



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ATIVIDADES DE DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

PATRÍCIA BARCELOS ROCHA

Relatório de Estágio para obtenção de Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

Ponta Delgada
Novembro de 2016

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**ATIVIDADES DE DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO ENSINO DO 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

PATRÍCIA BARCELOS ROCHA

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores com vista à obtenção de Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob orientação científica do Doutor Francisco José Rodrigues de Sousa.

Ponta Delgada
Novembro de 2016

Agradecimentos

À minha família, pelo apoio incondicional que me deram para que este sonho se concretizasse, pelas horas de conforto e de ajuda e por toda a confiança que depositaram em mim.

Ao meu namorado, Diogo Soares, por ter estado sempre presente nos momentos mais difíceis e por me ter dado força para chegar ao fim, mostrando-se muito orgulhoso pelo percurso realizado.

Ao meu orientador, doutor Francisco Sousa, por ter aceite fazer parte deste projeto, por todo o tempo de dedicação, por todos os conselhos, pois sem este apoio, nada teria sido possível.

À educadora e professora cooperantes por me terem deixado cuidar e instruir os “seus” meninos. Obrigado por terem partilhado o que sabiam e por terem contribuído para que a minha formação se tornasse mais rica.

Às minhas camaradas de curso, Evangelina e Sérgia, pelo companheirismo, pela ajuda e pela gargalhada na altura certa que tão bem nos fizeram. Por todos os momentos juntas, muito obrigada.

Um obrigada, também, às amigas de sempre. Pelos óptimos momentos juntas, por todas as experiências partilhadas, pelas horas a fio de conversa. Foram estes momentos que, muitas vezes, me deram força para continuar e continuar mais forte.

A todas as pessoas que, direta ou indirectamente, contribuíram para que eu concluísse esta etapa da minha vida.

A todos vós, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio surge no seguimento dos Estágios Pedagógicos I e II, do 2.º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de ficar apto a exercer a docência.

O tema foco deste trabalho prende-se com a implementação de atividades de diferenciação curricular e com o reconhecimento da relevância do currículo, por parte dos alunos, com o objetivo de compreender se a implementação destas práticas contribuem ou não para um maior reconhecimento da relevância do currículo.

Deste modo, e para atingir o que era proposto, foi necessário recorrer a uma investigação de cariz qualitativo, utilizando três técnicas de recolha de dados, sendo elas a observação direta e não participante, a entrevista a crianças, e o diário de bordo.

No presente trabalho consta, numa primeira parte, a fundamentação teórica, que foi o sustento do mesmo e o ponto de referência aquando da análise de dados; numa segunda parte, a descrição dos objetivos e dos processos metodológicos utilizados; e, por fim, a análise e conclusões dos dados recolhidos ao longo dos estágios.

São diversos os resultados obtidos com a investigação realizada durante este estágio. Por exemplo, a nível das práticas de diferenciação implementadas pelos educadores/professores nas salas de aula, já há uma maior preocupação em fazer com que as crianças compreendam o que se pretende. Para tal, os profissionais de educação recorrem a exemplos reais do quotidiano das crianças, fazendo uma adaptação ao nível da indicação da tarefa e das fichas de trabalho realizadas.

No que concerne ao reconhecimento da relevância curricular por parte dos alunos, verificou-se que ainda há crianças que remetem bastante para a importância das aprendizagens que tem fim na própria escola, não encontrando, muitas vezes, relação com a vida extraescolar. No entanto, aquando das entrevistas finais, notou-se uma maior referência à atividades que lhes poderiam ser úteis, facto que raramente se tinha verificado inicialmente.

Palavras-chave: diferenciação curricular, relevância curricular, escola inclusiva, autonomia curricular, profissionalidade docente.

Abstract

This internship report is a follow up of the Pedagogic Stages I and II, in the 2nd year of the Masters course in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education. This report is necessary to be able to exercise teaching.

The theme focus of this work is related to the implementation of curriculum differentiation activities and the recognition of the curricular relevance by the students, with the objective to understand if the implementation of these practices contributes or not to a greater recognition of the curricular relevance.

That way, and to achieve what was proposed, it was necessary to do a qualitative nature research using three data collection techniques, which were the direct and non-participant observation, interview the children, and the logbook.

Primarily, this report is composed by a theoretical approach that was the foundation and the point of reference of this work. Secondly, there was an explanation of the purposes and the methodological processes used. Finally, there was an analysis of the data recovered during the internship.

There are some results obtained with this report that are worth to be mentioned. For example, there is a major concern in making children understand what the teachers want. Therefore, the professionals use some differentiation techniques in the classrooms. For example, they make an adaptation when giving a task or a work sheet.

There are still children that can't understand that what they learn in school, it's absolutely necessary in their daily lives. Nevertheless, in the final interviews, the children made a reference to the activities that could be helpful in their lives, showing that there was a difference in the mentality.

Keywords: curriculum differentiation, curricular relevance, inclusive school, curricular autonomy, teacher professionalism.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice de Figuras	viii
Índice de Quadros.....	viii
Introdução	1
<i>CAPÍTULO I - Diferenciação curricular como estratégia impulsionadora de um maior reconhecimento da relevância curricular.....</i>	3
1. Diferenciação Curricular	4
2. Relevância Curricular	8
3. Escola Inclusiva: qualidade e equidade na escola	10
4. Autonomia Curricular e Profissionalidade Docente.....	15
<i>CAPÍTULO II - Caracterização dos contextos dos Estágios Pedagógicos I e II.....</i>	22
5. Caracterização dos contextos em Educação Pré-Escolar	23
5.1. Caracterização do Meio	23
5.2. Caracterização da Escola	24
5.3. Caracterização da sala e das rotinas.....	25
5.3.1. Organização do espaço	25
5.3.2. Organização do tempo – rotinas	28
5.4. Caracterização do grupo de crianças.....	30
5.5. Práticas pedagógicas implementadas em contexto da Educação Pré-Escolar	34
6. Caracterização dos contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	40
6.1. Caracterização do Meio	40
6.2. Caracterização da escola	41
6.3. Caracterização da sala de aula	43
6.3.1. Organização do espaço	43
6.3.2. Organização do tempo	44
6.4. Caracterização dos alunos.....	44
6.5. Práticas pedagógicas implementadas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico ...	48
<i>Capítulo III - Práticas de diferenciação e reconhecimento da relevância curricular pelos alunos</i>	55
7. Objetivos do estudo	56
8. Processos Metodológicos	57
8.1. Técnicas para a recolha de dados.....	58
8.2. Análise dos dados recolhidos.....	65
8.2.1. Análise das práticas de diferenciação curricular em curso nas salas de aula	65

8.2.2. Análise das entrevistas para levantamento do reconhecimento da relevância curricular.....	74
8.2.2.1. Análise das entrevistas aos alunos da Educação Pré-Escolar	76
8.2.2.2. Análise das entrevistas aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	83
Considerações Finais	90
Referências Bibliográficas	93
Legislação	99
Anexos	100

Índice de Figuras

- Figura 1** – Receita e lista dos ingredientes para os biscoitos
- Figura 2** – Confeção dos biscoitos
- Figura 3** – Centros de aprendizagem
- Figura 4** – Jogo de leitura e reconhecimento grafémico com diferentes níveis de dificuldade
- Figura 5** – Leitura do livro *O Ciclo do Mel*
- Figura 6** – Reconto de uma história
- Figura 7** – Elaboração de uma banda desenhada
- Figura 8** – Decomposição de dinheiro
- Figura 9** – Ida ao supermercado para o levantamento do preço real dos produtos
- Figura 10** – Dominó de flexão em número
- Figura 11** – Dominó diferenciado
- Figura 12** – Experiência televisiva
- Figura 13** – Explicação de um Encarregado de Educação sobre a confeção dos biscoitos

Índice de Quadros

- Quadro 1** – Distribuição das crianças pelas diferentes áreas
- Quadro 2** – Rotina diária da turma
- Quadro 3** – Caracterização geral do grupo de crianças
- Quadro 4** – Áreas e domínios desenvolvidos em contexto do Estágio Pedagógico I
- Quadro 5** – Informação acerca dos alunos da turma
- Quadro 6** – Áreas disciplinares abordadas em cada uma das intervenções realizadas em contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Quadro 7** – Grelha de observação das práticas de diferenciação nas salas de aula, adaptado de Sousa (2010) e Roldão (2012)
- Quadro 8** – Práticas de diferenciação implementadas por P1 em contexto de sala de aula
- Quadro 9** – Práticas de diferenciação implementadas por P2 em contexto de sala de aula
- Quadro 10** – Práticas de diferenciação implementadas em contexto de sala de aula por P1 e P2
- Quadro 11** – Análise categorial das entrevistas iniciais da Educação Pré-Escolar
- Quadro 12** – Análise categorial das entrevistas finais da Educação Pré-Escolar
- Quadro 13** – Análise categorial das entrevistas iniciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 14 – Análise categorial das entrevistas finais do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O presente relatório surge no seguimento de um estudo realizado no contexto dos estágios pedagógicos I e II, ou seja, no contexto dos estágios em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes estágios tiveram como propósito o desenvolvimento de competências profissionais, aprofundando o trabalho encetado na Iniciação à Prática Profissional, na licenciatura em Educação Básica. Foi nesse contexto que começou a emergir o interesse em aprofundar o estudo da diferenciação curricular. Esta vontade surgiu pelo facto de ter sentido a necessidade de diferenciar a forma de abordar o currículo na sala de aula tendo em conta os diferentes níveis de escolaridade e as diferentes características das crianças em causa. Mais especificamente, foi necessário planear atividades diferenciadas em atenção ao facto de a turma incluir alunos do 1.º e do 2.º anos de escolaridade.

Neste caso em particular, o relatório de estágio e a prática pedagógica incidiram em atividades de diferenciação a nível microcurricular. Além disso, a realização deste trabalho contribuiu para um maior reconhecimento da relevância curricular, pelos alunos.

Para além de um interesse pessoal em desenvolver competências de diferenciação curricular, a escolha deste tema para desenvolver no contexto dos estágios pedagógicos I e II deveu- aos seguintes factos:

- Por considerar que cada vez mais é necessário os professores terem uma postura crítica face ao currículo que lhes é imposto, em vez de uma postura estritamente técnica, pois só com a reflexão acerca do que é prescrito pelas autoridades responsáveis pelo sistema educativo é que os professores podem adequar os conteúdos e objetivos aos alunos com quem trabalham;
- Por pensar que atualmente, e com turmas cada vez mais heterogéneas, é necessário atendermos às necessidades e interesses das crianças, tornando o ensino mais significativo, contribuindo para o sucesso escolar das mesmas.

Assim sendo, foram definidos alguns objetivos relacionados com a temática em causa:

1. Compreender práticas de diferenciação curricular em curso nas salas de aula;
2. Implementar práticas de diferenciação curricular adequadas ao contexto de estágio;
3. Contribuir para o reconhecimento, pelos alunos, da relevância do currículo;
4. Relacionar, em contexto de estágio, diferenciação com relevância curricular.

Para que fosse possível atingir os objetivos propostos, recorri à investigação qualitativa. Este tipo de metodologia traduz-se numa interpretação dos dados recolhidos, de modo a compreender os factos registados e observados ao longo de toda a prática pedagógica. Ao contrário do que é esperado numa investigação quantitativa, onde a “quantificação é a base explicativa” (Morgado, 2012, p. 12) do problema que nos propomos resolver, a investigação qualitativa permite ao investigador envolver-se no contexto investigado e perceber o significado dos fenómenos que ocorrem, em vez de procurar relações de causalidade (causa-efeito) que podem estar no cerne do que se pretende estudar. No caso particular do presente relatório de estágio, recorri ao estudo de caso, uma vez que a investigação acerca da diferenciação e da relevância curricular decorre em dois contextos bastante específicos – uma turma da Educação Pré-Escolar e uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico – que podem ser tomadas como casos merecedores de estudo. Este tipo de investigação permite, entre outros aspetos, que o educador/professor se torne um investigador das suas práticas educativas, contribuindo para o melhoramento e qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

De seguida, passo a descrever, sinteticamente, como está dividido o presente relatório. O mesmo é composto por três capítulos, sendo o primeiro destinado à fundamentação teórica relacionada com o tema do presente trabalho; o segundo capítulo prende-se com a caracterização dos contextos de estágio pedagógicos I e II, bem como a descrição de algumas práticas implementadas; por fim, o último capítulo é destinado à análise dos dados da investigação integrada no relatório de estágio.

CAPÍTULO I

Diferenciação curricular como estratégia impulsionadora de um maior reconhecimento da relevância curricular

1. Diferenciação Curricular

O significado da expressão “diferenciação curricular” nem sempre é claro, pelo que importa explicitá-lo no contexto específico do presente trabalho, discutindo a sua relação com conceitos afins, começando pelo de “diferenciação pedagógica”. De forma bastante clara, Silva e Leite (2015) distinguem estas duas expressões, afirmando que “a diferenciação curricular está relacionada com todos os elementos do currículo, enquanto a diferenciação pedagógica incide sobretudo nas estratégias, atividades e recursos de ensino” (p. 48). Esta ideia é compatível com a perspectiva de Tomlinson (1999), que refere que “os professores podem adaptar um ou mais elementos curriculares (conteúdo, processo, produtos), baseando-se numa, ou mais, das características dos alunos” (p. 11).

Para alguns autores – como Estrela (1997), Zabalza (1998) e André (2010) –, na sala de aula pratica-se a diferenciação pedagógica, sendo a diferenciação curricular relacionada com as decisões que se tomam a nível macro e meso. Outros autores assumem que a diferenciação curricular ocorre a todos os níveis (macro, meso e micro), desde que estejam em causa decisões sobre o que ensinar, a quem ensinar, com que ênfase e com que prioridade. Assim sendo, segundo Sousa (2010), assume-se que a “diferenciação curricular [é] a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (p. 10). Esta adaptação pode ocorrer a todos os níveis, incluindo o microcurricular,

desde que não se limite a uma simples diferenciação de estratégias de ensino visando a consecução de determinados objectivos cuja selecção não se questiona. Por outras palavras, os professores praticarão a diferenciação curricular na sala de aula na medida em que tiveram um papel activo na selecção de alguns conteúdos e gerirem criticamente o currículo comum, questionando os significados do mesmo para os seus alunos em concreto e abordando-o em função desses mesmos significados (Sousa, 2010, p. 21).

Roldão (2003), Tomlinson (2003), Leite (2011) e Heacox (2006) partilham da mesma perspectiva, referindo-se à diferenciação curricular como fenómeno que ocorre a todos os níveis. Como refere Leite (2011), “qualquer que seja o grau de ajustamentos curriculares a realizar dentro de uma sala ou de uma turma, estes serão sempre um meio para atingir os objectivos educativos comuns para determinado ciclo e nunca um fim em si mesmo” (p. 14).

Numa perspectiva semelhante à das mencionadas anteriormente, Silva e Leite (2015) também fazem uma distinção bem clara destes dois conceitos, referindo que

[a] diferenciação curricular passa pela capacidade de os agentes educativos e as próprias organizações escolares assumirem a responsabilidade da adequação e gestão do currículo localmente, isto é, diferenciando percursos curriculares de acordo com o ponto de partida da população que servem, mas visando um ponto de chegada tanto quanto possível igual para todos – garantindo, assim, a equidade no ensino. A diferenciação pedagógica em sala de aula implica a análise e seleção cuidada, rigorosa e refletida de estratégias de ensino e de organização dos grupos e das atividades, diferenciando percursos de aprendizagem sem inibir os processos coletivos e sem bloquear o acesso aos objetivos comuns (p. 50).

Em sintonia com a ideia defendida por Leite (2011), Tomlinson (2003) defende que o currículo deve ser exigente, importante, focado, apelativo e sustentado (“scaffolded”) (p. 59). Destas características, é pertinente aqui salientar a que Tomlinson (2003) define como currículo exigente. Um currículo exigente requer uma prática de diferenciação, ao nível da sala de aula, que coloque “o nível de dificuldade do trabalho ligeiramente além do alcance imediato do aluno” (Tomlinson, 2003, p. 64). Neste seguimento, Heacox (2006) também realça a ideia de que o currículo deve ser “rigoroso” (p. 5). Para assegurar este rigor, o “professor não coloca a fasquia nem muito baixa, ao ponto de os alunos não se esforçarem, nem muito alta, ao ponto de levar os alunos a falharem e sentirem frustração” (p. 5).

Esta orientação no sentido de apresentar o currículo como um desafio que se situa ligeiramente acima do que as crianças são capazes de realizar de imediato, fazendo com que estas, com algum esforço, cheguem ao que é pretendido, vai ao encontro do que Vygotsky designou como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Como sublinha Fino (2001), para Vygotsky, “exercer a função de professor (considerando a ZDP) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo a que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda” (p. 7). Isto significa que, para que a criança se desenvolva e tenha sucesso na aprendizagem, é necessário que o educador/professor diferencie o currículo. Este tipo de diferenciação curricular só pode ocorrer a nível da sala de aula, porque só os educadores/professores conhecem, em concreto, as dificuldades dos seus alunos e a distância entre aquilo que estes conseguem fazer sozinhos e aquilo que conseguem fazer com alguma ajuda. Deste modo, é ao nível da sala de aula que é possível diferenciar o currículo de maneira a conferir-lhe a característica da exigência a que Tomlinson (2003) se refere.

Ainda a propósito da ideia de currículo exigente, Tomlinson (2003) levanta a seguinte questão: como equilibrar o trabalho árduo e o sucesso das crianças? (p. 64). Face a questões desta natureza, Tomlinson (2003) afirma que

parte da resposta é encontrada quando os professores constroem o currículo e o ensino em torno de aspetos essenciais da disciplina para todos os alunos e quando os professores pretendem que todos os seus alunos tenham sucesso a partir de seu ponto de entrada. Embora os objetivos essenciais do conhecimento, compreensão e habilidade permaneçam alicerçados na aula como um todo, o professor faz adaptações no tempo, no apoio, nos materiais, e nas vias de acesso para garantir que cada aluno encontra sucesso após o trabalho árduo (p. 64).

Estas afirmações, além de veicularem claramente a ideia de que o educador/professor é um construtor do currículo, ou seja, um ator que participa nas decisões que ocorrem a nível microcurricular, remetem para uma noção de diferenciação enquanto maximização das oportunidades de sucesso.

Construir o currículo e o ensino tendo em conta as especificidades do conjunto de alunos que constitui uma turma é pensar o currículo como “aquilo que deveria acontecer na sala de aula” (Goodson, 2001, p. 63), ou seja, como uma necessidade de o educador/professor ter o poder de diferenciar. Isto é, consoante as dificuldades da criança, o profissional da educação deve encontrar a melhor estratégia para que esta ultrapasse o obstáculo, contribuindo, assim, para a maximização das oportunidades de sucesso para todos os alunos, como referido anteriormente.

Ora, sendo desejável que o educador/professor tenha um olhar atento sobre o currículo, que participe na sua construção e nas decisões inerentes a este processo, é necessário que compreenda o que se pretende quando assume esta posição. Ou seja, é necessário que o profissional da educação compreenda qual o cerne da questão quando assume uma posição crítica face ao currículo. Como refere Silva (2000), “a questão central que serve de pano de fundo a qualquer teoria do currículo é a de saber que conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética, a questão central é: o quê?” (p. 13). No entanto, Michael Apple defende que mais importante do que fazer as perguntas “o quê?” e “como?” é questionar o “por quê?” (Silva, 2000, p. 47).

A resposta a esta última questão traduz-se, em grande parte, na escolha de “critérios de selecção” (Silva, 2000, p. 13), pois “o currículo depende sempre de escolhas” (Sousa, 2010, p. 51), sendo que o educador/professor deve saber sempre fundamentá-las, justificando o porquê

das mesmas. Fazer escolhas curriculares e diferenciar o currículo a nível da sala de aula implica assumir uma posição crítica e reflexiva sobre o que será exequível, ou não, tendo em conta os alunos com os quais se trabalha. A diferenciação curricular implica que os professores não se limitem a diferenciar os meios. Implica disponibilidade para questionar os próprios fins.

A seleção e o questionamento que o educador/professor deve fazer acerca dos fins a atingir não se prendem somente com as questões do conhecimento e dos conteúdos veiculados pelo currículo, pois, “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” e “também uma questão de poder” (Silva, 2000, p. 14). Uma questão de identidade, porque não podemos dissociar as nossas opções curriculares da nossa realidade, isto é, daquilo que somos. Uma questão de poder, na medida em que o educador/professor pode participar, ou lutar por participar, ativamente na construção do currículo, decidindo o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e com que prioridade o fazer, adotando uma postura crítica e reflexiva sobre as suas práticas de ensino. Ainda mais importante, numa perspetiva crítica, é compreender se as questões de poder se relacionam com a possibilidade de o currículo favorecer as classes mais poderosas na sociedade, a nível económico, tornando o mundo e, conseqüentemente, a escola como “um colectivo de posses individuais” (Apple, 2001, p. 21), onde a mercantilização opera, fazendo da escola uma espécie de empresa/mercado onde “algumas pessoas têm posses para irem ao supermercado comprar aquilo que pretendem enquanto muitas, muitas outras pessoas permanecem fora do supermercado a olhar para as vitrinas e consumindo apenas com os olhos” (Apple, 2001, p. 21).

Além de considerar que o currículo deve ser exigente, Tomlinson (2003) defende que o currículo deve ser importante. Nesta perspetiva, o currículo deveria ser construído com as crianças, para que estas “reconhecessem o que é essencial aprender em cada disciplina” (Tomlinson, 2003, p. 60), tendo em conta as suas experiências e interesses. Este envolvimento deveria ser realizado com o intuito de os alunos reconhecerem a relevância do currículo, conseguindo compreender que o que aprendem na escola pode ter alguma utilidade na sua vida extraescolar e não só a nível intraescolar. Além disso, cabe ao educador/professor interrogar-se acerca do que realmente poderá ser importante na aprendizagem dos seus alunos, tendo em conta as suas características, construindo um currículo à imagem do aluno em concreto.

2. Relevância Curricular

O currículo começa a ter alguma relevância para as crianças quando há o questionamento acerca dos fins explícitos ou implícitos nos documentos oficiais, que pode levar os educadores/professores a pensar sobre questões curriculares básicas de decisão, ou seja, na tomada de decisão sobre “o que ensinar, a quem, para quê e como” (Silva e Leite, 2015, p. 47), de modo a que se comece a atribuir algum significado ao que se faz, ao que se ensina e ao que se aprende. Assim, o currículo deve, por um lado, ir ao encontro das experiências individuais de cada criança e, por outro, ao encontro do que a sociedade considera relevante, visto que o currículo constitui “um conjunto de aprendizagens cuja relevância é reconhecida pela sociedade” (Roldão, 2013, p. 8), como sendo necessárias e úteis aos cidadãos que nela vivem.

Para que o ensino se torne realmente relevante e significativo para as crianças é necessário que o este processo gire em torno da “integração das experiências”, de modo a que as crianças enquadrem nos seus “esquemas de significação” (Beane, 2003, p. 94) as suas próprias experiências, para mais tarde poderem enfrentar novas situações. Para este autor deve haver também “integração social” (p. 96), no contexto da qual o currículo é construído em torno das questões sociais e pessoais dos indivíduos. Para Beane (2003), deve haver ainda uma “integração do conhecimento” (p. 96), para que este não seja compartimentado pelas diferentes áreas curriculares. A integração torna, então, “o conhecimento mais acessível ou mais significativo ao retirá-lo de compartimentos disciplinares separados e ao enquadrá-lo em contextos que supostamente farão mais sentido para os jovens” (Beane, 2003, p. 97). Deste modo, estamos perante a “integração curricular” (Alonso, 2002; Beane, 2003), que coloca

a ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas, colaborativamente planificadas pelos professores e pelos estudantes, enquadradas por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes dentro e para além das disciplinas académicas tradicionais (Beane, 2003, p. 91).

Ao basear a construção do conhecimento nas experiências pessoais dos alunos, fazendo com que estes lhe atribuam algum significado, é fazer com que os alunos se apercebam da relevância das aprendizagens realizadas na escola para a sua vida extraescolar.

Assim sendo, é importante que a relevância curricular passe a ser encarada numa dupla abordagem – individual e social –, atendendo, por um lado, às experiências/perspetivas das crianças sobre o currículo e, por outro lado, às necessidades da sociedade. Deste modo, é

desejável que haja um elevado grau de coincidência entre o que os alunos têm de saber e a utilidade que lhe reconhecem. Como sublinha Roldão (2013),

no plano da *relevância*, para que o processo cognitivo que constitui o ato de aprender ocorra com eficácia, esta utilidade (...) precisa de ser visibilizada, trabalhada e construída, no trabalho especializado e matricial da escola – ensinar, enquanto ação sustentada que promove e organiza o aprender de alguma coisa por alguém (p. 24).

No entanto, nem sempre é fácil conciliar os interesses dos alunos com o que é estabelecido no currículo como socialmente necessário e reconhecido. Por um lado, é indispensável atender à relevância socialmente reconhecida num conjunto de aprendizagens que, por estarem previstas em documentos oficiais, à partida já são tidas como úteis à sociedade. Por outro lado, há que atender às diferenças existentes entre os alunos em múltiplos aspetos, como preconiza a Lei de Bases do Sistema Educativo: “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Lei n.º 49/2005, artigo 3.º, d). A conciliação entre estas duas vertentes depende sobretudo de um trabalho de desconstrução crítica do currículo formal, a realizar ao nível da sala de aula, considerando que

[o currículo formal] ao ser construído em função do aluno abstracto e estando sujeito a escolhas que apelam, por exemplo, a certos códigos, referências culturais e tipos de inteligência mais do que a outros, é colocado automaticamente a diferentes distâncias dos alunos concretos que a ele serão expostos, porque estes últimos diferem entre si em termos de referências culturais, códigos, tipos de inteligência e muitos outros aspectos (Sousa, 2010, p. 51).

Gerir o currículo na sala de aula de modo a que todos aprendam, assumindo a heterogeneidade de todos os alunos, é praticar a diferenciação curricular, a nível micro, uma vez que, nessa situação, o educador/professor tem em atenção as diferentes características dos alunos para construir o currículo, conferindo-lhe alguma relevância.

No entanto, esta relevância não depende somente das decisões tomadas pelo educador/professor e não se prende, apenas, com a utilidade das aprendizagens realizadas. Também “depende da escola que frequentam (...) e da orientação dada pelo professor”, como salientam Sealey e Noyes (2010, p. 239). Estes autores, reafirmam esta ideia referindo que “a

noção de relevância varia consoante a escola frequentada e o contexto social em que esta se insere” (p. 251).

Segundo Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman e Eilks (2013), a relevância é influenciada “por componentes intrínsecas e extrínsecas” (p. 20), sendo as intrínsecas relacionadas com os interesses e motivações dos alunos e as extrínsecas com o ambiente social em que se inserem. De acordo com estes autores, a relevância pode ser relativa ao presente e ao futuro. Além disso, a relevância está presente em três dimensões – “dimensão individual”, “dimensão social” e “dimensão vocacional” (p. 20). Um trabalho curricular que tenha em conta as três ajudará os alunos “no desenvolvimento de atividades intelectuais e na promoção de competências para a participação atual e futura na sociedade” (p. 20).

Num estudo sobre o reconhecimento da relevância curricular por parte de alunos do ensino básico (Sousa e Silva, 2009), quando se questionou alguns deles sobre a utilidade do que aprendem na escola para as suas vidas extraescolares, as respostas incidiram maioritariamente sobre a relevância intraescolar do currículo. O discurso dos alunos tendia “a desviar-se para um reconhecimento da relevância do currículo que se esgota na própria escola, havendo também alguns casos de negação explícita da relevância do currículo para a vida extra-escolar” (Sousa e Silva, 2009, pp. 3-4). Para contornar esta perspetiva que muitos alunos têm acerca das aprendizagens realizadas e dos conteúdos aprendidos, como sendo algo inútil nas suas vidas extraescolares, é importante que o educador/professor desenvolva estratégias promotoras de um maior reconhecimento da relevância curricular. Se o fizer e se tiver em conta as experiências e interesses das crianças em causa, poderá alertá-las para a importância e utilidade das aprendizagens realizadas ao nível da sala de aula.

3. Escola Inclusiva: qualidade e equidade na escola

Falar de diferenciação e relevância curricular também implica falar de escola inclusiva, “uma escola que respeite a diversidade dos alunos e procure garantir o seu sucesso educativo, através de traçados curriculares diferenciados e adequados” (Silva e Leite, 2015, p. 45), permitindo, assim, através da diferenciação curricular, “garantir o acesso de todos os alunos ao currículo” (Silva e Leite, 2015, p. 46).

Como afirma Ainscow (2009), “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (pp. 11-12). As escolas que assumem este princípio combatem as dificuldades e as desigualdades

sentidas pelos alunos, contribuindo para o sucesso escolar de todos, pelo que “a educação inclusiva passa, de forma inegável, pela assumpção por parte dos professores do seu papel a nível curricular, na escola e na sala de aula” (Leite, 2011, p. 6). Neste seguimento, Silva e Leite (2015) corroboram esta ideia, referindo que a “equidade educativa não se garante através da uniformidade dos percursos curriculares, mas através de percursos diferenciados que permitam atingir as mesmas metas finais, configurando formas de adequação curricular” (p. 46).

É importante ressaltar que a inclusão não se refere apenas às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. Na Declaração de Salamanca¹ (1994) é assumida uma posição clara sobre a relação entre diferenciação curricular e escola inclusiva: deve ser o currículo formal a adaptar-se às crianças e não o contrário. Na mesma linha, Ainscow (2009) defende que as “escolas precisam ser reformadas e a pedagogia deve ser melhorada, de maneira que possam responder positivamente à diversidade dos alunos” (p. 14). Como se constata pela leitura do ponto 28 do Enquadramento da Acção, que integra a Declaração de Salamanca,

a aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.

No ano de 2015 é lançada a Declaração de Lisboa², que, embora tenha sido produzida num contexto diferente daquele em que foi produzida a Declaração de Salamanca, torna a enfatizar a importância de uma escola inclusiva, como forma de combater as dificuldades de aprendizagem sentidas pelas crianças, fazendo com que estas possam usufruir de um ensino adequado às suas necessidades e características individuais. Assim, defende-se que a escola inclusiva deve “educar todas as crianças conjuntamente [devendo] desenvolver formas de

¹ Declaração produzida tendo em conta as várias declarações das Nações Unidas que deram origem à elaboração do documento *Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências*. A declaração de Salamanca foi subscrita por 88 governos e 25 organizações internacionais, em assembleia, com o principal objetivo de reafirmar a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência da prevenção de uma educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

² Declaração subscrita pela Associação Nacional de Docentes de Educação Especial de Portugal (PIN-ANDEE) e pela Associação Nacional para as Necessidades Educacionais Especiais/Reino Unido (NASEN), com a colaboração de profissionais da educação, investigadores, decisores políticos e organizações não-governamentais que visam a equidade e inclusão na educação.

ensino que respondam às diferenças individuais” (ISEC, 2015), fazendo com que todas as crianças beneficiem desse ensino e que “a diversidade passe a ser entendida como norma, uma vez que é o resultado da heterogeneidade de qualquer grupo/turma em termos sociais, étnicos, culturais, linguísticos, económicos” (Silva e Leite, 2015, p. 47).

Há ainda outras vantagens da inclusão que são mencionadas em ambas as Declarações (UNESCO, 1994; ISEC, 2015), tais como o combate às diferenças sociais discriminatórias e o custo reduzido, visto que num contexto de inclusão, as crianças são educadas numa só escola, evitando escolas especializadas.

No entanto, nem sempre a ideia de escola inclusiva e de um currículo comum adaptado às diferentes características dos alunos tem vingado. Antes pelo contrário. A diferenciação curricular tem sido implementada desde a segunda metade do século XIX sob a forma de estratificação do ensino, ou seja, sob a forma de *streaming* (Parsons e Hallam, 2014) ou *tracking* (Marks, Cresswell e Ainley, 2006), processos através dos quais os alunos são encaminhados para diferentes vias de ensino em função da avaliação das suas capacidades³.

Esta abordagem à diferenciação curricular – diferenciação estratificada – tende a agrupar as crianças, em função das suas aptidões/capacidades, o que tem sido criticado por vários autores. Como refere Sousa (2010), “a investigação tem evidenciado de forma consistente que a diferenciação curricular estratificada tende a agravar as desigualdades entre alunos em termos de acesso a uma educação de qualidade” (p. 23). O mesmo comprovam os estudos do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Programme for International Student Assessment – PISA). Um dos relatórios publicados no âmbito deste programa (PISA, 2012) refere que

[a] estratificação horizontal entre escolas está negativamente relacionada com a igualdade de oportunidades em educação. O impacto do estatuto socioeconómico dos estudantes e/ou nas escolas no seu desempenho é mais forte em sistemas de ensino onde se separam os alunos em níveis diferentes, onde essa separação se faz desde tenra idade, onde mais alunos frequentam programas de formação profissional, onde mais alunos frequentam escolas academicamente seletivas, ou onde mais estudantes frequentam escolas que transferem alunos de baixo desempenho ou com problemas de comportamento para outras escolas (OECD, 2013, p. 36).

³ Apesar de ambos significarem aproximadamente o mesmo, o termo *streaming* é mais frequentemente utilizado no Reino Unido e o termo *tracking* nos Estados Unidos da América.

A Federação Nacional de Professores (FENPROF) cita os relatórios PISA com o intuito de criticar medidas de política educativa que visam o encaminhamento, desde muito cedo⁴, de alunos com insucesso escolar para cursos de caráter profissionalizante. Esta discordância em relação ao encaminhamento precoce de alunos para o ensino vocacional deve-se, entre outros aspetos, àquilo que a referida organização sindical considera ser o “seu caráter de exclusão e discriminação de crianças e jovens com mais dificuldades de aprendizagem” (FENPROF, 2012).

Nesta ordem de ideias, e no entendimento da FENPROF (2012),

do ponto de vista pedagógico e técnico, é profundamente errado e inadequado introduzir vias diferenciadas numa idade tão precoce, como demonstram alguns estudos do PISA. Sistemas educativos como o alemão ou o austríaco, que encaminham muito cedo os alunos para vias vocacionais e profissionalizantes, não têm produzido os resultados desejados, sobretudo em termos de equidade, mas também de qualidade.

De facto, os dados fornecidos pelos estudos do PISA (2009) evidenciam que sistemas escolares que encaminham os alunos mais cedo para programas educacionais diferenciados mostram níveis mais baixos de equidade, mas não alcançam níveis mais elevados de desempenho médio do que os sistemas que fazem esta separação mais tarde nos seus percursos escolares (OECD, 2010, p. 35).

Isto é, os resultados dos referidos estados demonstram que os sistemas educativos nos quais se pratica muito cedo uma diferenciação curricular estratificadora, a nível macro ou meso, através do encaminhamento dos alunos para diferentes vias de estudo em função do seu aproveitamento escolar anterior, estão a promover menos equidade e resultados que não são significativamente melhores do que os alcançados em sistemas educativos nos quais o referido tipo de diferenciação ocorre mais tarde. Segundo a FENPROF (2012), essa situação contribui, inevitavelmente, “para um abaixamento da qualidade da educação e do ensino e a um empobrecimento do currículo”.

Um estudo realizado por Marks, Cresswell e Ainley (2006) também evidencia que há uma relação entre o *tracking* (ensino estratificado) e as condições socioeconómicas das crianças, demonstrando que “as escolas poderão estar envolvidas nas desigualdades

⁴ A FENPROF refere-se a crianças que frequentam o sexto ano de escolaridade, ou seja, crianças com idades compreendidas entre os dez e os doze anos e que tenham duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções intercaladas. Estas críticas surgiram no contexto da publicação de 26 de setembro de 2012, da Portaria n.º 292-A/2012, relativa a cursos profissionais.

socioeconómicas em educação” (Marks, Cresswell e Ainley, 2006, p. 108), uma vez que as crianças com menos possibilidades económicas são encaminhadas para vias de ensino curricularmente mais empobrecidas. No entanto, há exceções, como notam os referidos autores.

As pesquisas dão alguma indicação da relação entre o ensino estratificado e as desigualdades socioeconómicas na educação. Há uma tendência para os países com sistemas de ensino estratificado, onde a seleção ocorre em idade jovem, como a Bélgica, a República Checa, a Alemanha e a Hungria, mostrarem uma forte relação e os países onde não há estratificação ou onde esta estratificação ocorre mais tarde, tal como o Canadá e Finlândia, mostrarem efeitos mais fracos. No entanto, há várias exceções notáveis: a Áustria tem um sistema de estratificação semelhante ao da Alemanha mas mostra um efeito mais fraco do fator socioeconómico (Marks, Cresswell e Ainley, 2006, p. 115).

Assim sendo, Silva (2003) entende que este sistema de diferenciação curricular só deve ser utilizado em último caso, quando já não houver outra opção. A FENPROF (2012), defende que

a diferenciação de percursos deverá surgir mais tarde, após um ensino básico sólido, inclusivo e de qualidade e com os recursos adequados, onde todos devem aprender o mesmo, mas apostando-se em estratégias pedagógicas diferenciadas em função das dificuldades de aprendizagem detetadas e no apoio especializado a alunos com necessidades educativas especiais, conferindo-lhes as bases de uma literacia que lhes permita atingir, com sucesso, os objetivos do nível de ensino que frequentam.

Para que os alunos possam evoluir gradualmente e ultrapassar as suas dificuldades, independentemente das suas condições socioeconómicas, é necessário pensar-se numa escola inclusiva que, segundo Rodrigues (2006), “não é uma cosmética da educação tradicional nem uma simples estratégia de melhoria da escola: constitui a promoção da formulação da educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovam uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos” (p. 13). Assim, é necessário que o educador/professor esteja apto a agir e a reagir, de modo a “contribuir para um desenvolvimento integral e igualitário dos indivíduos num ambiente inclusivo e justo” (Silva e Leite, 2015, p. 47), fazendo com que todos os seus alunos tenham acesso ao mesmo currículo, embora de formas diferentes, para atingirem com sucesso os objetivos delineados.

4. Autonomia Curricular e Profissionalidade Docente

Apostar numa escola inclusiva depende também, em grande parte, do que é desenvolvido a nível da sala de aula, ou seja, do trabalho desenvolvido pelo profissional da educação. Assim pode constatar-se que há uma relação entre o que é desenvolvido a nível microcurricular e as questões relacionadas com a profissionalidade docente, e com o desenvolvimento profissional, pois a profissionalidade dos educadores/professores “depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (Day, 2001, p. 15). Ambos os conceitos estão intimamente ligados ao da autonomia curricular (Flores e Flores, 1998; Fernandes, 2000; Morgado e Sousa, 2010; Morgado, 2011; Erss, 2015, 2016) “pela importância que [assumem] na configuração e operacionalização das práticas docentes” (Morgado, 2011, p. 799). A autonomia docente permite ao professor envolver-se nas decisões que são tomadas a nível do currículo, contribuindo para a elaboração do mesmo, tendo em conta o contexto em que leciona, os recursos, as actividades anuais, entre outros. Tal como referem Morgado e Sousa (2010), a “autonomia curricular é o grau de poder que determinados indivíduos ou grupos têm (...) para determinar o que os alunos irão aprender” (p. 371). A este propósito, Morgado (2011) afirma que

a autonomia é um meio de reforçar o papel da escola e de envolver os professores na contextualização, modelação e enriquecimento do currículo proposto a nível nacional, isto é, na (re)construção do currículo que desenvolvem. Falar de autonomia curricular significa optar por novos caminhos educativos e criar condições que permitam a cada escola conceber e operacionalizar um projecto formativo próprio, atender às necessidades, interesses e expectativas da comunidade, decidir sobre as disciplinas, realizar actividades culturais adequadas a cada contexto, organizar mais eficientemente os recursos e aglutinar os pais, os alunos e os professores num estilo de educação partilhada (p. 799).

Trata-se, segundo Erss, Kalmus e Autio (2016), de um “um fenómeno complexo que envolve aspetos filosóficos, psicológicos, sociológicos e histórico-políticos” (p. 591), não esquecendo os fatores pessoais de motivação para realização de determinada ação. Num quadro de autonomia curricular, as decisões tomadas acerca do currículo implicam o envolvimento das escolas e dos professores, com o intuito de estes adaptarem e enriquecerem o currículo nacional (Morgado e Sousa, 2010). Formosinho (1991) corrobora esta ideia, afirmando que é importante levar o educador/professor a pensar sobre o currículo e sobre as

escolhas que faz sobre ele, incluindo a escolha e a formulação dos objetivos, conteúdos e métodos para adequá-los às crianças em questão. Além disso, ressalva a importância do olhar atento sobre o currículo, que garante a autonomia curricular que é “exercida pelo coletivo dos professores” (p. 9).

Alguns autores, como Priestley, Biesta e Robinson (2015), para se referirem ao envolvimento dos professores nas decisões curriculares, preferem a expressão “agência⁵ curricular” (“teacher agency”), salientando que esta expressão representa o professor como um agente que intervém nas decisões curriculares num nível amplo e que integra os restantes agentes educativos (alunos, pais, entre outros) nestas decisões.

As escolhas realizadas a nível do currículo, incluindo as que se fazem a nível da diferenciação curricular, dependem, em grande parte, do profissional da educação e das decisões que este toma para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “compete ao professor realizar o currículo adaptando, transformando, reinventando e inovando a proposta curricular central” (Flores e Flores, 1998, p. 84). Nesta perspetiva, os profissionais de educação não devem assumir uma postura de meros leitores e reprodutores do que lhes é proposto nos documentos oficiais. Se assumirem esta postura, evidenciarão, segundo Fernandes (2000), não estarem preparados

para participar de forma crítica na concepção e elaboração do currículo, isto é, na tomada de decisões sobre o que deve ser ensinado e com que finalidade, reduzindo significativamente a sua autonomia e limitando o seu papel como práticos reflexivos produtores de saberes (p. 81).

Cabe, pois, ao profissional da educação ser alguém atento e com a capacidade de refletir criticamente sobre o currículo, tornando o currículo e o ensino mais significativos para quem aprende, uma vez que “a possibilidade de a escola se (re)afirmar como um espaço de referência social depende, essencialmente, da capacidade de os professores construírem uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem perseguir em melhores condições as finalidades educativas” (Morgado, 2011, p. 795). Deste modo, o educador/professor é alguém que também concebe o currículo e não somente o executa (Formosinho, 1991), permitindo, assim, adotar práticas de diferenciação curricular que contribuirão, certamente, para o melhor funcionamento da turma e, conseqüentemente para o sucesso escolar dos alunos em causa. Para tal, o profissional da educação tem de ter poder e capacidade de refletir (“reflexividade”) (Schön, 1983, 1987, 2000, Zeichner e Liston, 1996;

⁵ Neste contexto, o termo “agência” é utilizado no sentido de capacidade de ação.

Alarcão, 1996, 2001; Moreira e Alarcão, 1997; Roldão, 1999). Esta capacidade de “reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui” (Roldão, 1999, p. 116) dar-lhe-á algum espaço de decisão acerca do que leciona, questionando a eficácia da sua prática pedagógica, reformulando-a e reorganizando-a através da tomada de decisões. Deste modo, é necessário que os educadores/professores não se limitem

a aplicar de modo uniforme os materiais didáticos que lhes são fornecidos, será importante que os professores sejam (...) capazes de eleger certos conteúdos como mais importantes e recriar metodologias de trabalho que identificam como sendo as mais adequadas [às] circunstâncias de trabalho (Cortesão, 2000, pp. 45-46).

Pretende-se, antes, que o profissional da educação seja reflexivo e que pense sobre o que desenvolve na sala de aula, rejeitando “as formas educacionais oficiais que envolvem os professores apenas como condutas para implementar programas e ideias formulados noutros lugares” (Zeichner e Liston, 1996, p. 4).

Para que o profissional da educação consiga assegurar este papel fundamental, desempenhando-o da melhor forma possível, é necessário ter em conta três elementos base, mencionados por Morgado (2011), sendo eles “a competência profissional”, a “identidade profissional” e a “profissionalidade docente” (p. 795).

Relativamente ao primeiro elemento base – “competência profissional” –, este refere-se à apropriação do saber profissional (Roldão, 1999; Morgado, 2001), que não se pode restringir aos conhecimentos científicos, aos conteúdos prescritos pela tutela e aos processos metodológicos educacionais (Morgado, 2011, p. 797), mas implica a “mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno” (Roldão, 1999, p. 115). Uma vez que a principal função do educador/professor, “em termos de profissionalidade, (...) [pode] definir-se, no essencial, como aquele que ensina” (Roldão, 1999, p. 114), ou seja, como alguém que faz com que o outro aprenda (Roldão, 1999), é necessário que o docente seja capaz de mobilizar e relacionar os conhecimentos necessários para a prática diária, fazendo com que todos aprendam. Este conhecimento implica, também, o domínio das questões relacionadas com a diferenciação curricular, pois ensinar implica “gerar e gerir formas de fazer aprender” (Roldão, 1999, p. 114) de diferentes modos. É importante que o profissional da educação conheça os seus alunos, adequé os seus conhecimentos às diferentes crianças e encontre diferentes formas de fazer com que estas atinjam os objetivos propostos.

A forma como o educador/professor constrói o seu saber profissional contribui para que este crie a sua identidade profissional (Fernandes, 2000; Sachs, 2001, 2003; Groundwater-Smith e Sachs, 2002; Morgado, 2011), uma vez que necessita de “apropriar-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão” (Morgado, 2011, p. 798), não esquecendo que a criação da identidade profissional “não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares” (Morgado, 2011, p. 798) e dos valores pessoais do indivíduo e as experiências vividas. A identidade que o educador/professor vai construindo ao longo da carreira dependerá, também, da sua capacidade reflexiva, pois, ao afirmar-se criticamente sobre algo, está a assumir uma determinada posição que pretende adotar ou não. Para tal, é também importante que o profissional se coloque na perspetiva do aluno para perceber se o que ensina é relevante para os alunos em causa.

A capacidade que o educador/professor tem de refletir e tomar decisões sobre a sua profissão e sobre o que desenvolve no seu dia a dia é algo que faz parte da sua identidade, pois ao refletir está a melhorar a sua prática profissional, construindo, conseqüentemente, a sua identidade profissional.

O desenvolvimento das competências e da identidade profissionais (Morgado, 2011) culmina no que se designa por profissionalidade docente (Roldão, 1999; Flores e Viana, 2007; Morgado, 2011), que é o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno Sacristán, 1995, p. 64) e que vai sendo construído ao longo da carreira docente. A profissionalidade docente, segundo Formosinho e Machado (2007), caracteriza-se por ser “de tipo praxeológico”, uma vez que se constrói, principalmente, em contexto de trabalho, resultando da união entre “uma teoria e uma prática que interpreta, a desafia, interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver” (p. 77). Levar o educador/professor a pensar sobre a sua prática e a alterá-la sempre que necessário é levá-lo a desenvolver-se como profissional atento ao que é o mundo que o rodeia.

Apesar da grande responsabilidade que é atribuída ao educador/professor, a profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional não dependem, somente, do próprio profissional da educação, mas também das mudanças⁶ que o próprio sistema de ensino tem vindo a sofrer. Uma vez que o educador/professor é considerado um agente efetivo de

⁶ Neste contexto, as mudanças são entendidas como uma modificação, “uma transformação de um aspecto da realidade, ligada à melhoria de um sistema ou de uma escola” (Flores e Flores, 1998, p. 81).

mudança (Flores e Flores, 1998; Fernandes, 2000; Morgado, 2011), porque dele dependem “em grande parte, tanto as transformações que urge imprimir na escola e no ensino, quanto o sucesso educativo dos estudantes e a sua realização como pessoas” (Morgado, 2011, p. 795), é imperativo que este atenda às mudanças, visto que lhe é atribuída a responsabilidade de refletir acerca das finalidades e condições da educação, bem como acerca das decisões tomadas (Fernandes, 2000).

Inerente às mudanças provocadas no ensino está a inovação (Gimeno Sacristán, 1991; Flores e Flores, 1998; Fernandes, 2000), que “afeta, de forma direta, os processos, as práticas e as pessoas implicados numa dada organização ou estrutura, transformando-os” (Flores e Flores, 1998, p. 83). Inovar, em contexto educativo, torna-se uma ação deliberada de alterar, intencionalmente, o que é planificado, refletindo acerca das modificações realizadas na prática profissional (Gimeno Sacristán, 1991). Um educador/professor disponível para praticar uma diferenciação curricular inclusiva é necessariamente um profissional cuja identidade profissional inclui abertura à inovação e postura crítica face ao currículo. Só assim o professor conseguirá organizar-se, de modo a ser ele próprio o agente impulsionador da mudança (Pratt, 1991).

Se o educador/professor não contribuir para a mudança e para a inovação e não lutar para que a sua autonomia prevaleça estará, de certa forma, a pôr de parte os interesses e as necessidades dos seus alunos, muito importantes ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem, pois “os processos e práticas de inovação curricular constituem estratégias determinantes para a melhoria da qualidade de ensino e de um sistema educativo” (Flores e Flores, 1998). A este propósito, Fernandes (2000) entende que os professores se deixam proletarizar, na medida em que permitem que outros decidam o currículo por eles, colocando-os ao nível de operários às ordens de patrões, não exercendo uma verdadeira autonomia curricular. Acrescenta ainda que o

papel do professor como agente de mudança implica necessariamente a análise das forças materiais e ideológicas que contribuíram para a proletarização do seu trabalho, invertendo a tendência para reduzir os professores ao estatuto de técnicos especializados na burocracia da escola, cujas funções se tornaram essencialmente as de gerir e implementar programas, em vez de reinterpretar e desenvolver criticamente o currículo para o adequar à pluralidade das situações pedagógicas que deparam na sua actividade profissional” (p. 83).

Esta afirmação remete-nos para uma visão bastante crítica da profissionalidade do professor, não só a nível da gestão do currículo, mas também a nível da forma como o docente encara a sua própria profissão. Esta visão é enfatizada por Sachs (2000, 2002, 2003), que defende a perspetiva de um professor ativista, que adota uma postura crítica face à ideologia dominante. Esta autora afirma que “a identidade profissional de um professor ativista (...) promove novas práticas de trabalho e mais formas flexíveis de pensamento sobre a prática” (p. 135), com o intuito de melhorar o próprio desempenho profissional e pensar no melhor modo para ensinar algo a alguém, de modo a que este alguém aprenda. Desta forma, adotando uma postura crítica, o educador/professor poderá tentar “reduzir ou eliminar a exploração, a desigualdade e a opressão” (Groundwater-Smith e Sachs, 2002, p. 352) que, por vezes, se vive nas escolas.

Para que o professor assegure esta posição, é importante e necessário “contextualizar os interesses dos seus alunos, tendo em conta que as necessidades variam e que exigem uma tomada de decisão cuidadosa e atenciosa” (Groundwater-Smith e Sachs, 2002, p. 352). Se houver uma “contextualização curricular” (Fernandes e Figueiredo, 2012; Leite, Fernandes e Mouraz, 2012; Morgado, Leite, Fernandes e Mouraz, 2013) há, segundo Fernandes e Figueiredo (2012), “uma possibilidade pedagógica para promover a melhoria das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar” (p. 163). Ao contextualizar o currículo, o educador/professor está “a aproximar os processos da educação escolar das realidades concretas dos alunos” (Leite, Fernandes e Mouraz, 2012, p. 1), fazendo com que estes “confirmem sentido e utilidade ao que aprendem” (p. 1).

Esta perspetiva remete-nos quer para diferenciação quer para a relevância curricular, uma vez que o educador/professor ativista reconhece e tem em conta as necessidades, as dificuldades e o contexto em que cada aluno se insere, a fim de poder gerir o processo de ensino-aprendizagem da forma que melhor se adequa ao grupo em causa.

Sugerindo, à semelhança de Fernandes (2000), que o educador/professor não deve deixar que outros atores tomem decisões curriculares por ele, Sachs (2000) afirma que um professor ativista é aquele que “ênfatiza a colaboração e a acção cooperativa entre os professores e as restantes entidades educacionais” (p. 78), de modo a que as decisões curriculares sejam deliberadas com os colegas e com a comunidade envolvente. Neste sentido, os trabalhos de investigação realizados por Vongalis-Macrow (2008) “indicam que um passo necessário para que os professores construam a sua autonomia profissional é resistir a que a agenda do desenvolvimento profissional dos professores seja decidida por uma agenda da

globalização” (p. 152). A autora acrescenta que a profissão docente deve ser capaz de afirmar os seus interesses profissionais, sociais e políticos, para que estes sejam parte integrante de qualquer debate sobre as decisões curriculares. Reforçando esta ideia, Giroux (2009) refere que há a “tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, se torna administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (p. 35), ou seja, o que este autor define como “proletarização do trabalho docente” (Giroux, 2009, p. 35). Afirma também que

existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia, e também a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática académica a serviço dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (Giroux, 2009, p. 36)

Assim sendo, é necessário que o professor seja alguém ativo e com capacidade de reflexão, para que não caia na tendência de ser um profissional gerencialista que apenas pretende implementar tudo o que está prescrito nos documentos oficiais, deixando em causa a formação dos seus alunos, futuros cidadãos.

CAPÍTULO II

Caracterização dos contextos dos Estágios Pedagógicos I e II

Seja qual for a instituição em que a prática profissional se desenvolve, é importante compreender os contextos envolventes, na medida em que pode haver aspetos interessantes e pertinentes a ter em conta aquando da prática. Em contexto educativo, a caracterização dos contextos torna-se fulcral, uma vez que é necessário englobar potenciais fontes de aprendizagem existentes no meio em que a escola se insere, nomeadamente outras instituições, pais e/ou encarregados de educação, entre outros.

Assim sendo, esta parte do presente relatório de estágio é destinada à caracterização dos contextos em Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente das crianças que fizeram parte do meu percurso académico.

5. Caracterização dos contextos em Educação Pré-Escolar

5.1. Caracterização do Meio

Caracterizar e conhecer o meio em que a escola onde desempenhámos as nossas funções se insere é um elemento importante para a prática pedagógica, pois, como refere Formosinho (1998), as crianças “pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura” (p. 82) e, para que pudesse justificar a pertinência dos objetivos a atingir e das estratégias de ensino a desenvolver, foi fulcral perceber quais as potencialidades e as dificuldades que tinha de enfrentar. Todos os elementos referidos por Formosinho fazem parte da comunidade escolar e são essenciais para que as aprendizagens sejam significativas e para que o processo de ensino-aprendizagem seja equilibrado e harmonioso.

A escola onde desenvolvi o Estágio Pedagógico I situa-se na freguesia de São Pedro, cidade de Ponta Delgada. Esta já foi uma zona de industrialização. No entanto, atualmente é vista como zona de residência, de prestação de serviços e de comércio. Nesta freguesia há inúmeros estabelecimentos, destinados a diversos fins. Relativamente à agricultura, São Pedro tem as estufas de ananases e, a nível industrial, a fábrica Moaçor (fábrica de moagem de cereais). A nível da prestação de serviços, podemos encontrar o Quartel dos Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada, Quartel Militar de São Gonçalo, a Biblioteca Pública de Ponta Delgada, uma das estações de Correios existentes na cidade e a Associação dos Diabéticos.

No que concerne aos estabelecimentos educacionais, na freguesia referida está sedeadada a Universidade dos Açores. Já no que diz respeito aos espaços mercantis, pode encontrar-se o Supermercado Solmar e algumas mercearias. Por último, o Clube do Idoso (“Casa da Avó”) e

o projeto Filhos da Comunidade são iniciativas da Junta de Freguesia que proporcionam atividades à comunidade envolvente, como seminários e aulas de dança.

Estas entidades podem ser integradas no processo de ensino-aprendizagem, visto que, ao visitá-las com as turmas, estou a fazer com que as crianças aprendam e conheçam outros contextos, havendo desta forma um maior envolvimento com a comunidade. Além disso, considero que estas instituições podem tornar o ensino mais relevante, porque fazem parte do meio das crianças e aproveitá-las como recursos educativos nas experiências escolares, tornando-as como locais de aprendizagem, contribui para um maior reconhecimento da relevância curricular. Isto é, através do contacto com estas entidades, pode-se fazer com que as crianças compreendam que o que se aprende na escola tem utilidade fora dela e que há aprendizagens que podem ser realizadas fora da sala de aula, pois as aprendizagens não se restringem ao espaço escola ou sala de aula.

5.2. Caracterização da Escola

Conhecer a instituição e o edifício em que funciona, bem como os recursos humanos e materiais que temos ao nosso dispor, é um aspeto essencial, visto que o “espaço educativo inclui (...) os espaços comuns a todo o estabelecimento (...) que o/a educador/a, utiliza e rentabiliza, tendo em conta as decisões tomadas por toda a equipa educativa do estabelecimento” (ME/DEB, 2016, p. 29).

A escola onde o Estágio Pedagógico I se realizou foi a EB1/JI de São Pedro. É escola núcleo da Escola Básica Integrada Roberto Ivens e localiza-se na freguesia de São Pedro.

A referida escola tem em funcionamento quatro salas de Jardim de Infância (uma para os três anos, uma para os quatro e duas para quatro e cinco/seis anos de idade) e onze destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escola tem 267 alunos, seis auxiliares de educação e 23 docentes, sendo três do Ensino Especial, um Professor de Inglês, um de Educação Física e um de Educação Moral e Religiosa. Há ainda uma Terapeuta da Fala. A escola tem à disposição duas salas de apoio, duas de Ensino Especial (EE), uma sala de Unidades de Apoio Especializadas com Currículo Adaptado (UNECA), uma sala de professores, um ginásio coberto e dois refeitórios.

As salas destinadas a terapias estão ocupadas, temporariamente, por crianças com NEE ou com crianças do EE. Na sala de estágio, sete crianças usufruíam do regime educativo especial aplicável a alunos com NEE. Nas salas de apoio, onde ocorre necessariamente um

trabalho de diferenciação (visto que os alunos que usufruem do apoio têm um currículo adaptado), há um maior número de jogos, nomeadamente puzzles e de associação. Além disso, algumas terapeutas utilizavam o seu próprio *tablet* (até a escola conseguir apoio financeiro para ter um em sua posse) para facilitar as aprendizagens e para torná-las mais lúdicas e mais aliciantes para as referidas crianças. A utilização deste tipo de material permite que as crianças com mais dificuldades de aprendizagem consigam trabalhar determinados conteúdos, atingindo os objetivos delineados, fazendo-o através de uma estratégia diferente, definida pela terapeuta. É de realçar o facto de a profissional utilizar os seus próprios bens, de modo a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem das crianças em causa. Adotando esta postura, esta profissional mostra vontade de adaptar o currículo, transformando-o e inovando-o, tendo em conta o que é proposto oficialmente, melhorando a qualidade da aprendizagem para estas crianças.

O pátio é um espaço amplo, onde há um escorrega, dois baloiços, um baloiço giratório e um pequeno campo de futebol. Além disso, e nas partes revestidas de cimento, há jogos tradicionais, como o jogo da macaca, o jogo do caracol e o jogo do galo.

5.3. Caracterização da sala e das rotinas

A sala é outro meio extremamente importante, visto que é neste lugar que a criança passa a maior parte do dia e dá alguns dos passos para a construção do seu conhecimento. Este conhecimento pode ser adquirido de diversas formas, consoante as necessidades das crianças, pois é sobretudo neste contexto que o educador/professor diferencia o currículo, uma vez que é na sala de aula que conhece, em concreto, as dificuldades e potencialidades dos seus alunos.

5.3.1. Organização do espaço

Segundo o que é referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME/DEB, 2016), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 28). Neste sentido, é necessário ter em atenção a organização e a utilização do espaço para que as dinâmicas existentes em contexto de sala de aula potenciem o processo de ensino-aprendizagem.

A sala em causa estava equipada com material diversificado, embora um pouco gasto e danificado, sendo necessário substituir alguns materiais, como, por exemplo, livros e *puzzles*. Tal como é habitual numa sala de jardim de infância, o espaço está dividido por áreas, sendo que na sala em causa podiam observar-se sete: “Casa de Bonecas”, “Construções”, “Computador”, “Desenhos”, “Jogos de Mesa”, “Plasticina” e “Biblioteca”. Posteriormente foram criadas mais duas áreas – “Leitura e Escrita” (que incluiu a área da Biblioteca) e “Matemática”. Estes espaços foram criados pelas estagiárias, visto que estas sentiram necessidade de criar lugares onde as crianças, de forma livre, pudessem trabalhar conteúdos em relação aos quais apresentavam mais dificuldade. Além disso, era visível um conjunto de mesas, onde as crianças realizavam quer trabalho orientado quer trabalho livre.

Cada área estava identificada com a respectiva designação e com o número total de crianças que podiam ocupar aquele espaço, como se pode ver no quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição das crianças pelas diferentes áreas

Áreas	Número total de crianças (por área)
Casa das Bonecas	4
Construções	4
Computador	2
Desenhos	4
Jogos de Mesa	5
Plasticina	2
Leitura e Escrita	4
Matemática	3

A associação entre imagem e palavra facilitava a identificação, por parte das crianças, dos diversos cantinhos, podendo-se, a partir disto, trabalhar questões de linguagem oral e abordagem à escrita.

Alguns materiais estavam dispostos de modo a garantir a autonomia e a segurança das crianças. No entanto, alguns materiais/jogos só eram introduzidos ao longo do ano e à medida que fossem sendo abordados os diferentes temas. Isto acontecia para que se pudesse explorar o potencial dos diferentes jogos, de forma mais pormenorizada. O acompanhamento individual, aquando da introdução destes novos materiais, permitia que o profissional da educação conseguisse aperceber-se das dificuldades sentidas e ajudar, posteriormente, o aluno a ultrapassá-las.

Ao observar a sala era possível identificar os diferentes espaços das áreas existentes, pelo que, segundo Iglesias Forneiro (1996), estamos perante um “modelo de distribuição por funções ou áreas de atividade” (p. 278), cuja organização se procede de modo a que os alunos possam rodar “pelos diferentes lugares da sala que estão dispostos para que eles se ‘especializem’ numa ou várias funções específicas” (p. 278). Esta rotatividade era realizada ao longo da semana, sendo que as crianças não poderiam frequentar a mesma área mais de duas vezes. Este facto acontecia para que a estagiária pudesse fazer um trabalho mais individualizado, acompanhado e diferenciado com as crianças, tendo em conta as suas dificuldades. Além disso, por vezes, os alunos eram incentivados a frequentar determinada área, para que pudessem ser acompanhados pela estagiária nas atividades com maior dificuldade, realizando-se assim um trabalho de diferenciação curricular.

A delimitação das áreas era feita através da utilização do mobiliário existente e da etiquetagem dos espaços. Além disso, o material disponível em cada área permitia a identificação da mesma.

A área da leitura e escrita era composta por diversos tipos de livros, jogos e ficheiros, que promoviam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Os jogos e ficheiros disponíveis permitiam que as crianças trabalhassem o mesmo conteúdo, mas com níveis de dificuldade de concretização diferente. Além disso, sempre que fosse necessário recorrer a estes materiais para esclarecer alguma dúvida às crianças ou ajudá-las na concretização de outra atividade, este espaço era utilizado. Trata-se, portanto, de um espaço com bastante potencial para a realização de práticas de diferenciação curricular. Este potencial podia verificar-se, igualmente, na área da Matemática, uma vez que a variedade dos jogos e ficheiros permitia que diferentes alunos trabalhassem o mesmo conteúdo, mas com níveis de dificuldade diferente. Na área dos Desenhos, o mesmo se verificava, visto que sempre que os alunos já manipulavam bem os materiais disponíveis, eram acrescentados outros, como por

exemplo tecidos, para apurar outras capacidades. No entanto, nas restantes áreas esta diferenciação não era tão visível.

Na área dos jogos de mesa, eram visíveis os puzzles, os jogos de encaixe e os de memória, que contribuíam para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da atenção, da memória, da socialização e da linguagem. Na área da matemática também existiam alguns jogos e ficheiros, que desenvolviam as competências anteriormente mencionadas e que incidiam essencialmente na associação do número à quantidade, pelo facto de esta ser uma capacidade em que a maioria das crianças ainda sentia dificuldade. Estes materiais estavam organizados em caixas e eram de fácil acesso para as crianças. Como referem Loughlin e Suina (1982),

os materiais precisam de um tipo de suporte diferente quando são exibidos para fins de ensino. Os titulares e organizadores da sala de aula podem classificar e separar objetos, agrupar materiais diversos, mostrar as suas características, tornando mais fácil o seu acesso e a sua mobilização (p. 128).

Nas mesas, ainda existia a área do Desenho, onde se desenvolviam, essencialmente, capacidades de Expressão Plástica. Na mesma estavam disponíveis colas, tesouras, lápis e canetas, folhas A4 e A3 brancas, jornais e revistas para recorte e moldes de animais. Estes materiais tendem a desenvolver a motricidade fina, algumas técnicas de Expressão Plástica e a criatividade. O mesmo acontece na área da plasticina, sendo que esta continha, apenas, materiais de modelação (plasticina, rolo, facas de plástico, carimbos).

Na área da casinha e das construções havia adereços que permitiam brincadeiras de faz de conta, como, por exemplo, roupas, comida, carros, legos de grande dimensão, bonecas, entre outros. Esse tipo de brincadeiras desenvolve a linguagem oral, a socialização, as regras sociais e a coordenação motora.

5.3.2. Organização do tempo – rotinas

As rotinas são importantes, na medida em que permitem que as crianças saibam o que podem fazer em diferentes momentos do dia, sendo estas “organizadores estruturais das experiências quotidianas: clarificam o marco e permitem apropriar-se do processo a seguir: substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir” (Zabalza, 1996, p. 52).

O horário semanal era das 9:00h às 15:00h, havendo dois intervalos. Os intervalos decorriam da parte da manhã, das 10:30h às 11:00h e durante a hora de almoço, das 12:30h às

13:30h. Neste horário não havia tempo destinado à expressão motora. O quadro 2 discrimina mais pormenorizadamente a rotina diária do grupo de crianças.

Quadro 2 – Rotina diária da turma

Tempo	Rotina diária/Atividades
9:00h – 9:30h	<p>Acolhimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se era segunda, as crianças contavam as novidades do fim de semana; ✓ Saudação dos bons dias; ✓ Indicação do «chefe» ✓ Organização do trabalho para a manhã.
9:30h – 10:15	Realização de atividades orientadas de acordo com o planificado.
10:15h – 10:30h	Ida à casa de banho, lavagem das mãos e lanche da manhã.
10:30h – 11:00h	Intervalo
11:00h – 12:15h	Continuação das atividades iniciadas na primeira parte da manhã.
12:15h – 12:30h	Ida à casa de banho, lavagem das mãos e ida para o refeitório.
12:30h – 13:30h	Almoço
13:30h – 13:45h	<p>Relaxamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Descanso e diálogo com as crianças
13:45h – 14: 30	Atividades autónomas
14:30h	Arrumação da sala
15:00h	Saída

Estas rotinas eram bastante mecanizadas, sendo que os alunos estavam muito habituados a uma metodologia marcada pelas fichas de trabalho, sob a orientação da cooperante, o que pode ter tido influência no reconhecimento (ou não) da relevância das aprendizagens, por parte das crianças, uma vez que não havia muita variedade nas atividades concretizadas e não era enfatizado que o que se fazia na escola não era um fim em sim

mesmo, mas sim uma forma de as crianças conseguirem explorar o mundo fora da escola, de se desenvolverem enquanto pessoas e cidadãos ativos na sociedade.

Havia um menino cuja rotina não era idêntica à das restantes crianças, uma vez que o mesmo tinha síndrome de autismo. Este era acompanhado por uma bolseira a tempo inteiro e, como tinha um ritmo de trabalho muito diferente do restante grupo, foi-lhe estipulada uma rotina diferente. O menino fazia um trabalho orientado na primeira parte da manhã, sendo a segunda parte dedicada a atividades livres. Da parte da tarde fazia trabalho orientado com as terapeutas ou atividades livres dentro da sala.

As restantes seis crianças com NEE também beneficiavam de cerca de uma hora de terapia, pelo que, por vezes, a rotina era alterada, pois tinham de interromper a atividade que estavam a realizar para fazer um trabalho acompanhado fora da sala de aula.

5.4. Caracterização do grupo de crianças

Como acontece em todos os grupos, não há uma pessoa igual à outra e este não era exceção. Em cada grupo de crianças

há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de ideias das crianças, ou a dimensão do grupo (ME/DEB, 2016, p. 26).

Deste modo é importante ver cada criança como alguém que possui as suas próprias características, dificuldades, interesses e potencialidades. Por isso, é relevante que o educador/professor se preocupe em compreender os seus alunos, percebendo as dificuldades que vão surgindo ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de modo a combatê-las, contribuindo, assim, para a maximização das oportunidades de sucesso.

O grupo de crianças do estágio pedagógico I era constituído por dezanove crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo oito do sexo feminino e onze do sexo masculino. No quadro 3 pode ver-se, de forma sintética, quantos alunos beneficiavam de apoio. Este levantamento permitiu-me verificar quais os alunos que necessitavam de um ensino diferenciado e de mais apoio individual na realização de algumas atividades.

Quadro 3 – Caracterização geral do grupo de crianças

Alunos	Sexo	Beneficia de Apoio	Anos de frequência no JI
A	M	Não	2
B	M	Não	3
C	M	Não	3
D	M	Não	3
E	F	Sim	2
F	F	Não	2
G	F	Sim	3
H	F	Sim	1/3
I	F	Sim	2
J	F	Não	2
K	M	Sim	-
L	M	Não	1
M	M	Sim	2
N	F	Não	2
O	M	Não	2
P	M	Sim	2
Q	M	Não	2
R	M	Não	3
S	F	Não	2

Sendo um grupo bastante heterogêneo e com dificuldades de aprendizagem, é importante que se adotem diferentes estratégias de ensino, para que todos os alunos atinjam o que é proposto. Nestas situações, e tal como foi referido anteriormente no presente trabalho, o profissional da educação deve adaptar o currículo, colocando-o um pouco mais acima das capacidades imediatas de cada criança, tendo em conta as suas características na criação de desafios estimulantes e acessíveis, com algum esforço da criança e algum apoio do educador/professor (Tomlinson, 2003; Heacox, 2006). Por outras palavras, é necessário diferenciar para que todas as crianças possam progredir. Tal como é enfatizado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME/DEB, 2016), o educador tem o papel fundamental de “diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras para a criança, mas cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da autoestima” (p. 36).

Destas dezanove crianças, sete (quatro meninas e três meninos) estavam identificadas como tendo NEE. Duas das crianças beneficiaram do adiamento de matrícula, uma vez que apresentavam um desenvolvimento global inferior ao normal para a faixa etária. Uma destas crianças tinha acompanhamento na escola. Além disso, fora da escola estava inserida no Apoio Psicoterapêutico e Psicopedagógico.

As crianças identificadas com NEE beneficiavam de Apoio Educativo, de Apoio do EE, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional. Dispondo deste leque de apoios, três destes alunos frequentavam o apoio educativo (duas vezes por semana). Outros três frequentavam o Apoio do Ensino Especial (duas vezes por semana). Além disso, três destes alunos usufruíam da Terapia da Fala, uma vez por semana, e dois deles da Terapia Ocupacional, duas vezes por semana. Estes apoios decorriam durante o tempo letivo, numa sala à parte, o que fazia com que as crianças em causa tivessem de interromper o trabalho que estava a ser realizado. Além disso, não havia continuidade entre o trabalho desenvolvido pelas terapeutas e o trabalho desenvolvido pela educadora, o que fazia com que estas crianças quebrassem o seu ritmo de trabalho e não acompanhassem os restantes alunos no desenvolvimento das competências trabalhadas na sala de aula.

Estes eram os casos que requeriam maior atenção, de modo a que as crianças em causa conseguissem ultrapassar as dificuldades e progredir, atingindo o que é proposto no final da educação Pré-Escolar.

De uma forma geral, o grupo era irrequieto. Algumas crianças tinham dificuldades em persistir nas atividades – quer livres, quer propostas – em concentrarem-se nos trabalhos e em

diálogos mais longos, bem como em esperar pela sua vez. Ainda no que concerne à área de Formação Pessoal e Social, as regras de comportamento, apesar de serem conhecidas pela maioria das crianças, nem sempre eram respeitadas, pelo que foi necessário trabalhar esta vertente.

No que respeita à autonomia, tratava-se de um grupo em que as crianças já escolhiam sozinhas as atividades que queriam realizar, bem como os amigos com quem pretendiam brincar. No entanto, tratava-se de um grupo no qual algumas crianças requeriam atenção individual aquando da concretização de determinadas atividades.

No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita era notória a existência de crianças com dificuldades de aprendizagem na fala. As competências relacionadas com a consciência fonológica, com a compreensão de um texto lido e com a organização das ideias aquando do pedido de explicação de determinado assunto eram aspetos que necessitavam de ser trabalhados.

No domínio da Matemática, as crianças já eram capazes de realizar operações simples, e, à exceção de uma das crianças integradas no Programa de EE, todas sabiam ordenar objetos de forma decrescente. O reconhecimento dos números também era algo fácil para a maioria das crianças, embora três das crianças com NEE já sentissem mais dificuldade na associação do número à quantidade. As restantes faziam bem essa associação, sem apresentarem qualquer dificuldade na concretização deste tipo de tarefa.

Relativamente ao domínio das Expressões Artísticas – Expressão Plástica, Expressão Musical e Expressão Dramática (principalmente leitura e recriação de histórias) – considero que era um ponto forte, visto que, através destas, as crianças eram cativadas, interessavam-se e empenhavam-se na concretização das atividades. Era através das Expressões Artísticas e das atividades lúdicas que se introduzia a maioria dos conteúdos abordados e desenvolvidos.

Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças conseguiam identificar as festividades culturais vivenciadas, como, por exemplo, o *Halloween*, o Pão-De-Água e o Natal, mencionando características representativas de cada época específica. Além disso, mostravam bastante interesse por questões e fenómenos relacionados com o meio ambiente.

Era um grupo heterogéneo, não apenas em relação à idade, mas também em relação ao desenvolvimento, o que exigia uma grande capacidade de escuta e grande disponibilidade para atender às necessidades de todas as crianças. Com a caracterização do grupo de crianças é possível verificar que era necessário realizar práticas de diferenciação curricular, para que as

crianças ultrapassassem as dificuldades sentidas, contribuindo para a maximização das oportunidades de sucesso de todos os alunos.

5.5. Práticas pedagógicas implementadas em contexto da Educação Pré-Escolar

No decorrer do Estágio Pedagógico I foram abordados diferentes temas e conteúdos, tendo por base os documentos oficiais, de nível macrocurricular, e alguns de nível mesocurricular, como é o caso do Plano Anual de Atividades, de modo a que o plano de ação tivesse em conta os conteúdos estipulados para aquela faixa etária e para aquele ano letivo. No entanto, aquando da escolha destes mesmos conteúdos houve a preocupação de adotar uma postura crítica face aos mesmos, uma vez que, tal como é defendido anteriormente, é necessário que o educador/professor reflita sobre o que é prescrito pela tutela, de modo a adaptar o currículo aos alunos concretos com quem lida diariamente (Schön, 1983, 1987, 2000, Zeichner e Liston, 1996; Alarcão, 1996, 2001; Moreira e Alarcão, 1997; Roldão, 1999; Sachs, 2000, 2002, 2003).

Esta abordagem a diferentes conteúdos, envolvendo diferentes áreas e domínios, foi vista “de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns” (ME/DEB, 2016, p. 35).

No quadro 4 constam as áreas e domínios trabalhados, tendo em conta cada um dos temas.

Quadro 4 - Áreas e domínios desenvolvidos em contexto do Estágio Pedagógico I

Temas	Áreas e domínios de conteúdo					
	Área de Formação Pessoal e Social	Área de Expressão e Comunicação				Área do Conhecimento do Mundo
---	---	Domínio da Educação Física	Domínio das Expressões Artísticas	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem	Domínio da Matemática	---

				à Escrita		
Semana da Música	✓		✓	✓	✓	
Alimentação	✓		✓	✓	✓	✓
Pão por Deus	✓		✓			✓
Noção de letra, palavra, frase e sílaba			✓	✓	✓	
São Martinho	✓		✓	✓	✓	✓
Germinação	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Natal	✓		✓	✓		✓

No quadro 4 verifica-se que todas as áreas curriculares foram abordadas, havendo maior incidência na área de Expressão e Comunicação, nomeadamente nos domínios de Expressões Artísticas (incidindo-se mais na Expressão Plástica e Musical), da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. Além destes domínios foco, nota-se que também há incidência na área do Conhecimento do Mundo e na Área de Formação Pessoal e Social, sendo esta última transversal a todas as outras. Pode verificar-se, ainda, que o tema da germinação foi o que abrangeu todas as áreas curriculares, seguindo-se a alimentação e o São Martinho.

De seguida, passo a descrever algumas atividades realizadas, tendo em conta as que considere serem de diferenciação curricular e as que penso terem contribuído para um maior reconhecimento da relevância do currículo, visto que este foi um dos objetivos propostos no presente relatório de estágio. Ao longo desta descrição, serão apresentados alguns registos fotográficos, como forma de ilustrar o que é pretendido.

Importa salientar que, tal como mencionado na primeira parte do trabalho, a diferenciação curricular não se restringe à diferenciação de estratégias de ensino. Abrange também a incorporação das experiências pessoais de cada um dos alunos e o questionamento dos fins explícitos ou implícitos nos documentos oficiais, tornando, deste modo, o ensino mais significativo para os mesmos, pois, tal como afirma Heacox (2006), as atividades potenciadoras de diferenciação servem para estimular o pensamento dos alunos e envolvê-los ativamente no estudo (p. 10).

Antes de descrever algumas das atividades realizadas, importa explicitar que, ao longo dos diálogos transcritos, cada aluno foi identificado com “A” (Aluno), seguindo-se outra letra do alfabeto, sendo que cada uma delas corresponde a uma criança diferente. Os números um e dois identificam o ciclo de escolaridade dos alunos, sendo eles Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. A estagiária está identificada com “E”.

Atividade 1: Confeção dos biscoitos

Uma vez que se faz parte das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* a Educação para a Saúde e visto que constava no Plano Anual de Atividades a celebração do Dia da Alimentação, considerei ser pertinente trabalhar uma receita, naquele caso específico de biscoitos.

Para tal, a receita dos biscoitos foi explorada, através da leitura imagética e, como era minha intenção que as crianças se dirigissem à mercearia para comprar os ingredientes, foi pedido que elas próprias fizessem a lista dos ingredientes, explorando, assim, a consciência fonológica e a iniciação à escrita (figura 1).

Após se ter feito a lista dos ingredientes necessários, dirigimo-nos à mercearia, com o intuito de as crianças também explorarem os conceitos de maior e menor, tendo em conta o preço dos produtos, trabalhando, deste modo, conteúdos de Matemática. Além disso, abordaram-se conteúdos de Iniciação à Leitura e Escrita, visto que foi necessário que as crianças associassem a imagem e/ou característica do produto à respetiva palavra. Quando estávamos na mercearia foi interessante registar a forma

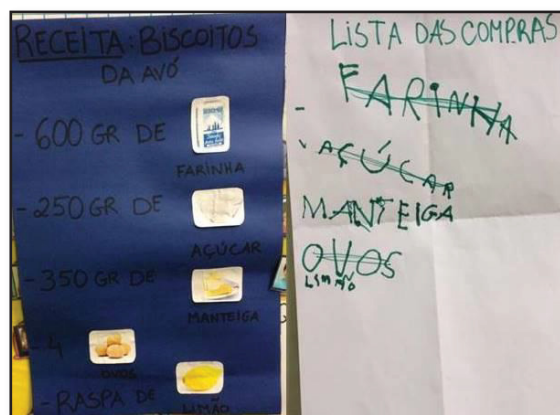


Figura 1 – Receita e lista dos ingredientes para os biscoitos

como as crianças escolheram os ingredientes para a confeção dos biscoitos, sendo um exemplo disso a seguinte intervenção:

AO – Isto é farinha.

E (Estagiária) – Como é que sabes que é farinha?

AO – Porque é branco.

E – Mas o açúcar também é branco.

AO – Mas tem um “F” de “fa”, “farinha”.

Após esta intervenção, verifiquei que este aluno já tinha começado a desenvolver competências relacionadas com a identificação de letras e com a consciência fonológica.

Depois desta etapa, voltámos à sala, revimos os ingredientes e as respetivas quantidades e todos os alunos participaram na confeção dos biscoitos, medindo, misturando e fazendo bolinhas (figura 2).

Considero que esta foi uma atividade bastante relevante para as crianças, uma vez que, para além da integração de diversas áreas curriculares, foi possível, de forma prática, fazer com que as crianças compreendessem a importância extraescolar das aprendizagens que fazem na escola, reconhecendo a sua aplicabilidade em situações reais do seu dia-a-dia.



Figura 2 – Confeção dos biscoitos

Atividade 2: Tempo de trabalho orientado – centros de aprendizagem

Durante a rotina diária, havia um tempo destinado aos trabalhos orientados, nos quais, na maioria das vezes, se dava espaço a uma atividade relacionada com a história lida ou com o que vinha na sequência do que tinha sido abordado. No entanto, em alguns destes momentos, organizei as crianças pelas diferentes mesas e, consoante as suas dificuldades, os jogos/ficheiros eram dispostos pelas mesas, numa lógica de centros de aprendizagem (figura 3).

Importa salientar que os jogos e ficheiros eram específicos da área de leitura e escrita e de matemática, pelas seguintes razões: dificuldades sentidas pelo grupo de crianças em causa nestas áreas; e desenvolvimento



Figura 3 – Centros de aprendizagem

dos objetivos principais a desenvolver durante a Educação Pré-Escolar, presentes no Programa Integrado de Promoção do Sucesso Escolar. Por vezes, eram postos à disposição puzzles, também por haver alunos com alguma dificuldade de concentração e de finalização de tarefas, sendo que este tipo de material ajudava-os a desenvolver estas competências.

Estes materiais tinham diferentes níveis de dificuldade, para que as crianças que já tinham compreendido e atingido o que era pretendido não se sentissem frustradas e cansadas do mesmo jogo e/ou ficheiro, sendo que os jogos e ficheiros foram sendo complexificados, funcionando como trabalhos escalonados, que, segundo Sousa (2010), se prendem com a “organização das atividades em graus progressivos de dificuldade, sendo os alunos direccionados para os graus mais compatíveis com o seu desempenho anterior” (p. 154)



Figura 4 – Jogo de leitura e reconhecimento grafémico com diferentes níveis de dificuldade

(figura 4).

Foi interessante utilizar esta dinâmica, pois as crianças estavam focadas/empenhadas a na realização das tarefas e era notória a interajuda entre os diferentes elementos do grupo. As crianças com mais facilidade, por vezes, ajudavam as que ainda careciam de algumas dificuldades, o que foi bastante gratificante e interessante verificar.

Atividade 3: Exploração do dicionário

Na semana na qual predominou a abordagem às noções de letra, palavra e frase, considerei pertinente falar sobre o dicionário, pelo facto de ter verificado anteriormente que as crianças não conheciam nem reconheciam a sua utilidade. Além do mais, na semana anterior à da intervenção, AD, no acolhimento, mencionou que tinha aprendido uma palavra difícil: “otorrinolaringologista”. As restantes crianças não sabiam o que significava e a partir desta situação o diálogo surgiu da seguinte forma:

E – O que será que significa a palavra que o AD disse?

(silêncio por parte das crianças)

E – Onde podemos descobrir o que “otorrinolaringologista” quer dizer?

AF – No computador.

E – Só?

E não obtive resposta. Tendo em conta este pequeno diálogo e, visto que as crianças não mencionaram o dicionário como algo a que podiam recorrer quando não sabiam o significado de alguma palavra, achei pertinente explorá-lo. Assim sendo, levei um dicionário dentro de uma saquinha e depois de o mostrar às crianças e de elas terem tido a oportunidade de o folhear, perguntei o que achavam que era aquilo. As respostas restringiram-se a histórias de princesas, de animais e de banda desenhada.

Após isto, e visto que uma das crianças já conseguia juntar algumas letras e formar sílabas, lendo segmentadamente, pedi-lhe que decifrasse o título do livro que trazia. Por fim, e com os contributos que os alunos foram dando relativamente ao que sabiam sobre o dicionário, chegaram à conclusão de que o dicionário é um livro onde é revelado o significado de muitas palavras.

Esta foi uma atividade enriquecedora para as crianças, pois, aquando da exploração do dicionário, tentei sempre ouvir e dar espaço às crianças com mais dificuldade, uma vez que é minha função fazer com que estas evoluam e ultrapassem as suas dificuldades. Além disso, estas deixas/comentários que os alunos tiveram durante o acolhimento foram importantes para dar seguimento à atividade e para servir de mote a outras, visto que, quando isso acontece, sentem que damos interesse ao que disseram, trabalham assuntos do seu interesse e participam na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Atividade 4: Ciclo do Mel

O desenvolvimento da temática do Ciclo do Mel surgiu aquando da abordagem do tema da germinação. As crianças, tendo em conta o que sabiam e o que viam em casa (porque este é um tema muito próximo das vivências das crianças), começaram a identificar as diferentes fases do desenvolvimento de uma planta: “primeiro faz-se uma cova na terra e depois deita-se lá a planta” (AA1), “tem de se pôr água todos os dias para ela crescer”(AG1). Após estes dois contributos das crianças, questionei-as: “E depois de crescer, o que é que a planta dá? Assim que terminei esta frase, AL1 disse, muito entusiasmado: “E depois as abelhas vão a esta flor e levam o pólen”. A partir deste contributo comecei a questionar as crianças para onde as abelhas levavam o mel, onde viviam, como se fazia o mel, notando o entusiasmo e vontade em explorar este assunto.

Dada toda a situação descrita, no dia seguinte (e porque não tinha disponível nem *Internet*, nem o livro que pretendia), levei o livro intitulado “O Ciclo do Mel”, li-o às crianças (figura 5), fizemos a sua interpretação oral e, posteriormente, esquematizámos, através de imagens, o processo realizado pelas abelhas até confeccionar o mel.

Por fim, cada uma das crianças fez um desenho ilustrativo da história lida, explicando, posteriormente, aos colegas o que tinham representado. Esta foi também uma estratégia delineada para que as crianças desenvolvessem o discurso oral, apresentando-o de forma lógica e coerente.

Considero que este tipo de intervenção é necessária, uma vez que os alunos se sentem valorizados pelos contributos que vão dando ao longo do dia. Além disso, através destes podemos explorar muitos conteúdos do interesse das crianças, tornando, assim, o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e significativo para os alunos.

6. Caracterização dos contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como mencionado anteriormente, conhecer os contextos em que a escola se insere e conhecer as crianças com quem trabalhamos é essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois fazer um levantamento dos “recursos materiais (...) e humanos [torna] o processo pedagógico mais eficaz e otimizador” (Cró, 1998, p. 32), uma vez que integramos aspetos do interesse da criança, contribuindo, assim, para um maior reconhecimento das aprendizagens curriculares. Além disso, e tendo em conta as características e experiências de cada aluno, podem existir aspetos potenciadores de aprendizagens diferenciadoras.

6.1. Caracterização do Meio

A freguesia de Arrifes é considerada uma das maiores freguesias rurais de São Miguel, onde se encontra a maior “bacia leiteira” de toda a ilha e, por isso, há muitas pastagens de gado bovino. O facto de a escola estar inserida neste meio faz com que se possa



Figura 5 – Leitura da história *O Ciclo do Mel*

dar a conhecer às crianças que não moram nesta freguesia, uma nova realidade, e mesmo aprofundar os conhecimentos das restantes crianças que possam já ter algum conhecimento sobre esta temática. Este é um modo de diferenciar o currículo.

A nível socioeconómico, uma parte da população da freguesia dos Arrifes trabalha na agricultura, sendo que a outra parte trabalha no comércio, na indústria e na prestação de serviços vários, saindo da freguesia para tal. Visto ser um local muito ligado à agricultura, podemos encontrar, neste meio, a Confraria do Leite, a SNIRA (Sistema Nacional de Informação e Registo Animal) dos Arrifes, a Cooperativa Agrícola do Bom Pastor e a Associações de Jovens Agricultores Micaelenses.

A Casa do Povo dos Arrifes (associação de organização corporativa) dinamiza diversas atividades, tais como Ateliês de Tempos Livres (ATL), Centro de Dia de Idosos e escola de instrumentos de corda. Associações deste cariz proporcionam formação à população dos Arrifes, oferecendo à sua comunidade aulas de yoga, de ginástica aeróbica e localizada, ballet para crianças e Aikido. Estas associações culturais têm como objetivo a promoção cultural e social da população, mostrando-se sempre disponíveis para participar em atividades que se desenvolvam na escola ou para receber a comunidade educativa.

Nos últimos tempos, o desenvolvimento da indústria foi significativo, aparecendo iniciativas no campo oficial (serralharias, fábrica de laticínios), no campo industrial (laticínios e construção civil), no campo comercial (supermercados e outras lojas de comércio) e no campo dos serviços (unidade de saúde, bancos, seguradoras, posto dos CTT, RIAC).

Como se pode constatar, é um meio bastante rico em termos de atividades e instituições, sendo que estas poderão beneficiar o processo de ensino-aprendizagem, à semelhança daquelas que foram referidas a propósito da Educação Pré-Escolar.

6.2. Caracterização da escola

A escola onde o Estágio Pedagógico II se realizou denomina-se EB1/JI Cardeal Humberto Medeiros. É escola núcleo da Escola Básica Integrada de Arrifes e localiza-se na freguesia de Arrifes.

A escola em causa era constituída por 257 alunos e nela desempenhavam funções entre 40 a 45 profissionais da educação, incluindo educadores, docentes titulares, professor de Inglês, de Educação Física, de Educação Moral e Religiosa, intérpretes de língua gestual e

professores especializados do Núcleo de Educação Especial, do Serviço de Psicologia e Orientação e da Equipa Multidisciplinar de Apoio Socioeducativo.

O núcleo EB1/JI Cardeal Humberto Medeiros tinha quatro salas de Educação Pré-Escolar, dez salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, um gabinete (partilhado pela terapeuta da fala e pela psicóloga), uma sala de professores (que é utilizada para o apoio educativo) e uma sala de apoio especializado. No entanto, para além das salas que estavam a ser utilizadas, quer para a lecionação, quer para os apoios, não existiam outros espaços disponíveis, além dos *halls* de entrada, caso fosse necessário concretizar algum trabalho mais individualizado.

Quando os alunos se dirigiam aos gabinetes e salas de apoio faziam um trabalho diferenciado, tendo em conta as dificuldades diagnosticadas, sendo que alguns destes alunos tinham mesmo um currículo adaptado. Nestes espaços não existiam materiais diferentes daqueles que estavam na sala, mas os terapeutas, sempre que necessário, disponibilizavam materiais seus, ou requisitados na EBI de Arrifes, para atingir os objetivos a que se propunham. É ainda de salientar o trabalho conjunto que era realizado entre o professor titular e o professor de apoio especializado, de modo a que os alunos cujo currículo era adaptado fizessem um trabalho contínuo. Com esta relação de trabalho, verifica-se que havia um interesse comum, por parte dos profissionais da educação, em querer que a criança progredisse e evoluísse, atingindo os objetivos propostos.

Importa, ainda, salientar que a referida escola é um lugar de referência no que diz respeito à educação e ensino bilingue para surdos, tendo recursos humanos para poder assegurar este tipo de resposta educativa. As salas que estes alunos frequentavam tinham sempre um intérprete de língua gestual que os acompanhava em todas as atividades. Sendo esta uma escola de referência para surdos, verificava-se que havia preocupação em ter algum apoio especializado para os mesmos. Assim sendo, os alunos com incapacidade auditiva beneficiavam da disciplina de Linguagem Gestual Portuguesa (LGP).

No exterior, havia espaços verdes e espaços revestidos de cimento, onde as crianças podiam brincar livremente. Havia ainda um pequeno campo de futebol e de basquetebol. Este era também um espaço potenciador de aprendizagens nas várias áreas da motricidade, da linguagem oral, da socialização, entre outras.

6.3. Caracterização da sala de aula

Tal como mencionado aquando da caracterização da Educação Pré-Escolar, a sala é um espaço importante, visto que os alunos passam a maior parte do seu tempo na mesma. Assim sendo, importa aqui caracterizar alguma da sua organização, quer espacial, quer temporal, para que, posteriormente, se possa compreender algumas das práticas implementadas.

6.3.1. Organização do espaço

A sala onde trabalhei durante o segundo semestre tinha as mesas dispostas em “U”, nas quais os alunos estavam agrupados dois a dois. Tinha, ainda, no centro, uma mesa redonda e uma de dois lugares. Esta disposição da sala permitia uma boa visualização para o quadro, uma boa mobilização de todos os alunos e da estagiária. Além disso era bastante funcional, na medida em que sempre que foi necessário agrupar as crianças ou fazer algum trabalho mais individualizado era fácil a sua modificação ou mesmo a mobilização dos alunos. Estes estavam distribuídos de modo a que os que tinham mais dificuldade pudessem ser ajudados pelos que já tinham uma maior autonomia. Além disso, a disposição da sala foi, por vezes, alterada para a realização de determinadas atividades, nomeadamente as de Expressão Plástica, as de Expressão Musical, e, por vezes, as de Matemática e Cidadania.

Neste espaço não havia áreas delineadas, nas quais os alunos pudessem trabalhar, de forma autónoma, aquilo em que sentiam mais dificuldade. No entanto, sempre que houve necessidade, as crianças eram agrupadas para realizar algum trabalho de grupo. Por norma todos os alunos, à exceção de dois, trabalhavam os mesmos conteúdos, embora com adaptações no tempo de realização, uma vez que os ritmos de trabalho diferiam de aluno para aluno.

As crianças tinham ao seu dispor alguns materiais didáticos, como colar de contas, números magnéticos, sólidos geométricos, *tangram*, entre outros a que poderiam recorrer sempre que achassem necessário.

Na sala havia, ainda, um quadro de ardósia verde e alguns cartazes explicativos fixos na parede. Para além do material didáticos existente, a docente titular da turma recorria aos manuais escolares da editora Areal e a fichas, elaborados por si própria.

6.3.2. Organização do tempo

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o tempo torna-se escasso para a quantidade de conteúdos que necessitam de ser abordados. Deste modo, e também devido ao número de horas exigidas pela tutela para as diferentes áreas curriculares, houve a necessidade de criar um horário fixo. Neste constava a distribuição das diferentes áreas curriculares pelos diferentes dias, e o tempo destinado às mesmas. Todavia, nem sempre o mesmo era cumprido, pois o professor tinha a autonomia de alterar, sempre que achasse pertinente, a sua rotina semanal. Além disso, estas mudanças eram feitas consoante as necessidades das crianças em causa ou consoante alguma atividade que surgisse e que não estivesse programada.

O horário semanal, às segundas, quartas e quintas-feiras era das 9:00h às 15:45h, sendo os restantes dias das 9:00h às 15:00h. Neste horário estava também o tempo destinado ao Inglês, à Educação Física e à Educação Moral e Religiosa. O horário de atendimento aos pais e/ou Encarregados de Educação constava no horário na hora de Inglês de quinta-feira, uma vez que não era a docente titular da turma a lecionar a língua estrangeira.

Apesar de o horário poder ser sempre alterado, havia algo que era sempre realizado, de forma rotineira, todos os dias de manhã. Os alunos começavam o dia a escrever, no caderno, a data e os múltiplos de 2, 3, 4, 5, 6 e 10. Enquanto uns o faziam no caderno, outros faziam-no no quadro, para que, posteriormente, pudesse haver uma confirmação/correção por parte dos restantes alunos de turma. Depois de as crianças fazerem esta primeira fase da tarefa, eram incentivadas a dizer, oralmente (saltando de aluno em aluno), os múltiplos referidos anteriormente. Esta rotina foi sendo alterada, tendo em conta o conteúdo que estava a ser lecionado ou tendo em conta aquilo em que a turma apresentava mais dificuldade, como, por exemplo, algoritmo e cálculo mental.

6.4. Caracterização dos alunos

A turma com a qual trabalharei durante o Estágio Pedagógico II era constituída por dezoito crianças com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, sendo sete do sexo feminino e onze do sexo masculino. Como todos os grupos, este também é um grupo heterogéneo, não apenas em relação à idade, mas também em relação ao nível de desenvolvimento, o que exige capacidade de refletir sobre o que ensinar, como ensinar e quando o fazer. É importante salientar que todos os alunos estavam matriculados no 2.º ano pela 1.ª vez, à exceção de um dos alunos.

No quadro 5 está esquematizada alguma informação pertinente em relação aos alunos que constituíam a turma, designadamente a idade, a profissão dos pais e/ou encarregados de educação e a inserção, ou não, no regime de NEE.

Quadro 5 - Informação acerca dos alunos da turma

Alunos	Género	Idade	Tempo de frequência no 2.º ano de escolaridade		NEE	Profissões dos Encarregados de Educação
			1.ª Vez	2 ou + vezes		
1.	F	7	X			<u>Mãe:</u> Doméstica <u>Pai:</u> Padeiro
2.	F	7	X			<u>Mãe:</u> Doméstica <u>Pai:</u> Pedreiro
3.	M	7	X			<u>Mãe:</u> Professora <u>Pai:</u> Escriturário
4.	F	7	X			<u>Mãe:</u> Estudante
5.	M	7	X			<u>Mãe:</u> Empregada de Comércio <u>Pai:</u> Estudante (Rendimento Social)
6.	M	7	X			<u>Mãe:</u> Doméstica <u>Pai:</u> Polícia
7.	M	9	X			<u>Mãe:</u> Assistente Operacional <u>Pai:</u> Assistente Operacional
8.	M	9	X		X	<u>Mãe:</u> Doméstica <u>Pai:</u> Mecânico
9.	F	7	X			<u>Mãe:</u> Costureira <u>Pai:</u> Desempregado
10.	F	8	X			<u>Mãe:</u> Funcionária da Empresa Unileite <u>Pai:</u> Vendedor /Padeiro.
11.	F	8	X			<u>Mãe:</u> Desempregada <u>Pai:</u> Estudante (Rendimento Social)
12.	F	7	X		X	<u>Mãe:</u> Chefe de Cozinha <u>Pai:</u> Sem identificação
13.	M	7	X			<u>Mãe:</u> Professora <u>Pai:</u> Empregado de Balcão
14.	M	9		X	X	<u>Mãe:</u> Doméstica <u>Pai:</u> --
15.	M	8	X			<u>Mãe:</u> Assistente Técnica no Hospital <u>Pai:</u> Funcionário do matadouro

16.	M	7	X			<u>Mãe:</u> Empregada Doméstica <u>Pai:</u> --
17.	M	7	X			<u>Mãe:</u> Empregada de Pastelaria <u>Pai:</u> Empregado de Comércio
18.	M	7	X			<u>Mãe:</u> Desempregada <u>Pai:</u> Vendedor

Sendo esta uma turma em que os alunos não estavam todos ao mesmo nível de aprendizagem, foi necessário, tal como referido em situações anteriores no presente relatório de estágio, adequar o currículo, para que os alunos com dificuldade consigam atingir o que é desejado. Assim sendo, o professor deve sempre avaliar cada situação e tentar compreender o que é o melhor para determinado aluno, fazendo com que este se integre na turma em questão e evolua tanto quanto os restantes alunos.

Como se verificou no quadro 5, nesta turma estavam integrados três alunos com NEE, abrangidos pelo Regime Educativo Especial. Neste caso, os dois alunos (8 e 14) beneficiavam de apoio pedagógico personalizado prestado pela professora titular de turma; reforço e desenvolvimento de competências específicas prestado por um docente especializado; adequações no processo de avaliação: duração de prova e apoio individualizado prestado por um docente de apoio aos alunos com NEE. Ambos os alunos beneficiavam de apoio especializado, durante quatro tempos semanais. Ainda assim, estas duas crianças conseguiam acompanhar a turma, necessitando apenas de um reforço individualizado para consolidar algum conteúdo.

O terceiro caso era o de uma aluna que, ao contrário dos restantes discentes com NEE, apesar de estar matriculada no 2.º ano de escolaridade, estava ao nível do 1.º, sendo os conteúdos trabalhos do referido ano. Sendo esta menina abrangida pelo regime aplicável aos alunos com NEE, usufruía de apoio pedagógico personalizado prestado pela professora titular de turma; reforço e desenvolvimento de competências específicas prestado por docente especializado; adequações curriculares ao nível da introdução de objetivos e conteúdos intermédios do 1.º ano e adequações no processo de avaliação: tipo, duração de prova e leitura de enunciados por parte do professor. A aluna apresentava Perturbação de Aprendizagem Específica, com défice na leitura, na expressão escrita e na matemática.

Na turma havia, ainda, um menino que, apesar de não estar identificado como alunos com NEE demonstrava imensas dificuldades em acompanhar os conteúdos

trabalhados nas três áreas nucleares e em inglês, devido à falta de pré-requisitos do 1º ano. Não tinha desenvolvido ainda a consciência fonética, nem a capacidade de leitura e escrita de palavras e frases simples. Além disso, confundia ditongos e grafemas. Assim sendo, foi feito encaminhamento para o apoio da Terapia de Fala.

Os últimos dois alunos eram os que requeriam mais atenção, uma vez que era necessário diferenciar o ensino, essencialmente na área de Português, de modo a que conseguissem adquirir as competências básicas da língua materna.

De um modo geral, a nível do Português e da Matemática, alguns alunos revelavam muita insegurança, pouca capacidade de atenção/concentração, falta de persistência e motivação, sendo necessário individualizar, exemplificar e concretizar a maior parte dos exercícios, para que conseguissem executar e terminar as tarefas que lhes eram pedidas. Alguns manifestavam, ainda, dificuldade em ouvir o que lhes era explicado e em acatar as regras que tinham sido previamente combinadas, sendo necessário, por vezes, repeti-las. Na área de Português manifestavam dificuldade na leitura e escrita de textos, cometendo alguns erros de ortografia e sintaxe. Além disso, apresentavam dificuldade em compreender o essencial de textos escutados e lidos e em aplicar os conteúdos gramaticais trabalhados. Na Matemática, alguns discentes apresentavam dificuldades em estabelecer relações de ordem entre os números; nas contagens; no domínio das técnicas de cálculo mental; no raciocínio lógico-matemático; em geometria e medida; e nas operações.

Na área do Estudo do Meio, as crianças gostavam de participar e tinham interesse nos temas que eram abordados, mas tinham dificuldades na interpretação das perguntas mais longas e com questões que pedissem justificação de respostas.

No que concerne às Expressões Artísticas, a turma reagia muito bem às atividades propostas, sendo estas realizadas de modo a que as crianças tivessem um momento de descontração e, também, como forma de introduzir novos conteúdos, uma vez que esta área era algo que lhes captava a atenção, promovendo, simultaneamente, o gosto pela aprendizagem.

Ao nível do comportamento, a turma era, no geral, agitada e, por vezes, conversadora. Aquando do estágio, o aluno 5, apesar de ainda necessitar de muita supervisão do adulto, revelou progressos significativos em termos comportamentais, quer em contexto de sala de aula, quer no recreio. Além disso, demonstrou maior interesse na participação e concretização das atividades apresentadas e mais respeito pelas regras de convivência em grupo e na sala de aula.

Apesar dos casos mencionados, a turma em causa tinha alunos responsáveis, empenhados, interessados, com um bom desempenho e com bom espírito de interajuda. Este facto foi aproveitado como facilitador da integração dos restantes alunos, de modo a que houvesse um maior aproveitamento escolar.

Desta forma, e com a caracterização geral dos alunos, pode verificar-se que era uma turma com alunos que necessitavam de apoio individualizado e, para tal, tive a necessidade de diferenciar o ensino a nível das estratégias, recorrendo, sempre que possível, às experiências pessoais das crianças, fazendo com que todos os alunos pudessem ultrapassar as suas dificuldades e atingir o que era proposto.

6.5. Práticas pedagógicas implementadas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como aconteceu em contexto Pré-Escolar, no Estágio Pedagógico II também foram trabalhados alguns conteúdos que tiveram por base os documentos macro e mesocurriculares, atendendo sempre às particularidades dos alunos em causa.

Além disso, e apesar de a integração curricular não ser tão fácil em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tentei integrar curricularmente os diferentes saberes e/ou conteúdos, incluindo as experiências pessoais dos alunos, fazendo com que o ensino se tornasse mais significativo para os mesmos. O quadro 6 mostra que áreas curriculares foram abordadas ao longo do Estágio Pedagógico II.

Quadro 6 – Áreas curriculares abordadas em cada uma das intervenções realizadas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Intervenções	Áreas disciplinares							
	Português	Matemática	Expressão Plástica	Expressão Musical	Expressão Dramática	Educação Físico-Motora	Cidadania	Estudo do Meio
1.ª Intervenção (intervenção conjunta)	✓	✓		✓			✓	✓

2. ^a Intervenção	✓	✓		✓			✓	✓
3. ^a Intervenção	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. ^a Intervenção	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓

No quadro 6, pode constatar-se que, tal como aconteceu no Estágio Pedagógico I, todas as áreas curriculares foram trabalhadas, de forma integrada, de modo a que os alunos vissem o ensino como algo harmonioso, relacionando os conteúdos dessas áreas e reconhecendo a sua importância.

Fazendo uma leitura horizontal, a terceira intervenção foi aquela cujas áreas foram todas abordadas, seguindo-se a quarta e última intervenção. Nota-se, também, que há um foco nas áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Musical, pois, apesar de o horário poder ser flexível, havia horas semanais a cumprir, pelo que as áreas mencionadas foram as mais exploradas.

Na mesma linha do que foi realizado anteriormente, de seguida, serão descritas as atividades que considere serem pertinentes, tendo em conta o tema do presente relatório de estágio.

Atividade 5: Atividades de produção escrita

Uma vez que havia alunos que não estavam ao mesmo nível de ensino que os restantes, houve a necessidade de fazer atividades diferenciadas, sendo exemplo disso a produção escrita. Os dois alunos em causa ainda só conseguiam escrever palavras simples (por exemplo, pato) e isoladas ou frases muito rudimentares, cometendo alguns erros ortográficos, pelo que a produção escrita foi uma competência bastante trabalhada.

Numa das primeiras atividades de produção escrita, os alunos tiveram de ouvir uma história e, posteriormente, ordenar as imagens alusivas à mesma e fazer o reconto. As crianças cuja atividade necessitava de ter algumas adaptações, tiveram de ordenar as imagens da mesma forma, diferenciando a escrita: tinham, apenas, de legendá-las, no mínimo, com uma palavra que lhes fizesse lembrar a respetiva parte da história (figura 6).

Outra atividade de diferenciação relacionada com a produção escrita prendeu-se com a recolha de palavras iniciadas por determinada letra (por exemplo, T, P, D) de um jornal, visto que na área do Estudo do Meio se trabalhavam os meios de comunicação. Após esta tarefa inicial, estes alunos tiveram de fazer a divisão silábica destas mesmas palavras e, por fim, elaborar frases muito simples, sendo que, por vezes, foi necessário auxiliar as crianças na escrita de palavras com casos de leitura mais complexos (-lh, -nh). Enquanto isto, os restantes alunos elaboravam um anúncio.



Figura 6 – Reconto de uma história

Ainda no que concerne às atividades de produção escrita, uma das tarefas realizadas, enquanto a turma fazia a leitura a interpretação de um texto, consistia em resolver alguns *puzzles* de associação entre a letra inicial e as respetivas imagens e construir frases simples com as mesmas. Esta foi uma competência muito trabalhada por ser, em primeiro lugar, algo que ainda era necessário fazer e, em segundo lugar, com o intuito de continuar a desenvolver o vocabulário dos alunos em causa, que também era fraco.

Por fim, quero ainda mencionar a atividade de banda desenhada, na qual os alunos tinham de criar uma pequena história sobre o que quisessem, fazendo os respetivos balões de fala e legendas. Nesta fase, e visto ser já na reta final do ano letivo, e também por ver que as crianças já começavam a necessitar de outro tipo de orientação, pedi aos dois alunos que imaginassem uma situação, que a desenhassem e, no fim, que me dissessem o que queriam escrever (figura 7). Numa folha à parte, os alunos escreveram as falas da forma que consideravam mais correta.

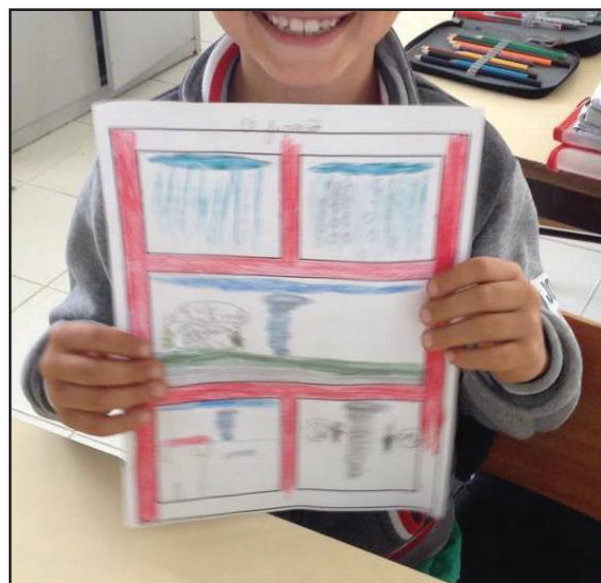


Figura 7 – Elaboração de uma banda desenhada

Posteriormente, eu corrigi e fui, oralmente, lendo as palavras para que, através do som,

começassem a associar os respetivos grafemas, para que copiassem corretamente para a banda desenhada.

Ao longo do estágio, verificou-se a evolução destes alunos e a vontade de quererem fazer o mesmo que os outros colegas e, por isso, a vontade de evoluir era notória.

Atividade 6: Dinheiro

O dinheiro era algo muito presente na vida dos alunos, uma vez que estavam habituados a ouvir os pais e/ou encarregados de educação falar sobre este assunto e alguns deles estavam habituados a ir às compras. Assim sendo, e tal como pretendi, as atividades realizadas com o dinheiro foram alusivas à realidade e às experiências dos alunos em causa.

Deste modo, em primeiro lugar, levei moedas e algumas notas reais (5€, 10€ e 20€), para que as crianças pudessem ver, tocar e só então, posteriormente, realizar outras atividades, tais como ir ao supermercado e efetuar decomposições e troco.

Numa segunda fase da exploração do dinheiro, procedi à decomposição de notas e moedas em outras de menor valor e, para tal, dispus, numa das mesas da sala, representações de notas e moedas (retirados dos dossiês de cada um dos alunos). Cada um dos alunos teve a oportunidade de vir ao pé da mesma e, consoante o que era pedido, encontrar uma das soluções possíveis (figura 8). As soluções foram todas registadas no quadro, de modo a que as crianças conseguissem compreender que podiam existir várias decomposições possíveis

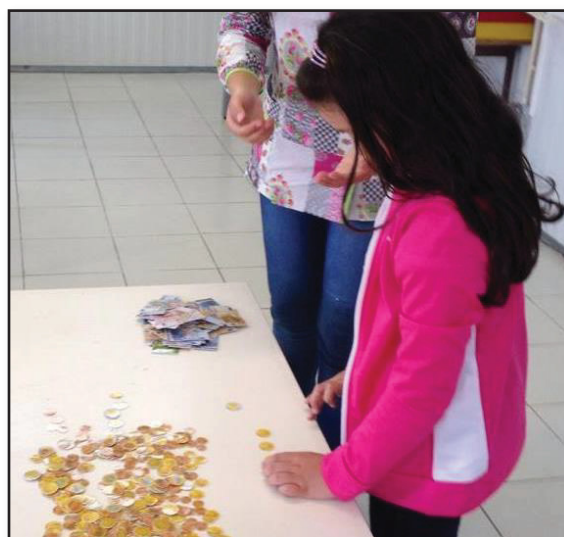


Figura 8 – Decomposição de dinheiro

para a mesma nota e/ou moeda. Esta dinâmica funcionou como uma situação de troca de dinheiro e de “compra e venda” (mercearia), visto que também se trabalhou o troco, aludindo a situações reais do quotidiano das crianças, com as quais estas lidavam praticamente todos os dias.

Considero que a vivência e experimentação de atividades da vida real dos alunos permite levá-los não só a aprender conceitos, mas também a ter contacto com a realidade, levando-os à construção do seu próprio conhecimento, deixando “de ser importante aprender apenas conceitos e conteúdos culturais, como unidades fechadas, [começando-se] a dar uma

grande importância aos procedimentos, às estratégias que conduzem ao aluno à construção do seu próprio conhecimento (...)” (Machado, 2012, p. 24). Estas atividades práticas foram um exemplo disso.

Por fim, trabalhei a estimativa (atividade que complementava a de Português), com o intuito de resolver o problema levantado pela personagem da banda desenhada (que dinheiro era necessário para comprar os ingredientes para fazer o bolo?). Cada um dos alunos registou o preço que considerava ser o correto, para que, posteriormente pudessem verificar qual o valor real dos produtos em causa. Assim sendo, e com o intuito de verificar o preço real dos mesmos, dirigimo-nos ao Hipermercado Solmar (por ficar bastante próximo da escola). Nesta fase da atividade, pedi que as meninas registassem o preço do produto mais barato e que os meninos o do mais caro, para fazermos uma comparação e verificar qual seria a melhor opção (figura 9). Foi também uma forma de os alunos perceberem que no supermercado temos várias opções. Quando regressámos à sala, debateram-se os resultados registados e, por fim, resolveu-se a situação problema.



Figura 9 – Ida ao supermercado para o levantamento do preço real dos produtos

Este encadeamento de atividades alusivas às medições do dinheiro teve por base as experiências pessoais das crianças e foi pensado de modo a que as mesmas atribuíssem algum significado ao que aprendem na escola.

Atividade 7: Jogos de Português

Para trabalhar questões gramaticais, com maior incidência na flexão em género (masculino e feminino) e em número (singular e plural) de substantivos e adjetivos, utilizei como recurso os dominós; e nas palavras com significados opostos e semelhantes, as cartas. Apesar de a flexão das palavras em género e número não ser um conteúdo gramatical explícito no programa do 2.º ano de escolaridade é algo que necessitava de ser trabalhado, uma vez que havia crianças que ainda demonstravam alguma dificuldade em realizar esta tarefa, mais propriamente quando a flexão em género e número não era regular (figura 10).

A turma foi dividida em grupos de dois e de quatro, misturando os alunos com mais dificuldade com os que já se sentiam mais à vontade com os conteúdos, para que, se surgissem dúvidas, fossem os próprios colegas a auxiliar.

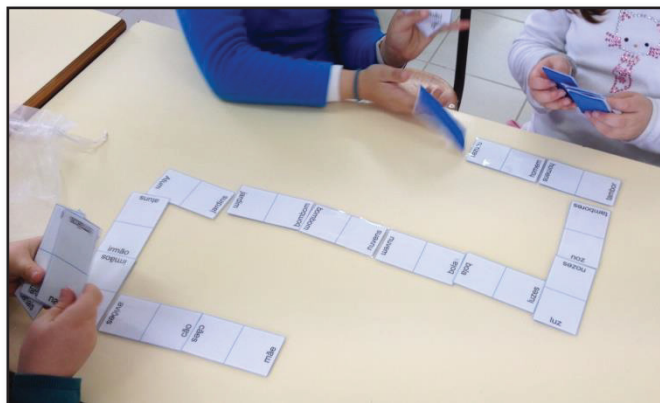


Figura 10 – Dominó de flexão em número

Os jogos iam rodando pelos diferentes grupos, com o objetivo de todos trabalharem os diferentes conteúdos, funcionando, tal como aconteceu na Educação Pré-Escolar, como centros de aprendizagem.

É ainda de salientar que foi construído um dominó de associação entre palavra e imagem, para os alunos que não estavam ao mesmo nível de ensino que os restantes (figura 11). Assim sendo, estes (com a ajuda de um colega que também quis jogar) trabalharam, igualmente, competências de português, mas adaptadas ao seu desenvolvimento cognitivo.

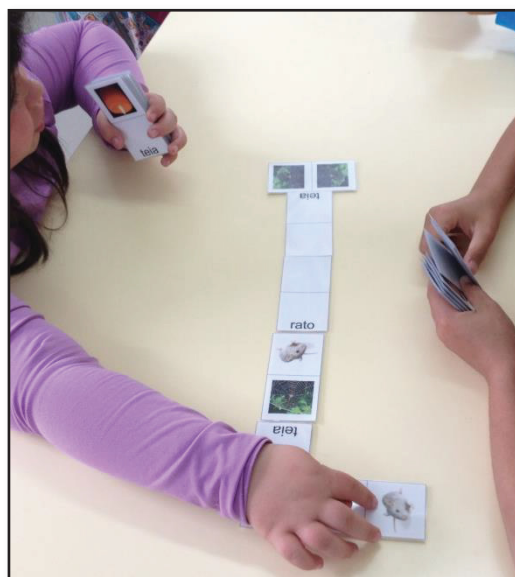


Figura 11 – Dominó diferenciado

Este tipo de atividade foi enriquecedor, pois, tal como refere Chamorro (cit. por Botas e Moreira, 2015), os materiais didáticos constituem um “meio que auxilia a construção do conhecimento e a sua compreensão” (p. 258). Assim sendo, é importante que se recorra a este tipo de material para que as crianças construam o seu conhecimento de forma autónoma, pois este é algo que pode ser utilizado sempre que a criança sentir necessidade.

Atividade 8: Visitas de Estudo

As visitas de estudo, tal como refere Monteiro (1995) “constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integrados em projectos de pesquisa e intervenção são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio” (p.173), tornando-se uma atividade potenciadora de aprendizagens significativas.

Durante o Estágio Pedagógico II tive o cuidado de preparar, em todas as intervenções, uma visita de estudo, mais propriamente no âmbito da área curricular de Estudo do Meio, por ser das áreas de que os alunos mais gostavam. No entanto, com as visitas também se mobilizavam conteúdos/conhecimentos de outras áreas curriculares, tais como de Cidadania, Português e Matemática.

Ao longo da minha prática foram realizadas 4 visitas de estudo: Biblioteca da EBI de Arrifes, RTP Açores, Padaria da Saúde e Expolab, sendo que vou aqui descrever a visita às instalações da RTP Açores e a visita à Padaria da Saúde, por considerar que foram as mais significativas, as que mais poderiam mobilizar conhecimentos e por serem aquelas que mais contribuíram para um maior reconhecimento da relevância do currículo.

A visita à RTP Açores surgiu pelo que facto de se estar a trabalhar os meios de comunicação e também pelo facto de querer que as crianças compreendessem a utilidade e a importância da leitura, da escrita e do discurso oral. Durante a visita, foi explicado como funciona a televisão, referindo quais os procedimentos necessários. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de experienciar uma situação televisiva, fazendo-se passar pelo entrevistado e pelo entrevistador. Tal como foi pedido, ao longo da visita de estudo, o guia foi dando exemplo do que era necessário para concretizar determinadas tarefas (figura 12).



Figura 12 – Experiência televisiva

Considero que esta foi uma visita interessante e que fez com que os alunos começassem a atribuir alguma relevância ao currículo, visto que estes mencionaram o seguinte: “o anúncio que a gente fez, pode ir para o nosso jornal e depois vir para aqui para passar na televisão” (AB2), “para trabalhar aqui temos de saber fazer perguntas” (AA2), “aprendi que temos que falar bem para estarmos na televisão” (AF2).

A outra visita de estudo foi realizada à Padaria da Saúde (padaria da freguesia), onde fomos recebidos e guiados por um pai de uma menina da sala. Esta foi também uma forma de integrar a comunidade envolvente, neste caso um encarregado de educação (figura 13).

A ida à padaria tinha como objetivo confeccionar biscoitos para oferecer no Dia da Mãe e introduzir alguns conteúdos que seriam abordados na semana seguinte, como medidas de capacidades. Além disso, serviu para relembrar a receita, visto que este tipo de texto instrucional tinha sido trabalhado na semana anterior.



Figura 13 – Explicação de um encarregado de educação sobre a confeção de biscoitos

Na referida padaria, os alunos conseguiram ver o que era necessário para terem pão todos os dias. Além disso, foi possível manipularem os utensílios necessários para fazer a massa dos biscoitos, nomeadamente a balança. Nesta fase da atividade, os alunos mobilizaram conhecimentos de Matemática, como, por exemplo, as medições em gramas. Este tipo de tarefa é bastante enriquecedor, pois, tal como referem Botas e Moreira (2013),

a competência matemática só se desenvolve se o aluno for sujeito a uma experiência matemática rica e diversificada, em que lhe seja possível refletir através da realização de tarefas tais como resolução de problemas, atividades de investigação, realização de projetos e jogos (p. 254).

Por fim, os alunos tiveram a oportunidade de moldar a massa para fazer os biscoitos, o que também fez com que mobilizassem competências de Expressão Plástica.

Como se pode constatar, esta foi uma visita de estudo na qual foi possível trabalhar diversas competências das diferentes áreas curriculares, mostrando ser uma atividade diversificada e integradora.

Capítulo III

*Práticas de diferenciação e reconhecimento da relevância curricular pelos
alunos*

No seguimento dos Capítulos I e II do presente relatório – enquadramento teórico e caracterização dos contextos de estágio – neste analisa-se e interpreta-se os resultados obtidos ao longo da investigação.

Neste capítulo estarão explícitos os objetivos delineadores do presente trabalho; os processos metodológicos utilizados na recolha e tratamento de dados e a análise dos mesmos.

7. Objetivos do estudo

Como se tem vindo a perceber ao longo deste trabalho, sabe-se que cada vez mais o educador/professor lida com inúmeras crianças, sendo que cada uma delas tem características, interesses, experiências, dificuldades e potencialidades distintas. O profissional da educação é responsável por fazer com que todas as crianças aprendam, maximizando as oportunidades de sucesso.

Para conseguir desenvolver uma investigação acerca da concretização de atividades de diferenciação curricular, contribuindo também para o enriquecimento do estudo da relevância curricular, foi necessário definir alguns objetivos, sendo eles:

1. Compreender práticas de diferenciação curricular em curso nas salas de aula;
2. Implementar práticas de diferenciação curricular adequadas ao contexto de estágio;
3. Contribuir para o reconhecimento, pelos alunos, da relevância do currículo;
4. Relacionar, em contexto de estágio, diferenciação com relevância curricular.

Estes objetivos podem diferenciar-se quanto à sua natureza. O primeiro é de cariz predominantemente investigativo, uma vez que assenta na intenção de compreender as práticas de diferenciação da educadora e professora cooperantes, sem preocupação imediata com a intervenção educativa. Já os segundo, terceiro e quarto objetivos são de natureza interventiva e investigativa, pois estão relacionados tanto com a minha prática pedagógica realizada nos dois contextos distintos (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico), como com a investigação realizada, que sustenta a própria prática.

De seguida, explicarei quais os métodos utilizados para a concretização destes objetivos.

8. Processos Metodológicos

Para a concretização dos objetivos propostos foi necessário definir algumas estratégias.

No que concerne à metodologia utilizada no estudo associado ao presente trabalho, pretendi que este fosse de cariz qualitativo, uma vez que era minha intenção compreender o significado dos fenómenos observados e dos resultados obtidos através da prática pedagógica realizada. Com este estudo não pretendi dar uma explicação causal, expressando relações entre variáveis, nem fazer uma “previsão do comportamento dos fenómenos”, como seria característico de uma metodologia quantitativa (Morgado, 2012, p. 13). Com a investigação qualitativa, pretendi “privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). Como refere Maxwell (1996), numa investigação qualitativa é necessário “compreender o significado”, “compreender o contexto particular” em que o estudo se desenvolve e “compreender o processo pelo qual as acções ocorrem” (pp. 17-18).

No caso particular da investigação a que se refere o presente relatório de estágio, a estratégia investigativa utilizada foi o estudo de caso. Esta abordagem é, como refere Morgado (2012),

uma *estratégia investigativa* que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais, podendo, por isso, contribuir para dar resposta aos imperativos de avaliação, de mudança e de melhoria que hoje pendem sobre as escolas (p. 7).

Neste seguimento, o mesmo autor, refere que o estudo de caso se enquadra numa vertente qualitativa pelo simples facto de

não se destinar especificamente à procura de explicações causais para os factos/situações observados no contexto investigado, mas se direccionar sobretudo para a sua interpretação e compreensão e para deslindar os sentidos que os autores consignam às acções que aí desenvolvem (p. 62).

A utilização desta metodologia foi adequada para estudar questões relacionadas com o currículo, uma vez que, através dela, pude compreender, como aqui se pretendia, as decisões e opções tomadas em relação aos documentos curriculares oficiais. Além disso, o estudo de caso, segundo Morgado (2012), favorece a “construção de um novo profissionalismo docente” (p. 8), isto porque, ao seguir esta metodologia, o educador/professor tende a adotar uma atitude investigativa e, conseqüentemente, refletir acerca do desenvolvimento do

currículo, com o intuito de melhorar e inovar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O professor investigador adota uma postura reflexiva, tomando decisões fundamentadas a nível da sala de aula.

Ao longo deste trabalho, tem-se vindo a reforçar a ideia de que o educador/professor deve ser reflexivo, com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a própria prática, de modo a alterá-la e a melhorá-la, contribuindo, pois, para uma melhor qualidade de ensino. Atendendo a esta linha de pensamento, assume-se que, no estudo de caso, “os investigadores incorporam a dimensão ideológica com o intuito de não se limitarem a descrever e compreender a realidade mas de intervirem nela e transformá-la” (Morgado, 2000, p. 43). Ou seja, com este estudo, para além de compreender a realidade em estudo, é importante que, sempre que se justifique, se altere a prática pedagógica, de modo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo por base a escolha deste tipo de metodologia, foi também necessário escolher técnicas e instrumentos para a recolha e tratamento de dados, visando a consecução dos objetivos propostos. Deste modo, para que a investigação se concretizasse, utilizei as seguintes técnicas de recolha de dados: observação, entrevista e diário de bordo.

8.1. Técnicas para a recolha de dados

Para atingir o primeiro objetivo – compreender práticas de diferenciação curricular em curso nas salas de aula – recorri à observação e à entrevista pontual não estruturada.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1988), a observação “consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir informação prescrita pelos indicadores” (p. 165), permitindo “que o professor adquira e desenvolva atitudes e capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução, vitais ao seu desenvolvimento profissional” (Vieira, 1993, p. 88). A técnica mencionada foi utilizada ao longo da prática pedagógica, mais propriamente no contexto de sala de aula, aquando da observação das cooperantes, a fim de compreender se estas praticavam a diferenciação curricular. Visto que Vieira (1993) refere que “uma forma de objectivar a observação de aulas e de acentuar a sua dimensão descritiva consiste em traçar objectivos de observação e identificar categorias de análise dos eventos observados, aplicadas *a priori* ou *a posteriori*” (p. 41), elaborei uma grelha de observação baseada em instrumentos já construídos e aplicados em dois estudos realizados na área do currículo (Sousa, 2010; Roldão, 2012), embora um deles não tenha sido focalizado em questões de diferenciação, mas em questões de metodologia de ensino. Em primeiro lugar,

baseei-me nos cinco domínios da atuação docente considerados por Sousa (2010) relativamente à identificação e categorização de práticas de diferenciação comuns ao nível da sala de aula, sendo estas: gestão dos métodos de ensino; distribuição de tarefas aos alunos; gestão das perguntas; reação à iniciativa dos alunos; e práticas de avaliação (p. 157). Posteriormente, combinei estes domínios com as práticas consideradas por Roldão (2012), no estudo realizado sobre a forma como lecionam os docentes, sendo que estas foram sendo introduzidas ou excluídas sempre que algo observado o justificasse. No quadro 7 apresento a grelha final que serviu de base para a observação das práticas de diferenciação curricular. Na segunda coluna são identificadas as práticas consideradas por Roldão (2012), que podem ou não ser realizadas com diferenciação. Por exemplo, as fichas de trabalho (1.2, 1.3 e 1.4) podem ser iguais para todos os alunos ou diferenciadas. Os casos em que as possibilidades de diferenciação, através das referidas práticas, são menos óbvias são explicados em notas de rodapé. A explicação relativa à metodologia de ensino utilizada pelas cooperantes também será dada aquando da análise dos dados, de modo a que se esclareça algumas das opções tomadas pelas mesmas.

Quadro 7 – Grelha de observação das práticas de diferenciação nas salas de aula, adaptado de Sousa (2010) e Roldão (2012).

5 Domínios da atuação docente	Operacionalização
1. Gestão dos métodos de ensino	1.1. Explicação de conceitos ⁷
	1.2. Recurso a fichas de trabalho pré-existent
	1.3. Recurso a fichas de trabalho adaptadas
	1.4. Recurso a fichas de trabalho elaboradas pelo professor
	1.5. Recurso a imagens/materiais audiovisuais/digitais pré-existent
	1.6. Recurso a imagens/materiais audiovisuais/digitais adaptados
	1.7. Recurso a imagens/materiais

⁷ Considera-se que o professor pratica a diferenciação curricular se, para explicar algum conceito, recorrer a situações próximas dos alunos, aos seus interesses e/ou experiências pessoais.

	audiovisuais/digitais elaborados pelo professor
	1.8. Recurso a mapas/plantas/modelos/cronologias pré-existentes
	1.9. Recurso a mapas/plantas/modelos/cronologias adaptados
	1.10. Recurso a mapas/plantas/modelos/cronologias elaborados pelo professor
	1.11. Outras práticas
2. Distribuição de tarefas aos alunos	2.1. Indicação/Instrução para tarefa ⁸
	2.2. Planeamento ⁹
	2.3. Outras práticas
3. Gestão das perguntas	3.1. Questões dirigidas a verificação de conhecimento factual
	3.2. Questões dirigidas a perceção/compreensão/raciocínio
	3.3. Questões dirigidas a pedido de fundamentação
	3.4. Outras práticas

⁸ Considera-se que a diferenciação acontece caso o educador/professor atribua diferentes tarefas a diferentes alunos ou grupos.

⁹ Considera-se que ocorre a diferenciação curricular se o educador/professor tiver em conta os interesses das crianças quando planifica ou então se planifica em conjunto com estas.

4. Reação às iniciativas dos alunos	4.1. Inclusão de contributos de alunos
	4.1.1. Aceita comentários ¹⁰
	4.1.2. Comportamentos ¹¹
	4.2. Outras práticas
5. Práticas de avaliação	5.1. Convite a dúvidas ¹²
	5.2. Não faz o convite a dúvidas, mas quando as crianças as têm, a educadora/professor responde ¹³
	5.3. Utilização de diferentes métodos aquando da avaliação sumativa
	5.4. Outras práticas

A utilização desta grelha (quadro 7) serviu de orientação à observação realizada à educadora e à professora cooperantes, pois, tal como refere Morgado (2012), “grelhas, ou conjuntos de pistas para orientar as tarefas de registo, são normalmente utilizadas para definir e seleccionar dimensões e/ou categorias de comportamentos que o investigador pretende observar” (p. 91).

Nas situações em causa, a observação utilizada foi não participante, uma vez que me limitei a “observar e a recolher informações, não interagindo nem intervindo com o grupo em estudo” (Morgado, 2012, p. 91). Embora o estudo de caso também permita que haja uma vertente interventiva, este objetivo estava focado, apenas, na compreensão das práticas de diferenciação curricular da educadora e da professora, em curso nas salas de estágio e, por isso, limitei-me a observar e a anotar o que ia decorrendo durante o dia.

¹⁰ Pode considerar-se que existe diferenciação se o educador/professor aceitar os comentários dos alunos para, quando possível, relacioná-los com algum conteúdo anteriormente lecionado ou com alguma experiência vivida pelo próprio aluno.

¹¹ Considera-se que a diferenciação ocorre quando o profissional da educação tem a capacidade de resolver um conflito ou reagir a comentários menos pertinentes, remetendo para situações já vividas pelos alunos ou mesmo para algum conteúdo que tenha sido, ou esteja, a ser abordado.

¹² Neste contexto, o convite à apresentação de dúvidas é visto como uma prática de avaliação formativa, uma vez que o aluno poderá evidenciar se compreendeu, ou não, podendo o docente regular as suas práticas de ensino em função das respostas dos alunos, numa lógica de diferenciação.

¹³ Pode considerar-se diferenciação curricular se o profissional da educação recorrer a realidades que são próximas do aluno (interesses pessoais ou outras) para esclarecer a dúvida.

Para aprofundar a compreensão dos dados recolhidos através da grelha, foi necessário recorrer à entrevista, dirigida às cooperantes. Esta entrevista visou o esclarecimento de algumas ações por elas realizadas, a fim de compreender se nessas situações havia intenção, ou não, de diferenciar. Estas entrevistas aconteceram quase todos os dias, de forma pontual e breve, não obedecendo a um guião estruturado. Assim sendo, nestas situações foram dirigidas questões para o levantamento de alguns tópicos que foram “explorados através o uso da lembrança estimulada [“stimulated recall”] e que se relacionam com o conhecimento declarativo e processual dos participantes” (Meier e Vogt, 2015, p. 47), de modo a compreender o porquê de determinada ação. As questões foram colocadas em momento oportuno, o mais próximo do acontecimento possível, pois, como referem Meier e Vogt (2015), “o pouco tempo entre o comportamento e a lembrança [deste mesmo comportamento] é essencial para a qualidade dos dados obtidos” (p. 47).

Relativamente ao segundo objetivo – implementar práticas de diferenciação curricular adequadas ao contexto de estágio –, utilizei a planificação como principal delineador das práticas pedagógicas, sendo que para uma análise/reflexão posterior acerca da minha prática pedagógica recorri ao diário de bordo.

A planificação é uma prática importante e recorrente utilizada pelos profissionais de educação e que, segundo Zabalza (1994), significa “por um lado, traduzir uma relação com o programa e portanto com o currículo e, por outro lado, com as condições e características do contexto de aprendizagem” (p. 5). Isto é, planificar é “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p. 47), onde se define uma série de aspetos que têm como objetivo facilitar e guiar a prática docente. Neste seguimento, Vaz (2011) afirma que a planificação é “considerada muito importante e de grande utilidade, como meio de orientação para o professor, como guia de diferenciação pedagógica e como meio de autonomia” (p. 2). Ao longo dos estágios pedagógicos I e II, as planificações foram realizadas de modo a orientar e organizar a minha prática, sendo que nestas foram descritas todas as atividades a concretizar, inclusive, claro, as de diferenciação curricular.

Para complementar e enriquecer a recolha de dados para a concretização do segundo objetivo, recorri também ao diário de bordo, que, segundo Zabalza (1994), é um instrumento que inclui “com frequência referências ao próprio professor, como se sente, como actua, etc.” (p. 111), ou seja, de expressão do pensamento do professor, que implica que este explique e reflita sobre a sua ação pedagógica. Deste modo, utilizei o diário de bordo para descrever as

práticas com maior pertinência para o presente estudo, de modo a conseguir expor e refletir acerca do meu desempenho enquanto educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para a concretização do terceiro objetivo – contribuir para o reconhecimento, pelos alunos, da relevância do currículo – utilizei, novamente, a entrevista. Sendo a entrevista uma conversa entre duas ou mais pessoas em que uma delas procura obter informações, ou seja, que surge quando “o investigador não dispõe de dados ‘já existentes’, mas que deve obtê-los” (Albarello, *et al*, 1995, p. 86), tentei obter informação junto das crianças, visto que estas “podem ser o foco principal de um estudo”, pois “as suas perspetivas oferecem novas ideias relevantes e perspicazes em relação ao mundo que as rodeia” (Marshall e Rossman, 1999, p. 115). Ao contrário do que aconteceu na concretização do primeiro objetivo, estas entrevistas foram relativamente demoradas e organizadas de acordo com um guião. Foram realizadas às crianças das duas turmas com as quais a investigação se realizou, a fim de saber que relevância atribuíam às aprendizagens realizadas na sala de aula e até que ponto estas mesmas aprendizagens eram vistas como úteis na sua vida extraescolar. Este tipo de recolha de dados também me permitiu identificar quais os interesses das crianças, de modo a poder, aquando da realização da planificação, tê-los em conta, tornando, assim, o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. É, ainda, pertinente salientar que as entrevistas foram realizadas individualmente, ou seja, para cada aluno houve uma “entrevista-conversa singular”, como lhe chama Saramago (2000, p. 17).

O tipo de entrevista utilizado foi a entrevista semiestruturada (anexo I), que se caracteriza por “não [ser] inteiramente [aberta] nem muito [direcionada] (...) embora o investigador possa dispor previamente de um conjunto de ‘perguntas-guias’” (Morgado, 2012, p. 73-74), não esquecendo que, segundo Saramago (2000), “para a construção do guião da entrevista-conversa há que ter em conta a definição dos objectivos em torno dos quais o conjunto das questões será orientado” (p. 14). Num estudo desta natureza, onde a metodologia privilegiada foi o estudo de caso, as entrevistas semiestruturadas

são muito utilizadas, uma vez que, sem coartar a possibilidade de imprimir alguma diretividade ao processo, garantem uma confortável margem de liberdade aos inquiridos e permitem abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de respeitar os seus quadros de referência (Morgado, 2012, p. 74).

Nesta linha de pensamento, Saramago (2000) afirma que

esta metodologia de entrevista implica um trabalho prévio e cuidado de preparação por parte do entrevistador, que espera assegurar uma eficaz orientação da mesma, por meio de ágeis e sucessivas passagens de núcleo

temático para núcleo temático, procurando-se que a coerência da entrevista nunca seja perdida (p. 15).

Este é um método de recolha de informação que requer bastante trabalho e concentração por parte do investigador para que este consiga explorar, o máximo possível, aquilo que necessita. Todavia, a entrevista é um bom recurso para a aproximação do investigador com a criança, permitindo, neste caso específico, que posteriormente se utilizem os interesses dos alunos para tornar o ensino mais relevante e significativo.

A referida entrevista foi realizada em dois momentos distintos: o primeiro no início do estágio (antes do início das intervenções); e o segundo depois da prática pedagógica, a fim de compreender se o modo de pensar acerca da relevância curricular se mantinha ou se alterava.

As entrevistas com crianças são benéficas para uma investigação, na medida em que podem, tal como refere Jones (2004), “incluir análises do próprio adulto como investigador (...) e ao mesmo tempo fá-lo refletir sobre as dinâmicas de interação com as crianças” (p. 115). Deste modo, e para que a recolha de dados seja o mais aproveitada possível, é necessário criar um ambiente adequado e do agrado da criança, para que esta se sinta mais à vontade em participar no estudo e confiar no investigador, pois, tal como defendem Kellett e Ding (2004), “a harmonia que é desenvolvida entre o investigador e a criança é importante para encorajar respostas e confianças futuras no que diz respeito à confidencialidade” (p. 166). Ou seja, é necessário haver uma boa relação de confiança entre o entrevistador e o entrevistado, para que as crianças se sintam bem em responder ao que é questionado.

Sendo este um trabalho que implicou a realização de entrevistas, houve a necessidade de ter, também, em atenção as questões éticas, que, segundo Brooker (2001), “são especialmente importantes no caso de entrevistas, visto que há uma maior intrusão na vida do sujeito do que os métodos de pesquisa passivos, tais como a observação” (p. 165). Sendo os entrevistados crianças, estas preocupações ganham ainda maior relevância (Marshall e Rossman, 1999; Saramago, 2000; Kellett e Ding, 2004). Deste modo, é importante ter em atenção as questões éticas para que, por um lado, não se ponha em causa a informação que nos foi fornecida, e, por outro, para que não se prejudique nenhum dos intervenientes da investigação em causa.

Assim sendo, e para salvaguardar este aspeto da investigação, é necessário ter um consentimento informado (anexo II) que é “baseado numa visão ética segundo a qual todos os humanos têm direito à sua autonomia, isto é, direito de determinar o que mais favorece os seus interesses” (Coady, 2001, p. 65). Neste caso concreto, e uma vez que as entrevistas foram realizadas a crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos de idade, houve

um consentimento formal, não assumido pela criança, mas sim pelos pais e/ou encarregados de educação, que foram devidamente informados de que os seus educandos seriam parte integrante de uma investigação realizada no âmbito do presente relatório de estágio.

Deste modo, e estando todos os procedimentos formais cumpridos, foram realizadas as entrevistas. Para que houvesse um maior aproveitamento da informação recolhida, utilizei um gravador de voz, que foi usado de forma discreta, sem criar muito desconforto aos entrevistados.

Por fim, para a consecução do quarto e último objetivo – relacionar, em contexto de estágio, diferenciação com relevância curricular – analisei todas as informações recolhidas, através dos métodos já mencionados, para que, de forma descritiva, poder discutir até que ponto a implementação de práticas diferenciadoras contribuiu para um maior reconhecimento da relevância curricular, por parte dos alunos.

8.2. Análise dos dados recolhidos

Após a descrição dos processos metodológicos adotados aquando da recolha dos dados, e tendo por base os objetivos delineados, proceder-se-á à análise dos mesmos, sendo que esta passará pela “*redução dos dados, a sua representação e a interpretação/verificação das conclusões*” (Lessard-Hérbert, Goyete, e Boutin, 1990, p. 107), resultantes das técnicas de recolha da informação: observação direta, entrevistas e registos escritos (diário de bordo).

8.2.1. Análise das práticas de diferenciação curricular em curso nas salas de aula

Para a análise das práticas de diferenciação curricular em curso nas salas de aula onde os estágios decorreram, foi utilizada uma tabela (ver quadro 7), sendo que nesta foi registado o número de vezes que a ação de diferenciação era concretizada pela educadora e professora, sendo esta informação complementada com o que era dito pela cooperante nas entrevistas breves. Estes registos foram organizados em grelha, para que fosse mais fácil a sua leitura e respetiva interpretação. Em anexo (anexo III) está a grelha com alguns exemplos das situações de diferenciação referidas pelas cooperantes.

Para que se mantivesse a confidencialidade e o anonimato, e para que se facilitasse a leitura dos dados, a educadora e a professora às quais me referi ao longo desta análise foram identificadas com P1 e P2, respetivamente.

Mais acrescento que os dados recolhidos, quer de P1, quer de P2 serão, primeiramente, apresentados separadamente e, posteriormente, analisados em simultâneo, sempre em forma de quadro.

As categorias apresentadas no quadro 7 que não constam nos quadros 8 e 9, não serão referidas da análise dos dados. O mesmo acontece com alguns aspetos que não fazem parte da grelha inicial (quadro 7), mas que, por serem pertinentes à investigação, foram acrescentados nas grelhas 8 e 9, estando incluídos em “outros”.

Quadro 8 – Práticas de diferenciação implementadas por P1 em contexto de sala de aula

	P1
1. Gestão de métodos de ensino	
Explicação de conceitos	11 vezes
Fichas de trabalho pré-existent	2 vezes
Fichas de trabalho elaboradas pelo professor	3 vezes
<u>Outros:</u> Fichas de trabalho elaboradas por outro professor (sem adaptações)	1 vez
2. Distribuição de tarefas aos alunos	
Indicação/instrução da tarefa	9 vezes
Planeamento de atividades	1 vez
3. Gestão das perguntas	
Questões dirigidas a verificação de conhecimento factual	3 vezes
Questões dirigidas a perceção/compreensão/raciocínio	5 vezes

4. Reação à iniciativa dos alunos	Não observado, devido à afinação tardia do instrumento. ¹⁴
5. Práticas de avaliação	
Convite de dúvidas	1 vez
Não faz o convite a dúvidas, mas sempre que as crianças as têm, responde	2 vezes

Tendo em conta a informação organizada no quadro 8, verifica-se que, em algumas das dimensões apresentadas, P1 tinha o cuidado de aludir a exemplos reais e do interesse das crianças. Este aspeto era visível na explicação de conceitos e na indicação/instrução da tarefa dada. No que concerne à explicação de conceitos, a cooperante tinha a preocupação de explicar o conteúdo, aludindo a exemplos próximos do quotidiano da criança e das suas experiências pessoais, para que fosse mais perceptível para as mesmas compreender o que se pretendia. Exemplo disso foi a explicação do conceito de letra e de palavra, uma vez que P1 iniciou a abordagem a este tema utilizando o nome das crianças – algo que lhes é bastante próximo e que gostam de explorar. Relativamente à instrução da tarefa, P1 tinha por hábito realizar nas mesas dois trabalhos distintos, sendo um mais individualizado e acompanhado pela mesma e o outro mais autónomo, mas também indicado pela cooperante, visto que sabia quais as principais dificuldades das crianças e o que mais necessitavam de trabalhar.

Nota-se, também, que P1 utilizava uma metodologia em que as fichas de trabalho eram bastante usadas, embora, na maioria das vezes, sem adaptações para as crianças com NEE. No entanto, tinha o cuidado de as auxiliar sempre que necessário, para que concretizassem a atividade pretendida, melhorando algumas das competências trabalhadas, como por exemplo, a pintura.

No que concerne ao domínio 3 – gestão de perguntas – a cooperante em causa questionava os alunos, pedindo-lhes explicações sobre conhecimento factual e de perceção/compreensão/raciocínio, remetendo para uma metodologia interrogativa. Para tal, e como prática de diferenciação curricular, P1 tinha por hábito dirigir questões a alunos específicos, tendo em conta as dificuldades de cada um. Referiu, aquando das entrevistas

¹⁴ No caso concreto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este aspeto já é contemplado, pelo facto de se ter procedido ao melhoramento da grelha de observação e dos tópicos que nela poderiam, eventualmente, constar.

breves, que, como tinha acompanhado os alunos ao longo dos três anos da Educação Pré-Escolar, sabia quem precisava de desenvolver o seu discurso e a sua linguagem e, por isso, dirigia-se mais vezes a estes alunos. Além disso, referiu que essa era uma forma de fazer uma avaliação formativa e de verificar se os alunos estavam a evoluir ou não, além de facilitar a identificação daquilo que ainda necessitavam de trabalhar. Este tipo de dinâmica era muito utilizado no reconto oral das histórias ouvidas, na recapitulação dos conteúdos abordados ou de uma atividade realizada.

Relativamente às práticas de avaliação, não houve uma avaliação sumativa. Esta prática foi de carácter formativo, uma vez que foi sendo realizada ao longo dos diferentes períodos do ano letivo, tendo por base os trabalhos práticos feitos, as questões orais e a evolução dos alunos. Aquando da observação, verifiquei que não era hábito estar a questionar se as crianças tinham dúvidas, mas quando estas surgiam estava disponível para voltar a explicar o que era pretendido. Caso se tratasse de uma atividade mais prática, a educadora tinha o cuidado de exemplificar. Por exemplo, para preencher o número 1 com papel crespo, a educadora agarrou na folha onde este estava desenhado e explicou que os alunos tinham de fazer bolinhas com o papel e colá-lo no interior do número até preenchê-lo por completo.

Apesar do trabalho diferenciado desenvolvido por P1, penso que poderia haver uma maior preocupação em implementar práticas de diferenciação curricular, uma vez que poderiam ter sido mais frequentes. Penso que teria sido interessante observar adaptações nas fichas de trabalho, considerando a existência de um número relativamente elevado de crianças com NEE na turma. Este tipo de adaptação raramente ocorreu.

Considero, ainda, que teria sido necessário um maior trabalho colaborativo entre P1, as restantes professoras de apoio e as terapeutas, para que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais harmonioso e houvesse uma maior continuidade, contribuindo, assim, para a maximização das oportunidades de todos os alunos.

Por fim, importa salientar que na grelha elaborada foi acrescentado um tópico ao primeiro domínio – Gestão de métodos de ensino –, que se prende com a elaboração de fichas de trabalho por outros professores e que são dadas a outros educadores. Todavia, por vezes, estas fichas necessitavam de algumas adaptações para as crianças com NEE, que não eram feitas. O domínio quatro não foi observado, pelo facto de o instrumento de observação ainda não estar totalmente afinado nesta fase de observação.

No quadro 9, está disposta a informação relativa às práticas de diferenciação implementadas por P2. Tal como na organização dos dados recolhidos de P1, no anexo IV estão exemplos de passagens das entrevistas que comprovam as práticas de diferenciação.

Quadro 9 – Práticas de diferenciação implementadas por P2 em contexto de sala de aula

	P2
1. Gestão de métodos de ensino	
Explicação de conceitos	15 vezes
Fichas de trabalho pré-existentes	5 vezes
Fichas de trabalho adaptadas	4 vezes
Fichas de trabalho elaboradas pelo professor	2 vezes
Imagens/materiais audiovisuais pré-existentes	2 vezes
<u>Outros:</u>	
Trabalho de grupo (trabalho por projeto)	1 vez
Fichas de trabalho elaboradas por outro professor (sem adaptações)	1 vez
2. Distribuição de tarefas aos alunos	
Indicação/instrução da tarefa	18 vezes
3. Gestão das perguntas	
Questões dirigidas a verificação de conhecimento factual	3 vezes
Questões dirigidas a perceção/compreensão/raciocínio	10 vezes

4. Reação à iniciativa dos alunos	
Inclusão de contributos de alunos, através de comentários	5 vezes
Inclusão de contributos de alunos, através de comportamentos	3 vezes
<u>Outros:</u> Complementa os contributos dos alunos com exemplos sobre o que é questionado ou explicado	2 vezes
5. Práticas de avaliação	
Convite de dúvidas	2 vezes
Não faz o convite a dúvidas, mas sempre que as crianças as têm, responde	4 vezes
Utilização de diferentes métodos aquando da avaliação sumativa	3 vezes

De acordo com a informação contida no quadro 9, pode verificar-se que P2 tem por hábito realizar algumas práticas de diferenciação, embora tenha dito que não o faz de forma regular como gostaria pela extensão dos programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nota-se que no primeiro domínio da ação docente há uma grande incidência e preocupação com a explicação de conteúdos, uma vez que era a partir destas explicações que a cooperante iniciava algum conteúdo que necessitava de ser abordado ou reforçava algo que não tinha ficado bem consolidado. Para tal, utilizava muitos exemplos práticos e próximos das experiências dos alunos. Neste mesmo domínio, há, ainda, um foco na utilização de fichas pré-existentes e fichas adaptadas pelo professor, consoante o que se pretendia abordar. É de salientar que estas fichas eram adaptadas consoante as necessidades das crianças e, por vezes, antes da sua concretização, P2 lia e explicava o que era pretendido com cada um dos exercícios, sendo que, quando necessário, aludia a exemplos concretos e relacionados com

conteúdos já abordados. Ainda em relação à gestão de métodos de ensino, foram acrescentados dois aspetos ao instrumento pré-elaborado: trabalho de grupo (trabalho por projeto) e fichas de trabalho elaboradas por outro professor.

Por fim, importa salientar que todas as fichas eram adaptadas para uma das alunas da sala, uma vez que, apesar de frequentar o segundo ano de escolaridade, realizava atividades ao nível do primeiro. Além disso, esta era uma menina que beneficiava do Apoio Educativo Especial e, por isso, tinha um currículo adaptado, pelo que era necessário adaptar a estratégia de ensino.

No que concerne ao segundo domínio – distribuição de tarefas aos alunos – P2 ao dar a indicação da tarefa, tinha o cuidado de a dar de forma igual para todos os alunos, dirigindo-se, posteriormente, aos alunos com NEE para dar a indicação da tarefa que tinham de realizar (caso esta fosse diferente) e de auxiliar, explicando novamente se necessário. O mesmo aconteceu aquando da realização dos trabalhos de pesquisa, situação na qual P2 incentivou os alunos a distribuírem tarefas dentro do grupo, para que fosse mais fácil organizar e concluir o trabalho, auxiliando-os sempre nesta nova forma de trabalhar.

Relativamente à gestão das perguntas, verificou-se que houve um foco nas perguntas dirigidas a perceção/compreensão/raciocínio, uma vez que a professora tinha a preocupação de desenvolver a linguagem e o vocabulário dos alunos, de fazer com que estes organizassem o seu pensamento e, também, para verificar se tinham compreendido, ou não, o que estava a ser lecionado. Por 18 vezes, pediu que os alunos dessem exemplos reais do que estavam a explicar e que, de forma clara, resumissem e relacionassem o conteúdo em causa com outros abordados. É claro que este discurso era mediado por P2, de modo a incentivar as crianças a produzirem um discurso cada vez mais coerente e lógico.

Outras práticas de diferenciação observadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas já no quarto domínio, prenderam-se com o facto de a professora incluir os contributos dados pelos alunos através de comentários e/ou comportamentos tidos que fossem desadequados, mas que poderiam ser o ponto de partida para debate de assuntos relacionados com aspetos mencionados ao longo do ano letivo. É de salientar que para a resolução de conflitos (comportamentos), P2 utilizava sempre exemplos dos quotidiano das crianças, nomeadamente brincadeiras de recreio, saídas para visitas de estudo, entre outros, para que os alunos compreendessem o sentido do “bem” e do “mal” mais facilmente e que consequências poderiam acarretar estes comportamentos.

Ainda neste domínio da ação docente – reação à iniciativa dos alunos – foi acrescentado à grelha (por ao longo da observação ter considerado pertinente incluí-lo) o seguinte tópico: complementa os contributos dos alunos com exemplos. Importa referir que nos dois episódios registados, os exemplos dados relacionavam-se com situações reais da vida dos alunos.

Por fim, e como forma de avaliação formativa, P2 fazia o convite a dúvidas e, mesmo quando não o fazia, sempre que surgia uma dúvida por parte dos alunos, esta estava disposta a tirá-la e consolidá-la. Além disso, mas já no que diz respeito à avaliação sumativa, houve a utilização de diferentes métodos de avaliação, nomeadamente adaptações curriculares para a aluna que estava ao nível do 1.º ano de escolaridade; e adaptações ao nível do tempo, tendo em conta o ritmo de cada um dos alunos.

Como se verifica, para P2 a implementação de práticas de diferenciação curricular é algo que está presente e faz parte da sua prática pedagógica, embora não o faça constantemente.

O quadro 10 mostra, de forma sintética, as práticas de diferenciação implementadas pelas duas cooperantes.

Quadro 10 - Práticas de diferenciação implementadas em contexto de sala de aula por P1 e P2

	P1	P2
1. Gestão de métodos de ensino		
Explicação de conceitos	11 vezes	15 vezes
Fichas de trabalho pré-existentes	2 vezes	5 vezes
Fichas de trabalho adaptadas	-----	4 vezes
Fichas de trabalho elaboradas pelo professor	3 vezes	2 vezes
Imagens/materiais audiovisuais pré-existentes	-----	2 vezes

<u>Outros:</u>		
Trabalho de grupo (trabalho por projeto)	-----	1 vez
Fichas de trabalho elaboradas por outro professor (sem adaptações)	1 vez	1 vez
2. Distribuição de tarefas pelos alunos		
Indicação/instrução da tarefa	9 vezes	18 vezes
Planeamento de atividades	1 vez	-----
3. Gestão das perguntas		
Questões dirigidas a verificação de conhecimento factual	3 vezes	3 vezes
Questões dirigidas a perceção/compreensão/raciocínio	5 vezes	10 vezes
4. Reação à iniciativa dos alunos		
Inclusão de contributos de alunos, através de comentários	-----	5 vezes
Inclusão de contributos de alunos, através de comportamentos	-----	3 vezes
<u>Outros:</u>		
Complementa, com exemplos, o que é questionado ou explicado	-----	2 vezes
5. Práticas de avaliação		

Convite de dúvidas	1 vez	2 vezes
Não faz o convite a dúvidas, mas sempre que as crianças as têm, responde	2 vezes	4 vezes
Utilização de diferentes métodos aquando da avaliação sumativa	-----	3 vezes

No quadro 10 foi exposta a informação de forma paralela, para que fosse mais fácil a análise comparativa das práticas de diferenciação implementadas por P1 e P2. Tendo sido já descrito o que cada uma das cooperantes realizou a nível de diferenciação curricular, e com a informação disposta simultaneamente verifica-se que P2 recorre mais frequentemente a práticas de diferenciação curriculares, sendo esta um das conclusões retiradas após a análise da informação recolhida.

8.2.2. Análise das entrevistas para levantamento do reconhecimento da relevância curricular

Para analisar as entrevistas realizadas, foi necessário fazer um levantamento das expressões dos discursos dos alunos e definir “um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p. 107). Assim sendo, houve a necessidade de fazer uma análise de conteúdo, que, segundo Guerra (2006),

tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interpretações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência” (p. 62).

Deste modo, criei um sistema categorial (uma das técnicas de análise de informação) que “é a operação através da qual os dados (...) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes” (Esteves, 2006, p. 109). Os dados recolhidos foram agrupados em categorias e subcategorias. Antes de mais, importa salientar que a classificação feita procurou respeitar as propriedades de uma análise de conteúdo, através do sistema categorial, sendo estas: exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade.

A exclusão mútua caracteriza-se por não haver sobreposição das categorias. Segundo refere Esteves (2006) “a grade de categorias está concebida de tal forma que o conteúdo definido para cada uma delas não se sobrepõe (...) ao conteúdo definido para nenhuma das restantes” (p. 122).

Aquando da classificação é, também, necessário haver apenas um princípio pelo qual nos regemos, isto é, deve haver “uma coerência de critérios que torne a categorização legível como um todo” (Esteves, 2006, p. 122) e, assim, estamos perante o que se designa por homogeneidade.

A exaustividade significa trabalhar toda a informação recolhida, que permita responder aos objetivos delineado. É, segundo Esteves (2006), “a categorização que permite acolher todas as unidades de registo pertinentes para o objeto de pesquisa” (p. 122). Além de enquadrar as expressões pertinentes para a bitola proposta, é, ainda, necessário adequar o quadro de sistema de categorias ao quadro teórico, com o tipo de informação e com as questões de investigação que procuramos responder, uma vez que, segundo Esteves (2006), “o sistema de categorias criado é defensável à luz das questões de investigação e que cada categoria tem sentido face ao material empírico e/ou ao quadro teórico de partida” (p. 122).

Por fim, temos a objectividade, que consiste em escolher um trecho que só pode pertencer a uma das categorias, isto é, “uma dada unidade de registo só deve pertencer a uma dada categoria” (Esteves, 2006, p. 123), evitando a subjetividade.

Ao seguir estes critérios de classificação aquando da análise das entrevistas, contribui-se para a produtividade do estudo, visto que o sistema categorial deve possibilitar resultados férteis para a investigação.

De seguida, será apresentada a análise realizada às entrevistas-conversa singulares iniciais, tendo por base a análise de sistema categorial. Para que fosse mais fácil a leitura dos dados, os alunos que participaram no estudo foram codificados com letras maiúsculas, às quais se segue o número 1 ou 2, que representam os alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente (exemplo: AF1 – Aluno F da Educação Pré-Escolar), de modo a que só a estagiária conseguisse identificar o aluno em causa. Além disso, foi uma forma de manter o anonimato e a confidencialidade dos participantes no estudo, tal como aconteceu com as docentes.

A análise das entrevistas, aquando da criação do sistema categorial, teve por base os blocos principais abordados na entrevista realizada. A mesma foi guiada com vista à

concretização do objetivo proposto: reconhecimento da relevância do currículo por parte dos alunos.

As dimensões em análise foram organizadas em categorias e subcategorias. Os quadros mostram como a informação ficou disposta, seguindo-se, no final, uma análise descritiva, com excertos do discurso dos alunos.

Além disso, importa, ainda, salientar que depois da análise feita, foram entregues as entrevistas e as grelhas a outra pessoa, para que se pudesse comparar e verificar se os mesmos trechos das entrevistas eram enquadrados nas mesmas categorias e/ou subcategorias, contribuindo para a fiabilidade do estudo em causa.

8.2.2.1. Análise das entrevistas aos alunos da Educação Pré-Escolar

De seguida, apresentarei a informação organizada e categorizada em grelha. Os quadros 11 e 12 representam a informação esquematizada das entrevistas, iniciais e finais respetivamente, realizadas ao nível da Educação Pré-Escolar, com o objetivo de compreender se a implementação de práticas de diferenciação curricular contribuíram para um maior reconhecimento da relevância do currículo. Importa, por fim, referir que na designação de algumas categorias foram utilizadas palavras ditas pelos próprios alunos, como, por exemplo, “esperteza”.

Quadro 11 - Análise categorial das entrevistas iniciais da Educação Pré-Escolar

Dimensões de análise	Categorias	Subcategorias	
Representação dos alunos sobre a importância do que aprendem na escola	1. Positiva (14 vezes) ¹⁵		
	2. Parcialmente positivo	2.1. Aprendizagem da escrita (1 vez)	
	3. Indefinição (2 vezes)		
Utilidade das aprendizagens realizadas na escola	4. Intraescolar	4.1. Relativamente ao funcionamento da escola	4.1.1. Progressão escolar (5 vezes)
			4.1.2. Realização de trabalhos escolares (9 vezes)

¹⁵ Número de vezes que os trechos foram referidos pelos alunos nas entrevistas.

			4.1.3. Brincadeira (2 vezes)		
			4.1.4. Obediência (3 vezes)		
			4.2. Relativamente às áreas curriculares	4.2.1. Aprendizagem de competências de Português	4.2.1.1. Leitura de histórias (2 vezes)
					4.2.1.2. Leitura (1 vez)
	4.2.1.3. Escrita (3 vezes)				
	4.2.2. Aprendizagem de competências de Matemática	4.2.2.1. Aprendizagem dos números (3 vezes)			
		4.2.2.2. Aprendizagem das cores (1 vez)			
	4.2.3. Aprendizagem de competências do Conhecimento do Mundo	4.2.3.1. Nome dos animais (1 vez)			
	4.2.4. Expressões Artísticas	4.2.4.1. Expressão gráfica (desenho) (2 vezes)			
		4.2.4.2. Expressão Musical (2 vezes)			
		4.2.4.3. Pintura (5 vezes)			
	5. Extraescolar	5.1. Trabalhos de casa (4 vezes)			
		5.2. Emprego (2 vezes)			
		5.3. Estudar (1 vez)			
5.4. Sem utilidade (2 vezes)					

Identificação das atividades preferidas dos alunos	6. O que mais gosta de fazer para aprender	6.1. Pintura (2 vezes)
		6.2. Expressão Musical (2 vezes)
		6.3. Fichas de matemática (1 vez)
		6.4. Histórias (2 vezes)
		6.5. Brincadeira (4 vezes)
		6.6. Trabalhos manuais (1 vez)
		6.7. Desenho (1 vez)
	7. O que gostaria de fazer para aprender	7.1. Expressão Musical (exploração de instrumentos e canções) (2 vezes)
		7.2. Trabalhos manuais (3 vezes)
		7.3. Brincadeira (3 vezes)
		7.4. Trabalhos de casa (1 vez)
		7.5. Puzzles (1 vez)
		7.6. Pintura (1 vez)

Quadro 12 - Análise categorial das entrevistas finais da Educação Pré-Escolar

Dimensões de análise	Categorias	Subcategorias
Representação dos alunos sobre a importância do que aprendem na escola	1. Positiva (17 vezes)	

Utilidade das aprendizagens realizadas na escola	2. Intraescolar	2.1. Relativamente ao funcionamento da escola	2.1.1. Progressão escolar (5 vezes)	
			2.1.2. Realização de trabalhos escolares (11 vezes)	
			2.1.3. Brincadeira (2 vezes)	
			2.1.4. Obediência (3 vezes)	
		2.2. Relativamente às áreas curriculares	2.2.1. Aprendizagem de competências de Português	2.2.1.1. Leitura de histórias (1 vez)
				2.2.1.2. Escrita (7 vezes)
			2.2.2. Aprendizagem de competências de Matemática	2.2.2.1. Aprendizagem dos números (2 vezes)
				2.2.2.2. Contagem (1 vez)
			2.2.3. Aprendizagem de competências do Conhecimento do Mundo	2.2.3.1. Realização de experiências (2 vezes)
			2.2.4. Expressões Artísticas	2.2.4.1. Expressão gráfica (desenho) (2 vezes)
	2.2.4.2. Expressão Musical (4 vezes)			
	2.2.4.3. Pintura (2 vezes)			
	3. Extraescolar	3.1. Trabalhos de casa/ trabalhos escolares (7 vezes)		
		3.2. Futuro/ emprego (2 vezes)		
		3.3. Brincadeira (3 vezes)		
3.4. Mobilização de competências de Expressão Plástica		3.4.1. Pintura (3 vezes)		
	3.4.2. Recorte (2 vezes)			
	3.4.3. Trabalhos manuais (2 vezes)			

			vezes)
		3.5. Mobilização de competências de Português	3.5.1. Utilização da receita (6 vezes)
			3.5.2. Escrita (3 vezes)
	4. Esquecimento (2 vezes)		
Identificação das atividades preferidas dos alunos	5. O que mais gostaram de fazer para aprender	5.1. Canções (3 vezes)	
		5.2. Exploração de instrumentos (1 vez)	
		5.3. Leitura de histórias (5 vezes)	
		5.4. Jogos didáticos (4 vezes)	
		5.5. Visitas de estudo (5 vezes)	
		5.6. Atividades de culinária (2 vezes)	
		5.7. Ilustrações de algo ouvido (1 vez)	
		5.8. Fichas de trabalho (2 vezes)	
		5.9. Utilização das TIC (1 vez)	
		5.10. Indefinição (1 vez)	

Terminada a esquematização das entrevistas iniciais realizadas às crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar, verifica-se que há uma grande tendência dos alunos em atribuir utilidade, quer intraescolar, quer extraescolar, à realização de trabalhos relacionadas com a escola, tendo essa atribuição de utilidade ocorrido nove e quatro vezes, respetivamente. Na análise dos dados, considerei os trabalhos de casa (trabalhos escolares realizados fora da escola) como subcategoria de “extraescolar”, uma vez que os alunos apontaram este aspeto quando foram questionados sobre a importância das aprendizagens na sua vida fora da escola. Assim sendo, este critério será transversal a toda a análise das entrevistas.

“Para fazermos os trabalhos que a professora manda” (AS1), “É importante para fazermos os trabalhos na escola” (AR1), “Para trabalhar na escola” (AC1) são exemplos de

excertos das entrevistas relativas à utilidade intraescolar. No que concerne à utilidade extraescolar, foi referido o seguinte: “Serve para fazer os trabalhos de casa” (AE1), “para trabalhar em casa nos trabalhos da escola” (AA1), “para fazer os trabalhos que a professora manda em casa” (AH1). Além desta ideia de que o que se aprende na escola só serve para fazer os trabalhos escolares, havia também alguma preocupação em relação à progressão escolar e à transição de ciclo (referidas 5 vezes): “Para ir para o primeiro ano” (AB1), “Para ir para a primeira classe” (AJ1), “Ir para a outra escola [edifício do 1.º Ciclo do Ensino Básico], para o primeiro ano fazer trabalhos” (AK1). Inicialmente, constatou-se que a utilidade atual fora da escola é muito pouco visível. Há, sim, uma grande preocupação em fazer o que é pedido, mesmo sem haver a perceção da importância de determinado trabalho, para, conseqüentemente, progredirem na escola. Estas referências à progressão remetem para uma dimensão de futuro que, neste caso, parece ser uma preocupação dos alunos.

Mais acrescento que, para além destes dois focos, houve incidência na importância, intraescolar: aprendizagem da escrita (3 vezes) e da numeração árabe (3 vezes), como se pode verificar com os seguintes excertos: “Escrevermos o nome e outras coisas” (AC1), “(...) aprender os números” (AD1), “Porque já sei escrever gato (...) e cão” (AM1), “Para aprender a ler e a escrever” (AA1).

Aquando das entrevistas iniciais, notei que algumas das crianças faziam confusão entre a importância e a preferência, pelo que houve, igualmente, bastante alusão à Expressão Plástica, nomeadamente o pintar, por ser algo que as crianças gostavam de fazer. Sendo esta uma das atividades preferidas das crianças em causa, foi algo que tive em conta ao longo da prática, funcionando como o ponto forte da intervenção. Importa, ainda, salientar que as atividades de Expressão Plástica foram sendo diversificadas, para que toda a turma pudesse experienciar novos desafios, conhecer novos materiais e texturas.

No que concerne às entrevistas finais, é de salientar que já houve alguma referência a atividades/conteúdos que passaram a ter alguma relevância e utilidade fora do contexto escolar, como é o caso do uso de atividades de Conhecimento do Mundo (3 vezes): “plantar, pôr as sementes na terra, para depois podermos comer os legumes” (AA1), “tratar dos porquinhos e fazer uma horta no quintal” (AG1); da mobilização de competências de leitura, mais propriamente no que diz respeito à utilização da receita (6 vezes). Quando os alunos eram questionados sobre a utilidade de determinada atividade/conteúdo, davam exemplos de situações reais do seu quotidiano, nas quais podiam aplicar o que tinha sido dado.

Quanto à utilidade extraescolar ainda se verificou, tal como inicialmente se verificou, a alusão à vida adulta, designadamente no que diz respeito à empregabilidade (2 vezes): “aprender coisas para quando formos grandes” (AO1), “serve para o nosso trabalho” (AO1).

Por fim, é de salientar que houve alusão à brincadeira, não como sendo algo que aprendem na escola, mas como sendo algo que fazem na escola. Esta referência aconteceu quer nas entrevistas iniciais (6 vezes), quer nas entrevistas finais (5 vezes), por ser algo muito presente nesta faixa etária. Esta situação verifica-se, também, pelo facto de nesta faixa etária muitas das crianças não compreenderem o significado de “importância”, “utilidade” e “aprender”, confundindo este último conceito com o de “gostar”, pelo que aparecem algumas categorias referidas pelas crianças neste sentido. No mesmo sentido, as crianças também afirmaram gostar das atividades de Expressão Plástica e Musical, sem saberem explicar a sua utilidade.

Todavia, e apesar de ter verificado que os alunos já estavam mais despertos para a importância/utilidade do currículo, houve algumas crianças que mantiveram as suas conceções iniciais, restringindo a relevância curricular às atividades realizadas dentro da própria escola e, muitas vezes, dentro da própria sala de aula. Para alguns destes alunos, o importante é adquirir as competências básicas de leitura, escrita e numeração, para que possam, mais tarde, progredir na escola – passagem de ano letivo ou de ciclo – ou então para que sejam capazes de resolver exercícios relacionados com os conteúdos lecionados, mas em contexto extraescolar, como é o caso dos trabalhos de casa.

Deste modo, considero que ao longo da prática pedagógica, e com o melhoramento progressivo da implementação das atividades de diferenciação, foi possível verificar que houve um maior reconhecimento das aprendizagens realizadas. Assim sendo, acho que este aspeto deve continuar a ser trabalhado junto dos alunos, para que estes não vejam a escola apenas como uma ocupação diária obrigatória. Com a idade das crianças em questão (cinco/seis anos), e a insistência do profissional da educação, é possível fazer com que estas compreendam que o fazer na escola pode ter alguma utilidade fora dela, sem se restringir aos trabalhos de casa e à progressão escolar. Exemplo disso são alguns excertos das entrevistas finais que nos remetem para a mobilização do conhecimento da leitura: “aprendi a receita e faço em casa com os meus pais” (AD1) e do conhecimento do mundo: “aprendi a plantar coisas na horta e já tenho em casa, mas tem de pôr água” (AB1).

8.2.2.2. Análise das entrevistas aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Da mesma forma que foi categorizada e organizada a informação recolhida na Educação Pré-Escolar, será feita a análise aos dados recolhidos, pelo mesmo método, nas entrevistas realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que também se concretizaram antes e após a prática pedagógica, com o objetivo de compreender se a implementação de práticas de diferenciação curricular contribuiu para um maior reconhecimento da relevância do currículo. Tal como na análise categorial realizada para as entrevistas realizadas na Educação Pré-Escolar, na categorização das entrevistas do 1.º Ciclo do Ensino Básico também foram utilizadas palavras referidas pelos próprios alunos.

Quadro 13 - Análise categorial das entrevistas iniciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dimensões de análise	Categorias	Subcategorias			
Utilidade das aprendizagens realizadas na escola	1. Esperteza/ inteligência (6 vezes)				
	2. Gosto pela escola (1 vez)				
	3. Intraescolar	3.1. Aprendizagem de novos conhecimentos (7 vezes)			
		3.2. Relativamente ao funcionamento da escola	3.2.1. Progressão escolar (2 vezes)		
			3.2.2. Realização de trabalhos escolares (4 vezes)		
			3.2.3. Brincar com os colegas (1 vez)		
			3.2.4. Avaliações (2 vezes)		
		3.3. Relativamente às áreas curriculares	3.3.1. Aprendizagem de competências de Português	3.3.1.1. Leitura (9 vezes)	
				3.3.1.2. Escrita (8 vezes)	
			3.3.2. Aprendizagem de competências de Matemática	3.3.2.1. Algoritmo (5 vezes)	
3.3.2.2. Tabuadas (1 vez)					
3.3.3. Aprendizagem de competências	3.3.3.1. Diálogo entre pessoas (2 vezes)				

			de Inglês	3.3.3.2. Saída do país de residência (1 vez)	
			3.3.4. Aprendizagem de competências de Educação Física	3.3.4.1. Rapidez (1 vez)	
	4. Extraescolar	4.1. Negação (4 vezes)			
		4.2. Trabalhos de casa/ trabalhos escolares (11 vezes)			
		4.3. Futuro profissional (3 vezes)			
		4.4. Estudo (1 vez)			
		4.5. Auxílio a crianças mais novas (1 vez)			
		4.6. Utilização do Multibanco (1 vez)			
		4.7. Mobilização de competências de Matemática	4.7.1. Leitura de valores monetários (1 vez)		
		4.8. Mobilização de competências de Português	4.8.1. Pesquisa no computador (1 vez)		
4.8.2. Escrita (2 vezes)					
4.8.3. Leitura (3 vezes)					
4.9. Mobilização de competências de Estudo do Meio	4.9.1. Regras de Segurança Rodoviária (1 vez)				
Identificação das atividades preferidas dos alunos	5. Atividades que gostam de fazer para aprender	5.1. Realização de exercícios (1 vez)			
		5.2. Trabalhos de matemática (3 vezes)			
		5.3. Leitura (1 vez)			
		5.4. Atividades de Expressão Plástica (6 vezes)			
		5.5. Auxiliar os adultos e os colegas (1 vez)			
		5.6. Indefinição (1 vez)			
	6. Atividades que gostariam de	6.1. Atividades relacionadas com História (1 vez)			
		6.2. Atividades de Expressão Plástica (1 vez)			

	fazer para aprender	6.3. Atividades de Matemática (2 vezes)
		6.4. Jogos (3 vezes)
		6.5. Atividades de Estudo do Meio (1 vez)
		6.6. Audição de histórias (1 vez)
		6.7. Atividades de Expressão Musical (1 vez)

Quadro 14 - Análise categorial das entrevistas finais do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dimensões de análise	Categorias	Subcategorias			
Importância/ utilidade das aprendizagens realizadas na escola	1. Esperteza (3 vezes)				
	2. Intraescolar	2.1. Aprendizagem de novos conteúdos (7 vezes)			
		2.2. Relativamente ao funcionamento da escola	2.2.1. Progressão escolar (1 vez)		
			2.2.2. Realização de trabalhos escolares (1 vez)		
		2.3. Relativamente às áreas curriculares	2.3.1. Aprendizagem de competências de Português	2.3.1.1. Correção ortográfica (1 vez)	
				2.3.1.2. Leitura (4 vezes)	
			2.3.2. Aprendizagem de competências de Matemática	2.3.2.1. Algoritmo (contas) (7 vezes)	
				2.3.2.2. Cálculo Mental (1 vez)	
	3. Extraescolar	3.1. Trabalhos de casa/ trabalhos escolares (6 vezes)			
		3.2. Futuro/ emprego (4 vezes)			
		3.3. Mobilização de competências de Inglês	3.3.1. Saída do país de residência (1 vez)		
		3.4. Mobilização de competências de Português	3.4.1. Utilização do texto instrucional (receita) (4 vezes)		

			3.4.2. Escrita (1 vez)	
			3.4.3. Leitura (1 vez)	
			3.4.4. Utilização das TIC – trabalhos de pesquisa (1 vez)	
		3.5. Mobilização de competências de Matemática	3.5.1. Jogos de computador (1 vez)	
			3.5.2. Utilização do dinheiro (7 vezes)	
			3.5.3. Medições do tempo (1 vez)	
			3.5.4. Utilização de balanças para medição de peso (3 vezes)	
			3.5.5. Algoritmo (2 vezes)	
		Identificação das atividades preferidas dos alunos	4. O que mais gostaram de fazer para aprender	4.1. Medição de capacidades (2 vez)
				4.2. Expressão Musical (1 vez)
4.3. Contacto com os animais (3 vezes)				
4.4. Dramatizações (1 vez)				
4.5. Visitas de estudo (2 vezes)				
4.6. Atividades de culinária (1 vez)				
4.7. Atividades de Estudo do Meio (3 vezes)				
4.8. Atividades de Expressão Plástica (1 vez)				
4.9. Exposição dos trabalhos à comunidade educativa (1 vez)				
4.10. Tudo (1 vez)				

Nas entrevistas realizadas inicialmente, houve, apenas, uma aluna que atribuiu algum significado e relevância ao que aprendia na escola como tendo alguma utilidade fora desta,

verificando-se, assim, uma relação entre escola e vida extraescolar. Referiu “No multibanco, para depois a gente ver se tem dinheiro...” (AD2). Deste exemplo, verifica-se que esta aluna já tem alguma consciência de que há competências que podem ser mobilizadas nas tarefas da sua vida extraescolar, como sendo algo importante e necessário.

Aquando da recolha inicial, nota-se que há três grandes focos considerados pela maioria dos alunos, no que diz respeito à utilidade intraescolar. O primeiro e o segundo estão relacionados com as competências ligadas às áreas do Português (17 vezes) e da Matemática (6 vezes), pois, quando as crianças são questionadas sobre a importância e utilidade das aprendizagens (Por que é que é importante o que aprendes na escola? e Para que serve o que aprendes na escola?), as respostas são, na maioria dos casos: “Fazer contas em pé” (AB2), “Para saber as tabuadas” (AJ2); “Para aprender a ler, a escrever, ...” (AC2); “Para depois a gente saber ler e escrever” (AD2); “Para a gente saber ler” (AF2); “A gente aprende a escrever, a ler” (AI2); “Para saber as contas”. (AJ2); “Aprender a ler e a escrever” (AK2); “Para aprender a escrever... a ler...” (AN2). Como se pode verificar, há uma grande incidência nas competências de leitura e escrita e de cálculo.

O terceiro foco relaciona-se com novas aprendizagens não especificadas (7 vezes). Os entrevistados referiram o seguinte: “Para a gente aprender muitas coisas” (AA2), “Porque é bom aprender coisas novas” (AK2); “Para poder aprender coisas novas” (AM2).

Relativamente à utilidade extraescolar, nota-se, tal como na análise realizada na Educação Pré-Escolar, que esta se prende com os trabalhos escolares realizados em casa (TPC) (11 vezes). Mantendo o mesmo critério, os trabalhos de casa foram considerados como tarefa extraescolar, visto que os alunos o referiam quando eram questionados sobre o seguinte: O que aprendes na escola tem alguma utilidade fora desta? A maioria dos alunos respondeu: “As tabuadas, para fazer em casa os trabalhos de casa” (AB2); “Serve para fazer os trabalhos de casa” (AD2, AF2, AI2, AN2); “Para fazer as coisas da escola” (AG2); “Para fazer os trabalhos de casa” (AO2); “Serve para fazer os trabalhos que levamos para casa” (AQ2); “Para fazermos os trabalhos da escola... Os trabalhos de casa” (AR2). Deste modo, e como se constata pelo que foi dito pelos alunos, as aprendizagens feitas na escola só são vistas como úteis fora desta numa situação que, embora possa ser externa à escola, é também, em rigor, fortemente ligada à mesma e dependente desta: a realização dos trabalhos de casa pedidos na escola.

Ainda nas entrevistas iniciais, houve alunos que não atribuíram relevância às aprendizagens que se realizam na escola (4 vezes), não lhe reconhecendo significado nenhum.

Pode verificar-se que, tal como no estudo realizado por Sousa e Silva (2009), as respostas incidiram maioritariamente sobre a relevância intraescolar do currículo, ou seja, o discurso dos alunos sobre a relevância curricular tende a esgotar-se na escola. O mesmo se verificou na Educação Pré-Escolar.

Nas entrevistas finais, verifica-se que, a nível intraescolar, os entrevistados ainda aludem à aprendizagem de competências de Matemática (8 vezes) e de Português (5 vezes).

Quanto à utilidade extraescolar, já houve uma maior referência a competências trabalhadas e que os entrevistados consideraram como importantes e como úteis e relevantes na sua vida fora da escola. Isso é evidenciado por alguns testemunhos, tais como: “Os biscoitos e a pizza e as receitas e também o dinheiro para comprar as coisas para as receitas” (AB2); “Usar o dinheiro para fazer trocos” (AC2); “As gramas, para medir e saber quantas tem. Por exemplo, quando eu quiser fazer um bolo, eu tenho de saber as gramas para saber as medidas” (AD2); “O dinheiro. Eu tenho de saber quanto é que as compras custam e que troco tenho de receber da senhora” (AD2); “As balanças, porque quando estou na cozinha a cozinhar, preciso para medir comida e também e para saber o meu peso” (AR2).

Há, ainda, um caso interessante a referir: aquele em que o aluno relata que o que aprendeu pode ser útil para ajudar o seu pai na mercearia, porque aprendeu as medições com dinheiro. Deste modo, verifica-se que este aluno já atribui alguma relevância ao currículo, no sentido de reconhecer que os conhecimentos adquiridos na escola podem ser mobilizados para a realização das tarefas que desempenha em casa e para aquilo que é a sua vivência diária, extraescolar.

Em último lugar, e embora com menos incidência, verificou-se que a outra utilidade atribuída ao currículo na vida extraescolar dos estudantes restringia-se a atividades futuras (3 vezes): “Para ter um serviço” (AC2) “Para trabalhar num trabalho”. (AJ2); “Para quando a gente for grande ter um emprego e trabalhar muito” (AM2). Este aspeto verificou-se quer nas entrevistas iniciais, sendo referido pelos alunos 3 vezes, quer nas entrevistas finais, 4 vezes.

Ao longo do estágio, houve, ainda, alguns alunos que mantiveram as suas concepções iniciais, restringido a relevância das aprendizagens realizadas na escola à satisfação intelectual (6 e 3 vezes, respetivamente), referindo que o que aprendem na escola serve “para ficarmos espertos” (AA2, AJ2, AM2), “serve para sermos mais inteligentes e ficarmos muito espertos” (AB2, AK2).

Ainda assim, considero que as práticas implementadas parecem ter contribuído para um maior reconhecimento da relevância do currículo por parte dos alunos. No entanto, ainda é

necessário continuar a trabalhar neste sentido, de modo a que as possibilidades do currículo não se esgotem nas tarefas escolares, fazendo com que os alunos consigam compreender que o que aprendem na escola é importante e tem utilidade, não só para as atividades escolares, mas também para as atividades extraescolares. Segundo Esteve (2002), este facto acontece, porque há um problema no que concerne ao “significado do que estudamos”, sendo necessário haver um “critério que nos permita discutir a importância do conteúdo” (p. 9). Este autor, afirma que, ao seguir este critério, deveríamos “levar ao desenvolvimento de um esquema conceptual individual por parte do aluno, de modo a que ele possa ser capaz de usar o que aprendeu para compreender algum aspeto da realidade, contribuindo, assim, para que o aluno se compreenda a si mesmo e ao mundo que o rodeia” (p. 9).

Considerações Finais

Chegando à fase final deste relatório de estágio, importa mencionar, de forma sintética, alguns dos aspectos mais relevantes do presente estudo, nomeadamente contributos e limitações do mesmo.

Ao longo da investigação, especialmente aquando da revisão bibliográfica, pude apurar que cada vez mais há a preocupação de adequar o currículo prescrito às especificidades das crianças com que se trabalha. No entanto, sabe-se que nem sempre esta é uma tarefa fácil, devido ao número de alunos que necessitam de atividades específicas e de um trabalho mais individualizado.

Neste sentido, neste trabalho foi defendida a ideia de um educador/professor reflexivo, na medida em que este decide, tendo em conta o que lhe é proposto pela tutela, o que ensina, como ensina, quando ensina e com que prioridade o faz. Esta atitude leva o profissional da educação a moldar a sua prática, tendo em conta as experiências que vai tendo ao longo da lecionação, contribuindo, assim, para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Com esta revisão bibliográfica foi possível fazer um levantamento acerca de aspectos que considere serem bastante pertinentes para o estudo em causa e para a investigação na área da diferenciação e da relevância curricular. Este contributo permitiu aprofundar alguns conhecimentos acerca do reconhecimento da relevância do currículo e das práticas de diferenciação curricular, sendo de realçar a adaptação de um instrumento de observação à respetiva temática, contribuindo, assim, para a melhoria do mesmo.

Tal como se pretendia, no presente relatório constou o relato de uma investigação relacionada com o tema central do mesmo: atividades de diferenciação curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, a investigação remeteu, mais especificamente, para a análise das práticas de diferenciação curricular em curso nas salas de aula onde os estágios se realizaram; para a implementação de práticas de diferenciação; e para o levantamento da conceção dos alunos acerca da importância das aprendizagens realizadas na escola – relevância curricular.

Ao nível das práticas de diferenciação em curso nas salas de aula, notou-se alguma preocupação em adequar o currículo às crianças em causa. Neste caso específico, esta atenção foi mais notória no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ainda assim, concluí que as práticas de diferenciação não eram mais frequentes neste nível devido à extensão dos programas curriculares.

Implementar atividades de diferenciação curricular não é, nem foi, tarefa fácil. Cada vez mais as turmas são heterogêneas e, nas duas turmas de estágio, os alunos necessitavam bastante de um apoio individualizado. Além disso, é necessário ter toda a liberdade, disponibilidade e flexibilidade para poder gerir as aprendizagens da melhor forma possível, de modo a fazer com que os alunos aprendam, visto ser mesmo esta a função de um educador e professor. Apesar de inicialmente ter sentido dificuldade de gerir o tempo da melhor forma para atender todas as crianças, ao longo dos Estágios Pedagógicos I e II este obstáculo foi sendo ultrapassado, conseguindo gerir melhor as atividades e o tempo que era necessário disponibilizar.

Por fim, e no que concerne à relevância curricular atribuída pelos alunos, esta investigação mostrou que é necessário trabalhar esta vertente, principalmente na Educação Pré-Escolar. Neste contexto, quer inicialmente, quer no final, foram muitas as crianças que mantiveram a ideia de que o que aprendem na escola tem fim na própria escola, não reconhecendo, na sua maioria, a importância das aprendizagens nas suas vidas extraescolares. A meu ver, consciencializar as crianças para a utilidade das aprendizagens realizadas na escola é um aspeto que deve ser trabalhado desde tenra idade, visto que no final da Educação Pré-Escolar já há crianças com capacidade para tal. Se conseguem compreender que o que fazem na escola pode servir para a progressão escolar e para a realização de tarefas escolares, com a ajuda do profissional da educação também conseguirão compreender que o que aprendem na escola é útil nas atividades que realizam fora da escola. Notou-se, aquando das entrevistas finais, que houve crianças que já remeteram para a utilidade de alguns conhecimentos na vida extraescolar, como é o caso do processo de germinação (abordado na sala de aula e posto em prática por alguns alunos em casa, com alguns familiares). No 1.º Ciclo do Ensino Básico verificou-se que, no final, já havia maior referência à importância de determinadas atividades na vida fora da escola.

No entanto, quer num ciclo quer noutro, alguns alunos não reconhecem a importância destas aprendizagens e remetem o seu discurso sobre a relevância curricular, quase sempre, para atividades escolares, mesmo que realizadas em casa (trabalhos de casa). Além disso, foi notória a grande preocupação em aprender para poder progredir de ano ou de ciclo escolar.

O presente estudo também revela algumas limitações, como, por exemplo, o pouco tempo de observação das cooperantes; a restrição do número das participantes; e a afinação tardia do instrumento de observação, visto ter procedido ao melhoramento do mesmo no final do Estágio Pedagógico I. No entanto, o domínio em falta na Educação Pré-Escolar constou na

grelha de observação do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo, assim, para o enriquecimento da investigação. Além disso, considero que poderia ter utilizado outras técnicas de recolha de dados, mais adequadas à faixa etária das crianças com que a investigação se realizou. Por exemplo, o desenho, o jogo, entre outras. Penso que, em algumas situações, os entrevistados não responderam por sentirem que poderiam estar a ser avaliados ou por terem medo de dar uma “resposta errada”. Este facto condicionou a investigação em causa, na medida em que os dados recolhidos poderiam ter sido mais ricos, contribuindo para uma análise de dados mais alargada e pormenorizada.

Ao longo do estudo senti dificuldade em algumas das suas fases, tais como: organização textual do enquadramento teórico; leitura de textos de língua estrangeira e análise categorial dos dados recolhidos através das entrevistas. Todavia, considero que estes obstáculos contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, tendo sido ultrapassados.

Numa próxima investigação seria interessante continuar a aprofundar as questões abordadas no presente trabalho e desenvolver um estudo focado na relevância atribuída às diferentes áreas curriculares.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceptualizada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Irekand & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a Educação Inclusiva*, pp. 11-24. Brasília: UNESCO. Acedido a 4 de setembro de 2015, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alberello, L. et al. (1995). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto “PROCUR”. *Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- André, M. (2010). *Planeamento e trabalho colaborativo de docentes do 1.º ciclo e docentes de educação especial*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Apple, M. W. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática – Um estudo no 1.º ciclo. *Revista Portuguesa da Educação*, 26 (1), 253-286.
- Brooker, L. (2001). Ethics in early childhood research. In G. M. Naughton, S. A. Rolfé & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research. International Perspectives On Theory and Practice* (pp. 162-178). Buckingham: Open University Press.
- Coady, M. M. (2001). Ethics in early childhood research. In G. M. Naughton, S. A. Rolfé & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research. International Perspectives On Theory and Practice* (pp. 64-72). Buckingham: Open University Press.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Erss, M. (2015). The politics of teacher autonomy in Estonia, Germany, and Finland. In C. Leite, A. Mouraz & P. Fernandes (Eds.), *Curriculum Studies: Policies, Perspectives and Practices* (pp. 29-43). Porto: CIEE.
- Erss, M., Kalmus, V. & Autio, T. H. (2016). Walking a Fine Line”: Teachers’ Perception of Curricular Autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 48 (5), 589-609.
- Esteve, J. M. (2000). Culture in the School: assessment and the content of education. *European Journal of Teacher Education*, 23 (1), 5-18.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- FENPROF (2012). *Ensino Básico Vocacional e Formação e Ensino Profissional: projeto de posição de FENPROF*. Acedido a 20 de dezembro de 2015 em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=65&doc=7191>.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. & Figueiredo, C. (2012). Contextualização curricular – subsídios para novas significações. *Interações*, 22, 163-177.
- Fino, C.N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291. Acedido a 21 de dezembro de 2015 em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>.
- Flores, M. A. & Flores, M. (1998). *O professor – agente de inovação curricular*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança* (pp. 71-82). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1991). Introdução. In F. A. Machado & M. F. M. Gonçalves (Orgs.), *Currículo – Problemas e Perspectivas* (pp. 7-10). Rio Tinto: Edições ASA.

- Formosinho, J. (1998). A Contextualização do modelo High-Scope no âmbito do projecto infância. In J.O. Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-122). Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Inovação na Escola-Ênfase na difusão e implementação. In F. A. Machado & M. F. Gonçalves (Orgs.), *Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas* (pp. 33-35). Rio Tinto: Edições ASA.
- Giroux, H. A. (2009). Teachers as Transformative Intellectuals. In K. Jyan & J. M. Cooper (Eds.), *Kaleidoscope: Contemporary and Classic Readings in Education* (pp. 35-40). Belmont: Wadsworth.
- Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Groundwater-Smith, S. & Sachs, J. (2002). The Activist Professional and the Reinstatement of Trust. *Cambridge Journal of Education*, 32 (3), 341-358.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Iglesias Forneiro, L. (1996). La organización de los espacios en la educación infantil. In M. Zabalza (Org.), *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 235-286). Madrid: Narcea.
- ISEC (2015). *Equity and Inclusion in Education*. Lisboa. Acedido a 25 de agosto de 2015, em <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaraccedilatildeo-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>.
- Jones, A. (2004). Involving Children and Young People as Researchers. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding & M. Kellett (Eds.), *Doing Research with Children and Young People* (pp. 113-130). London: SAGE Publications.
- Kellett, M. & Ding, S. (2004). Middle Childhood. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding & M. Kellett (Eds.), *Doing Research with Children and Young People* (pp.161-174). London: SAGE Publications.
- Leite, C., Fernandes, P. & Mouraz, A. (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. *Interações*, 22, 1-5.

- Leite, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Loughlin, C. E. & Suina, J. (1982). *The Learning Environment: An Instructional Strategy*. New York: Teachers College Press.
- Machado, C. C. A. (2012). *Estratégias e Metodologias no Ensino das Ciências no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Marchall, C. & Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research*. (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Marks, G. N., Cresswell, J. & Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12 (2), 105-128.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research desing: An interactive approach*. London: SAGE Publications.
- Meier, A. M. & Vogt, F. (2015). The potencial of stimulated recall for investigating self-regulation process in inquiry learning with primary school students. *Perspectives in Science*, 5, 45-53.
- Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e Visitas de Estudo, In A. D. Carvalho (Org.) *Novas Metodologias em Educação*, pp. 171-197. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). *A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. & Sousa, F. (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*, 25 (3), 369-384.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19, 796-800. Acedido a 11 de setembro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. C., Leite, C., Fernandes, P. & Mouraz, A. (2013). A contextualização curricular como referente da avaliação externa das escolas. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco & R. Monginho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Portuguêsde Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

- OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? - Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, Paris: OECD Publishing. Acedido a 1 de outubro de 2015 em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, Paris: OECD Publishing. Acedido a 1 de outubro de 2015 em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- Pacheco, J. A. et al. (1996). *O Impacto da Reforma Curricular no Pensamento e na Acção do Professor. Relatório de Investigação*. Braga: Universidade dos Minho.
- Parsons, S. & Hallam, S. (2014). The impact of streaming on attainment at age seven: evidence from the Millennium Cohort Study. *Oxford Review of Education*, 40 (5), 567-589.
- Pratt, D. (1991). Mudanças curriculares-Ênfase na difusão e implementação. In F. A. Machado & M. F. Gonçalves (Orgs.), *Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas* (pp. 31-32). Rio Tinto: Edições ASA.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An Ecological Approach*. London: Bloomsbury.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 9-14). São Paulo: Summus.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C., Roldão (Coords.), *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão* (pp. 13-25). Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Almedina.
- Sachs, J. (2000). The Activist Professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95.
- Sachs, J. (2002). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *J. Education Policy*, 16 (2), 149-161.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Philadelphia: Open University Press.

- Saramago, S. (2001). Metodologias de Pesquisa Empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, 9-29.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Schön, D. A. (2000). *Educando um profissional reflexivo: Um novo desing para um ensino aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Sealey, P. & Noyes, A. (2010). On the *relevance* of the mathematics curriculum to young people. *The Curriculum Journal*, 21 (3), 239-253.
- Silva, A. F & Leite, T. S. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1.º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 44-62.
- Silva, A. S. (2003). *A educação básica e secundária na primeira década do século XXI*. Comunicação apresentada ao Colóquio “Reorganização Curricular e o Currículo Regional”, Praia da Vitória.
- Silva, I (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, F. & Silva, F. (2009). Cidadania e Relevância do Currículo: O contributo do projecto ICR. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos e C. Lima (Orgs.), *Investigar, avaliar, descentralizar: Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. & Eilks, I. (2013). The meaning of ‘relevance’ in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49 (1), 1-35.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO. Acedido a 25 de agosto de 2015, em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

- Vaz, M. (2011). *Concepções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vongalis-Macrow, A. (2008). *Deployed to Deliver: Teachers in Globalised Education Systems*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. L. & Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Legislação

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República n.º 166 – I Série A*.

Portaria n.º 292-A/2012 de 26 de setembro. *Diário da República n.º 187 – 1.º Série*.

Anexos

Anexo I - Guião da entrevista

Fase/Blocos temáticos	Objetivos	Tópicos	Questões possíveis	Observações
Introdução/ Legitimação da entrevista	<p>Criar um clima de descontração e introduzir, de forma natural e gradual, os temas</p> <p>Valorizar o contributo do entrevistado</p> <p>Garantir a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas</p> <p>Assegurar o rigor da informação</p>	<p>Papel/estatuto do entrevistado;</p> <p>Utilização dos resultados;</p> <p>Confidencialidade e anonimato</p> <p>Registo áudio</p>	<p>- O que estás a fazer?</p> <p>- Gostas desta atividade?</p> <p>-O que mais gostas de fazer na escola?</p>	<p>Garantir a não utilização das gravações e/ou registos a não ser para estudo académicos.</p>
Bloco temático central: Relevância curricular	<p>Compreender que relevância é atribuída ao currículo, pelos alunos</p>	<p>Aprendizagens significativas</p> <p>Aplicação dos conhecimentos aprendidos na escola em situações extraescolares</p> <p>Importância de alguns conteúdos, na perspetiva da criança</p>	<p>Achas que o que aprendes na escola é importante? Porquê?</p> <p>Dá-me um exemplo de uma «coisa» que tenhas achado importante aprender.</p>	<p>Usar as expressões mais adequadas à situação</p>

				Referir situações específicas, caso seja necessário.
		Reconhecimento do currículo dentro e fora do contexto escolar	<p>Para que te serve o que aprendes na escola?</p> <p>O que aprendes na escola não serve para utilizares fora da escola, no teu dia-a-dia?</p> <p>E para agora, para o que tu fazes no teu dia a dia, fora da escola, o que aprendes é importante?</p>	<p>Se o que a criança responder estiver apenas relacionado com a relevância intraescolar, mencionando, por exemplo, «para poder ir para o 1º ano», então devo avançar para uma próxima questão que incida na importância da aprendizagem para a vida extraescolar</p> <p>Caso a criança mencione apenas a importância para o seu futuro, voltar a questioná-la acerca das atividades que realiza diariamente</p>
Bloco temático 1: Relevância das estratégias de ensino utilizadas	Relacionar a relevância das aprendizagens realizadas com a metodologia de ensino utilizada	<p>Importância dos materiais e recursos utilizados no ensino</p> <p>Outras estratégias de ensino que os alunos gostavam</p>	<p>Que atividades é que tu gostas mais que a professora utilize para aprenderes?</p> <p>Que outras atividades gostarias que a professora</p>	Devo referir situações específicas para que a criança compreenda o que são as atividades

		que fossem utilizadas	fizesse para aprenderes? Porquê?	
Validação da entrevista	<p>Certificar-me que as crianças responderam a todas as questões</p> <p>Certificar-me que as crianças não têm mais nada a acrescentar</p>		<p>Queres dizer mais alguma coisa sobre o que aprendes na escola?</p>	

Anexo II – Consentimento informado para participação das crianças no estudo

Declaração do Consentimento Informado

Informa-se os Encarregados de Educação que a turma do seu educando irá receber alunas estagiárias da Universidade dos Açores. Primeiramente irão observar a turma e, posteriormente, irão dinamizar as aulas na presença e com a orientação da professora titular e da orientadora de Estágio da Universidade dos Açores.

Desta feita, solicita-se a autorização para a participação no seu estudo e para recolha de imagens e/ou vídeos e dos trabalhos dos alunos apenas para uso interno, garantindo o anonimato.

Agradecendo desde já a vossa compreensão e colaboração.

Autorizo: _____ Não Autorizo: _____

O Encarregado de educação: _____

Anexo III – Exemplos de excertos das entrevistas realizadas a P1

	P1	Exemplos de excertos das entrevistas
1. Gestão de métodos de ensino		
Explicação de conceitos	11 vezes ¹⁶	<p>“Li a história e para eles compreenderem que a fruta não vem do supermercado, gosto de dar exemplos que sei que são próximos da realidade deles, porque muitos dos pais destes meninos tem hortas ou um cantinho do quintal com alguma coisa”.</p> <p>“Todos eles, ou pelo menos quase todos, têm jornal em casa ou vêm no café com os pais e visto que o AL1 perguntou o que era um jornal e o que tinha, expliquei tendo em conta os contributos que os restantes foram dando. Achei também importante mostrar um, visto eu tinha na sala e dizer que as notícias também poder vir noutra formato, como por exemplo a televisão, porque sei que ele vê em casa. Assim já compreende melhor”.</p> <p>“Estes são conceitos um pouco abstratos [palavras e letra] para eles</p>

¹⁶ Não se apresenta aqui a totalidade dos casos ocorridos, por razões de poupança de espaço e por serem excertos muito semelhantes aos apresentados. Ainda assim, os exemplos dados são representativos do conjunto.

		<p>e, por isso, gosto de trabalhar utilizando as palavras que eles nomeiam, porque normalmente dizem nomes que coisas que gostam, ou outras vezes, peço para irem buscar um livro que gostem e que tem na sala ou mesmo algum livro que tenham trazido de casa. Assim a sua atenção é maior e mesmo o entusiasmo”.</p>
Fichas de trabalho pré-existentes	2 vezes	<p>“Esta, retirei de um <i>site</i>, porque achei interessante para trabalhar este tema [alimentação], mas retirei um exercício de ligação, porque achei complicado para os alunos”.</p> <p>“Estas, retirei de um livro, mas como sabia que não era muito adequada para ele, encontrei outra mais acessível e que trabalha o mesmo”.</p>
Fichas de trabalho elaboradas pelo professor	3 vezes	<p>“Estas fichas fui eu que fiz, porque não encontrei nada que gostasse. Fiz esta para o AM1, com a ajuda da Ana, porque ela está mais com ele”.</p> <p>“Tive de elaborar outra com o mesmo conteúdo, porque estes dois já a tinham feito o ano passado”.</p>
<u>Outros:</u>		<p>“Esta foi dada por outra educadora. Trabalhamos muito em conjunto e</p>

Fichas de trabalho elaboradas por outro professor (sem adaptações)	1 vez	quando uma precisa de uma coisa que alguém já tenha, trocamos. É igual para todos, porque penso que todas a conseguem fazer. Se houver alguma dificuldade eu vou lá para ajudar”.
2. Distribuição de tarefas aos alunos		
Indicação/instrução da tarefa	9 vezes	<p>“Eu sento-me com um ou dois a fazer um trabalho mais pormenorizado e os restantes fazem um trabalho mais autónomo, sendo eu a destinar este trabalho, porque já sei mais ou menos o que cada um necessita de trabalhar”.</p> <p>“Digo a todos o que têm fazer, uma vez que os grupos vão trabalhar o mesmo, mas depois vou grupo a grupo dar algumas indicações mais específicas”.</p> <p>“Como sei que no recorte API e AII têm mais dificuldade, sento-me com eles e com tesouras adequadas cortam figuras mais simples do que aquelas que pedir aos outros”.</p>
Planeamento de atividades	1 vez	“Perguntei-lhes como gostariam de fazer a atividade também porque é importante ‘jogar’ com os seus interesses. Pode ser que fiquem

		mais entusiasmados”.
3. Gestão das perguntas		
Questões dirigidas a verificação de conhecimento factual	3 vezes	<p>“Trabalho estas questões de saúde [alimentação saudável] porque sei que em casa não há muito esta preocupação e assim eles podem tentar seguir estas indicações para ter uma alimentação melhor”.</p> <p>“Como ainda estamos no outono e marcamos todos os dias o tempo, trabalho este tema começando por perceber o que os alunos sabem sobre ele”.</p>
Questões dirigidas a percepção/compreensão/raciócio	5 vezes	<p>“Tendo sempre arranjar histórias que tenham personagens do interesse das crianças, como é o caso dos animais, para captar a sua atenção. Assim quando faço questões noto que já falam mais sobre o assunto”.</p> <p>“Normalmente dirijo as questões às crianças que sei que têm mais dificuldade na organização do seu discurso oral ou mesma na compreensão”.</p>
4. Reação à iniciativa	Não observado,	-----

dos alunos	pelo afinamento tardio do instrumento de observação.	
5. Práticas de avaliação		
Convite de dúvidas	1 vez	“Como sei que AE1 tem alguma dificuldade na contagem sequencial dos algarismos, pedi-lhe propositadamente que contasse”.
Não faz o convite a dúvidas, mas sempre que as crianças as têm, responde	2 vezes	“Quando vi que ele não estava a entender, preferi explicar com o exemplo do que faz em casa com o pai. Primeiro prepara a terra, depois faz uma covinha e assim sucessivamente. Penso que foi mais perceptível para ele”.

Anexo VI – Exemplos de excertos das entrevistas realizadas a P2

	P2	Exemplos de trechos das entrevistas
1. Gestão de métodos de ensino		
Explicação de conceitos	15 vezes	<p>“Dei este exemplo das escadas para as contas de menos, visto ser algo comum nas suas vidas e assim compreendem melhor”.</p> <p>“Este exemplo de pedir emprestado à vizinha é muito comum e eles adoram, porque associam sempre ao que fazem em casa, porque muitas deles são vizinhos e até vão a casa uns dos outros e quando precisam de alguma coisa pedem ao vizinho”.</p> <p>“A mãe da AI2 é costureira e, por isso, achei pertinente abordar a fita métrica aludindo ao que a mãe desta aluna faz. Além disso, é uma forma de ela dar algum contributo”.</p>
Fichas de trabalho pré-existentes	5 vezes	“Estas fichas foram retiradas de um manual que não é o deles, mas faço sempre duas diferentes para AE2 e AL2”.
Fichas de trabalho adaptadas	4 vezes	“Estas fichas sofreram algumas alterações, porque, os exercícios da forma que estavam feitos,

		<p>podiam confundir-se. E, claro, que para aqueles dois alunos, a ficha tem de ser outra”.</p> <p>“A única coisa que alterei nesta ficha foi o nome dos objetos do problema, porque sei que os meninos adoram carros”.</p>
Fichas de trabalho elaboradas pelo professor	2 vezes	<p>“Estas fichas foram feitas por mim, com alguns recortes de coisas que fui vendo. Alguns exercícios sofreram adaptações tendo em conta o que eles tinham mais dificuldade e o que era necessário incidir”.</p>
Imagens/materiais audiovisuais pré-existentes	2 vezes	<p>“Utilizei este material [ímans] porque é algo concreto. Eles podem ultrapassar a sua dificuldade se tiverem alguma coisa concreta que possam manipular”.</p> <p>“Gosto muito de usar estes sólidos geométricos, porque eles associam a sua forma a objetos dos seu dia a dia, como por exemplo, o cone é o gelado, o cubo o dado, etc. e depois ‘brincamos’ com isso, sendo que fica mais fácil de acomodarem os conteúdos necessários”.</p>

<p><u>Outros:</u></p> <p>Trabalho de grupo (trabalho por projeto)</p> <p>Fichas de trabalho elaboradas por outro professor (sem adaptações)</p>	<p>1 vez</p> <p>1 vez</p>	<p>“Gosto de adotar esta metodologia, embora só este ano tenho começado, porque eles aprendem uns com os outros e aprendem a respeitar-se, a distribuir tarefas. É realmente bom”.</p> <p>“Esta ficha foi-me dada pela professora que o ano passado estive com o 2.º ano, mas para os dois meninos que estão a nível do 1.º ano tenho que dar outra coisa, por isso optei por esta ficha do livro”.</p>
<p>2. Distribuição de tarefas aos alunos</p>		
<p>Indicação/instrução da tarefa</p>	<p>18 vezes</p>	<p>“Eu, normalmente, digo para todos o que tenho de fazer. Depois vou ao pé de AE1 e AL2 e explico-lhes o que tem de fazer, visto que não fazem o mesmo que os restantes. Depois disso, ando pela sala a ver quem necessita de mais ajuda ou de esclarecer alguma coisa”.</p>
<p>3. Gestão das perguntas</p>		
<p>Questões dirigidas a verificação de conhecimento factual</p>	<p>3 vezes</p>	<p>“Perguntei a ela porque sei que o pai é padeiro e é algo que ela lida diariamente”.</p> <p>“O AH2 é muito distraído e como</p>

		sei que é uma coisa que ele gosta, perguntei-lhe para lhe chamar a atenção e também para ele se sentir bem por participar”
Questões dirigidas a percepção/compreensão/raciocínio	10 vezes	<p>“Depois da leitura do texto, gosto de fazer algumas perguntas e, neste caso, insisti mais com oAF2, porque ele tem muitas dificuldades em expressar-se e em ter um discurso coerente”.</p> <p>“Depois de explicar algum conteúdo ou algum processo gosto de perguntar para ver se compreenderam. Às vezes complemento com algum exemplo associado à realidade para consolidar”.</p>
4. Reação à iniciativa dos alunos		
Inclusão de contributos de alunos, através de comentários	5 vezes	“Quando os comentários são escusados, mas que interferem na aula, gosto sempre de lhes fazer compreender as consequências que acarretam e como devem proceder, evitando este tipo de intervenção”.
Inclusão de contributos de alunos, através de comportamentos	3 vezes	“Recebemos sempre queixas do intervalo ou mesmo de comportamento de sala de aula e gosto muito de lhes fazer perceber que se forem melhores

		<p>peessoas, serão mais bem-sucedidas na sua vida futura, ou quando estão no futebol, ou quando estão em casa com a mãe”.</p>
<p><u>Outros:</u></p> <p>Complementa os contributos dos alunos com exemplos sobre o que é questionado ou explicado</p>	<p>2 vezes</p>	<p>“Gosto de dar exemplos, muitas vezes do seu interesse, para verem mesmo como pode ser importante saberem determinado conteúdo. Às vezes ficam tão entusiasmados que relacionam com outras coisas e a partir deste exemplo, exploramos outras coisas”</p>
<p>5. Práticas de avaliação</p>		
<p>Convite de dúvidas</p>	<p>2 vezes</p>	<p>“Por norma, pergunto aos alunos que sei que têm mais dificuldade ou que estão mais distraídos para acompanharem os restantes colegas e atingirem o que é proposto”.</p>
<p>Não faz o convite a dúvidas, mas sempre que as crianças as têm, responde</p>	<p>4 vezes</p>	<p>“Quando não percebem e vejo que estão com dúvidas, torno as explicar, utilizando exemplos diferentes para ver se ele compreende”</p> <p>“Vou muitas vezes junto dos alunos que têm dúvidas, porque penso que esta atenção individual faz com que possa atender às suas</p>

		dificuldades específicas, sem interferir no trabalho dos outros. Muitas vezes, até relaciono com outras coisas que estes alunos tenham compreendido muito bem e que até se interessam”.
Utilização de diferentes métodos aquando da avaliação sumativa	3 vezes	“Como esta aluna é abrangida pelo regime NEE, faço uma ficha diferente, leio-a e, além disso, tem mais tempo para realizá-la”.