

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

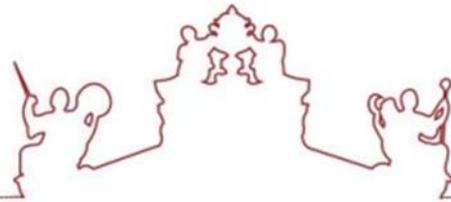
Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a diferenciação pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo

Beatriz Mota Rabaça Madeira

Orientador(es) | Ana Artur Marques

Évora 2021





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

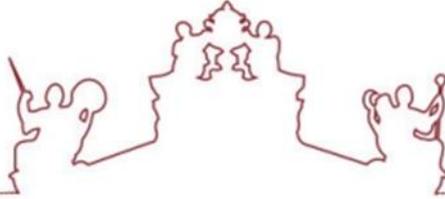
Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a diferenciação pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo

Beatriz Mota Rabaça Madeira

Orientador(es) | Ana Artur Marques

Évora 2021





O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Orientador)

Cassiana Magalhães (Universidade Estadual de Londrina) (Arguente)

“O caminho do sucesso está na estrada do conhecimento.”

Eliê

Agradecimentos

Estando a chegar ao fim de um ciclo bastante importante para a minha vida, principalmente a nível profissional, não podia deixar de agradecer e dar o meu obrigado/a a todos/as aqueles/as que me acompanharam ao longo desta longa caminhada e que estiveram sempre presentes para me ajudar nas dificuldades que eventualmente surgiram, a superar os desafios e a alcançar a meta tão desejada.

Assim sendo e, em primeiro lugar o maior obrigado do mundo aos pais incansáveis que tenho, pois sem o apoio deles nada disto teria sido possível; obrigada de coração por todas as palavras de força e motivação, todas as lições e todos os ensinamentos, pois todos eles fizeram de mim aquilo que sou hoje e obrigada por acreditarem nas minhas capacidades para seguir o meu maior sonho; ser educadora e professora. Também uma palavra de agradecimento muito enternecedora ao meu irmão e à minha avó: o apoio de ambos foi inesgotável, estiveram presentes em todo o meu trajeto académico, sempre disponíveis e a darem-me força para jamais desistir.

Não menos importante, quero de igual forma agradecer ao meu Luís por toda a paciência e por estar ao meu lado, a ouvir desabafos, a encorajar-me, e a nunca me deixar desistir ou “baixar os braços” nos momentos de maior dificuldade ou frustração. O seu apoio foi fundamental para conseguir terminar o presente relatório e acreditar que era capaz de superar este desafio que tanto exigiu de mim.

Logo em seguida, não posso deixar de agradecer à minha orientadora, professora Ana Artur, pela sua disponibilidade, dedicação, pelo interesse demonstrado ao longo de todo o mestrado e pela minha investigação, por todo o apoio, motivação, pelos seus ensinamentos e pelo seu contributo, que foi fundamental para conseguir elaborar o meu relatório de investigação com o sucesso desejado.

Também ao professor, à educadora cooperante e a todos/as os/as docentes que me acompanharam ao longo da minha formação e me prestaram ensinamentos essenciais para a minha vida profissional futura, que sempre se mostraram disponíveis para me ajudar no que necessitasse e que sempre se interessaram pelo meu bem-estar e contribuíram para alargar as minhas competências, o meu muito obrigado.

Por último, mas não menos importantes, quero agradecer às minhas colegas e amigas/os que me ajudaram a contornar as barreiras que por vezes surgiram durante a minha formação académica e por todos os momentos bem passados, onde as gargalhadas, as lágrimas e as aprendizagens que adquirimos juntas/os me fizeram

crescer enquanto futura profissional e enquanto pessoa. Obrigada, tenho as/os a todos/as no meu coração!

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo a Diferenciação Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo

Resumo

Este relatório enquadra-se na Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, e centrou-se na questão: “Como promover uma ação educativa centrada na diferenciação pedagógica?”. Procurei planear e refletir sobre a minha prática, numa perspetiva de investigação-ação. Para recolher os dados e responder aos objetivos recorri a instrumentos como notas de campo, planificações e reflexões. No 1º ciclo foi possível realizar mudanças ao nível da reorganização do espaço da sala de aula, tornando-o mais flexível para permitir diferentes tipos de organização da turma e conseqüentemente criar dinâmicas mais participativas e colaborativas por parte dos alunos. No jardim de infância, o trabalho de projeto foi a proposta de diferenciação pedagógica mais significativa. Os constrangimentos, mais visíveis no 1º ciclo, prendem-se com a dificuldade em diferenciar conteúdos, processos e produtos, pois predomina a conceção de que todos os alunos têm de realizar as aprendizagens dos mesmos conteúdos ao mesmo tempo.

Palavras-chave: aprendizagens; avaliação; crianças; diferenciação pedagógica; flexibilidade curricular.

Supervised Teaching Practice in Preschool Education and Primary Education: Building Differentiated Instruction in Preschool and Primary School

Abstract

This report is part of the Supervised Teaching Practice in Preschool Education and Primary Education, and its main objective is to understand and promote differentiated instruction. I tried to plan and reflect on my practice using an action-research perspective. I used research instruments such as field notes, plans and reflections in order to collect data and achieve the objectives. In primary school, it was possible to make changes concerning the reorganisation of the classroom physical environment, making it more flexible so as to allow different types of class organization, and therefore to create more participative and collaborative dynamics by students. In preschool, the project work was the most significant differentiation proposal. The constraints, most visible in primary school, were found in the difficulty in differentiating contents, processes and products, since there is a predominant idea according to which all pupils must learn the same contents at the same time.

Keywords: learning; assessment; children; differentiated instruction; curriculum flexibility.

Índice

Introdução.....	12
2.1. Conceito de Diferenciação Pedagógica.....	15
2.2. Estratégias que promovem a diferenciação pedagógica	17
2.2.1. O trabalho de projeto.....	19
2.3. A gestão flexível do currículo no Jardim-de-Infância e no 1ºciclo do Ensino	22
2.4. Papel do professor /educador na mediação da aprendizagem	26
3. O processo investigativo	29
3.1. Identificação da problemática e objetivos.....	29
3.2. Metodologia.....	30
3.3. Instrumentos e processo de recolha de dados	31
4. Os Contextos Educativos	34
4.1. Contexto de 1ºCiclo do Ensino Básico.....	34
4.1.1. Caracterização do grupo.....	34
4.1.2. Fundamentos da ação educativa.....	36
4.1.3. Organização do espaço, materiais e tempo	38
Organização do Tempo	39
4.1.4. O Processo de Intervenção.....	41
4.2. Contexto de Jardim-de-Infância	57
4.2.1. Caracterização do grupo	57
4.2.2. Fundamentos da ação educativa.....	59
4.2.3. Organização do espaço, materiais	60
Organização do tempo.....	62
4.2.4. Processo de Intervenção.....	64
5. Considerações finais	82
6. Referências Bibliográficas.....	88

Índice de figuras

Figura 1: Disposição inicial das mesas da sala de aula	Figura 2: Disposição da sala de aula em forma de "U"	44
Figura 3: Flor da Amizade elaborada pela turma		48
Figura 4: M. a ilustrar o seu quarto		51
Figura 5: Q. a ilustrar o seu quarto.....		51
Figura 6: S. a apresentar o seu quarto.....		52
Figura 7: N. a apresentar o seu quarto.....		52
Figura 8: Elaboração conjunta da "casa dos alunos"		53
Figura 9: M. a elaborar a "casa dos alunos"		53
Figura 10: M. e R. a elaborar o cartão para o/a amigo/a		55
Figura 12: Resultado final de um dos cartões para o/a amigo/a.....		56
Figura 11: Resultado final da elaboração do cartão para o/a amigo/a.....		56
Figura 13:Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas e de manutenção da sala		61
Figura 14: Mapa Mensal de Presenças.....		61
Figura 15: Diário de Grupo.....		62
Figura 16: R:D a realizar a atividade relacionada com o projeto durante o confinamento		66
Figura 17: Livro dos insetos do R.D.		67
Figura 18: Momento de comunicação em grande grupo		67
Figura 19: Teia inicial do Projeto.....		68
Figura 20: Reunião em grande grupo		69
Figura 21: Grupo no espaço exterior a apanhar formigas		71
Figura 22: Grupo na apanha das formigas		71
Figura 23: Momento de observação e apanha das formigas		72
Figura 24: momento de observação das formigas		72
Figura 25: Continuação da atividade no exterior da instituição		73
Figura 26: Continuação da apanha das formigas.....		73
Figura 27: R.D. com o seu gafanhoto.....		74
Figura 28: R.D. na execução do projeto.....		75
Figura 29: L.C e L.S. a executar o projeto.....		75
Figura 30: L.C. a construir o dossiê		76
Figura 31: S. a elaborar o dossiê		76
Figura 32: B. a Construir o dossiê.....		76
Figura 33:D. a executar o projeto.....		77

Figura 34: R.D. a executar o projeto	77
Figura 35: F.Z. a executar o projeto	77
Figura 36:C.J. e A. a escrever frases para o dossiê.....	77
Figura 37: Apresentação e divulgação do projeto	79
Figura 38: Apresentação e divulgação do projeto	79
Figura 39: Dossiê do projeto finalizado	80

Introdução

O seguinte relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Évora e denomina-se como “Construindo a Diferenciação Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo”. Tal como o título indica, no decorrer dos estágios adotei e explorei alguns métodos e estratégias de diferenciação pedagógica que me permitiram desenvolver com as crianças e os alunos aprendizagens diversificadas e diferenciadas, conseguindo também aprofundar conhecimentos na temática em questão. Todas as ações educativas desenvolvidas no contexto de pré-escolar e no 1ºCiclo foram produzidas com base em instrumentos reguladores, tendo sempre em consideração as características de ambos os grupos.

A instituição onde a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de 1ºCiclo foi realizada pertencia à rede pública e a de educação pré-escolar era uma instituição Particular de Segurança Social (IPSS). Em ambas, numa primeira fase apenas realizei uma observação participante e, somente mais tarde, é que passei a intervir de forma cooperada com um docente e uma educadora e a planificar diária e semanalmente para promover práticas educativas que procuravam responder a critérios de diferenciação pedagógica. A PES em Pré-Escolar infelizmente, devido à Covid-19 foi alterada durante o confinamento e a única forma de contactar com as crianças durante esse período foi através de um grupo privado que a educadora já tinha antes criado para a sala no Facebook e no qual foi possível colocar propostas de atividades facultativas semanais para os mesmos desenvolverem em casa, com a família.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, segundo Grave-Resendes & Soares (2002, p. 11) “reconhece a cada cidadão o acesso à escolaridade básica bem como o direito ao sucesso escolar”. Desta forma, e ao longo dos anos, o ensino diferenciado é algo que tem vindo cada vez mais a assentar em toda a comunidade educativa. As mudanças socioculturais têm levado os educadores/professores a repensar o seu método de trabalho e a implementar ações diversificadas que se tornem desafiantes e que sejam inclusivas, de forma que nenhuma criança/aluno se sinta excluído. Esta é sem dúvida uma tarefa complexa que exige que os mesmos reflitam e concebam as aprendizagens em função e de acordo com as características e necessidades dos seus aprendizes.

Como tal, as escolas necessitam de criar condições que facilitem as aprendizagens dos mesmos, que tornem as fragilidades em superações, contribuindo assim para o sucesso

escolar de todos/as. Para tal acontecer, as instituições educativas não podem nem devem de continuar a gerar um único currículo uniforme, definido e padronizado. Cada escola deve de produzir um currículo, geri-lo e adaptá-lo tendo em conta os seus envolventes bem como as capacidades/competências que os mesmos apresentam, acionando caminhos diferenciados, de modo a que os fracassos escolares se tornem em aprendizagens significativas e eficazes, que assegurem a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sociocultural dos aprendizes, permitindo que a sociedade se mantenha equilibrada (Roldão, M.C.; Almeida. S. (2018). Gestão curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores. Direção-Geral da Educação.). É certo que, todo este processo de gestão do currículo, é sobretudo orientado pelos docentes/educadores e que estes devem de estruturar, organizar e construir o mesmo considerando que todos os/as seus/suas crianças/alunos são diferentes e que constituem um nível de competências distintas.

Ao falar-se de diferenciação pedagógica, importa destacar que muitos são os educadores/docentes que se questionam acerca da gestão de um grupo onde todos são diferentes e, por isso, a forma de lecionar tem de ser revista de modo a que todas as crianças/alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Os educadores/professores devem de conhecer as potencialidades e competências dos seus aprendizes para a partir das mesmas conseguir gerir e avaliar o seu processo de ensino aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 15)

Todas estas premissas permitem-me enquanto futura professora/educadora acreditar que a mudança no ensino é possível e que para tal acontecer é necessário que o educador/professor vá regulando e refletindo diariamente sobre as suas ações e ensine tendo em conta as características e necessidades dos seus aprendizes, pois se o fizer consegue atender, responder e chegar de forma apropriada a todos os seus aprendizes, contribuindo do mesmo modo para evolução do processo ensino-aprendizagem dos mesmos.

Os contextos de PES onde participei mostraram-me e ensinaram-me que é muito importante observar a criança/o aluno e o grupo e as interações e relações que se estabelecem com o adulto para conseguir comunicar e desenvolver com os mesmos, competências que lhes permitam ser seres humanos competentes e exigentes face à sociedade atual. Observar e estar atenta também à forma como o docente e a educadora cooperante atuavam com as crianças bem como ao trabalho que estes efetuavam com as mesmas deu-me alento e motivação para acreditar que eu era capaz de superar as minhas dificuldades e aplicar os conhecimentos que anteriormente tinha

adquirido nas aulas bem como algumas estratégias de diferenciação pedagógica que fui investigando e que poderiam vir a fazer a diferença nas aprendizagens de ambos os grupos.

Estando o tema da minha investigação redirecionado para a diferenciação pedagógica, defini cinco objetivos para me ajudar a aprofundar os conhecimentos nesta área e a procurar respostas que me ajudassem a contruir caminhos para um ensino diferenciado e inclusivo, sendo os seguintes: Conhecer e utilizar estratégias de diferenciação pedagógica para o 1º ciclo e para o jardim de infância; Envolver as crianças em práticas de diferenciação pedagógica através do planeamento e avaliação das suas aprendizagens; Potenciar a flexibilização curricular no jardim de infância e no 1º ciclo; Identificar constrangimentos para a utilização da diferenciação pedagógica; e Compreender o papel do/a educador/a e do/a professor/a do jardim-de-infância e do 1ºCiclo na promoção da diferenciação pedagógica.

Para conseguir dar resposta a cada um dos objetivos apresentados, ao longo de todo o processo de investigação-ação recorri a instrumentos e apoiei-me em elementos como o Caderno de formação, que continha notas de campo e reflexões semanais, as Planificações semanais e diárias, a observação participante que realizei na fase inicial de ambos os estágios e registos fotográficos que captaram alguns dos momentos mais importantes dos estágios.

Assim sendo, o atual relatório é composto por três capítulos. O primeiro é composto por uma parte teórica devidamente fundamentada e dividida em quatro pontos, sendo que o primeiro aborda o conceito de diferenciação pedagógica, o segundo estratégias que promovem a diferenciação pedagógica, o terceiro que se foca na gestão flexível do currículo no Jardim-de-Infância e no 1ºciclo do Ensino Básico e o quarto que apresenta qual o papel do professor/educador na mediação da aprendizagem. O segundo capítulo, contempla o processo investigativo, ou seja, identifica e explicita a problemática e objetivos da investigação e indica qual foi a metodologia utilizada, a partir da qual consegui recolher e analisar os dados obtidos em ambos os contextos e o terceiro e último capítulo refere-se á minha intervenção nos contextos de educação pré-escolar e do 1ºciclo do ensino básico, sendo por isso que o capítulo se encontra dividido em dois pontos: um referente ao contexto de PES em educação pré-escolar e o outro ao 1ºciclo do ensino básico. Cada um dos mesmos engloba quatro pontos, sendo eles a caracterização do grupo, os fundamentos que alicerçaram a ação educativa, a organização, a organização do espaço, dos materiais e do tempo e o último, que apresenta o processo de intervenção realizado ao longo dos estágios. Por fim, encerro

o relatório no ponto das considerações finais, onde faço uma introspeção e reflexão respeitante a todo o meu processo de investigação-ação bem como ao papel que desenvolvi enquanto futura educadora e professora.

2.1. Conceito de Diferenciação Pedagógica

O conceito diferenciação pedagógica é há muito um objeto de reflexão que leva os docentes a repensar a forma como se organizam as aprendizagens, de modo a que as crianças aprendam de forma mais eficiente, e de acordo com as suas potencialidades. Para que a diferenciação seja utilizada corretamente é necessário que o/a educador/a ou/e o/a professor/a se assuma como um agente flexível, capaz de proporcionar momentos e oportunidades de aprendizagem, tendo em conta as necessidades, os interesses e o ritmo de aprendizagem de cada aluno/criança.

Deste modo, e como a diferenciação pedagógica não se consegue resumir apenas em uma definição/um conceito; alguns autores defendem a ideia principal que o caracteriza, mas por palavras distintas: Para Tomlinson & Allan (2002, p.14) a diferenciação pedagógica é entendida “como uma forma de resposta proativa do professor face às necessidades de cada aluno”. O que as autoras pretendem afirmar é que a diferenciação se resume “à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular ou de um pequeno grupo de estudantes em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes” (Tomlinson & Allan, 2002, p.14)

Para Sérgio Niza (2000), citado por Grave-Resendes & Soares (2002, p.12), “a Diferenciação Pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso, tratando-se de uma questão dos Direitos da Criança”. Por isso, toda a criança deve sentir-se incluída e fazer parte da construção do seu processo de aquisição de conhecimentos, independentemente das barreiras que possam existir bem como da diferença de sexo, classe social e a etnia a que pertencem. Para tal acontecer, os professores devem conhecer as competências cada criança/aluno para a partir das mesmas conseguirem planear, avaliar e gerir as aprendizagens de cada um/uma (Gardner, 1985 citado por Grave-Resendes & Soares, 2002).

Por outras palavras, Grave-Resendes & Soares (2002) referem que

A diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma a que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma (p.22).

Esta sua afirmação não poderia estar mais adequada, uma vez que atualmente ainda são muitos os professores que consideram que a diferenciação pedagógica só é possível de realizar em salas de aula com número de alunos reduzido, com flexibilização curricular e docentes com formação específica na área.

Vista como uma forma de progressão do processo ensino-aprendizagem da criança/do aluno, Visser (1993), citado por Grave-Resendes & Soares (2002, p.22) entende a diferenciação pedagógica como o processo em que os professores “se defrontam com a necessidade de fazerem progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.” Deste modo e, tendo em conta as percepções de Niza (1996) e Benavente (1994) citados por Grave-Resendes e Soares (2002), diferenciar não significa individualizar o ensino, mas sim torná-lo um processo onde as crianças/os alunos aprendem num contexto de cooperação de trabalho, muito dele concretizado a pares. Este método de trabalho a pares compromete-se a envolver a criança/ o aluno de forma motivada, ativa e participativa, tornando a sala de aula um lugar onde as suas aprendizagens se tornam mais significativas e eficientes. Para além de convidar as crianças/os alunos a adotar tal estratégia do trabalho a pares, os docentes conseguem “diferenciar o ensino através da organização de interações e de atividades de modo a que cada aluno seja confrontado com situações didáticas significativas e adequadas às suas características e necessidades” (Benavente, 1994, citada por Grave-Resendes & Soares, 2002, p.23).

Entendida como um elemento fundamental para o sucesso educativo dos alunos/das crianças, a diferenciação pedagógica segundo Mandlate, (2012),

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

Considerando as afirmações anteriores importa referir que a diferenciação pedagógica não pressupõe que os ritmos de trabalho sejam todos iguais, pois o aluno deve trabalhar ao seu ritmo e de acordo com as suas especificidades. Só desta forma é que vai conseguir enriquecer as suas aprendizagens e construir o seu processo ensino-aprendizagem, tornando-se o agente principal do mesmo, mediado pelo

educador/professor. Niza (1996-2000, citado por Grave-Resendes & Soares, 2002, p.24) defende que “só a partir de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação entre o professor e os alunos e destes entre si, se poderão colocar em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática, isto é, os direitos da criança.”

2.2. Estratégias que promovem a diferenciação pedagógica

Segundo Tomlinson (2008, p.59), “apesar de a gestão de uma turma diferenciada nem sempre ser fácil, os avanços nessa direção tendem a tornar a escola adequada para cada vez mais alunos. Por outro lado, também tendem a tornar o ensino mais gratificante e motivador.” Desse modo, os contextos educativos devem de adotar estratégias e práticas que, de uma maneira ou de outra, promovam um ensino diferenciado, e desta forma, a diferenciação pedagógica.

Sobre o papel do docente face à diferenciação pedagógica, Tomlinson e Allan (2002) afirmam que o professor pode diferenciar e arranjar diversas estratégias pedagógicas através de **conteúdos, processos e produtos**, considerando a recetividade, os interesses e os perfis de aprendizagens dos seus alunos.

As mesmas autoras, agora de uma forma mais detalhada, clarificam que “os **conteúdos** consistem em factos, conceitos, generalizações, ou princípios, atitudes e competências relacionados com uma disciplina (p.21).” Os mesmos abrangem tudo o que o docente planifica para ensinar os seus alunos, bem como a forma como os aprendizes vão adquirir os conhecimentos (Tomlinson e Allan, 2002, p. 21).

Processo é entendido como a forma que o aluno atribui um significado a algo, ou seja, como compreende e retém factos, conceitos e competências atribuídas pelo docente na sala de aula (Tomlinson & Allan, 2002, p.22). Por outras palavras, processo pode ser compreendido como “a oportunidade que os alunos têm para processarem conteúdos, ideias ou ideias” instituídas pelo docente (Tomlinson, 2008, p.127). Dentro da sala de aula, é possível o professor diferenciar uma atividade, se oferecer aos seus alunos uma diversidade de opções que os ajudem a perceber e compreender o que aprenderam no decorrer da mesma. Ao promover atividades diferenciadas, o professor mostra aos alunos que é possível aprender um determinado conceito/uma determinada ideia de várias formas, tendo em conta as capacidades de cada aprendiz.

O termo **produto** é atribuído, segundo (Tomlinson & Allan, 2002, p.23) aos “itens que o aluno usa para demonstrar aquilo que aprendeu e compreendeu”, num determinado período.

Os produtos bem conseguidos expressam todas as aprendizagens que o aluno conseguiu retirar e obter, alargando assim os seus conhecimentos e competências (Tomlinson & Allan, 2002, p.23).

Os espaços educativos onde o/a educador(a)/professor(a) pretende colocar em prática um ensino diferenciado, devem de ser dinâmicos e flexíveis, de modo a que os materiais, as atividades, tarefas e o tempo sejam organizados de forma cuidada e rigorosa, para garantir que as interações entre educador/criança, professor/aluno e as aprendizagens sejam de qualidade e reflexo de diferenciação pedagógica (Portugal, 2014). Sendo considerados os principais colaboradores na construção do processo de aprendizagem, Nóvoa (2007) defende que

Se não houver o trabalho de cooperação entre os alunos mais e menos avançados, entre os alunos que têm maior predisposição para certas disciplinas e os que têm para outras, enfim, se não houver a possibilidade do professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica (p. 9)

Ao adotar estratégias que envolvam todos os alunos, o professor torna a sua sala de aula numa comunidade de aprendizagem eficaz, onde todos se sentem incluídos, bem-recebidos, respeitados e seguros, mostrando que tanto o docente como os aprendizes como estão a trabalhar em prol das suas aprendizagens. Recorrendo às palavras de Portugal (2014, p.44), importa referir que “gerir um grupo/ turma e organizar um ambiente educativo que vá ao encontro dos interesses e necessidades de todas as crianças requer uma grande reflexão, conhecimento e planeamento das estratégias de ensino mais adequadas.” Assim sendo, e baseada nas estratégias definidas por Tomlinson (2008, p.59-66) enuncio, posteriormente, algumas que considero pertinentes e que podem contribuir, de modo significativo, para um ensino mais diferenciado e, acima de tudo de qualidade superior ao verificado até aos tempos atuais:

- Fornecer atividades que promovam a autonomia, concentração e o sucesso dos alunos;
- Explicar de forma clara e simples as atividades propostas, de modo a que todos alunos entendam o que se pretende com as mesmas;

- Organizar/dispor os alunos em grupos ou em lugares de forma flexível e não brusca;
- Definir métodos de trabalho que sejam capazes de manter a sala de aula organizada desde o início ao fim da aula;
- Estabelecer regras com a turma para manter o bom funcionamento das aulas e da sala;
- Acordar com os alunos e implementar momentos que levem os alunos a refletir e falar sobre os procedimentos ocorridos na sala de aula;
- Ensinar os alunos a rearranjar o mobiliário da sala, promovendo atividades onde estes tenham a oportunidade de ser criativos;
- Registrar, de forma regular, o empenho e concentração que as crianças demonstram pela realização das tarefas numa grelha de registo;
- Atribuir, o mais possível aos alunos, a responsabilidade das suas aprendizagens, tornando a sala de aula num espaço mais eficaz e produtivo;
- Fazer com que os alunos falem acerca dos procedimentos na sala de aula e processos de grupo. No mesmo espaço devem de existir momentos que levem os alunos a pensar e a falar sobre as suas experiências e expectativas.

Na perspetiva das afirmações acima importa, sobretudo ressaltar que, para promover as aprendizagens de todo o grupo, o docente deve de construir uma planificação diferenciada que estimule e valorize as potencialidades de cada aluno. Ao fazer isso e, por sua vez, ao desenvolver práticas colaborativas/conjuntas, implica que haja confiança e vontade de realizar trabalho com o outro, acreditando que é possível chegar mais longe com ele do que sozinho (Alarcão & Canha, 2013). Organizar uma sala educativa e orientar um grupo/uma turma, considerando os interesses e necessidades de cada um dos alunos (de modo a que todos partilhem e se envolvam nas atividades) implica uma grande introspeção e reflexão, por parte do docente para que o mesmo adote estratégias e práticas diferenciadas e mais adequadas, capazes de promover o sucesso de todos os alunos.

2.2.1. O trabalho de projeto

O trabalho de projeto é considerado por vários autores uma estratégia de diferenciação pedagógica.

Segundo Durand (2012),

a metodologia de trabalho de projeto é conhecida como um dos modelos curriculares para a educação de infância, constituindo uma estratégia de aprendizagem e desenvolvimento que tem como objetivo promover aprendizagens significativas às crianças, através da sua interação com o meio envolvente (p.31).

Para Katz & Chard, (1997), um projeto é o estudo profundo de algo/de um tema que seja do interesse das crianças, elaborado e construído pelas mesmas. Os mesmos autores afirmam ainda que o “trabalho de projeto tem como característica essencial, ser uma investigação com caráter intencional, gerador e que incentiva as crianças “a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam (1997, p. 6)”. Metodologias de trabalhos como esta em salas de pré-escolar tendem a antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e construção do conhecimento das crianças (Vasconcelos, 2011).

Assim sendo, o trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989:140, citados por Vasconcelos. p.9).

Segundo Guedes (2011, p.7) existem três tipos de projetos: **os temáticos de estudo e/ou de investigação científica**, aqueles em que as crianças são confrontadas com a questão “Queremos saber” e onde mobilizam os seus conhecimentos e capacidades de pesquisa para resolverem a mesma, sendo que os projetos de investigação científica exigem que se recorra à atividade experimental para validar as hipóteses colocadas; **os técnico-artísticos** apelam para as atividades de construção ou produção de obras artísticas (“Queremos fazer”), como a elaboração de uma peça de teatro ou uma escultura e os projetos de **intervenção social**, aqueles onde existe a preocupação de mudar o meio em que as crianças vivem (“queremos mudar”).

Sendo esta uma metodologia de trabalho muito apreciada pelos educadores/professores e por conseguinte, pelas crianças/pelos alunos, os trabalhos de projeto são construídos e dividem-se em quatro fases distintas:

Na **1ª fase**, intitulada como a **definição do problema**, formula-se o problema ou as questões que se pretendem investigar, define-se o assunto que se vai estudar e dialoga-se sobre maneiras possíveis de resolver as dificuldades que possam surgir durante todo

o processo de investigação. Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, fazem esquemas e escrevem com o apoio do adulto. Começa-se por referir e apontar (por exemplo numa teia, onde se agrupam os conhecimentos das crianças e do/da educador/a) o que cada um/a sabe sobre o assunto a investigar (Vasconcelos, 2011)

Na **2ª fase**, a da **Planificação e desenvolvimento do trabalho** faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto, elaboram-se teias ou redes como guias de pesquisa, define-se o que se vai fazer, por onde se vai começar, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; enumeram-se recursos, discute-se sobre quem pode ajudar no processo e de que forma. Pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir. Surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala.

Na **3ª fase**, da **Execução do trabalho**, as crianças iniciam o processo de pesquisa, através da observação e experiências diretas, prepara-se o que as mesmas pretendem saber, organiza-se, seleciona-se e registam-se as informações obtidas. Além disso, as crianças, desenham, utilizam fotografias, criam textos e fazem construções e sínteses face à informação recolhida. Com a ajuda do/a educador/a analisam-se as informações obtidas, discutem-se e faz-se uma introspectiva do que se sabia antes e do que se sabe agora. A partir desse ponto, as crianças organizam e avaliam o processo e começam a expor as suas informações, as suas ilustrações e os seus registos em mapas, gráficos, quadros que se afixam nas paredes da sala (Vasconcelos, 2011).

4ª fase: Avaliação e divulgação do trabalho. Nesta última fase, as crianças apresentam a outras salas/a outros grupos tudo o que aprenderam e descobriram ao longo do processo de construção do projeto. As mesmas expõem o seu trabalho e divulgam-no, podendo-o fazer em vários sítios e de várias formas. Ainda nesta fase, reconhece-se o trabalho das crianças, bem como o empenho e dedicação que as mesmas tiveram perante todas as fases do projeto. “Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida e as competências adquiridas” (Vasconcelos, 2011, p.17).

Relativamente à relevância que o trabalho de projeto tem nas crianças, Siraj Blatchford et al (2002, citada por Vasconcelos, 2011) afirma que esta metodologia permite que haja pensamento partilhado sustentado e amplia o desenvolvimento intelectual das crianças. também citados pela mesma autora (p. 18) Katz e Chard (1989) “consideram que o

trabalho de projeto ajuda a criança a desenvolver hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir.”

Através dos projetos que realizam, é importante que as crianças aprendam a ser cidadãs ativas, que sejam responsáveis e solidários uns para com os outros, que “aprendam a transcender interesses imediatos e a fazer escolhas informadas e criteriosas” e a saber que todos têm direito a usufruir dos projetos, caso assim o entendam (p. 18).

Cosme (2018, p.56), acredita e refere que a metodologia de projeto “pode ser utilizada para despertar a curiosidade dos alunos, estimulá-los a olhar o mundo e a encontrar respostas para viver no mesmo”. A mesma autora considera que os projetos não têm de estar relacionados com os programas escolares nem como com assuntos específicos, mas sim com os interesses e as curiosidades das crianças em querer saber mais sobre algo que lhes interesse realmente.

2.3. A gestão flexível do currículo no Jardim-de-Infância e no 1ºciclo do Ensino

A peça-chave deste ponto assenta na palavra currículo e, como tal, importa referir, de imediato e forma clara, a designação da mesma. Deste modo, segundo Roldão & Almeida (2018, p. 7) o currículo é entendido como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” Este, é o fio condutor principal que as escolas devem seguir caso pretendam tornar-se autónomas e garantir o sucesso dos aprendizes, uma vez que as mesmas e que os educadores/professores, partem das necessidades das crianças e dos alunos para colocar em marcha o processo de aquisição de aprendizagens das/dos mesmos/as.

Contudo, é de considerar que o currículo “assume um duplo significado: por um lado, é considerado o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir (Roldão & Almeida, 2018, p. 30).”

Assim sendo, é de referir que, para se gerir um currículo flexível é necessário que se tomem decisões adequadas para produzirem as aprendizagens pretendidas, decisões essas que incidem sobre as áreas curriculares que são lecionadas diariamente nas escolas e que tendem a fazer a diferença na vida das crianças/dos alunos e até mesmo dos educadores/docentes.

Para além desta importância, não podemos esquecer que o ambiente educativo é um fator determinante para a formação das crianças e dos alunos. Como tal, é fundamental

que o mesmo seja rico, estimulante e com um processo de desenvolvimento de aprendizagem consistente e coerente capaz de oferecer diferentes e diversas oportunidades e desafios/experiências que motivem as crianças a aprender e a criar ligações entre si (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Como refere Silva et al (2016, p.9), “o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico.” Assim sendo, as mesmas a partir das suas vivências, saberes e competências conseguem desenvolver as suas potencialidades, tornando-se desse modo, o principal agente do seu processo educativo.”

Todavia, é da competência do educador considerar a criança como a principal promotora das suas aprendizagens, levando-a a interagir com outros, integrando-a, estimulando-a e proporcionando-lhe diferentes oportunidades onde as mesmas se sintam confiantes, possam ser escutadas e onde tenham a possibilidade de ter poder de decisão face a conjunturas respeitantes do seu processo educativo, podendo também contribuir, intervir e ser um elemento importante no processo educativo do outro. (Silva, et al., 2016)

Sendo a educação, segundo a Convenção dos Direitos das Crianças (1998), um dos principais pilares para a igualdade de oportunidades, é fulcral referir que esta assume um papel fundamental na orientação das aprendizagens e dos conhecimentos da criança, uma vez que tem a oportunidade de participar nas ações educativas do outro. A diversidade de opiniões e partilhas que são apresentadas e expostas contribuem para uma multiplicidade de saberes que enriquecem experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (Silva et al, 2016).

Continuando a apoiar e reforçar a ideia de Silva et al (2016) para as crianças se sentirem incluídas no meio escolar, as instituições devem de estar qualificadas e prontas para adotar estratégias pedagógicas diferenciadas, “que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (p. 10). A interação e a cooperação consideram-se, portanto, fatores essenciais, pois as crianças aprendem principalmente umas com as outras e não apenas com e em conjunto com o/a educador(a). Deste modo, o/a educador/a tem o dever de executar um planeamento diferenciado mediante as características e especificidades individuais que cada criança apresenta e criar momentos e oportunidades que a estimulem e promovam as suas competências e o seu desenvolvimento (Silva et al, 2016).

Para os aprendizes se sentirem seguros, confiantes e incluídos, as instituições devem de, em colaboração com os pais/familiares, criar um ambiente onde todos se sintam acolhidos e respeitados para, dessa forma, também conseguirem melhorar e contruir um currículo mais flexível e acessível a todos. Assim, cabe ao educador/professor promover e proporcionar momentos e condições que facilitem a comunicação e articulação de saberes, para enriquecer o processo educativo da criança e consequentemente ser construído e adaptado um currículo que respeite as necessidades de todos (Silva et al, 2016).

Assim, e de acordo ainda com Silva et al (2016),

Construir e gerir o currículo exige um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade. (p. 13)

Para os jardins-de-infância promoverem aprendizagens significativas e diversificadas, o educador deve de definir e avaliar o processo educativo da criança, tendo em conta o que observa e regista bem como os seus contextos familiares e sociais, permitindo assim que seja possível enriquecer o currículo com uma maior igualdade de oportunidades para todos (Silva et al, 2016). Fazendo uma avaliação pormenorizada e individual de cada um, o educador/professor já é capaz de reunir informações que lhe permitem construir um currículo mais flexível e de acordo com as necessidades e os interesses dos aprendizes. Para ir ainda mais ao encontro de um currículo flexível, o educador deve de incentivar as crianças a participar no processo de planeamento do mesmo, intervindo e colocando em prática as sugestões que vão delineando ao longo do tempo. “Essa participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança.” (Silva et al., 2016, p. 16).

De forma mais redirecionada para o 1º Ciclo do ensino básico, o currículo deve ser visto/entendido “como um instrumento que as mesmas podem gerir e desenvolver, de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto de Lei 55/2018, p. 2929).” Como tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas, sobretudo, pelos docentes das instituições.

Neste sentido, e para reforçar a ideia anterior, Pereira, F., (coord.), Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., e Fernandes, R. (2018, p. 11) afirmam que “A gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os docentes, permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais”. Os aprendizes, a partir do trabalho conjunto dos docentes e de um currículo flexível, podem explorar temas diversificados, diferenciar estratégias de aprendizagem e, desta forma, obter sucesso, autonomia e confiança (Martins, G. (coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. e Rodrigues, S., 2017).

Segundo o Decreto de Lei (55/2018), as escolas inclusivas devem tornar-se autónomas para conseguirem desenvolver um currículo adequado aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos e, por conseguinte, promoverem e conseguirem melhorar as aprendizagens/práticas educativas dos alunos. Além disso, as escolas inclusivas, para conseguir dar resposta às diferenças e às necessidades individuais de cada aluno, devem de construir currículo abertos e flexíveis, capazes de integrar e envolver todos os que integram a comunidade escolar. É essencial haver diferenciação, adaptação e individualização curricular tendo em conta as necessidades e características de cada aluno, em especial dos alunos com **barreiras à aprendizagem e à participação**. Todos os alunos devem ter os mesmos direitos e oportunidades, incluindo o direito à diferença e a uma educação adaptada às suas características (Geraldo, A., 2013). Deste modo, e, segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção Geral da Educação [DGE], 2017), a escola, enquanto ambiente promotor à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências dos alunos, têm de se ir reestruturando/ajustando para conseguir dar resposta às exigências que lhes são apresentadas.

Todavia, conseguir que os alunos aprendam de forma diversificada e mais significativa é, acima de tudo, um desafio constante para os estabelecimentos de ensino, pois a sua maioria ainda não está apta construir um currículo acessível para cada um dos alunos. São ainda bastantes as salas de aula onde o docente ensina os aprendizes como se todos fossem um só e todos aprendessem de igual forma. Para ajudar a contornar essa situação, Cosme (2018, p.36) afirma e valoriza a interdisciplinaridade, dizendo que esta “é um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, que se encontram associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis”. Como tal, os

projetos interdisciplinares instituídos nas diferentes áreas curriculares/disciplinas pretendem, sobretudo dar sentido ao que efetivamente se pretende aprender em cada área curricular. Para promover a interdisciplinaridade esses mesmos projetos podem ser executados a partir da área de Cidadania e Desenvolvimento; desenvolvidos de acordo com temas comuns a várias disciplinas e desenvolvidos em função da utilização de instrumentos e procedimentos que possam ser mobilizados em diferentes disciplinas.

A metodologia ou trabalho de projeto é considerado um instrumento de trabalho que motiva os alunos a aprender em conjunto e a transformar problemas em projetos (Cosme, 2018, p.53). Além dessa estratégia, outras como a aprendizagem -baseada na resolução de Problemas, a aprendizagem por descoberta guiada, a aprendizagem através de genealogias e estudos de caso são mais algumas das estratégias que a mesma autora defende que podem promover a autonomia dos alunos e atribuir-lhe responsabilidades máximas que podem tornar as suas aprendizagens mais significativas.

De forma sucinta, as ações que o professor determina perante as intervenções no processo de aprendizagem incentivam os alunos a aprenderem em conjunto, a desenvolverem aptidões, a discutirem e decidirem as diferentes tarefas a realizar, assumindo-os como os principais responsáveis das suas produções, consoante os seus interesses e possibilidades (Cosme e Trindade, 2013, p.59).

2.4. Papel do professor /educador na mediação da aprendizagem

A função de qualquer educador/professor é educar e partilhar saberes e valores às/com crianças/aos/e alunos. Para que isso aconteça, e segundo Gardner (*n.d.*), citado por Grave-Resendes & Soares (2002, p.18) é importante que o docente “esteja consciente do seu próprio estilo de aprendizagem visto que este se vai refletir no modo como ensina” os seus alunos.

Sendo o professor uma peça-chave no sistema educativo, torna-se necessário que seja consciente das suas responsabilidades e deveres, não apenas relativo à aquisição de aprendizagens do aluno, mas também como elemento mediador na construção do seu processo enquanto ser humano.

Como tal, o mesmo, ao longo da sua carreira, deve de constantemente ir atualizando os seus conhecimentos, manter-se informado, ativo, procurar novos métodos e novas estratégias que lhe permitam chegar e ensinar a todos os alunos. Estes, irão aprender melhor se o docente tiver em conta as características individuais de cada um

(interesses, pontos fortes e fracos, necessidades e estilos de aprendizagem), necessitando, para isso, de processos de aprendizagem diferenciados, que atendam às necessidades que cada um apresenta (Grave-Resendes e Soares, 2002).

Considerando, segundo Alonso, Gallego e Honey (1997, citados por Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 17) que as crianças/"os alunos não aprendem todos da mesma forma, visto que têm estilos individuais de aprendizagem ", o educador/professor deve de criar e proporcionar situações e contextos que ajudem os aprendizes a obter sucesso na aquisição das mais variadas aprendizagens, construindo e enriquecendo assim o seu processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, as escolas e, por conseguinte, os docentes devem de "criar condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma a adequá-las às necessidades de cada aluno, procurando proporcionar, com equidade, o direito de sucesso na educação escolar (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.21)."

É dever do docente, respeitar o ritmo de trabalho, aceitar e reconhecer as diferenças dos seus alunos e atentar que este é um processo que tem de envolver todos os intervenientes inseridos no processo educativo, entendido por isso, como um trabalho de cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002). De igual forma, e ainda na perspetiva das mesmas autoras, o professor deve focar-se em "práticas que garantam a igualdade de acesso ao currículo, isto é, de práticas que promovem a igualdade de oportunidades de aprendizagem do currículo" (p. 27).

Ao praticarem um ensino diferenciado, os docentes deixam de se ver como "guardiões e administradores do saber, passando a olhar-se como organizadores de oportunidades de ensino (Tomlinson, 2008, p.35)." Tal afirmação, evidencia que os professores organizam o ambiente educativo e, neste caso, a sua sala de aula, com atividades e estratégias que captem e estimulem a atenção/ o interesse dos alunos e lhes permitam deter a responsabilidade máxima sobre o seu processo de aprendizagem, ensinando-lhes o modo como devem reagir perante um conjunto vasto de situações. Além disso, os docentes que privilegiam este tipo de ensino, também tendem a proporcionar momentos que melhorem a capacidade de desenvolver "diversas formas de os alunos explorarem, serem os detentores das suas próprias ideias e providenciem possibilidades variadas de os alunos expressarem e desenvolverem os seus conhecimentos" (Tomlinson, 2008, p.35).

Em conjunto com os seus alunos e, para organizarem a sua sala de modo a que as aprendizagens sejam efetuadas com sucesso, os professores devem demonstrar-se interessados e empenhados para aceitar e experimentar novas estratégias de trabalho

pedagógico e refletir sobre as mesmas, para perceberem se são as adequadas para a construção de saberes dos seus aprendizes. De igual forma, o mesmo, deverá criar um ambiente para decidir em conjunto com as suas crianças as tarefas a desempenhar por cada um no dia a dia e um tempo para estes trabalharem de forma autónoma, de modo a que os mesmo se sintam confiantes, dando-lhes a oportunidade de serem responsáveis pela gestão das suas próprias aprendizagens e de aprendizagens que podem surgir com os pares (Grave-Resendes & Soares, 2002). Assim, aluno deve desenvolver as atividades, ao seu ritmo, de acordo com as suas características, sem terem de trabalhar e desenvolver competências todos ao mesmo tempo.

Posto isto, a diversidade dos alunos é um desafio que coloca diariamente os docentes a recorrer a um processo de instrução, de procura de estratégias e métodos e de planificações constantes de trabalhos que se adequem a todos os alunos, mostrando que é possível adotar, desenvolver e colocar em ação práticas mais inclusivas e desafiantes para todos. Todavia, não só o professor deve ser o responsável pela planificação do trabalho a desenvolver; pois segundo Grave-Resendes & Soares (2002, p.26) os alunos “devem de ter oportunidade de planificar o seu trabalho de acordo com as suas necessidades, havendo a necessidade de conhecerem os programas para poderem planificar o trabalho, avaliar os conhecimentos e identificar as suas dificuldades.”

Contudo e, por nos dias de hoje ainda existirem muitos professores a ensinar todos os seus aprendizes da mesma forma, considerando que todas as suas aprendizagens se adquirem ao mesmo tempo e com as mesmas capacidades/aptidões, repensar a maneira como os mesmos pensam pode e deve ser uma mais valia para as escolas e, sobretudo para as crianças conseguirem aprender de modo diversificado e integro, face às características individuais de cada um, pois o direito a aprender de forma justa e digna é uma medida à qual todos os alunos devem de ter acesso.

Interligar os conhecimentos e saberes que o docente/educador vai adquirindo ao longo dos anos (na sua profissão) e as vivências, partilhas e especificidades que cada aluno oferece e apresenta constituem uma relação que tem tudo para se considerar benéfica para ambas as partes, visto que tanto o aluno aprende com o professor como o professor aprende com o seu aluno.

3. O processo investigativo

Ao longo deste ponto irei apresentar a forma como foi desenvolvido o processo investigativo da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico, direcionada para a promoção de ações educativas, em ambos os contextos, centradas na diferenciação pedagógica.

Deste modo, identificarei a problemática da investigação realizada, especificarei os objetivos definidos para a mesma, a metodologia que utilizei e os instrumentos que me permitiram recolher dados para trabalhar a temática em questão.

3.1. Identificação da problemática e objetivos

Quer na Educação Pré-Escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico o grupo de crianças/alunos com quem o educador/professor trabalha considera-se como heterogéneo e, como tal, é necessário e crucial e cada vez mais importante dar resposta às necessidades de todos(as) de maneira diversificada, promovendo métodos e estratégias de trabalho diferenciado, para que todos consigam adquirir conhecimentos.

Deste modo, e sendo o tema da diferenciação pedagógica um assunto muito apreciado por mim, a questão central da minha problemática de estudo, ou seja, da minha investigação, em ambos os contextos (Pré-Escolar e 1ºCiclo) centra-se na compreensão e promoção de práticas de diferenciação pedagógica e, por isso, baseou-se na seguinte questão: “Como promover uma ação educativa centrada na diferenciação pedagógica?”, visto que, enquanto futura educadora/professora, considero que é essencial qualquer educador/professor focar-se no facto em que todos os alunos têm direito a aprender, cabendo, por isso, ao educador/professor estruturar e definir estratégias diferenciadas que permitam o envolvimento dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Continuando a dar ênfase ao tema em questão, e por considerar que a presença do mesmo se torna cada vez mais essencial em qualquer grupo de crianças/turma, defini alguns objetivos para me ajudarem a clarificar e a obter uma visão mais concreta da investigação nas minhas práticas em Pré-Escolar e 1ºCiclo, sendo eles:

- Conhecer e utilizar estratégias de diferenciação pedagógica para o 1º ciclo e para o jardim de infância;
- Envolver as crianças em práticas de diferenciação pedagógica através do planeamento e avaliação das suas aprendizagens;
- Potenciar a flexibilização curricular no jardim de infância e no 1º ciclo;
- Identificar constrangimentos para a utilização da diferenciação pedagógica;

- Compreender o papel do/a educador/a e do/a professor/a do jardim-de-infância e do 1ºCiclo na promoção da diferenciação pedagógica.

3.2. Metodologia

A metodologia a que recorri para conseguir realizar e colocar em marcha a minha Prática de Ensino Supervisionada e, por conseguinte, o desenvolvimento do meu tema, designa-se nomeadamente como investigação-ação, uma vez que a mesma me permite ou, neste caso, permitiu relacionar e interligar os conteúdos teóricos com as ideias práticas definidas. Pires (2010) sob as palavras de Máximo-Esteves (2008) destaca este tipo de metodologia dando a ideia de que a investigação-ação pretende melhorar as práticas dos professores/educadores e valorizar as técnicas e estratégias que contribuem para o desenvolvimento individual e para a construção do conhecimento profissional, não esquecendo que as crianças/os alunos são o principal centro de interesse. Na mesma linha de pensamento, Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, (2009), afirmam que fazer investigação-ação implica planear, atuar, observar e refletir de forma mais cuidadosa o que acontece e que se faz no dia a dia, com o intuito de melhorar as práticas e melhorar o conhecimento que se tem sobre as mesmas (p. 363). Estes aspetos que compõem a investigação-ação, estão em sintonia com o ciclo da intencionalidade educativa, o qual corresponde à ação educativa do educador/professor, que, partindo da observação, avalia o contexto, planifica e age, para depois, novamente avaliar e dar continuidade ao ciclo.

Para Alarcão (2001, p.8), “a investigação-ação, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida.” Como tal e, estando o tema ligado à diferenciação pedagógica, a minha investigação-ação centrou-se, sobretudo, na questão “Como promover uma ação educativa centrada na diferenciação pedagógica?”, pois era uma questão sobre a qual eu já detinha algum interesse ao longo da minha formação na universidade, e, por isso, atentei e considerei que este seria um tema interessante para investigar. Enquanto futura educadora/professora, considero importante um professor/educador investigar a sua prática tentei, pois tal como Ponte (2002, p.2) refere, a investigação dos profissionais sobre a sua prática pode ser importante por várias as razões, como contribuir para o esclarecimento e resolução dos problemas, proporcionar dos educadores/professores e ajudar a melhorar as organizações em que eles se inserem; e, em certos casos, pode contribuir ainda para o desenvolvimento da cultura profissional nesse campo de prática e até para o conhecimento da sociedade em geral.

Por todas estas razões, torna-se cada vez mais necessário usar nos contextos educativos a “investigação-ação como uma forma de resolver situações desafiadoras do quotidiano. Ao partir de um problema a investigação-ação acrescenta significado às ações de educadores e professores, provocando “uma atitude de aprendizagem relativamente à sua prática” (Ponte, 2002, p.9).

3.3. Instrumentos e processo de recolha de dados

Como em todas as investigações, também nesta foi necessário recorrer a um conjunto de instrumentos para recolher os dados e dar resposta à questão central da investigação e aos objetivos definidos para o tema em curso. Como tal, para atender a ambos (questão central e objetivos) nos contextos em que estive inserida e me permitiram desenvolver ideias e práticas essenciais para este estudo, os instrumentos que utilizei para recolher os dados obtidos foram os seguintes:

- Caderno de formação (Notas de campo e Reflexões semanais)
- Planificações semanais e diárias
- Observação participante;
- Registo fotográfico;

Um dos instrumentos mais importantes para a construção dos dois dossiês da Prática de Ensino Supervisionada e para este relatório de investigação, com função autorreguladora, é o **caderno de formação**, assumido como um instrumento de formação e regulação. O mesmo é composto pelas notas de campo, consideradas por Fialho e Artur (2018, p.68) “um conjunto de relatos de situações vividas ao longo do dia” e as reflexões semanais, que segundo as mesmas autoras, “realçam aspetos relevantes que se relacionam com elementos teóricos e praxiológicos, constituindo a base para projetar a ação futura” do aluno (p.68).

Assim sendo, começo por aferir que as **notas de campo** foram um grande auxílio para conseguir redigir as reflexões semanais e, além do mais, o instrumento que mais me permitiu ir percebendo e notando a evolução e o desenvolvimento do meu trabalho ao longo do tempo em ambos os contextos. Segundo Máximo-Esteves (2008), as notas de campo têm como objetivo registar, de forma descritiva e detalhada o que ocorreu e as ligações que se estabeleceram (neste caso) durante o contexto de 1Ciclo e jardim de infância. Deste modo, o registo constante destas tornaram-se um instrumento essencial no meu dia-a-dia, visto que as mesmas me permitiam fazer uma retrospectiva face às minhas práticas, ou seja, a partir delas conseguia reparar e atentar pormenores e aspetos muito importantes para a construção desta investigação bem como os

pormenores que faziam a diferença, as fragilidades e as melhorias que podia ir fazendo ao longo do tempo.

Para ir atentando analisando o desenvolvimento do trabalho realizado ao longo das semanas, as **reflexões semanais** foram um instrumento muito útil. As mesmas continham o relato/a reflexão dos acontecimentos principais da semana e aqueles cujo eu considerava que podiam ser relevantes e interessantes para a construção da investigação. Os pontos fulcrais e as fragilidades/dificuldades foram anotadas e depois descritas ao pormenor, permitindo-me fazer uma retrospectiva e análise do trabalho executado em ambos os contextos. Ao mesmo tempo, estas serviram também para me ajudar a melhorar ou a ajustar as planificações diárias e semanais que eram apresentadas nas semanas seguintes e a avaliar o desenvolvimento do trabalho que ia sendo realizando ao longo do tempo quer em 1ºciclo, quer em jardim-de-infância.

Instauradas como instrumentos de apoio e regulação da PES (Prática de Ensino supervisionada), as **planificações semanais e diárias**, permitiram-me organizar o trabalho e as atividades desenvolvidas e pensadas em conformidade com os interesses e as necessidades das crianças/dos alunos. Segundo Fialho e Artur (2018, p.67), “As planificações semanais e diárias são um instrumento que tem como objetivo ajudar a regular a ação educativa, no sentido de manter o equilíbrio entre diferentes tipos de propostas que alimentam e sustentam a vida nos contextos educativos.” Deste modo, ambas foram estruturadas em conjunto com o docente e a educadora e permitiram-me organizar e definir detalhadamente cada atividade e tarefa, de modo a que todos os alunos/crianças se sentissem incluídos e motivados para aprender. De referir que o planeamento não foi igual nos dois contextos: em jardim-de-infância as atividades eram pensadas tendo em conta as ideias e partilhas contantes do grupo, enquanto que no 1ºciclo a sua estrutura (para além dos pedidos dos alunos) já tinha de ser definida com base no programa de conteúdos programados para aquele nível de ensino. Contudo, e principalmente no contexto de jardim-de-infância ajustar as atividades/planificações às necessidades e especificidades do aluno com necessidades educativas especiais não foram, de todo, um objetivo conseguido, visto que após a instalação da pandemia, a criança acabou por não continuar a frequentar o colégio.

Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 87) é “através da observação que se tem a possibilidade de conhecer os “fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”. Por isso e, como ambos os estágios não se realizaram e basearam apenas tendo em conta os registos escritos, importa salientar que a **observação participante** contribuiu, de forma muito positiva, para o desenvolvimento da minha ação educativa e

para o meu crescimento enquanto educadora/professora estagiária, pois a mesma permitiu-me observar, numa primeira fase, o dia-a-dia de um professor e de uma educadora. Mais tarde, e já com algumas aprendizagens retiradas dessa observação, consegui desenvolver e colocar em prática os meus conhecimentos com base no tema da minha investigação. Esta foi muito importante para mim, principalmente no contexto de 1ºciclo, uma vez que nunca tinha tido qualquer contacto com esse nível de ensino. Considero também que foi essencial observar em pré-escolar, pois cada sala tem a sua rotina e o seu método de trabalho e, como educadora estagiária, tinha de saber como é que a educadora lidava e desenvolvia o seu trabalho e projetos com as crianças. Note-se que a observação participante foi utilizada continuamente. A partir dela, diariamente realizava as notas de campo.

As reflexões semanais, para além do registo escrito, também eram complementadas com **registos fotográficos**. Estes vinham realçar com uma maior veracidade as atividades e os momentos descritos e, por vezes, até me elucidavam de pormenores que me havia esquecido de referir e que faziam toda a diferença. As fotografias foram um instrumento de trabalho bastante proveitoso e, por conseguinte, um complemento fundamental para as minhas reflexões, que ficaram muito mais enriquecedoras e completas.

4. Os Contextos Educativos

4.1. Contexto de 1ºCiclo do Ensino Básico

A minha Prática de Ensino Supervisionada em 1ºCiclo do Ensino Básico foi desenvolvida numa instituição, de rede pública, inserida num Agrupamento de escolas de Évora, situada num bairro na periferia da cidade de Évora. Esta dispõe de duas valências: o Jardim de Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico (as duas encontram-se no mesmo edifício, porém existe, no seu interior, uma porta a separar ambas), e para além desta, ainda a este mesmo Agrupamento fazem parte quatro Jardins de Infância, um Pólo Itinerante e sete Escolas entre as quais básicas (1º, 2º e 3º ciclos) e uma também com ensino secundário.

De acordo com o projeto educativo do mesmo, este estabelecimento de ensino é uma escola inclusiva, que dá ênfase e procura responder a atender a todas as necessidades e especificidades das crianças e alunos, incluindo as/os que apresentam barreiras à aprendizagem e à participação. Nesta, todos (docentes e não docentes) trabalham em equipa e em prol do mesmo objetivo, a segurança e o bem-estar das crianças e dos alunos. Como tal, é desenvolvida diariamente uma relação ativa, positiva e dinâmica entre todos, que contribui para o bom funcionamento da mesma. Segundo ainda o projeto educativo da instituição, toda a comunidade escolar, as famílias e algumas parcerias com quem a escola trabalha, estão sempre disponíveis para, em conjunto, desenvolverem ações adequadas ao sucesso educativo e ao desenvolvimento harmonioso das crianças e dos jovens.

4.1.1. Caracterização do grupo

O grupo de alunos com quem desenvolvi a PES em contexto de 1º Ciclo foi uma turma do 2ºano constituída por vinte e três crianças com idades compreendidas entre os sete e oito anos de idade, mais concretamente onze do sexo feminino e doze do sexo masculino, caracterizando-se assim como uma turma heterogénea.

Nesta turma, os alunos já se conheciam uns aos outros, querendo com isto dizer que o grupo já era composto pelos mesmos elementos desde o 1ºano de escolaridade, à exceção de uma menina que acabara por sair da turma no final do primeiro ano letivo. A sua maioria frequentou o ensino pré-escolar também nesta instituição, exceto alguns alunos que realizaram o seu percurso em instituições distintas.

Este era um grupo de alunos com características bastante distintas, com interesses e competências bastante diversificadas que gostava de aprender e adquirir novos

conhecimentos, sempre muito interessado em saber mais. Cada aluno tinha a sua maneira de aprender, contudo o trabalho desenvolvido, nem sempre era possível ser desenvolvido tendo em consideração as necessidades de cada um/uma. Era através do diálogo que a turma expressava as suas capacidades bem como as suas fragilidades, ou seja, era a partir dos momentos de diálogo que a turma, mais concretamente, cada aluno, apresentava os seus interesses, gostos, dificuldades e afins.

Embora sendo poucas as oportunidades que existiam para inserir as crianças no planeamento e na avaliação (uma vez que o/a mesmo(a) era feito(a) pelo docente titular da turma), sempre que possível, em conjunto comigo e com o docente cooperante, a turma dava o seu parecer, debatiam-se e partilhavam-se ideias, conseguindo-se a partir das mesmas articular e definir alguns momentos de aprendizagem nos quais as crianças tinham a oportunidade de participar ativamente.

Além disso, neste grupo, existiam dois alunos que beneficiavam de apoio educativo somente na área curricular de português e, por isso, eram acompanhados noutra sala por duas professoras de apoio sempre que essa área era lecionada. Este facto, contraria a ideia da pedagogia diferenciada, e da inclusão, em que todas as crianças de grupo podem aprender em conjunto. Esta situação, que considero de exclusão, não foi possível alterar com a minha intervenção. Além deste reforço prestado pelas docentes, a interajuda era bastante evidenciada na turma, pois sempre que algum dos colegas precisava de ajuda na realização de alguma tarefa/algum trabalho, os restantes alunos prontificavam-se, de imediato, a ajudar. Para além da interajuda entre a turma, também eu e o docente cooperante nos encontrávamos constantemente atentos e prontos para apoiar os alunos, definindo e adaptando, sempre que possível, atividades/tarefas tendo em conta as necessidades de todo o grupo, e sobretudo dos dois alunos com mais dificuldades.

De um modo geral, os alunos desta turma eram, na sua maioria, autónomos, bem-dispostos e sempre disponíveis para participar nas atividades propostas. Perante o trabalho desenvolvido, era um grupo que, na sua maioria, se considerava empenhado e motivado, mostrando-se bastante interessado em participar nas propostas e confiante para superar os desafios apresentados. Os alunos com mais dificuldades, inicialmente retraíam-se e tinham algum receio de revelar a sua opinião e o seu contributo, mas ao longo do tempo e com a ajuda de todos, foram-se mostrando mais seguros e entusiasmados para participar nas atividades e nas aprendizagens dos colegas. Deste modo, a turma conseguiu, de forma positiva, adquirir os conhecimentos estabelecidos

nos programas e metas curriculares do 1ºciclo do Ensino Básico, mais concretamente no 2ºano de escolaridade.

4.1.2. Fundamentos da ação educativa

De acordo com Bruner (1996), os alunos são aqueles que podem, efetivamente, determinar as práticas educativas que ocorrem dentro da sala de aula, onde se promovem aprendizagens em diferentes contextos culturais. Por sua vez, as ações que são desencadeadas e desenvolvidas pelo docente, também dentro do contexto de sala de aula, clarificam a forma como este vê a criança/o aluno e reflete sobre formas e métodos possíveis para ensinar as mesmas, uma vez que todos os intervenientes são diferentes e, por isso, as aprendizagens têm que ser diversificadas, para que todos os membros da ação educativa possam aprender.

Desta forma, no decorrer da minha PES em contexto de 1ºCiclo, procurei responder, refletir e analisar as ações desenvolvidas tendo em conta os quatro modelos pedagógicos que Bruner (1996) considera essenciais para o ensino: “As crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do saber-fazer”, “As crianças que aprendem a partir de uma exposição didática”, “As crianças enquanto pensadoras” e “As crianças enquanto detentoras do conhecimento: A gestão do conhecimento “objetivo””. Estes, determinam o modo como o docente deve ensinar e educar e ajudam o mesmo a procurar respostas que evidenciem as relações que existem entre as mentes e as culturas.

Assim, a sala onde desenvolvi o meu estágio atuava muito de acordo com o modelo em que “As crianças que aprendem a partir de uma exposição didática”. Por vezes, os alunos ficavam limitados à exposição de conteúdos por parte do professor (que dirigia as aulas essencialmente pelo manual), ouvindo o que o mesmo tinha para ensinar, mas com poucas oportunidades de expressar a sua opinião.

Contudo, e sempre que era eu a intervir, recorria a exemplos e situações do quotidiano para explicar e orientar determinadas matérias e saberes, pedindo a colaboração dos alunos, notando-se então uma maior motivação na participação da construção do seu processo de aprendizagens. A partir destes momentos, conseguia colocar todos os alunos a participar ao mesmo tempo que ia conseguindo saber o que cada um sabia sobre o tema em desenvolvimento. Eram realizados diálogos que permitiam aos alunos partilhar a sua opinião e expressar as suas ideias, gerando por vezes conflitos uma vez que nem todas as apreciações e pareceres eram iguais. Nesses momentos, assumia-me como interveniente mediadora do pensamento de todos, de modo a que se conseguisse, de forma mais concreta, reunir as ilações pretendidas e mais significativas.

Aqui, o aluno já era visto como um ser, capaz de pensar, de debater e manifestar as suas ideias em conjunto os seus colegas/a restante turma. Era sobretudo na área da matemática (na resolução de exercícios) que as crianças eram confiadas a colocar o seu pensamento e o seu raciocínio em ação, que mais tarde acabava por ser discutido e debatido por todos. Nestas situações, procurava saber qual o raciocínio dos alunos e quais os seus conhecimentos relativos à matéria lecionada. De igual modo, ajudava os alunos com mais dificuldades a colocar o seu pensamento em ação, arranjando estratégias que incentivassem os mesmos a chegar ao resultado.

Nesta sala, foi aplicado, também por diversas vezes, o quarto modelo de Bruner. Este, mesmo modelo visa as crianças como detentoras do conhecimento e da gestão desse mesmo conhecimento, sendo ele objetivo. Sugere igualmente uma aprendizagem que vai ao encontro do conhecimento acumulado e a forma como este se constrói, realçando a importância do contacto que as crianças devem de ter com autores de “obras culturais” (Bruner, 1996). Como tal, e por considerar que este género de atividades eram um instrumento essencial para a construção do conhecimento das crianças, procurei, sempre que possível, levar para a sala, práticas relacionadas com diversos autores e obras culturais para trabalhar com os alunos, proporcionando-lhes momentos de acesso à cultura.

De um modo geral, ao longo do meu processo de intervenção com a turma, procurei desenvolver e promover ações que envolvessem todo o grupo, uma vez que a minha investigação era centrada no tema da diferenciação pedagógica e, por isso, fazia todo o sentido criar experiências e práticas que colocassem os alunos a mostrar as suas capacidades e a exercitar as suas mentes, criando assim um espírito de interajuda e cooperação entre todos. Não foi um processo fácil, os alunos levaram algum tempo a adaptar-se e a conseguirem perceber que o mais importante não era fazerem tudo bem, mas sim construir conhecimento de forma consciente e com capacidade de ajudar o outro, sempre que necessário. Todavia, as oportunidades de colocar a turma a trabalhar de forma diferenciada não foram alcançadas como era desejado, ou seja, os momentos de trabalho de conteúdos distintos em pequenos grupos e em tempos diferentes foram, infelizmente, muito poucos. Tal aconteceu devido ao facto de a turma já estar vinculada a trabalhar as áreas curriculares no horário estipulado e existirem mudanças nesse sentido, num curto espaço de tempo, viria a causar alguns distúrbios e perturbações nas aprendizagens dos alunos.

Os alunos que padeciam de apoio especializado, eram auxiliados por um docente especializado apenas na área curricular de português. Nas restantes áreas curriculares

eram ensinados de maneira igual à restante turma, sendo que sempre que possível eram auxiliados por mim a superar suas necessidades e dificuldades. Porém e, embora o professor não se focasse especificamente em definir e delinear estratégias que permitissem os alunos aprender de forma diferenciada, a sala não deixara de ser considerada uma comunidade de aprendizagem, pois as crianças aprendiam de um modo coletivo, participativo, dando o seu contributo sempre que desejavam. Assim, tal como Watkins (2004) apoia, também eu pretendia, através das minhas intenções e ações educativas, desenvolver o sentido de partilha, cooperação/colaboração, diálogo e coesão entre os elementos da turma, mostrando que a diversidade era abraçada e não encarada como um obstáculo.

4.1.3. Organização do espaço, materiais e tempo

A sala de aula onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada era um espaço amplo, com janelas grandes que transmitiam bastante luminosidade, dois quadros, sendo um deles manual (de giz) e outro interativo, móveis de arrumação com diversas prateleiras onde as crianças guardavam os cadernos, os livros/manuais e restante material (utilizado nas áreas das expressões), placards onde se afixavam os materiais de trabalho necessários ou realizados pelas crianças. A mesma era composta por catorze mesas retangulares, das quais onze eram ocupadas pelos alunos, uma designada como a secretaria do docente e as restantes que serviam como mesas de auxílio de recursos e materiais.

Considerando que, o modo como as mesas se encontram dispostas influenciava as aprendizagens dos alunos, importa referir que, no início do ano letivo estas se encontravam agrupadas de forma tradicional, ou seja, em filas paralelas com dois alunos sentados em cada uma; contudo, a disposição das mesas teve que ser alterada, colocando-se em forma de “U”, de modo a proporcionar aprendizagens mais eficazes aos alunos.

Os placards e as paredes da sala inicialmente não tinham nada afixados, mas ao longo do tempo foram ficando preenchidos com trabalhos e ilustrações realizadas pelos alunos, provocando uma enorme diversidade de referências sobre o trabalho que em conjunto íamos desenvolvendo na turma. Além disso, existia um canto da sala com caixas repletas de livros, designado como o “cantinho dos livros” para as crianças explorarem quando acabassem as tarefas propostas, caso assim o entendessem (o mesmo foi criado devido a vários pedidos das crianças, incentivando o gosto pela leitura).

Organização do Tempo

“A escola acaba por inculcar no aluno, desde cedo, a concepção de um tempo impregnado da noção de bem, preparando-o para as exigências de uma futura vida ativa” (Pescada dos Santos, 2016, p. 56). Neste sentido e, como as rotinas ajudam a organizar o tempo nas escolas, Gonçalves (2015, p.17) esclarece, dizendo que “as rotinas se caracterizam pela noção de repetição e são definidas a partir de uma sequência de acontecimentos regulares”. O mesmo afirma que é fundamental “estabelecer e implementar formas específicas de atividades e rotinas diárias em contextos de aprendizagem ativa” (Gonçalves, 2015, p.15).

Assim, na sala de aula, existiam rotinas diárias indispensáveis para a organização do processo de aprendizagem dos alunos. A data e nome do mês eram escritas no quadro diariamente, para os alunos copiarem para o seu caderno e a distribuição dos manuais e material para trabalhar eram feitos por alunos diferentes, escolhidos aleatoriamente e a recolha dos mesmos era feita de igual forma

O horário letivo, neste estabelecimento de ensino, era das 9h00 até às 17h24, sendo que alguns dias os alunos terminavam as aulas mais cedo, não tendo o sempre a mesma hora de saída. Na tabela seguinte, pode constatar-se que todas as áreas de conteúdo e as de enriquecimento curricular eram lecionadas de forma intercalada, tanto no período da manhã (entre as 9h e as 12h24) como no período da tarde (entre as 14h e as 17h24), todavia a maioria das AEC sucediam-se no período da tarde e as de frequência obrigatória, na parte da manhã.

A carga horária estipulada para as diferentes áreas curriculares eram iguais todas as semanas e por isso, cada disciplina era trabalhada na hora prevista, salvo algumas exceções. Sempre que necessário, as horas previstas para lecionar cada disciplina eram utilizadas para outras áreas de conteúdo, de modo a ser possível terminar o trabalho que ficasse pendente. Assim sendo, era possível considerar o horário e o currículo flexível.

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h- 10h	Português	Português	Português	Português	Português
10h-11h		Matemática	Matemática		Estudo do Meio
11h-11h24	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h24-12h24	AEC-Danças Urbanas	Matemática	Estudo do Meio	AEC- AF	Oferta Complementar
12h24-14h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h-15h	Matemática	Estudo do Meio	Educação Artística	Matemática	Educação Artística
15h-16h		Educação Artística	AEC- Música		AEC-Exp. Dramática
16h-16h24	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h24-17h24	Edu. Física	AEC-AF	AEC-Yoga	Apoio ao Estudo	AEC- Música

Tabela 1: Horário do 1ºCiclo

4.1.4. O Processo de Intervenção

No início da PES, dialoguei com o professor cooperante, pedindo-lhe permissão para lecionar alguma matéria de forma distinta, onde os alunos se sentissem responsáveis pela sua aprendizagem bem como pela dos colegas e, desse modo, proporcionar algumas situações/momentos de aprendizagem diferentes do habitual, mostrando que não tinham todos/as que aprender ao mesmo tempo, ritmo, nem da mesma maneira.

Reorganização da sala de aula

No início do ano letivo, a disposição mesas onde os alunos se sentavam, era a tradicional, ou seja, estavam agrupadas em filas paralelas com dois alunos sentados em cada uma, de acordo com as preferências dos mesmos (Caderno de formação, p.11). Contudo e, devido à análise que consegui ir fazendo ao longo do tempo relativamente ao aproveitamento de conhecimentos, à concentração e cooperação dos alunos, tomei a liberdade (consentida pelo professor) de dispor a forma as mesas de um modo diferente do habitual, colocando-as todas juntas, em forma de “U”.

(...) ao longo do tempo e em concordância com o professor cooperante, achámos que mudar a disposição das mesmas podia ser uma mais valia para o aproveitamento e a concentração dos alunos, e a partir de então, arrumámo-las de modo a ficarem dispostos um U (Caderno de formação, p.11).

(...) em concordância com o professor cooperante, mudei a disposição da sala, transformando o modo de disposição tradicional para forma de “U”. (Caderno de Formação, semana de 4 a 8 de novembro)

Esta estratégia mostrou que enquanto professora estagiária, pensei como um professor flexível que transforma a sua sala de aula, tornando-a num ambiente onde as aprendizagens se pudessem tornar mais diversificadas e significativas. Cada docente deve de ir experimentando várias disposições até conseguir criar um cenário favorável a todos/as os que nela estão inseridos/as.

Arends (2008), citado por Oliveira (2015, p.9) refere que a disposição em U, “facilita a visibilidade e a interação entre o grupo, permite contacto deste com o professor sempre que necessite da atenção e os alunos tem uma maior facilidade em deslocarem-se ao quadro”. Assim sendo, considerei esta nova disposição uma solução positiva e benéfica,

pois o facto de todos se conseguirem ver uns aos outros permitiu uma maior interação entre alunos e que as atividades realizadas pudessem ser mais abertas e dinâmicas, onde a partilha de ideias surgisse de forma mais livre e “sem reservas”, facilitando assim as aprendizagens de todos/as. Considero, no entanto, que poderia ter envolvido os alunos nesta nova organização das mesas e cadeiras.

Para além da mudança da disposição das mesas, também tentei que se misturassem alunos com competências diferentes, de forma que as interações entre todos fossem mais produtivas e se conseguisse tornar mais significativa o processo ensino-aprendizagem de cada um.

De facto, a interajuda e cooperação, foram dois fatores que aumentaram, significativamente a partir do momento em que os alunos mais frágeis ficaram perto dos que se sentiam mais à vontade para interagir diariamente. Até ao momento, esta era uma turma que não detinha ainda bem o conceito de “ajudar o colega”, mas esse foi um aspeto que começou a ser bastante melhorado, uma vez que foram entendendo que todos podiam aprender com todos e ao mesmo tempo contribuir para as aprendizagens do/a colega.

Tal modificação teve implicações ao nível das aprendizagens dos alunos, na medida em que a turma começou a sentir que a sua participação e a sua partilha de ideias era escutada por todos e que a partir das mesmas se podiam partir para temas de conversa e matéria bastante interessantes.

Esta alteração também foi bastante satisfatória relativamente a outro aspeto que considero fundamental existir na sala de aula: a socialização, que, por sua vez se interligam com as relações que se estabelecem. Segundo Richardson (1997, citado por Teixeira & Reis, 2012 p.170), “A disposição dos alunos nas carteiras ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais nas salas de aula”. Como tal, ao mudarem de lugar, os alunos passaram a socializar mais com colegas que anteriormente não tinham tanta ligação. A ajuda que prestavam entre si e o auxílio prestado nas tarefas quando necessitavam permitiu que os/as mesmos/as estabelecessem uma relação mais próxima e que conhecessem melhor o/a colega do lado.

O facto de antes os alunos estarem sentados sem se conseguirem ver todos uns aos outros, afetava o sentido de interajuda, pois estavam distantes e não conseguiam ajudar tanto quanto desejavam o(s) colega(s) com dificuldades. A vontade de ajudar sobretudo os dois alunos com barreiras à aprendizagem e à participação era muita, todavia, por

vezes, o facto de estes se encontrarem sentados na mesma mesa e não tão perto dos restantes colegas, não era benéfico e acabava por prejudicar/afetar ambos.

Senti que esta alteração me ajudou tanto a mim como ao professor titular a chegar mais perto a todos alunos. As interações e a relação entre professor/aluno também começaram a ser mais ricas e produtivas. A disposição em “U” dava lugar de destaque ao professor e a mim, permitindo-nos liberdade de movimento, dando-nos acesso mais rápido ao quadro e possibilitava a nossa entrada dentro do U sempre que necessitávamos de estabelecer contacto mais próximo com algum/a aluno/a (Teixeira & Reis, 2012). Ao longo do tempo, em que as tarefas iam sendo propostas e que a matéria ia sendo aprendida, era perceptível observar que toda a turma já nos escutava com mais atenção. Os olhares concentrados e a motivação que os alunos mostravam ao querer dar a sua opinião/o seu contributo e participar na rotina da sala eram uma mais valia para mostrar que aquela mudança tinha causado impactos positivos na turma.

Assim, após as minhas constantes observações, e atentando que esta foi uma mudança que facilitou e promoveu a socialização e as interações entre todos os elementos da turma, saliento que a elaboração de práticas diferenciadas começou a ter outro significado, isto é, os alunos começaram a aceitar e saber trabalhar em pares e até mesmo em grupo (pois esta era uma turma que não estava habituada a trabalhar em grupo e, por isso, foi um grande “objetivo” que se conseguiu atingir). Sempre que necessário as mesas podiam ser reorganizadas em pequenos grupos.

Segundo Teixeira & Reis (2012) O espaço da sala de aula deve ser um lugar aprazível, reunir as condições necessárias que promovam aprendizagens significativas e deve de ser visto como elemento formador e um referencial de posturas (VERDINI; 2006).

Além de tais características, Zabalza (2001) também citado por Teixeira & Reis (2012, p. 168) afirma que

o espaço educativo pode favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para as atividades

a realizar, ou em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem caracterizadores do modo de trabalhar do professor”.



Figura 1: Disposição inicial das mesas da sala de aula



Figura 2: Disposição da sala de aula em forma de "U"

Tempos de apoio individualizado

Durante o decorrer do estágio surgiram algumas oportunidades que me permitiram apoiar, de modo mais individualizado, os dois alunos que apresentavam mais fragilidades. Foi sobretudo nos momentos dedicados à área da matemática que promovi uma ajuda individualizada a ambos, pois notava que os mesmos tinham certas dificuldades em acompanhar a restante turma nesses momentos, visto que a matéria lecionada pelo professor titular era dada de forma igual para toda a turma e por isso, achei necessário desenvolver algumas estratégias de apoio que facilitassem a aprendizagem dos dois alunos.

Os momentos em que ajudei ambos os alunos com formas diversificadas de aprendizagem contribuíram, de algum modo, para os ajudar a superar e quebrar algumas barreiras e a sentirem-se motivados e interessados pela matéria que estava a ser lecionada (sob as minhas observações iniciais, quando ambos não conseguiam acompanhar o raciocínio da restante turma ficavam desmotivados e desinteressados, acabando por não executarem as tarefas e, por conseguinte, deter aprendizagens).

Por exemplo, um dos momentos que evidencia o trabalho de apoio individualizado ocorreu quando a turma estava a realizar uma tarefa matemática e as estratégias que estavam a ser adotadas para ajudar a compreender a mesma não estavam a ser benéficas nem perceptíveis para ambos os alunos. Como tal, sentei-me junto deles e ajudei-os a completar a tarefa com métodos mais adequados. Para isso, e como não sabia a melhor forma para o conseguir,

(...) pedi ajuda ao professor titular da turma para saber quais seriam as melhores estratégias para ajudar os alunos a realizar os cálculos e o mesmo referiu que um dos métodos a utilizar seria ensiná-las com um ábaco, uma vez que a partir deste conseguia explicar a junção e a subtração das dezenas e das unidades (Caderno de Formação, semana de 29 de setembro a 4 de outubro).

Mais do que trabalhar com estes dois alunos, momentos como este tornaram-se em algo que até ao momento não havia sido possível, ou seja, ambos começaram a acreditar e a ver que era possível adquirirem conhecimentos semelhantes ao da restante turma, apenas com métodos diferenciados. É importante reforçar neste tópico que qualquer criança deve sentir-se incluída dentro da sua sala de aula e por isso, senti que, a partir do momento em que em momentos como este eu ajudava aquelas crianças a superar as suas dificuldades, os mesmos conseguiram não se sentirem inferiores, começando até mesmo a ajudarem-se entre si.

Momentos como este não foram apenas gratificantes para ambos os alunos; foram também enriquecedores para o meu crescimento quer a nível pessoal, quer a nível profissional, uma vez que a área curricular da matemática era a que me sentia menos confortável a lecionar à turma e após alguns momentos de partilha de ideias e pensamentos com o C. e o R. consegui superar as minhas dificuldades, os meus medos e consegui também ajudar a restante turma a aprender matemática. Palavras como a do C. ao perguntar-me “hoje é a professora que nos vai dar matemática?” ou como a da L. a dizer “obrigada professora, consegui finalmente aprender a fazer a conta” fazem toda a diferença e motivaram-me bastante, fazendo-me perceber que pequenas atitudes e expor as minhas fragilidades à turma fizeram com que também eu tenha “aprendido matemática” com os alunos.

Sessão dinâmica em grande grupo sobre gestão de conflitos

Como este era um grupo em que alguns dos alunos não expressavam a sua opinião e se limitavam apenas a ouvir as palavras dos colegas, ponderei, após várias observações, e decidi estruturar e propor alguns momentos de aprendizagem e participação em grande grupo, que conseguissem também colocar os alunos mais reservados a expressar as suas ideias e convicções.

Dinâmicas que levassem todos os alunos a participar e a colaborar eram extremamente importantes nesta turma e, por isso, passaram a ser um dos meus principais objetivos

a alcançar, pois como em todas as escolas, os alunos devem, independentemente das suas capacidades e competências, sentirem-se acolhidos e integrados e foi nesse sentido que as minhas propostas de trabalho em grande grupo recaíram. O objetivo era mostrar que a opinião de todos/as era importante, pois as aprendizagens tornam-se muito mais enriquecedoras e diversificadas se toda a turma participar se mostrar ativa, mostrar que cada um/uma tem o seu valor e que consegue superar as suas barreiras.

Deste modo, uma das atividades que foi planeada e pensada com esse sentido proveio de conteúdos que estavam a ser lecionados na área curricular de Estudo do Meio sobre a gestão de conflitos. Contudo, como era uma dinâmica que despendia de algum tempo e como existia flexibilidade no currículo, esta mesma foi desenvolvida na hora da Educação Artística. Assim, planeei e criei situações promotoras de conflitos, levei as crianças para a sala polivalente, formámos um círculo para nos sentarmos (de forma a conseguirmo-nos ver todos uns aos outros) e comecei a explicar o que estávamos ali a fazer. Dadas as explicações, falei um pouco com a turma sobre o conceito de conflito e expliquei quais as formas existentes que podemos utilizar para resolvê-los da melhor forma (Caderno de Formação, semana de 21 a 25 de outubro).

No decorrer da sessão/atividade um dos objetivos era conseguir que todos os alunos participassem, ou seja, que dessem a sua opinião e o seu ponto de vista tendo em conta os exemplos que eu ia apresentando

(...) fui dando exemplos de situações de conflito e depois cada um dos alunos teve de explicar a forma como é que resolvia as mesmas (...) alguns alunos como o R., a C. e a L. arranjam formas bastante dinâmicas e surpreendentes/inesperadas de responder (Caderno de formação, semana de 21 a 25 de outubro).

Os dados que consegui obter para analisar e refletir sobre esta atividade foram captados através de um vídeo inserido no projeto “Visual”. Todavia infelizmente não consegui retirar falas dos alunos para enriquecer e mostrar o quão está dinâmica me deixou surpreendida e ao mesmo tempo agradecida, pois a mesma mostrou que foi um bom ponto de partida/começo para a turma começar a perceber que todos podiam e deviam dar o seu contributo. Além disso, esta foi uma dinâmica onde os alunos puderam aprender num ambiente diferente, mas confortável, que todos conheciam e se sentiam igualmente seguros (tal como na habitual sala de aula). O simples facto de a turma sair da sua zona habitual de trabalho, permitiu que os mesmos adotassem outra

atitude/postura e outro comportamento face àquilo que era pedido na atividade (caderno de formação, semana de 21 a 25 de outubro).

Para mim esta atividade foi uma das mais desafiantes até ao momento, pois superou todas as expectativas; a diversidade de respostas que as crianças apresentaram deixaram-me bastante surpreendida, e acima de tudo orgulhosa (...) consegui colocar todos os alunos a falar, mostrando que a colaboração de todos é imprescindível para o sucesso das aprendizagens (Caderno de formação, semana de 21 a 25 de outubro).

Exploração de texto e elaboração em grande grupo de um cartaz

Outra dinâmica desenvolvida em grande grupo com a turma baseou-se num texto vinha exposto no manual de português e a partir do qual se conseguiram retirar algumas percepções sobre o conceito de amizade. Contudo, e sempre antes de planear as atividades, questionava a turma para saber se todos concordavam com as mesmas, de forma a que ninguém se sentisse prejudicado e, por isso, esta não foi exceção. Perguntei às crianças o que achavam relativamente à dinamização do texto que iriam ler e as mesmas ficaram, desde logo, bastante entusiasmadas.

Desta forma,

(...) após a exploração do texto expliquei em que consistia a atividade que iam fazer de seguida e o resultado da mesma não podia ter sido mais enriquecedor (...) levei uma flor de grandes dimensões construída em cartolina (tendo em conta que a flor era o elemento que a menina abordava no poema) e denominámo-la como a “flor da amizade” (...) (Caderno de Formação, semana de 4 a 8 de novembro)

Em seguida, e porque um dos principais objetivos desta dinâmica era que toda a turma se envolvesse e participasse de forma ativa, cada aluno/a escreveu uma frase sobre a dizer o que para si era ser amigo/a. A atividade superou todas as expectativas, uma vez que as respostas obtidas foram bastante diferenciadas e foi bastante satisfatório ver como todos os alunos foram capazes de dar uma resposta. Cada criança escreveu a sua frase e depois à medida que ia colando na flor, ia lendo para toda a turma ouvir.

Tendo em consideração algumas delas, para o M. ser amigo “é...apoiar os outros”, para a C. ser amigo é...” gostarmos dos nossos amigos” e para o T. ser amigo é...” ser bom com os outros” (Caderno de Formação, semana de 4 a 8 de novembro).

A multiplicidade de respostas que a palavra “amizade” envolveu permitiu que as aprendizagens retiradas durante o diálogo que foi surgindo entre mim e os alunos se tornassem muito mais para além do que as esperadas, mostrando que a mesma podia ter/atribuir vários significados, uma vez que cada aluno “olhava” para a palavra de uma forma distinta. Todavia, essa divergência de significados no final, acabara por se cruzar e o resultado final foi muito positivo

Esta foi uma prática que satisfez de forma muito positiva toda a turma, pois além de ter estimulado o seu pensamento, todos os alunos (incluindo os dois alunos beneficiam de apoio nesta esta área) participaram.

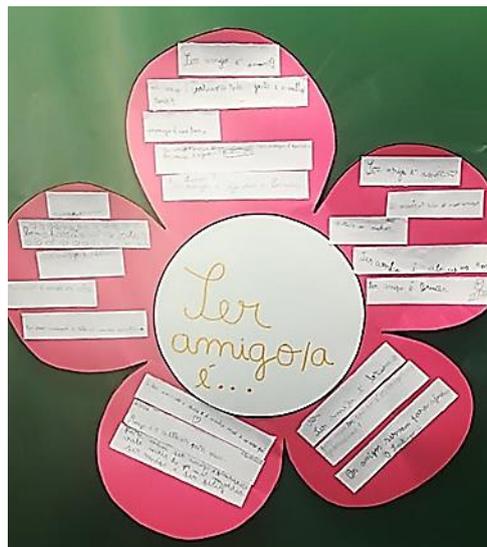


Figura 3:Flor da Amizade elaborada pela turma

Tal como Booth & Ainscow (2002, p.53) afirmam, “nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos” e como tal, nesta dinâmica essa estratégia não foi exceção. Os dois alunos com dificuldades acrescidas, embora tendo as suas fragilidades não deixaram de participar, pois ao longo do estágio, fiz sempre questão de planear o ensino-aprendizagem de modo a que todos os alunos participassem.

Assim, ambos os alunos disseram o que para si era ser amigo, eu escrevi-lhes numa folha para copiarem e posteriormente colarem na flor, tal como todos os outros colegas. Cada vez que idealizo este tipo de atividades, faço questão de pensar em atividades que incluam toda a turma, cujas as quais sejam fáceis de adaptar a todo o grupo, pois é fundamental que, neste caso, ambos alunos interajam com os restantes colegas, pois considero, tal como Álvares (2015) refere, que o envolvimento de todos “constitui um meio para que estas (e, neste caso, os dois alunos) tenham ao seu alcance a possibilidade de adquirirem o mesmo conhecimento quer a nível teórico como a nível social que os seus pares, sendo que a participação é essencial para a aprendizagem” (Caderno de Formação, semana de 4 a 8 de novembro).

Esta foi uma atividade que envolveu e levou os alunos todos a exprimir uma opinião sobre o mesmo tema, mas com perspetivas e noções bastante diversificadas. Os alunos mais reservados e que ainda se retraíam um pouco, conseguiram de forma muito própria também dar o seu contributo, tornando a dinâmica mais rica e diferenciada.

Exploração do texto “Onde moram as casas” e dinamização prática em grande grupo

Esta atividade proveio de ainda se fazerem sentir algumas dificuldades de comunicação por parte de alguns alunos da turma. Com a reorganização da sala, existiram algumas melhorias nesse sentido, contudo não foram as suficientes e, por isso, continuei a “batalhar” nesse ponto e a arranjar formas em que todos se sentissem à vontade para se exprimir e intervir de forma espontânea e ativa.

Para conseguir que tal acontecesse, durante os momentos em que lecionava ia conversando com os alunos e percebendo se era do interesse dos mesmos aprender de forma mais prática e se a partir dessas atividades os/as mais tímidos/as também queriam participar.

Tentando sempre fazer uma ligação entre a matéria prevista de lecionar e as atividades para envolver toda a turma, uma das dinâmicas realizada foi organizada tendo em conta um texto que ia ser trabalhado intitulado como “Onde moram as casas”

(...) explorei um texto denominado “Onde moram as casas” com os alunos (...) estes perceberam o sentido do excerto melhor do que eu estava à espera e, por isso, as expectativas de toda a sessão superaram as que eu tinha imaginado. Ainda durante a interpretação do texto, deixei que fossem as crianças a ir ao encontro do significado das frases que o compunham e o resultado foi bastante positivo; não era uma narrativa fácil, continha vários aspetos e noções que exigiam uma maior concentração e capacidade de reflexão da turma, mas com a dedicação que todos/as demonstraram conseguiram contornar os obstáculos do mesmo e superar a nível de exigência que era pretendida (Caderno de Formação, semana de 4 a 8 de novembro).

A participação da turma ao longo da exploração do texto foi bastante surpreendente pois não esperava que a maioria dos alunos tivesse cooperado e contribuído para uma conversa interessante que se desenvolveu a partir de todas as partilhas que foram sendo apresentadas. Além do mais, considero que a própria turma também, de forma implícita, conseguiu retirar mais aprendizagens do que as esperadas. O facto de se terem deixado envolver facilitou o modo como conseguiram interiorizar os conteúdos que o texto pretendia evidenciar.

Seguido o momento prático da atividade, de modo a enriquecer a parte teórico da aula, cada criança desenhou o seu quarto para posteriormente apresentar à turma. Durante o mesmo e à medida que os desenhos iam sendo contruídos, os alunos foram interagindo uns com os outros e trocando palavras, colocando-os a todos a intervir sem darem conta de que estavam a partilhar conhecimentos entre si.

Ao longo da mesma, enquanto docente estagiária, fui intervindo e passando perto de todas as crianças, mostrando que estava ali para ajudar no que fosse necessário e conversando com as mesmas sobre o que estavam a desenhar, pois tal como Venâncio (2015, p. 21) afirma, ao interagir com os meus alunos, estou a assumir-me “como adulto significativo na vida dos mesmos, visto ser um modelo da maneira de estar e de ser, da forma, como se relaciona com a comunidade educativa, da sua organização e da forma como conduz o processo de ensino-aprendizagem.”

(...) fui passando por todas as crianças e perguntando o que estavam a desenhar, até que passei pelo D. e este me perguntou: “professora quantos

mundos existem?” (...) como não percebi de imediato o que este queria dizer com aquela pergunta pedi para ele me dizer porque de estar a perguntar aquilo, ao qual me respondeu que estava a desenhar um candeeiro que tem no seu quarto com os mundos (...) percebi imediatamente que o que este queria saber eram quantos planetas existiam; não respondi logo, pois decidi interrogar as crianças fazendo a mesma questão e a L. respondeu logo, dizendo que existiam 8 planetas (Caderno de Formação, semana de 4 a 8 de novembro).

Tomei a decisão no momento de ser algum dos colegas primeiramente a pensar para responder ao D. antes de ser eu, pois considero importante o facto de as crianças construírem os seus conhecimentos a partir dos saberes dos colegas fazem questão de partilhar e transmitir sempre que estão dispostos a intervir (como neste caso aconteceu).



Figura 4: M. a ilustrar o seu quarto



Figura 5: Q. a ilustrar o seu quarto

Terminados os desenhos, passámos à parte das apresentações e, pensando eu que esta seria a parte mais “difícil” da dinâmica, os alunos mostraram-me o contrário, pois todos fizeram questão de apresentar o que tinham feito e mostrar como era o seu quarto aos colegas.

(...) os alunos fizeram as apresentações de forma diversificada; uns mostraram-se mais expressivos e claros do que outros (...) contudo, consegui “puxar” mais por essas crianças com dificuldades em exprimirem-se, dando-lhes confiança e segurança para partilhar o seu trabalho com os colegas (...)
(Caderno de Formação, semana de 4 a 8 de novembro)



Figura 7: N. a apresentar o seu quarto



Figura 6: S. a apresentar o seu quarto

Era importante e fazia todo o sentido enquanto docente estagiária e agente promotora de aprendizagens não só incentivar os alunos mais tímidos, como também todos os outros, de modo a que se sintam ainda mais confiantes e capazes de desenvolver o que lhes é proposto, pois tal como afirmo no ponto 2.4, o professor deve de criar e proporcionar situações e contextos que ajudem os aprendizes a obter sucesso na aquisição das mais variadas aprendizagens, construindo e enriquecendo assim o seu processo de ensino-aprendizagem.

Terminámos esta dinâmica dias mais tarde com a montagem da casa onde todos os alunos afixaram o seu quarto e o resultado não podia ter sido melhor. O objetivo de todos participarem na atividade conseguiu ser cumprido e as aprendizagens foram muito além do que as planeadas para a mesma. O ar de contentamento e satisfação dos alunos deixou-me muito satisfeita pois havia alunos que raramente falavam e cada vez mais, devido às diversas dinâmicas estavam a conseguir superar as suas dificuldades de comunicação.



Figura 9: M. a elaborar a "casa dos alunos"



Figura 8: Elaboração conjunta da "casa dos alunos"

Educação musical: Exploração da canção “Eu gosto de ti”

Todas as oportunidades de trabalho e aprendizagem em conjunto foram possíveis também muito devido ao facto de o horário e o currículo serem flexíveis. A partir da flexibilidade dos mesmos conseguimos, entre muitas outras, realizar uma atividade relacionada com as áreas de expressão musical e educação artística na hora estipulada para lecionar a área de estudo do meio. Esta surgiu porque as crianças, sobretudo nas áreas menos direcionadas como a expressão artística, pediam para trabalharem com música de fundo e por isso, em grande grupo decidimos explorar uma canção que abordava o tema dos sentimentos pelo outro. A música foi escolhida tendo em consideração que nos encontrávamos na época Natalícia, um tempo em que os alunos consideraram relevante para falarmos sobre a palavra sentimento e as implicações que esta acarreta.

(...) estudei, analisei previamente a canção e apresentei-a às crianças com o propósito de escutarem com muita atenção o assunto que a mesma abordava. (...) Após a escuta da canção durante duas/três vezes, projetei a letra da mesma no quadro interativo e iniciei o diálogo com a turma, perguntando se alguém sabia sobre o que é que a letra retratava, obtendo algumas respostas como: **J.-** “Sobre gostarmos dos outros...”, **R.-** “Eu faço desenhos ao pai porque ele não vive cá, para ele se lembrar de mim...” , **D.-** “Fala sobre as saudades que sentimos quando estamos longe de alguém que gostamos muito...”, **S.-** “Agora, quando o meu pai esteve no hospital, eu fazia-lhe desenhos para ele não ter saudades minhas...”, **M.-** “As saudades que sentimos quando o pai ou a mãe vão a algum lado...” (Caderno de Formação, semana de 9 a 13 de dezembro)

Logo nesta primeira parte da tarefa, foi visível e evidente que a maioria dos alunos revelaram um grande entusiasmo, ao partilhar e expressar a opinião e as ideias que detinham acerca da temática em questão. Cada um apresentou pareceres diferentes e ilações distintas que contribuíram para uma conversa bastante enriquecedora e promotora de aprendizagens que até ao momento ainda não tinham sido exploradas.

(...) deixei que as crianças partilhassem as suas ideias e opiniões, induzindo-as como um fio condutor para as conclusões que eu desejava que eles chegassem. (...) o resultado foi bastante positivo e enriquecedor, pois durante a conversa na qual o professor cooperante também participou, o grupo conseguiu entender que a verdadeira mensagem que a canção pretendia transmitir estava de acordo com as suas respostas, ou seja, a mesma retratava e relembrava o sentimento de saudade que sentimos por alguém que gostamos muito e que nem sempre se encontra tão perto de nós, como desejaríamos. (Caderno de Formação, semana de 9 a 13 de dezembro)

Todavia, não nos ficámos apenas pela exploração da canção, optando também por ampliar a atividade, de modo a que todos os alunos também aqui tivessem a oportunidade de atuar e participar ativamente.

Assim sendo, expliquei o que iriam realizar de seguida, dizendo que iam elaborar

(...) um cartão com a frase “gosto de ti porque...” na qual cada um tinha de acrescentar o que quisesse à mesma para oferecer a alguém de quem gostasse muito. Distribui cartões em cartolina por todos e expliquei quais os passos que tinham de seguir para elaborar a atividade e, mais uma vez, o produto final foi bastante benéfico e gratificante (Caderno de Formação, semana de 9 a 13 de dezembro)

Durante o decorrer e a elaboração do trabalho, os alunos tiveram o cuidado e a atenção de procurar ajuda (não só minha como também dos colegas) para corrigir as frases que queriam escrever no cartão. As ilustrações do mesmo foram um momento em que as crianças interagiram e partilharam sugestões, deixando-me orgulhosa e ao mesmo tempo contente por ver que já existia uma evolução significativa relativa à procura de ajuda recíproca entre praticamente toda a turma.



Figura 10: M. e R. a elaborar o cartão para o/a amigo/a

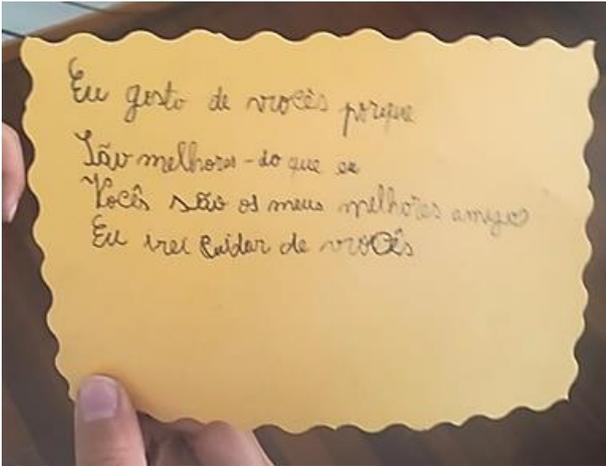


Figura 12: Resultado final de um dos cartões para o/a amigo/a



Figura 11: Resultado final da elaboração do cartão para o/a amigo/a

No momento das apresentações do cartão, alguns alunos mostraram-se ainda reticentes, porém incentivei-os dizendo que cada um apresentava o seu cartão como quisesse, não tendo que nenhuma apresentação ser igual à do colega. Este foi um momento de aprendizagem para os alunos, mas também para mim, pois as interações estabelecidas quando cada um dos alunos apresentou foi distinto e tive de saber como agir com cada um deles, de forma a que nenhum ficasse inibido ou se sentisse inferiorizado perante a restante turma.

As atividades referidas, foram tentativas de dinamizar as aulas de modo mais diferenciado, envolvendo os alunos em formas mais dinâmicas de trabalho, nomeadamente no trabalho em grupo.

4.2. Contexto de Jardim-de-Infância

A PES de jardim-de-infância foi desenvolvida numa Instituição Particular de Segurança Social (IPSS), situada num bairro periférico pertencente à cidade de Évora. Pertence a um Centro Social e Paroquial também situado na cidade de Évora e integra duas valências: creche e jardim-de-infância. O projeto da instituição, toda a missão e objetivos da mesma estão centrados na formação de jovens e desenvolvimento pessoal dos mesmos com valores cristãos.

O Projeto Educativo (2019-2022) desta instituição tem como objetivo a promoção, orientação e coordenação, no território da paróquia, a ação caritativa e social e concretizar, através de serviços necessários à população, à prática da solidariedade humana e cristã.

Toda a instituição, principalmente as salas de Creche e JI estão equipadas com materiais diversos e adequados, adereços, instrumentos e materiais que permitam que as crianças se encontrem em interações e aprendizagens constantes.

4.2.1. Caracterização do grupo

O grupo de crianças era constituído por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, considerando-se, por isso, heterogéneo. As 20 crianças já frequentavam a instituição desde a valência de creche, sendo que 10 vinham sendo acompanhados pela educadora com quem se encontravam durante este ano letivo e as restantes 10, com a mesma auxiliar. Uma das crianças do grupo (com 6 anos) tinha Paralisia Cerebral e já vinha sendo acompanhado pela mesma auxiliar desde a creche, tal como pelas técnicas da Intervenção Precoce, ou seja, a educadora de apoio, a terapeuta da fala e a fisioterapeuta.

Depois do confinamento, devido à Covid-19 e no regresso à prática presencial, o grupo ficou reduzido a cerca de 15 crianças.

O facto de este ser um grupo heterogéneo permitiu que o trabalho desenvolvido ao longo do estágio fosse bastante diversificado e diferenciado, pois possibilitou que as atividades desenvolvidas fossem concretizadas com crianças de diferentes faixas etárias, de formas variadas e em tempos distintos. Tal contribuiu ainda mais para o processo de aprendizagem de cada uma, visto que as crianças mais velhas ajudavam constantemente as mais novas a superar as dificuldades que iam surgindo, quer nas práticas a desenvolver quer nas tarefas a que se propunham diariamente. O facto de o grupo ser heterogéneo foi sem dúvida uma mais valia para todos, pois como refere

(Silva, et. al, (2016, p.24) “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças”.

Na sua generalidade, o grupo era bastante interessado e empenhado em querer saber mais, participativo no planeamento das ações e da avaliação correspondente ao seu processo de ensino-aprendizagem, ativo em todas as atividades propostas, nas de caráter livre e nos momentos de brincadeira. Além disso, era um grupo respeitador, autónomo, diversificado e com um grande sentido de partilha e cooperação. O grupo estava habituado a partilhar e ajudar-se entre si. Essa entreaajuda era bastante visível sobretudo nas crianças mais velhas que mostravam sempre disponibilidade para ajudar, sempre que necessário, as mais novas.

A maioria das crianças revelara envolvimento nas atividades propostas, mostrando-se sempre curiosas e participativas. Como era um grupo heterogéneo, ao nível das competências notavam-se algumas diferenças: as crianças mais novas interessavam-se bastante pelas brincadeiras no espaço da garagem e construções, na oficina de pintura e a área dos jogos de mesa enquanto que as mais velhas tinham preferência em brincar na área da dramatização/do faz de conta e na oficina da escrita/documentação.

Dos poucos momentos que vivenciei com a criança que tinha paralisia cerebral (pois no pós confinamento a criança não regressou ao colégio), pude atentar que a mesma era apoiada e acarinhada por todo o grupo bem como pela auxiliar e a educadora. A mesma movimentava-se através de uma cadeira própria (ou seja, não andava sozinho) e era diariamente acompanhado na instituição pela sua mãe. A sua participação nas atividades era mais limitada, sendo que a educadora tentava integrá-lo em algumas das áreas da sala com as outras crianças, nomeadamente na área da dramatização/do faz de conta, na oficina da pintura e no atelier de música. A mesmo não se movimentava por si e por isso, durante os momentos de brincadeira e de aprendizagem, as crianças é que se aproximavam de si e envolviam-no nas suas brincadeiras. Nos momentos de atividade dirigida, contava com o apoio da educadora, da auxiliar e da mãe no que diz respeito ao segurar a sua mão por exemplo para pintar e firmar a sua cabeça para, por exemplo, cheirar e olhar com mais atenção o que estava a ser feito à sua volta.

Neste mesmo grupo, as crianças foram agentes constantes na construção do seu processo de aprendizagem, pois o planeamento de atividades era realizado, muitas vezes ao início do dia e a avaliação também era discutida em grupo, e tendo sempre em conta os interesses e as palavras do mesmo em articulação com os adultos da sala.

4.2.2 Fundamentos da ação educativa

Segundo Silva, et. al (2016), todo o trabalho desenvolvido em jardim de infância deve ser orientado pelos seguintes princípios:

- O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança;
- Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo;
- Exigência de resposta a todas as crianças;
- Construção articulada do saber.

Deste modo, para orientar e gerir as suas práticas e intenções pedagógicas o/a educador/a, firmou as suas ideias e princípios a partir de um modelo de referência com o qual se identificava e sobretudo que fizesse sentido para as aprendizagens das crianças se tornarem significativas. Como tal, na sala onde desenvolvi a minha PES, o trabalho desenvolvido tinha como suporte o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Este é um modelo que, de acordo com Folque (2012, p.50), tende “a proporcionar uma abordagem que dá resposta às tendências do sistema da Educação Pré-Escolar, realçando a importância da cidadania e da educação democrática, o papel social e cultural do ambiente para proporcionar experiências de aprendizagens significativas e uma continuidade entre a Educação Pré-Escolar e a educação básica”. Para além desta referência, também o Plano Curricular de sala descrevia a importância do modelo MEM, referindo que este “trazia benefícios para as crianças, visando atingir o seu desenvolvimento global, pois é um modelo onde “todos ensinam e todos aprendem”. O modelo pedagógico do MEM defende que cada criança é um elemento ativo na vida do grupo, participando nas tomadas de decisão, sendo vista como ser competente e como sujeito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.”

Sendo o trabalho de projeto uma forma de aprendizagem importante e crucial no modelo pedagógico MEM, o grupo trabalhou de acordo com esta dinâmica, idealizando, segundo os seus interesses um projeto, onde existiram momentos em que as crianças trabalharam de forma individual, em pequeno grupo e em grande grupo.

Na sala, o MEM também esteve sempre presente através da organização do grupo, dos instrumentos de trabalho utilizados, do espaço e do tempo que suportam as aprendizagens, através de alguns instrumentos de pilotagem. Os mesmos são considerados instrumentos de regulação e avaliação, “que ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em

grupo) na sala, constituindo-se como ‘informantes da regulação formativa’” (Folque; 2012, p.55)”.

Contudo, devido à pandemia da Covid-19 e, de acordo com as recomendações e as medidas tomadas pela Direção Geral da Saúde, a sala ficou reduzida em termos de materiais e a maioria destes elementos tiveram de ser retirados da mesma.

A diversidade e a inclusão foram dois componentes que estiveram sempre presentes na sala. Todo o trabalho desenvolvido e apresentado foi ajustado às intencionalidades educativas tendo em conta as diferenças e especificidades de cada criança do grupo. toda a nossa intencionalidade educativa em função das diferenças e das especificidades. Além disso, o mesmo foi articulado e pensado com preocupação e atenção, de acordo com as necessidades de cada uma e realizado ao ritmo que cada um exigia. As práticas executadas eram, por isso, preparadas e estruturadas face as dificuldades do grupo, não deixando nenhuma de parte na participação das mesmas.

4.2.3. Organização do espaço, materiais

Segundo Niza (2013), os espaços educativos regidos pelo modelo MEM, são constituídos por um conjunto de seis áreas básicas de atividades e uma área polivalente onde se desenvolve o trabalho coletivo, uma área para a cultura e educação alimentar distribuídas em torno da sala, podendo também ser designadas como oficinas ou ateliers, (p. 150).

Assim sendo, e sendo a sala onde a PES foi desenvolvida regida pelo modelo MEM, a mesma era composta por diversas áreas que correspondiam e se encontravam de acordo com o modelo em questão e com as necessidades e interesses do grupo. Áreas essas que foram pensadas e criadas tendo em conta o processo geral de aprendizagens e formação das crianças, geridas sempre de forma reguladora pelo adulto presente na sala.

Considero que a sala de atividades tem de ser vista como um espaço onde a criança deve de criar as suas interações e, por conseguinte, conseguir e construir as suas aprendizagens, cabendo, por isso, ao adulto criar nela um ambiente promotor de conhecimentos e saberes, calmo, cuidado, confortável, seguro e acessível para todos. Como estagiária da sala em questão, e para colmatar as palavras escritas acima, não podia deixar de salientar e mencionar as palavras de Silva, et. al, 2016, p.21 quando diz que “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica

que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar.”

Deste modo, a sala dispunha de nove áreas das áreas todas elas dirigidas e orientadas de acordo com o modelo MEM, os interesses e necessidades do grupo: Área Polivalente, Laboratório das Ciências, Laboratório de matemática/jogos de mesa, Ateliê de artes plásticas (desenho, recorte e colagem, modelagem e pintura), Oficina de escrita e reprodução/computador, Área da biblioteca/ Centro de documentação, Área da música, Área da Dramatização e Área das construções e garagem.

Os recursos de trabalho que sustentavam as aprendizagens das crianças diariamente encontravam-se também em conformidade com o que se encontra estabelecido no modelo MEM. As paredes da sala serviam de “cenário” para se exporem as produções das crianças, e nas mesmas as crianças também tinham exposto “os mapas de registo que ajudavam no processo de planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas” (Niza, 2013, p.151). Neste sentido, as crianças utilizaram de instrumentos de pilotagem como o Plano de atividades, o Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas e de manutenção da sala, o Mapa Mensal de Presenças e o Diário do Grupo.



Figura 13: Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas e de manutenção da sala



Figura 14: Mapa Mensal de Presenças

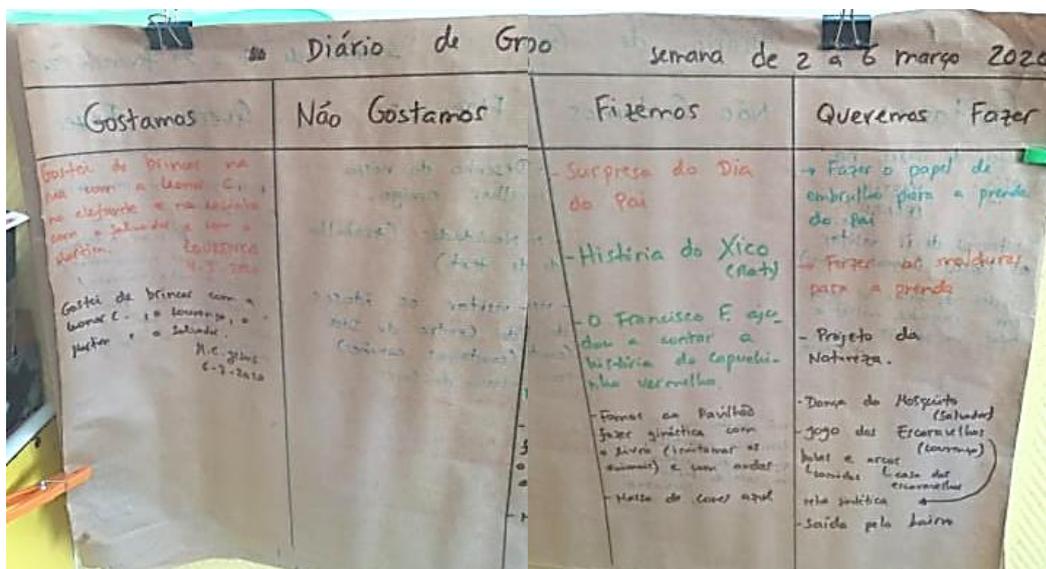


Figura 15: Diário de Grupo

Quando as crianças terminavam a brincadeira ou a exploração da área escolhida, cada uma delas era arrumada e limpa pelas crianças que nela permaneciam, cultivando, deste modo, o sentido de responsabilidade, autonomia e conservação dos materiais/brinquedos e acessórios e espaços utilizados.

Contudo, e devido à pandemia da Covid-19 e, tendo em conta as recomendações e as medidas tomadas pela Direção Geral da Saúde, os materiais e objetos da sala ficaram bastante reduzidos, permanecendo apenas aqueles que eram laváveis e “seguros” para a não contaminação do vírus, sendo que os livros foram o material mais afetado, uma vez que não se podiam lavar e, por isso, tiveram que ser praticamente todos isolados. Também os trabalhos expostos nos placards do exterior/corredor e nas paredes da sala tiveram de ser retirados e guardados nos dossiês de cada

Qualquer uma das áreas encontrava-se identificada (com o respetivo nome e o número de elementos que podiam permanecer lá), bem organizada e estruturada e os materiais estavam todos ao alcance das crianças, não existindo assim dificuldades e impossibilidades de palpar e chegar a algum, tornando-as assim agentes mais autónomos.

Organização do tempo

Os vários momentos do dia eram definidos, na maioria das vezes, conforme o planeado entre mim, a educadora e o grupo, pois era importante que as crianças sentissem que tinham uma rotina estável; caso contrário podia comprometer e até mesmo perturbar

aprendizagens das mesmas. Os mesmos eram descritos e registados em reflexões que eram realizadas semanalmente e também foram elaboradas planificações diárias da rotina pedagógica e planificações semanais cooperadas que descreviam as atividades e os momentos que iam ocorrer durante o dia e a respetiva semana.

Deste modo, as rotinas da sala eram estruturadas e cumpridas, de acordo com o planeado semana após semana, sendo que o horário dos diversos momentos era praticamente sempre o mesmo. Todavia, ao longo do estágio algumas rotinas sofreram alterações, por se considerarem mais significativas para a construção das aprendizagens do grupo no geral, tornando-se, assim, flexíveis.

Assim, o dia era organizado em **nove** momentos distintos: o acolhimento, a planificação em conselho, as atividades e projetos, a pausa, o momento das comunicações, o almoço, as atividades de recreio, as atividades culturais coletivas e por fim, o balanço em conselho.

O período do **acolhimento**, era onde reuníamos em grande grupo para uma conversa inicial, onde as crianças podiam expressar e partilhar o que quisessem, para registarmos as presenças. Após a conversa inicial, passávamos ao momento da **planificação em conselho**, ou seja, ao momento em que as crianças escolhiam e iam apontar no plano de atividades o que queriam ir fazer/ que área queriam ir explorar/brincar. Antes de seguirem para o momento das atividades e projetos, as crianças faziam a **pausa**, onde comiam bolacha ou fruta (variava nos vários dias da semana). Depois da pequena pausa, era então chegado o momento em que as crianças iam desenvolver as **atividades e projetos**, brincando e explorando as diversas áreas da sala e as que anteriormente tinham escolhido para passar o momento em questão. Passada a hora estabelecida para este momento, as crianças ao final da manhã arrumavam as áreas onde tinham permanecido e seguíamos para novamente para a área polivalente para o momento das **comunicações**. Neste, o grupo partilhava as descobertas e as aprendizagens que tinham sido efetuadas ao longo da manhã e este era visto como um momento social em que todos/as tinham a oportunidade de mostrar/apresentar/comunicar o que tinham feito/aprendido. Feitas as partilhas e divulgações, era o momento do **almoço**, contudo antes de irmos para o refeitório, era feita a higienização das mãos e o cântico religioso que habitualmente se cantava antes de se sentarem à mesa para almoçar. Após o almoço, seguia-se o momento das **atividades de recreio**, onde as crianças que não dormiam a sesta desenvolviam atividades orientadas pela educadora e por mim (como jogos tradicionais, filmes, moldagem de massa colorida, entre outras) alternado com o período de sesta, da qual algumas

crianças ainda beneficiavam. Mais tarde, e já com o grupo todo na sala, reuníamos em grande grupo, designado como o momento das **atividades culturais coletivas**. Todos os dias da semana, durante o mesmo, ocorriam diferentes atividades, umas sugeridas por mim e outras sugeridas pelas crianças. Todas as sextas-feiras era feito o **balanço em conselho**, onde, em grande grupo, se fazia o balanço da semana, ou seja, onde se abordavam e se fazia uma reflexão sobre os aspetos positivos e negativos da semana e onde se acordava quem ficava responsável pelas tarefas de manutenção da sala e outras tarefas de cooperação educativa na semana seguinte.

Antes da pandemia se instalar e nos obrigar a ir ficar em confinamento, todas as semanas, nas quartas-feiras planeávamos e fazíamos uma saída ao exterior (a sua maioria sugerida pelas crianças), contudo após o confinamento e quando regressamos essas saídas foram proibidas e ficamos sujeitos a ir apenas ao quintal da instituição.

Perante a Rotina Diária da sala, no período das manhãs privilegiaram-se os trabalhos e as atividades eleitas pelas crianças nas diversas áreas, sustentadas pelas mesmas e orientadas pelos adultos. As tardes centraram-se sobretudo as sessões plenárias de informação e de atividade cultural dinamizadas pelas crianças ou pelos adultos da sala (Niza, 2013). Segundo Folque (2012, p. 59), “as rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar respostas às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária”.

4.2.4. Processo de Intervenção

A intervenção prevista para o desenvolvimento da PES em contexto de pré-escolar estava pensada e delineada tendo em conta um conjunto de objetivos e ações que ficaram comprometidos com a instalação da covid-19 no nosso país e que originou um confinamento que nos obrigou a todos a ficar em casa. Como tal, o processo de intervenção também ficou afetado e as ideias de trabalho tiveram de ser repensadas em função do novo contexto em que nos encontrávamos. Todavia, tentei não perder o contacto com as crianças, enviando às mesmas atividades, algumas delas associadas ao tema de trabalho por projeto escolhido pelo grupo antes do colégio encerrar.

Quando reiniciei a minha PES, o grupo de crianças encontrava-se reduzido a quinze crianças e, como o tempo do estágio também foi curto decidimos focar-nos, sobretudo, na construção do trabalho por projeto, cujo o tema do mesmo já havia sido escolhido anteriormente.

A turma com quem intervimos durante o estágio era heterogênea, quer ao nível das idades, como também de saberes e competências sociais. Como tal, uma das minhas intenções, estando o meu tema de investigação relacionado com a diferenciação pedagógica, seria arranjar estratégias e formas diversificadas para que todas as crianças pudessem participar. De notar que depois do confinamento a criança com Paralisia cerebral, não regressou ao grupo.

O Trabalho de Projeto

Segundo Vasconcelos (2011, p.12) realizar projetos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento”. Desta forma, a ideia de realizarmos um projeto sobre a natureza surgiu ainda antes do confinamento, numa manhã em que fomos brincar para o jardim da instituição, e onde apareceram alguns insetos sobre os quais a maioria das crianças quiseram investigar e saber mais. Além disso, este já era um tema que despertava alguma curiosidade no grupo e, por isso, também teve como inspiração uma frase expressa pela B. numa reunião de grande grupo que considerámos o nosso ponto de partida: “Queremos aprender mais sobre natureza; todas as coisas naturais são da natureza.” Assim sendo e ainda antes do confinamento, em concordância com a educadora cooperante, numa outra reunião de grande grupo, acordei e registei com as crianças quais os animais que queriam conhecer e investigar de forma mais pormenorizada.

(...) o projeto da Natureza, começou a ser discutido e delineado em meados de março quando as crianças começaram a ir brincar para o jardim do colégio e a ficar curiosas (sobretudo as mais velhas do grupo) sobre alguns insetos que pairavam junto dos elementos presentes no mesmo. Numa das conversas em grande grupo que ainda tivemos oportunidade de ter, a B. disse que “quando é primavera, a natureza acorda” e a partir daí começaram a surgir algumas perguntas e curiosidades alusivas a insetos como as joaninhas, as formigas, os gafanhotos e as abelhas (Caderno de Formação, semana de 30 de junho a 3 de julho).

Durante o período em que nos encontrámos confinados e no qual eu pensei que projeto iria ficar sem efeito (pois as crianças provavelmente iriam esquecer-se), decidi propor, para de certa forma lembrar o grupo, uma “atividade” em que as crianças, através da sua janela ou durante algum passeio higiénico perto da sua habitação conseguissem observar algum dos animais que queriam explorar no nosso projeto da natureza e que pedissem aos pais para registar o momento para enviar para o nosso grupo do Facebook. Contudo, a mesma não teve grande aderência e apenas o R.D. mostrou os animais que tinha encontrado.



Figura 16: R:D a realizar a atividade relacionada com o projeto durante o confinamento

Porém, foi após o tempo em que nos encontrámos confinados e quando eu e a educadora cooperante regressámos ao colégio que o tema do projeto voltou a ser falado num momento de reunião em grande grupo, onde perguntei às crianças se ainda se lembravam do que tínhamos acordado bem como se os interesses em procurar saber mais sobre alguns animais/insetos se mantinham, à qual as crianças responderam que sim. A partir desse momento retomámos e reunimos as informações que já tínhamos e colocámos “mãos à obra”.

(...) meses depois o grupo voltou a suscitar novamente o interesse em voltar a aprofundar o tema e, por isso, decidimos retomar todo esse trabalho. (...) um dos grandes pontos de partida para a conversa na reunião de grande grupo surgir foi o livro de insetos que a mãe do R.D. emprestou. Este abrangia um leque vasto de insetos, incluindo a maioria daqueles que as crianças queriam explorar (...) como tal, no decorrer da reunião fui mostrando e “puxando” pelo

grupo para conseguir reunir informações para começarmos a trabalhar e a pesquisar (...) (Caderno de Formação, semana de 30 a 3 de julho).



Figura 18: Momento de comunicação em grande grupo

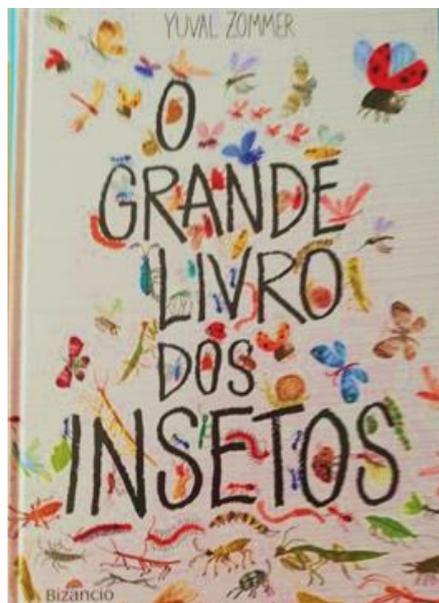


Figura 17: Livro dos insetos do R.D.

A maioria das crianças ainda se recordava das ideias que meses antes tinham sido apresentadas, porém tivemos de alterar algumas dessas sugestões, como o acampamento e as saídas ao exterior, que devido à Covid-19 não foram possíveis de realizar.

Sendo esta uma metodologia de investigação que promove e incentiva as crianças a aprofundar conhecimentos sobre um determinado tema, a fase inicial do projeto levou as crianças a interrogarem-se como e onde é que iam procurar as respostas que pretendiam. Neste sentido, ajudei as crianças a organizar a informação e a estruturar todo o processo de construção do projeto, que foi dividido em quatro etapas distintas: Definir o problema, Planificar e desenvolver o trabalho, Executar o mesmo e, por fim, a divulgar e apresentar do trabalho.

Esta primeira fase, a **Definição do Problema** surgiu ainda antes do confinamento. Ao longo da mesma, registamos, a partir de conversas e partilhas que surgiam sobretudo nos momentos das reuniões de grande grupo no período da manhã, quais os animais/insetos que queriam conhecer e explorar.

Numa manhã ainda antes da semana antes de iniciarmos o confinamento, no momento da reunião em grande grupo, tive a oportunidade reunir com as crianças para falarmos e acertarmos alguns pormenores alusivos ao tema do projeto que iríamos desenvolver.

Antes de se decidir para que áreas iam brincar/ explorar perguntei quem queria começar a pensar em questões relativas aos animais que queriam investigar e algumas das crianças mostraram-se logo disponíveis o fazer:

Para conseguir essas perguntas coloquei a folha onde já tínhamos realizado alguns registos (...) junto de nós e fui perguntando, tendo em conta as suas escolhas, o que queriam saber sobre os animais que tinham escolhido (...) algumas das perguntas que surgiram foram: B.: “Como é que as abelhas fazem mel?”, L.: “O que é que os escaravelhos comem?”, S.: Porque é que as aranhas fazem teias no teto?”, L.C.: “As borboletas alimentam-se do quê?” (Caderno de Formação, semana de 9 a 13 de março)



Figura 19: Teia inicial do Projeto

Como nem todas as crianças se interessaram por colocar questões/ em participar nesta fase inicial do projeto, apenas reuni com aquelas que de facto tinham algumas curiosidades, para numa fase seguinte procedermos à pesquisa das mesmas. Além disso, definimos e clarificámos quais as questões que íamos querer investigar acerca dos mesmos e partilhámos também os conhecimentos que quer o grupo, quer eu, quer a educadora e a auxiliar já detínhamos face aos animais/insetos escolhidos pelo grupo, ou seja, sobre as aranhas, abelhas, formigas, joaninhas, borboletas, minhocas, moscas,

os caracóis e gafanhotos. Depois, construímos e registámos no parâmetro “o que sabemos?” algumas frases ditas por alguns elementos do grupo, como “as joaninhas são vermelhas” (R.); “os caracóis comem alface” (F.F), deixando ainda os restantes três pontos em aberto (“o que queremos saber?”, “Como vamos fazer?” e “o que fizemos?”).

Nesta primeira fase do projeto a maioria do grupo estava bastante interessada e motivada (sobretudo as crianças mais velhas), com muita vontade de começar a saber mais sobre a natureza. Durante as reuniões de grande grupo, onde esta fase inicial do projeto foi delineada e pensada, surgiram logo diversas questões e ideias que foram bastante úteis para a construção do mesmo e que ajudaram a clarificar as aprendizagens que as crianças queriam retirar. Contudo e, sobretudo algumas das crianças mais novas, ainda se mostraram um pouco confusas, sem saber bem o que queriam saber/o que queriam investigar, mas com a ajuda das mais velhas conseguiram expressar os seus interesses.

A segunda fase, a **de planificar e desenvolver o trabalho**, já surgiu depois do confinamento. Nesta, as reuniões de grande grupo continuaram a ser constantes e aproveitámos para estabelecer os dias, os tempos e as ocasiões em que íamos começar a desenvolver e a pesquisar as informações que necessitávamos. Tal como Vasconcelos (2011) refere, é durante esta etapa que se define “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê?”, e por isso, começámos então a prever e a registar numa folha o que íamos fazer, e para isso as crianças foram dando ideias para desenvolver o projeto; por onde e de que forma íamos iniciar o mesmo depois em consenso com o grupo, dividirmos tarefas por pequenos grupos para facilitar e manter a organização durante o decorrer de toda esta fase de planificação e formulação de hipóteses face ao trabalho a desenvolver.



Figura 20: Reunião em grande grupo

Esta não foi uma etapa fácil de gerir e ajuda da educadora cooperante foi fundamental para ajudar a organizar o grupo, de modo a que não houvesse trabalho repetido e que todos se envolvessem. A divisão dos grupos foi feita com base nos interesses que as crianças tinham (pois nem todos queriam saber sobre os mesmos animais), tentando ao mesmo tempo, construir grupos que fossem heterogêneos para haver ajuda e cooperação entre todos/as.

Falando ainda na importância que também a educadora cooperante teve neste projeto, importa referir que a mesma me ajudou a observar e atentar que a área das ciências era uma área que não estava muito enriquecida na sala e, como tal, levou-me a incentivar e a interrogar as crianças relativamente elaboração, no final do projeto, de um dossiê que guardasse a informação recolhida durante todo o processo, ao qual o grupo concordou, de imediato.

“olhem lá, como a nossa área das ciências esta um pouco pobre, não seria boa ideia no final deixarmos lá o dossiê com a informação que recolhemos dos animais?” (Caderno de Formação, p. 180)

Numa das reuniões de grupo, e vinda de uma proposta emergente de uma das crianças do grupo, ficou decidido que íamos procurar alguns dos animais selecionados no jardim do colégio e recolher os que encontrássemos para posteriormente analisar na sala. Assim,

(...) fomos ao quintal descobrir e apanhar formigas, joaninhas e minhocas (...) inicialmente eu, a educadora cooperante e a auxiliar pensámos em dividir as crianças em três grupos pequenos, mas assim que chegámos ao quintal as crianças espalharam-se entre si, mas rapidamente percebemos que não valia a pena estarmos a fazer essa seleção (Caderno de formação, semana de 6^a 10 de julho).



Figura 21: Grupo no espaço exterior a apanhar formigas



Figura 22: Grupo na apanha das formigas

Somente a partir desta atividade é que as restantes crianças (desinteressadas inicialmente) começaram a interessar-se pelo projeto, talvez pelo contacto direto que tiveram com a natureza e por verem as crianças mais velhas tão interessadas e entusiasmadas. Além disso, esta foi uma das formas que as crianças quiseram utilizar para observar e atentar alguns pormenores respeitantes aos animais que tinham interesse em conhecer/saber mais. Porém, não conseguimos encontrar todos, tendo apenas encontrado formigas. O grupo ficou um pouco confuso sobre o porquê de não terem achado os outros, e aí eu expliquei que o mesmo não tinha acontecido porque são animais que preferem temperaturas húmidas em vez do calor. Tanto eu como a educadora cooperante já sabíamos que a probabilidade de se encontrarem joaninhas ou minhocas era muito reduzida, contudo quisemos que as crianças se apercebessem e vissem por si, que nós não mandamos na natureza.

O facto de não termos conseguido apanhar ambos os animais foi uma aprendizagem para as crianças, pois deu para as mesmas perceberem que por mais que definamos e planeemos as atividades, estas nem sempre podem ocorrer da forma totalmente desejada e que a Natureza é um elemento imprevisível (Caderno de Formação, semana de 6 a 10 de julho).



Figura 24: momento de observação das formigas



Figura 23: Momento de observação e apanha das formigas

Durante a manhã de exploração, as crianças sentiram-se livres e puderam mexer à vontade na terra, pois a mesma não teria o mesmo significado se não tivesse deixado as crianças explorar o terreno à vontade. O facto de as crianças andarem à vontade deu muito mais sentido à atividade e todo o grupo acabou por se envolver mais e todo o grupo participou de forma espontânea e ativa. Esta,

(...) cativou imenso o grupo no geral, pois o sentimento de liberdade a palpar a terra, as ervas e até as formigas foi bastante notório e mostraram como este tipo de práticas conseguem apelar e desenvolver bastante o espírito científico que as crianças devem de adquirir nestas faixas etárias. A área das ciências era uma das que estava pouco desenvolvida na sala e, por isso, para além de considerar estes momentos ao ar livre e de exploração científica bastante gratificantes/compensadores, também tinham o objetivo de colher elementos que pudessem ajudar enriquecer e complementar a área em questão (Caderno de Formação, semana de 6 a 10 de julho).



Figura 26: Continuação da apanha das formigas



Figura 25: Continuação da atividade no exterior da instituição

À medida que o projeto ia sendo construído e explorado, ia mostrando e ensinando às crianças que “é essencial que se vá criando uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber (Silva, 2016, p.86).”

Além disso, trabalhar por projeto garante e favorece que se parta para um trabalho e para uma aprendizagem de interesses, questões e interrogações que as crianças têm sobre o mundo e sobre o meio que as rodeia, mantendo as estimuladas e motivadas quanto àquilo que pretendem saber e proporcionando-lhes uma visão mais concreta do papel do jardim-de-infância e das aprendizagens que este promove diariamente a partir de metodologias como esta Gonçalves & Rangel (2010).

Ainda nesta fase do projeto, não podia deixar de referir que algumas das crianças mais tímidas/reservadas do grupo se começaram a expressar e a manifestar perante os colegas e a mostrar o seu agrado pelo projeto em curso.

Crianças como o T., o F.Z, o M., o R.D e a C.B tinham uma maneira de ser mais reservada/contida e, por isso, sempre que possível tentava ao máximo (...), colocá-las a falar e a interagir com o restante grupo, (...) para mostrarem que também elas tinham potencial e que o mesmo podia ser uma mais valia para a construção do projeto Caderno de Formação, semana de 6 a 10 de julho).

O R.D. era uma dessas crianças mais tímida, contudo com o início e o desenrolar do projeto, observei e notei que se tornou uma criança mais comunicativa. Esta mudança significativa do mesmo teve principalmente a ver com o facto de o tema do projeto ser a natureza, que por sua vez, era um assunto que lhe despertava bastante interesse. Desse modo, aproveitei para o incentivar ainda mais e para o fazer desenvolver ainda ao máximo as suas capacidades, pois o mesmo sabia muitas curiosidades sobre os animais do projeto e por isso, foi uma mais valia não só para a construção do projeto, mas principalmente para as aprendizagens dos colegas. Uma das maneiras de este mostrar o seu agrado perante o projeto em construção, foi o de ter levado para a sala um gafanhoto que apanhara com o seu pai no dia anterior perto da sua casa e que fazia questão de mostrar aos colegas. De modo indireto o que esta criança fez foi revelar o seu contentamento e participar, levando consigo o animal para partilhar com o restante grupo.



Figura 27: R.D. com o seu gafanhoto

Foi, sobretudo, durante a fase desenvolvimento do projeto e da fase da execução, que as crianças trabalharam em pequenos grupos, tendo sempre em consideração que cada um/a trabalhava ao seu ritmo e quando assim o entendia, ou seja, os tempos de trabalho nem sempre eram os mesmos, cada criança era livre de escolher o tempo em que queria trabalhar, enquanto as restantes crianças brincavam/ exploravam outras áreas. Este era um método importante de aplicar, pois tal como Silva (2016) afirma

Trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de

todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar (p. 25)

Assim, a terceira fase do projeto, assinalada como a fase da **Execução**, foi aquela em que a maioria do projeto foi desenvolvido, também intercalada, de alguma forma com a fase anterior em que já tinham ocorrido alguns desenvolvimentos face ao projeto.

Planificada e estruturada a construção do projeto, partimos para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que queriam saber; organizaram, selecionaram e registaram a informação que recolhemos no computador e nos livros, particularmente no que o R.D levou para a sala (este abordava e fazia referência a diversos insetos, incluindo os que as crianças tinham interesse).

Nos momentos da elaboração dos quadros em papel kraft, as crianças desenharam/ilustraram os seus animais e, respetivamente, escreveram as frases (frases essas primeiro escritas por mim com as palavras das crianças e só depois copiadas pelas mesmas) relacionadas com os mesmos de acordo com as informações selecionadas anteriormente

(...) começámos por iniciar os quadros para cada inseto. Em pequenos grupos, e tendo em conta os interesses das crianças por cada inseto, fomos reunindo na área polivalente e começando a “dar cor e vida” ao papel kraft que (...) foi preenchido com as afirmações e questões das crianças e as respetivas ilustrações. Cada quadro foi dividido em 4 parcelas, nomeadamente: “o que sabemos, o que queremos saber, como? E quem faz”, sendo que a última foi escrita pelas crianças (cada um/a assinou o seu nome no quadro onde tinha participado) (Caderno de Formação, semana de 13 a 17 de julho).



Figura 28: R.D. na execução do projeto



Figura 29: L.C e L.S. a executar o projeto

Dada a sua complexidade, a elaboração desta prática prolongou-se durante toda a semana. Todavia, algumas das frases no papel kraft tiveram de ser escritas por mim (as de algumas crianças mais novas que ainda não conseguiam fazê-lo), contudo e, embora as afirmações já tivessem sido anotadas anteriormente, fazia questão de ter as crianças sentadas junto a mim pois, a ideia era sua e eu apenas estava a auxiliar numa das dificuldades sentidas por alguns/umas. Por vezes conseguir ter as crianças sentadas junto a mim nestes momentos nem sempre foi fácil, uma vez que a concentração dos/das mais pequenos/as nem sempre coincidia com os tempos de trabalho para o projeto.

Para a elaboração do dossiê, crianças mais velhas como a B, a L.C., e o L. encarregaram-se de recortar as imagens seleccionadas e transcrever as frases com as respostas às perguntas previamente elaboradas com as informações recolhidas.

Estas,

foram fundamentais principalmente no recorte das imagens e no copiar das letras, pois em conversa com a educadora cooperante cheguei à conclusão de que o dossiê tinha mais impacto se contivesse as respostas escritas somente com a letra das crianças (Caderno de Formação, semana de 20 a 24 de julho).



Figura 32: B. a Construir o dossiê



Figura 31: S. a elaborar o dossiê

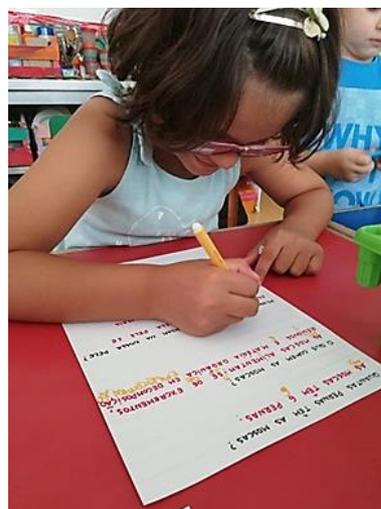


Figura 30: L.C. a construir o dossiê

Porém também as crianças mais novas como o R.D, o F.Z., a A, a C. e os gémeos D. e R. se mostraram bastante interessadas em querer procurar resposta para as suas perguntas/curiosidades, não querendo com isto dizer que as restantes não participaram,

mas sim que as suas intervenções tenham sido mais leves e por vezes, mais breves, mas todos deram o seu contributo (à sua maneira).

As crianças mais novas colaboraram de uma outra forma, colando as fotografias no dossiê, desenhando os animais nos respetivos quadros (...) e colocando a sua assinatura nos quadros do(s) animal(is) em que tinham demonstrado interesse explorar (Caderno de formação, semana de 20 a 24 de julho).



Figura 35: F.Z. a executar o projeto



Figura 34: R.D. a executar o projeto

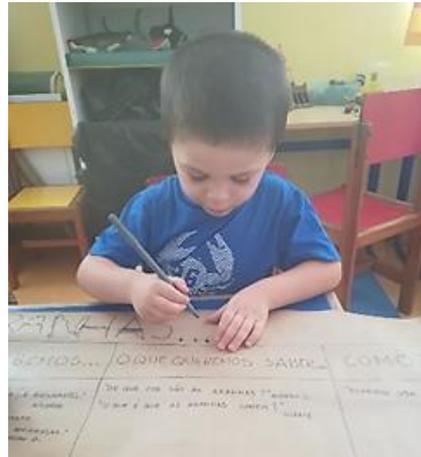


Figura 33: D. a executar o projeto

Contudo, a A. disse-me: “Beatriz, eu quero escrever a minha resposta no dossiê.” Fiquei um pouco apreensiva com esta afirmação, mas passado alguns instantes e como esta, embora tivesse apenas 4 anos, era uma criança bastante autónoma

(...) deixei a A. copiar a sua resposta como sabia, dando-lhe apenas as indicações básicas, ou seja, o que deveria escrever nas linhas (sendo que redigi primeiro eu a frase num papel de rascunho) e fazer devagar para não se enganar nem borrar a folha (Caderno de formação, semana de 20 a 24 de julho).



Figura 36: C.J. e A. a escrever frases para o dossiê

Na imagem 36, para além da A. encontra-se também a C.J, outra das crianças mais novas da sala e que também demonstrou bastante vontade em ser ela própria a escrever as suas frases no dossiê (alusivas aos animais pelos quais se tinha interessado).

Ainda nesta semana em que se procedeu à finalização dos quadros em papel kraft faltaram algumas crianças. Como tal, acordei com as restantes que iríamos apenas terminar os quadros dos animais das crianças que se encontravam presentes nessa semana, pois não fazia sentido as mesmas fazerem e terminarem o trabalho/os quadros dos animais dos colegas e pelos quais não tinham demonstrado interesse.

Terminada esta terceira fase, os quadros foram afixados nas paredes da sala e o dossiê foi colocado na área das ciências até irmos realizar a apresentação.

A última, e quarta fase do trabalho por projeto, a da **Divulgação/Apresentação**, ficou marcada pela forma como o grupo apresentou e divulgou o resultado de todo o seu trabalho/projeto. Assim sendo, numa das reuniões de grande grupo ainda no final da 1ª fase do projeto, acordei com as crianças o modo como iríamos divulgar e apresentar o resultado, decidindo que o mesmo podia ser partilhado com as outras duas salas de JI. A ideia foi explicitada pela A. e pela B. ao dizerem perguntarem se podiam “mostrar os animais e o que tinham aprendido sobre eles aos colegas das salas da educadora D. e S. Toda o grupo concordou, a educadora cooperante e as restantes também e, assim, na minha última semana de estágio lá fomos nós para a apresentação.

Deste modo,

Juntamente com o grupo, dirigimo-nos à sala da educadora S., onde as crianças de ambas as salas (2 e 3 de JI) já se encontravam à nossa espera para ver o resultado da investigação do projeto sobre a Natureza (Caderno de Formação, p.182).

A mesma iniciou-se comigo a dizer que nos encontrávamos ali com o propósito de os colegas da sala JI 1 mostrarem algumas descobertas que tinham feito ao longo de algum tempo de alguns animais, uns avistados no jardim do colégio e os outros que surgiram interessantes momentos depois na sala.



Figura 38: Apresentação e divulgação do projeto



Figura 37: Apresentação e divulgação do projeto

Tal como tínhamos definido em reunião de grande grupo, cada quadro dos animais iria ser apresentado pelos membros que detinham interesse pelos mesmos

(...) em pequenos grupos, estruturados tendo em conta os interesses das crianças pelos animais, cada um foi falando e dizendo as descobertas que tinha feito relativas aos animais/insetos que tinha investigado (sendo que tive de ajudar as crianças mais novas neste momento de apresentação) (Caderno de Formação, p. 182).

A ajuda que prestei às crianças mais novas, esteve sobretudo relacionada com as que estavam escritas nos quadros e no dossiê e sobre os quais as mesmas não sabiam ler. Anteriormente e, como já sabia que as crianças não sabiam ler arranámos forma de os mesmos poderem apresentar as suas descobertas. Assim, em concordância com as mesmas acordámos que decorar as frases era uma boa hipótese para participarem ativamente apresentação e mostrarem aos colegas que tinham conseguido retirar as aprendizagens pretendidas.

Ainda durante a divulgação e apresentação do projeto, enquanto íamos mostrando os quadros, íamos também dizendo as respostas que encontrámos e registámos no dossiê e que serviram de resposta às nossas perguntas (Caderno de formação, p. 182).

Após o momento da apresentação, disponibilizamos os quadros e o dossiê para as crianças das outras salas poderem, caso estivessem interessadas, observarem os mesmos de forma mais pormenorizada.

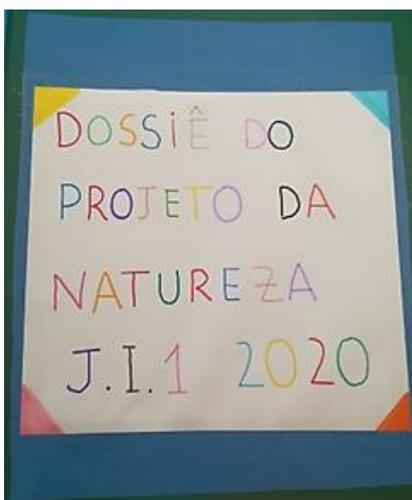


Figura 39: Dossiê do projeto finalizado

A metodologia de Trabalho por Projeto promove e incentiva as crianças a aprenderem e a conhecerem sobre um determinado tema, levando-as a interrogar-se como e onde é que vão ao encontro das respostas que pretendem e aí o/a educador/a assume um papel fundamental. Este/a deve procurar compreender as intenções das crianças para poder promover o sentido de iniciativa e de autocontrolo e ajudar as mesmas a organizar a informação e a estruturar todo o processo de construção do projeto.

Como tal e, como estagiária, futura educadora e interveniente em qualquer uma das fases do projeto no projeto tentei sempre assumir uma postura mediadora, de modo a provocar e estimular aprendizagens no grupo. Importa salientar ainda que todo o grupo (sobretudo as crianças que regressaram ao colégio depois do confinamento) participou de acordo com os seus interesses, deu o seu contributo e satisfez as suas curiosidades acerca dos animais que pretendia investigar e conhecer. Para além de mim e das crianças, não posso deixar de referir que a ajuda da educadora cooperante e da auxiliar foi fundamental para o desenvolvimento e a concretização de todo este projeto; ambas estiveram sempre disponíveis para ajudar e auxiliar no que fosse necessário e a junção de ideias que fomos partilhando ajudaram-me imenso no decorrer de toda esta investigação.

No geral, o grupo mostrou-se interessado e empenhado em praticamente todas as fases, sendo que as mais novas apenas começaram realmente a interessar-se a partir da segunda fase, ou seja, a partir da fase mais prática, em querer saber mais sobre os animais, e enquanto estagiária e pioneira do projeto fiquei bastante satisfeita e contente com o resultado, pois senti que contribuí, de um modo diferente para a aquisição de competências das crianças que são precisas adquirir neste tipo de trabalhos, como a responsabilidade, organização, espírito crítico e acima de tudo, o empenho, a cooperação e a interajuda.

Enquanto educadora estagiária considero que o trabalho de projeto foi uma estratégia pedagógica que me permitiu diferenciar as aprendizagens do grupo bem como diversificar o trabalho de cada um/a, tendo em consideração a sua recetividade e os seus interesses. De igual forma, o projeto considerou-se diferenciado tendo em conta os conteúdos, processos e produtos que Tomlinson e Allan (2002) tanto consideram benéficos para a diferenciação de aprendizagens. No desenvolvimento de todo o projeto, é de considerar que os conteúdos se encontraram associados a todo o processo de planeamento das fases do projeto e nas competências que cada um adquiria sobre o tema do trabalho; o processo equiparou-se à forma como as crianças compreenderam o significado, os conceitos investigados por elas mesmas e às oportunidades que o grupo teve para deter as ideias dos restantes colegas, de mim e da educadora cooperante, sendo que a diversidade de tarefas e de atividades que foram executadas ao longo do projeto também ajudaram as crianças a aprender de forma diferenciada e diversificada. O produto, por sua vez, associou-se à fase final do projeto, em que o grupo divulgou e apresentou todo o trabalho e todas as competências e conhecimentos que adquiriu durante as fases de construção do mesmo. Ao apresentar o que aprenderam, as crianças mostraram também que se envolveram e cooperaram entre si no decorrer trabalho de projeto.

5. Considerações finais

Prestes a terminar o presente relatório e a finalizar o meu percurso académico, sinto-me realizada enquanto futura educadora/professora. As aprendizagens foram constantes e tornaram-se cada vez mais interessantes e desafiantes à medida em que fui passando por contextos diversos, disfrutando de experiências, partilhas e saberes diversos que me irão certamente ser muito úteis no futuro. Foi sobretudo nos contextos em que desenvolvi o meu estudo de investigação que consegui vivenciar e proporcionar momentos que ficarão para sempre na minha memória, momentos esses em que os desafios, as dificuldades e as conquistas conseguiram ser ultrapassadas com sucesso e determinação.

Enquanto futura educadora/professora e, estando sempre em constante observação, reflexão e aprendizagem, considero que para se ser um/a bom/a professor/a e/ou educador/a é necessário que, ao longo da nossa vida profissional, sejamos seres interessados e motivados para estar constantemente a aprender, principalmente com os alunos/as crianças que são aqueles/as que mais nos ensinam e nos fazem refletir sobre a nossa prática diária, que tão bem os/ as influencia e faz deles/as seres competentes e capazes de integrar a atual sociedade. Assim, espero que este seja o fim de um ciclo, mas o começo de outro que me leve a conseguir alcançar os objetivos tão desejados e para os quais me formei e instruí ao longo destes cinco anos de formação, fazendo de mim uma profissional de qualidade e sempre consciente as suas ações/práticas.

Fazendo referência à investigação que decidi desenvolver em dois contextos distintos (sendo os mesmos numa sala de jardim de infância e o outro com uma turma de alunos no 2ºano de escolaridade), a mesma focou-se essencialmente em construir práticas e caminhos de diferenciação pedagógica, em que os aprendizes fossem os principais a beneficiar dos métodos e estratégias que atualmente existem e que, por sua vez, promovem a inclusão. A questão central da minha investigação baseou-se em “Como promover uma ação educativa centrada na diferenciação pedagógica?” e permite-me agora olhar para a mesma com outra perspetiva, notando que todo o trabalho efetuado foi sempre conseguido e pensado de modo a que todas crianças/alunos obtivessem aprendizagens mais significativas. Para o conseguir, tive de analisar, observar e conhecer as crianças e os alunos (quer em grupo, quer de forma individual) para, numa fase posterior, conseguir desenvolver com os/as mesmos/as ações diversificadas e diferenciadas, de modo a que todos se envolvessem e aprendessem consoante as suas características e necessidades. Juntamente e sempre de modo cooperado com o docente e a educadora cooperante, fui percebendo a importância de proporcionarmos

aos alunos/ às crianças momentos que incentivem e promovam o espírito de interajuda, cooperação e respeito pelo/a outro/a. Porém, este não foi de todo um processo fácil, pois existiram algumas dificuldades e constrangimentos face aos objetivos propostos, principalmente no 1º ciclo que foi aquele onde mais me desafiei e senti desafiada. O facto de ser o primeiro contacto com o contexto em questão levou a que todo o processo de estágio fosse construído com alguns receios/ algumas dúvidas que, todavia, ao longo do tempo se foram tornando em aprendizagens e conquistas antes nunca imaginadas.

Contudo, em ambos os contextos não consegui responder, da forma pretendida, a todos os objetivos propostos na investigação, pois, a turma e o grupo de jardim de infância já tinham algumas regras e costumes instituídos que nem sempre foram fáceis de gerir e contornar. Para responder aos restantes, utilizei instrumentos como as notas de campo e as reflexões que foram imprescindíveis no meu dia a dia, pois através dos mesmos conseguia atentar e reparar em pormenores, detalhes e aspetos relevantes para melhorar e ajustar as minhas práticas, refletindo permanentemente sobre as mesmas.

Ainda em ambos os contextos não posso deixar de salientar que a comunicação diária e constante sobre aspetos relevantes e importantes com o professor e a educadora cooperante foram fundamentais para ir conseguindo orientar a minha prática e todo o trabalho desenvolvido com a turma/as crianças. Considero também que quer no contexto de 1º Ciclo, quer no de Pré-Escolar, podia ter envolvido mais a turma/o grupo nas práticas e nas decisões que por vezes acabavam por ser tomadas por mim e pelo professor e a educadora cooperante.

Assim, no 1º Ciclo e face aos objetivos atribuídos para a investigação importa referir que nem todos conseguiram ser estudados da forma pretendida. Um dos objetivos era “Conhecer e utilizar estratégias de diferenciação pedagógica para o 1º ciclo e para o jardim de infância”; neste, foi possível clarificar o conceito da diferenciação pedagógica, sendo que as estratégias que utilizei no contexto da prática, ficaram mais centradas no trabalho em grande grupo, uma vez que o trabalho em pequenos pares não foi conseguido com sucesso, visto que os alunos não estavam habituados a trabalhar desse modo. Trabalhar em projeto também não foi uma estratégia que conseguiu ser desenvolvida.

No que diz respeito ao “Envolver as crianças em práticas de diferenciação pedagógica através do planeamento e avaliação das suas aprendizagens” também tenho de considerar que este podia ter sido mais desenvolvido. A reorganização das mesas não foi pensada e decidida em conjunto com os alunos, e agora em reflexão considero que teria sido mais interessante se o tivéssemos feito em conjunto; esta exigia um diálogo e

um trabalho de maior apoio na minha intervenção, que na altura não foi conseguido. No entanto, mudar a disposição das mesmas, tornou as aprendizagens mais significativas e as interações entre todos os alunos e o professor muito mais próximas, ativas e estimulantes.

Os momentos de trabalho e aprendizagem em conjunto foram possíveis também muito devido ao facto de o horário e o currículo serem flexíveis, pois potenciar a flexibilização do currículo era outro dos objetivos a que me tinha proposto investigar e averiguar como se promovia. Foi através da flexibilidade do currículo existente na sala que proporcionei situações de ensino-aprendizagem diferenciadas e criei momentos em consenso com os alunos para os mesmos trabalharem, sobretudo em grande grupo, onde a partilha de ideias e conhecimentos foi cada vez positiva e benéfica para todos/as. Os alunos com mais dificuldades em comunicar conseguiram ir superando as suas dificuldades e mostrar aos colegas que também tinham conhecimentos que podiam ser enriquecedores para as aprendizagens dos colegas. Estimular e promover a autonomia do grupo e de cada aluno/a também foi sempre um aspeto que tive em consideração e, ao longo do tempo, as práticas desenvolvidas ajudaram a turma a tornar-se mais confiante e segura dos seus conhecimentos e das suas fragilidades.

Porém e sendo outro dos objetivos identificar constrangimentos para a utilização da diferenciação pedagógica; e mesmo salientando que sempre tentei fazer com que todos alunos se sentissem integrados, devido e atendendo às regras instituídas na escola, não consegui, contudo, que, os dois alunos com dificuldades acrescidas passassem a ser apoiados pela docente de apoio dentro da sala, junto dos restantes colegas. Além disso, também não foi possível desenvolver práticas e trabalhá-las com os alunos em pequenos grupos. A falta de hábito desta estratégia de trabalho não me permitiu conseguir colocar os mesmos a adquirir competências a partir da estratégia em questão, tornando apenas possível as atividades em grande grupo, às quais as crianças conseguiam responder.

Relativamente ao objetivo em que pretendia compreender o papel do professor (neste caso, o meu) face à diferenciação pedagógica, foi possível perceber que é necessário ter presente o seu significado para que possamos utilizar diferentes estratégias ao nível dos conteúdos, processos e produtos. Percebi que, ainda coexistirem significados diferentes entre os intervenientes na turma e que esse aspeto tem influência determinante no modo como se organizam as aprendizagens dos alunos. Enquanto professora estagiária tive que procurar informação alusiva ao papel do professor na sala de aula, para os momentos em que fosse eu a lecionar a matéria e a desenvolver

momentos de aprendizagem os conseguisse produzir de forma diferenciada, mas apenas ao nível das dinâmicas de grupo.

Em praticamente todas as atividades pensadas e desenvolvidas, tive em consideração as competências dos alunos, pois cada um tinha o seu ritmo de trabalho e era necessário apresentar ações em que todos/as conseguissem participar e dar o seu contributo, não se sentindo excluídas em momento algum. Essas mesmas ações estiveram sempre enquadradas tendo em conta os conteúdos que as crianças tinham de aprender (e que estava inserida nos manuais) e o que tentei fazer foi dinamizar algumas delas, de modo a não tornar as aprendizagens tão monótonas e desinteressantes, tentando mostrar às crianças que era possível aprenderem de forma mais dinâmica e em conjunto com os colegas.

O apoio prestado aos dois alunos com dificuldades era sobretudo concedido nas horas de matemática, uma vez que a português os mesmos eram apoiados por uma docente especializada e nas restantes áreas curriculares ambos conseguiam acompanhar a turma. Nesses momentos de auxílio tentei criar e adaptar estratégias de forma a que ambos conseguissem deter as noções e os conceitos exigidos pelos programas, sentindo que fiz a diferença na vida e no processo de ensino-aprendizagem daqueles dois alunos.

No contexto de jardim-de-infância utilizei e recorri sobretudo a uma estratégia de diferenciação pedagógica para trabalhar com as crianças: o trabalho de projeto. Dei prioridade a um projeto que a maioria das crianças quis desenvolver e colocar em marcha relacionado com a natureza e alguns animais. Relativamente ao envolvimento das crianças em práticas de diferenciação pedagógica através do planeamento e avaliação das suas aprendizagens, este aspeto foi mais evidente durante o planeamento das atividades desenvolvidas e aplicadas durante todo o processo do projeto. Todas as fases do mesmo foram discutidas e planeadas com as crianças e consoante os seus interesses e capacidades. Nem todas as crianças se interessaram pelas quatro fases que compõe o trabalho de projeto. As crianças mais novas apenas se começaram a interessar pelo mesmo quando começaram a observar os colegas já na fase da execução. Todo este envolvimento e toda esta disponibilidade para priorizar o trabalho de projeto só foi possível porque o currículo era flexível e adaptado às necessidades do grupo. Enquanto educadora estagiária e, sendo um dos objetivos que tinha proposto investigar, tentei através das diversas atividades que ocorreram para concretizar o projeto potenciar e tornar o currículo um pouco ainda mais flexível, de modo a que o grupo entendesse que nem todos tinham de trabalhar a mesma coisa ao mesmo tempo.

Durante o estágio e utilizando o trabalho de projeto como estratégia para diferenciar o trabalho das crianças, não encontrei nem identifiquei constrangimentos que me impedissem ou impossibilitassem de mostrar ao grupo que é possível adquirir aprendizagens de forma diferenciada e partilhada, tendo em conta as capacidades e o ritmo de cada um. O grupo é que logo no início propôs investigar sobre um interesse e eu “agarrei” de imediato a oportunidade para desenvolver um projeto.

Durante o trabalho de projeto a diferenciação pedagógica aconteceu, na medida em que diferentes crianças tiveram diferentes tarefas e se envolveram na realização de partes do projeto, mas tendo a mesma finalidade. As crianças tiveram a oportunidade de ser envolvidas nas tomas de decisão e com isso, a aprendizagem foi mais significativa.

O trabalho de projeto começou a ser desenvolvido logo no início do meu estágio, porém devido ao confinamento este acabou por ficar suspenso e só quando regressámos é que foi possível dar continuidade ao que tínhamos começado meses antes. Durante o período em que nos encontrámos confinados e para não perder o contacto com o grupo, estruturei e enviei semanalmente atividades, quase todas elas distanciadas do projeto, mas que dessem a oportunidade às crianças de continuar a adquirir competências e não ver comprometidas as suas aprendizagens. Durante este período as atividades direcionadas para a diferenciar as aprendizagens das crianças não foram possíveis de alcançar e aquelas que propunha semanalmente também me deixaram um pouco frustrada, pois não tive praticamente feedback por parte dos pais nem sabia se as crianças desenvolviam as atividades propostas. Além disso, o confinamento impossibilitou também o contacto com a criança que tinha paralisia cerebral, pois a partir do momento em que fomos para casa não tive mais contacto nem oportunidade de trabalhar e aprender com a mesma.

Quando regressámos, foi para todos uma nova adaptação, algumas crianças tiveram dificuldade em adaptar-se às rotinas da sala, o grupo ficou reduzido, mas, no entanto, decidimos dar continuidade ao projeto da natureza, estruturando o trabalho em função das diversas fases que o trabalho de projeto engloba.

Utilizar estratégias de diferenciação pedagógica não foi devesas um processo fácil, principalmente no 1º ciclo. Os constrangimentos já enunciados comprovam-no, contudo todos eles permitiram-me refletir e atentar que diferenciar o ensino é cada vez mais importante para tornar as aprendizagens dos alunos/das crianças significativas, competentes e eficazes. A elaboração deste mesmo relatório evidencia e mostra toda a minha experiência bem como as minhas vivências ao longo de ambos os contextos de PES, mostrando ainda que este tema precisa ainda de ser muito trabalhado para ser

bem conseguido e conseguir ainda mostrar aos alunos e às crianças que a partir do trabalho diversificado se podem construir aprendizagens e adquirir conhecimentos bem mais significativos. Quer no 1ºCiclo quer no jardim de infância, tentei sob os meus conhecimentos, e acima de tudo procurar dar resposta à diversidade dos alunos/das crianças com quem tive oportunidade também de aprender, pois considero que as aprendizagens foram recíprocas e imprescindíveis para o crescimento de todos/as, incluindo eu. Todas as decisões tomadas, todas as partilhas, todas as experiências, todos os ensinamentos foram sempre pensados e construídos tendo em consideração as competências que os aprendizes apresentavam, pois, o mais importante era que ninguém se sentisse excluído ou que não tivesse capacidades para aprender. Um trabalho desta dimensão permitiu-me interligar a prática dos contextos com a teoria que fui pesquisando e investigando em diversos documentos relacionados sobretudo com a diferenciação pedagógica, que me ajudaram a refletir e a dar sentido à verdadeira realidade que existe nas instituições de ensino. A diversidade dentro das mesmas é cada vez maior, e como futura professora/educadora estar em constante formação e aprendizagem é que irá certamente fazer de mim uma boa profissional, atenta e preocupada no modo como vai preparar os seus aprendizes para atuarem numa sociedade em constante mudança.

Depois de presenciar duas realidades de ensino distintas alertou-me para o facto de que cada criança e cada aluno tem as suas especificidades, devendo por isso dar atenção e observar todos os pormenores com a atenção devida, de modo a conseguir responder às exigências e necessidades de todos, de forma diversificada e mais adequada para cada um/uma.

Estando na reta final deste relatório, considero que adquiri muitas aprendizagens, mas que também ficaram muitos aspetos por concluir e melhorar, com a certeza de que no futuro as mesmas irão ser aprofundadas e devidamente aplicadas, sempre que necessário, de forma a conseguir sentir-me realizada na profissão que escolhi.

6. Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas (2019/2022). *Projeto Educativo*. Évora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Universidade de Aveiro
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma Relação para o Desenvolvimento*. Coleção Nova CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Bruner, J. (1996). *Pedagogia Cultural*. Em J. Bruner, *Cultura da Educação* (pp. 71-95). Lisboa: Edições 70.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I. e Cardona, M. J. (2017). *Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva*. Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, 1, Vol.5, pp. 98-118.
- Cosme, A., & Trindade, R., (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: LivPsic.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação: Universidade do Minho. Portugal.
- Durand, Teresa. (2012). *Potencialidades da Metodologia de trabalho de projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação
- Folque, A. (2012). *O APRENDER A APRENDER NO PRÉ-ESCOLAR: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Geraldo, A. (2013). *Práticas de Diferenciação Pedagógica com alunos com Necessidades Educativas Especiais: Práticas e Desafios em Contexto de Sala de Aula do 2º Ciclo*. Dissertação destinada à obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais - Área de Especialização em Cognição e Motricidade. Instituto Superior de Educação e Ciências: Lisboa

- Gonçalves, A. (2015). Relatório de Projeto de Investigação- Mestrado em Educação Pré-Escolar. *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guedes, M. (2011). *Trabalhos em Projeto no Pré-Escolar*. Escola Moderna. Nº40. 5ª série. p 5-12.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª Edição). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de projeto na Educação de Infância*. (p.171–176). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mandlate, M. S. (2012). *Políticas e Práticas de Diferenciação e Inclusão Curricular em Moçambique*. Universidade do Minho.
- Martins, G. d., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação (DGE), Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. EDUSER: Revista da Educação. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação. Vol. 2 (2)
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho de professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo.
- Oliveira, P. (2015). Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada. *A dinâmica da sala de aula: Organização da sala de aula do 1ºCiclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Pescada dos Santos, A., (2016). *A Gestão do tempo nos tempos educativos do 1ºCiclo do Ensino Básico*. Saber e Educar: Estudos da Criança, p.50-65.

Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática. Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Portugal, A. (2014). Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Santarém para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Práticas de Diferenciação Pedagógica em Contexto de Jardim-de-infância e de 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Santarém

Rangel, M., Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Da Investigação às Práticas, I (3). 21-43. Tangerina, Educação e Ensino. Porto

RICHARDSON, V. *Tempo e espaço*. In: ARENDS, R. I. Aprender a ensinar. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.

Roldão, M.C.; Almeida. S. (2018). *Gestão curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação 2018. Autonomia e Flexibilidade curricular.

Silva, I. (2007). *O Professor como mediador*. Cadernos de Pedagogia Social. Vol.1, 117-123.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação (DGE), Lisboa.

Teixeira, M. T; Reis, M. F. A (2012). *Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Revista Meta: Avaliação.

Tomlinson, C., Allan, S. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. (1ªEdição). Coleção: Práticas Pedagógicas. Porto: ASA Editores

Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. (2ª Edição). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Watkins, C. (2004). *Classrooms as learning communities*. Institute of Education, University of London: NSIN Research Matters, 24.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação.

Venâncio, A. (2015). Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada. *A relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Decretos de Lei:

Decreto-Lei nº 55/2018. (2018). Diário da República, Série I N.º 129 (06-07-2018), 2928-2943

Decreto-Lei nº 54/2018. (2018). Diário da República, Série I N.º 129 (06-07-2018), 2918-2928

Decreto-Lei nº 241/2001. (2001). Diário da República, Série I-A. Nº 241 (30-08-2001), 5572 - 5575