreensão do tema em estudo), interesse (curiosidades) e perfil de aprendizagem da criança (forma mais produtiva de trabalhar) (Tomlinson, 2008).

O **processo** corresponde à forma como o aluno compreende, atribui significado, detém conceitos e assimila os objetivos em estudo. Este é o momento em que os alunos passam do *input* através do significado que atribuem à informação a que estão expostos. Tomlinson (2008) acrescenta que “qualquer actividade eficaz é, essencialmente, um processo de compreensão, concebido para ajudar os alunos a progredirem de um nível de compreensão actual até um nível mais complexo” (p. 127). Para que o processo vá ao encontro de uma boa prática de Diferenciação Pedagógica é necessário que a atividade seja elaborada com vários níveis de complexidade, diferentes períodos de tempo, com uma estrutura de apoio variado (professores e colegas), foco na informação essencial, compreensão do objetivo principal, entre outros (Tomlinson, 2008).

O **produto** é a capacidade de o aluno apresentar o que aprendeu/compreendeu perante o objetivo definido inicialmente. Este elemento permite aos alunos “pensar, aplicar e desenvolver todos os conhecimentos essenciais e capacidades do âmbito de aprendizagem que representam” (Tomlinson, 2008, p.135). A diferenciação do produto por parte do docente pode ocorrer através de diferentes formas de expressar as aprendizagens dos alunos, implementar objetivos individuais, apresentar diferentes formas de realizar um bom trabalho, respeitando os diferentes níveis de capacidade.

O **afeto** dá resposta às necessidades de gestão de emoções e sentimentos como promotores de aprendizagem, uma vez que a motivação, autoestima e interesse estão inteiramente relacionados com esta capacidade de gestão. Segundo Maia e Freire (2020), cabe ao professor trabalhar esta necessidade individual da criança de saber gerir as suas emoções, permitindo criar um ambiente de aprendizagem positivo e, conseqüentemente, produtivo.

Estes diferentes graus de intervenção do docente ao nível da gestão e diferenciação do currículo estão interligados, uma vez que em

algumas decisões que o professor toma, em termos de elementos da planificação das aulas de ensino diferenciado, podem corresponder a dois ou mesmo a três componentes do currículo, pois “os alunos processam ideias à medida que leem o conteúdo, pensam ao mesmo tempo que criam produtos e pensam em ideias para produtos enquanto encontram ideias nos materiais usados”. (Tomlinson, 2008, p. 117)

Capítulo III- Opções Metodológicas

3.1. Metodologia

Numa primeira fase, tenho como intenção clarificar o conceito de investigação, para, posteriormente, entender de que forma se investiga em educação. Existem várias definições do conceito de investigação, porém, todas, de um modo geral, centram-se na ideia de que se investiga para solucionar problemas, definir conceitos e construir conhecimento. Alves e Azevedo (2010) sublinham que “investigar é olhar com intencionalidade para algo” (p. 15). Previamente, Heron (1996 cit por Soares, 2006), sustenta o mesmo conceito como “um processo de participação social, no qual é fundamental considerar um equilíbrio mutuamente possível, de autonomia, cooperação e hierarquia com e entre as pessoas, sendo a tomada de decisão partilhada entre todos os parceiros do processo de investigação” (p. 29).

Silva (2013) afirma que, a investigação no âmbito da educação é “uma atividade de produção e aprofundamento do conhecimento científico, com metodologias e critérios de rigor próprios e distintos dos das práticas educativas” (p. 285).

Investigar em educação requer, numa fase inicial, a necessidade de traçar um caminho/método a seguir, ficando ao critério do investigador aferir quais os passos e procedimentos fundamentais. Esta investigação acarreta a importante responsabilidade de aferir a validade e rigor científico dos dados recolhidos, sendo, por isso, necessário ter em conta os critérios nomeados por Alves & Azevedo (2010): credibilidade, transferibilidade, confirmação e autenticidade.

Neste seguimento, Brito-Nascimento (2010) faz uma reflexão sobre a atitude que um investigador deve ter, onde aconselha a que este seja paciente, cauteloso e até flexível, de forma

a distanciar-se de afirmações pouco fundamentadas. Considera, ainda que, o mesmo deva estar disponível para enfrentar diferentes perspetivas, mesmo que contraditórias, procurando conservar as diferentes realidades.

Assim, a natureza da metodologia de investigação que terei como base para a realização deste relatório será de cariz qualitativo descritivo. Uma investigação qualitativa descritiva requer do investigador uma descrição da observação e, posteriormente, uma análise detalhada, que respeite toda a riqueza da informação recolhida. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (p. 48).

3.2. Instrumentos de Investigação

Tendo em conta que a natureza da metodologia usada é uma investigação qualitativa descritiva, as técnicas e instrumentos utilizados para a realização do presente relatório resultam de uma observação direta naturalista, observação direta participante e da elaboração de entrevistas.

A recolha de informação através de observação foi feita com base em *tabelas de observação, notas de campo e registos fotográficos* pois estas permitirão descrever fenómenos e comportamentos específicos que me possibilitem reunir/avaliar as estratégias da docente e perceber quais vão ao encontro de uma Diferenciação Pedagógica.

Segundo Aires (2015), “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (pp.24 e 25). Este autor afirma ainda que, a observação é uma técnica que permite ao investigador afastar-se da manipulação e intervenção na recolha dos dados pois apenas descreve o que observa. Aires (2015) sublinha que “a observação qualitativa é fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana” (p. 25).

Assim, para a observação das práticas desenvolvidas pela docente, tive como orientação uma *tabela de observação* desenvolvida com base um modelo constituído por seis dimensões fundamentais para uma prática de Diferenciação Pedagógica elaborado por Morgado (2004) e alguns conteúdos orientadoras elaborados por Gaitas e Silva (2010), mais concretamente:

- **Planeamento**

Mudar as matérias e as atividades à medida que os alunos vão aprendendo. Trabalhar as matérias dos programas de maneira diferente com os alunos que precisam. Ensinar as mesmas coisas de maneira diferentes, aos vários alunos de uma turma. Trabalhar ao seu próprio ritmo. Mandar fazer as atividades das aulas de acordo com o tempo que os alunos precisam para as terminar. Dizer claramente o que os

alunos têm que aprender. As matérias que os professores ensinam aos alunos estejam ligadas umas com as outras. (Gaitas & Silva, 2010)

- **Atividades/Tarefas de aprendizagem**

Ensinar a partir do que mais interessa a cada um dos alunos. As matérias que os professores ensinam devem estar ligadas umas com as outras. Mandar fazer nas aulas trabalhos, de acordo com o que cada um sabe fazer. Aproveitar o que os alunos sabem e o que já são capazes de fazer para aprender as coisas novas. Os trabalhos que os professores mandam fazer na aula, ao longo do ano, devem estar ligados uns aos outros por uma certa ordem. Aquilo que os professores ensinam possa ser utilizado pelos alunos no seu dia a dia. À medida que cada aluno acaba uma atividade, haja tarefas complementares. Não ensinar sempre a todos da mesma maneira. Mudar a disposição da sala de acordo com os diferentes tipos de trabalho que o professor mande fazer ao longo das aulas. (Gaitas & Silva, 2010)

- **Materiais e Recursos de aprendizagem**

Usar materiais (testes; vídeos; fichas; jogos; etc.) que se ajustem à maneira de aprender dos alunos. Usar materiais (testes; vídeos; fichas; jogos; etc.) diferentes para os alunos com maiores dificuldades. Escolher os materiais (testes; vídeos; fichas; jogos; etc.) que melhor se adaptem aquilo que os alunos precisam. Utiliza o computador e a internet nas aulas. (Gaitas & Silva, 2010)

- **Organização do Trabalho dos alunos**

Mandar fazer trabalhos dois a dois em que um aluno sabe mais do que o outro. Mandar fazer trabalhos dois a dois em que um aluno sabe tanto como o outro. Mandar fazer trabalho em grupo em que os alunos sabem tanto uns como os outros. Organizar trabalho ajustado a cada aluno. Proporcionar momentos de trabalho em grupo com alunos que não sabem todos o mesmo (de diferentes níveis de aprendizagem). Mandar fazer trabalho de grupo em que os grupos não sejam sempre iguais (os alunos não trabalham sempre com as mesmas pessoas) (Gaitas & Silva, 2010)

- **Clima Social**

Os professores devem criar uma relação com o aluno. Deve existir um bom ambiente na sala de aula. Os alunos podem falar uns com os outros na sala de aula sobre o trabalho que estão a fazer. Proporcionar momentos a que leve os alunos a ajudarem-se uns aos outros. Dar sempre valor aos avanços que os alunos fazem nas aprendizagens. Deixar os alunos participar nas decisões que têm a ver com a vida na sala de aula. Falar de maneira a que todos os alunos percebam. Dar valor aos esforços dos alunos. Ajudar os alunos a aprenderem por si próprios. (Gaitas & Silva, 2010)

- **Avaliação**

Tomar nota regularmente dos atrasos e dos avanços do trabalho dos alunos, para poder ajudá-los melhor. Tentar avaliar ao longo das aulas, o que sabem os alunos, para os poderem ajudar a aprender o que precisam antes dos testes. Dizer ao longo do ano, o que pensam do trabalho que os alunos vão fazendo. (Gaitas & Silva, 2010)

Os restantes instrumentos de recolha de dados como as *notas de campo* e *registos fotográficos* foram realizados com base em momentos espontâneos do dia-a-dia do contexto em estudo.

Para complementar esta recolha de dados, realizei uma entrevista à docente cooperante, onde tenho como objetivo perceber quais as estratégias e fatores que usa fora da sala, desde o seu conceito de Diferenciação Pedagógica à sua prática pedagógica. No que concerne às entrevistas, segundo Aires (2015), esta é uma técnica que permite ao investigador “obter e recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2013, p. 72). Neste caso, as entrevistas em estudo são de cariz semiestruturadas, uma vez que este formato apesar de ter um guião estruturado dos temas que o entrevistado pretende abordar, permite que tenha uma flexibilidade para explorar a informação que o entrevistado vai apresentando. Assim sendo, tenho como intenção realizar uma entrevista à docente cooperante e outra a quatro crianças dos contexto em estudo. Para a organização da entrevista à professora cooperante, utilizei as seis dimensões do modelo desenvolvido por Morgado (2004), de forma a garantir coerência, uma vez que este será o modelo orientador para a análise do atual relatório. Assim, organizei a entrevista à professora cooperante colocando as seguintes questões:

- **Conceito de diferenciação pedagógica:** “O que é para si a diferenciação pedagógica?”
- **Caraterização do grupo:** “De modo geral, como caracteriza o núcleo de iniciação a nível da aprendizagem?” e “Quais são os fatores que, no seu entender, condicionam as diferenças de aprendizagem na sua turma?”
- **Planificação:** “Como é feita a planificação?”, “Observei que existem vários momentos de estudo autónomo onde cada criança faz trabalhos diferentes. Como é feita esta planificação?” e “Já aconteceu perceber que a planificação que criou não vai ao encontro de determinada criança? Se sim, o que fez?”
- **Atividades/tarefas de aprendizagem:** “Todas as semanas existem momentos onde a professora propõe atividades de aprendizagem. Quais os fatores a que dá um maior destaque nestas propostas para que a aprendizagem ocorra?” e “Já pude observar que existem momentos que em o grupo sugere espontaneamente propostas de atividades que pretendem realizar no momento. Como gere estas propostas tendo em consideração os diferentes níveis de aprendizagens?”
- **Materiais e recursos de aprendizagem:** “Qual a razão pelos materiais da sala se encontrarem organizados assim?” e “Já pude observar que está constantemente a

adicionar e a criar novos materiais que vão ao encontro dos interesses e diferentes capacidades do grupo. Quais os aspetos/fatores que dá maior ênfase para a elaboração destes materiais?”

- **Organização do Trabalho dos Alunos:** “Pode observar que na componente de português, os momentos de trabalho individual prevalecem. Porquê? Qual a intenção?” e “Tendo em conta a relação e a experiência que tem com este grupo, qual a sua opinião sobre os diferentes formatos de trabalho (individualmente, pequeno grupo ou grande grupo) como promotores de aprendizagem?”
- **Clima Social:** “Quais as estratégias que usa para proporcionar um ambiente desafiante e ao mesmo tempo seguro para a criança?” e “Tenho observado que o grupo prefere esclarecer as dúvidas que tem com o adulto do que com os colegas. O que acha desta dinâmica?”
- **Avaliação:** “Como é feita a avaliação, quer por parte do aluno, quer por parte da professora?” e “De que forma esta avaliação contribui para o processo de ensino e aprendizagem do aluno?”
- **Prática pedagógica:** “Que dificuldades, por vezes, sente para implementar práticas de diferenciação pedagógica? Como é que as gere?”

Para complementar o presente estudo foi realizado também uma entrevista a quatro crianças, com o objetivo de reunir informação sobre a sua perceção do que é trabalhar em grupo, sendo a pares, pequenos grupos, grandes grupos ou parcerias. Deste modo, parece-me pertinente clarificar, de uma forma breve, como trabalhar com crianças numa investigação.

Refletir o papel da criança numa investigação implica reconhecê-la e valorizá-la como pessoa, mesmo que, naturalmente, seja mais imatura do que um adulto. Soares (2006) lembra que esta ação “é mais um passo para a construção de um espaço (...) onde a sua ação é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação.” (p.29).

Uma investigação com crianças, para ser autêntica, verdadeira e possível, deve ser refletida, cautelosa e organizada de maneira a que as crianças tenham oportunidades de serem atores no processo de investigação, aspeto que, segundo Soares (2006), “está mais dependente das competências dos adultos, relativamente à organização de estratégias de investigação que permitam tal, do que das competências das próprias crianças.” (p. 30).

Soares (2006) identifica alguns princípios éticos que contribuem para o desenvolvimento de investigações com crianças, que me parecem pertinentes aqui abordar, nomeadamente:

Considerar as crianças como atores ou parceiros de investigação e a infância como objeto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto atores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância. (Soares, 2006, p. 32).

Tendo em consideração a fundamentação apresentada, foi elaborado um conjunto de questões que permitiram perceber qual a opinião destas quatro crianças relativamente à importância do trabalhar em grupo. As questões colocadas foram as seguintes:

1. Lembras-te do último trabalho de projeto que fizemos? Gostaste de fazer o trabalho de projeto? Porquê?
2. Durante o projeto sentiste alguma dificuldade? (Questões que posso adicionar conforme a resposta: Qual? Alguém te ajudou? Como descobriste a resposta?)
3. Durante este projeto trabalhaste em grupo. Gostaste de trabalhar em grupo? Porquê? (O que aprendeste com os colegas? E os colegas contigo?)
4. Ao longo do projeto houve meninos de níveis diferentes do teu a trabalhar contigo (dar exemplo concreto). O que é que achas dos amigos de outros níveis trabalharem contigo? (Porquê? O que aprendes?)
5. No final, houve meninos que acabaram as suas tarefas primeiro que os outros. (Dar exemplos concretos a cada uma das crianças) O que achaste desta parceria (ajuda)? (O que aprendeste com esta parceria?)
6. Quando estávamos a preparar a apresentação para o fórum, às vezes, os colegas diziam: “estás a falar muito rápido”, “estás a falar muito baixo”. Achas que a opinião dos colegas foi importante para fazeres uma boa apresentação? Porquê?

3.3. Procedimentos

Numa primeira fase, com, o intuito de recolher a informação necessária para a primeira questão de investigação, nomeadamente, *quais são as práticas de Diferenciação Pedagógica presentes no contexto em estudo?*, recorreu-se à observação direta naturalista, onde através da *tabela de observação e notas de campo* registei as práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela docente cooperante. De forma a complementar a informação recolhida através destes instrumentos adicionou-se alguns *registos fotográficos*.

Para complementar esta recolha de dados foi realizada uma entrevista à docente cooperante, onde se tem como objetivo perceber quais as estratégias e fatores que usa fora da

sala, desde o seu conceito de Diferenciação Pedagógica à sua prática pedagógica, assim como apresento no subcapítulo *Instrumentos de Investigação*.

Posteriormente, através de uma observação direta participante, foram aprofundadas práticas de Diferenciação Pedagógica já estabelecidas no contexto em estudo e dinamizadas outras que se encontram pouco desenvolvidas. Esta intervenção permitiu dar respostas à segunda questão de investigação, nomeadamente, *como aprofundar estratégias de Diferenciação Pedagógica no contexto em estudo?*. Para a recolha de dados desta questão, teve-se como base as *notas de campo*, complementadas com *registos fotográficos*, que permitiram registar como aprofundar práticas de Diferenciação Pedagógica.

Por fim, depois de aprofundar com o grupo práticas de Diferenciação Pedagógica, realizou-se uma entrevista a quatro crianças com o objetivo de reunir informação sobre a sua perceção do que é trabalhar em grupo (pares, pequenos grupos, grandes grupos ou parcerias) e como é que esta organização de trabalho contribui no seu processo de ensino e aprendizagem. Para a seleção das quatro crianças, o primeiro critério definido foi escolher crianças que participaram no Trabalho de Projeto que desenvolvi. Posteriormente, tendo em consideração que este Trabalho de Projeto foi elaborado por seis crianças, foram selecionadas duas que se encontram no nível de aprendizagem equivalente ao 1º ano e outras duas num nível de aprendizagem equivalente ao 2º ano, com a intenção de perceber as diferentes perspetivas tendo como influência os diferentes níveis de aprendizagem.

Capítulo IV- Análise Reflexiva da prática Supervisionada

Para a organização da análise reflexiva da minha prática, irei organizar este capítulo em duas fases. Numa primeira fase, pretendo reunir informação para dar resposta à minha primeira questão, nomeadamente, *Quais são as práticas de Diferenciação Pedagógica presentes no contexto em estudo?*. Neste primeiro momento, tenho como intenção analisar as observações sobre a prática pedagógica da docente cooperante, para assim reunir algumas estratégias de Diferenciação Pedagógica. Numa segunda fase, pretendo analisar a minha prática educativa, reunindo as estratégias de Diferenciação Pedagógica que dinamizei e aprofundei no contexto em estudo, com o intuito de dar resposta a minha segunda questão, mais concretamente, *Como aprofundar estratégias de Diferenciação Pedagógica no contexto em estudo?*.

Segundo Stake (2007), a interpretação dos dados recolhidos é fundamental na investigação, acrescentando que, o papel de um intérprete, quando inserido no campo de investigação, passa por procurar “registar objetivamente o que acontece, examinando em

simultâneo os resultados de forma a poder redirecionar a sua observação, e a poder fundamentar significados.” (Brito-Nascimento, 2010, p. 90).

4.1 Descrição e Análise das práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela docente cooperante

Nesta primeira fase, com base na recolha de dados que realizei através de *tabelas de observação*, *notas de campo*, *registos fotográficos* e a *entrevista* à docente, pude reunir um conjunto de práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante. Relembrar que esta observação foi realizada numa sala de aula heterogénea constituída por 16 crianças que se encontravam no 1º e 2º ano de escolaridade. Deste modo, para orientar esta análise de forma sistemática, tive como base o modelo desenvolvido por Morgado (2004), constituído por seis dimensões fundamentais nas práticas de Diferenciação Pedagógica a utilizar pelo professor na gestão da sala de aula, mais concretamente, o **Planeamento**, as **Atividades/Tarefas de aprendizagem**, os **Materiais e Recursos de aprendizagem**, a **Organização do Trabalho dos alunos**, o **Clima Social** e a **Avaliação**.

Planeamento

Com base no registo feito na tabela de observação sublinho que

(...) o principal instrumento de planificação por parte da criança é Plano Individual de Trabalho (PIT), onde cada uma planeia a sua semana, sendo que existe momentos fixos em grupo. O PIT ajuda-os a perceber/planear a rotina da semana e, conseqüentemente, a envolver-se com os objetivos que tem que cumprir neste período de tempo. (Anexo 1, Tabelas de observação)

Uma das ideias que apresento no *Enquadramento Teórico*, relativamente ao planeamento, é precisamente a importância de a criança estar a par dos conteúdos que tem que aprender, as condições em que tem que o fazer e os critérios de avaliação que tem de cumprir.

Segundo Santana (1999), o PIT “sempre permitiu operacionalizar a diferenciação do trabalho que defendemos, ou seja, a que permite a cada um trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no currículo” (p.20). O PIT permite que cada aluno faça uma gestão do seu percurso tendo em conta os objetivos que tem de cumprir, dando-lhe oportunidade de participar no seu processo de aprendizagem. Este instrumento deve ser moldado conforme as necessidades das crianças, oferecendo um conjunto de atividades e tarefas diferentes para trabalhar um mesmo objetivo. Segundo Brickman (1996, cit por Henrique, 2011), “planear ajuda as crianças a entenderem que podem provocar acontecimentos para e por si próprias. Ajuda-as a ter melhor noção de tempo, mas também a desenvolver a sua linguagem” (p. 177).

não consegue ter a ajuda das cores para distinguir os dias da semana e a docente criou um novo PIT com imagem para ajudar na orientação.

Figura 2: PIT adaptado às necessidades da criança

Ainda no seguimento do PIT, no verso da folha existe uma tarefa, intitulada por *as minhas responsabilidades*, que permite à criança registar as suas tarefas ao longo da semana e planificar como as vai gerir em cada um dos dias da semana.

Neste contexto o PIT assume-se como um instrumento de excelência para o planeamento da Diferenciação Pedagógica, pois permite que o aluno faça parte do seu processo de aprendizagem, vai ao encontro das suas necessidades individuais e desenvolve uma maior noção por parte da criança do processo que tem que realizar até conseguir chegar ao produto final, atingindo os objetivos planeados.

Agregado a este instrumento, existem outras formas que possibilitam a planificação por parte das crianças. É dada à criança a liberdade de propor atividades/tarefas ou trabalhos de campo, mas, para tal, tem que estruturar bem a sua ideia e apresentá-la à docente. Um exemplo concreto desta planificação é

Na semana passada, RO propôs na Assembleia fazer um trabalho de campo na Boardriders. A proposta foi a votos e a maioria concordou. Para a execução do trabalho de campo, RO tem que preencher uma folha onde irá planificar qual o objetivo desta visita e as várias atividades que o grupo pode desenvolver neste espaço. (Anexo 5, notas de campo)

Figura 3: Preparação do Trabalho de Campo do RO

Posteriormente, esta planificação é analisada pela docente e discutida com a criança para, em conjunto, através da negociação, perceberem como articular os objetivos de trabalho do RO e as componentes do currículo que a docente tem que cumprir.

Relativamente ao planeamento por parte da docente,

(...) numa primeira fase é realizado com uma lista de conteúdos programáticos que vai assinalando conforme a criança vai adquirindo onde, nas complementes de português e matemática, os alunos também estão a par. Nas componentes de Estudo do Meio, Artes e Cidadania estes conteúdos vão sendo alcançados com base nos temas que surgirem no quotidiano da escola. Por vezes, existem conteúdos que os alunos não abordam e neste sentido a docente faz propostas de trabalho que permitam trabalhar o objetivo em estudo. (Anexo 1, Tabela de observação)

Perante estas propostas de planificação, numa das questões da entrevista à professora cooperante, esta afirma acontecer várias vezes uma mudança devido a inúmeros fatores que surgem espontaneamente (flexibilidade curricular) e que também diz já ter acontecido esta planificação não ir ao encontro de determinada criança. Neste sentido, dá um exemplo de uma criança e afirma que:

Por vezes, (a criança em questão) não quer fazer determinada atividade, mas os outros estão a fazer, tu tens que arranjar uma forma de fazer com que ele faça aquela atividade de maneira diferente de forma a que seja motivador para ele e que tenha a mesma oportunidade que os outros. (...) Nesta profissão tens que ser muito sensível para conseguires avaliar bem estes momentos. (Anexo 2, entrevista à professora cooperante)

Por outro lado, outra prática que afirma implementar para ir ao encontro das necessidades das crianças é

(...) escrevo num bloco de notas, as dificuldades sentidas para me orientar e giro as dinâmicas assim. Através destes registos percebo o que necessito de planear ou construir para adicionar na sala. (...)

Esta planificação é feita para dar resposta às necessidades individuais que a criança apresenta.
(Anexo 2, entrevista à professora cooperante)

Por outras palavras, ao longo dos diversos momentos da semana, a docente vai registando determinadas dificuldades ou necessidades sentidas na aprendizagem por cada uma das crianças e, posteriormente, após uma sequência de repetição propõe à criança determinada tarefa com o intuito de ultrapassar a dificuldade sentida.

Em suma, nesta dimensão, as práticas de ensino que sublinhei como promotoras de Diferenciação Pedagógica utilizadas pela professora cooperante são os documentos orientadores para a planificação de atividades propostas pelas crianças, o PIT e o Bloco de Notas. Todos estes instrumentos permitem uma planificação que respeite a individualidade de cada criança e possibilitam que esta seja autora do seu próprio processo de aprendizagem.

Atividades/Tarefas de aprendizagem

Segundo o *Enquadramento Teórico*, esta dimensão vem alertar o docente para a necessidade de realizar atividades/tarefas diversificadas, respeitando os diferentes níveis de aprendizagem do grupo. Pham (2012, cit por Martins e Gaitas, 2016) acrescenta ainda que, “students learn effectively when tasks are moderately challenging – neither too simple nor too complex.”(p.2)

Assim como consta nos registos elaborados nas tabelas de observação,

(...) para cada uma das componentes, português e matemática, existe uma espiral de aprendizagem com diversas tarefas e dentro de cada uma destas tarefas existe uma grande diversidade de atividades que podem realizar com base no seu interesse. Estas espirais não são iguais para todos os alunos, variam conforme o nível de preparação, o interesse e o perfil de aprendizagens. (Anexo1)

Quando o grupo se encontra em Tempo de Estudo Autónomo (TEA), com base no que planificaram no PIT, devem realizar as suas atividade/tarefas. Para tal, têm alguns documentos orientadores que as permite organizar autonomamente o seu trabalho. Na componente de português, cada aluno tem uma espiral de aprendizagem que vai ao encontro do seu nível de aprendizagem. Atualmente, no contexto em estudo, existem três espirais de aprendizagem que dão respostas a três níveis de necessidades diferentes, mais concretamente:

Para a componente de Matemática a lógica é idêntica, mas existe uma lista de verificação mais detalhada com os respetivos objetivos curriculares adaptados ao nível de cada criança.

No contexto em estudo, existe também a liberdade de a criança sugerir propostas de atividades, assim como trabalhos de campo. Para a realização destas atividades espontâneas, o docente tem que garantir a igualdade de oportunidades tendo em consideração os diferentes níveis de aprendizagem. Deste modo, a professora cooperante sublinha que

(...) existem crianças de idades diferentes e níveis diferentes, mas também existem muitos pontos em comum. O segredo é focares-te nos pontos em comum em primeiro lugar, e depois perceber o que dá ou não para ser em comum ou mesmo que tenha que ser individual por escolha deles. (Anexo 2, entrevista à professora cooperante)

Acrescenta também que, nestes momentos de propostas espontâneas, criar grupos com diferentes níveis é outra estratégia que faz, pois permite que o grupo trabalhar em cooperação e aprenderem a ajudarem-se uns aos outros.

No que requer a propostas de atividades por parte da professora, esta afirma que uma das estratégias que usa é procurar estar sempre *atenta aos diferentes interesses de cada criança de forma a trabalhar as suas dificuldades ou novas aprendizagens com base nos pontos de interesse da mesma*. (Anexo 2, entrevista à professora cooperante). Outro fator que nomeia é dar

(...) um maior destaque à interatividade da atividade e que se adeque aos gostos deles (crianças), ou seja, às características do grupo em si. As atividades têm que levar sempre em conta as coisas que eles gostam de fazer e as características desta faixa etária. (Anexo 2, entrevista à professora cooperante)

Neste sentido, Vygotsky (2009) reafirma a importância da experiência para a construção do conhecimento, sublinhando que “quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe” (p. 17). Assim, para promover uma prática de Diferenciação Pedagógica rica é importante que o docente proponha tarefas realistas que desafiem o aluno, uma maior variedade nas tarefas e a possibilidade da criança ser autora da sua aprendizagem. (Morgado, 2003)

Em suma, posso afirmar que as estratégias enumeradas e aplicadas pela docente cooperante vão ao encontro de uma prática eficaz de Diferenciação Pedagógica, uma vez que esta respeita a individualidade da criança, desenvolve tarefas com base no interesse (significado), proporciona uma diversidade nas atividades/tarefas propostas, dá oportunidade ao aluno ser o autor da sua aprendizagem e respeita os diferentes níveis de aprendizagem.

Materiais e Recursos de Aprendizagem

Agregado à diversidade de atividades/tarefas que é proporcionado pela professora cooperante, como destaque na dimensão anterior, nasce, deste modo, a necessidade de existir recursos e materiais de aprendizagem que deem resposta a esta variedade. Um dos registos que fiz na tabela de observação nesta dimensão foi que *apesar de já existir uma grande oferta de materiais e recursos de aprendizagem que vão ao encontro dos conteúdos programáticos, a docente está constantemente a criar novos instrumentos adaptados aos interesses e, principalmente, às dificuldades sentidas pelo grupo* (Anexo 1, Tabela de observação).

Assim como nomeio no *Enquadramento Teórico*, Morgado (2004) alerta o professor para a utilização de diversos materiais como promotores de aprendizagem. Estes materiais devem respeitar o interesse da criança, o perfil de aprendizagem de cada uma e o seu nível de preparação.

Uma das notas de campo que realizei durante o estágio, testemunham um episódio, onde a docente percebe que existe uma criança no grupo que necessita de voltar atrás pois um dos objetivos não foi bem conseguido, observemos:

(...) a docente, quando percebeu que a LEA já tinha acabado as suas espirais, chamou-a à parte e partilhou que tem observado que existe uma dificuldade nas vogais e é necessário voltar atrás, principalmente, para trabalhar as vogais A e E. Em conjunto, numa folha em branco, chegaram ao consenso de escreverem palavras ditadas pela LEA para esta preencher com as vogais em falta. (Anexo 6, notas de campo)

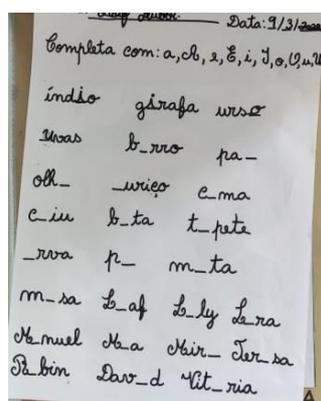


Figura 8: Ficha sobre as vogais

De uma dificuldade detetada pela docente, em conjunto, elaboram um recurso espontâneo, com base na proposta da criança e em palavras significativas para a mesma. Sublinhar que, este foi o primeiro recurso, mas que, posteriormente, houve uma continuidade de trabalhos realizados neste sentido. Este instrumento é um exemplo de um recurso que pode ser construído na hora com a criança, onde a atitude do professor deve ser construtivista, um

tutor que articula os seus objetivos com o interesse, perfil de aprendizagem, dificuldades individuais da criança.

O *Enquadramento Teórico* fundamenta que a sala de aula deve ser flexível, que os recursos deem respostas às necessidades e que a organização e disposição seja clara para todos. Um dos fatores que a docente diz ter em consideração é *ter apenas materiais que são usados pelas crianças, quando (vê) que existe um material que o grupo não está a usar é (retirado) porque não está lá a fazer nada (...) dificulta a gestão de trabalho da criança*. (Anexo 2, entrevista à professora cooperante). De acordo com Morgado (2003) “a identificação objetiva de necessidades e recursos disponíveis facilitará a regulação dos procedimentos e a introdução de ajustamentos quando se revele necessário e/ou possível” (p.113)

A professora cooperante acrescenta que tem o cuidado de colocar os materiais sempre acessíveis, *ou seja, tentar que esteja tudo em baixo, em cima só vai (...) aqueles materiais que não são para mexer*. (Anexo 2, entrevista à professora cooperante). A mesma sublinha outra estratégia que tem para gerir os materiais presentes em sala de aula, nomeadamente, *no início do ano coloco apenas alguns materiais, depois vou adicionando conforme as necessidades que vão apresentado, também para criar um acerto desafio, para não serem sempre os mesmo materiais* (Anexo 2, entrevista à professora cooperante). Losberg, J. e Zwozdiak-Myers, P. (2021) complementam esta ideia afirmando que

(...) teachers must also implement and execute highly effective strategies to work flexibly within the environment (UNESCO 2009). As classrooms become more diverse, choices and strategies exemplified by teachers are essential to pupils’ participation in all aspects of learning (Molbaek 2018) (p.3).

Assim, como sublinhei nas dimensões anteriores, as crianças têm vários instrumentos de pilotagem, que os permite orientar-se e realizar diferentes tarefas para conseguir alcançar o objetivo em estudo. Para tal, existem materiais e recursos distribuídos pela sala que os ajudam dependentemente da componente em estudo.

Para componente de Português existe um conjunto de materiais organizados na zona da biblioteca, nomeadamente, ficheiros de músicas; livros; ficheiros de aprendizagem da leitura e da escrita, onde existe cerca de quatro fichas adaptadas ao nível da criança (Imagem 9); jogos de palavras; jogos no computador (escola virtual); desafios de palavras com dicionários; carimbos com letras para escrever palavras ou frases; areia para desenhar letras; ficheiros com fichas adaptadas aos diferentes níveis; entre outros.

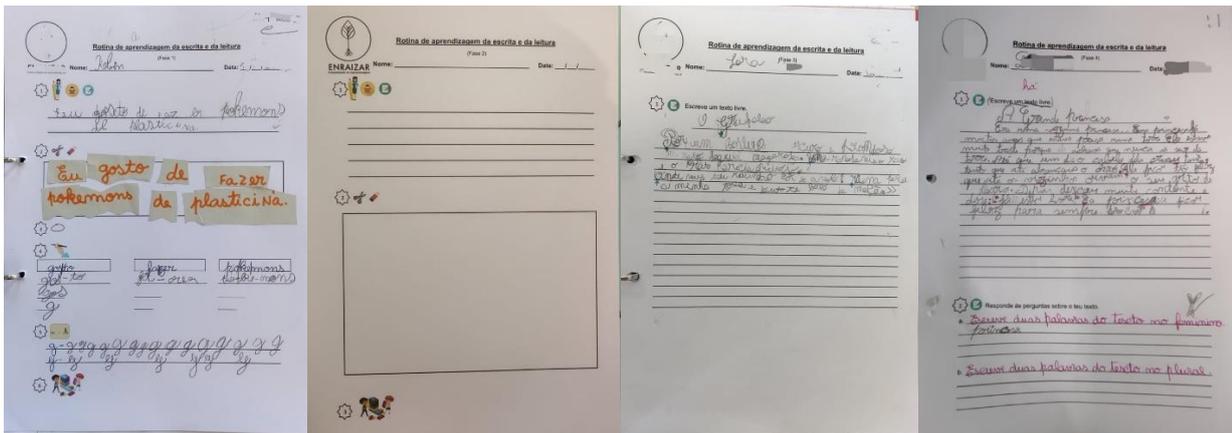


Figura 9: Ficheiros de aprendizagem da escrita adequados aos diferentes níveis

Na componente de Matemática existe um espaço específico onde se encontram, inúmeros jogos e recursos para ajudar a criança na contagem, adição, subtração, divisão e multiplicação; ficheiros de fichas com diferentes níveis de complexidade; jogos de tabuleiro; ficheiros com problemas; jogos no computador (escola virtual), entre outros.



Figura 10: Materiais e recursos de manipulação para a aprendizagem da matemática

Para a componente de Estudo do Meio existem ficheiros com experiências; um documento orientador para o trabalho de projeto; livros; jogos de tabuleiro; atividade de computador (escola virtual), computador para pesquisar curiosidades, entre outros.

Em suma, nesta dimensão, as práticas de ensino que sublinhei como promotoras de Diferenciação Pedagógica utilizadas pela professora cooperante são a diversidade de materiais com base nas necessidades do grupo e identificação objetiva da gestão dos materiais presentes em sala de aula.

Organização do Trabalho dos alunos

Gaitas e Silva (2010), alertam-nos no *Enquadramento Teórico* que a aprendizagem é um processo social, quer entre alunos, quer entre professor-aluno. A verbalização através de trocas verbais, questionamento e discussões em grupo por parte do aluno, potencia o seu envolvimento

com os objetivos de aprendizagem em estudo (Morgado, 2003). A Diferenciação Pedagógica vem alertar-nos para a importância de proporcionar momentos de aprendizagem o mais diversificadas possível tendo em consideração as diversas formas de organizar o trabalho em sala de aula, nomeadamente, trabalho individual, a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo (turma toda).

William Glasser (2001), autor do modelo da teoria das escolhas, desenvolveu uma pirâmide onde apresenta uma representação gráfica das percentagens da absorção de conhecimento perante a atividade educativa a que qualquer ser humano está exposto. Esta é a prova de que quando expomos as crianças a momentos de trabalho cooperativo onde têm que explicar, registar, interpretar, questionar, discutir, entre outros, a aprendizagem é mais eficaz.



Figura 11: Pirâmide de aprendizagem desenvolvida por William Glasser (Tutormundi, 2021)

Neste sentido, a professora cooperante afirma que,

(...) tudo é importante, é o “nem sempre, nem nunca”. Se trabalhas só em grande grupo vai haver coisas que não vão resultar e a motivação também acaba por ser pouca, porque eles precisam de tudo isso. A criança enquanto pessoa precisa dos seus momentos sozinha, mas também precisa de momentos a trabalhar com alguém. (Anexo 2, Entrevista à professora cooperante)

Segundo os registo que elaborei na tabela de observação, *existem momentos de trabalho individuais, pequenos e grandes grupos, porém não se encontra igualmente distribuído pelas diferentes componentes do currículo.* (Anexo 1, Tabela de observação).

Para a implementação destes momentos a professora utiliza várias estratégias onde demonstra que a heterogeneidade é um fator que enriquece estas dinâmicas, mais concretamente:

- *Deixar que sejam as crianças a formar os grupos pedindo apesar que exista uma criança em cada grupo que saiba ler, pois já sabe que as crianças formam naturalmente grupos com diferentes níveis de aprendizagens;*
- *Estar constantemente a questionar o grupo de forma a fazê-los refletir perante as suas próprias afirmações. A forma como coloca as questões também é adaptada à singularidade de cada criança.*
- *(...) troca de culturas (...), uns estão habituados a umas coisas e outros a outras e acaba por ser um grande enriquecimento, para todos nós (...) Eles contam histórias de vida deles que eu, às vezes, digo “olha isso era interessante de fazer”. Eu nunca chegaria lá se não fosse esse enriquecimento devido à diferença cultural que existe no grupo. (Anexo 2, entrevista à professora cooperante)*

Em suma, perante este testemunho por parte da docente é evidente a importância que atribui às diferentes formas de organizar o trabalho dos alunos e as estratégias que utiliza, nomeadamente: a valorização da individualidade de cada criança, o questionamento como forma de adaptar o discurso à singularidade de cada aluno e os trabalhos de grupo com diferentes níveis de aprendizagem. Estas práticas implementadas pela docente vão ao encontro da diferenciação pedagógica, uma vez que, “teachers must possess a profound understanding of their students’ characteristics (readiness, interest, and learning profile) in order to ensure the effective differentiation of curricular elements (content, process, or product).” (Pozas & Schneider, 2019. p. 75).

Porém, assim como sublinho em cima, apesar da organização do trabalho presente no contexto em estudo dar a oportunidade do grupo trabalhar individualmente, a pares, pequenos grupos e grande grupo, a distribuição destes momentos não se encontra igualmente distribuído pelas diferentes componentes do currículo. Esta fragilidade será abordada e aprofundada no próximo subcapítulo *Descrição e análise das práticas de Diferenciação Pedagógica que propus e aprofundei*.

Clima Social

Com base no *Enquadramento Teórico*, Morgado (2004) alerta-nos para a importância das interações e das relação presente numa sala de aula. Efetivamente,

(...) the classroom is a better place when we realize that everyone in it shares a need for acceptance, respect, security, contribution, and success. It is a powerful life lesson that regardless of age, gender, culture, speed of learning, language, dress, and personality, we all feel pain, joy, doubt, triumph—the human emotions. All lives are made better when they are treated as valuable and worthy of respect. (Tomlinson, 2017, p.44)

Segundo Fonseca (2016), o afeto conduz, guia e dirige a cognição, sustentando esta ideia afirmando que,

As emoções não podem continuar a ser separadas das cognições nas escolas e nas salas de aula do século XXI, como o foram no passado. A aprendizagem significativa e motivadora é o resultado da interação entre a emoção e a cognição, ambas estão tão conectadas a um nível neurofuncional tão básico, que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente (p. 370)

Deste modo, um dos registos que faço na tabela de observações destaca que

É fundamental existir uma forte relação neste contexto para que a aprendizagem aconteça. Numa primeira fase, porque existe vários momentos de estudo autónomo onde é essencial a criança estar segura no ambiente de sala de aula para conseguir dar um passo à frente e autorregular as suas próprias aprendizagens. (Anexo1, Tabela de observação)

É essencial que o aluno sinta um apoio, quer do professor, quer dos colegas, e não se sinta ameaçado pelo seu próprio trabalho, caso contrário, irá desenvolver bloqueios que não o permitiram alcançar a aprendizagem (Morgado, 2003). Segundo Tomlinson (2017) “not only does safety presuppose the absence of physical danger, it requires the absence of emotional danger as well. (...) Safety means that when I try a new skill, expend effort, or take a risk with a creative idea, I won’t be thought of as foolish or odd. Safety happens when you feel accepted as you are and valued enough that people want to help you become even better.” (p.44)

Neste sentido, a docente cooperante afirma que,

Isto tem a ver mais uma vez com a sensibilidade do docente, (...) tem que adequar os desafios às capacidades e personalidades das crianças. (...) tem que se conversar com a criança sobre o que é que ela sabe fazer, se tem consciência de tudo o que vai fazer e como vai concretizar aquele objetivo. Através desta conversa é que nós (docentes) podemos ver se ela está com capacidade para continuar ou não. (...) para não desenvolver esta tal insegurança ou receio de fazer. (Anexo 2, entrevista à professora cooperante)

A professora cooperante aconselha que, *nestes casos, a atitude do docente deve ser transmitir uma atitude positiva e ao mesmo tempo consciencializar do que é que a criança vai fazer, ou seja, não esconder para que esta não desenvolva bloqueios na sua aprendizagem* (Anexo 2, entrevista à professora cooperante).

Tomlinson (2017) sublinha que,

Students and teacher alike are part of the team trying to ensure that the classroom works well for everyone in the class. Regular opportunities for peer conversation, collaboration, and support help students learn to both accept and provide assistance in productive ways. (p.45)

Relativamente à colaboração/apoio entre colegas na sala de aula, na tabela de observação afirmo que,

(...) para o esclarecimento de dúvidas é essencial existir um espírito de equipa, para que a criança consiga esclarecer as suas dúvidas com qualquer criança de um nível mais avançado. Desde modo, observo que existe esta abertura e liberdade, onde as crianças podem de facto esclarecer as dúvidas

entre si. Porém, este fator também é influenciado pela personalidade de cada criança, uns preferem apenas falar com a professora, outros têm colegas de eleição, outros acreditam profundamente nas suas capacidades e são poucas as vezes que pedem ajuda e outros de facto comunicam com os colegas sempre que precisam. (Anexo 1, Tabela de observação)

Relativamente a esta necessidade do grupo, geralmente, preferir a ajuda da professora, a docente afirma na entrevista estar relacionado com a figura paternal - *é natural que eles tenham uma admiração maior por quem por quem lhes lembra a mãe, no meu caso, ou o pai, no caso do tutor M* (Anexo 2, entrevista à professora cooperante). Segundo a docente o afeto é um elemento fundamental para a aprendizagem e por vezes o adulto é este porto seguro de que a criança necessita. Porém, a professora cooperante realça que, *o que se tem a fazer é perguntar “já perguntaste aos teus amigos?”, primeiro tentar que eles utilizem os colegas como fonte de informação depois é que recorre ao adulto* (Anexo 2, entrevista à professora cooperante).

Existem outros fatores que influenciam a interação das crianças, nomeadamente, a língua. Existem criança têm Português Língua Não Materna (PLNM), que apenas falam inglês, e existem criança que não falam inglês. De facto, este é um entrave que acaba por limitar as parcerias e pedidos de ajuda onde a criança com PLNM tem que procurar uma criança com saiba falar inglês e que esteja disponível ou então recorrer à professora. Neste sentido a docente acrescenta que,

As diferenças culturais, sem dúvida, a linguagem pode ser um ponto a favor, ou um ponto contra. Por exemplo, a PRI e a SO quando chegaram cá só sabiam falar hebraico, foi muito difícil, mas aprenderam em três meses a falar português, mas ao início foi um claro entrave. A linguagem tem tanto de bom como pode ter de mau. (Anexo 2, entrevista à professora cooperante).

Por fim, sublinho na tabela de observação que

A docente deve ser o espelho daquilo que quer e necessita numa sala de aula, deste modo, existe uma grande relação entre a docente e as crianças e, inclusive, com as famílias de cada uma delas. O envolvimento das famílias vem também criar um ambiente mais seguro e propício de relação para a criança. (Anexo 1, Tabela de observação)

A relação entre famílias e escolas tem grandes benefícios, principalmente no que diz respeito ao sucesso escolar da criança. Desta forma, Pereira (2012) afirma que,

Do ponto de vista da criança/aluno este sente-se motivado e valorizado pela presença e envolvimento da sua família, o que aumenta a sua autoestima e confiança. Para os professores, esta relação proporciona um conhecimento mais aprofundado dos seus alunos e um aumento de expectativas positivas. Para as famílias é uma forma de compreender melhor o processo escolar e poder apoiar de forma mais eficaz os seus filhos. (p. 25)

A relação entre escola-família faz com que a criança, independentemente do seu estatuto socioeconómico e cultural, crie motivos intrínsecos e extrínsecos, para se envolver mais com a escola e, posteriormente, com o seu processo de aprendizagem (Pereira, 2012).

Em suma, nesta dimensão as práticas de ensino que sublinhei como promotoras de Diferenciação Pedagógica utilizadas pela professora cooperante são a atitude positiva por parte da professora e colocar a par (consciencializar) sempre a criança do que vai fazer de forma a transmitir segurança no seu processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação

O *Enquadramento Teórico*, em cima apresentado, afirma que, esta dimensão permite ao aluno compreender qual o caminho a seguir para alcançar o sucesso. Para tal, é necessário existir um conjunto de estratégias e instrumentos que permitem regular o seu trabalho. Para Tomlinson (2018, cit por Maia e Freire, 2020) a avaliação contínua, é “um processo regular de recolha e análise de informação que permite ao professor ir modificando os seus planos de aula, de acordo com os pontos fortes e fracos dos alunos, com o objetivo de ajudá-los a crescer academicamente”. (p.11)

No registo que faço na tabela do observação, nesta dimensão afirmo que,

No que concerne à avaliação por parte da criança, esta ao final do dia tem que preencher uma tabela com seis parâmetros que a ajudam a refletir se concretizou ou não os objetivos planificados, se realizou as suas responsabilidades (tarefa do dia) e se respeitou todas as regras da sala. Para além desta avaliação, cada criança tem a sua lista de objetivos que as permite perceber se estão atrasadas em relação ao resto do grupo ou ao contrário, pois estar muito adiantada também não é interpretado como um bom sinal. Por outro lado, ao longo do dia, com base da avaliação diária da professora, como por exemplo, a correção de algumas fichas, permite à criança ter uma perceção das conquistas ou fragilidades que tem, assim como o feedback que a docente vai dando. (Anexo 1, Tabela de observação)

É evidente a existência de, pelo menos, quatro estratégias de avaliação e regulação do trabalho por parte da criança, a tabela no PIT, a lista de conteúdos (verificação), os trabalhos corrigidos e o *feedback*. Desde modo, existem diversas oportunidades para que a criança perceba, de uma forma consciente, o que sabe, o que não sabe e o que tem que fazer para conseguir desbloquear as suas fragilidades. Relativamente ao PIT, com base num registo feito nas notas de campo afirmo que,

(...) existe uma tabela onde as crianças devem escrever quais os trabalhos que se encontram por corrigir, as datas das suas responsabilidades, tarefas extra (contratos de trabalho), uma autoavaliação e um

espaço para anotações que pode ser preenchido pela docente ou pela criança (Anexo 4, notas de campo)

The form is titled "As Minhas Responsabilidades" and is divided into several sections:

- Mapa de Presença:** A grid for tracking attendance with columns for dates and rows for various tasks.
- Mapa do Tempo:** A grid for tracking time spent on different activities.
- Tarefas extra:** A section for recording additional tasks, including a "Verificação" (check) column.
- Avaliação das minhas atitudes:** A section for self-evaluation of attitudes, with a scale from 2^a to 5^a and options for "sim" (yes), "Mais ou menos +/-", and "Não X" (no).
- Anotações:** A large text area for notes.

Figura 12: Plano Individual de trabalho (PIT) (Verso)

De facto, este instrumento é muito complexo e permite à criança reunir vários indicadores que a informam do que deve ter em conta na sua atitude enquanto aprendiz. Um instrumento que para além de ajudar a criança a guiar a sua aprendizagem perante os conteúdos em estudo, permite refletir sobre os comportamentos, responsabilidades, avaliar o seu ritmo de trabalho e expressar os seus pensamentos/conclusões (anotações). A professora cooperante acrescenta ainda que,

(...) muitas vezes questionamos “como é que correu o dia” a criança diz “ah correu bem”, mas o que é que é o bem? Quando tens especificamente tópicos que os ajuda a avaliar, eles têm uma maior noção do que fizeram e não fizeram. Assim conforme vão crescendo já conseguem fazer esta avaliação de forma natural, pois já têm noção que tópicos devem ter em conta para se autoavaliarem. (Anexo 2, entrevista à professora cooperante)

Relativamente aos restantes instrumentos que permitem a criança se avaliar, a professora afirma que,

Eles têm noção pela questão das correções que nós (professores) vamos fazendo, do feedback, ou seja, quando tu fazes um trabalho depois aquilo é corrigido, eles têm uma noção do que é que erraram do que acertaram, e há coisas que eu pergunto especificamente quando não tenho bem a certeza se realmente não sabe ou se estava distraído. (...) é uma avaliação continua que os permite saber o que adquiriram ou não. (Anexo 2, entrevista à professora cooperante)

No que concerne à avaliação por parte da docente,

(...) esta tem uma lista de conteúdos organizados numa tabela para cada uma das componentes do currículo. Conforme a criança vai adquirindo os conhecimentos regista na tabela de cada uma se conseguiu, se tem que continuar a trabalhar neste sentido ou se não conseguiu. Este instrumento serve

como orientador para que a docente perceba o que cada uma das crianças já conseguiu alcançar ou não e refletir sobre o que tem que fazer ou construir para que a criança adquira a aprendizagem pretendida. (Anexo 1, Tabela de observação)

Neste seguimento,

Outro instrumento diariamente utilizado pela docente é o seu bloco de notas. É no seu bloco de notas que vai registando as dificuldades individuais que cada criança vai apresentado ao longo do dia, com base nas diversas dinâmicas do dia (fichas, jogos, tarefas, desafios, trabalhos de grupo, etc.). Quando repara que existe uma sequência de momentos onde a dúvida se repete, fala com a criança e em conjunto criam “contratos de trabalho”. (Anexo 1, Tabela de observação)

Segundo a professora cooperante, *quando tomo notas não é para mais tarde dizer que ele teve dificuldades, mas sim para eu saber que tenho que fazer algo naquele sentido* (Anexo 2, entrevista à professora cooperante), ou seja, estes registos servem para orientar a ação pedagógica da docente, dando-lhe bases das necessidades existentes para, posteriormente, desenvolver instrumentos que ajudem o grupo a ultrapassar as dificuldades sentidas. Mais um recurso da docente que acompanha a sua ação pedagógica, onde acrescenta que estes registos servem para

(...) não me esquecer do que tenho que fazer relativamente à dificuldade apresentada pela criança. Mas a avaliação é uma coisa que acontece de forma muito natural, eu estou constantemente a avaliar e eu faço isso comigo e com eles. O que resulta ou que não resulta. (Anexo 2, entrevista à professora cooperante)

Relativamente aos “contratos de trabalho” que a professora propõe realizar em conjunto com a tomada de decisão da criança, Tomlinson (2008) afirma que,

Os contratos assumem diversas formas que começam com um acordo entre o aluno e o professor. O professor concede algumas liberdades e escolhas acerca de como o aluno irá concluir as suas tarefas e o aluno concorda em usar essas liberdades de forma adequada para conceber e completar o trabalho de acordo com certas especificações. (p. 157)

Esta autora sublinha ainda que, a utilização deste instruto como promotor da diferenciação pedagógica:

- Permite uma articulação entre as competências da crianças a aprendizagem dos conteúdos de acordo com as suas necessidades;
- Respeita o ritmo do aluno;
- Desenvolve na criança a capacidade e planificar conteúdos de que apresentam dificuldades;
- Desenvolve a sua capacidade de tomar decisões perante o trabalho que pretende realizar;

- Permite um apoio mais individualizado por parte do docente;
- Possibilita a apropriação de conteúdos com base no seu interesse;
- Apóia o pensamento crítico, criatividade, investigação e uma aprendizagem articulada.

Em suma, as práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela docente para avaliar foram as tabelas com conteúdos, bloco de notas e contratos de trabalho, que permitem complementar a avaliação elaborada pelos alunos através do PIT, listas de verificação, feedback e correções. É interessante perceber como todos estes recursos se complementam e permitem dar informação com diferentes fins, tanto à professora como aos alunos. Indo, deste modo, ao encontro, de uma prática eficaz de Diferenciação Pedagógica, uma vez que existe uma diversidade de instrumentos que disponibilizam um conjunto de informação que possibilita avaliarem-se de uma forma mais sustentada e completa. (Morgado, 2004),

4.2. Descrição e análise das práticas de Diferenciação Pedagógica que propus e aprofundei

Na análise que fiz ao contexto em estudo, através da tabela de observação, constatei que existia um pequeno desequilíbrio no que diz respeito à dimensão *Organização do trabalho dos alunos*. Por outras palavras, as diversas formas de organização dos trabalhos dos alunos, nomeadamente, individualmente, a pares, pequenos grupos e grande grupo eram exploradas nas diferentes componentes do currículo, porém

(...) na componente do português, ainda que existisse uma dinâmica no início da semana que os permita trabalhar em conjunto, nomeadamente, a leitura autónoma, os restantes momentos da semana são sempre individuais. Ainda que o grupo pudesse optar por trabalhar em pequenos grupos (parcerias), se tiverem a realizar as mesmas tarefas, tenho observado que raramente o fazem, preferem trabalhar sempre individualmente. (Anexo 1, Tabela de observação)

De facto, existe uma discrepância entre os diferentes momentos de organização de trabalho das outras componentes em relação à componente de Português. Numa fase inicial do estágio, optei por observar e perceber de que forma poderia intervir neste sentido, pois trata-se de um grupo onde metade das crianças têm PLN e a intervenção teria que ser bem refletida.

Relativamente a esta estrutura de organização do trabalho na componente de Português, a docente justifica que:

no meu entender a aprendizagem da leitura é muito mais rápida quando é significativa para a criança e a verdade é que a frase de outro colega pode não dizer nada à criança, logo não tem motivação para se envolver. Como a frase não é da criança, o seu interesse acaba por se desvanecer um bocado. Enquanto

que aqui o interesse está sempre lá porque estão a trabalhar sempre frases que são deles. (Anexo 2, entrevista á professora cooperante)

Neste seguimento, ao iniciarmos novos Trabalhos de Projeto, um grupo de crianças afirmou que queria investigar sobre “Como fazer um livro?”. Acrescentar que, este instrumento, no contexto em estudo, apenas é destinado à componente de Estudo do Meio. Poderia guiar o grupo para a construção de livros que fossem ao encontro de conteúdos de Estudo do Meio, mas o grupo estava determinado a descobrir as partes constituintes de um livro e as propostas de construção não irão ao encontro de nenhum conteúdo programático desta componente.

Deste modo, com base no Projeto Educativo que defende os interesses da criança como promotores de aprendizagem, falei com a professora cooperante sobre o potencial deste instrumento e o facto de estar limitado apenas para uma das componentes do currículo. Na sequência do nosso diálogo os Trabalho de Projeto passaram a abranger todas as componentes do currículo. Esta mudança permitiu desenvolver momentos de trabalho cooperativo na componente de Português. Assim como podemos observar na imagem 13, passou a haver um bloco apenas para a componente de Estudo do Meio e os Trabalhos de Projeto um instrumento onde podem investigar sem estarem limitados apenas a uma componente.



Figura 13: Horário do Núcleo de Iniciação

Deste modo, com base no documento de orientação dos Trabalhos de Projeto desenvolvido pela instituição (Anexo 7), o presente projeto teve o seguinte rumo:

Etapas ²	Procedimentos
1º Etapa: Escolher	Para a definição do problema o grupo elaborou a pergunta “Como fazer um livro?”.

² As etapas definidas no documento orientador dos Trabalhos de Projeto não têm uma linha rígida a seguir, ou seja, a criança pode andar de etapa em etapa, conforme o decorrer do projeto.

2º Etapa: Planificar	Com a ajuda da estagiária e da docente construíram uma teia com questões e locais/instrumentos que gostavam de explorar para encontrar respostas às questões colocadas. (Anexo 8)
3º e 4º etapa: Agir e registar	<p>1º momento: Neste primeiro momento foram à biblioteca Municipal da Ericeira, onde tinham como intenção responder à questão “Quais são as suas partes?”. Para tal, observaram diversos livros, questionaram os funcionários da biblioteca e registaram as “partes” do livro que descobriram. (Anexo 9)</p> <p>2º momento: Neste segundo momento realizaram uma entrevista à escritora Ana Rita Dias – Via Zoom- onde respondera às questões “Podemos encontrar um autor/escritor, ilustrador ou editor?” e “Quais são as suas partes?”. Descobriram que um livro pode ter ou não um editor, como se construi um livro, os tipos de materiais que podem usar, entre outros.</p> <p>3º momento: Este terceiro momento, não é um momento isolado, é uma rotina que o grupo criou quando iniciou este projeto, onde utilizaram as rodas da manhã, para apresentar novos livros e outros suportes de escrita, onde esta apresentação era feita pelas crianças e pela estagiária(eu) quando era necessário ler algum livro.</p>
2º Etapa: Reflexão e planificação	<p>Depois da informação recolhida pelo grupo, decidiram voltar a reunir-se, planificaram como se queriam organizar para a elaboração dos livros (individualmente, a pares, pequenos grupos ou grande grupo (6 crianças)) e que tipo de livro iriam construir.</p> <p>Depois desta organização decidiram ir para o computador descobrir as respostas às questões, “Como se faz um livro de desenhos? (banda desenhada)” e “Como se faz desenhos no computador e à mão?”.</p>
3º Etapa: Agir	Construção dos livros
4º Etapa: Registo	O grupo completou a informação já recolhida anteriormente, analisaram os livros construídos de forma a perceber se todos respeitavam as partes que constituem um livro, elaboraram um texto para publicitar e divulgar na página da escola o projeto que realizaram e organizaram a apresentação para o Fórum.
5º Etapa: Partilhar	<p>Partilha no site da escola um texto e imagens do projeto realizado.</p> <p>Partilha à comunidade escolar (Fórum), em grande grupo, o que aprenderam e construíram com a elaboração do Trabalho de Projeto “Como fazer um livro?”.</p>

6º Etapa: Refletir- Autoavalia ção	Autoavaliação do projeto e dos diferentes formatos de trabalho a que tiveram dispostos ao longo do Trabalho de Projeto, nomeadamente, trabalho individual, a pares, em parcerias, em pequenos grupos e em grande grupo.
---	---

Tabela 1: Procedimentos do projeto “Como fazer um livro?”.

Assim para uma análise mais cuidada da minha intervenção decidi seguir a mesma lógica do subcapítulo anterior, ou seja, irei analisar a minha prática com base no modelo desenvolvido por Morgado (2004), constituído por seis dimensões fundamentais a utilizar pelo professor na gestão da sala de aula.

No que concerne ao **Planeamento**, assim como consta na tabela 1, a planificação foi executada em vários momentos do Trabalho de Projeto, dando resposta às necessidades espontâneas e às novas propostas de trabalho sugeridas pelo grupo. Para iniciar o Trabalho de Projeto construimos uma teia (Anexo 8) onde colocamos o tema em estudo no centro (Como fazer um livro?) e à sua volta as restantes questões que iriam ajudar o grupo a responder à pergunta principal. Nesta teia consta também os recursos que o grupo planeou para encontrar as respostas às questões colocadas. Este momento de planificação vai também ao encontro das dimensões **Atividades/Tarefas de aprendizagem e Materiais e recursos de aprendizagem**, onde é interessante observar que as crianças têm a noção que necessitam de realizar várias atividades e recorrer a diferentes materiais para encontrar uma informação mais complexa e concisa sobre o tema em estudo. Indo, deste modo, ao encontro da teoria defendida por Morgado (2004), ou seja, quanto mais diversificadas forem as atividades/tarefas e maior for a oportunidade de explorarem materiais/recursos distintos, maior as probabilidades de aprendizagem pois há uma maior oportunidade da criança aprender de diferentes maneiras.

Posteriormente, depois das atividades planeadas para a recolha de dados, o grupo decidiu construir livros com base na informação adquirida. Para tal, decidiram elaborar os seguintes livros:

LA e TE decidiram que iram construir um conto com base na história do “O Homem Biscoito de Gengibre”, o MARL optou por fazer um livro de comédia em banda desenhada, o DA uma pequena história de dinossauros e humanos, o FI e o RO decidiram trabalhar em conjunto, mas cada um construir o seu livro onde um será sobre pokemons e outro sobre pokebolas. (Anexo 10, Notas de campo)

Esta liberdade que dei ao grupo de decidirem como e com quem irão construir os diferentes tipos de livros permitiu que as crianças se envolvessem mais com o tema em estudo e atribuíssem mais significado. Assim como sublinho no subcapítulo *Caraterização do*

contexto, a instituição em estudo tem como base uma aprendizagem democrática, ou seja, uma aprendizagem que desenvolve na criança a motivação para apresentar as suas ideias, dúvidas, receios ou qualquer tipo de constrangimento. Esta voz que foi dada à criança em todos os momentos do Trabalho de Projeto acabou por ser refletida através do empenhe, motivação, interesse e envolvimento que o grupo apresentou durante todo o processo.

Segundo Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Fernandes, S. e Alves, S. (2012), numa fase inicial da Metodologia de Trabalho de Projeto, os professores deve ter um papel de mediador, orientador, estimulador de participação e não um transmissor de saberes. O seu principal objetivo, nesta fase, foi estimular as curiosidades e interesses das crianças, percebendo de que forma as podia ajudar a exprimir-se e a valorizar as suas motivações. Deste modo, uma das estratégias que aprofundei para mediar este momento de planificação foi o questionamento.

O questionamento ajudou-me a fazer com que o grupo refletisse sobre as afirmações e propostas sugeridas. Este instrumento também me permitiu ir ao encontro da individualidade de cada criança, ou seja, ao adaptar as questões colocadas à criança a que me dirigia fazia com que a integrasse e a envolvesse nos diversos momentos do presente Trabalho de Projeto.

Segundo Lopes e Silva (2010), para que o questionamento seja eficaz é necessário colocarmos perguntas abertas, que desenvolvam na criança reflexão e ao mesmo tempo compreensão. Para que esta compreensão exista é fundamental o professor adaptar a questão às características individuais da criança. Uma questão aberta exige da criança pensar e perceber como deve comunicar o seu conhecimento ou interpretação dos conceitos em estudo. Um questionamento eficaz é mais do que valorizar a resposta correta, permite ao professor analisar os esquemas de pensamento apresentados pelos alunos, ou seja, usar o erro como meio de aprendizagem até chegar à resolução correta. Tomlinson (2008) vai ao encontro desta teoria afirmando que, os professores devem variar “os tipos de perguntas feitas aos alunos com base no seu nível de preparação, interesses e estilo de aprendizagem” (p.156)

Para complementar esta ideia, destaco um episódio que retrata o impacto do questionamento:

(...) o grupo decidiu que queria tirar várias fotocópias dos livros que estavam a terminar para depois distribuir no fórum a quem quisesse. (...) rapidamente, percebi que iria ser um ato pouco sustentável para o ambiente, pois tratava-se de fotocopiar 5 livros várias vezes. Deste modo, convoquei uma reunião entre todos os elementos deste projeto (6 crianças) onde optei pelo questionamento para a reflexão desta tomada de decisão. O grupo rapidamente chegou à conclusão do impacto ambiental desta decisão e que só iram imprimir uma vez o seu livro para levar para casa e o livro original ficava na biblioteca da sala.

Assim, quando os amigos de todos os núcleos quisessem ver poderiam ir à biblioteca e fazê-lo. (Anexo 11, Notas de campo)

Neste episódio usei o questionamento para os fazer pensar na decisão que tomaram, neste caso, imprimir as vezes que fossem necessários os livros produzidos (erro). Durante este momento de reflexão em grande grupo, usei questão abertas, adaptei a linguagem às diferentes nacionalidades e níveis de aprendizagem, dei o tempo necessário a cada criança para refletir e apresentar a sua perspectiva, encorajei o grupo a apoiarem-se nas respostas dos colegas e ajustei o grau de complexidade ao perfil do aluno em questão. Estas estratégias permitiram que o grupo tomasse uma decisão autonomamente, ultrapassando a problemática em questão -implementar práticas mais sustentáveis e amigas do ambiente- sem grandes conflitos.

Relativamente às **Atividades/Tarefas de aprendizagem**, assim como podemos observar na tabela 1, o grupo planificou uma visita à Biblioteca Municipal da Ericeira, uma entrevista a uma escritora/autora, pesquisas no computador, construção de diferentes tipos de livros, elaboração de uma publicação na página da escola, um momento de preparação para a divulgação do trabalho realizado e a apresentação no Fórum.

Efetivamente, o Trabalho de Projeto possibilita que haja esta sequência de atividades que permitem uma construção progressiva e articulada do tema em estudo. Este instrumento de investigação vai ao encontro da Diferenciação Pedagógica pois permite uma flexibilidade de atividades interligadas entre si o que, conseqüentemente, leva a que as crianças deem mais significado às suas aprendizagens.

Assim como sublinhei na dimensão do **Planeamento**, cada criança teve a oportunidade de construir um livro com base nos seus interesses. A valorização do interesse permite fomentar a motivação, envolvimento e produtividade da criança. O interesse, por parte da criança, é um fator que influencia a recetividade que atribui à tarefa e a complexidade com que o faz. (Tomlinson & Allan, 2002).

Destacar que, *este grupo é constituído por crianças com diferentes níveis de aprendizagem, culturas e personalidades* (Anexo 10, Notas de campo) e estas características individuais de cada um, influenciaram, de certa forma, a tomada de decisão do grupo perante a organização do mesmo e a elaboração dos diferentes livros, uma vez que,

O MARL apenas fala inglês, logo só pode pedir ajuda às crianças que sabem falar inglês, a LA está habituada a fazer tudo pelos colegas, o DA está em fase de adaptação ainda não é muito autónomo e não sabe bem as regras/rotinas da escola, o FI e a TE são crianças muito tímidas, entre outros fatores.

(Anexo 10, Notas de campo)

Relativamente a este momento, foi fundamental para mim optar por um papel de escuta ativa, lançado questões de reflexão de forma orientar e integrar as crianças mais resguardadas. Através de uma atitude mediadora e promotora de reflexão consegui perceber a capacidade de organização do grupo e o respeito que têm pelos diferentes interesses dos colegas, tendo em consideração as características individuais de cada um. Deste modo, o principal fator atribuído pelas crianças para a organização destas tarefas foi o interesse de cada um e não as restantes condicionantes como a língua, os diferentes níveis de aprendizagem e personalidades. Deste modo, esta tarefa de construção dos livros foi ao encontro dos diferentes níveis de preparação (capacidade e compreensão do tema em estudo), interesse (curiosidades) e perfil de aprendizagem da criança (forma mais produtiva de trabalhar), ou seja, de uma prática de Diferenciação Pedagógica que respeita a individualidade de cada criança (Tomlinson, 2008).

Os **Materiais e Recursos de aprendizagem**, assim sublinho no subcapítulo anterior, estão sempre acessíveis e o grupo pode os explorar quando necessitarem, tendo ao seu dispor, papeis, pintas, materiais de recorte e colagem, computadores, livros, carimbos, fios, cartolinas, entre outros.

Para além destes materiais que constam na sala de aula e que são familiares para o grupo, com a implementação deste Trabalho de Projeto, houve a necessidade de recolher novos materiais e recursos que contribuíssem para a investigação do grupo. Um dos materiais fundamentais foi o auxílio de diferentes tipos de livros, mais concretamente, contos tradicionais, livros de banda desenhada, livros informativos, revistas, livros de coleções de cartas de *pokemons*, portefólios de diferentes crianças da escola com as suas coleções de cartas de Pokémon, livro em formato carta (*Eu espero...* de Davide Cali e Sergio Bloch), entre outros.

Todos estes materiais e recursos que o grupo utilizou, tiveram uma influência na tomada de decisão no tipo de livros que optaram por construir. Com base na exploração da diversidade destes materiais e recursos, desencadeou na construção de um conjunto de livros muito diversificados e enriquecedores, nomeadamente, um livro com base num conto tradicional “O Homem Biscoito de Gengibre”, um livro de comédia em formato de banda desenhada, uma pequena história de dinossauros e humanos, um livro informativo sobre *pokemons* e outro sobre *pokebolas*.

A dimensão **Organização do Trabalho dos alunos**, assim como sublinhei inicialmente, era um fator que apresentava um desequilíbrio relativamente à componente do Português onde o trabalho era maioritariamente individual. Com a implementação dos Trabalhos de Projeto em todas as componentes do currículo, permitiu desbloquear este desequilíbrio e proporcionar mais

momentos de trabalho a pares, pequenos grupos e grande grupo na componente de Português. Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., e Horta, N. (1997), afirmam que

Ainda que o trabalho de projecto possa ser desenvolvido individualmente, privilegia-se aqui o que é feito em grupo, na medida em que este permite desenvolver a responsabilização, a auto-disciplina e o espírito crítico. O trabalho de grupo é encarado como uma forma de preparação para a vida adulta, pois a progressão individual resulta do confronto do ponto de vista pessoal com o dos outros. (p.35)

Assim como sublinho na dimensão do **Planeamento**, das seis crianças que participaram no Trabalho de Projeto, quatro decidiram trabalhar a pares e duas individualmente. O facto do meu principal objetivo ser proporcionar momentos de trabalho em grupo na componente de Português, respeitei a tomada de decisão das duas crianças que decidiram trabalhar individualmente pois tinham interesses muito distintos e sabia que iria proporcionar vários momentos de trabalho de grupo ao longo do projeto. Deste modo, todos os dias antes de iniciarmos a construção do livros, reuníamos em grande grupo para cada um explicar o que estava a fazer e escutar a opinião do grupo. Posteriormente, iniciavam a construção do livros, havendo sempre a liberdade de se ajudarem uns aos outros. No final do bloco de tempo destinado para a elaboração dos Trabalhos de Projeto, voltávamos a reunir em grande grupo para perceber o que cada um fez e, mais uma vez, para dar oportunidade de pedir ajuda e opinião aos colegas.

Relativamente a estas diferentes dinâmicas que fui implementando ao longo do projeto, no final através da entrevista realizada a quatro elementos do grupo, tentei perceber a perspetiva que cada uma teve relativamente à dinâmica dos trabalhos de grupo, ao qual obtive as seguintes opiniões:

-Quando estou a trabalhar em grupo posso esclarecer as minhas dúvidas e ajudar os outros. Houve uma parte do projeto que a V me perguntou como é que se desenhava um tipo de algas e eu expliquei-lhe e ela assim conseguiu desenhar e assim foi bom nós trabalharmos em grupo.

-Eu gostei de trabalhar com a TE porque ela ensinou-me a desenhar coelhinhos e ela aprendeu comigo a desenhar senhoras.

-Às vezes, trabalhar sozinha não é tão giro porque assim nós podemos aprender com os amigos. Quando eles precisam de ajuda, eu ajudo e quando eu preciso de ajuda eles também me ajudam. (Anexo 3- Entrevista às crianças)

De facto, a aprendizagem cooperativa, numa perspetiva socioconstrutivista onde “aprender é considerado um processo de coconstrução interactiva entre a criança, os seus pares e os adultos” (Folque, 2014, p. 91 e 92), bem como a verbalização, presente nos trabalhos de grupo, é considerada “um meio através da qual as crianças constroem com sua identidade como

aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com o mundo” (Folque, 2014, p. 89).

Para além dos trabalhos a pares na construção dos livros e dos momentos em grande grupo, outra dinâmica desenvolvida no final do projeto, quando parte das crianças já tinham acabado a construção do seu livro e outra parte ainda ia a meio do processo, foi a implementação de parcerias.

(...) Esta estratégia que propus foi uma mais-valia quer para o grupo avançar na construção dos livros, quer para desbloquear algumas dificuldades que as crianças mais atrasadas estavam a apresentar. Um dos exemplos que caracteriza a importância que as parcerias tiveram no desenvolvimento do projeto foi quando o FI e o RO ajudaram a TE e a LA a terminar a construção da sua história. Elas queriam que a história acaba-se de uma forma divertida e tinham imensas ideias, mas não chegavam a um consenso. Como a ajuda do FI e do RO, para além de articularem as diversas ideias de cada um, conseguiram construir um final da história muito engraçado como desejavam. (Anexo 13- Notas de Campo)

Perante esta minha perceção, tentei perceber junto das crianças entrevistadas, qual a sua opinião sobre as parcerias desenvolvidas, ao qual obtive as seguintes respostas:

-Eu acho que quando estamos a trabalhar em grupo aprendemos muito mais, porque há sempre alguém para nos ajudar. Se tu não estiveres a trabalhar em grupo não tens uma pessoa para te ajudar e assim podes aprender menos.

-Achei boa a ajuda, porque o FI ajudou-nos a pintar a capa do nosso livro, também ajudou a copiar e a construir a história. O FI e o RO foram uma boa ajuda da construção da história porque no meio da história eu não sabia bem o que fazer, estava confusa, e eles ajudaram-me. Com eles, eu aprendi que devo sempre pedir ajuda e quando eles pedem ajuda eu também devo ajudar. Com as ideias deles a nossa história ficou muito mais divertida.

-Sim, eu fui o último a acabar e alguns meninos ajudaram-me e disseram o que era para fazer. É bom trabalhar em grupo, pelo menos é a minha forma de trabalhar preferida porque fico muito entusiasmado e aprendo a defender as minhas ideias. (Anexo 3, Entrevista às crianças)

As parcerias ajudam as crianças a desenvolver competências sociais, uma vez que, ao trabalharem em cooperação com os colegas estão a conhecer-se a si próprias, a desenvolver a sua identidade e ao mesmo tempo a aprender.

Estas diferentes dinâmicas permitiram que o grupo percebesse a importância de trabalhar em grupo, de saber escutar a opinião dos colegas, saber pedir ajuda, ajudar os outros e criar parcerias naturalmente sem estar um adulto constantemente a relembrar a presença desta dinâmica.

Na dimensão do **Clima Social**, assim como sublinho no *Enquadramento Teórico*, é destacada a importância da interação e relação social entre alunos e aluno-professor. Um Clima Social baseado na confiança e aceitação mútua é um fator essencial para a implementação de

uma ação educativa de qualidade, uma vez que, a relação, as emoções, o afeto são elementos que influenciam a aprendizagem da criança (Morgado, 2004).

Fonseca (2016) complementa esta informação afirmando que

(...) ao longo da infância é a emoção que abre o caminho à cognição (...) A emoção e a cognição juntam-se para produzir aprendizagem, exatamente porque a emoção emanada do organismo, ou seja, do corpo (múltiplas sensibilidades) e da sua motricidade (...) por interação com o envolvimento, gera uma multiplicidade de fenômenos psíquicos complexos, a importância das emoções e da afetividade nas aprendizagens é obviamente inquestionável. (pp. 371- 372)

Tendo em consideração esta base teórica, ao longo do Trabalho de Projeto houve vários momentos fundamentais que contribuíram positivamente para o envolvimento e motivação por parte de todo o grupo. No que concerne à relação entre alunos, como já sublinhei anteriormente, houve vários momentos de trabalho de grupo, a pares e parcerias, onde efetivamente foi fundamental existir uma relação positiva entre colegas. Deste modo, através da entrevista realizada à criança pude perceber qual a importância que dão à opinião dos colegas como um meio de aprendizagem. Neste caso, a questão foi direcionada para um episódio específico, mais concretamente, para o momento de preparação da apresentação no Fórum, ao qual obtive as seguintes opiniões:

(...) -Se ele tivesse ouvido o que lhe tínhamos dito antes, não fazia isto na apresentação. É importante ouvirmos a opinião dos outros.

-Quando o RO nos chamou a atenção foi importante porque se não ia correr mal a nossa apresentação no fórum.

-Sim é verdade, às vezes, eu falo muito rápido, eu não gosto muito que me digam isso, mas sim, a opinião deles ajudou-me na apresentação.

-Sim, porque imagina que agora um de nós ia falar muito baixo e ninguém o chamava a atenção para falar mais alto, depois os que estavam no fórum não iam ouvir nada, nem saber o que descobrimos no nosso projeto. (Anexo 3, entrevista às crianças)

Através destas respostas é perceptível a atribuição de significado à opinião dos colegas, concluindo que, a intenção dos mesmos é ajudar e não criticar. É a partir de momentos como estes, que as crianças desenvolvem uma relação entre si e compreendem a importância do trabalho cooperativo.

Outro fator que pode influenciar um clima social positivo é a heterogeneidade de um grupo. Deste modo, cabe à docente, neste caso eu (estagiária), transmitir aos alunos os pontos positivos de termos a oportunidade de trabalhar com colegas que têm conhecimentos muito distintos (Morgado, 2004). Assim, ao longo do Trabalho de Projeto houve vários momentos onde crianças com diferentes níveis de aprendizagens trabalharam cooperativamente. Perante parcerias, trabalhos a pares, pequenos grupos e grande grupo, com base da entrevista realizada

às crianças, tentei perceber qual a sua opinião sobre a oportunidade de trabalharem com colegas que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem, ao qual obtive as seguintes respostas:

-Eu ajudei os meninos do nível 1 porque eles precisam de mais ajuda. Às vezes, os meninos do nível 1 também me ajudam porque se trabalharmos assim em grupo é muito mais fácil de fazer as coisas.

-Eu acho que é bom trabalhar com outros meninos, por exemplo, o MARL só fala em inglês, às vezes, é difícil, mas outras vezes fico a saber palavras em inglês com ele. O RO também sabe falar outra língua e ao trabalhar com eles fico a saber coisas novas.

-Eu posso aprender com os dois níveis de formas diferentes, mas aprendo.

-Achei que era muito bom, porque posso trabalhar com pessoas que são minhas amigas e que me ajudam mais. (Anexo 3, entrevista às crianças).

Com base nestas afirmações, é evidente a compreensão por parte do grupo sobre o conhecimento que cada criança pode oferecer ao mesmo, independentemente do seu nível de aprendizagem.

No que concerne à relação entre professor-aluno, foi fundamental escutar individualmente cada criança e compreender os seus receios e dificuldades para, posteriormente, conseguir dar continuidade ao seu trabalho. Apresento, assim, um exemplo concreto presente nas notas de campo:

No segundo tempo de trabalho de projeto, planificamos a apresentação que iremos realizar no fórum, registando o que cada um iria dizer. FI continuava muito atrapalhado sem saber bem o que dizer com a realização desta apresentação, de cinco e cinco minutos pedia-me para não apresentar no fórum. Já vinha preparada para este momento e numa pequena conversa com FI disse-lhe que iria respeitar esta decisão dele, mas propus que participasse no treino para a apresentação do fórum e que fizesse a apresentação do livro para os colegas que pertencem ao projeto. FI aceitou e demonstrou ficar mais calmo com o nosso acordo. (Anexo 12, Notas de Campo)

Este é um exemplo de um momento de insegurança que estava a bloquear FI, não permitindo que o seu trabalho continuasse enquanto não resolvesse este assunto. Neste caso, foi fundamental já existir uma relação com FI, permitindo-me conhecer a sua personalidade e, conseqüentemente, perceber até onde poderia desafiar esta criança sem a deixar insegura. A negociação foi um instrumento fundamental, quer para este momento, quer para outros momentos idênticos. Esta estratégia permitiu-me respeitar o espaço da criança e ao mesmo tempo perceber até onde poderia ir para desbloquear este receio que desenvolveu, nomeadamente, apresentar para a escola inteira. Deste modo, a negociação permite ao docente implementar práticas de Diferenciação Pedagógica pois vai ao encontro dos níveis de preparação da criança e do perfil de aprendizagens.

A dimensão da **Avaliação** foi realizada de diversas formas ao longo do Trabalho de Projeto. Esta dimensão esteve presente em todos os momentos do projeto, desde os conteúdos

definidos pelo grupo e por mim, passando pelos procedimentos, pelos produtos até à gestão de afetos. Desde o planeamento, às atividades/tarefas definidas, aos materiais, a organização do trabalho de grupo e ao clima social, enquanto orientadora deste Trabalho de Projeto estive em constante avaliação. Numa primeira fase, para perceber como poderia colocar em prática as estratégias que tinha definido, como as parcerias, o questionamento, as negociações, os trabalhos a pares, pequenos grupos e grande grupo, entre outros, tendo como foco uma prática que respeitasse a individualidade de cada criança, o seu interesse, nível de preparação e perfil de aprendizagens. Um dos exemplos concretos da importância de uma avaliação contínua e individualizada é o episódio que apresentei na dimensão do **Clima Social**, onde foi fundamental observar e avaliar os comportamentos da criança para a ajudar a desbloquear dos receios que não a estavam a deixar continuar a trabalhar de forma produtiva.

Outro momento fundamental de avaliação presente neste Trabalho de Projeto era quando nos reuníamos em grupo e cada um apresentava o que tinha feito e refletia em conjunto com os colegas e docente (eu) o que planeava fazer. Estes momentos permitiam que a criança avaliasse o seu trabalho e o dos colegas, ajudando-os mutuamente a perceber qual o rumo a seguir. Assim como sublinho no *Enquadramento Teórico* a avaliação deve ser constituída por um conjunto de etapas que ajudam os alunos a compreender melhor qual o rumo a seguir para alcançar a aprendizagem.

Outro momento de avaliação, este implementado pela instituição, é o preenchimento de um documento que permite ao grupo refletir sobre o que aprenderam, o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram e que estratégias gostavam de continuar a implementar nos próximos Trabalhos de Projeto (Anexo 14).

Em suma, o desenvolvimento do presente Trabalho de Projeto na componente de Português permitiu-me dinamizar/aprofundar várias estratégias de Diferenciação Pedagógica, nomeadamente: o questionamento; deixar que a criança seja um sujeito ativo da sua própria aprendizagem; proporcionar vários momentos de organização de trabalhos em grande grupo, pequenos grupos, parcerias, a pares e individualmente; diversidade nas atividades/materiais/recursos para uma recolha de dados mais consistente e a negociação. Estas estratégias permitiram-me ir ao encontro de uma prática de Diferenciação Pedagógica, uma vez que valorizaram a individualidade de cada criança, foram ao encontro do seu interesse, nível de preparação, perfil de aprendizagem e motivação. Estes fatores foram evidentes através da dedicação que o grupo demonstrou na planificação, na construção dos livros, nas opiniões que deram nas entrevistas, no conhecimento que foram verbalizando durante todo o processo, na apresentação no Fórum e na avaliação final do Trabalho de Projeto.

Capítulo V- Considerações Finais

Tomlinson e Moon (2013) no artigo que desenvolveram, intitulado como *Assessment and student success in a differentiated classroom*, apresentam uma metáfora que nos faz refletir como seria o mundo se todos os profissionais apenas fizessem metade do seu trabalho:

Imagine feeling awful and going to a physician who says, “I understand what you’re saying about how you feel, but today I’m prepared to treat only one set of symptoms, and it’s not the set you brought with you into the office.” (...) And imagine someone’s child - perhaps your child - going into a classroom where the teacher says - in actions, if not words - “I’m prepared to teach only one kind of kid, and it isn’t you. (p.141)

De facto, esta é a realidade em muitas salas de aula em Portugal, onde o professor apenas está preparado para ensinar um tipo de aluno e os restantes têm que se moldar a esta “vocação” do docente. Esta é uma das grandes razões do insucesso escolar em Portugal. Este fator acontece, não por falta de recursos financeiros, mas por falta de formação/conhecimento por parte dos docentes que, maioritariamente, se limitam à informação adquirida na formação inicial da sua profissão (faculdade).

A Diferenciação Pedagógica é um tema que já foi e é, atualmente, tema de vários estudos devido à necessidade emergente da comunidade escolar conseguir dar resposta às necessidades individuais da criança. A Declaração de Salamanca (1994) é a prova de que, já nos anos noventa, este era um tema emergente e que uma educação uniformizada, não era a solução. Ainda que, documentos de referência como estes venham alertar o mundo da educação para a essência de colocar em prática uma educação diferenciada, o conceito de Diferenciação Pedagógica encontra-se, infelizmente, mal interpretado. É preocupante existirem professores que interpretam a prática de Diferenciação Pedagógica como um método de ensino que atribui um trabalho diferente aos alunos que apresentam mais dificuldades. Articulado esta realidade com a metáfora de Tomlinson e Moon (2013) sublinhada inicialmente, como seria se um médico tivesse uma má definição sobre o que é um ataque cardíaco e direcionasse a sua intervenção para os membros inferiores?

É evidente, numa sala de aula, a existência de uma grande diversidade de crianças, quer a nível de personalidade, culturas, línguas, vivências, necessidades, formas de ser e de estar, logo é também visível a necessidade de respeitar e integrar estas características no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Deste modo, é essencial existir um conceito claro sobre o que é uma prática de Diferenciação Pedagógica, caso contrário, o professor acabará por colocar em prática o inverso, sem ter consciência das consequências negativas que pode desenvolver na aprendizagem da criança.

A Diferenciação Pedagógica tem como principal objetivo garantir o sucesso na aprendizagem de cada um dos alunos, independentemente da sua individualidade. Para tal, com base na precessão da emergência deste tema, desafiei-me a observar como era tido em conta a Diferenciação Pedagógica no contexto em que me encontrava a estagiar. Assim, para o desenvolvimento do presente relatório tive como principais objetivos *Caracterizar as estratégias de Diferenciação Pedagógica presentes no contexto em estudo como promotoras de aprendizagem e Dinamizar estratégias de Diferenciação Pedagógica com base no contexto em estudo*. No capítulo da *Análise Reflexiva da Prática Supervisionada* dou resposta às questões definidas inicialmente, mais concretamente, *Quais são as práticas de Diferenciação Pedagógica presentes no contexto em estudo?* e *Como aprofundar estratégias de Diferenciação Pedagógica no contexto em estudo?*. Deste modo, ao longo da análise dos dados recolhidos evidenciei várias práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante e aprofundada/dinamizadas por mim, nomeadamente:

- Plano Individual de Trabalho (PIT);
- Negociação;
- Documentos orientadores para a planificação por parte das crianças;
- Espirais de aprendizagens;
- Trabalhos de Projeto;
- Sensibilidade e atitude positiva por parte da professora;
- Adaptação e elaboração de materiais indo ao encontro das necessidades apresentadas pelas crianças;
- Momentos de trabalho individuais, a pares, em parcerias, em pequenos grupos e em grande grupo;
- Momentos de relação entre alunos e professor-aluno;
- *Feedback* diário;
- Listas de conteúdos como instrumentos de pilotagem para a planificação e avaliação do processo;
- Bloco de Notas- instrumento orientador do professor;
- Contratos de trabalho;
- Questionamento.

Fundamental destacar que, estes instrumentos/estratégias implementadas nesta instituição vão ao encontro de uma prática de Diferenciação Pedagógica devido à atitude do professor e a forma como usufruir dos mesmos para integrar o seu interesse, nível de preparação e respeito

pelo perfil de aprendizagem de cada um. Por outras palavras, estes instrumentos/estratégias promovem a Diferenciação Pedagógica no contexto em estudo pela forma como são explorados, dando respostas às individualidades da turma em questão, ou seja, não são elementos-chave que promovem a diferenciação em todas as turmas, pois não existem grupos de alunos iguais.

Assim, com a elaboração do presente relatório, pude concluir que, podem existir inúmeros instrumentos/estratégias padrão de Diferenciação Pedagógica, mas tudo depende da forma como o professor os implementa e a criança usufrui dos mesmos para a aquisição da sua aprendizagem. O papel do professor é o principal instrumento de uma prática de Diferenciação Pedagógica eficaz. Um professor que desenvolve uma planificação proativa, ou seja, uma planificação em constante atividade, com base no perfil de aprendizagens, nível de preparação, interesse e motivação do aluno. Não há espaço para planificações anuais iguais para todas as turmas e se houver são realizadas de forma flexível e aberta, conscientes de que esta se vai alterar conforme a vida ativa da turma. O ponto de partida da aprendizagem, a planificação, é um elemento onde muitos docentes pecam ao se limitarem a planificações rígidas, pouco flexíveis às dúvidas/curiosidades que surgem espontaneamente no dia-a-dia de uma sala de aula.

Em suma, a realização do atual RPES, permitiu-me concluir que, não existe uma “receita”, uma fórmula concreta, que o professor siga e consiga alcançar o sucesso escolar de um aluno. A Diferenciação Pedagógica requer que o professor se relacione com a turma, conheça individualmente cada um dos alunos que tem à sua frente, que identifique as suas curiosidades, necessidades e dificuldades individuais e, só posteriormente, desenvolva em conjunto com a criança ou grupo, estratégias que garantam o seu sucesso escolar. A “receita/fórmula” que, por vezes, um professor procura nas inseguranças diárias do seu cargo profissional é consciencializar-se de que tem de conhecer individualmente cada aluno, para, assim, ir ajustando o processo de ensino às suas necessidades. Maia e Freire (2020) complementam esta ideia afirmando que,

Planificar um ensino diferenciado é como construir diferentes roteiros (flexibilidade curricular) para uma mesma visita de estudo (objetivos de aprendizagem) ou como ser o gestor de um restaurante (o professor) e ter à disposição de todos os clientes (alunos) um menu variado (conteúdo, processo e produto diferenciados), que satisfaça os diferentes gostos (perfil de aprendizagem). (p. 23)

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (Edits.). (2010). Introdução. *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado*, 1-30. Caparica: UIED/FCT-UNL.
- Bogdan, C. R., & Biklen, K. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito-Nascimento, A. T. (2010). O singular caso do estudo de caso: Narrativa de um percurso. Em *Investigar em educação. Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*, 63-108. Caparica: UIED/FCT-UNL.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Clonlara Scholl. (2021). *Comunidade De Aprendizagem Global Clonlara*. <https://clonlara.org/pt/about-us/>
- Decreto-lei n.º. 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º. 129/18 – I Série A. (2018). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf>
- Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República: N.º 201- I Série A. (2001). Lisboa: Ministério da Educação.
- Feyfant, A. (2016). *A diferenciação pedagógica em sala de aula*.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escolar moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gaitas S., & Silva J- C. (2010). “Bons professores” e boas “práticas pedagógicas”: A visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Portugal: Universidade do Minho.
- Glasser, W. (2001). *Teoria da escolha: Uma nova psicologia de liberdade pessoal*. São Paulo: Mercuryo.
- Henrique, M. (2011). Pedagogia diferenciada: Da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel.

- Losberg J. & Zwozdiak-Myers, P. (2021). Inclusive pedagogy through the lens of primary teachers and teaching assistants in England. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946722>
- Maia V., & Freire S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10(1), 1-29. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n01D1147>
- Martins, M. A., & Gaitas, S. (2016). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*. 21(5), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Ministério da Educação (2004). Organização curricular e programas – 1.º ciclo do ensino básico (4.ª ed.). Lisboa: DEB.
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa, Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação pedagógica*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação um desafio para os professores*. Barcarena, Editorial Presença.
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação* (4.a ed.). De Facto Editores.
- Niza, S. (2000). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98. Lisboa: IIE.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Ministério da Educação e Ciência de Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: UNESCO
- Pereira, R. (2012). *O envolvimento dos pais na escola: Um estudo com pais-professores no 1º ciclo do ensino básico* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa). https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8166/1/ulfpie043097_tm.pdf
- Pozas, M., & Schneider, C. (2019). Shedding light on the convoluted terrain of differentiated instruction (di): Proposal of a di taxonomy for the heterogeneous classroom. *Open Education Studies*, 1, 73–90. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0005>
- Projeto Educativo (2022). Projeto educativo.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA
- Santana, I. (1999). O plano individual de trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º ceb. *Escola Moderna*, 5 (5), 15-24.
- Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 283-304.

- Site da Escola (2022). Site da escola.
- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras, 1*, 25-40.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: ASA Editores II, S.A.
- Tonlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Portugal: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Touraine, A. (2011). Após a crise: A decomposição da vida social e o surgimento de atores não sociais. *Petrópolis*, Editora Vozes.
- Tutormundi. (2021). *Pirâmide da aprendizagem: O que é e como funciona* [Imagem digital]. <https://tutormundi.com/blog/piramide-da-aprendizagem-de-glasser/>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. [Online]. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a_o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Anexos

Anexo 1: Tabela de observação

A – Planeamento

O planeamento por parte do docente, numa primeira fase, é realizado com uma lista de conteúdos programáticos que vai assinalando conforme o que criança vai adquirindo onde, nas complementares de português e matemática, os alunos também estão a par. Nas componentes de Estudo do Meio, Artes e Cidadania estes conteúdos vão sendo alcançados com bases dos temas que surgirem no quotidiano da escola. Por vezes, existem conteúdos que os alunos não abordam e neste sentido a docente faz propostas de trabalho que permitam trabalhar o objetivo em estudo.

Numa segunda fase, o planeamento surge de uma forma mais espontânea, ou seja, ao longo da semana a docente vai fazendo registos das aprendizagens do grupo e avalia se existem dificuldades individuais, em pequenos grupos ou de um modo geral na turma inteira. Com base nestes registos planifica tarefas individuais, em pequeno grupo ou grande grupo direcionadas às dificuldades apresentadas pelas crianças. Posteriormente, avalia a realização da mesma e orienta a criança conforme os resultados obtidos.

Por outro lado, o principal instrumento de planificação por parte da criança é Plano Individual de Trabalho (PIT), onde cada uma planeia a sua semana, sendo que existe momentos fixos em grupo. O PIT ajuda-os a perceber/planear a rotina da semana e, conseqüentemente, a envolver-se com os objetivos que tem que cumprir neste período de tempo.

O facto de existir uma estrutura de objetivos a cumprir em cada uma das semanas, para a componente de matemática e português permite a cada uma das crianças autorregular o seu ritmo e capacidade de aprendizagem. É notável que, esta relação da criança com os objetivos a cumprir torna-a mais autónoma e responsável.

Tenho observado que, na componente de português e matemática a docente está constantemente a adicionar novos materiais de exploração na sala, com diferentes níveis de complexidade. Esta necessidade por parte da docente provem de um planeamento com base nos desafios que pretende dar constantemente ao grupo e, principalmente, dar um leque variado de propostas onde trabalhem as dificuldades sentidas.

Na componente de Estudo do Meio as aprendizagens são adquiridas através de Trabalhos de Projeto (se surgirem), aulas de permacultura na quinta pedagógica da escola e uma aula destinada a este tempo. Nas aulas de permacultura não existe nenhum planeamento por parte das crianças, é o docente que define uma sequência de aprendizagens e propõem ao grupo no próprio dia, ou seja, é uma aula expositiva e exploratória, tendo em consideração a oportunidade de serem ao ar livre e em contacto direto com a natureza. Nos trabalhos de projeto, o grupo tem um guião orientador (com base nas fases de metodologia de trabalho de projeto) que os ajuda a planear o tema em estudo. Neste caso, o docente é apenas um mediador. No tempo que planificam no PIT com a docente para a componente de Estudo do Meio, o plano das aulas tem como base os interesses do quotidiano e propostas das crianças, ou caso não surja, a docente propõe um tema.

Em todas as componentes existe sempre a necessidade por parte da docente em perceber qual a melhor forma/estratégia de trabalho para cada uma das crianças adquirir a aprendizagem. Este fator acontece de forma mais evidente na componente de português, onde a docente adota diferentes métodos de aprendizagem da leitura e da escrita conforme as dificuldades/caraterísticas de aprendizagem da criança.

Na minha opinião, sinto que, em todos os momentos de aprendizagem existe tempo e espaço para o ritmo de cada criança, porém quando se trata de momentos mais individuais existe a necessidade de se definir regras relativamente ao tempo, caso contrário, a criança acaba por se perder nos espaços de tempo que lhe é dado.

Por fim, destacar que, existe sempre uma articulação com matérias anteriores e/ou vivências do grupo quando se introduz um novo tema de aprendizagem, ou seja, a atribuição de significado é um dos princípios de envolvência do grupo ao tema em estudo.

B- Atividades/Tarefas de aprendizagem

Apesar de existir uma estrutura orientadora de aprendizagens, não existe um método de ensino igual para todos. A docente procura sempre estar atenta aos diferentes interesses de cada criança de forma a trabalhar as suas dificuldades ou novas aprendizagens com base nos pontos de interesse da mesma. Um dos princípios da instituição é a aquisição de conhecimentos de forma significativa e contextualizada com as necessidades atuais das crianças. Deste modo, existe sempre a necessidade de estabelecer uma linha continua entre o que a criança já sabe e as aprendizagens a adquirir. Esta é também uma estratégia de ensino frequentemente usada, uma vez que

permite à criança criar uma linha de continuidade e desenvolver uma aprendizagem mais complexa e rápida. O facto da docente em observação ter este cuidado de dar continuidade as aprendizagens já adquirias pela criança, permite que esta não crie algo completamente novo e abstrato do seu conhecimento, pois tudo o que é abstrato e sem relação, nestas idades, torna-se complicado de entender.

Nesta instituição, em determinadas componentes existe uma ordem de aprendizagem, porém não é totalmente certa, pode variar conforres os interesses do grupo, temas que surjam de determinadas curiosidades, principalmente, na componente de Estudo do Meio. Neste contexto, na componente de Português e Matemática observo que, existe a necessidade de trabalhar temas e matérias com uma certa ordem, mas na componente de Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento esta ordem é feita conforme os interesses do grupo.

Relativamente aos trabalhos diferentes para os alunos que aprendem de maneira diferente, é algo que acontece, mas de forma natural. Estes trabalhos são maioritariamente individuais pois as dúvidas por normal são também muito individuais. Porém existem momentos em que estes trabalhos diferenciados são realizados em pequenos grupos com as mesmas necessidades ou em grande grupo com o intuito de se ajudarem uns aos outros.

Um dos pontos chave que observo é a capacidade de escuta da docente para com a criança. Ao escutá-la e compreendê-la, as tarefas e atividades a que chegam a acordo, é possível ver que esta não se importa de ter momentos de trabalho individuais pois está mais focada nos objetivos que pretende cumprir. Toda esta clareza e relação entre professor-aluno, dentro desta sala de aula é a base do bom funcionamento.

Relativamente ao método de ensino, assim como dita o projeto educativo, não existe um método igual para todos. Existe uma estrutura de ensino que se vai adaptando conforme as necessidades da criança. Na componente de português, esta adaptação é bastante visível pois existem crianças que aprenderam a ler através do método global, outras através do método das 28 palavras e outras com base em estratégias específicas para as suas características.

Por último, confesso que, a disposição das mesas da sala, nunca mudam devido ao espaço e estrutura geométrica da sala, as crianças podem trabalhar nas três áreas que existem na sala, mas a organização do espaço não muda, não porque a docente não quer, mas porque o espaço não permite. O único fator que muda são os materiais dentro

destas áreas, uma vez que quase todas as semanas a docente vai adicionando materiais conforme a necessidade do grupo.

C- Materiais e Recursos de Aprendizagem

No contexto em estudo, os materiais e recursos de aprendizagem são a base do ensino da criança. Não existe testes, existem fichas que cada criança vai realizando, maioritariamente, articuladas com materiais didáticos.

Apesar de já existir uma grande oferta de materiais e recursos de aprendizagem que vão ao encontro dos conteúdos programáticos, a docente está constantemente a criar novos instrumentos adaptados aos interesses e, principalmente, às dificuldades sentidas pelo grupo.

Na componente de Português existe um instrumento intitulado como Espiral de aprendizagem da leitura e da escrita, adaptado aos diferentes níveis de competências. Esta espiral é constituída por diversas tarefas que a criança deve cumprir numa ou duas semanas (depende do ritmo e nível) que permite à criança trabalhar uma aprendizagem através da exploração de vários matérias, ficheiros, jogos, fichas, livros e computador.

Na componente de Matemática existe uma lista de objetivos a seguir e também uma espiral intitulada como Espiral da Aprendizagem da Matemática, onde oferece também um leque de materiais de exploração para a aprendizagem continua da matemática, desde ficheiros, jogos multibásicos, geoplanos, abacos, matérias de adição, subtração, divisão e multiplicação construídos pela docente, entre outros.

Na componente de Estudo do Meio, existe uma estrutura orientadora para a realização dos trabalhos de projeto, o contacto direto com a natureza, livros, diversos ficheiros, especialmente, sobre experiências que podem fazer.

A componente de Cidadania e Desenvolvimento é trabalhada diariamente articuladas com as diversas componentes, no entanto, é mais especificamente abordada no Fórum e na Assembleia, onde existe materiais como, jornal de parede, ata, um conjunto de crianças responsáveis por organizar estes momentos (presidente, vice-presidente e secretário) e um conjunto de documentos que explica o seu funcionamento.

Nas componentes de Artes existem diversos materiais de exploração assim como na componente de música, diversos materiais e instrumentos músicas.

Para as diferentes componentes do currículo português, cada criança tem uma conta da escola virtual e um dos objetivos a cumprir semanalmente é realizar determinadas tarefas no computador.

Estes documentos como listas de objetivos, espirais de aprendizagem, PIT, documentos orientadores para o trabalho de projeto estão agrupados num dossiê intitulado como Livro da Vida e cada uma das crianças tem o seu. Este instrumento, para além de reunir estes documentos orientadores, é também onde o grupo guarda os trabalhos realizados mais recentemente. O Livro da Vida é um instrumento que a acompanha sempre a criança quer na escola, quer em casa e permite à família estar a par das conquistas realizadas pela criança ao longo do tempo.

Por último, outro instrumento que existe é o portefólio físico e virtual. No portefólio físico consta todos os trabalhos realizados pela criança ao longo do ano. No portefólio virtual constam trabalhos realizados em formato digital e registos fotográficos das conquistas feita pela criança.

D–Organização do Trabalho dos Alunos

Existem momentos de trabalho individuais, pequenos e grandes grupos, porém não se encontra igualmente distribuído pelas diferentes componentes do currículo.

Existem muitos momentos em que o grupo se encontra em tempo de estudo autónomo. Nestes momentos, as crianças podem trabalhar individualmente ou em pequenos grupos, depende do que planificaram. Por outro lado, existe a dinâmica de poderem questionar os colegas sobre as suas dúvidas, no entanto, sinto que se tem que estar constantemente a relembrar, se não apenas vão esclarecer as dúvidas com a docente.

Na componente de Estudo do Meio, o grupo tem aulas onde trabalham individualmente, pequenos grupos e grande grupo, e os trabalhos de projeto que, maioritariamente, é realizado em pequenos grupos. Na componente de Matemática, os diferentes momentos ao longo da semana também permitem que o grupo se organize nos diversos formatos de trabalhos. Porém, tenho observado que na componente do Português, ainda que exista uma dinâmica no início da semana que os permita trabalhar em conjunto, nomeadamente, a leitura autónoma, os restantes momentos da semana são sempre individuais. Ainda que exista a liberdade do grupo optar por trabalhar em pequenos grupos (parcerias), se tiverem a realizar as minhas tarefas, tenho observado

que raramente o fazem, preferem trabalhar sempre individualmente. O facto de existir crianças que têm Português Língua Não Materna (PLNM), que apenas falam inglês, as dificuldades apresentadas são particularmente singulares, o que, conseqüentemente, leva a que exista esta necessidade por parte da docente em oferecer um trabalho mais individualizado.

Por outro lado, no contexto em estudo, quando a docente propõe trabalhos em pequenos grupos e grande grupo cria estratégias ajustadas aos diferentes níveis de aprendizagem. Algumas das estratégias que coloca em prática quando dinamiza estes momentos é deixar que sejam as crianças a formar os grupos pedindo apenas que exista uma criança em cada grupo que saiba ler, pois já sabe que as crianças formam naturalmente grupos com diferentes níveis de aprendizagens e outra estratégia é estar constantemente a questionar o grupo de forma a fazê-los refletir perante as suas próprias afirmações. A forma como coloca as questões também é adaptada à singularidade de cada criança.

O grupo está consciente de que todos são diferentes e igualmente importantes, e que o trabalho é adaptado ao seu nível de aprendizagens. Este fator não é interpretado como um entrave, mas sim como uma consciencialização por parte do grupo, onde os que se encontram num nível 2 (nome dado pela turma) têm que ajudar as crianças com mais dificuldades e as crianças que se encontram no nível 1 sabem que podem pedir ajuda sempre que necessitarem às crianças do nível mais avançado. Este espírito de equipa corre muito bem em algumas componentes e é fundamental para que esta logística funcione, caso contrário, a docente não consegue dar respostas as dificuldades todas do grupo.

Por outro lado, para além da organização dos trabalhos em grupo, existem momentos individuais onde cada criança, com a ajuda do seu Livro da Vida, sabe o que tem que fazer, onde pode realizar esse trabalho e que materiais necessita. Esta autónoma e organização do grupo acontece com o auxílio de alguns instrumentos de pilotagem que nomeei na categoria *Materiais e Recursos de Aprendizagem*, como o PIT, as espirais de aprendizagem e os objetivos definidos.

E- Clima Social da Sala de Aula

É fundamental existir uma forte relação neste contexto para que a aprendizagem aconteça. Numa primeira fase, porque existe vários momentos de estudo autónomo

onde é essencial a criança estar segura no ambiente de sala de aula para conseguir dar um passo à frente e autorregular as suas próprias aprendizagens. Numa segunda fase, para esclarecimento de dúvidas é essencial existir um espírito de equipa, para que a criança consiga esclarecer as suas dúvidas com qualquer criança de um nível mais avançado. Desde modo, observo que existe esta abertura e liberdade, onde as crianças podem, de facto, esclarecer as dúvidas entre si. Porém, este fator também é influenciado pela personalidade de cada criança, uns preferem apenas falar com a professora, outros têm colegas de eleição, outros acreditam profundamente nas suas capacidades sendo poucas as vezes que pedem ajuda e outros de facto comunicam com os colegas sempre que precisam.

Posteriormente, a docente deve ser o espelho aquilo que quer e necessita numa sala de aula, deste modo, existe uma grande relação entre a docente e as crianças e, inclusive, com as famílias de cada uma delas. O envolvimento das famílias vem também criar um ambiente mais seguro e propício de relação para a criança.

Acho que era importante criar um sistema que permitisse um ambiente mais silencioso e propício de foco individual. Por vezes, nos momentos de trabalho autónomo existem crianças a fazerem vários trabalhos ao mesmo tempo, adicionando as parcerias para esclarecimento de dúvidas, acabando por proporcionar um ruído de fundo que acaba por destabilizar algumas crianças.

Relativamente à tomada de decisão na sua aprendizagem, esta instituição tem como base uma aprendizagem democrática onde a voz da criança é um tema muito valorizado, sendo por vezes um problema na medida em que, as crianças estão habituadas a fazer tudo o que querem e o que lhes interessa, quando lhes é proposto algo diferente acabam por recusar ou criticar. Todas as propostas têm que ser bem refletidas e esta liberdade de tomada de decisão também. Por outro lado, na organização da sala de aula, a tomada de decisão por parte do grupo é algo que resulta muito bem e permite desenvolver várias competências em cada uma das crianças.

As conquistas e esforços dos alunos são sempre valorizados recebendo sempre um *feedback* individual no final de cada trabalho, seja uma ficha, realização de um jogo, descoberta de respostas às suas dúvidas, parcerias, apresentações, entre outros. Este *feedback* tanto são para reforçar as conquistas adquiridas como para sublinhar as dificuldades sentidas, permitindo ao aluno estar consciente das suas capacidades e conseguir definir o rumo das suas próprias aprendizagens.

Avaliação

A avaliação é realizada diariamente, quer pelo grupo, quer pela professora cooperante.

No que concerne à avaliação por parte da docente, esta tem uma lista de conteúdos organizados numa tabela para cada uma das componentes do currículo. Conforme a criança vai adquirindo os conhecimentos regista na tabela de cada uma se conseguiu, se tem que continuar a trabalhar neste sentido ou se não conseguiu. Este instrumento serve como orientador para que a docente perceba o que cada uma já conseguiu alcançar ou não e refletir sobre o que tem que fazer ou construir para que a criança adquira a aprendizagem pretendida.

Outro instrumento diariamente utilizado pela docente é o seu bloco de notas. É no seu bloco de notas que vai registando as dificuldades individuais que cada criança vai apresentado ao longo do dia, com base nas diversas dinâmicas do dia (fichas, jogos, tarefas, desafios, trabalhos de grupo, etc.). Quando repara que existe uma sequência de momentos onde a dúvida se repete, fala com a criança e em conjunto criam “contratos de trabalho”.

No que concerne à avaliação por parte da criança, esta ao final do dia tem que preencher uma tabela com seis parâmetros que a ajudam a refletir se concretizou ou não os objetivos planificados, se realizou as suas responsabilidades (tarefa do dia) e se respeitou todas as regras da sala. Para além desta avaliação, cada criança tem a sua lista de objetivos que as permite perceber se estão atrasadas em relação ao resto do grupo ou ao contrário, pois estar muito adiantada também não é interpretado como um bom sinal. Por outro lado, ao longo do dia, com base da avaliação diária da professora, como por exemplo a correção de algumas fichas, permite à criança ter uma perceção das conquistas ou fragilidades que tem, assim como o feedback que a docente vai dando.

Anexo 2: Entrevista à professora cooperante

Intenção: Caracterizar o papel do professor como promotor de Diferenciação Pedagógica e quais as estratégias colocadas em prática.

1. Conceito de Diferenciação Pedagógica:

Entrevistadora: O que é para si a Diferenciação Pedagógica?

Entrevistada: A Diferenciação Pedagógica tendo em conta o ensino e a aprendizagem, é tomar conta as características de cada criança, os aspetos mesmo a níveis sociais e aspetos relacionados com a personalidade de cada um. Ir de encontro à maneira deles aprenderem e do que eles gostam de aprender e fazer a partir daí. O que eu sinto é que nem sempre é possível ser mesmo assim, porque quando tens até cinco, sim dá para fazer um puro individual em que eles aprendem mesmo através dos seus interesses. Quando tens um grupo maior, acaba por não se tornar tão possível, não dá para chegar a todo o lado, apesar de que eu acho que nós fazemos Diferenciação Pedagógica, se é 100% do que gostávamos de fazer, não, não é.

2. Caracterização do grupo

Entrevistadora: De modo geral, como caracteriza o núcleo de iniciação a nível da aprendizagem?

Entrevistada: Nós costumamos dizer que não existe dificuldade de aprendizagem, mas dificuldades de “ensinagem”. Isto significa que, nós é que não achamos qual a competência certa a explorar. Das experiências que tenho tido agora do núcleo de iniciação, este ano foi o ano em que tive meninos tão velhos, nunca tinha tido meninos tão velhos era sempre entre os 6 e 7 anos, com 8 anos também, mas só no final do ano. E eles ou são muito bons ou o modelo que colocamos em prática é muito bom. Eu acredito que seja do modelo ser muito bom, não acredito que no meio de tantas crianças a passar-me pelas mãos que seja toda a gente maravilhosa. Acho que o modelo é que é muito bom e aprendem muito rápido e é um grupo que para mim a nível de regras as adquirem muito rápido. Não sei se era isto que pretendias?

Entrevistadora: Sim era, na realidade este grupo é constituído por crianças com culturas muito diferentes, linguagens diferentes, formas de ser e estar também distintas e todas estas características influenciam na aprendizagem.

Entrevistada: Influenciam sempre, é assim tu tens sempre aquela troca de culturas que é mesmo isso, uns estão habituados a umas coisas e outros a outras e acaba por ser um grande enriquecimento, para todos nós inclusivamente, para mim porque eles trazem coisas que eu nem nunca pensei, porque não estou habituada. Eles contam histórias de vida deles que eu, às vezes, digo “olha isso era interessante de fazer”. Eu nunca chegaria lá se não fosse esse enriquecimento devido à diferença cultural que existe no grupo.

Entrevistadora: Quais são os fatores que no seu entender condicionam as diferenças de aprendizagem na sua turma?

Entrevistada: As diferenças culturais, sem dúvida, a linguagem pode ser um ponto a favor, ou um pouco contra. Por exemplo, a PRI e a SO quando chegaram cá só sabiam falar hebraico, foi muito difícil, mas aprenderam em três meses a falar português, mas ao início foi

um claro entrave. A linguagem tem tanto de bom como pode ter de mau. Para além disso, outra situação que causa algum constrangimento são as vivências familiares, por exemplo, aquelas família que não colocam muitas regras, quando eles chegam isso é um claro entrave. Eles não querem fazer nada, estão habituados a fazer apenas o que lhes apetece e é uma grande caminhada, mas ultrapassa-se isso tudo, mas inicialmente é um grande entrave para a aprendizagem da criança. Outra coisa que pode ser um entrave é, por vezes, temos crianças que já foram expulsas de todas a escolas, já ninguém as aceita e vêm para aquilo como último recurso. Estas crianças já vêm cheias de entraves e formatadas, tudo o que lhes fizer lembrar escola, fá-los repetir o comportamento. Só passado um tempo é que começam a perceber que esta não é uma escola normal, igual às outras, têm uma autonomia bem diferente e que lhes dá de escolha, mas também responsabilidade. Mas lá está, ao início devido à formatação e má experiência que têm da escola este é uma grande entrave. Depois começam a entrar no ritmo e criam uma verdadeira relação com a aprendizagem.

3. Planificação

Entrevistadora: Como é feita a planificação? (Se necessário questionar: Qual a intenção da planificação? Quais são as estratégias que usa na planificação para dar resposta às diferentes necessidades do grupo?)

Entrevistada: Então a planificação para começar é feita por eles através do PIT, depois disso nós temos todas aquelas ferramentas autónomas que permitem que eles guiem o seu próprio trabalho. A única coisa que é totalmente planificada são atividades esporádicas e aí sou eu que planeio e apresento. Também, é bom existir este tipo de atividades, como tu já fizeste, porque como não é uma coisa regular quando acontece eles gostam. Se for algo sempre planificado pelo professor é desmotivante para a criança e na realidade é isso que acontece no ensino tradicional. Assim como estava a dizer a planificação é feita sempre por eles, exceto as artes, no entanto nas artes tenta-se que haja sempre uma escolha da parte da criança, ou seja, eu escolho uma técnica que sinto que tem que ser trabalhada depois deixo-os ser eles a escolher a forma como o querem fazer. Tento sempre que haja uma escolha do lado deles, não uma escolha apenas planeada por mim.

Depois nos temos uma coisa que é, que tu já podes-te assistir muitas vezes, que é planificamos e planificamos, mas acabamos é por fazer coisas diferentes que vão ao encontro do que está a acontecer no momento, o que também é bom porque quer dizer que existe flexibilidade na planificação, não é nada rígido.

Nas planificações tento sempre complementar a parte prática, dependendo da atividade pode vir primeiro a parte prática e depois a teórica ou ao contrário, tem que ser algum bem gerido

pelo professor. Às vezes, prefiro primeiro a parte teórica só para dar uma pequena noção do assunto em estudo, mas depende muito do que se pretende fazer, da nossa intenção. Claro que existem outros fatores que influenciam a planificação como: a interação deles, existe momentos que não esperávamos que eles falassem tanto depois não dá tempo para tudo, é algo que acontece várias vezes, outras vezes, acaba muito cedo porque pensava que ia acontecer mais interação a nível de questões e participação não acontecem. Mas ao contrário das planificações que tu fazes, em tabelas, eu, atualmente, já não faço isso, escrevo num bloco de notas, as dificuldades sentidas para me orientar e giro as dinâmicas assim. Através deste registos percebo o que necessito de planear ou construir para adicionar na sala.

Entrevistadora: Observei que existem vários momentos de estudo autónomo onde cada criança faz trabalhos diferentes. Como é feita esta planificação?

Entrevistada: Não é, a não ser que se detete que há ali uma dificuldade, que é preciso explorar uma determinada necessidade que a criança apresenta.

Entrevistadora: Exato, mas, às vezes, quando eles apresentam uma dificuldade a professora vai ter com eles e apresenta-lhes um determinado trabalho...

Entrevistada: Aí sim, há uma planificação da minha parte, eu vou ter com a criança e digo: “Hoje ou esta semana quando fores trabalhar matemática não vais seguir a tua lista vais fazer isto e isto, concordas?” Esta planificação é feita para dar resposta às necessidades individuais que a criança apresenta.

Entrevistadora: Já aconteceu perceber que a planificação que criou não vai ao encontro de determinada criança? Se sim, o que fez?

Entrevistada: Muitas vezes sim, e nessa altura tens que mudar, esta alteração tem que ir ao encontro daquela criança. Agora estava aqui a pensar num exemplo concreto para te explicar melhor, o DA. Por vezes não quer fazer determinada atividade, mas os outros estão a fazer, tu tens que arranjar uma forma de fazer com que ele faça aquela atividade de maneira diferente de forma a que seja motivador para ele e que tenha a mesma oportunidade que os outros. Porque depois também existe o outro lado, se ele não fizer, depois os colegas vêm dizer que não é justo. Ou seja, é necessário mudares o que tens planificado de forma a não prejudicar ninguém. Não é fácil porque tens que avaliar vários fatores, nomeadamente respeitar o tempo dele, mas até que ponto vais andar a deixá-lo fazer sempre o que quer? Ou se o que se precisa é de uma pressão para conseguir dar o próximo passo. Nesta profissão tens que ser muito sensível para conseguires avaliar bem estes momentos.

4. Atividades/tarefas de aprendizagem

Entrevistadora: Todas as semanas existem momentos onde a professora propõe atividades de aprendizagem. Quais os fatores que dá um maior destaque nestas propostas para que a aprendizagem ocorra?

Entrevistada: Eu dou um maior destaque à interatividade da atividade e se adeque aos gostos dele, ou seja, às características do grupo em si. As atividades têm que levar sempre em conta as coisas que eles gostam de fazer e as características desta faixa etária.

Entrevistadora: Já pude observar que existem momentos que em o grupo sugere espontaneamente propostas de atividades que pretendem realizar no momento. Como gere estas propostas tendo em consideração os diferentes níveis de aprendizagens?

Entrevistada: Então é assim, quando eles sugerem, nem sempre é possível elaborar as propostas no momento por inúmeras razões, como o material que temos que arranjar. Mas norma dá porque a nível dos conteúdos isto está bem controlado e dá sempre para colocar propostas novas pelo meio. Agora como é que eu tenho em conta os diferentes níveis de desenvolvimento? E assim, a verdade é que existem crianças de idades diferentes e níveis diferentes, mas também existe muitos pontos em comum. O segredo é focares-te nos pontos em comum, em primeiro lugar, e depois perceber o que dá ou não para ser em comum ou mesmo que tenha que ser individual por escolha deles. Uma estratégia que por norma faço é misturar os níveis, juntar o que ainda não sabem algo com aqueles que já sabem e aprendem em cooperação. Por norma quando sugerem um trabalho, vai dar sempre a trabalho de grupo, neste grupo se os deixar ser eles a escolher tenho que lembrar que tem sempre que existir algum menino que saiba ler, a ideia é que se consigam ajudar uns aos outros e, principalmente, que consigam ultrapassar este fator das diferentes capacidades.

5. Materiais e recursos de aprendizagem

Entrevistadora: Qual a razão pelos materiais da sala se encontrarem organizados assim?

Entrevistada: Então eles neste momento não estão organizados exatamente como eu gostava que estivessem, porque a sala é muito pequena. Eu gosto de ter os materiais organizados por áreas, atualmente está um pouco assim, mas existem alguns que estão repartidos. Uma estratégia que tenho em consideração é ter apenas materiais que são usados pelas crianças, quando vejo que existe um material que o grupo não está a usar é retirar porque não está lá a fazer nada. Se não é usado é mais um objeto que está ali a encher e dificulta a gestão de trabalho da criança. O que eu tento é que os materiais estejam sempre acessíveis, ou seja, tentar que esteja tudo em baixo, em cima só vai mesmo aqueles materiais que não são para mexer. Outra

estratégia é no início do ano colocar apenas algumas materiais depois vou adicionando conforme as necessidades que vão apresentado, também para criar um acerto desafio, para não serem sempre os mesmo materiais.

Entrevistadora: Já pode observar que está constantemente a adicionar e a criar novos materiais que vão ao encontro dos interesses e diferentes capacidades do grupo. Quais os aspetos/fatores que dá maior ênfase para a elaboração destes materiais?

Entrevistada: Tento que seja tudo bastante ecológico assim como os valores da instituição ditam, tudo o que consigo faço em madeira ou outra técnica que dê para utilizar várias vezes. Gosto muito de cores e eles também gostam muito de cores, mas a maior parte das cores vêm em plásticos e os plásticos partem-se e vão para o lixo o que não é bom.

6. Organização do Trabalho dos Alunos

Entrevistadora: Pude observar que na componente de português, os momentos de trabalho individual prevalecem. Porquê? Qual a intenção?

Entrevistada: Então isto havia duas formas de fazer que era, ou trabalhavam com uma frase individual, que faz sentido a cada um, ou trabalhavam numa frase no coletivo, ou seja, havia várias frases, como se faz na escola da várzea, mas no meu entender a aprendizagem da leitura e muito mais rápida quando é significativa para a criança e a verdade é que a frase de outro colega pode não dizer nada à criança, logo não tem motivação para se envolver. Como a frase não é da criança, o seu interesse acaba por se desvanecer um bocado. Enquanto que aqui o interesse está sempre lá porque estão a trabalhar sempre frases que são deles. O que observo é que, às vezes, duas ou três crianças gostam de combinar e trabalhar a mesma letra e, conseqüentemente, a mesma frase, mas é porque eles quiseram, não foi porque eu impus e está tudo bem porque o interesse está lá.

Entrevistadora: Tendo em conta a relação e a experiência que tem com este grupo, qual a sua opinião sobre os diferentes formatos de trabalho (individualmente, pequeno grupo ou grande grupo) como promotores de aprendizagem?

Entrevistada: Eu acho que tudo é importante, é o “nem sempre, nem nunca”. Se trabalhas só em grande grupo vai haver coisas que não vão resultar e a motivação também acaba por ser pouca, porque eles precisam de tudo isso. A criança entanto pessoa precisa dos seus momentos sozinha, mas também precisa de momentos a trabalhar com alguém.

7. Clima Social

Entrevistadora: Quais as estratégias que usa para proporcionar um ambiente desafiante e ao mesmo tempo seguro para a criança?

Entrevistada: Isto tem a ver mais uma vez com a sensibilidade do docente, nos temos que ver até onde podemos ir. Nós não podemos chegar à sala e questionar sobre um tema a uma criança que sabes que ainda não sabe, tem que adequar os desafios às capacidades e personalidades das crianças. Se não vai correr mal, tem mesmo a ver com a tua sensibilidade. Por outro lado, também não podes dizer a uma criança que não vai conseguir, como foi o caso do FI, quando não quis ir apresentar no fórum, estas logo a cortar-lhe as pernas. Neste caso, tem que se conversar com a criança sobre é que é que ela sabe fazer, se tem consciência de tudo o que vai fazer e como vai concretizar aquele objetivo. Através desta conversa é que nós (docentes) podemos ver se ela está com capacidade para continuar ou não. Às vezes, uns desistem, outros não, mas nós temos que respeitar este sentimento para não desenvolver esta tal insegurança ou receio de fazer. Nestes casos, a atitude do docente deve ser transmitir uma atitude positiva e ao mesmo tempo consciencializar do que é que a criança vai fazer, ou seja, não esconder para que esta não desenvolva bloqueios na sua aprendizagem.

Entrevistadora: Tenho observado que o grupo prefere esclarecer as dúvidas que têm com o adulto do que com os colegas. O que é que acha desta dinâmica?

Entrevistada: Então isso é muito normal, tens que pensar que vêm de um contexto familiar e que é natural que eles tenham uma admiração maior por quem por quem lhes lembra a mãe, no meu caso, ou o pai, no caso do tutor M. O que se tem a fazer é perguntar “já perguntaste aos teus amigos?”, primeiro tentar que eles utilizem os colegas como fonte de informação depois é que recorre ao adulto. Tens que estar sempre a lembrar desta dinâmica, se não recorrem apenas ao adulto. Por exemplo a V, já está comigo há duas anos e vem sempre ter comigo, nunca recorre aos colegas, apesar de saber que esta dinâmica existe, mas ela faz de propósito para vir ter comigo. Está influenciado com a questão familiar da criança que, por vezes, necessita daquele miminho do adulto. Nós (docente), por vezes, somos aquele porto de abrigo que eles não sentem com os amigos.

8. Avaliação

Entrevistadora: Como é feita a avaliação, quer por parte do aluno, quer por parte da professora?

Entrevistada: Então eles fazem uma autoavaliação diária no fim do dia, no PIT, avaliando como é que correu, com tópicos bastante específicos relativamente à atitude deles, pois muitas vezes questionamos “como é que correu o dia” a criança diz “ah correu bem”, mas o que é que é o bem? Quando tens especificamente tópicos que os ajuda a avaliar, eles têm uma

maior noção do que fizeram e não fizeram. Assim conforme vão crescendo já conseguem fazer esta avaliação de forma natural, pois já têm noção que tópicos devem ter em conta para se autoavaliarem.

Entrevistadora: E relativamente aos conteúdos como é que eles se avaliam?

Entrevistada: Eles têm noção pela questão das correções que nós vamos fazendo, do feedback, ou seja, quando tu fazes um trabalho depois aquilo é corrigido, eles têm uma noção do que é que erraram do que acertaram, e há coisas que eu pergunto especificamente quando não tenho bem a certeza se realmente não sabe ou se estava distraído. E eu vou comunicando como eles assim, não há uma ficha de avaliação concreta, é uma avaliação continua que os permite saber o que adquiriram ou não. As avaliações que eu faço são qualitativas e não quantitativas e nem tens aquela questão do “suficiente ou bom”, também não se processa assim. É uma tabela com objetivos do género “lê com facilidade” e no final existe um espaço para o docente fazer um registo descritivo.

Mas isto é a parte mais formal, porque de uma forma informal registo do meu bloco de notas determinados apontamentos para não me esquecer do que tenho que fazer relativamente à dificuldade apresentada pela criança. mas a avaliação é uma coisa que acontece de forma muito natural, eu estou constantemente a avaliar e eu faço isso comigo e com eles. O que resulta ou que não resulta. O que aprenderam ou o que não aprenderam, está melhor aqui ou está pior ali. Quando tomo notas não é para mais tarde dizer que ele teve dificuldades, mas sim para eu saber que tenho que fazer algo naquele sentido.

Entrevistadora: De que forma esta avaliação contribui para o processo de ensino e aprendizagem do aluno?

Entrevistada: Eu acho que a maioria deles, principalmente quando já estão no 2º ano comigo, eu acho que sim, que têm esta noção bastante clara, eles sabem perfeitamente o que sabem e não sabem. Alias, normalmente, isto é influenciado pela confiança, existem momentos que eles pensam que sabem e na realidade até sabem. Na minha opinião, há vezes que estão comigo, numa fase inicial eu acho que eles não têm ainda bem esta noção, é uma coisa que é construída, eles vão ganhando esta noção com o tempo. É uma avaliação feita de forma mais inconsciente, e com o passar do tempo vão desenvolvendo uma maior consciência neste sentido. É uma coisa que vem com a maturidade também.

9. Prática pedagógica

Entrevistadora: Que dificuldades, por vezes, sente para implementar práticas de diferenciação pedagógica? Como as gere?

Entrevistada: A dificuldade é conseguir dar respostas à individualidade de cada criança, quando é tudo igual é muito fácil, tu fazes de igual forma para todos, a nível de gestão de tempo facilita melhor. Eu para dar resposta às diferentes necessidades, por vezes, tenho que estar a falar para um de cada vez, logo perdes muito mais tempo, porque eles têm que estar a minha espera para eu falar com eles. Esta para mim é a pior parte, sentir que estão a minha espera e que não estão a dar continuidade ao trabalho é a pior parte. Mas é a pior parte porque eu quero dar esta diferenciação, por vezes, as dificuldades são tão distintas que eu neste momento não vejo outra forma. Já parei várias vezes para pensar nesta dinâmica, mas ainda tenho que pensar mais, porque ainda não consegui encontrar uma solução para isto, o grupo é tão diferente, com línguas distintas que por vezes tenho que dar este apoio mais individualizado.

Anexo 3: Entrevista às crianças

Entrevista às crianças- Esta entrevista foi realizada a quatro crianças que participaram no trabalho de projeto desenvolvido e encontram-se em diferentes níveis de capacidades.

Intenção: Perceber a perspetiva dos alunos perante os trabalhos de grupo e parcerias que desenvolveram

1. Lembraste do último trabalho de projeto que fizemos? Gostaste de fazer o trabalho de projeto? Porquê?

Resposta da criança 1: Sim, porque era divertido. Nós fomos à biblioteca e também podemos conhecer uma escritora. Com este projeto aprendi que para fazer um livro temos que ter o cuidado de ter as várias partes de um livro.

Resposta da criança 2: Sim, porque foi divertido, porque foi giro de fazer livros. O que eu gostei mais foi de fazer livros e de trabalhar com os amigos.

Resposta da criança 3: Sim, porque fomos a vários sítios e eu gosto muito de trabalhos de campo. Nos trabalhos de campo descubro sítios novos onde posso aprender e descobrir muita informação.

Resposta da criança 4: Gostei, porque o projeto foi sobre livros e livros é uma coisa que eu gosto muito.

2. Durante o projeto sentiste alguma dificuldade? (questões que posso adicionar conforme a resposta: Qual? Alguém te ajudou? Como descobriste a resposta?)

Resposta da criança 1: Sim, quando foi para ir pesquisar precisei de ajuda e a L ajudou-me, mas eu já sei ler e escrever por isso não preciso de muita ajuda.

Resposta da criança 2: Não, não senti nenhuma dificuldade. Ah, só uma coisa que pedi ajuda à TE. Eu não estava a conseguir colar uma coisa e ela pôs o dedo e depois eu pus a cola. Ela ajudou-me nisto.

Resposta da criança 3: Sim, a concentrar-me, muitas vezes ao trabalhar com os colegas começava a falar com eles. Eu gosto muito de falar com o par e essas coisas depois distraem-me. (E alguém te ajudou nesta dificuldade que sentiste? - questiona a entrevistada). Não, eu não estava com noção desta dificuldade e então não pedi ajuda, só depois é que percebi que estava com esta dificuldade.

Resposta da criança 4: Sim, quando chegou a hora de apresentar foi um pouco difícil para mim, mas depois eu consegui apresentar. (Entrevistada: mas quando sentiste esta dificuldade em apresentar algum amigo te ajudou?) Sim, a L ajudou-me, disse-me alguma informação ao ouvido e depois eu consegui sozinha. Ahh, também tive outra dificuldade que era se devíamos por ou não umas ondas no livro, mas a L disse que era melhor.

3. Durante este projeto trabalhaste em grupo. Gostaste de trabalhar em grupo? Porquê? (O que aprendeste com os colegas? E os colegas contigo?)

Resposta da criança 1: Sim gostei, porque se não trabalhássemos em grupo, este projeto iria demorar muito tempo, assim cada um tinha que fazer uma coisa e foi muito mais fácil. Quando estou a trabalhar em grupo posso esclarecer as minhas dúvidas e ajudar os outros. Houve uma parte do projeto que a V me perguntou como é que se desenhava um tipo de algas e eu tinha que lhe explicar e ela assim conseguiu desenhar e assim foi bom nós trabalharmos em grupo. Mas eu não me lembro de precisar de ajuda, ninguém me ajudou.

Resposta da criança 2: Sim, gostei de trabalhar em grupo porque foi muito divertido. Eu escolhi trabalhar com a TE porque nós as duas não queríamos trabalhar sozinhas, porque pensávamos eu iria demorar mais tempo. Eu gostei de trabalhar com a TE porque ela ensinou-me a desenhar coelhinhos e ela aprendeu comigo a desenhar senhoras.

Resposta da criança 3: Sim porque podíamos estar todos juntos a escrever os registos e a descobrir nova informação sobre o que precisava de saber sobre os livros. (entrevistadora: Neste trabalho em grupo aprendeste com os colegas?) Sim, a L ajudou-me a perceber algumas coisas que eu não percebi no teatro a que fomos.

Resposta da criança 4: Gostei, mas agora também estou muito ansiosa para a proposta que tu e a professora deram de fazermos projetos em pequenos grupos com temas diferentes. Às vezes, trabalhar sozinha não é tão giro porque assim nós podemos aprender com os amigos. Quando eles precisam de ajuda, eu ajudo e quando eu preciso de ajuda eles também me ajudam.

4. Ao longo do projeto houve meninos de níveis diferentes do teu a trabalhar contigo (dar exemplo concreto). O que é que achas dos amigos de outros níveis trabalharem contigo? (Porquê? O que aprendes?)

Resposta da criança 1: Eu achei bom, eu gosto de trabalhar na minha escola. Eu achei bom porque toda a gente estava concentrada a fazer o projeto. Eu ajudei os meninos do nível 1 porque eles precisam de mais ajuda. Às vezes, os meninos do nível 1 também me ajudam porque se trabalharmos assim em grupo é muito mais fácil de fazer as coisas, mas se não trabalharmos em grupo é muito mais difícil.

Resposta da criança 2: Achei bom, mas não sei explicar bem porquê. Eu acho que é bom trabalhar com outros meninos, por exemplo, o MARL só fala em inglês, às vezes, é difícil, mas outras vezes fico a saber palavras em inglês com ele. O RO também sabe falar outra língua e ao trabalhar com eles fico a saber coisas novas. O MARL e o RO desenham muitos skates quando eu precisar de desenhar já sei que posso falar com eles. Eu posso aprender com os dois níveis de formas diferentes, mas aprendo.

Resposta da criança 3: Achei que era muito bom, porque posso trabalhar com pessoas que são minhas amigas e que me ajudam mais. A LY e a MIR (crianças do mesmo nível que o entrevistado) estão sempre com as suas ideias e nunca tenho nenhum apoio e os meus amigos que mais me apoiam estão no nível 2. Eu acho que o nível 1 pode aprender mais coisas com a ajuda do nível 2. O nível 2 ajuda-me a perceber muitas coisas. (entrevistada: Achas que os meninos do nível 2 também podem aprender com os meninos do nível 1?) Sim, porque nós podemos fazer um projeto surpresa e ensinar-lhes coisas que eles não sabem. (entrevistada: E neste projeto?) Sim, também os ajudei a ler algumas coisas.

Resposta da criança 4: Sim exatamente, eu acho que é giro porque há meninos do outro nível que são mesmo muito amigos e com eles posso aprender muita coisa.... (pensa durante uns minutos) ahhh, num outro trabalho há pessoas do nível 2 que me ajudaram muito. (Entrevistada: E quando és tu a ajudar os colegas, achas que eles aprendem ou nem por isso?) Sim, também aprendem eu também sei coisas que eles não sabem.

5. No final, houve meninos que acabaram as suas tarefas primeiro que os outros. (Dar exemplos concretos a cada uma das crianças) O que achaste desta parceria (ajuda)? (O que aprendeste com esta parceria?)

Resposta da criança 1: Eu acho que quando estamos a trabalhar em grupo aprendemos muito mais, porque há sempre alguém para nos ajudar. Se tu não tiveres a trabalhar em grupo não tens uma pessoa para te ajudar e assim podes aprender menos. Eu gosto de trabalhar em grupo porque é mais divertido do que trabalhar sem ninguém, por exemplo, houve uma vez a

V, como eu já te contei, precisava de ajuda para desenhar as algas e com a minha ajuda ela conseguiu desenhar as algas. Depois, quando eu estava com uma dificuldade em fazer umas ondinhas para pôr no livro a V foi-me ajudar. Ela ajudou-me numa coisa e eu noutra coisa.

Resposta da criança 2: Achei boa a ajuda, porque o FI ajudou-nos a pintar a capa do nosso livro, também ajudou a copiar e a construir a história. O FI e o RO foram uma boa ajuda da construção da história porque no meio da história eu não sabia bem o que fazer, estava confusa, e eles ajudaram-me. Com eles, eu aprendi que devo sempre pedir ajuda e quando eles pedem ajuda eu também devo ajudar. Com as ideias deles a nossa história ficou muito mais divertida. A TE, neste trabalho, também precisou de ajuda a fazer um laçarote e o cabelo da senhora que estava no nosso livro e eu ajudei. Ela ajudou-me a fazer uma toca e mãos. Eu não sei fazer mãos. Ela ajuda-me sempre a desenhar coisas que eu não sei.

Resposta da criança 3: Sim, eu fui o último a acabar e alguns meninos ajudaram-me e disseram o que era para fazer. É bom trabalhar em grupo, pelo menos é a minha forma de trabalhar preferida porque fico muito entusiasmado e aprendo a defender as minhas ideias.

Resposta da criança 4: Exatamente, porque eu e a L estávamos a fazer uma parte do livro e a M e a V outra parte que era bem maior que a nossa, por isso nós acabamos muito rápido e depois fomos ajudá-las. (Entrevistadora: E o que é que achas desta parceria?) Acho que é bom, porque ao ver os desenhos delas e as coisas que fizeram, eu também aprendi como se faziam.

6. Quando estávamos a preparar a apresentação para o fórum, às vezes, os colegas diziam: “estas a falar muito rápido”, “estas a falar muito baixo”. Achas que a opinião dos colegas foi importante para fazeres uma boa apresentação? Porquê?

Resposta da criança 1: Sim porque na nossa apresentação o M baralhou-se todo porque as pessoas estavam a pedir para ele falar mais alto e depois ele começou a apresentar com uma voz que não se percebeu nada. Se ele tivesse ouvido o que lhe tínhamos dito antes, não fazia isto na apresentação. É importante ouvirmos a opinião dos outros. Na minha apresentação, eu consegui fazer tudo bem porque apresentei umas pequenas partes do projeto que eu sabia bem.

Resposta da criança 2: Sim, para me ajudar a mim e à TE em vez de estarmos a brincar e a fazer vozes estranhas. Quando o RO nos chamou a atenção foi importante porque se não ia correr mal a nossa apresentação no fórum.

Resposta da criança 3: Sim é verdade, às vezes, eu falo muito rápido, eu não gosto muito que me digam isso, mas sim, a opinião deles ajudou-me na apresentação.

Resposta da criança 4: Sim, porque imagina que agora um de nós ia falar muito baixo e ninguém o chamava a atenção para falar mais alto, depois os que estavam no fórum não iam

ouvir nada, nem saber o que descobrimos no nosso projeto. (Achas que os teus conselhos também podem ajudar os colegas?) Às vezes, eu acho que não, mas, às vezes, acho que sim, depende do colega.

Anexo 4: Registo 1- Notas de campo

Tema: Organização do dia e do método de trabalho

Dia: 16 de fevereiro de 2021

Hora: 9h30m

Local: Sede da escola

Nota: Neste primeiro dia decidi fazer uma descrição do que observei e refletir em conformidade com o observado.

Observação direta, participante:

A LF e a LU voluntariaram-se para me apresentar a dinâmica e organização tanto da semana como do dia de cada criança. Desta forma, quando uma criança chega à escola sabe que tem que seguir os seguintes paços:

1º - Na entrada da escola deve tirar os ténis/sapatilhas e calçar as pantufas;

2º - Depois de se dirigir à sala de aula, deve preencher o mapa de presenças, colocando a sua hora de chegada e preenchendo o dia em que se encontra.

3º - Dirigir-se ao Mapa de Tarefas e perceber qual a sua tarefa do dia.

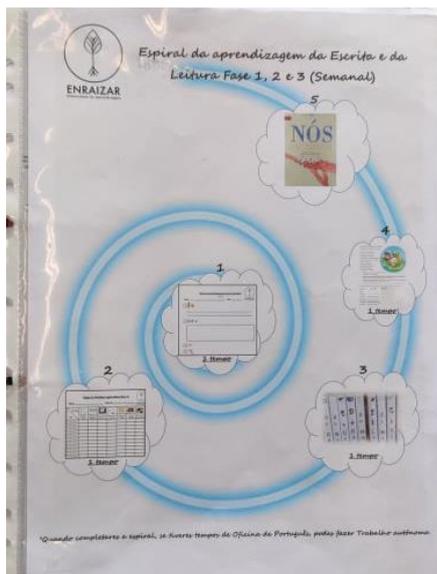
4º - Pegar no seu *Livro da Vida* e perceber junto do Plano Individual de trabalho (PIT) o que tem que fazer.

O livro da vida é composto por o nome da criança, ano letivo, logotipo da instituição e um desenho feito pela criança, existem alguns destes elementos que não se encontram na imagem por uma questão de proteção de dados.

O PIT está organizado com os dias da semana, a diferentes cores para uma melhor compreensão por parte da criança. Existem alguns momentos fixos do dia-tipo do grupo, como, a roda da manhã, o lanche, o almoço, a avaliação/responsabilidades do dia, Assembleia, Inglês, Artes Visuais, Educação Física, Fórum, Música e a Permacultura. O último dia da semana é realizado sempre num segundo espaço da instituição, intitulado “A Quinta Pedagógica”. O restante espaço do PIT encontra-se vazio para que seja a própria criança a preencher conforme os objetivos que tem a cumprir nas componentes de Português e Matemática. Cada criança sabe que deve cumprir com 4 blocos de Português, 4 blocos de Matemática e 2 blocos de Estudo do Meio. Esta organização não é igual para todas as crianças e mudar de semana para semana, depende das dificuldades apresentadas pela mesma.

No PIT existe também uma tabela onde as crianças devem escrever quais os trabalhos que se encontram por corrigir, as datas das suas responsabilidades, tarefas extra (contratos de trabalho), uma autoavaliação e um espaço para anotações que pode ser preenchido pela docente ou pela criança.

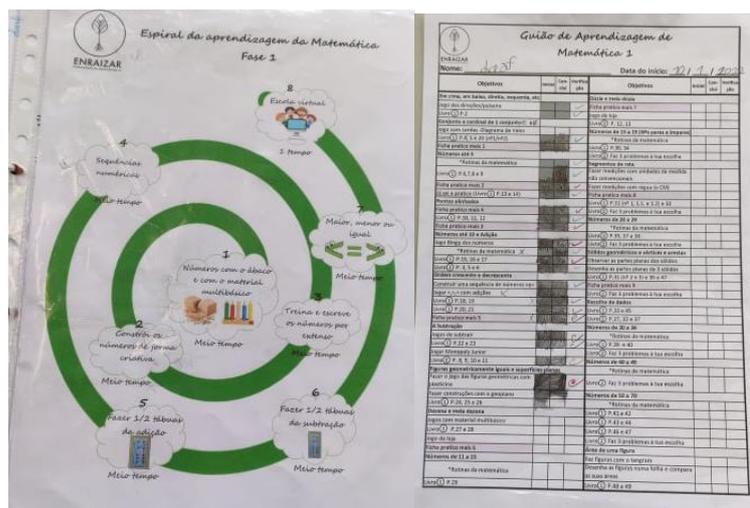
Posteriormente, têm uma folha intitulada como *Espiral da aprendizagem da escrita e da leitura*. Esta espiral de aprendizagem varia conforme o nível da criança, por exemplo:



Registo fotográfico 1: Espiral de aprendizagem semanal Nível 1

Nesta instituição o nível da crianças não se encontra organizado como no ensino regular, ou seja, não existem o 1º, 2º, 3º ou 4º ano, existe o Núcleo de Iniciação e o Núcleo de Desenvolvimento. Eu estou responsável pelo grupo de iniciação. Dentro deste grupo existem crianças em diferentes níveis de aprendizagem, intitulados como nível 1 e nível 2. Dentro do nível 1 existem fichas e desafios com diferentes graus de complexidade, caracterizados por fase 1 e fase 2, o mesmo acontece no nível 2 com graus de complexidade diferentes, intitulados de fase 3, fase 4 e fase 5. Poderá haver crianças na mesma fase, mas a ritmos diferentes. Este é um ponto que explicarei mais à frente com exemplos concretos para as diferentes fases.

Na componente de Matemática a dinâmica é idêntica, cada criança tem uma espiral de aprendizagem correspondente ao seu nível e no inverso os objetivos que deve conquistar.



Registo fotográfico 2: Espiral de aprendizagem Nível 1 e Tabela dos objetivos

Para finalizar, depois destes documentos fundamentais que acompanham e tornam a criança mais autónoma, o *Livro da Vida* está organizado por separadores onde cada criança deve colocar as suas fichas e trabalhos realizados. O *Livro da Vida* para além de ser um documento orientador da criança é também um instrumento de comunicação entre escola-família, permitindo à família acompanhar o dia-a-dia da criança e os objetivos já atingidos. Posteriormente, quando este se encontra cheio, a criança deve fazer uma limpeza e transportar os seus documentos (fichas e trabalhos) para o portefólio que se encontra na sala, arquivando assim todo o seu processo de aprendizagem.

Anexo 5: Registo 2- Notas de campo

Tema: Exemplo de momento de Planificação elaborados pelas crianças e posteriormente pelo docente

Dia: 4 de março de 2022

Local: Vila da Ericeira

Hora: 9h30-12h00

Observação naturalista, participante:

Na semana passada, RO propôs na Assembleia fazer um trabalho de campo na *Boardrider*. A proposta foi a votos e a maioria concordou. Para a execução do trabalho de campo, RO tem que preencher uma folha onde irá planificar qual o objetivo desta visita e as várias atividades que o grupo pode desenvolver neste espaço. Neste sentido, ontem, quando cheguei à instituição o RO pediu-me ajuda para planificar a visita e preencher a ficha de “Preparação de trabalho de campo”. Ao longo da construção deste documento tentei fazer o RO perceber que quando planeamos algo não podemos pensar apenas nos nossos interesses, temos que ter em conta que têm que existir atividades que deem respostas a todas as crianças.

No final, este foi o resultado:

The image shows a handwritten form titled "Preparação de Trabalho de Campo". The form is filled out with the following information:

- Local:** Sede
- Data:** 31/3/2022
- Horário:** das 9h às 11h30
- O que queremos ver/saber:**
 1. Atividades de escrita
 2. Atividades de leitura
 3. Atividades de matemática
 4. Atividades de artes
- Os contactos que temos de fazer:**
 1. Direção
 2. Professores
 - 3.
 - 4.
- O que precisamos levar:**

<input checked="" type="checkbox"/> Lápis	<input checked="" type="checkbox"/> Folhas
<input type="checkbox"/> Caneta	<input type="checkbox"/> Borracha
<input type="checkbox"/> Caderno	<input type="checkbox"/> Lápis
<input type="checkbox"/> Gravador	<input type="checkbox"/> Gravador
<input checked="" type="checkbox"/> Máquina fotográfica	<input type="checkbox"/> Máquina fotográfica
- Algumas regras a respeitar durante a visita:**
 - 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
- Quem prepara esta visita é(ão):**

Nome: [Handwritten Name]

Nome: _____

Nome: _____
- Data:** 31/3/2022

Registo fotográfico 3: Preparação do Trabalho de campo do RO

Explicar que nesta imagem encontram-se várias letras espalhadas, pois o RO encontra-se no nível 1, ou seja, ainda está a aprender a escrever e gosta de desenhar letras à parte para não escrever mal no sítio certo.

Hoje, quando cheguei à quinta pedagógica da instituição, a docente disse que esteve a analisar a proposta do RO e como o grupo à sexta tem aulas orientadas por diferentes docentes, convidou-me para irmos aos espaços propostos pelo RO e perceber de que forma vamos planificar este trabalho de campo.

Desta forma, fomos visitar a *Boardrider*. Eu já conhecia o espaço e aproveitei para o apresentei à docente. Depois de falarmos com os responsáveis da loja, tentamos perceber que atividades poderíamos desenvolver neste espaço, chegando à conclusão de que poderíamos fazer um *peddy paper* que trabalhasse várias componentes do currículo e as propostas apresentadas pelo RO.

Anexo 6: Registo 3- Notas de campo

Tema: Adaptação do trabalho às necessidades da criança

Dia: 9 de março de 2022

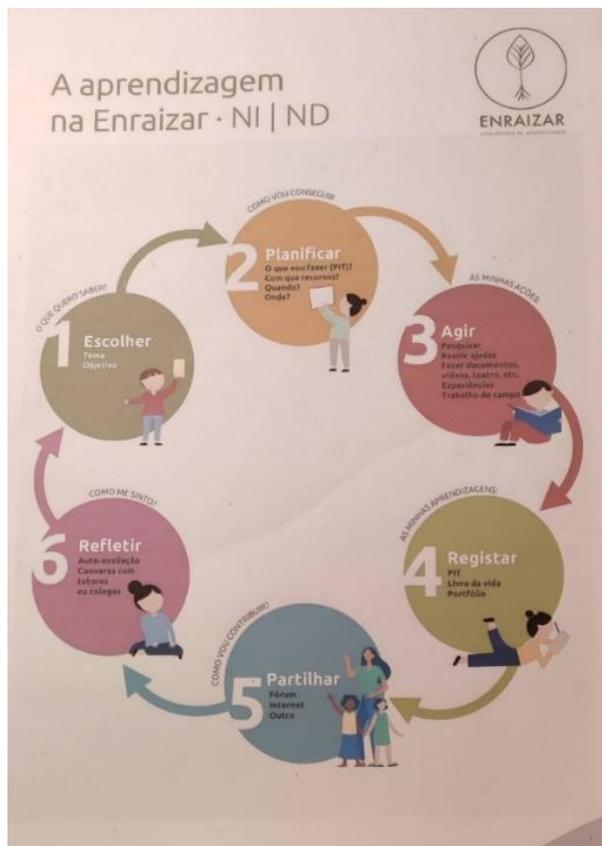
Local: Sede da escola

Hora: 9h50m

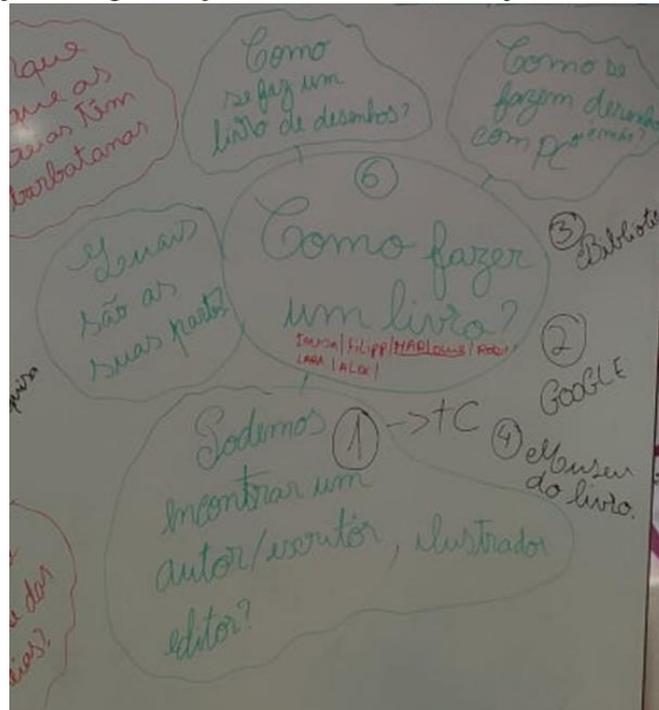
Observação direta, participante:

saber ler e escrever bem, pois isso iríamos investir mais em recursos que permitam trabalhar as vogais.

Anexo 7: Documento orientador dos Trabalhos de Projeto



Anexo 8: Planificação e organização do Trabalho e Projeto em formato teia



Anexo 9: Registo das partes que constituem um livro

Partes do livro

~~capa~~ ~~capa~~
capa

capa
quarta
lombada
folha de rosto
ficha técnica
paginas
autor
ilustrador
editor

Anexo 10: Registo 4- Notas de campo

Tema: Organização do grupo no trabalho de projeto

Dia: 24 de março de 2022

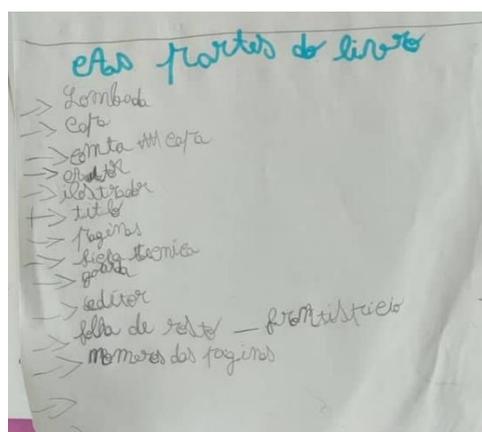
Local: Sede da escola

Hora: 17h00m

Observação naturalista, participante:

O presente projeto decorre há cerca de um mês e uma semana, porém, pelo entusiasmo e planificação do grupo poderá demorar cerca de mais um mês. Destacar que, inicialmente quando cheguei à instituição, os trabalhos de projetos eram apenas para a componente de estudo do meio, no entanto, com o decorrer deste trabalho de projeto tenho feito com que a docente repense nesta ideia. Sinto que, no próximo período poderá haver uma alteração neste sentido, depende das reuniões que serão realizadas na semana da Páscoa (semana de reuniões pedagógicas). Confesso que, tenho dado muito apoio aos interesses e motivação do grupo. Não me faz sentido, obrigá-los a construir um livro relacionada com o tema de estudo do meio se na realidade o grupo tem outros interesses, se o fizesse tenho a certeza que não se empenhavam como o estão a fazer neste momento.

Até à data, o grupo já conseguiu dar resposta a todas as questões que colocaram no início e agora pretendem construir o seu próprio livro tendo como base a informação recolhida, nomeadamente, as partes do livro e o que é necessário para construir um livro.



Registo fotográfico 5: Registo das partes do livro realizado pelo grupo

Para a realização do livro, dei a total liberdade de tomada de decisão para, posteriormente, perceber como poderia entrevir através do questionamento e negociar. LA e TE decidiram que iram construir um conto com base na história do “O Homem Biscoito de Gengibre”, o MARL optou por fazer um livro de comédia em banda desenhada, o DA uma pequena história de

dinossauros e humanos, o FI e o RO decidiram trabalhar em conjunto, mas cada um construir o seu livro onde um será sobre *pokemons* e outro sobre *pokebolas*. A FRI não chegou a esta fase pois teve que abandonar a escola por motivos pessoais, passado agora a ser seis crianças neste projeto.

Este grupo é constituído por crianças com diferentes níveis de aprendizagem, culturas e personalidades. O MARL apenas fala inglês, logo só pode pedir ajuda às crianças que sabem falar inglês, a LA está habituada a fazer tudo pelos colegas, o DA está em fase de adaptação ainda não é muito autónomo e não sabe bem as regras/rotinas da escola, o FI e a TE são crianças muito tímidas, entre outros fatores. Ao recolher esta informação, tenho usufruído deste trabalho de projeto para trabalhar todos estes parâmetros. Confesso que, este projeto me tem ensinado a escutar mais o grupo, a respeitar o espaço de cada um, a perceber qual o momento certo para dar feedback e para chamar a atenção, saber negociar com a criança e, principalmente, perceber como usufruir dos seus interesses para trabalhar o objetivo pretendido.

Anexo 11: Registo 5- Notas de campo

Tema: Questionamento

Dia: 28 de abril de 2022

Local: Sede da escola

Hora: 16h00m

Observação naturalista, participante:

No decorrer do tempo destinado para o projeto surgiram novos desafios nomeadamente, o grupo decidiu que queria tirar várias fotocópias dos livros que estavam a terminar para depois distribuir no fórum a quem quisesse. Nos primeiros segundos pareceu-me uma boa proposta, mas rapidamente, percebi que iria ser um ato pouco sustentável para o ambiente, pois tratava-se de fotocopiar 5 livros várias vezes. Deste modo, convoquei uma reunião entre todos os elementos deste projeto (6 crianças) onde optei pelo questionamento para a reflexão desta tomada de decisão. O grupo rapidamente chegou à conclusão do impacto ambiental desta decisão e concluíram que, só iriam imprimir uma vez o seu livro para levar para casa e o livro original ficava na biblioteca da sala. Assim, quando os amigos de todos os núcleos quisessem ver poderiam ir à biblioteca e fazê-lo. No final, senti a necessidade de acrescentar que ao levarem uma fotocópia do livro para casa, não podem cometer o mesmo erro e imprimir lá, devem usar esta impressão para mostrar a todos os familiares.

Achei importante esta decisão do grupo de optar por levar uma impressão do livro para casa. De facto, este livro é a imagem de uma grande conquista por parte deles e deve ser

divulgada também em casa. Já o iriam fazer através de um registo fotográfico que será publicado no site da escola, mas assim sei que é mais significativo para o grupo.

Por fim, salientar que durante a organização da apresentação que irão fazer no fórum, FI tem apresentado uma grande preocupação neste sentido. Ao longo do dia, tem me chamado a atenção várias vezes de que não se sente confortável em apresentar para toda a escola e que não o quer fazer. Numa primeira instância, optei por o acalmar e explicar que vamos arranjar uma forma, caso este não se sinta realmente à vontade não faz a apresentação para toda a escola, só apenas para os colegas do projeto. O assunto ainda não ficou resolvido apenas quis tranquilizá-lo. No final do dia, procurei partilhar este momento com a docente e saber a sua opinião pois conhece-o melhor que eu. A docente aconselhou-me a não insistir e a não dar muita relevância ao assunto para o FI não ficar ainda mais traumatizado, pois já aconteceu e a família partilhou que quase não conseguia dormir à noite quando num momento do seu passado teve que se expor perante toda a escola. Aconselhou-me também a observá-lo e a sugerir a participar pelo menos na preparação para a apresentação, percebendo até onde é que este quer ir. Desde modo, na próxima quinta-feira terei em consideração estes conselhos.

Anexo 12: Registo 6- Notas de campo

Tema: Receios e relação professor aluno

Dia: 5 de maio de 2022

Local: Sede da escola

Hora: 16h00m

Observação naturalista, participante:

No tempo de Trabalho de Projeto, metade do grupo acabou a construção dos seus livros e não tinham nada para fazer. Já esperava este momento, então propôs que ajudassem os colegas que ainda se encontravam a construir o seu livro. Questionem quem queria trabalhar com quem e assim se formou os grupos.

No segundo tempo de trabalho de projeto, planificamos a apresentação que iremos realizar no fórum, registando o que cada um iria dizer. FI continuava muito atrapalhado sem saber bem o que dizer com a realização desta apresentação, de cinco e cinco minutos pedia-me para não apresentar no fórum. Já vinha preparada para este momento e numa pequena conversa com FI disse-lhe que iria respeitar esta decisão dele, mas propus que participa-se no treino para a apresentação do fórum e que fizesse a apresentação do livro para o colegas que pertencem ao projeto. FI aceitou e demonstrou ficar mais calmo com o nosso acordo. Nesta instituição tenho aprendido muito a escutar individualmente cada uma das crianças e a negociar. As crianças,

neste escola, são muito críticas e sabem que têm poder de decisão, porém este poder também tem que ser controlado, não poder ser tudo o que elas querem, nem tudo o que o professor quer. A negociação possibilita o equilíbrio de ambos e, principalmente, permite a cada criança perceber que na vida é feita de um equilíbrio entre o que eu quero e o que o outro quer.

No último tempo do trabalho de projeto, percebi que tinha que tomar uma decisão, ou pedir ao grupo para acelerar o trabalho se não, não iríamos apresentar hoje, ou respeitar o tempo do grupo e adiar a apresentação para a semana. Observei o trabalho do grupo durante uns minutos, estavam todos a trabalhar e a ajudarem-se, o trabalho de equipa estava a acontecer na componente de português como nunca tinha visto e não podia estragar este momento e aprendizagem transdisciplinar. Enquanto trabalhavam questioneei o que achavam de apresentarmos para a semana, uma vez que não iríamos ter muito tempo para treinarmos a apresentação. O grupo concordou com a proposta e LA foi à folha do fórum eliminar a nossa inscrição. Neste momento, sinto-me realizada por esta tomada de decisão, tenho consciência que o grupo não iria ter muito tempo para treinar a apresentação e, conseqüentemente, iria comunicar mal as aprendizagens que adquiriram no projeto a toda a comunidade escolar. Assim, acredito que para a semana com tempo irão aprender de uma forma mais complexa o que é prepararem-se para uma apresentação e os cuidados que devem ter.

Anexo 13: Registo 7- Notas de campo

Tema: Parcerias

Dia: 31 de março de 2022

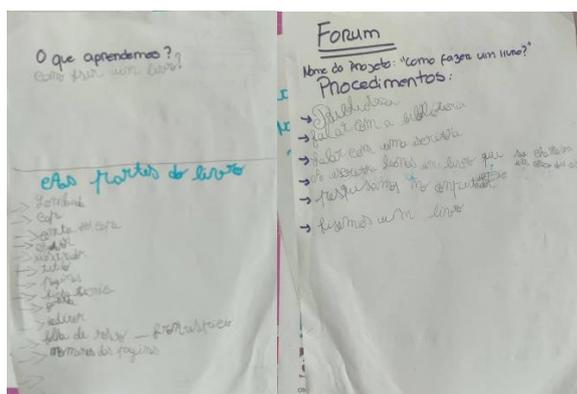
Local: Sede da escola

Hora: 16h00m

Observação naturalista, participante:

Último dia do trabalho de projeto “Como fazer um livro?” e penso que terminou de uma forma muito enriquecedora. Propôs ao grupo criar parcerias com o intuito de ajudar as crianças que se encontravam mais atrasadas. Esta estratégia que propus foi uma mais-valia quer para o grupo avançar na construção dos livros, quer para desbloquear algumas dificuldades que as crianças mais atrasadas estavam a apresentar. Um dos exemplos que caracteriza a importância que as parcerias tiveram no desenvolvimento do projeto foi quando o FI e o RO ajudaram a TE e a LA a terminar a construção da sua história. Elas queriam que a história acaba-se de uma forma divertida e tinham imensas ideias, mas não chegavam a um consenso, como a ajuda do FI e do RO, para além de articularem as diversas ideias de cada um, conseguiram construir um final da história muito engraçado como desejavam.

Posteriormente, preparamos a apresentação para o fórum. Para a preparação desta apresentação, sabia que o grupo tinha várias ideias negativas e desmotivadoras sobre o que é apresentar. Logo tive que transmitir uma atitude positiva, lembrar qual o intuito das apresentações do fórum e dar espaço para ouvir o sentimento que cada um tinha perante o ato de apresentar para um grande grupo de pessoas. Esta partilha foi fundamental quer para eu me colocar no lugar deles, quer para eles desenvolverem uma concessão do que é fazer uma apresentação. A apresentação no fórum foi uma tomada de decisão do grupo no início do projeto, no entanto, hoje que nos encontramos no dia da apresentação, o grupo demonstrava um misto de emoções entre o querer muito apresentar uma conquista sua e o receio de o fazer para um grupo grande. Neste sentido, reorganizamos a apresentação e definimos o que cada um queria dizer. Sublinho que, na organização da apresentação respeitei muito a opinião e os pedidos de cada criança, uma vez que se trata de um grupo com diferentes níveis de capacidades e características. Deste modo, houve crianças que pediram para apresentar o seu livro todo, outras que pediram para apresentar apenas a capa e resumir a história ou informação que poderiam encontrar no seu interior. Destacar também que, metade do grupo não fala português e por iniciativa própria e um pouco por influência dos amigos, desafiaram-se a apresentar o seu livro em português. O FI como já tinha sublinhado em reflexões anteriores, acordamos que participava na preparação da apresentação e, posteriormente, se se sentisse à vontade podia ou não realizar a apresentação no fórum.



Registo fotográfico 6: Documentos de preparação para o fórum



Registo fotográfico 7: Livros realizados pelo grupo

Ao longo deste projeto, aprendi o que é verdadeiramente escutar a criança a vários níveis quer através do que diz, das expressões faciais, das atitudes, da postura corporal, a sua forma de ser e estar articulando com o poder na negociação. Para o FI não iria ser produtivo eu abrigá-lo a fazer a apresentação, assim como obrigada o MARL a escrever um livro em português ou não respeitar os tempos do DA quando se encontrava em conflito interno. O questionamento, a negociação, o tempo que atribuí para criar uma maior relação com eles foram fundamentais para conseguir chegar ao fruto deste trabalho de projeto. Confesso que, estou muito orgulhosa do trabalho que fiz, onde sentia todos os dias uma motivação inexplicável por parte do grupo que, muitas das vezes, não acontecia noutros trabalhos. Esta motivação deve-se ao respeito que tive pelos interesses deles, aos desafios que coloquei, aos momentos de conversa onde os fiz perceber que não pode ser tudo o que eles querem nem tudo o que eu quero e em conjunto arranjávamos uma forma justa de ir ao encontro de ambos.

Assim construímos diferentes livros, com mensagens, informação e curiosidades que vão ao encontro de temas que despertam uma grande interesse às crianças dos outros núcleos. A LA e a TE construíram uma história baseada no conto do “Homem Biscoito de Gengibre”, Marl uma panda desenhada cômica, DA uma história de dinossauros, RO e FI um livro informativo sobre *Pokémons* e *Pokebolas*.

Na avaliação do projeto preenchemos um instrumento da instituição em estudo, que nos permite rever os procedimentos que realizamos durante todo o projeto. Deste modo, ao ouvir o grupo a avaliar este trabalho de projeto, pode perceber que a compreensão das diferentes partes do livro foi adquirida com sucesso, que o facto de terem construído livro de temas à sua escolha foi o grande porto de partida para o envolvimento e dedicação, a liberdade que dei para escolherem as fontes de recolha de informação como o computador, sair da escola para ir à

biblioteca municipal e entrevistar a autora de um livro foi também um grande fator que levou ao interesse do grupo.

Em síntese, este projeto para além de ir ao encontro dos objetivos iniciais definidos pelo grupo, é também um exemplo do que é escutar os interesses das crianças, saber negociar, desenvolver práticas de diferenciação pedagógica, implementar parcerias num grupo que não está habituado a fazê-lo e fazer com o que a criança perceba a importância que é saber trabalhar em grupo.

Anexo 14: Documento orientador para avaliar este projeto

Trabalho de Projeto – NI 2021/22

Nome: _____

Nome do Projeto: **Como fazer um livro?** Início: 14.03.2022 Fim: 19.05.2022

Este projeto é para: Mim Comunidade Planeta

O que quero saber?

1 Escolher
Tema
Objetivo

Como se faz um livro de desenhos? Como se faz um livro com desenhos? Quais são as suas partes? Como encontrar um autor/escritor, ilustrador ou editor?

2 Planificar
O que vou fazer?
Com que recursos?
Quando?
Onde?

Como vou alcançar os meus objetivos?	Com que recursos?	Quando?
Visita à biblioteca municipal da Ericeira	Autocarro, livros	11.03.2022
Falar com uma escritora	Computador	17.03.2022
Construir um livro	Diversos materiais	24.03.2022
Pesquisar na internet	Computador	31.04.2022
Apresentação no fórum	Livros que construímos	12.05.2022

3 Agir
Pesquisar
Reunir ajudas
Experimentar
Trabalho de campo

O resumo das minhas aprendizagens:

- ✓ Diferentes partes que um livro tem que ter;
- ✓ Construção do nosso próprio livros onde respeitamos as diferentes partes que o constituem;
- ✓ PIT/ Portefólio.

4 Registar

Como vou contribuir com o que aprendi?

- ✓ Fórum
- ✓ Página da escola

5 Partilhar

Como correu? O que aprendi sobre mim? Preciso de saber mais?

- ✓ Autoavaliação
- ✓ Conversas

6 Refletir

Observações:
Gostamos muito de ir à biblioteca e de entrevistar a autora, porque ficamos a perceber quais são os nomes das diferentes partes do livro e que não é obrigatório um livro ter um editor. Gostamos muito de poder usar o computador para pesquisar como construir um livro. Por último, também gostamos muito de apresentar no fórum apesar de estamos um pouco nervosos.