

Refletindo sobre a prática pedagógica em Educação de  
Infância e Ensino do 1.º Ciclo  
Estratégias de diferenciação pedagógica nos primeiros  
anos de vida

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Raquel Filipa da Silva Henriques

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, setembro de 2016

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## DEDICATÓRIA

Dedico a todos os educadores e professores que anseiam ser arquitetos e empreiteiros na educação das suas crianças.

*O professor tem de ser o arquitecto e o empreiteiro que constrói a ponte. Ele deve conhecer a criança para saber onde colocar a primeira tábu. Ele deve também conhecer o mundo, saber com segurança para onde é que a ponte se deve dirigir e confiar em que ele e os seus alunos, em conjunto, conseguem lá chegar. E ele tem ainda de manter o contacto com a criança à medida que a ponte adquire forma... (William Ayers, 1993, citado por Tomlinson & Allan, 2002, p.77)*

Também dedico à minha mãe pela força e coragem que teve em manter-se ao meu lado nesta caminhada.

## AGRADECIMENTOS

O presente relatório é o culminar de um sonho tão desejado. Começo por agradecer ao Tomás e ao Martim, que todos os dias me fazem adorar o mundo da educação, são a luz do meu árduo trabalho.

De seguida, aos meus inspiradores do mundo académico e de educação, Ana Carvalho, José Rosa e Rosa Ferreira que me abraçaram com os seus conselhos e vitórias.

Evidencio ainda a minha mãe e a minha irmã pelas mãos amigas e pela força de lutar; ainda agradeço ao meu pai e cunhado por acreditarem no que mais amo.

Ao meu namorado e companheiro André Correia pela paciência, carinho e amor que me transmitiu nesta longa caminhada.

Aos meus amigos, em especial à Sandrina Neves por aceitarem com paciência a minha ausência e pelo reforço positivo.

À minha tia Arcinda pelos tesouros que colocou neste caminho e por acreditar em mim. À minha colega de curso Carlota Oliveira e à Rita Dias pela companhia e encorajamento na realização deste relatório.

À Doutora professora Sandrina Milhano pelas conversas orientadoras, paciência e voto de coragem que disponibilizou no meu percurso académico. Também ao Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira pelo acompanhamento e dedicação neste percurso.

Às educadoras/professoras cooperantes por todos os ensinamentos e perspetivas que enriqueceram a minha formação.

Agradeço ainda, às crianças que partilharam comigo esta bagagem de experiências educativas.

Por fim, à minha amiga Bruna Clérigo que acreditou que sou uma lutadora e nunca desistiu de mim apesar da distância. Também a todas as pessoas que se disponibilizaram a ler este relatório.

A todos vós um muito obrigado!

## RESUMO

O presente relatório de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico integra duas partes distintas, designadamente a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva apresentam-se reflexões críticas e fundamentadas a respeito do percurso e do trabalho desenvolvido nos diferentes contextos de Prática Pedagógica. Nesta parte procurou-se relatar aprendizagens realizadas pela mestranda a partir da sua intervenção nos diversos contextos. Para além disso, são também parte integrante desta dimensão o ser educador e professor, e um assunto significativo ocorrente da Prática Pedagógica, nomeadamente o interesse da observação.

Na dimensão investigativa apresenta-se um estudo de caso que se centra em questões da temática da diferenciação pedagógica/pedagogia diferenciada com crianças integradas em grupos heterogéneos a nível de aprendizagem e desenvolvimento, incidindo sobre a implementação de estratégias diferenciadas nos primeiros anos de vida. Sendo a temática do estudo a diferenciação pedagógica/pedagogia diferenciada formulou-se a seguinte questão de partida: “Como utilizar estratégias de diferenciação pedagógica para a construção de salas inclusivas?”.

A implementação das estratégias diferenciadoras revelaram a existência de um crescente grau de autonomia e de responsabilidade patente no desenvolvimento do trabalho, de organização do espaço, dos materiais e do tempo; uma maior motivação dos alunos. A realização deste estudo permitiu responder de forma mais consciente e organizada às necessidades de cada aluno respeitando as suas dificuldades e ritmos de aprendizagens diferenciados.

### **Palavras chave**

Diferenciação pedagógica/pedagogia diferenciada, estratégias educativas, Educação de Infância, 1.º Ciclo e sala inclusiva.

## ABSTRACT

This master's report on Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education includes two parts, namely the reflective dimension and investigative dimension.

In the reflective dimension are presented critical and sustained reflections about the experiences lived and the work developed in different contexts of the Pedagogical Practice. In this part we tried to report the learning experienced from the interventions in different contexts. Moreover, reflections about being an educator and teacher are also part of this dimension as significant issues occurring of Pedagogical Practice, including the interest of observation.

In the investigative dimension we present a case study that focuses on thematic issues of differentiated pedagogy with children integrated in heterogeneous groups in terms of learning and development, focusing on the implementation of different strategies in the early years. For this study the following initial question was formulated: "How to use pedagogical differentiation strategies for building inclusive classrooms?".

The implementation of differentiated strategies revealed the existence of an increasing degree of autonomy and patent liability in the development of work, organization of space, materials and time; and increased student's motivation. This study allowed to respond in a more conscious and organized manner to the needs of each student respecting their difficulties and rhythms of differentiated learning.

### **Keywords**

Differentiated pedagogy, educational strategies, Preschool Education, First cycle and inclusive classroom.

# ÍNDICE GERAL

Dedicatória .....	II
Agradecimentos .....	III
Resumo.....	IV
Abstract .....	V
Índice Geral .....	VI
Índice de Figuras.....	VIII
Índice de Tabelas .....	IX
Abreviaturas .....	X
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão reflexiva .....	3
1)    Percurso em Educação de Infância – Creche e Jardim-de-Infância .....	5
1.1) Das Dificuldades às aprendizagens construídas .....	6
2)    Percurso em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 3.º ano.....	22
2.1) Das dificuldades às aprendizagens construídas .....	23
3)    Educador de infância/Professor reflexivo e investigador .....	34
Parte II – Dimensão investigativa.....	37
Capítulo I – Revisão da literatura .....	38
1.    Diferenciação pedagógica vs Pedagogia Diferenciada .....	38
2.    Prática Educativa.....	44
Capítulo II – Metodologia de investigação .....	56
2.1) Problemática e objetivos.....	56
2.2) descrição do estudo .....	57
2.4) Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	64
Capítulo III – Apresentação e análise dos dados .....	67
Capítulo IV – Discussão dos resultados.....	84

Capítulo V – Considerações finais.....	86
Bibliografia.....	89
Anexos.....	1
Anexo 1 – Plano de Observação EP.....	1
Anexo 2 – Terceira reflexão de Jardim-de-infância.....	19
Anexo 3 – Segunda reflexão de Jardim-de-infância .....	21
Anexo 4 – Contextualização do Projeto .....	24
Anexo 5 – Desenvolvimento do projeto.....	25
Anexo 6 – Plano de observação do 1.º CEB.....	27
Anexo 7 – Planificação do 1.º ano .....	48
Anexo 8 – Planificação do 3.º ano .....	53
Anexo 9 – 13.º reflexão do 1.º ano.....	60
Anexo 10 – Grelha de Avaliação .....	65
Anexo 11 – Questionário do 3.º ano .....	66
Anexo 12 – Análise de conteúdo do questionário .....	68
Anexo 13 – Situação desencadeadora do projeto .....	74
Anexo 14 – Recado aos pais.....	75
Anexo 15 – Registo de avaliação das crianças .....	76
Anexo 16 – Ficha de trabalho .....	85
Anexo 17 – Ficha de trabalho de algoritmo de adição.....	86
Anexo 18 - PIT .....	87
Anexo 19 – Planificação DP/PD do 3.º ano .....	88
Anexo 20 – Power Point.....	95

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Desenho reflexivo .....	4
Figura 2 - Dominó dos meios de transporte .....	10
Figura 3 - Folha de trabalho do dominó dos meios de transporte .....	11
Figura 4 - Cartaz dos meios de transporte.....	18
Figura 5 - Registo de avaliação .....	28
Figura 6 - Dominó do caso de leitura.....	30
Figura 7 - Desenho da dimensão investigativa.....	37
Figura 8 - Mapa conceptual da diferenciação de práticas educativas .....	46
Figura 9 - Triângulo Pedagógico de Przesmycki.....	47
Figura 10 - Desenvolvimento dos estudos de caso .....	58
Figura 11 - Momentos de investigação nos diferentes estudos de caso.....	62
Figura 12 - Estratégias diferenciadas utilizadas nos estudos .....	63
Figura 13 - Crianças a serem investigadores.....	68
Figura 14 - Observação dos cogumelos.....	68
Figura 15 - Trabalho da Criança C .....	69
Figura 16 - Piza confeccionada pelas crianças.....	70
Figura 17 - Exploração e descoberta dos cogumelos no pinhal.....	71
Figura 18 - Piquenique.....	71
Figura 19 - Caça aos cogumelos .....	71
Figura 20 - Crachá do dia da criança.....	74
Figura 21 - Procedimento do crachá.....	74
Figura 22 - Modelos de construção dos pentaminós.....	74
Figura 23 - Plano diário.....	77
Figura 24 - Ata.....	77
Figura 25 - Diário de Turma.....	78
Figura 26 - Tarefa da expressão plástica.....	78
Figura 27 - Tarefa das TIC.....	78
Figura 28 - Espaço dos jogos do computador .....	80
Figura 29 - Ficheiros .....	81
Figura 30 - Ficheiros de correção .....	81
Figura 31 - Representação gráfica.....	82
Figura 32 - Matemática Coletiva.....	82

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Estratégias diferenciadoras (Grave-Resendes & Soares, 2002; Tomlison, 2008; Arends, 2008; Vasconcelos, 2012) .....	54
---	----

## ABREVIATURAS

DP – Diferenciação Pedagógica

PD – Pedagogia Diferenciada

TEA – Trabalho de Estudo Autónomo

PIT – Plano Individual de Trabalho

PP – Prática Pedagógica Supervisionada

EI – Educação de Infância

Jl – Jardim de Infância

EP – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

UC – Unidade Curricular

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

## INTRODUÇÃO

O presente relatório integra a reflexão sobre o percurso de formação na Prática Pedagógica Supervisionada (PP) e o projeto de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS).

O documento encontra-se dividido em duas partes distintas. A Parte I refere-se à dimensão reflexiva que integra reflexões críticas e fundamentadas sobre o percurso de formação na PP nos diversos contextos e a Parte II à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva procura refletir acerca das experiências vivenciadas nos contextos das PP encontrando-se: o percurso em Educação de Infância (EI) – Creche e Jardim de Infância, o percurso em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e Educador de infância/Professor reflexivo/investigador, organizados em quatro temas cruciais para a aprendizagem da mestranda enquanto educadora de infância e professora do 1.º Ciclo em formação: observação, planificação e experiências educativas, aprendizagens construídas com as crianças e uma reflexão em torno do tema “O educador de infância e o professor do 1.º Ciclo”.

A Parte II corresponde à dimensão investigativa tendo por base um estudo de caso realizado nos contextos de Educação Pré-Escolar (EP) e 1.º CEB. O objetivo do estudo visa refletir sobre a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica (DP)/pedagogia diferenciada (PD) em três grupos de crianças com idades distintas, de modo a promover o sucesso educativo, ao nível de aprendizagem e desenvolvimento. Através da realização deste estudo procurou-se, assim, perceber melhor o significado do paradigma “uma escola para todos” (Grave-Resendes & Soares, 2002) respeitando as características individuais de cada criança, seja no que respeita às suas dificuldades e os seus ritmos de aprendizagem.

A dimensão investigativa está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à revisão da literatura sustentada na investigação de diferentes autores e respetivas perspetivas em torno da temática da DP/PD e que serviram de base para a sua implementação na PP desenvolvida nos diferentes contextos. O segundo capítulo diz respeito à metodologia de investigação, na qual se faz referência à problemática e aos objetivos, aos participantes, à descrição do estudo, técnicas, instrumentos de recolha e de

análise de dados e à descrição das estratégias DP/PD utilizadas. No terceiro capítulo encontra-se a apresentação e análise dos dados, no quarto capítulo explicita-se a discussão dos resultados e, finalmente, o quinto capítulo refere-se às considerações finais sobre as conclusões do estudo e do processo investigativo, onde se apresentam as limitações do estudo e as recomendações para as futuras investigações.

A dimensão investigativa realizou-se em dois contextos, nomeadamente na EP e no 1.º CEB. Na EP os participantes foram um grupo de crianças com quatro anos e no 1.º CEB foram um grupo do 1.º ano e um do 3.º ano de escolaridade, do concelho de Leiria. O projeto de investigação teve como foco a implementação de estratégias de DP/PD nos primeiros anos de vida. Deste modo, o contacto com a realidade dos diversos contextos, a reflexão, a análise sobre a prática e a relação entre a teoria e prática no contexto de sala de aula conduziu à vontade de experimentar e implementar novos modos de agir e fazer. Nesta lógica, o projeto foi orientado para promover a reflexão e a investigação sobre a prática em contexto de formação profissionalizante do futuro educador e professor. Tal como refere Libâneo (2002, p.70) citado por de Almeida Gonçalves e Trindade (2010, p. 2064),

*a atitude reflexiva implica a análise da prática quotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre, baseada em “teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de acção”.*

No final do relatório apresenta-se uma conclusão de todo o trabalho desenvolvido, fazendo referência às duas partes que o constituem.

## PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Na primeira parte do presente relatório contempla o percurso realizado em diversos contextos da PP: Creche, Jardim-de-Infância (JI) e 1.º CEB nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, ministrado pela ESECS. Esta reflexão tem por base um processo reflexivo que se caracteriza “por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas”, segundo Oliveira e Serrazina (2002, p. 32).

A dimensão seguinte incidiu na estruturação do pensamento reflexivo da mestranda em redor de um conjunto de vivências desenvolvidas nos diversos contextos educativos. As vivências surgiram de refletir para agir autonomamente (Alarcão, 1996) de modo adequado aos contextos e aos grupos integrados. A constante adaptação à realidade e às diferentes exigências compactuadas no papel do educador de infância/professor do 1.º CEB aprimoraram os sentidos de observação, reflexão e investigação sobre uma possível educação de sucesso, a qual resultou num melhoramento da prática educativa da mestranda tendo em conta a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

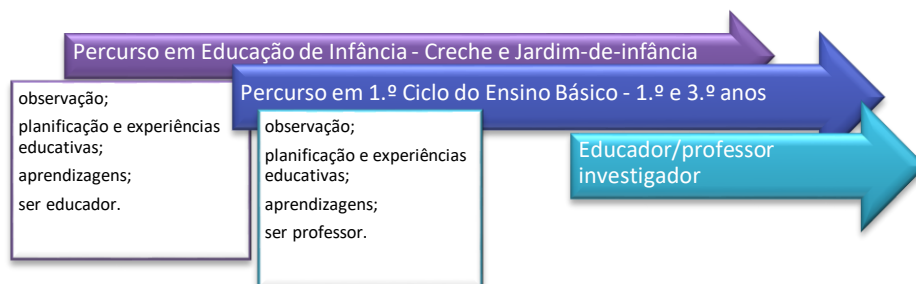
Num primeiro momento apresenta-se a importância que o processo da ciência, especificamente a observação, foi crucial para o percurso de aprendizagem da mestranda, enquanto educadora de infância e professora do 1.º CEB e o modo como a observação pormenorizada de inúmeras situações da prática conduziram à vontade de novos modos de agir na educação, no âmbito da PP em EI e, seguidamente em 1.º CEB.

Num segundo momento procura-se realçar o processo de planificação tem na formação contínua do educador de infância e professor do 1.º CEB e as algumas experiências educativas desenvolvidas pela mestranda decorridas na PP em EI e posteriormente em 1.º CEB.

Num terceiro momento apresenta-se algumas aprendizagens construídas com as crianças, as quais contribuíram para a aprendizagem da mestranda. No quarto momento distingue-se o papel do educador e posteriormente o do professor e o modo como contribuiu para a aprendizagem da mestranda.

Por último, procura-se realçar a importância do educador de infância e do professor serem reflexivos e investigadores e a forma como é essencial na formação contínua de cada um.

Os referentes que regem a dimensão reflexiva nos dois contextos educativos espelham as reflexões realizadas no período de PP. Para uma melhor leitura da dimensão reflexiva apresenta-se o desenho seguinte (conforme Figura 1).



*Figura 1- Desenho reflexivo*

## 1) PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA

O percurso em EI decorreu no 1.º semestre do 1.º ano em dois contextos educativos (Creche e JI), pertencentes a uma instituição do concelho de Leiria, mediado por duas unidades curriculares de PP. A primeira PP desenvolveu-se em contexto de Creche e de JI. No que respeita às respostas sociais destinadas à infância, a instituição era composta por 1 berçário, 3 salas de Creche (1/2 anos, 2/3 anos e uma heterogénea) e 3 salas de JI (3 anos, 4 anos e 5 anos).

No que concerne ao contexto de Creche a legislação da Portaria n.º 262/2011 – DR – 1.ª série – n.º 167), descreve que a Creche

*é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.*

A PP em Creche desenvolveu-se durante 5 semanas consecutivas iniciando-se a 23 de setembro e terminando a 23 de outubro de 2014. Neste contexto, o grupo de crianças tinha idades compreendidas entre os 30 e os 36 meses e perfazia um total de 15 crianças. No geral, o grupo era curioso, ativo, sociável, participativo na rotina e nas experiências educativas e manifestavam maior interesse pela área da casinha e pelos brinquedos de meios de transporte presentes na estante, representando os sons e o movimento.

A propósito do contexto de EP a Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar descreve que

*a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997, p. 15).*

Deste modo, a PP em EP desenvolveu-se durante 10 semanas consecutivas iniciando-se a 27 de outubro de 2014 e terminando a 15 de janeiro de 2015. Neste contexto, o grupo de crianças tinha 4 anos de idade e totaliza um total de 23 crianças. No geral, o grupo demonstrava ser curioso, ativo, sociável, autónomo, participativo na rotina e nas experiências educativas e procurava conhecer as regras da sala e de comunicação.

Seguidamente apresentam-se os temas transversais aos dois contextos da EI tendo em consideração as reflexões realizadas no período da PP.

## *1.1) DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS*

### **1.1.1 A observação**

A observação foi um dos aspetos em que a mestranda sentiu dificuldade ao iniciar a PP em contexto de EI. Esta dificuldade relacionou-se com o facto de existirem tantos focos a observar como as rotinas, o meio educativo, as experiências educativas, as características e as necessidades do grupo, e a organização do tempo. Foram tantos os elementos a observar que a mestranda sentiu necessidade de organizar o seu pensamento para que o período de tempo dedicado à observação fosse proveitoso para a sua aprendizagem e lhe permitisse observar de modo pormenorizado o desempenho do grupo e a adequação das experiências educativas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Assim sendo, a mestranda elaborou um plano de observação (ver anexo 1 – Plano de Observação) no qual definiu focos de observação específicos, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de informação, nomeadamente a observação direta, utilizando notas de campo, pesquisa documental e conversa informal com a educadora cooperante. Este plano foi estruturado tendo em conta a organização do ambiente educativo e as rotinas, o registo dos focos e o tempo previsto da PP.

Ao longo do período de observação em articulação com as Unidades Curriculares (UC) da Didática da EI, percebeu-se que a observação é um processo da ciência essencial no processo de aprendizagem do educador de infância, já que é “uma componente fundamental (...), uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico os horários e as rotinas” (Post, 2007, p. 15), possibilitando ao educador de infância recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem. Deste modo, todos estes aspetos são essenciais para a compreensão do educador sobre as crianças e para a adequação do processo educativo às suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem (ME, 1997).

Por outro lado, a mestranda apercebeu-se que a observação não acontecia apenas num período de tempo, mas que era um processo contínuo e fundamental na formação e prática do educador de infância. Face a esta descoberta e após a implementação do plano de observação verificou-se que os registos diários elaborados pela mestranda deram um contributo valioso para o melhoramento do planeamento e avaliação do processo educativo das crianças. De facto, as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

(OCEPE) destacam que a “observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25), aspetos reforçados no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto que descreve que “no âmbito da observação (...) o educador de infância: observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e de aprendizagem” (p. 5573).

Outro aspeto que suscitou interesse e impulsionou a investigação da mestrandia, foi a descoberta da singularidade da criança nos mais variados níveis (aprendizagem, personalidade, desenvolvimento, interesses, entre outros). A partir da observação percebeu-se que cada criança explora, socializa e interage de forma única e que o educador de infância deve aproveitar os momentos de observação para recolher informação e adequar as experiências ao que cada criança sabe, ao que é capaz de fazer e o que poderá vir a desenvolver, devendo planificar as intencionalidades educativas e as experiências do dia-a-dia tendo em primeiro lugar tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, como as relações que estabelecem com as outras crianças e com os agentes educativos. Ao querer saciar o interesse de conhecer cada criança e proporcionar um apoio diferenciado, a mestrandia sentiu necessidade de refletir sobre diferentes modos de agir e estudar sobre a DP/PD para melhor adequar a sua prática à evolução de cada criança. Deste modo, as OCEPE referem que “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997, p. 25).

Para aprimorar a observação e o conhecimento da criança o educador de infância deve “escutar a criança tornando-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer a nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p. 5). Podemos então considerar que a observação é um processo fundamental para a intervenção educativa para que esta seja adequada, flexível e reativa aos temas educativos e às situações inesperadas emergentes no processo educativo. Também se compreendeu que existem focos essenciais como o espaço, os materiais disponíveis e as experiências educativas que são objetos de observação, reflexão do educador de infância, do qual deve ter como finalidade o desenvolvimento e a aprendizagem do grupo de crianças.

### **1.1.2 A planificação e as experiências educativas**

No contexto de EI, nas semanas iniciais a mestranda sentiu dificuldade em articular e adequar na planificação as estratégias às experiências educativas, bem como a intencionalidade educativa ao desenvolvimento e aprendizagem dos grupos de crianças (Creche e JI), pelo facto de os grupos serem heterogéneos quanto ao ritmo de aprendizagem e ao nível de desenvolvimento. Embora tivesse conhecimento sobre o processo de planeamento e sobre o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida, a mestranda tinha pouca experiência em articular os conhecimentos adquiridos com a prática docente e com as características e necessidades dos grupos de crianças. Assim, este facto levou a experiências pouco desafiadoras e conseguidas, algo que prejudicou o envolvimento e a aprendizagem dos grupos de crianças.

Deste modo, a mestranda refletiu sobre o processo de planeamento com base nos dados recolhidos da observação (realizada em diferentes momentos da PP) de modo a encontrar formas estimulantes de promover aprendizagens diversificadas e significativas para os grupos de crianças, pelo que “é a partir destas observações e em função das suas finalidades que ele regula a sua intervenção” (Figueira, 1993, p. 277). Para ilustrar melhor a reflexão, apresenta-se um excerto da reflexão crítica da mestranda referente à terceira semana em contexto de JI (ver anexo 2 – Terceira reflexão do JI, 2014, p. 1):

*Inicialmente, o educador deve observar o grupo de crianças, de modo a conhecer as suas capacidades, os seus interesses e as suas dificuldades, de forma a adequar o processo educativo. Segue o planeamento e a avaliação, como instrumento de trabalho do processo educativo. (...) a segunda etapa é o planear consistindo na preparação de experiências educativas, tendo em conta a criação de um ambiente estimulante, que proporcione aprendizagens diversas e centradas nos interesses das crianças, contribuindo igualdade de oportunidades. Planejar implica uma reflexão sobre a seleção de experiências educativas e das estratégias, pois estas devem adequar-se ao grupo.*

Assim, a partir da reflexão a mestranda procurou responder em conjunto com a colega de PP e com a educadora cooperante às suas dúvidas e satisfazer a sua curiosidade sobre o processo de planeamento. Para além disso, ficou atenta às explorações das crianças no decorrer do dia, tentando perceber os seus interesses e suas necessidades e “desenvolver uma pedagogia estruturada com base numa organização intencional e lógica tendo como centro da ação educativa as crianças”. De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p. 18) uma pedagogia estruturada “implica uma organização intencional e sistemática do processo

pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças”.

Ao longo da PP a mestranda foi aperfeiçoando as planificações com flexibilidade de forma a responder às necessidades e interesses dos grupos integrando a observação, a reflexão, o trabalho em equipa e a avaliação como ferramentas de trabalho pedagógico. Assim sendo, avaliou-se o processo e os efeitos educativos, o que exigiu uma reflexão sobre a ação, nomeadamente as estratégias utilizadas, a adequação aos grupos de crianças e a centralidade no processo e não no produto final. Em conformidade, Portugal e Laevers (2010, p. 20) salientam que “ (...) avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciadas pelas crianças” (Anexo 3 - Segunda reflexão do JI, 2015).

Para aprimorar a elaboração da planificação a mestranda optou por dividir por escrito os momentos, o que permitiu uma organização visual e o fio condutor dos momentos do dia ao educador de infância, bem como o tempo pré-definido para cada momento. Estes elementos foram espelhos da compreensão do processo de ensino/aprendizagem, bem como da metodologia e adequação das estratégias, recursos e espaços, sendo reflexo nas experiências educativas bem-sucedidas para as crianças.

Podemos então considerar que “o planear é um processo intelectual no qual os objectivos internos dão forma a acções antecipadas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 249), onde o educador de infância e as crianças planeiam em conjunto através de gestos, palavras e de um plano de ação (idem, p. 248). Assim, ao longo do período de intervenção a mestranda foi desenvolvendo diferentes experiências educativas, algumas bem conseguidas e outras não, o que proporcionou oportunidades de refletir e aprender sobre o processo de planeamento, o que contribuiu para uma aprendizagem e um melhoramento da sua ação educativa. Para tal, apresenta-se de seguida experiências educativas que foram bem conseguidas no contexto de Creche e de JI.

As experiências educativas desenvolvidas no contexto de Creche tiveram como tema central os meios de transportes, integrado no Projeto Educativo da Instituição, no interesse e na procura dos meios de transporte na brincadeira livre.

Um das experiências postas em prática em contexto de Creche e que para a mestranda era aquilo que em tempos considerava complexo foi a exploração de um jogo apelidado

de Dominó de imagens dos meios de transporte (figura 2). Esta atividade decorreu na área da manta, onde a mestranda exemplificou como se jogava e foi solicitando a participação individual de cada criança. Esta estratégia revelou-se essencial para que as crianças manifestassem curiosidade em ouvir e em visualizar o funcionamento do jogo, bem como as regras nele implícito.



*Figura 2 - Dominó dos meios de transporte*

Com o amadurecimento e o conhecimento da mestranda, compreendeu-se que esta atribuição de complexidade é uma avaliação que fez, sem ter conhecimento sobre o desenvolvimento do grupo. Assim, foi gratificante observar as crianças a manipularem as peças, a colocarem corretamente a peça, a mencionarem corretamente a cor do objeto representado e estarem curiosas e empenhadas. Verificou-se desta forma, que compreenderam a lógica das peças do dominó, o posicionamento correto das peças (imagens viradas para cima) e a correspondência da cor ao objeto representado na peça (verde – carro verde).

Refletindo ainda sobre a experiência educativa evidencia-se que decorreu de forma organizada e sistematizada, pelo que estava adequada às características, necessidades e interesses do grupo. Deste modo, as crianças usufruíram e desenvolveram diversas competências nos diversos domínios (físico-motor, cognitivo e psicossocial).

O material didático utilizado foi construído pela mestranda pelo facto de no período de observação percebeu-se que o grupo de crianças explorava com regularidade os jogos de mesa (puzzles, dominós, entre outros). Nesse momento, mostraram capacidade de manipular e combinar as peças e autonomamente reproduziam o som do objeto/animal representado nas peças. Também solicitavam a companhia do adulto para jogar pelo que a criança S. colocou as peças do dominó em cima da mesa e virou-as com as imagens para cima. Depois combinou a peça do gato amarelo com a peça pintada de amarelo e

solicitou que jogasse a peça seguinte, sendo visível que cada um jogava na sua vez. Deste modo, foi necessária uma preparação muito cuidada dos materiais dado que é um meio de comunicação, de exploração e obedece a vários critérios como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético promovendo novos saberes.

Assim sendo, a mestranda decidiu construir um jogo de mesa (dominó) de menor dimensão, pelo que possibilitou outra forma de exploração do espaço. A existência deste material didático permitia a continuidade entre as atividades e enquadrava-o com a realidade através das imagens reais, partindo dos interesses (meios de transportes) e de um material familiar. Este material era seguro, resistente, atrativo e era direcionado para contribuir o desenvolvimento do pensamento lógico, da experimentação, da manipulação e do aumento do conhecimento físico e social. Desta forma, Ramos (1995),

*o jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc (p. 2).*

A segunda experiência educativa no contexto de Creche decorreu na mesa de trabalho individualmente com cada criança e consistiu em observar a peça já existente na folha de trabalho e colocar corretamente as duas peças seguintes dominó dos meios de transporte (conforme a figura 3). Este material didático foi construído pela mestranda, com pequenas dimensões pelo que possibilitou o registo da exploração da experiência educativa anterior e a confirmação que as crianças entenderam e desenvolveram as competências mencionadas anteriormente, pelo que todas as crianças colocaram corretamente as peças na folha de registo e manifestando os sons de alguns meios de transporte, como por exemplo a criança C ao colocar a peça do carro que combinava com a imagem do outro carro fazia o respetivo som “bruubruu”.



*Figura 3 - Folha de trabalho do dominó dos meios de transporte*

No contexto de EP a mestranda sentiu uma efetiva necessidade de diferenciar o ensino para garantir que todos os alunos encontravam, nas experiências educativas, um desafio adequado ao seu desenvolvimento e ritmos de aprendizagem e à heterogeneidade de interesses. Esta diferenciação serviu-se de “adaptações curriculares; otimização do tempo de aprendizagem; organização estruturada da sala de aula; práticas de trabalho cooperativo e aprendizagem centrada em aprendizagens de excelência” (Pereira, 2011, p. 6), bem como de um apoio individualizado, um trabalho cooperativo e centrado no ritmo individual, inclusive ao ritmo da criança com NEE e do aluno com défice de funções na linguagem.

Ao refletir sobre a diferenciação do ensino a mestranda percebeu que devia informar-se e procurar implementar estratégias diferenciadoras com o grupo, já que se preocupava, em contexto de sala de atividades, como não conseguiu oferecer oportunidades desafiadoras e integradoras. De acordo com Cadima et al (1997, p. 14) diferenciar o ensino permite “organizar as actividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais”.

Assim, a mestranda interessou-se em compreender o modo como implementar a estratégia de trabalho de projeto durante a sua intervenção, procurando saber se possibilita a inclusão e o sucesso de aprendizagem dos alunos. De entre os autores de referência da DP e PD, adaptou a estratégia do trabalho de projeto ao grupo a qual desenvolveu em diferentes espaços, nomeadamente na sala de atividades, espaços exteriores (pinhal) e não utilizados da instituição (jardim). De acordo com Vasconcelos (2012), o trabalho de projeto é “ (...) uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenções com finalidade de responder aos problemas encontrados” (p.10).

Recorreu-se à estratégia diferenciadora de trabalho de projeto, pelo motivo de parecer à mestranda uma forma adequada ao grupo, pelo que desenvolveram uma aprendizagem ativa, o que possibilitou uma exploração e interação própria da criança à sua aprendizagem. Também desenvolveram aprendizagens ao seu ritmo, bem como a autonomia pelo que tomaram decisões sobre o próprio processo de aprendizagem, em que

permitiu uma ação participativa, solidária, tendo em vista objetivos realizáveis e estabelecidos de comum acordo (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Deste modo, em conversa com a educadora cooperante e com a colega de PP surgiu a oportunidade de desenvolver uma experiência de aprendizagem para atender as necessidades, os interesses e as habilidades das crianças. Após a oportunidade de implementar o trabalho de projeto partiu-se da adaptação da história dos reis magos integrando a descoberta dos cogumelos que serviu como indutor. Este foi um projeto que tinha como foco responder à curiosidade do grupo de crianças que observou cogumelos no jardim da instituição, questionando-se sobre o que eram e procurando querer saber mais (ver anexo 4 – Contextualização do Projeto). Valorizando o interesse e a necessidade de querer responder de uma forma positiva à heterogeneidade decidiu-se direcionar a investigação neste grupo de crianças, como se poderá visualizar na parte II.

Assim, surgiu a questão “o que é um cogumelo?”, em que as crianças fizeram o levantamento das fontes de recolha de informação e dos materiais, das atividades a desenvolver e a forma de apresentarmos as nossas descobertas, sendo que a família foi uma parte integrante durante todo o processo (ver anexo 5 – Contextualização do Projeto). Como forma de comunicar todo o processo do trabalho de projeto decidiu-se em grupo a elaboração de uma exposição. A avaliação consistiu num registo escrito (pela mestranda) e gráfico das crianças sobre o desenvolvimento do processo.

A estrutura das sessões seguiu a estratégia de trabalho por projeto constituído por quatro fases: identificação do problema, execução, comunicação e avaliação. O projeto foi constituído por sete sessões com a duração de uma hora e quinze, totalizando duas semanas de intervenção (6 a 15 de janeiro de 2015). As atividades dirigidas decorreram pela manhã nos diversos espaços da instituição (sala e num espaço não utilizado da instituição) exceto num dia em que se prolongou as atividades até à tarde e num espaço exterior à instituição (pinhal). Ao longo do período de intervenção foram desenvolvidas as diferentes áreas curriculares da EP.

Analisando globalmente o Trabalho de Projeto neste contexto constata-se que se observaram diferenças na forma como foram valorizadas as experiências educativas, relativamente à existência de uma maior participação e empenho das crianças e a sensibilidade à receptividade da exploração e do conhecimento. Assim, “quanto mais

amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências”, segundo Vasconcelos (2012, p. 12)

Podemos então considerar que a implementação das experiências educativas possibilitaram um incentivo à atualização do conhecimento na sua formação e à capacidade de reflexão e de abertura à inovação para a promoção do sucesso educativo. Ainda compreendeu que é imprescindível a participação da equipa educativa (educadora cooperante, par de PP, e auxiliar de ação educativa) no processo educativo pelo que “a participação de outros adultos (...) na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo” (ME, 1997, p. 27) e que o trabalho em parceria com as crianças permite o desenvolvimento e a aprendizagem de qualidade.

Na EI a mestranda também considera que existe uma relação entre a reflexão, planificação e intervenção, pelo que cada uma estimula a outra, através de uma reflexão constante, ao planificarmos aprendemos a intervir cada vez melhor, no sentido de adequar a sua atuação docente a novas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem que surgem nas crianças. Assim, a observação deve ser transversal a estes processos bem como a avaliação, pois é o que permite obter dados para perceber se está a agir adequada ou menos adequada.

### **1.1.3 As aprendizagens construídas com as crianças**

Neste tópico refletem-se sobre algumas aprendizagens construídas com as crianças em EI. No decorrer da PP, a mestranda sentiu algumas dificuldades em compreender alguns aspetos como a organização e o planeamento dos momentos da rotina, a exploração da brincadeira livre e a importância da relação escola-família. Estas dificuldades relacionam-se com o facto de serem elementos que recorriam de uma aprendizagem a longo prazo e em parceria. Assim sendo, a mestranda percebeu que necessitaria de tempo para adquirir certas aprendizagens e que eram construídas em parceria com as crianças, pelo que são atores do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Ao longo do período de intervenção em articulação com a observação e com a convivência com as crianças, percebeu-se que os momentos do dia devem obedecer a uma sequência lógica, porque no pensamento das crianças tudo tem de estar interligado pelo que “é um conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência ao desenrolar do processo educativo” (ME, 1997, p. 93).

Desta forma o que suscitou aprendizagem foi a descoberta da organização e planeamento da rotina. Nos dois contextos, a mestranda percebeu que a rotina tem um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem e deve ser planificada e pensada, pelo que o cuidar e o educar na autonomia e na segurança é algo imprescindível nos primeiros anos de vida. Podemos então considerar que “a rotina tem que ser usada para dar à criança uma segurança quanto às actividades que são desenvolvidas (...) para que aprenda sobre o espaço à sua volta” (Rocha, Serrão, Feyes & Pereira 2011, p. 5).

Face a esta descoberta, a mestranda compreendeu que existe uma pequena diferença entre a rotina desenvolvida na Creche e a rotina do JI. Com a observação compreendeu que na Creche se valoriza um cuidado e um tempo maior no decorrer de cada momento de cuidados (muda da fralda, hora da refeição, entre outros) e no JI aprecia-se mais os momentos de aquisição de conteúdos temáticos, tendo como documento orientador as OCEPE. Assim, no contexto de Creche, a rotina recai “em torno de experiências de cuidados diários (muda de fraldas, vestir, comer, dormir). Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens visuais e tácteis. Quando as rotinas são agradáveis, as crianças aprendem que as suas necessidades e os seus corpos são importantes” (Portugal, 2012, p. 54) e no JI a rotina é “educativa, porque é intencionalmente planeada pelo educador e por que é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo liberdade de propor modificações” (ME, 1997, p. 40).

Também compreendeu que as rotinas ajudam na construção de noções espaço-temporais, bem como na compreensão de regras e modos de agir. Estas devem ser consistentes e apoiadas numa aprendizagem ativa, na medida em que permitem às crianças anteciparem momentos do seu dia e adquirirem um sentimento de controlo sobre o que fazem.

Com base na observação realizada nos contextos educativos em EI percebeu-se que a rotina são vários momentos relevantes do dia das crianças, porque proporciona um desenvolvimento na autonomia, tornando as crianças mais maduras e independentes. Assim, a rotina permite que as crianças tomem conhecimentos sobre o mundo que as rodeia, a partir da exploração do espaço, dos materiais disponibilizados e da interação com os outros (idem). Deste modo, pode dizer-se que a rotina deve ser coerente, embora flexível, procurando a satisfação dos interesses, necessidades, bem-estar e envolvimento

das crianças. Por todos estes factos observados na PP a mestranda compreendeu que as crianças são atores importantes neste planeamento e é com elas que tudo faz mais sentido.

Outro aspeto que suscitou aprendizagem em parceria foi a brincadeira livre no que respeita ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta aprendizagem decorreu em diversos espaços da sala de atividades, pelo que a mestranda percebeu que o papel do educador de infância consiste em criar um ambiente diversificado e seguro com materiais e oportunidades interessantes, bem como disponibilizar espaços em que as crianças se desloquem em diferentes direções e que possam escolher de acordo com os seus interesses e aptidões pessoais (Post, 2007). Assim, este tempo livre “ocorre em contexto social rico e, por isso, as crianças têm oportunidade de observarem outras a explorarem e a brincarem, imitarem as suas acções e estabelecerem relações com os outros. Podem também comunicar as suas frustrações e os seus triunfos a educadores atentos e interactivos” (idem, p. 249).

Por outro lado, com a observação percebeu-se que a interação e a descoberta de um objeto surpresa na brincadeira livre (inserido pela educadora cooperante) poderá possibilitar um vasto número de aprendizagens proporcionando também e à mestranda uma maior sensibilidade na observação. Neste âmbito, a utilização do registo fotográfico e escrito permite um acompanhamento detalhado do progresso de cada criança, posteriormente arquivado em portefólios individuais. Para aprimorar a brincadeira livre e o conhecimento da mestranda procurou-se perceber que,

*o brincar envolve flexibilidade do pensamento, oferece oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sobre diferentes pontos de vista. E daí que, (...) o brincar seja uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através daquilo que providenciam para as crianças, de intervenções e de interações estimulantes no decurso desse mesmo brincar, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares (Bruner (s/d) citado por Portugal, 2008, p. 51).*

Outro aspeto que suscitou aprendizagem em parceria com as crianças foi a descoberta da importância da relação escola-família. A partir da observação percebeu-se que cada família é única e interage de forma singular com a escola e com o educador de infância. Ao querer saciar o interesse de conhecer a relevância da interação de escola-família no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a mestranda partilhou com a educadora cooperante e com a colega de PP, que seria um contributo valioso interagir com as

famílias do grupo de crianças, pelo que assumem um papel relevante na qualidade da EI, nomeadamente como veem o contexto, a opinião formulada sobre os cuidados realizados com as crianças (bem – estar e envolvimento) e o contributo que disponibilizam na participação de experiências educativas para o desenvolvimento de novas competências nas crianças.

Ao longo do período de intervenção em articulação com a UC da Didática da EI, percebeu-se que a família é o primeiro agente educativo de uma criança, sendo que é a primeira realidade com a qual estabelece contacto, pelo que é quem ensina a ser, a estar e a viver em comunidade, portanto são os primeiros educadores e a sua casa a primeira escola com grandes e múltiplas aprendizagens. Naturalmente esta realidade terá um enorme impacto no desenvolvimento global da criança, bem como na sua integração escolar. A este propósito a escola apresenta-se como segundo ambiente social e cultural que a criança conhece e onde transporta as aprendizagens feitas no seio primário – a família (ME, 1997).

Por outro lado, a mestranda apercebeu-se que a relação escola-família é também uma partilha de conhecimentos e saberes sobre a criança, especificamente sobre o que vivenciou em casa e na escola o que possibilita assegurar o seu bem-estar e envolvimento, já que “o bem-estar e envolvimento são inerentes à vida da criança e espelham aquilo que a criança sente e o impacto que tudo o que a rodeia tem sobre as suas vivências, sendo da maior importância as relações que a criança estabelece nos seus primeiros anos de vida” (Calheiros & Piscalho, 2014, p. 258).

De facto, Post (2007, p. 329) afirmam que

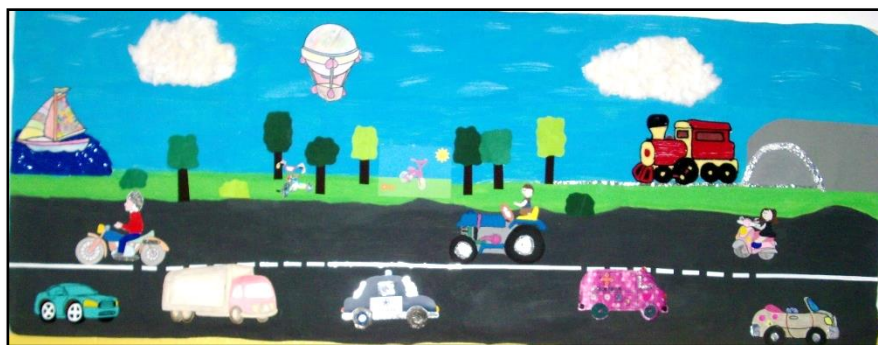
*em conjunto, os pais e os educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança na criança. Aprendem uns com os outros o que funciona e o que não funciona com determinada criança no seio da sua relação.*

Evidentemente que o envolvimento entre a escola e a família é crucial para o bom e harmonioso desenvolvimento da criança, devendo ser preservado e enriquecedor.

Assim sendo, a mestranda teve a oportunidade de desenvolver uma experiência em Creche que possibilitou a interação com as famílias das crianças. Esta oportunidade permitiu observar a disponibilidade e o interesse das famílias no trabalho desenvolvido,

analisar a reação das crianças face ao processo e ao produto final e interação com a escola e a família.

Um dos trabalhos desenvolvidos em conjunto com a família consistiu na decoração da representação de um cartaz com um meio de transporte escolhido pela criança, disponibilizando-se liberdade na utilização de materiais. Como finalização do trabalho as crianças decoraram um papel de cenário com diferentes materiais (tintas, algodão, entre outros) e preencheram-no com o meio de transporte elaborado com a família, ilustrado na figura 4.



*Figura 4 - Cartaz dos meios de transporte*

Reflete-se que as famílias demonstraram interesse em participar no processo de ensino-aprendizagem das suas crianças e empenho na realização. Com a observação evidencia-se que as crianças foram envolvidas na experiência tendo significado para elas, pelo que demonstraram como tinham realizado e com que elementos do agregado familiar. Refletindo, neste contexto, percebeu-se que a metodologia utilizada para a experiência educativa foi adequada, pelo que promoveu a interação escola-família e desenvolveu competências relacionais, sociais e cognitivas nas crianças.

Podemos então considerar que a relação escola-família constitui uma parte intrínseca da abordagem pedagógica e do envolvimento ativo e afetivo dos pais e das crianças ao novo contexto educativo. Também se compreendeu que o educador de infância tem um papel ativo na interação escola-família, pelo que é o intermediário entre os dois agentes educativos (família e escola). Posteriormente, a mestrandia reflete sobre o papel do educador em EI, de forma a progredir como futura educadora de infância, a nível profissional e pessoal.

#### **1.1.4) Ser educador de infância**

No contexto de Creche como no contexto de JI a mestranda sentiu necessidade de refletir sobre o que é um educador de infância. No início deste percurso tinha a certeza que adorava crianças e que são a luz do seu árduo trabalho, mas sabia que isso não era suficiente para exercer. Ao longo das práticas pedagógicas nos dois contextos a mestranda foi-se apercebendo que necessitaria de aumentar os seus conhecimentos sobre o que é um educador de infância. Assim, foi construindo e idealizando uma perspetiva de que educadora de infância percecionava ser e tentou aperfeiçoar-se em cada PP.

Primeiramente a mestranda procurou conhecer o que era comum nos dois contextos quando se reporta ao educador no contexto de EI, sendo este diferenciado nos contextos de Creche e JI. No entanto, ambos têm o mesmo foco que é responder às necessidades básicas das crianças dos 0 aos 6 anos de idade, tendo em conta o seu desenvolvimento e processo de aprendizagem, promovendo experiências educativas num espaço educativo e colaborando na execução do projeto educativo da instituição.

Logo o papel do educador em contexto de Creche “não é o de formar o desenvolvimento mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmam segurança emocional e encorajamento” (Portugal, 2012, p. 51). Em conformidade e acrescentando que o papel do educador em JI se direciona para a conceção e desenvolvimento do “respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto – Lei n. 241/2001, p. 5572). Deste modo, a mestranda pretende ser uma educadora de infância bem informada e observadora, com conhecimentos relevantes e essenciais sobre o desenvolvimento da criança e sobre a didática específica em cada contexto. Como referem as OCEPE (ME, 1997, p. 25),

*observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.*

Pretende ser uma educadora organizada, disciplinada e reflexiva, pelo que valoriza serem elementos essenciais para a prática educativa de um educador de infância, dado que observa, planifica e avalia. Assim, o ME (1997) assevera que “planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos

e materiais necessários à sua realização” (p. 26). Também afirma que “oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo” (idem, p.27).

Neste sentido, a mestranda pretende ser uma educadora de infância motivada e mediadora no processo e desenvolvimento de aprendizagem, em que predomina a observação como ferramenta essencial, pelo que permite prever situações e experiências de aprendizagem, atendendo as necessidades e interesses das crianças e despertar novas oportunidades de aprendizagem. Como afirma Dias e Correia (2012, p. 4) “educador deve considerar que cada criança é um ser único, rico e com potencial a partir das suas ações”. Assim, a mestranda foca a sua atenção na criança auxiliando-a na resolução de problemas, no encorajamento e no desenvolvimento de novas competências.

Também procura ser uma educadora de infância que direciona as experiências educativas como oportunidades de descoberta, com a participação ativa das crianças no planeamento e na reflexão, de forma a proporcionar aprendizagens significativas e encontrar respostas para as dificuldades das crianças. Neste sentido, a educadora cooperante alertou-nos em conversas informais que o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem devem ocorrer de forma integrada e complementar nas experiências educativas de modo serem motivadoras e desafiantes para os aprendentes, visto que o processo de aprendizagem é natural e progressivo, tendo em conta a exploração, a descoberta e a reorganização mental das crianças relativamente ao meio envolvente.

Com a observação realizada na PP nestes contextos, foi possível corroborar que o educador de infância tem um papel imprescindível no dia-a-dia das crianças com idade inferior aos seis anos, porque acompanha o seu desenvolvimento, planifica experiências educativas com o intuito de promover a autonomia das crianças nas tarefas do quotidiano. É de salientar que cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e o educador adapta a proposta educativa às características físicas, biológicas, sociais, cognitivas, emocionais das mesmas. Cabe-lhe ainda interagir com as crianças com o intuito de desenvolver competências sociais e interativas com o restante grupo de crianças.

Também constatou-se que o educador de infância desenvolve diferentes tarefas durante o dia: preencher documentação relativa à instituição, nomeadamente documentos oficiais como Projeto Educativo, Plano Individual das crianças; e à criança, especificamente

recados para os encarregados de educação, processo de desenvolvimento das crianças ao longo do período escolar; reuniões e prepara a intencionalidade educativa. Nesta perspetiva, Oliveira-Formosinho & Araújo (2013, p. 69), mencionam que “a documentação pedagógica tem um papel preponderante nestas experiências pedagógicas, permitindo dar visibilidade junto dos pais os processos e realizações das crianças, presentes nos seus portefólios individuais (...)”.

Verificou-se ainda que o educador acompanha o desenrolar do dia-a-dia das crianças auxiliando-as nas suas tarefas; trabalha em equipa com os docentes da instituição e com as auxiliares de ação educativa; realiza o acolhimento das crianças e comunica com os encarregados de educação sobre o desenvolvimento e estratégias adequadas para a adaptação das crianças no novo meio; avalia e regista/arquiva o processo de desenvolvimento do grupo nos portefólios de evidências de aprendizagens individuais de cada criança; organiza o espaço educativo; identifica os materiais de cada criança (colchões, bens, copo de água, chupeta, mochila) e cria laços e empatia com o grupo de crianças, de forma a promover uma relação de confiança, segurança, estabilidade emocional e afetiva, para que estas possam ter sucesso no seu processo de aprendizagem, tendo como base as observações e análises de uma visão atenta e pormenorizada (idem).

De forma concisa pode dizer-se que o educador no contexto de Creche ou no Jardim de Infância é um “profissional com qualificação para a docência e com habilitações para desempenhar as suas funções com crianças dos 0 aos 6 anos de idade” (Ramos, 2012, p. 22). Assim pode entender-se que ser educador, segundo Calheiro e Piscalho (2014) citado por Cardona (2006),

*é um caminho exigente, rigoroso, um processo intrincado, um desafio em constante construção (...) deve ter uma atitude de constante questionamento e procura de novas respostas, (onde) é fundamental (...) promover uma atitude mais crítica e reflexiva, considerando as dimensões pessoal, pedagógica, institucional e coletiva que integram este processo (p.59).*

Por fim, todo este processo de aprendizagem foi complexo, enriquecedor e significativo na formação da mestrandia, já que percebeu que a EI foi um capítulo de aprendizagens determinantes para o seu desempenho como futura profissional da educação. No entanto, avizinha-se um novo capítulo em 1.º CEB em que haverão novas aprendizagens e outras que completarão as anteriores.

## 2) PERCURSO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 1.º E 3.º ANO

O percurso em 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu no 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no 1.º semestre do 2.º ano em dois contextos educativos (1.º ano e 3.º ano), pertencentes a duas instituições públicas, integradas em dois agrupamentos do concelho de Leiria, mediado por duas unidades curriculares de PP.

Em Portugal, o Ensino Básico agrupa do 1.º ao 12.º ano de escolaridade sendo obrigatória, segundo o Decreto - Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986,

*O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. (...) A gratuitidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários.*

No que respeita ao 1.º CEB, este remete para os quatro primeiros anos do Ensino Básico, no qual a legislação descreve que

*a matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico é obrigatória para as crianças que completem seis anos de idade até 15 de setembro. As crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no 1.º ciclo do ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação (Despacho Normativo n.º 7 - B/2015 art.º 4).*

Assim, a organização curricular e programas (ME, 2004) descreve que o ensino básico constitui

*a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (p.11).*

A PP do primeiro semestre (1.º ano) desenvolveu-se durante 15 semanas consecutivas iniciando-se a 24 de fevereiro e terminando a 9 de junho de 2014. Neste contexto, o grupo de crianças tinha idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos e perfazia um total 15 elementos. A instituição era composta por três blocos, tendo duas salas de 3.º ano, duas de 4.º ano, uma biblioteca, uma sala de ciências, uma sala de 2.º ano, duas do 1.º ano, uma sala de ensino estruturado.

Genericamente, a turma era heterogénea relativamente aos interesses e às competências, características individuais, por integrar cinco alunos que frequentavam o 2.º ano de escolaridade. Estes alunos manifestavam comportamentos considerados pouco satisfatórios, nomeadamente distração e dificuldades de aprendizagem com maior incidência nas áreas curriculares de Matemática e Português.

A PP do segundo semestre (3.º ano) desenvolveu-se durante quinze semanas consecutivas iniciando-se a 22 de setembro de 2015 e terminando a 12 de janeiro de 2016. Neste contexto, o grupo de crianças tinha 8 anos de idade e perfazia um total de 20 crianças. A instituição era composta por dois pisos, em que o primeiro se destinava às salas, nomeadamente duas salas de 2.º ano, duas do 3.º ano, duas do 4.º ano, biblioteca, duas casas de banho (uma de rapazes e uma de raparigas), duas arrecadações, ludoteca, sala de professores, elevador e uma casa de banho para os professores.

Genericamente, o comportamento global da turma era muito bom, sendo notório que os alunos conheciam e implementavam as regras de comunicação e de socialização. Prezavam e respeitavam os materiais que estavam à sua disposição, bem como as responsabilidades que deviam exercer para continuarem a preservá-las. Salienta-se que o grupo conhecia as diferenças presentes na turma, respeitando-as e cooperando com os colegas sempre que fosse necessário. Também foi visível o respeito, o carinho e o diálogo que estabeleciam com os colegas, com a professora titular e com a comunidade educativa, assim como uma boa participação, empenho, rigor e cuidado na elaboração das tarefas escolares.

Seguidamente apresentam-se os temas considerados transversais aos dois contextos do 1.º CEB tendo em consideração as reflexões realizadas no período da PP.

## *2.1) DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS*

### **2.1.1) A observação**

Ao iniciar a PP em contexto de 1.º CEB, a observação foi um dos aspetos em que a mestranda sentiu maior receio, estando relacionada com o facto de pensar que os focos de observação seriam bastante diferentes do contexto de EI. Após a vivência durante dois dias na instituição, a mestranda percebeu que não era necessário valorizar os seus receios, pelo que compreendeu que alguns focos de observação seriam semelhantes (como os da

instituição, sala, entre outros) e outros seriam diferentes atendendo o desenvolvimento do grupo (interesses, necessidades, entre outros).

Assim sendo, a mestranda adotou a estrutura do plano de observação que utilizara em EI para o novo contexto que integrou. Este plano (ver anexo 6 – Plano de observação do 1.º CEB) teve a mesma estrutura, tendo em conta a organização do ambiente educativo e as rotinas, o registo dos focos e o tempo previsto da PP.

Ao longo do período da observação em articulação com as Didáticas do 1.º CEB, percebeu que o professor do 1.º CEB deve “observar, a fim de melhor conhecer os seus alunos e de conseguir juntar informação que lhe permite desenvolver a sua prática abrangendo todos eles (...)”, de acordo com Pais e Monteiro (1996) citado por Fernandes (2012, p. 54), o que possibilitou à mestranda recolher informação sobre as atividades desenvolvidas e vivenciar novas aprendizagens quanto à postura e à linguagem de um professor do 1.º CEB.

Por outro lado, a mestranda apercebeu-se que o processo de observação é transversal aos diferentes contextos (EI e 1.º CEB) e continua a ser contínuo e fundamental na formação e prática do professor do 1.º CEB. Face a esta descoberta e após a implementação do plano de observação verificou-se que os registos diários elaborados pela mestranda deram um contributo valioso para o melhoramento do planeamento e avaliação diagnóstica do processo educativo das crianças. Assim, as duas experiências nos diferentes contextos (EI e 1.º CEB) evidenciaram que a observação é um processo da ciência imprescindível na prática docente da mestranda.

Outro aspeto que suscitou interesse à mestranda foi perceber que existem domínios fundamentais no processo de aprendizagem, os quais estão interligados com o desenvolvimento das crianças. Assim, através da observação compreendeu-se que existem domínios relevantes no 1.º CEB, nomeadamente o domínio da leitura e da escrita, nos quais são de extrema importância para o processo de aprendizagem das crianças.

Relativamente ao domínio da leitura destacou-se a relevância da leitura de todos os exercícios em voz alta e em conjunto, para melhor compreensão dos mesmos, bem como o seu treino. No que diz respeito ao domínio da escrita observou-se que a escrita é um processo complexo de “saberes” e “saberes-fazer”, em que a criança é envolvida nos

vários níveis: cognitivo, motor (postura e motricidade fina) e psicoafectivo (relação que estabelece com o que realiza), como afirma Pereira e Azevedo (2005).

Ao observar este processo constatou-se a extrema simplicidade, porque para os adultos é algo adquirido e automático, mas para as crianças é um conjunto de saberes complexos realizados em simultâneo, o qual é novidade. É importante que o professor do 1.º CEB revele conhecimentos prévios sobre o processo de escrita, para poder construir diversos saberes, auxiliar as crianças e diversificar experiências educativas. Deste modo, “tal complexidade leva a pensar que as crianças devem adquirir saberes sobre a escrita e os escritos com a ajuda de um professor-tutor que deve funcionar como mediador na construção desses saberes, não se limitando a pôr o material à disposição dos alunos, mas gerando ambientes ricos e interativos que possibilitem a cada aluno a sua própria progressão e, conseqüentemente, a sua capacidade de se auto-avaliar” (idem, p.15).

Ainda referente ao domínio da escrita destacou-se a importância do rigor na referenciação espacial (onde as crianças devem escrever a letra ou a frase no seu caderno diário), no grafismo (domínio do gesto gráfico e da reprodução do código escrito), no conteúdo e na criatividade (imaginar uma frase e escrevê-la), na oralidade (formular frases oralmente, que são esquecidas de seguida, quando são para escrever) e no domínio do código (relação fonema/grafema, para a descodificação de frases). Podemos então considerar que a observação é um elemento crucial na prática educativa, pelo que permite uma sensibilidade na recolha de informação sobre as competências adquiridas dos alunos e as que necessitam de ser melhoradas. Assim compreendeu-se que o professor deve inicialmente realizar uma avaliação diagnóstica para poder progredir com o processo de ensino-aprendizagem.

Após a reflexão do registo da observação elaborado pela mestranda, verificou-se que foram um ponto de partida para adequar o processo educativo às crianças, tendo sido significativo a oportunidade de vivenciar e observar um início de um ano letivo. Também se compreendeu que o domínio da leitura e da escrita é transversal no 1.º Ciclo do ensino básico, pelo que é uma competência adquirida ao longo dos primeiros anos de escolaridade. Podemos então considerar que a observação permitiu conhecer o grupo de crianças, a sua dinâmica de trabalho, como aprendem e o que lhes desperta maior interesse na aprendizagem, sendo proveitoso para o professor do 1.º CEB no início do planeamento.

### **2.1.2) A planificação e experiências educativas**

No contexto do 1.º CEB, nas semanas de intervenção a mestranda sentiu dificuldade em adequar a planificação às estratégias e às experiências diferenciadoras, bem como a intencionalidade educativa ao desenvolvimento e aprendizagem dos grupos de alunos (1.º e 3.º ano), pelo facto de os grupos serem heterogéneos quanto ao ritmo de aprendizagem, ao nível de desenvolvimento, interesses e apresentarem diversas dificuldades de aprendizagem. Embora tivesse conhecimento sobre o processo de planeamento e sobre o desenvolvimento das crianças, a mestranda sentiu necessidade de diferenciar o ensino sempre que achou necessário, de forma ajudar os alunos a ultrapassarem dificuldades e como evoluírem para outro nível de aprendizagem numa tarefa.

Deste modo, a mestranda refletiu sobre o processo de planeamento com bases nos dados recolhidos e na avaliação diagnóstica, de forma a encontrar respostas para a heterogeneidade e as aprendizagens terem como foco os alunos. Nesta ordem de ideias de Almeida Gonçalves e Trindade (2010, p. 2071) defendem que,

*a planificação é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficácia de uma acção, quer seja a nível micro, quer seja a nível macro. O processo de planificação está inserido em vários sectores da vida social: planeamento urbano, planeamento económico, planeamento habitacional, planeamento familiar, entre outros. Do ponto de vista educacional, a planificação é um acto político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.*

Assim, a mestranda optou por elaborar a planificação com a divisão por momentos na descrição da intencionalidade educativa (ver anexo 7 – Planificação do 1.º ano), com o intuito de permitir uma organização visual das tarefas que decorrem na área disciplinar, bem como o tempo previsto para cada uma e o seu encadeamento. Inicialmente (1.º ano), a mestranda decidiu integrar na planificação a implementação das estratégias diferenciadas, pelo que achou que numa linha do fim da tabela da planificação ficaria notório a implementação das estratégias diferenciadoras. No entanto, a planificação ficou confusa e não era perceptível quais as estratégias de DP/PD e quais as atividades das diferentes áreas curriculares, bem como o que decorria em simultâneo. Em diálogo com a professora cooperante, chegou-se à conclusão que seria pertinente planificar as estratégias de DP/PD (ver anexo 8 – Planificação do 3.º ano) à parte, incluindo apenas os momentos de rotina (concelho de cooperação), as atividades propostas para as diferentes

áreas disciplinares, pois permitia uma leitura simples e coerente. Neste sentido, Arends (2008, p. 458-459) refere que

*os professores ao planificarem, segundo a diferenciação pedagógica, centram-se no essencial, prestam atenção às diferenças dos alunos, integram o ensino e a avaliação, procuram formas de todos os alunos participarem em trabalho adequado, colaboram na aprendizagem, equilibram normas de grupo e normas individuais e modificam o conteúdo, o processo e os produtos.*

Tendo em conta a afirmação de Arends, refletiu-se que não se apresentou um instrumento de avaliação, pelo que se valorizou apenas a observação direta e o diário de bordo como registo. Ao longo da PP a mestranda percebeu que as planificações devem ser elaboradas de forma atenta e consciente, permitindo prever situações e dúvidas por parte dos alunos, o que a torna flexível e com finalidade em otimizar a prática docente. A este propósito Zabalza (2004), afirma que a planificação constitui uma das funções executivas do ensino em que o docente toma decisões em relação aquilo que deve ser ensinado (que metodologias, que material didático, que recurso). Também, considera os resultados esperados, assim o currículo é transformado e adaptado pelo processo de planificação docente através de acrescentos, supressões, interpretações e decisões do docente.

Podemos então considerar que os professores do 1.º CEB dedicam grande parte do tempo a esta atividade, que irá condicionar a sua ação e todo o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e logico-matemática dos alunos. Desta forma, a adequação e o aperfeiçoamento do processo de planeamento contribui para uma prática mais adequada e com experiências educativas mais significativas para os alunos. Posteriormente, apresenta-se algumas experiências educativas que foram bem sucedidas e outras menos, mas que foram um contributo valioso para o melhoramento do processo de planeamento da mestranda.

A intervenção implementada no 3.º ano de escolaridade remete para a exploração do meio local (Leiria) em sala de aula, valorizando a pesquisa e o trabalho realizado em família. Nesta proposta educativa evidenciam-se os seguintes aspetos positivos: conexão entre o trabalho desenvolvido com a família (pesquisa sobre o meu local (Leiria), tendo a possibilidade de realizar uma visita ao mesmo em cooperação com a família) e com o trabalho em sala de aula; e o instrumento de avaliação ser reflexo do pensamento dos alunos sobre o conteúdo lecionado. Os aspetos mencionados anteriormente tiveram impacto nos alunos porque revelaram trabalho realizado com a família e conhecimento sobre o mesmo, manifestando orgulho em apresentá-lo. De acordo com Telmo citado por

Ferreira (2016, p. 13-14), “importa integrar os conteúdos programáticos aquando da observação dos elementos do Património, desenvolvendo-se, desta forma, o gosto pela pesquisa, com a finalidade de incentivar as crianças a recolher elementos e consultarem documentos”.

Em contrapartida, existiram elementos a serem melhorados, nomeadamente a sequência didática, isto é, optar-se-ia por organizar os alunos a pares pelo motivo de ainda manifestarem dificuldades em trabalhar em cooperação (grupos com mais de dois elementos); os recursos disponibilizados, ou seja, entregar-se-ia ao par um guião com uma estrutura pré-elaborada onde poderiam registar os dados que tinham descoberto, tendo títulos e imagens para auxiliar na organização mantendo os temas selecionados; e realizar-se-ia o fecho da aula com um vídeo representativo de Leiria, bem como as breves apresentações dos pares, reforçando a ideia que deveriam manifestar o que achariam relevante sobre o seu tema.

As razões destas dificuldades da atuação da mestrandia devem-se ao facto de querer esclarecer e responder a todos os alunos, não excluindo e não descartando a atividade. Este elemento refletiu-se no registo de avaliação (conforme figura 5) sendo notório os comentários dos alunos face ao que aprenderam com a realização da atividade.

<p style="text-align: center;"><b>Eu costumava pensar... Mas agora sei...</b></p> <p>Descreve por palavras tuas o que pensavas saber sobre o passado do meio local e o que sabes agora sobre o mesmo.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---

*Figura 5 - Registo de avaliação*

Relativamente à intervenção realizada no 1.º ano de escolaridade destaca-se a elaboração de um gráfico de pontos. A proposta educativa desenvolveu-se para o grupo-turma tendo como suporte físico o quadro, onde estava afixado uma cartolina com os eixos desenhados, onde a mestrandia explicou oralmente a elaboração do gráfico e solicitou a participação dos alunos para o mesmo.

Assim existiu um aspeto a ser melhorado, nomeadamente a ausência de tempo para salientar um aspeto essencial, como a relação que existe na construção do gráfico de

pontos e o de barras, ou seja, “envolver os pontos com um retângulo e a seguir se apagarem os pontos, obtemos um gráfico de barras” (Martins & Ponte, 2010, p.53). A solução para a gestão de tempo, será não desperdiçar tempo na exploração do gráfico de pontos.

Assim, os alunos sentiram maiores dificuldades na compreensão dos constituintes e interpretação do gráfico de pontos, pela razão de ser o primeiro contacto com aquela tipologia de gráfico e terem que compreender quais os constituintes de um gráfico (legenda, dois eixos, a representatividade do ponto, as legendas do eixo, o título, o registo dos dados). A estratégia implementada para solucionar as dificuldades, foi repetir os conceitos e exemplificar com os próprios alunos.

### **2.1. 3) As aprendizagens contruídas com as crianças**

Neste tópico refletem-se sobre algumas aprendizagens construídas com as crianças em 1.º CEB. No decorrer da PP, a mestranda sentiu necessidade de compreender alguns aspetos como o jogo matemático como recurso de aprendizagem; a aprendizagem cooperativa no processo de ensino-aprendizagem e a valorização de um tipo de avaliação formativa na gestão da prática educativa. Estas necessidades relacionam-se com o facto de serem elementos que suscitaram interesse e que foram uma aprendizagem realizada em conjunto com as crianças. Deste modo, a mestranda percebeu que a experienciar com as crianças aprende a valorizá-las como atores da própria aprendizagem e a saber ouvir nos momentos de intervenção.

Ao longo do período de PP em articulação com a intervenção com as crianças, percebeu-se que o jogo matemático como recurso de aprendizagem para os alunos é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pelo que o jogo é considerado uma atividade necessária para que se desenvolva a aprendizagem (Moura & Viamonte, 2012) em que os jogos educativos com fins pedagógicos são importantes em situações de ensino-aprendizagem, baseando-se em aumentar a construção do conhecimento, introduzindo propriedades lúdicas, de prazer, de capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora, promovendo aos alunos várias oportunidades de conhecimentos e habilidades.

Face a esta descoberta, a mestranda compreendeu que a utilização de um jogo na sala de aula possibilita aos alunos diferentes aprendizagens. Assim, no decorrer da PP em 1.º ano, a mestranda optou por inúmeras vezes elaborar diversos jogos lúdicos com fins

pedagógicos para desenvolver competências deste ano letivo, como por exemplo um dominó do caso de leitura (palavras com al, el, il, ol, ul), ilustrado na figura 6.

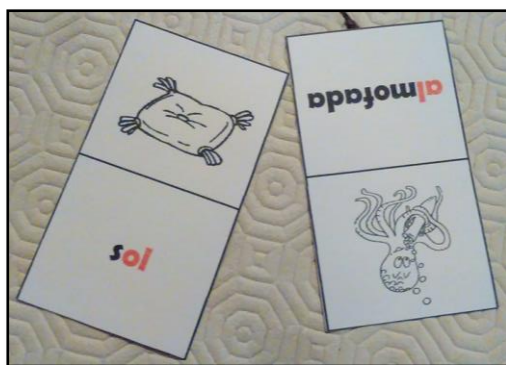


Figura 6 - Dominó do caso de leitura

Estas vivências permitiram à mestrandia compreender que o professor do 1.º Ciclo tem que diversificar os recursos didáticos apoiados numa aprendizagem ativa.

Outro aspeto que suscitou aprendizagem em parceria foi a aprendizagem cooperativa pelo que é uma estratégia imprescindível no processo de aprendizagem dos alunos, da qual deve ser valorizada pelo professor do 1.º Ciclo, nomeadamente na organização de grupos. Neste sentido, Fontes e Freixo (2004, p. 33) afirmam que

*(...) um grupo de Aprendizagem Cooperativa desenvolve uma interação que deve ser entendida como o incentivo que se dá e a facilidade para que todos os esforços desenvolvidos por cada elemento do grupo tenham utilidade para a realização das tarefas, com a finalidade de se alcançarem os objetivos previamente estabelecidos.*

Esta aprendizagem decorreu em diferentes momentos de intervenção, pelo que a mestrandia percebeu que o papel do professor do 1.º Ciclo consiste refletir sobre possíveis formas de agrupar alunos, analisando as finalidades em cada momento que se opta por os realizar. Na PP a mestrandia adotou a estratégia de aprendizagem cooperativa nos momentos que achou que seria benéfico para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, numa das semanas de intervenção a mestrandia desenvolveu o trabalho cooperativo numa área curricular (Matemática) onde cada grupo continha um elemento principal (chefe) que tinha como responsabilidade gerir as atitudes dos colegas, bem como as dificuldades que apresentavam na resolução das tarefas. O papel da mestrandia foi de auxiliar um grupo que tinha atividades pré-definidas por si, tendo em vista as dificuldades que apresentaram no decorrer das semanas anteriores de intervenção. No entanto, auxiliou

os restantes grupos sempre que sentiam dificuldades. Um aspeto a ser melhorado é a agitação que os alunos fazem por estarem a trabalhar autonomamente, pois é necessário intervir quando excedem o ruído permitido dentro da sala de aula (ver anexo 9 – 13.º reflexão do 1.º ano).

Podemos então considerar que as aulas devem ser espaços propícios a desenvolver estas competências nos alunos, pois permitirão futuramente aos alunos trabalhar em equipa. Atualmente, esta estratégia é utilizada pelos professores do 1.º Ciclo, porque numa simples ação os alunos adquirem múltiplas aprendizagens nos diversos saberes.

Outro aspeto que possibilitou aprendizagem em parceria foi a valorização de um tipo de avaliação formativa. Esta aprendizagem decorreu nos dois contextos educativos do 1.º CEB, pelo que a mestranda sentiu necessidade de perceber que tipo de avaliação formativa e que instrumentos seriam adequados às atividades propostas. Assim, considera-se que as avaliações formativas são “recolhidas antes ou durante a instrução e destinam-se a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências prévias dos seus alunos para ajudar à planificação” (Arends, 2008, p. 211), havendo necessidade de ser trabalhada uma vez que o professor do 1.º Ciclo pode determinar o sucesso da aprendizagem dos alunos pelo registo que elabora nas avaliações.

Assim, em conjunto com a colega de PP e as professoras cooperantes, tentámos encontrar uma forma que permitisse uma avaliação reguladora de cada aluno e da turma. Deste modo, a mestranda elaborou uma grelha de avaliação (ver anexo 10 – Grelha de avaliação) que tinha como base os descritores de desempenho de cada área curricular, utilizando parâmetros como adquiriu, adquiriu parcialmente e não adquiriu. Após a implementação da grelha, a mestranda refletiu que a grelha elaborada permitia atingir os objetivos e o facto de ter um espaço destinado às observações, onde era registado alguns aspetos importantes tornava-se adequada, pelo que valorizava o processo da tarefa selecionada.

Por outro lado, com a reflexão percebeu ainda que o registo tinha de ser um momento calmo e atento, o que por vezes não possibilitava um registo rápido. Assim, foi se ajustando as grelhas às diferentes tarefas o que levava a possíveis alterações nos parâmetros. Podemos então considerar que não existe uma forma exata de avaliação em todas as tarefas, sendo essencial o professor do 1.º CEB adquirir diversas formas de avaliação e ajustá-las às tarefas propostas.

Podemos então considerar que as aprendizagens construídas em parceria com os alunos constitui uma parte importante da abordagem pedagógica e do envolvimento do professor do 1.º CEB, pelo que é um contributo valioso no melhoramento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e da prática docente do professor do Ensino Básico.

#### **2.1.4) Ser professor do 1.º CEB**

No contexto do 1.º CEB a mestranda sentiu necessidade de refletir sobre o que é um professor do Ensino Básico. Assim, “o professor do 1.º Ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”, segundo o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto (p. 5574).

A mestranda ao iniciar o percurso em 1.º CEB, tinha a certeza que queria estar atenta aos grupos de alunos que ia encontrar porque ia recorrer a uma observação detalhada e participativa nos dois contextos educativos, de forma a recolher a máxima informação para adequar o processo educativo às necessidades, interesses e características dos alunos. Assim sendo, quer ser uma professora do 1.º Ciclo observadora e informada sobre o que grupo, integrando os dados observados com os conhecimentos que tem sobre o desenvolvimento da criança e sobre a didática do 1.º CEB. Assim, o professor deve “observar, a fim de melhor conhecer os seus alunos e de conseguir juntar informação que lhe permite desenvolver a sua prática abrangendo todos eles (...)” (Pais & Monteiro, 1996, p.54, citado por Fernandes, 2012).

Pretende ser uma professora do 1.º CEB que fomenta a aquisição de competências e a construção do processo de ensino-aprendizagem para desenvolver o currículo, pelo que valoriza serem elementos fundamentais para a prática docente de um professor, dado que observa, planifica, atua, avalia e reflete sobre o processo educativo. Com base no Decreto-Lei, a prática pedagógica sensibilizou para o papel do professor no 1.º Ciclo, bem como todos os conhecimentos que este deverá ter para desenvolver o currículo. Nesta conformidade, (Arends, 2008, p. 21), “o conhecimento e as crenças dos professores (...), são importantes, não só para o seu próprio bem mas também porque eles motivam e orientam as suas ações”. Ainda salienta que os professores devem ter “*Conhecimento do conteúdo pedagógico*, ou seja, a amálgama especial de conteúdo e pedagógico que é exclusivo dos professores; a sua forma particular de compreender a profissão” e

“*Conhecimento pedagógico geral, com especial atenção aos princípios e estratégias gerais de gestão e organização da sala de aula, que parecem ir além da matéria da disciplina*”.

Deste modo, o professor do 1.º CEB deve articular bases teóricas (disciplinares) com a prática docente (práticas de ensino), de forma a ter consciência da realidade escolar e do contexto que integra. Também é pertinente na prática pedagógica evidenciar a articulação de conhecimentos disciplinares e adotar estratégias para os pôr em prática. No período de observação foi notório a articulação entre os saberes teóricos e a prática docente, nomeadamente na exposição de um conteúdo, no qual se verificou a relação e as estratégias implementadas de forma a promover as competências necessárias à promoção dos alunos. Esta observação sensibilizou para a importância dos conhecimentos científicos e didáticos por parte do professor e a capacidade de os transformar pedagogicamente, de modo eficaz para os alunos. Como refere Toscano (2012, p. 42), “(...) a sabedoria profissional obtém-se da sinopse entre o conhecimento científico (dos conteúdos específicos das disciplinas) e o conhecimento científico-pedagógico (conhecimento pedagógico)”.

Também procura ser uma professora do 1.º CEB que desenvolve um trabalho de cooperação e de construção das aprendizagens com os alunos, respeitando as suas necessidades e características individuais, sendo o reflexo no planeamento de sequências didáticas adequadas e de uma relação de afetividade com os alunos neste caminho da educação, pelo que

*“ A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. (...) Essa relação deve estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado ”* (Muller, 2002, p.276).

e “tem hoje de ser um gestor da sala de aula, um organizador da aprendizagem, detentor de um conjunto de competências relacionais a par das competências didáticas e dos inerentes à matéria que leciona” (Santos, 2001, p.1).

De forma concisa pode dizer-se que desejo ser uma professora do 1.º CEB que põe em prática todas as aprendizagens expressas aqui, que de certo modo ajudarão a ser uma profissional atenta, sensibilizada e reflexiva sobre todo o processo educativo. Foram todas

estas aprendizagens que ajudaram a crescer a mestranda e que lhe permitiram evoluir ao nível profissional e pessoal. No entanto, este percurso de aprendizagem é um caminho longo e inacabado, porque terminou esta etapa mas iniciar-se-á outra com novas aprendizagens, pois um professor deve procurar refletir e investigar para descobrir e consciencializar-se do lugar que ocupa na sociedade (Alarcão, 1996).

### 3) EDUCADOR DE INFÂNCIA/PROFESSOR REFLEXIVO E INVESTIGADOR

O presente tópico apresentado na dimensão reflexiva incide numa reflexão sobre o educador de infância e professor reflexivo e investigativo em contextos educativos, pelo facto de serem duas competências fundamentais na sua formação contínua. Segundo Dewey citado por Oliveira e Serrazina, 2002, p. 31, “reconhece que nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver”. Assim a reflexão é “a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p. 2), no qual

*(...) o desenvolvimento do conhecimento profissional baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. (...) Pode distinguir-se a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Os dois primeiros tipos são essencialmente reactivos, separando-os apenas o momento em que têm lugar, o primeiro ocorrendo durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário. É ao refletir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento táctico, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento (Schön, 1983, p. 1987 citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31).*

Neste sentido, o professor tem de ser um profissional reflexivo sobre o decorrer da ação, sobre a ação e na reflexão dessa mesma reflexão. A ação de refletir permite que o docente compreenda aspetos a melhorar, os pontos fortes e se consciencialize sobre conhecimentos adquiridos, reformulando o pensamento sobre a ação de lecionar. Após a intervenção, a mestranda refletiu sobre a sua ação no final da intervenção, considerou a reflexão de estratégias de modo a solucionar aspetos menos positivos e a previu formas adequadas ao acontecimento, ou seja, descreveu, analisou, interpretou e avaliou o seu percurso da PP. Deste modo, o educador de infância e professor reflexivo atribui significado à sua prática “(...) com vista a um melhor conhecimento e uma melhor actuação” (Alarcão, 1996, p. 8).

Outra competência fundamental na sua formação contínua é ser um educador de infância e professor investigador. A este propósito, a mestranda procurou responder às suas interrogações aliadas ao conhecimento de inovações relacionadas com novos modos de agir e contribuir com experiências investigativas para o desenvolvimento de uma educação de sucesso. Neste sentido, Alarcão (2001, p.2) destaca que a investigação “requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação”.

Neste sentido, a mestranda desenvolveu um espírito de pesquisa sobre a temática que pretendeu desenvolver (diferenciação pedagógica/pedagogia diferenciada), acreditando que foi um contributo valioso para a sua formação profissional, pelo que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino especificando que, por atitude de investigação entendia uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática”, segundo Stenhouse, 1975, p. 142 e 156, citado por Alarcão, 2001, p. 4.

Deste modo, pode entender-se que um educador de infância e um professor desenvolve na sua prática um estudo com base nos seus ideais fortalecendo um olhar diferente e crítico sobre uma temática. Assim, mestranda aprofundou a sua ação de investigar, realizando pesquisas e leituras sobre a temática em questão, cruzando perspetivas de diversos autores com as experiências investigativas.

A formação da mestranda na ESECS contribuiu para o desenvolvimento destas duas competências (reflexão e investigação), pela qual possibilitou um amadurecimento pessoal e profissional, em que levou a observar, questionar e analisar a sua prática, bem como as que pode contactar. Estas vivências foram oportunidades de sucesso, pelo facto da mestranda puder experienciar, errar e melhorar em cada passo que deu, de forma a torna-se um ser crítico e reflexivo. Deste modo, a mestranda aprendeu a gerar uma intervenção nos diferentes contextos: primeiramente observar detalhadamente de modo participativo, refletir sobre os dados recolhidos e planificar com objetivos de aprendizagem, delineando atividades e estratégias adequadas, valorizando o tempo e o espaço, bem como a construção de recursos didáticos e avaliar de forma consciente e atenta. Posteriormente, refletir sobre a sua prática educativa com o intuito de a melhorar e direcionar a ação ativa das crianças e consciencializar-se das suas dificuldades e de

como as pode ultrapassar. Também procurou ler e investigar sobre o que despertava curiosidade, de forma a obter respostas adequadas à sua ação docente.

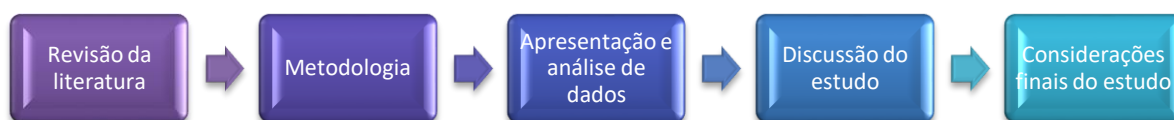
Assim podemos considerar que o educador de infância e o professor deve contemplar a ação investigativa e reflexiva na sua carreira profissional pelo que o profissionalismo dos professores é demonstrado por uma “ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica” (Stenhouse, 1975, p. 142 citado por Alarcão, 2001, p. 4).

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A dimensão investigativa do relatório apresenta um estudo desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada que integra três grupos de crianças com idades distintas que frequentavam instituições pertencentes ao concelho de Leiria. O projeto incidiu sobre questões da temática da DP/PD com crianças da EP e do 1.º CEB integradas em turmas heterogéneas pois, nos contextos de prática pedagógica prevaleceu a diversidade e a necessidade de adaptar, da melhor maneira possível, a intervenção pedagógica à realidade de cada um dos grupos.

Esta parte do relatório encontra-se dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo refere-se à revisão da literatura sustentada na investigação de diferentes autores e respetivas perspetivas em torno da temática e, que incidem sobre as expressões de DP e PD, incluindo os princípios orientadores e razões da diferenciação, o papel do educador/professor-reflexivo neste processo de diferenciação e a prática pedagógica do educador/professor que integra formas e estratégias de gestão pedagógica propícias à diferenciação.

O segundo capítulo diz respeito à metodologia de investigação, na qual se faz referência à problemática, à pergunta de partida, os respetivos objetivos, a caracterização dos participantes, a descrição do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados e, a descrição das estratégias de diferenciação pedagógica utilizadas. O terceiro capítulo corresponde à apresentação e análise dos dados. O quarto capítulo explicita a discussão dos resultados do estudo e o quinto refere-se às considerações finais no qual se explanam as conclusões, as recomendações para as futuras investigações e as limitações do estudo. Para uma melhor leitura do processo investigativo apresenta-se de seguida o desenho da dimensão investigativa (conforme a figura 7).



*Figura 7 - Desenho da dimensão investigativa*

## CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

Na revisão da literatura apresenta-se o referencial teórico que orienta as opções metodológicas aplicadas neste estudo. Encontra-se organizada por dois tópicos considerados relevantes, designadamente PD vs DP e prática educativa. As investigações realizadas até ao momento sobre as concepções de DP e PD têm surgido de várias ações e reflexões sobre o intuito de promover o sucesso educativo de todos os alunos, para a inovação pedagógica e o ensino inclusivo, de modo a gerar ambientes de aprendizagem respeitadores das diferenças individuais.

### 1. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA VS PEDAGOGIA DIFERENCIADA

#### • Perspetivas de Diferenciação Pedagógica vs Pedagogia Diferenciada

Na perspetiva de vários autores não existe um consenso sobre como definir os conceitos de DP/PD, dada a pluralidade de significado com que são utilizados. Trata-se de expressões polissémicas, utilizadas, em diversas situações, com sentidos diversificados, que revelam a abrangência e o entendimento que estas expressões comportam (Arends, 2008; Boal, Hespanha & Neves, 1996; Grave-Resendes & Soares, 2002; Gomes citado por Henrique, 2011; Pacheco, 1999; Perrenoud citado por Sá, 2001; Tomlinson, 2008; Tomlinson & Allan, 2002).

A formadora Patrícia Almeida (2011) evidencia a diferença entre as duas expressões, explicitando que PD é “uma pedagogia de processos que se desencadeia num ambiente de aprendizagem aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer”.

Quando se reporta ao conceito de PD, Pacheco (1999, p. 91) alerta-nos que tem como objetivo

*o sucesso educativo de cada um e, por isso, ela não é um método pedagógico, mas antes a assumpção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e actividades realizadas nas escolas.*

Assim, segundo Boal, Hespanha e Neves (1996, p. 7), a PD “opõe-se por isso não só à uniformidade dos conteúdos, já que é possível realizar as mesmas aprendizagens através de itinerários diversos, como condena a uniformidade dos ritmos de progressão e a uniformidade de métodos, de didácticas e de práticas pedagógicas e organizacionais”.

De acordo com Patrícia Almeida (2011), a DP é, por sua vez,

*uma educação baseada na diferenciação de estilos de aprendizagem, tem como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes nos alunos. Assim, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso.*

De uma maneira geral, os professores são confrontados com a necessidade de promoverem o sucesso educativo de todos os alunos. Neste sentido, espera-se que adaptem o processo de ensino às necessidades de todos os alunos, tendo à sua disposição uma variedade de práticas, estratégias e instrumentos que proporcionam vencer o desafio da heterogeneidade e da inclusão com maior eficácia. (Arends, 2008). Assim, é de conjecturar que o conceito de DP é a “identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 28).

Para responder ao desafio da heterogeneidade e da inclusão constitui-se a DP como uma intencionalidade pedagógica que tem como referente a diferença, seja ela de que natureza for e destaca a sua ação com respeito pela diferença. Na mesma linha de pensamento, Pereira (2011, p. 7) menciona que a DP é inclusiva o que implica “aceitar que a diversidade é um recurso com o qual melhoramos a nossa prática educativa e ter um olhar diferente «não complacente», acerca da riqueza que nos oferece ensinar o aluno que foge à norma.”

Deste modo, pode entender-se a DP, segundo Sá (2011) citado por Henrique (2011, p.169), como um “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequadas às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno”. A este propósito, Gomes (2001) citado por Henrique (2011, p. 169) refere que a diferenciação

*é um procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de savoir-faire heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns.*

Em contrapartida, Henrique (2011, p. 170) sublinha que a DP se centra numa “pedagogia centrada no grupo – aceitando, integrando e valorizando a diversidade (...) exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação”.

A propósito da clarificação do conceito de DP, Tomlinson (2008) chama a nossa atenção para a confusão que, por vezes, existe entre o ensino individualizado e o ensino diferenciado. Neste sentido, esclarece a diferença existente entre os dois conceitos, referindo que o ensino diferenciado visa diversas vias para a aprendizagem e não pressupõe um nível específico para cada aluno, por isso é que não é um ensino individualizado e ainda “centra-se numa aprendizagem relevante ou ideias poderosas para todos os alunos” (p. 14).

De forma sintética, pode dizer-se que a prática da PD ou de DP confina cinco princípios subjacentes:

*a) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (o tempo, materiais, metodologias de ensino, etc.); b) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; c) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas actividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho; d) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e actividades adequadas e desafiantes; e) os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002, p. 18-21).*

Nesta ordem de ideias, a sua prática tem como fundamento

*o conhecimento da criança e a sua evolução, nomeadamente o que a criança sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades, sendo resultado de uma observação contínua e diversas formas de registo (ME, 1997, p. 25).*

Da análise efetuada às duas expressões parece-nos que são processos globais de educação integrados nas salas dos diferentes contextos educativos, gerando uma alternativa pedagógica que promova uma igualdade de oportunidades aos alunos, através de adaptações das práticas educativas que visem as diferenças e necessidades dos alunos. Assim, podemos dizer que a DP desenvolve-se em diferentes tipos: diferenciação institucional, diferenciação externa e diferenciação interna. Importa-nos diretamente a

diferenciação interna pelo que se desenvolve a “nível micro da estrutura, no quotidiano da sala de aula, dado que é nela que se desenrola o processo de ensino-aprendizagem e procura-se adequá-lo às características e necessidades dos alunos” (Santos, 2009, p. 53). Deste modo, diferenciar o ensino permite “organizar as actividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Cadima et al, 1997, p. 14).

Conclui-se que, a DP

*resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes* (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14).

Visto pelas diversas perspetivas, as expressões de DP e PD perfilhadas pelos vários autores têm no seu cerne uma conceção inclusiva.

- **O educador/professor reflexivo no processo de diferenciação pedagógica vs pedagogia diferenciada**

Perante o conjunto de interpretações que vimos abordando ao longo do tópico anterior relativo às expressões de PD e DP, Tomlinson (2008, p. 16-18) considera que o ensino diferenciado é pró-activo e implica que o educador/professor parta do princípio que todos os alunos são diferentes, logo tem diferentes necessidades; é qualitativo o que permite ao educador/professor ajustar a natureza do trabalho às necessidades dos alunos; tem origens no processo de avaliação, pois implica que o educador/professor conheça profundamente os seus alunos, tendo um olhar atento e valorizador das duas necessidades, interesses e perfis de aprendizagens, de forma a adequar o ensino; tem múltiplas abordagens ao conteúdo, processo e produto o que compromete o educador/professor oferecer distintas abordagens com o objetivo de encorajar um crescimento no processo de ensino-aprendizagem; é uma mistura de ensino para grupo-turma, pequeno-grupo e ensino individualizado, centrado no aluno; é orgânico, pelo qual o educador/professor e os alunos são cúmplices no processo educativo, partilhando saberes entre si.

A diversidade existente nos diversos contextos educativos preocupa os educadores/professores pelo motivo de, nem sempre encontrarem respostas para a gestão da heterogeneidade, bem como para a inclusão. Assim, torna-se um desafio assegurar um

sucesso educativo a todos os alunos, sendo necessário requerer a uma transformação da coordenação e gestão dos programas e da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Pimenta (2002) citado por de Almeida Gonçalves e Trindade (2010, p. 2064) argumenta que é necessário uma

*transformação crítica da prática, (...) uma atitude reflexiva e o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a actividade docente em seu significado político.*

Portanto, a DP deve ser implementada nos diferentes contextos educativos, nomeadamente na EP e no 1.º CEB, sendo uma resposta à heterogeneidade e à inclusão. Assim, trata-se de “ (...) valorizando-a, transformando-a numa mais-valia sob o ponto de vista educativo e social, porque se a realidade não pode ser mudada é preciso saber respeitá-la” (Sá, 2001, p. 8).

Porém, importa refletir sobre diversas questões inerentes à ação do educador/professor com o intuito de se obter uma resposta adequada à diversidade e às necessidades dos alunos. Assim, somos de opinião de que primeiramente é necessário que os educadores/professores se disponibilizem para aceitar a heterogeneidade como recurso fundamental no processo de ensino-aprendizagem; queiram experimentar novas formas de trabalho pedagógico e refletir sobre as suas experiências educativas, tendo um olhar crítico e pormenorizado.

Parece-nos que a escola tem um papel imprescindível na prática da DP/PD, na medida em que é uma maneira de abordar a atual diversidade. De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002, p. 31-33), as escolas devem incentivar os educadores/professores a explorarem formas de desenvolver práticas inclusivas, nomeadamente novos métodos pedagógicos cuja planificação considere todos os alunos, bem como as suas diferenças; encorajar a utilização de recursos que possam apoiar a aprendizagem de forma eficiente; estimular a participação ativa dos alunos e a trabalharem em equipa; e entusiasmar o trabalho em parceria entre educadores/professores e alunos, observando, dando feedback e apoiando no desenvolvimento das atividades valorizando o diálogo. Com a mesma linha de pensamento, Santos (2014, p. 20) defende que “o papel da escola apresenta-se crucial na construção de ambientes educativos que respeitam um padrão de justiça educacional e que se aplique à diversidade dos alunos”.

É com base nesta diversidade, que numa sala se aplica a diferenciação, e que os educadores/professores se esforçam por iniciá-la, considerando as diferenças socioeducativas, os interesses, as necessidades e a preparação dos alunos, selecionando diversos planos de ensino e ajustes no processo de ensino garantindo que os alunos atinjam o seu potencial (Arends, 2008). Este conhecimento sobre as características dos alunos advém de uma observação rigorosa, cuidada e do respeito pela individualidade de cada aluno, bem como a apreciação de um ensino com base nas diferenças (Sá, 2001).

Assim se compreende que o papel do educador/professor na prática da DP/PD deve ser entendido como um “organizador de oportunidades de ensino”, pelo que se preocupa em “ler os seus alunos” (Tomlinson, 2008, p. 35). Além disso, tem como responsabilidades:

*centrar-se na identificação de práticas que garantam a igualdade de acesso ao currículo, isto é, de práticas que promovam a igualdade de oportunidades de aprendizagem; organizar respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar; assegurar a possibilidade dos alunos progredirem consoante o seu ritmo de aprendizagem mais favorável para si; desenvolver situações que captem a atenção dos alunos e proporcionem compreensão de conteúdos; (Resendes & Soares 2002, p. 28-33) organizar uma sala de aula com vista a actividades e descobertas eficazes; perceber que as salas deverão ser locais privilegiados de ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual (idem).*

Completando ainda a ideia, no contexto da EP, o documento orientador OCEPE, (ME, 1997, p.26) refere que o educador tem de “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...).” Em conformidade, o Decreto-lei 241/2001 de 30 de agosto refere que o professor do 1.ºCEB “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (p. 5574).

A partir daqui cada profissional opta por usar práticas que lhe “permita desenvolver e refletir, de modo confortável e competente, uma experiência diferenciada, atendendo aos seus princípios e deveres” (Tomlinson, 2008, p. 37).

Como auxílio da DP/PD, o educador/professor deve aproveitar três aspetos importantes da diversidade, nomeadamente a recetividade, o interesse e os perfis de aprendizagem dos

alunos (Tomlinson, 2008; Tomlinson & Allan, 2002). A recetividade permite ao profissional idealizar tarefas que proporcionem escolhas de aprendizagens com níveis diferentes de dificuldade; o interesse possibilita ao profissional ordenar atividades e materiais que despertem curiosidade; os perfis de aprendizagem proporcionam ao profissional entender a forma como os alunos aprendem melhor (idem). Estes elementos são cruciais para uma aprendizagem bem-sucedida, pelo qual o educador/professor deve recorrer a ferramentas simples, como a observação e a reflexão, para recolher conhecimentos e capacidades acerca dos seus alunos (Tomlinson, 2008).

Em conclusão, “numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma pró-activa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos” (idem, p. 20).

## 2. PRÁTICA EDUCATIVA

Como referimos ao longo do tópico anterior, a conceção de DP e PD adotada por diversos autores de referência e o papel do educador/professor-reflexivo no processo de diferenciação, traduzem-se em diferenciar práticas educativas. Desta forma, Tomlinson e Allan (2002, p. 14) advogam que é “uma forma de resposta pró-activa do professor face às necessidades de cada aluno”.

Em concordância e como forma de responder à atual diversidade nas escolas, Melo (2011, p. 34) destaca a diferenciação como “um passo pedagógico que promove a equidade, fazendo-o através da adaptação do currículo às características do contexto educativo”. Assim, se compreende que uma prática pedagógica assente na DP ou PD contribui para a facilitação das aprendizagens, tendo em consideração o respeito pela individualidade e pela diferença dos alunos, contrapondo-se à atual existência de um professor que “está preso num sistema concebido para tratar todos os seus alunos do primeiro ciclo como se fossem basicamente iguais” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 12), aplicando-se a mesma ideologia para a EP.

Em conformidade com a prática DP/PD, o documento orientador da educação pré-escolar manifesta

*o respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspectiva de*

*“escola inclusiva”, a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (ME,1997, p. 19).*

Referindo aos educadores/professores que consideram implementar práticas educativas diferenciadas fazem-no tendo em conta três princípios da DP, ou seja, elaboram tarefas escolares adequadas, são flexíveis na formação dos grupos de trabalho e praticam a avaliação fruto de reflexão. Relativamente à avaliação, Tomlinson (2008, p. 148) chama a nossa atenção que o “duplo objetivo de qualquer avaliação é (1) registar os progressos do aluno relativamente às capacidades e conhecimentos valorizados e (2) usar a informação recolhida durante esse processo para ajudar a planificar experiências de aprendizagem o mais adequadas possíveis para determinados indivíduos e grupos de alunos.” Assim, todos estes princípios possibilitam aos agentes educativos ajustes contínuos, frutos de reflexão sobre as suas experiências (Tomlinson, 2008).

Sintetizando, a prática educativa diferenciada incide em orientações próprias, designadamente as aulas serem centradas em ideias e significados-chave quanto ao tópico a ser desenvolvido; o professor pensa na avaliação como um mapa para o seu pensamento e planificação; as aulas devem ser envolventes e promoverem o pensamento crítico e criativo; e deve existir um equilíbrio entre tarefas propostas pelo professor e pelo aluno (idem).

### **1.2.1. O quê e como diferenciar?**

Ao efetuarem uma análise sobre as diversas abordagens que foram realizadas sobre a relevância das práticas diferenciadas no sistema educativo, Tomlinson & Allan (2002) apresentam um mapa conceptual sobre as possibilidades de diferenciação de práticas educativas (conforme a figura 8). Estas permitem uma reflexão sobre o planeamento de aulas diferenciadas, atendendo aos componentes do currículo e às necessidades e características dos alunos, com o intuito de promover o sucesso educativo de todos.

No que concerne ao mapa conceptual de Tomlinson e Allan (2002), interpretamos e refletimos que a prática do professor é uma ação que tem como objetivos facilitar as aprendizagens e atender as necessidades dos seus alunos, na qual incide numa metodologia de trabalho que assenta nos princípios da DP ou PD. Neste sentido, existem três elementos do currículo em que o professor pode diferenciar de acordo com a

diversidade dos alunos (interesses, perfis de aprendizagens e recetividade), através de um conjunto de estratégias de gestão pedagógica e de dispositivos didáticos.

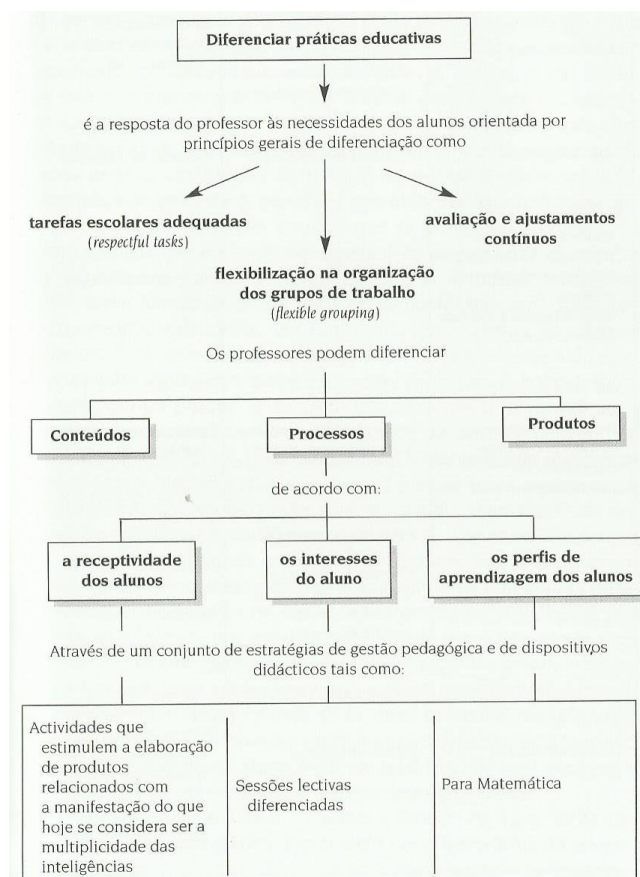


Figura 8 - Mapa conceptual da diferenciação de práticas educativas

Estas questões obrigam-nos a refletir, com base nos argumentos de Przesmycki (1991) citado por Santos (2014) que a prática de DP ou PD surge agregada ao triângulo pedagógico (conforme a figura 9), porque fomenta que o processo de ensino-aprendizagem pode acontecer a partir da interação entre o aluno, o professor e o saber. Neste sentido, o autor refere que existe uma articulação entre os três intervenientes e os três elementos de diferenciação, ou seja, conteúdo, processo e produto (Tomlinson, 2008).

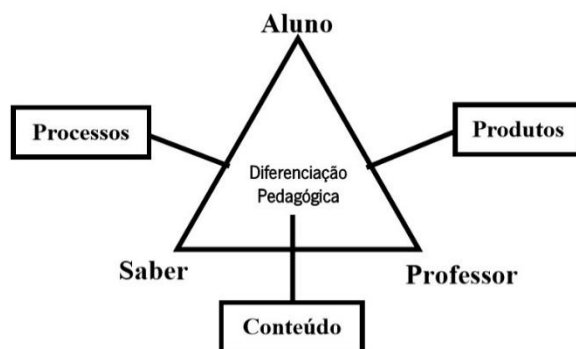


Figura 9 - Triângulo Pedagógico de Przesmycki

A observação do triângulo pedagógico anterior leva-nos a compreender que para a existência de uma prática diferenciada é imprescindível uma interação contínua entre o saber, o aluno e o professor, porque cada aluno é diferente e a prática dos professores também. Como tal, é necessário um equilíbrio entre os diversos modos de apropriação dos alunos e o agir dos professores, de forma a satisfazer as necessidades e potenciar o sucesso educativo.

A este propósito, Tomlinson e Allan (2002) e Tomlinson (2008), autores de referência, definem os três elementos de diferenciação. Assim, entende-se por conteúdos “tudo aquilo que o professor planifica para a aprendizagem dos alunos, bem como o modo como o aluno se apropria dos tão desejados conhecimentos, compreensão e competências” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 21) ou “o que ensinamos ou o que queremos que os alunos aprendam” (Tomlinson, 2008, p. 117). Podemos assim considerar duas perspetivas “adoptar ou modificar o modo como damos acesso aos alunos ao que queremos que aprendam e o que ensinamos”, de forma a ir ao encontro das suas necessidades (idem).

Relativamente ao processo percebe-se que “é a forma como o aluno atribui um significado a algo, compreende e “detém” os factos, conceitos, generalizações e competências-chave de uma dada disciplina. O sinónimo mais adequado para o processo é actividade” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 22) ou a “ (...) oportunidade de os alunos processarem conteúdos ou ideias e capacidades com as quais tiveram um primeiro contacto” (Tomlinson, 2008, p. 127).

No que concerne ao produto compreende-se que “são tarefas de alta qualidade são igualmente excelentes formas de avaliar o nível de compreensão e capacidades dos alunos” (idem, p.135) ou são “itens que um aluno pode usar para demonstrar aquilo que

aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer em resultado de um prolongado período de estudo” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 23).

Além das interpretações referidas ao longo do texto anterior, importa salientar que as diversas perspetivas da prática educativa diferenciada têm como intuito serem um objeto de reflexão, avaliação e de planeamento, permitindo um sucesso do processo diferenciado.

Em síntese, na implementação da DP interna ou PD, o aluno e o professor tornam-se parceiros na aprendizagem voltando o sentido do ato pedagógico e o modo de gerir o currículo na promoção de um ensino de qualidade que contribua para o sucesso de todos os alunos.

### **1.2.2 Estratégias de gestão pedagógica propícias à diferenciação**

Tendo em conta que o referencial teórico aplicado neste estudo tem dois eixos fundamentais, nomeadamente a conceção de DP e PD e a prática educativa diferenciada, é necessário expressarmos o que entendemos por estratégias de gestão pedagógica na diferenciação. Assim, em nosso entender, evidencia-se que estratégias diferenciadas são “a reflexão e a criação das condições que respeitam os princípios fundamentais de um projeto de ensino eficaz” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 29).

É com base na reflexão que o educador/professor prepara um conjunto de estratégias de gestão pedagógica diferenciadas, que se agrupam em três categorias: espaço e materiais, tempo e planificação de trabalho.

Tendo presente a problemática e os objetivos do estudo torna-se pertinente analisar individualmente as estratégias diferenciadas. Assim, as estratégias referentes às diversas categorias englobam um fator relevante para a prática diferenciada, refletindo a pluralidade das aprendizagens e particularidades da diferenciação.

- *Espaço e materiais*

Quando se reporta ao ambiente educativo da sala é imprescindível que se estabeleçam regras claras, quanto à gestão, aos comportamentos adequados/desadequados e responsabilidades, no que remete à realização das tarefas e atividades de aprendizagem (Chousa, 2012). Assim, é de compreender que o ambiente educativo desenvolve-se facilmente, de modo acolhedor, agradável e estruturante, onde todo o funcionamento

respeita todos os intervenientes, tendo em conta as necessidades de cada um (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Deste modo, pode entender-se que a prática de estratégias diferenciadas referentes ao espaço e materiais tem como finalidade promover a responsabilidade na gestão do espaço/materiais; favorecer a autonomia e cooperação; atender os interesses e perfis de aprendizagem; mobilidade nos alunos; permitir a utilização de estratégias de diferenciação de trabalho; facilitar a comunicação entre alunos e educador/professor (Grave-Resendes & Soares, 2002; Chousa, 2012).

Neste sentido, o processo de rotatividade da distribuição de tarefas deve ser orientado pelo educador/professor, de forma a despertar a passagem de sentido de responsabilidade por todos os elementos do grupo. Assim, podemos dizer que a implementação da diferenciação requer uma diversidade de materiais que facilitem novas aprendizagens e projetos.

Na mesma linha de pensamento, Sá (2001, p.40) sublinham que a “ (...) PD ou DP implicam materiais diversificados e muitas vezes uma organização diferente das mesas, é necessário identificar tarefas e distribuí-las pelos diversos elementos do grupo.” Neste sentido, parece-nos que atualmente são poucas as escolas que apresentam disponibilidade de materiais, na medida em que o educador/professor poderá solicitar às famílias um contributo (Grave-Resendes & Soares, 2002; Chousa, 2012).

Em concordância e como forma de responder à atual diversidade, estas estratégias podem ser alteradas sempre que os intervenientes acharem pertinente. Desta forma, “a reflexão permanentemente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME, 1997, p. 38).

De forma sintética, pode dizer-se que as estratégias pertencentes ao espaço e materiais retratam “uma praticável reorganização das mesas em pequenos grupos, interpares, individual ou colectivo que possibilita aos alunos desenvolverem em simultâneo atividades diversificadas e criar um ambiente propício às aprendizagens” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.52) ou o “centro da sala constitui um espaço de trabalho para os alunos, à volta do qual se distribuem várias áreas com materiais de apoio às actividades da turma” (idem, p.53).

- *Tempo*

Refletindo sobre as diversas perspetivas referentes às estratégias do tempo, os autores de referência destacam o planeamento conjunto do educador/professor e dos alunos como fator que emerge do processo de planear-fazer-rever (Cadima et al, 1997; Hohmann & Weikart, 2011).

Na mesma ordem de ideias, todo o tempo é planificado em parceria, tendo como base uma lista de atividades que orientam a planificação individual e coletiva. Esta organização obedece à seguinte estrutura: “- acolhimento dos alunos; - tempo do aluno: execução individual, a pares ou em pequeno grupo; trabalho de estudo, treino e pesquisa, previamente planificado; - tempo de avaliação e controlo do trabalho realizado e de regulação de conflitos” (Cadima et al, 1997, p. 28). Esta é ajustável aos diversos contextos educativos e tem como finalidade a compreensão do conceito de tempo.

Respeitando o pensamento de Cadima et al (1997), os dias são planificados tendo em conta a estrutura anterior e na medida em que existem tempos de rotina torna-se pertinente valorizar as características e as necessidades da comunidade educativa em estudo.

A propósito das estratégias sobre o tempo, Hohmann e Weikart (2011, p. 769) sublinham que “ (...) num ambiente de aprendizagem activa a rotina diária se baseia no apoio às intencionalidades das crianças e está estruturada de forma a dar à criança o controlo sobre aquilo que fazem com o seu tempo.” Neste sentido, “ (...) as crianças estão menos ansiosas e mais confiantes quando podem trabalhar ao seu próprio ritmo e não são “apressadas” para completar actividades ao mesmo tempo uma das outras ou dentro de limites temporais” (idem).

Da análise efetuada às perspetivas parece-nos que os momentos de rotina são repartidos e incidem no conhecimento das estruturas e dos instrumentos de organização, gestão e avaliação cooperada. Deste modo, uma forma de diferenciar é através de instrumentos de rotina como os quadros de tarefas, de presenças e do tempo; registo de comportamento; a prática do Concelho de Cooperação; e o Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Nesta ordem de ideias, os instrumentos de rotina e o TEA fomentam partilha, responsabilidade, autonomia e determinam o tempo durante o qual a criança realiza uma tarefa. Assim, estes instrumentos permitem diferenciar o trabalho, o tempo e os conteúdos (Grave-Resendes & Soares, 2002).

De forma sintetizada, é relevante descrever cada instrumento de rotina para que se entenda a diferenciação. Relativamente aos quadros de tarefas, de presenças, de comportamento e do tempo são instrumentos de registos diários. No que diz respeito ao Concelho de Cooperação é um tempo destinado para a planificação e resolução de problemas cooperados, constituído por dois representantes, o Presidente (dialoga com o grupo sobre a organização de atividades e a articulação de tarefas das diversas áreas curriculares) e o Secretário (elabora a ata). Neste sentido, Sérgio Niza citado por Grave-Resendes e Soares (2002) argumenta que a turma no Concelho de Cooperação

*planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens; os alunos desenvolvem-se social e moralmente; constroem-se por aproximações sucessivas, a consciência e as estratégias para que cada um dos alunos, com o apoio do professor, possa chegar aos objetivos comuns de aprendizagem (p.135).*

Portanto, o Concelho de Cooperação decorre em dois períodos de rotina (manhã e final da tarde), sendo que de manhã tem como finalidade planear/verificar o trabalho de cada semana e no final do dia incide na reflexão, avaliação e discussão sobre o trabalho desenvolvido por cada aluno, bem como os papéis dos representantes do Concelho, onde o educador/professor incentiva a apresentação de críticas construtivas (Chousa, 2012). Importa realçar que no momento de reflexão o registo escrito é efetuado no Diário de Turma no qual as crianças registam acontecimentos, impressões, sugestões e opiniões, tendo como finalidade um registo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne ao TEA, este destina-se “ao treino de capacidades e competências curriculares, ao estudo e ao apoio do professor aos alunos que manifestam dificuldades em qualquer área do Programa” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 94).

Completando a ideia, Chousa (2012, p.45) refere que para se concretizar o TEA “existem ficheiros construídos pelo professor, referentes às várias áreas curriculares” e que “a sala de aula deverá estar permanentemente equipada com materiais diversos (...) que respondam às necessidades de trabalho autónomo e estimulem aprendizagens do grupo”. Neste sentido, os ficheiros são documentos em que “ (...) os alunos possam treinar as suas competências (...)”, (Sá, 2001, p. 38).

Neste tempo, o educador/professor fica disponível para ajudar os alunos com maiores dificuldades, enquanto os restantes realizam atividades diferenciadas e adequadas às suas

necessidades. Para o efeito é necessário que o educador/professor planifique cuidadosamente o espaço, o tempo e as atividades, atendendo as diferenças e a diferenciação (Chousa, 2012).

Quando se reporta à aplicação do TEA interpretamos e refletimos que o educador/professor deve promover capacidades de autonomia nas crianças através da oferta de oportunidades e com a diminuição de apoio. Ao planificar, deve selecionar a estratégia diferenciadora (TEA), a qual tem as seguintes finalidades:

*transições autónomas independentes dentro da sala de aula e da escola; lidar adequadamente com os objetos pessoais na sala; completar tarefas apropriadas do ponto de vista do desenvolvimento sem a ajuda do adulto; concentrar-se numa atividade lúdica que seja apropriada; participar ativamente numa atividade de grupo apropriada ao seu desenvolvimento* (Sandall & Schwartz, 2003 citado por Chousa, 2012, p. 46).

Sintetizando, as estratégias diferenciadoras referentes ao tempo incidem na diferenciação de trabalho individual, coletivo e de grupo, sendo propícias à consciência do tempo e do trabalho real a atingir, bem como a autonomia na sua realização.

- *Planificação do trabalho*

No seguimento das interpretações realizadas a respeito das categorias anteriores, verifica-se que ambas estão integradas na categoria da planificação do trabalho. Assim, no nosso entender, existe uma articulação entre as categorias porque se relacionam, possibilitam um ensino de qualidade e são uma resposta às necessidades e diferenças dos alunos.

De uma maneira geral, a planificação do trabalho incide no desenvolvimento de situações educativas que captem a atenção dos alunos e proporcionem compreensão de conteúdos. Para a sua concretização é necessária a participação dos dois intervenientes educativos (crianças e educador/professor) e decorre semanalmente no tempo destinado ao Conselho de Cooperação. Neste tempo, são utilizados instrumentos que auxiliam a elaboração da planificação do trabalho, nomeadamente o Plano Semanal (lista de atividades a realizar ao longo da semana), o Plano Diário (lista de atividades a realizar durante cada dia) e o Plano Individual de Trabalho (PIT), que viabilizam diferenciar o trabalho, tempo, atividades e conteúdos. Portanto, os instrumentos são afixados na sala como recurso de memória, trabalho e balanço das atividades (Grave-Resendes & Soares, 2002; Chousa, 2012).

A este propósito, Grave-Resendes e Soares (2002) e Sá (2001), autores de referência, definem o Plano Individual de Trabalho (PIT) como um “roteiro que guia o trabalho dos alunos ao longo da semana, gerido e avaliado por ele e, semanalmente, avaliado em Concelho” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 97), ou “ (...) uma grelha onde é registado todo o trabalho a desenvolver pelo aluno, o que lhe permite controlar o seu processo de trabalho e aprendizagem” (Sá, 2001, p. 34). Assim, compreende-se que “é um instrumento privilegiado de diferenciação que organiza, apoia e regula o trabalho escolar do aluno”, segundo Santana, 1998 citado por Grave-Resendes e Soares (2002, p. 97). Nele, os alunos registam os acontecimentos da semana, nomeadamente com quem o fizeram, a avaliação do trabalho desenvolvido, as dificuldades sentidas e os progressos registados (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Parece-nos que, nos diversos contextos educativos, cabe ao educador/professor definir estratégias com finalidades que promovam uma prática e gestão diferenciada integrando níveis de preparação, interesses e perfis de aprendizagem. Assim, percebemos que a definição de estratégia é “uma organização de uma actuação dentro de um processo pedagógico bem definido, obedecendo a objectivos previamente determinados e tendo em consideração as características da realidade a que se aplica e os recursos de que se dispõe”, segundo Estrela (1984) citado por Pacheco (1999, p. 159).

A este propósito apresentamos a tabela 1 que demonstra as estratégias diferenciadoras e as suas finalidades.

Estratégia	Descrição da estratégia	Finalidades
Matemática Coletiva	O professor esclarece dúvidas, propõe problemas, resolvem-se problemas elaborados pelos alunos ou pelos correspondentes, introduzem-se novas noções. Assim, põe em prática um processo de ensino que parte da produção para a compreensão, da intervenção para a comunicação e da experiência pessoal para a didática <i>a posteriori</i> (Graves-Resendes & Soares, 2002, p.123-124).	Permite a diferenciação das propostas do professor e das modalidades de atendimento em função das necessidades dos alunos, à diferenciação das produções e da organização do trabalho interpares. Apesar do trabalho se desenvolver coletivamente nunca foi utilizado o modo simultâneo (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.123-124).

Agrupamento flexível	Os alunos fazem parte de diversos grupos – e também trabalham sozinhos – baseados na correspondência entre tarefa e o seu nível de preparação, interesse ou estilo de aprendizagem. Os professores podem formar grupos baseados em capacidades/interesses sejam homogêneos/heterogêneos para determinados materiais e tarefas (Arends, 2008, p. 463 & Tomlinson, 2008, p.155).	Permite fazer corresponder alunos e tarefas sempre que necessário, e observá-los e avaliá-los em diferentes situações de grupo e tarefa. Permite trabalho em colaboração ou independente (Arends, 2008, p. 463 & Tomlinson, 2008, p.155).
“Actividade-âncora”	Após o trabalho concluído, os alunos trabalham em tarefas específicas (“actividade-âncora”). O professor ensina a turma a trabalhar de forma independente e silenciosa na “actividade-âncora”, enquanto a restante se ocupa nas atividades baseadas em conteúdos (Tomlinson, 2008, p.62).	É conseguir que os alunos percebam que, quando concluem uma determinada tarefa, devem passar autonomamente para uma actividade-âncora e cumpri-la com desvelo e concentração (Tomlinson, 2008, p.62).
Trabalho por Projeto	“ (...) uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenções com finalidade de responder aos problemas encontrados.” (Vasconcelos, 2012:10). O trabalho por projeto obedece a diferentes fases: identificação do problema (registo sobre o que querem saber sobre o tema), execução (o grupo trabalha autonomamente e prepara a comunicação à turma), comunicação (apresentação da comunicação à turma) e avaliação (apreciação da comunicação pelos colegas, pelos comunicadores e pelo professor).	Permite uma ação participativa, solidária, tendo em vista objetivos realizáveis e estabelecidos de comum acordo. Permite encontrar respostas, investigar e propor soluções (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Tabela 1 - Estratégias diferenciadoras (Grave-Resendes & Soares, 2002; Tomlinson, 2008; Arends, 2008; Vasconcelos, 2012)

De acordo com o conjunto de interpretações que vimos abordando ao longo do texto, relativas às estratégias de prática e gestão pedagógica diferenciadas, Tomlinson (2008, p.35) considera que a implementação de estratégias possibilita ao professor melhorar as suas capacidades, nomeadamente: “1) avaliar o nível de preparação dos alunos de diversas formas; 2) “ler” e interpretar as dicas dadas por eles acerca dos seus interesses e preferências quanto à aprendizagem; 3) criar modos variados de conseguirem recolher informação e ideias; 4) desenvolver diversas formas de os alunos explorarem e “serem donos” das suas próprias ideias; 5) providenciar possibilidades variadas de os alunos expressarem e desenvolverem os seus conhecimentos”.

Conclui-se que, estratégias de prática e gestão pedagógica diferenciadas são

*(...) saber aquilo que interessa ensinar, perceber que a aprendizagem é algo que acontece dentro de nós e não algo que apenas vem do exterior, refletindo continuamente sobre as “particularidades” de cada um dos nossos alunos e avaliando a forma como podemos desenvolver o que de comum esses alunos partilham, enquanto seres humanos, bem como as singularidades de que são portadores enquanto indivíduos (Tomlinson & Allan, 2002, p. 29-30).*

De acordo com as diversas perspetivas apresentadas, as estratégias de prática e gestão pedagógica diferenciadas perfilhadas pelos vários autores têm no seu cerne “adaptações curriculares; otimização do tempo de aprendizagem; organização estruturada da sala de aula; práticas de trabalho cooperativo e aprendizagem centrada em aprendizagens de excelência” (Pereira, 2011, p. 6).

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação utilizada neste estudo encontra-se organizada em quatro tópicos, nomeadamente problemática e objetivos, descrição do estudo, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, e descrição das estratégias da DP/PD utilizadas.

O projeto de investigação incidiu numa abordagem sobre três práticas pedagógicas distintas, desenvolvidas pela mestranda em duas valências, uma na EP e duas no 1.º CEB.

### *2.1) PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS*

A investigação teve como ponto de partida um problema que adveio de um conjunto de interrogações colocadas em quase todas as práticas pedagógicas. Essas preocupações, partilhadas pela investigadora, relacionam-se com a necessidade de aprofundar e compreender os possíveis modos de ação do educador e do professor num contexto vivenciado e que caracteriza a escola atual que é a de se confrontar com uma enorme heterogeneidade de alunos. Esta heterogeneidade demonstrada foi sentida e traduzida na necessidade de experimentar uma outra conceção de organização educativa interna que modifique a via de uniformidade e que valorize a diferença, ponderando a diversidade como um recurso fundamental no processo de ensino-aprendizagem nos primeiros anos de vida.

Assim, as interrogações colocadas centraram-se na descoberta e experimentação de formas diferentes de organizar e gerir a diversidade presente nos grupos/turmas, com o intuito de desenvolver práticas pedagógicas passíveis de promoverem o sucesso educativo e inclusão de todas as crianças, respeitando as diferenças individuais e ritmos de aprendizagem.

Julgamos que a abordagem ao problema não significa simplesmente implementar um conjunto de técnicas inovadoras, mas sim observar, refletir, intervir, avaliar os resultados obtidos na prática e encontrar estratégias para a igualdade de oportunidades de sucesso das crianças/alunos. Assim, o projeto incidiu sobre questões da temática da DP/PD com crianças da EP e do 1.º CEB integradas numa turma heterogénea pois, nos contextos de prática pedagógica, prevaleceu a diversidade e a necessidade de adaptar, da melhor forma possível, a intervenção à realidade de cada um dos grupos.

Considera-se que esta problemática abre espaço para a seguinte questão de partida: “*Como utilizar estratégias de DP/PD para a construção de uma sala de aula inclusiva?*”, que emerge quando se pretende sensibilizar os educadores e professores para uma nova realidade que promova os progressos, aprendizagens, desenvolvimento holístico das crianças partindo das suas características individuais, interesses, motivações e necessidades.

A presente dimensão investigativa procura refletir sobre a implementação de estratégias de DP/PD face à diversidade dos alunos de três grupos/turma ao nível de aprendizagem. Tendo em conta a problemática em estudo, delineámos os seguintes objetivos específicos de investigação: 1) Implementar diferentes práticas de diferenciação pedagógica/pedagogia diferenciada que contribuem para a construção de uma sala de atividades/aula inclusiva; 2) Compreender os efeitos da utilização da diferenciação pedagógica/pedagogia diferenciada nas aprendizagens das crianças/alunos; 3) Refletir sobre o papel do educador/professor na implementação da diferenciação pedagógica/pedagogia diferenciada.

A este propósito, o objeto de estudo centra-se nas perceções e práticas de DP/PD, especialmente numa ideia de “uma escola para todos”, privilegiando-se as técnicas de recolha, tratamento e análise de dados, que são usadas no modelo qualitativo.

## 2.2) *DESCRIÇÃO DO ESTUDO*

A problemática e os objetivos subjacentes a este projeto de investigação, realizado em três grupos/turmas de duas valências, nomeadamente na EP e no 1.º CEB centrou-se na DP/PD, tendo maior foco no desenvolvimento de estratégias diferenciadas.

Para a sua concretização refletiu-se sobre o papel da DP de nível interna como linha de conduta para uma sala de atividades/aula inclusiva, tendo como suporte pedagógico estratégias que auxiliam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, salvaguardando a diversidade dos ritmos, interesses e possibilidades das crianças/alunos de cada grupo.

De acordo com a problemática e objetivos traçados, considera-se que o método qualitativo assenta num paradigma interpretativo que permite a “compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”, (Sousa & Baptista, 2011, p. 56). O estudo caracteriza-se por uma investigação qualitativa “que deriva do paradigma

interpretativo”, sendo que “ (...) a relação entre a teoria e investigação é aberta, interativa”, segundo Moreira (2007, p. 70). Deste modo, a tipologia utilizada neste estudo enquadra-se na categoria descritiva, ou seja, “descrevem rigorosa e claramente um dado objeto de estudo na sua estrutura e funcionamento” (Sousa & Baptista, 2011, p. 57).

Assim em termos metodológicos, inspira-se na perspectiva de estudo de caso. A este propósito Merriam (1988) citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 89) refere que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Em conformidade, os autores Sousa e Baptista (2011, p. 64), referem que um estudo de caso é uma “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada.” Nesta situação, foram desenvolvidos três estudos de caso, cada um deles incidindo na observação detalhada de um contexto, nomeadamente um contexto da EP com um grupo de crianças de 4 anos de idade, um segundo estudo de caso com um grupo de crianças do 1.º ano e um terceiro, com um grupo de crianças de uma turma do 3.º ano do 1.º CEB.

Para uma melhor compreensão da localização no espaço e no tempo do desenvolvimento de cada um dos estudos de caso apresenta-se a figura 10, em que se identificam as três experiências investigativas realizadas em diferentes contextos.



Figura 10 - Desenvolvimento dos estudos de caso

Os participantes nos estudos de caso foram crianças de três grupos: um da EP e dois do 1.º CEB do concelho de Leiria. O facto de os participantes advirem de três grupos de crianças distintos surge por corresponderem às experiências e necessidades reais e

práticas da DP/PD vivenciadas ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas no mestrado; da oportunidade para a formação enquanto futura educadora e professora do 1.º CEB de serem realizadas nestes diferentes contextos; do enriquecimento de procurar adequar a DP/PD às especificidades de cada contexto e grupo de crianças; da oportunidade de experimentar e refletir sobre a implementação de estratégias diferentes em cada contexto sendo importantes para o processo de reflexão e investigação sobre a prática e permitindo recolher evidências para responder aos objetivos de investigação traçados.

A dimensão investigativa que se apresenta desenvolveu-se entre os anos letivos 2014/2015 e 2015/2016 e encontra-se organizado em três ensaios investigativos, que definem os momentos de investigação. É de salientar que os dois primeiros ensaios investigativos constituem essencialmente situações experimentais de investigação, dando-se maior ênfase ao 3.º ano de escolaridade. No entanto, as duas primeiras experiências investigativas foram relevantes pelas aprendizagens investigativas, pela experimentação de novas formas de trabalho pedagógico, pela reflexão das experiências educativas com um olhar crítico e pormenorizado, respeitando a individualidade de cada criança/aluno e pela importância de compreender e conhecer cada um.

Assim, tendo presente os propósitos da investigação e para melhor interpretar e compreender os dados recolhidos, é relevante caracterizar cada um dos grupos de crianças participantes em cada estudo de caso, como nos refere Sá (2001) o conhecimento sobre as características dos alunos advém de uma observação rigorosa, cuidada e do respeito da individualidade de cada aluno, bem como a apreciação de um ensino-aprendizagem com base nas diferenças.

- Participantes do 1.º estudo de caso:

As crianças participantes no 1.º estudo de caso frequentavam a sala dos quatro anos, num grupo constituído por 23 crianças, 8 do sexo masculino e 15 do sexo feminino e todas com 4 anos de idade. O grupo integrava duas crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente uma com espectro do autismo e outra com dificuldades na fala.

No geral, o grupo demonstrava ser curioso, ativo, sociável, autónomo e participativo na rotina e nas experiências educativas. As crianças ainda estavam a adquirir as regras da sala e de comunicação. Existia um clima de cumplicidade, segurança e afeto na relação

estabelecida com a educadora e a auxiliar de ação educativa. Esta relação foi visível no acolhimento, nos momentos de frustração/conflito e na resolução das dificuldades do dia-a-dia.

Quanto ao desenvolvimento psicomotor das crianças, foi possível observar que se deslocavam autonomamente, estando a desenvolver a competência de abotoar o casaco e de atar os sapatos. Quanto à motricidade fina, as crianças conseguiam manipular objetos do seu dia-a-dia. Relativamente ao desenvolvimento sócio efetivo, as crianças partilhavam o mesmo espaço e conseguiam brincar em conjunto. Por vezes entravam em conflito na partilha de brinquedos. Quanto à linguagem, o grupo conseguia construir frases com cinco palavras com um vasto vocabulário.

As crianças permaneciam a maior parte do tempo na área da casinha, procuravam brinquedos que podiam manusear no espaço da sala e objetos que necessitavam de motricidade fina (jogos de encaixe e puzzle).

- Participantes do 2.º estudo de caso:

Os participantes do 2.º estudo de caso são um grupo de alunos que frequentava uma turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por 15 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino de sete e oito anos de idade. A turma integrava um aluno de etnia cigana; dois com necessidades educativas especiais que usufruíam das alíneas educativas a), c) e d) do Decreto-Lei 3/2008, cumprindo os objetivos do seu Plano Educativo Individual; três alunos residiam num bairro social e um aluno com a doença da Diabetes. Ainda sete alunos usufruíam dos Planos de Atividades de Acompanhamento Pedagógico, do qual a professora de apoio se disponibilizava para os acompanhar fora da sala de aula.

Genericamente, a turma era heterogénea relativamente aos interesses e às competências características, por integrar cinco alunos que frequentavam o 2.º ano de escolaridade. Estes alunos manifestavam comportamentos considerados pouco satisfatórios, nomeadamente distração e dificuldades de aprendizagem com maior incidência nas áreas curriculares de Matemática e Português.

É de salientar que, no geral, os alunos apresentavam alguns problemas relacionados com o aproveitamento e comportamento, designadamente utilização de linguagem do senso comum, comportamento pouco satisfatório, dificuldades na partilha, ausência de interesse

nos acontecimentos dentro da sala, lentos na realização de trabalhos e carência afetiva. No entanto, manifestavam um ótimo desenvolvimento da motricidade fina.

Relativamente aos interesses da turma, salienta-se que nas áreas curriculares de Estudo do Meio e do Português prevalecia o interesse e o aproveitamento. Em contrapartida, a área da Matemática era temida pela maioria dos alunos. No interior da sala o grupo era participativo apesar da ausência da interiorização das regras de comunicação, com um desenvolvimento pouco satisfatório na interação e participação em grupo devido aos conflitos e ausência de respeito pelos valores e personalidades dos outros.

- Participantes do 3.º estudo de caso

Os participantes no 3.º estudo de caso são um grupo de alunos que frequentava uma turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 7 e 9 anos: 5 crianças usufruíam de apoio educativo, das quais 3 com Educação Especial e dois com Plano de Acompanhamento Pedagógico.

Genericamente, o comportamento global da turma era muito bom, sendo notório que os alunos conheciam e implementavam as regras de comunicação e de socialização. Prezavam e respeitavam os materiais que estavam à sua disposição, bem como as responsabilidades que deviam exercer para continuarem a preservá-las. Salienta-se que o grupo conhecia as diferenças presentes na turma, respeitando-as e cooperando com os colegas sempre que fosse necessário. Também foi visível o respeito, o carinho e o diálogo que estabeleciam com os colegas, com a professor titular e com a comunidade educativa, assim como uma boa participação, empenho, rigor e cuidado na elaboração das tarefas escolares.

A turma qualificava-se com um aproveitamento satisfatório/bom, apresentando algumas dificuldades no âmbito da leitura, interpretação e compreensão de textos. Os alunos que evidenciavam maiores dificuldades neste âmbito já se encontravam acompanhadas com apoio educativo.

De acordo com o Plano de Turma, a turma apresentava alguns problemas relacionados com o aproveitamento (rotinas de trabalho e organização, métodos de trabalho, ausência

de determinados pré-requisitos e hábitos de trabalho). Relativamente, ao comportamento era necessário desenvolver a autonomia e a atenção/concentração.

Tendo em conta a problemática em estudo, optou-se por realizar-se observação participante e a implementação de estratégias de DP/PD valorizando a diversidade existente nos três grupos de crianças encontradas nas diversas práticas pedagógicas supervisionadas do 1.º e 2.º ano de mestrado, nas quais a mestranda assumiu o papel de investigadora.

A figura 11 ilustra a organização dos momentos de investigação em cada contexto.

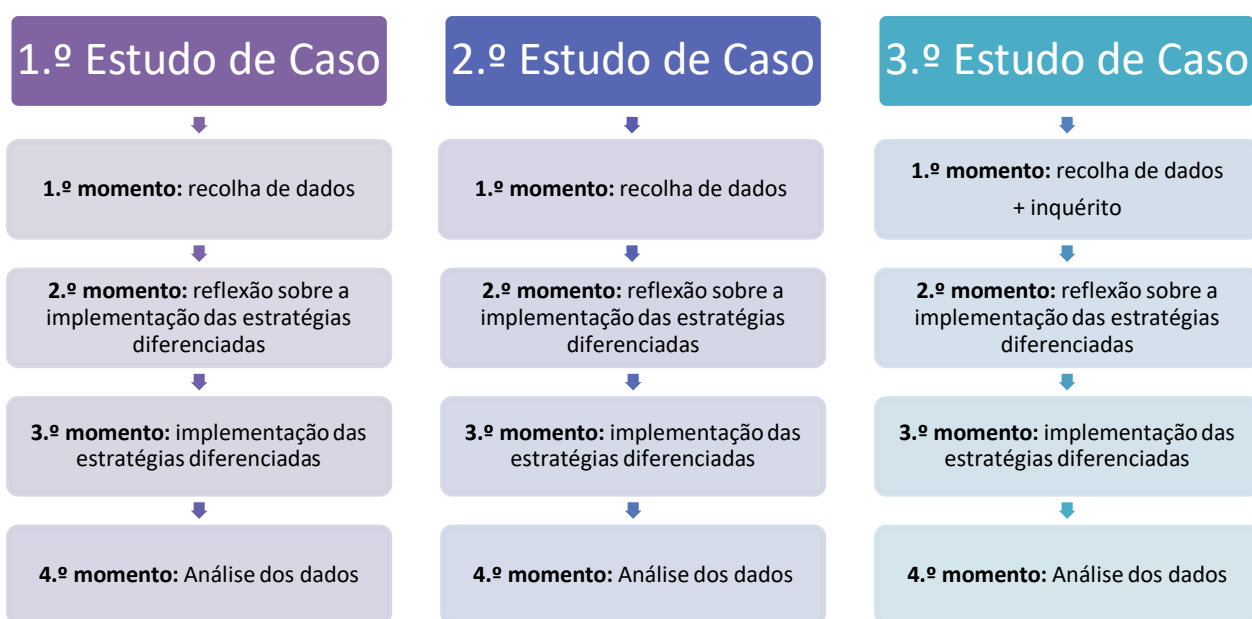


Figura 11 - Momentos de investigação nos diferentes estudos de caso

**1.º momento:** O primeiro momento de cada um dos estudos de caso caracteriza-se pela recolha de diversas evidências e informações, coligidas em momentos diferentes junto dos professores cooperantes através, da observação participante, do registo fotográfico e da realização de leituras de documentos orientadores. Implementou-se um questionário aos alunos do 3.º ano fruto da necessidade de aprofundar as informações recolhidas sobre o perfil de aprendizagem e os interesses do grupo, o qual não tinha sido perceptível apenas com a observação.

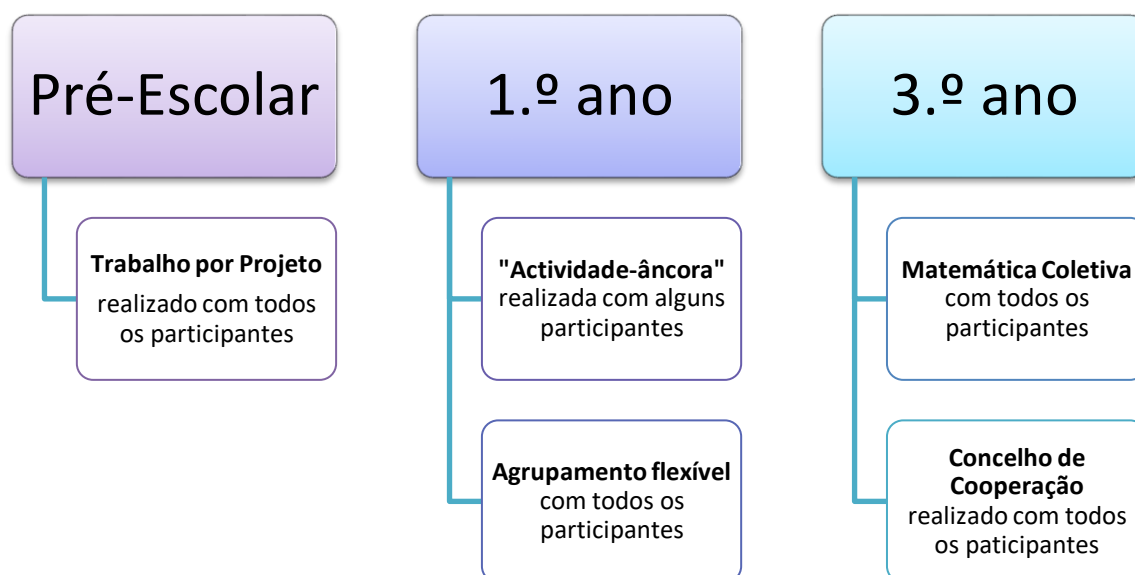
Como complemento da recolha de dados deu-se prioridade à elaboração de notas de campo que possibilitam uma melhor compreensão e interpretação das situações.

**2.º momento:** a investigadora planificou as intervenções e preparou os materiais com base na reflexão da adequação das estratégias valorizando os seguintes critérios: as necessidades dos alunos, as dificuldades reveladas num dado momento, os interesses e os estilos de aprendizagem.

**3.º momento:** implementação de estratégias de DP/PD adequadas aos diferentes contextos inspiradas na leitura de estudos realizados pelos autores de referência.

**4.º momento:** reflexão e análise criteriosa da implementação das diversas estratégias.

Apresentamos uma síntese das estratégias diferenciadas que foram utilizadas nos diferentes estudos casos na seguinte figura 12.



*Figura 12 - Estratégias diferenciadas utilizadas nos estudos*

Sintetizando, aquando da realização do estudo houve o cuidado de respeitar a individualidade, ritmo e interesses dos participantes, informá-los sobre a realização e a duração do estudo, de modo a terem o conhecimento sobre o que estava a ser realizado.

#### 2.4) TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Tendo em conta o processo investigativo em torno do objeto de estudo, procedemos à recolha de dados recorrendo-se a diferentes técnicas: observação participante, análise documental e registo fotográfico. Assim, os dados foram recolhidos a partir dos seguintes instrumentos: notas de campo tendo como complemento os questionários e produções dos participantes, diário de turma, plano semanal e plano individual de trabalho (PIT).

Quando se reporta às técnicas de dados, Sousa e Baptista (2011, p. 71), definem um “conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação”.

Deste modo a recolha de dados dos três estudos de caso incidiram na observação participante. Assim, Raymond (1992, p. 197) alerta-nos que a observação “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva” e ser “ (...) guiada por uma «sensibilidade» especial em relação a determinados conceitos.” (Moreira, 2007, p. 187). Em conformidade, Sousa e Baptista (2011, p. 89) salientam que a observação participante é

*uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/ vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo.*

Neste sentido, o observador

*é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a “investigar”, podendo, assim, ter acesso às perspectivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles (idem, p. 88).*

Parece-nos que,

*por vezes o investigador pode ser também um participante activo no estudo; quando o investigador interage com os participantes mas não é um membro do grupo diz-se que é um observador participante (Coutinho, 2011, p. 290).*

Como complemento à observação participante utilizaram-se as notas de campo do tipo reflexivas, pelo que são um “ (...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Assim, é “a parte que apreende mais o

ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (idem, p. 152) e “ (...) impressões que vai formando a partir dos dados que observa” (Coutinho, 2011, p. 291).

Conclui-se que as notas de campo são

*(...) um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi efetuado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150-151).*

Assim, as notas de campo foram utilizadas ao longo do estudo de uma forma naturalista, a partir da observação participante, em que eram escritas em folhas de papel permitindo-nos registar situações com interesse para o estudo.

Relativamente à técnica de análise documental, utilizada em todos os estudos de caso, foi um complemento “de informações obtidas por outras técnicas” e iniciou-se na “recolha, pois, por vezes, os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objectivos e metas” de acordo com Sousa e Baptista (2011, p. 89).

Neste sentido, no decorrer do estudo analisaram-se diversos documentos, especificamente Regulamentos Internos, Projetos Educativos, Projetos de sala/Planos de Turma e processos individuais, de forma a compreender e conhecer cada contexto e cada grupo de participantes cujas particularidades são singulares para o estudo em questão. Deste modo, procedeu-se ao registo de forma naturalista que permitiu organizar e compreender toda a informação recolhida. Na mesma linha de pensamento, Coutinho (2011, p. 299) alerta-nos que “o material recolhido e analisado é utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações”.

No que concerne aos meios audiovisuais, especificamente as fotografias, Bogdan e Biklen (1994, p. 183) referem que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” e permitem que “ (...) os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens (...) ” (idem, p. 184), bem como “ (...) uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades” (idem, p. 189).

No que diz respeito aos questionários (ver anexo 11 - questionário), estes foram um complemento na recolha de dados num dos estudos de caso, o que permitiu pormenorizar informações específicas daqueles participantes no que se refere aos interesses e ao perfil de aprendizagem. Deste modo, pode-se entender por questionários um

*Instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos (Sousa & Baptista, 2011, pág. 90-91).*

Assim se compreende que os questionários sejam “passíveis de aplicação a variadíssimas situações e contextos de investigação, não impõem as restrições referidas para as entrevistas, estando assim explicada a sua enorme popularidade na pesquisa em CSH<sup>1</sup>”, segundo Coutinho (2011, p. 101).

A técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo. A este propósito, a análise de conteúdo é uma “técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (idem, p. 193).

A análise de conteúdo dos questionários (ver anexo 12) foi possível verificar que os interesses dos alunos do 3.º ano incidem na tecnologia, pintura e jogos. Quanto às disciplinas que gostavam menos, incidem nas que apresentam maiores dificuldades.

---

<sup>1</sup> CSH – Ciências Sociais e Humanas.

### CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, procede-se à apresentação e análise dos dados proporcionados pelo projeto de investigação. Como referido no capítulo dedicado à metodologia de investigação, o estudo desenvolveu-se em três práticas pedagógicas distintas realizadas em duas valências, especificamente em EP e 1.º CEB. Assim, o nosso estudo desenvolveu-se em três experiências investigativas considerando a preparação descrita no 2.º momento no capítulo anterior e a caracterização dos participantes.

A primeira experiência centrou-se no grupo da EP, a segunda centrou-se no grupo do 1.º ano do 1.º CEB e a terceira no grupo do 3.º ano do 1.º CEB. Apresentam-se de seguida os dados referentes às experiências investigativas que procuram ilustrar a diferenciação pedagógica interna realizadas em contextos distintos.

- 1.º Experiência investigativa - EP

#### **Trabalho por Projeto centrada nos elementos de diferenciação: conteúdos, processos e tempo.**

Neste contexto tornou-se perceptível, como referido na caracterização dos participantes, as dificuldades que o grupo apresentava no que concerne às regras de comunicação, de conflito de partilha e na interação e participação em grupo. Recorreu-se à estratégia diferenciadora de trabalho de projeto, pelo motivo de parecer à educadora/investigadora uma forma adequada ao grupo, pelo que desenvolveram uma aprendizagem ativa, o que possibilitou uma exploração e interação própria da criança à sua aprendizagem e pudesse auxiliar no combate a estas dificuldades.

Nesta ordem de ideias, pensou-se na implementação de Trabalho por Projeto para que permitisse uma ação participativa, solidária, tendo em vista objetivos realizáveis e estabelecidos de comum acordo (Grave-Resendes & Soares, 2002). A estratégia diferenciadora consistia em realizar, com a participação de todas as crianças, um trabalho de pesquisa em campo, tempos de planificação e atuações com vista a responder aos problemas encontrados (Vasconcelos, 2012, p. 10). Assim a situação que desencadeou o projeto encontra-se no anexo 13.

A estrutura das sessões seguiu a estratégia de Trabalho por Projeto constituído por quatro fases: identificação do problema, execução, comunicação e avaliação. O projeto foi

constituído por sete sessões com a duração de uma hora e quinze, totalizando duas semanas de intervenção (6 a 15 de janeiro de 2015). As atividades dirigidas decorreram pela manhã nos diversos espaços da instituição (sala e num espaço não utilizado da instituição) exceto num dia em que se prolongou as atividades até à tarde e num espaço exterior à instituição. Ao longo do período de intervenção foram desenvolvidas as diferentes áreas curriculares da Educação Pré-Escolar.

### Identificação do problema

No dia 8 de janeiro de 2016, reuniu-se o grupo de crianças na área da manta. Nesta área a educadora/investigadora anunciou ao grupo que tinha preparado um vídeo com as fotografias da descoberta/observação dos cogumelos realizada no dia anterior no espaço não utilizado da escola, onde representaram o papel de investigadores (medalhas e lupas) (conforme a figura 13 e 14). De imediato, as crianças mostraram interesse e entusiasmo na visualização do vídeo, fazendo comentários como “os meninos, ali” (Criança N). Ao terminar o vídeo, desenvolveu-se um diálogo com as crianças sobre o que se tinha descoberto a respeito da observação dos cogumelos, registando-se as observações, o que quiseram saber acerca dos mesmos e onde iriam realizar a pesquisa (ver anexo 5).



*Figura 13 - Crianças a serem investigadores*



*Figura 14 - Observação dos cogumelos*

Seguidamente realizou-se o levantamento e o registo das fontes de informação e dos materiais. Na ordem de ideias, a educadora/investigadora e as crianças consideraram pertinente solicitar a ajuda das famílias para a pesquisa e para a preparação do projeto. Assim, com o auxílio da educadora cooperante elaborou-se um recado aos pais informando-os sobre o desenvolvimento do projeto e solicitando a ajuda na pesquisa (ver anexo 14).

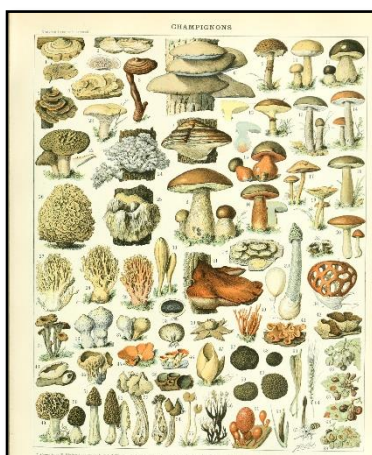
Posteriormente, em colaboração com as crianças na área da manta pensou-se acerca do que gostariam de fazer sobre os cogumelos e surgiram as ideias presentes no esquema

seguinte (ver anexo 5). Em conjunto, planificou-se experiências educativas para a semana seguinte.

### Execução

Nesta fase, a educadora/investigadora e as crianças deram início à planificação (o que queremos fazer). De imediato, percebeu-se que as crianças tinham realizado as pesquisas no fim-de-semana com a família pelos vários materiais que trouxeram sobre os cogumelos.

No dia 12 de janeiro de 2015, pela manhã a educadora/investigadora deu início às atividades pré-definidas pelo grupo. A primeira atividade consistiu no conto de uma história (trazida pela Criança S). Posteriormente dialogou-se com o grupo sobre a história e apresentou-se o trabalho da Criança C (folha A4), em que ilustrava diferentes tipos de cogumelos (conforme a figura 15).



*Figura 15 - Trabalho da Criança C*

No dia 13, iniciou-se o dia com duas atividades, uma de abordagem à escrita (aprender as letras da palavra cogumelo) e outra a abordagem à matemática (contar as bolas dos cogumelos vermelhos e organizá-los pela sua ordem). Deste modo, a primeira atividade realizou-se em grande grupo, dando-se ênfase à participação da criança com espectro de autismo dado o interesse no manuseamento e descoberta das letras e dos números. A Criança T (espectro de autismo) teve como tarefa afixar os cogumelos no quadro branco do cavalete e corresponder o número ao cogumelo com o mesmo número de pintas, que os colegas iam correspondendo oralmente, bem como a sua ordem.

Na atividade de escrita, expuseram-se as letras de forma desorganizada no tapete. Seguidamente, cada criança manifestava a sua ideia de formação da palavra cogumelo, enquanto a Criança T. dizia oralmente e a organizava.

No dia 14 de janeiro, pela manhã procedeu-se à confeção das pizzas. Numa mesa tinha-se exposto os diferentes ingredientes (fiambre, molho de tomate, cogumelos, massa de piza, milho, azeitonas e queijo ralado) trazidos pela educadora/investigadora. Noutra mesa tinha-se os utensílios (tocas para a cabeça, luvas, colheres, tarteira) que iríamos utilizar para a confeção da piza. Neste sentido, a educadora/investigadora explicou os cuidados de higiene e como se confecionava uma piza. De seguida, cada criança na sua vez colocou a sua toca e luvas e distribuiu os ingredientes na piza. Após a confeção explicou-se ao grupo que a piza iria para o forno e deixou-se visualizar o momento de cozedura (conforme a figura 16).



*Figura 16 - Piza confecionada pelas crianças*

Neste mesmo dia, pela tarde deu-se início à visita a um espaço exterior da instituição (parque/pinhal da localidade). A educadora/investigadora distribuiu os instrumentos do investigador (lupas e medalhas de identificação) ao grupo e direccionou-os ao espaço com o auxílio da professora cooperante. Neste espaço, organizou-se o grupo em dois acompanhados por um adulto para a exploração e descoberta dos cogumelos (conforme a figura 17). Após a descoberta realizou-se um piquenique, onde saboreou-se as pizzas ao som de uma cantiga (conforme a figura 18). A última experiência educativa foi um jogo – Caça aos cogumelos, onde as crianças tinham que descobrir os cogumelos escondidos (conforme a figura 19).



*Figura 17 - Exploração e descoberta dos cogumelos no pinhal*



*Figura 18 - Piquenique*



*Figura 19 - Caça aos cogumelos*

### Comunicação

No dia 15 de janeiro, pela manhã realizou-se a comunicação do projeto tendo como suporte os materiais que as crianças trouxeram e o diálogo com o grupo, em que manifestaram como tinham pesquisado, com quem e o que descobriram. Existiram crianças que trouxeram materiais manipuláveis como cogumelos, jogos, placards, entre outros. Desta forma, a educadora/investigadora partilhou com o grupo mostrando e deixando circular os materiais pelas crianças.

Por fim, oralmente realizou-se uma reflexão sobre o projeto, as principais aprendizagens desenvolvidas fazendo um registo escrito de algumas das ideias expressas das crianças. Esta síntese foi apresentada à comunidade educativa a partir da preparação de uma exposição.

### Avaliação

A implementação desta estratégia provocou, inicialmente, uma certa agitação nos alunos pelo que incidiu nos interesses do grupo, visava a autonomia nas escolhas e da preparação das atividades. Neste momento, a educadora/investigadora refletiu e considerou que “uma pedagogia de processos que se desencadeia num ambiente de aprendizagem aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer” (Patrícia

Almeida, 2011) seria uma boa estratégia para culminar o sucesso e o interesse nas crianças.

Uma vez que existia uma criança abrangida pelo ensino especial, esta diversidade foi benéfica porque possibilitou a interação e o contacto com a diferença, onde incluíram tarefas do interesse próprio dessa criança e desenvolveram a partilha de participação, ou seja, deram prioridade à participação ativa dessa criança nas atividades do seu interesse, como por exemplo a atividade da abordagem à escrita e à matemática.

Verificando o sucesso desta estratégia de diferenciação, a educadora/investigadora considerou que é importante consciencializar as crianças de uma partilha na participação. Como avaliação do projeto realizou-se um registo das crianças (ver anexo 15) o que demonstrou o sucesso educativo através de um método em que as crianças têm um papel ativo e conduzem as suas aprendizagens.

Com base nesta experiência, a educadora/investigadora verificou posteriormente que as crianças e a educadora cooperante deram continuidade ao projeto, após a finalização da prática pedagógica supervisionada. Foi notório o interesse pelo projeto, as atividades desenvolvidas e o desenvolvimento da aprendizagem dos diferentes saberes.

Nesta estratégia diferenciada o papel da educadora/investigadora foi definir uma situação educativa que captasse a atenção das crianças e proporcionasse compreensão dos conteúdos, valorizando os interesses e ritmos de aprendizagem. Também foi um organizador de oportunidades de ensino pelo que se preocupou em ouvir e observar o grupo de crianças e promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem (Tomlinson, 2008).

Concluída a experiência investigativa verificou que a estratégia de Trabalho por Projeto permite, de acordo com a revisão da literatura

*o sucesso educativo de cada um e, por isso, ela não é um método pedagógico, mas antes a assumpção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e actividades realizadas nas escolas (Pacheco, 1999, p.91).*

**Agrupamento flexível e “actividade de âncora” centrado nos elementos conteúdo, processo, espaço e materiais e tempo.**

Neste contexto tornou-se perceptível, como referido na caracterização dos participantes, as dificuldades que o grupo apresentava no que concerne à partilha, à resolução de exercícios de Matemática e de Português. Também foi visível carência afetiva, interesses heterogéneos, falta de empenho/motivação e distração. A professora/investigadora refletiu sobre a estratégia diferenciadora que pudesse auxiliar no combate a estas dificuldades.

Nesta ordem de ideias, pensou na implementação da estratégia diferenciadora de agrupamento flexível que envolveu a distribuição da turma em três grupos (Arends, 2008; Tomlinson, 2008). Deste modo, “os alunos fazem parte de diversos grupos (...) baseados na correspondência entre tarefa e o seu nível de preparação, interesse ou estilo de aprendizagem” (Arends, 2008, p. 463; Tomlinson, 2008, p. 155). No agrupamento de grupos incluiu-se os alunos com necessidades educativas especiais, no qual cada chefe de grupo era responsável por integrá-lo e auxiliá-lo nas diferentes tarefas.

Assim, a professora/investigadora diferenciou de acordo com a diversidade de alunos quanto aos interesses (tecnologias e expressão plástica), perfil de aprendizagem e recetividade na planificação de atividades dirigidas para os diversos grupos, o que “permite fazer corresponder alunos e tarefas sempre que necessário, e observá-los e avaliá-los em diferentes situações de grupo e tarefa” (idem).

A estrutura das sessões foi constituída por duas sessões com a duração de uma hora totalizando dois dias de intervenção (1 e 9 de junho de 2015). A organização da sala de aula foi alterada para a formação de três conjuntos de 4 mesas em que tinham recursos didáticos (computador, tangram digital, folhas, material de escrita, entre outros) à disposição para desenvolverem as atividades autonomamente.

A primeira sessão (1 de junho de 2015) a professora/investigadora organizou dois grupos heterogéneos e um homogéneo. Nos grupos heterogéneos distribuiu duas tarefas diferentes, num deles a exploração digital do tangram acompanhada de um registo de expressão prática (ver anexo 16), no outro a realização de um crachá do dia da criança

acompanhada de um guião com os respetivos procedimentos (conforme as figuras 20 e 21). O terceiro grupo incidiu na aplicação de uma ficha de trabalho (ver em anexo 17) no qual constava algoritmos de adição já abordados em sessões anteriores, para que as sete crianças pudessem, de acordo com a sua recetividade aprimorar os conhecimentos de cálculo. Este grupo teve maior apoio da professora/investigadora para conseguirem desenvolver competências de cálculo. Indo ao encontro da revisão da literatura, assim o professor fica disponível para ajudar os alunos com maiores dificuldades, enquanto os restantes realizam atividades diferenciadas e adequadas às suas necessidades (Chousa, 2012).



Figura 20 - Crachá do dia da criança



Figura 21 - Procedimento do crachá

A segunda sessão (9 de junho de 2015), a professora/investigadora organizou os grupos heterogêneos com duas tarefas, sendo uma delas continuidade da sessão anterior (exploração digital do tangram) pelo motivo de nem todas as crianças terem tido oportunidade de a realizar e a outra tarefa era a exploração dos pentaminós, acompanhada de um guião com diversos modelos de construção, (conforme a figura 22) em que o grupo tinha que colar na folha de treino diferentes construções de pentaminós e evidenciar quais eram equivalentes. A professora/investigadora circulou pelos diferentes grupos para auxiliar e observar todo o processo de aprendizagem.

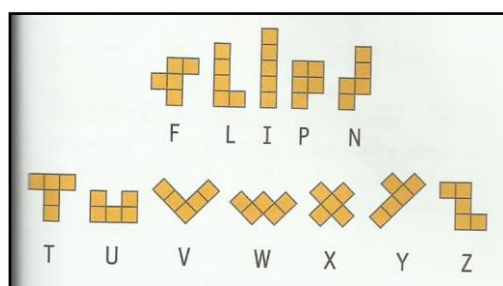


Figura 22 - Modelos de construção dos pentaminós

A implementação da segunda estratégia diferenciadora foi a “atividade de âncora” (Tomlinson, 2008) que consistiu na disponibilidade de tarefas específicas para os alunos que terminavam rapidamente as tarefas propostas, enquanto os restantes desenvolviam as atividades baseadas em conteúdos. Esta “atividade de âncora” incidiu no desenvolvimento de tarefas em que os alunos apresentavam maiores dificuldades e que necessitavam de ser treinadas, nomeadamente na manipulação de plasticina, dominó dos dígrafos e fichas de trabalho.

A análise das duas estratégias diferenciadoras permitiu-nos verificar que, ao nível de adequação das atividades aos alunos, foi consciente e assertiva, pois responderam às dificuldades dos alunos e proporcionaram desenvolvimento de competências. Também se verificou que a professora/investigadora teve em consideração as características da turma, motivo pelo qual as tarefas e a organização dos grupos eram heterogêneas. Nos trabalhos de grupo predominou a interação, interajuda e inclusão dos alunos, bem como a cooperação.

No que concerne à estruturação do processo de ensino-aprendizagem verificou-se a participação ativa dos alunos na construção do seu conhecimento, bem como o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Conclui-se que a experiência investigativa promoveu uma construção de uma sala de aula inclusiva e proporcionou um desenvolvimento nas aprendizagens dos alunos. Assim, a professora/investigadora respondeu à diversidade e à inclusão da turma, “valorizando-a, transformando-a numa mais-valia sob o ponto de vista educativo e social, porque se a realidade não pode ser mudada é preciso saber respeitá-la” (Sá, 2001, p. 8).

### 3.º Experiência investigativa – 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano

Neste contexto tornou-se perceptível, como referido na caracterização dos participantes, as dificuldades que o grupo apresentou no que concerne ao desenvolvimento da autonomia, atenção e concentração no trabalho, bem como na rotina e método de trabalho, ausência de pré-requisitos e hábitos. A professora/investigadora refletiu sobre a estratégia diferenciada que pudesse auxiliar no combate a estas dificuldades.

### **Experiências educativas centradas na estratégia referente à categoria do tempo**

A implementação da estratégia referente à categoria do tempo envolveu a distribuição e atribuição de funções por todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Numa primeira fase os momentos de rotina foram repartidos e incidiram no conhecimento das estruturas e dos instrumentos de organização, gestão e avaliação cooperada, designadamente no preenchimento do quadro de tarefas, prática do Conselho de Cooperação, preenchimento do PIT (Plano Individual de Trabalho), registo do comportamento e TEA.

A rotina iniciou-se com o preenchimento do quadro de tarefas semanal, elaborado cooperativamente no início de cada ano letivo pelo professor e pelos alunos, incluindo a seleção das tarefas consideradas necessárias para a gestão da sala, bem como o tempo de rotatividade dos alunos, correspondendo a um ciclo de trabalho.

A observação realizada ao longo da prática pedagógica permitiu perceber que os alunos conheciam o funcionamento destas rotinas e que percebiam a sua importância dado que referiam sentir necessidade delas para que o dia decorresse de modo tranquilo e as implementavam, diária e autonomamente, nos últimos três anos.

A prática do Conselho de Cooperação foi constituída pela professora e pelos alunos, incluindo a realização de uma reunião diária assegurada pelo Presidente e pelo Secretário, nos períodos da manhã e do final da tarde. A primeira reunião consistiu no esclarecimento sobre o novo processo tendo como suporte uma apresentação em PowerPoint versando sobre o modo de funcionamento e organização e a existência de um PIT (ver anexo 18). Através da observação, verificou-se que os alunos permaneceram concentrados, curiosos e despertos para experimentar esta estratégia referente à área do tempo. Posteriormente explicou-se o papel de cada elemento responsável pela orientação do Conselho de Cooperação, bem como os instrumentos a utilizar (ata e plano diário) ilustrados nas figuras 23 e 24.

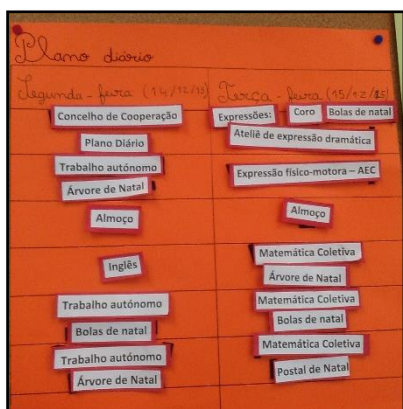


Figura 23 - Plano diário

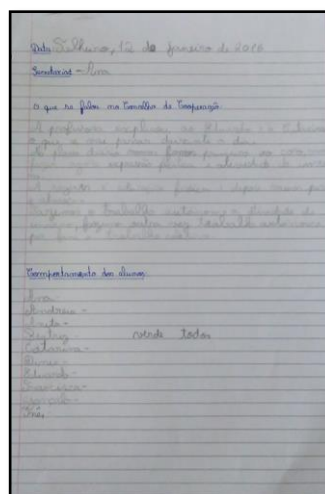


Figura 24 - Ata

No que diz respeito à planificação das atividades para os dois dias explicitaram-se os objetivos, as atividades a realizar e o material necessário à sua concretização. Com a orientação da professora/investigadora, o Presidente dialogou com a turma sobre uma possível organização das atividades atendendo à carga horária estipulada pela instituição, à articulação de tarefas das diversas áreas curriculares e às possibilidades de realização simultânea de diferentes atividades. A análise das observações permite-nos evidenciar que os alunos mostraram empenho, interesse e organização na gestão das atividades a desenvolver, tendo em conta os objetivos de cada uma. Observou-se ainda que os responsáveis do Conselho de Cooperação se sentiram capazes de desenvolver as suas tarefas e assumiram esse papel com naturalidade. Observaram-se dificuldades na articulação de tarefas das diversas áreas disciplinares, na compreensão da simultaneidade de tarefas e no entendimento do registo da ata.

No período da tarde, o momento do Conselho de Cooperação incidiu na reflexão, avaliação e discussão sobre o trabalho desenvolvido por cada aluno, bem como sobre os papéis dos representantes do Conselho. Foi importante considerar o trabalho que cada um realizou, avaliar o plano individual de trabalho, explicitar possíveis estratégias para colmatar as dificuldades sentidas e a responsabilidade de analisar os progressos alcançados nas diferentes tarefas.

Importa realçar aqui o registo escrito efetuado no Diário de Turma, ilustrado na figura 25, no qual os alunos registaram acontecimentos, impressões, sugestões e opiniões. No decorrer do diálogo verificou-se que, por vezes, as opiniões dos colegas e da

professora/investigadora não coincidiram com as do aluno, tendo sido fundamental explicitar as razões de concordância e de discordância.

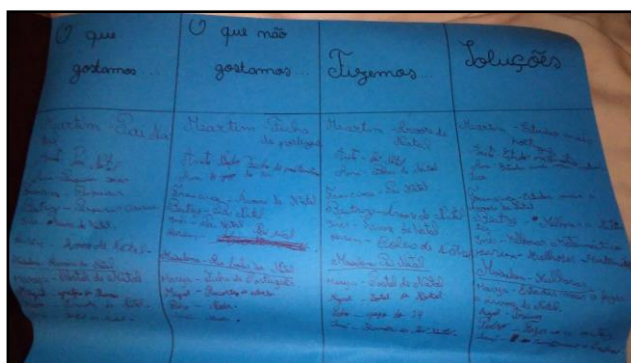


Figura 25 - Diário de Turma

O PIT é um instrumento de registo e de avaliação preenchido pelo aluno com o apoio da professora/investigadora e foi utilizado nos dois dias. A análise das observações permitiu-nos perceber que inicialmente existiu alguma agitação por parte dos alunos, eventualmente fruto da sua pouca experiência em tarefas desta natureza. Observou-se, por outro lado, manifestações de espontaneidade e vontade sobre a escolha de tarefas dos domínios da Expressão Plástica e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como se pode visualizar nas seguintes 26 e 27.



Figura 26 - Tarefa da expressão plástica



Figura 27 - Tarefa das TIC

Assim, despontaram comentários entre os alunos acerca da opção de escolha observando-se que deixavam para mais tarde as tarefas nas quais revelavam maiores dificuldades. Observou-se ainda que tiveram dificuldades em perceber quais os colegas disponíveis

para os apoiarem, pelo que, neste contexto, a professora/investigadora assumiu um papel regulador de forma a tornar explícita a função do trabalho autónomo e auxiliar na escolha do colega a disponibilizar apoio.

O registo dos comportamentos é um instrumento de registo diário do comportamento individual dos alunos. O seu preenchimento resulta de um diálogo entre a professora e os alunos. A observação realizada ao longo da prática pedagógica permitiu perceber que os alunos conhecem e valorizam o funcionamento desta rotina já implementada pela professora titular ao longo dos últimos três anos de escolaridade.

### **Experiências educativas centradas na estratégia referente à categoria do espaço**

As experiências educativas referentes a esta categoria desenvolveram-se nas três sessões pedagógicas planificadas (ver anexo 19) antecipadamente de acordo com o currículo, as matrizes curriculares das áreas disciplinares, as planificações mensais da professora cooperante e as informações recolhidas através de questionários que permitiram melhor conhecer os interesses e os perfis de aprendizagem dos alunos.

Na diversificação do espaço juntaram-se três mesas com material didático de expressão plástica, especificamente para recorte e colagem nas quais se desenvolveram as seguintes atividades: construção da árvore de Natal, que incidiu na colagem do fio de linha num cone de papel cavalinho forrado com película aderente e, elaboração de um painel coletivo decorado com boneco de neve e árvores. Estas atividades foram planificadas com base na observação realizada em momentos anteriores com a finalidade de ajudar a colmatar as dificuldades de motricidade global e fina dos alunos. A observação realizada ao longo da prática pedagógica permitiu perceber que os alunos cooperaram entre si e entenderam a importância de o fazerem, dado que referiram as suas dificuldades e procuraram encontrar estratégias que possibilitassem ultrapassá-las, implementando-as consigo próprios e com os outros. Observaram-se dificuldades na articulação de movimentos corporais com a motricidade fina.

Outro espaço reorganizado foi o da realização de jogos no computador ilustrado na figura 28. Os jogos incidiram sobre temáticas natalícias, designadamente na descoberta de personagens e de percursos. A análise das observações realizadas mostra que os alunos mostraram empenho, interesse e curiosidade na manipulação dos recursos tecnológicos. No entanto, observaram-se dificuldades na coordenação óculo-motora, pelo que, nesse momento, se considerou importante recorrer à aprendizagem cooperativa solicitando a um aluno que auxiliasse.



*Figura 28 - Espaço dos jogos do computador*

### **Experiências educativas centradas na estratégia referente à categoria da prática educativa**

Neste contexto a professora achou pertinente desenvolver o TEA em simultâneo com as outras atividades (Grave-Resendes & Soares, 2008). Numa primeira fase, os momentos de organização foram repartidos pelos intervenientes educativos presentes na sala para orientar os alunos nos diferentes espaços e atividades, tendo em conta o PIT. O clima de trabalho foi confuso e um pouco agitado.

Com a promoção do TEA, a professora/investigadora ficou disponível para apoiar os alunos com maiores dificuldades na área de aprendizagem da expressão plástica e para proporcionar um apoio mais individualizado. Percebeu-se que os alunos cooperaram entre si nas dificuldades sentidas no traçar das circunferências, no recorte e na coordenação da motricidade global com a fina.

A professora/investigadora implementou a diversificação dos materiais de apoio (Grave-Resendes & Soares, 2008) que incidiu na organização de uma mesa de trabalho com três pastas de cores diferentes, duas contendo ficheiros com fichas de trabalho de diferentes áreas curriculares e, a terceira, para a sua recolha como ilustrado na figura 29 e 30.



*Figura 29 - Ficheiros*

Os ficheiros foram organizados por ordem alfabética e subdivididos em áreas disciplinares que integravam um leque variado de exercícios cuja seleção teve por base uma análise das dificuldades evidenciadas pelos alunos nos seus resultados desse período. Aqueles que pretenderam dedicar-se ao TEA dirigiram-se à mesa dos materiais de apoio para seleccionar o ficheiro que quiseram resolver autonomamente.



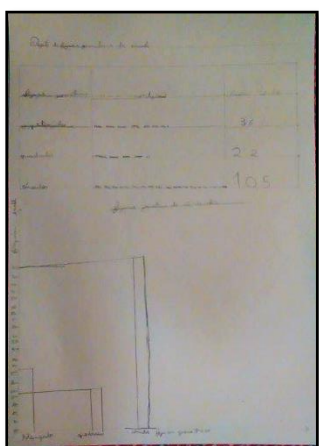
*Figura 30 - Ficheiros de correção*

A análise das observações sugere-nos que os alunos mostraram empenho, interesse e organização na escolha das atividades a desenvolver tendo em conta os objetivos de cada uma. As opções de escolha incidiram essencialmente na expressão plástica. Os alunos procuraram desenvolver também atividades de TIC, sendo poucos os que se dedicaram ao TEA. Assim, considerou-se importante alertá-los para a importância do TEA e explicitar o contrato de tarefas que se tinham comprometido a realizar. Os pontos vulneráveis assentam nas dificuldades manifestadas pelos alunos na orientação do seu trabalho relativamente ao tempo previsto.

A implementação da Matemática Coletiva (Grave-Resendes & Soares, 2008) incidiu na necessidade de refletir com os alunos sobre as produções dos diversos grupos de trabalho. Esta necessidade adveio da observação das suas dificuldades relativamente à terceira fase

da OTD – representação e análise dos dados. Assim, planificou-se uma tarefa para as colmatar utilizando um PowerPoint (ver anexo 20) com as digitalizações das produções dos grupos para, em diálogo, se evidenciam os aspetos a melhorar bem como o funcionamento entre grupos.

Um segundo momento desta tarefa centrou-se na realização de uma nova representação e análise dos dados. Através da observação, percebeu-se que, no geral, os grupos manifestaram os mesmos erros na construção das tabelas e dos gráficos de barras que os erros derivaram da destreza do aperfeiçoamento do traçar da escala e da importância que deram à representação dos gráficos, ilustradas nas figuras 31 e 32. No entanto, no geral, os grupos conseguiram partilhar ideias o que foi notório na execução e finalização do trabalho. Contudo, apresentaram erros ortográficos na representação e análise de dados.



*Figura 31 - Representação gráfica*



*Figura 32 - Matemática Coletiva*

Na terceira sessão, nos momentos de organização de trabalho, os alunos selecionaram e orientaram as suas atividades procurando usufruir do TEA enquanto aguardavam a sua vez para desenvolverem as atividades que decorriam em simultâneo.

A professora/investigadora selecionou alunos para trabalharem em pequeno grupo com os alunos com NEE de forma a conseguirem ampliar as suas aprendizagens e as dos outros e para realçar o papel da aprendizagem cooperativa. A análise das observações registadas acerca das atitudes dos alunos no trabalho cooperativo permitiu perceber que integraram naturalmente os alunos com NEE, valorizando as suas capacidades e apoiando-os quando necessário. Foi também possível observar que os alunos demonstraram capacidades de

gestão de trabalho, divisão de tarefas e aceitação das opiniões dos outros. No entanto, os pontos vulneráveis recaem sobre o cumprimento e qualidade do trabalho contratado.

## CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, procede-se à discussão dos dados proporcionados pelo projeto de investigação. Como referido nos capítulos anteriores, na investigação pretendeu-se refletir sobre a implementação de estratégias da DP/PD dos alunos de três grupos/turmas ao nível de aprendizagem e de desenvolvimento.

Em relação ao primeiro objetivo, “implementar diferentes práticas de DP/PD que contribuem para uma sala de aula inclusiva” verificou-se que existiu uma adaptação do processo de ensino às necessidades de todos os alunos, tendo à disposição uma variedade de estratégias e instrumentos que proporcionaram vencer o desafio da heterogeneidade e da inclusão com maior eficácia. (Arends, 2008).

Sugere-se a existência de uma mudança positiva ao nível das crianças/alunos, pois aderiram a propostas diferentes, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia no estudo e na planificação, interiorizando a relevância da gestão e da organização da sala de aula. Assim, as estratégias implementadas contribuíram para a construção de uma sala de aula mais inclusiva tendo como recurso pedagógico a aprendizagem cooperativa, segundo Tomlinson & Allan (2002, p. 29) estas permitem “a reflexão e a criação das condições que respeitam os princípios fundamentais de um projeto de ensino eficaz”.

Para o cumprimento do segundo objetivo, “compreender os efeitos da utilização da DP/PD nas aprendizagens dos alunos” percebeu-se a existência de um crescente grau de autonomia e de responsabilidade patente no desenvolvimento do trabalho, de organização do espaço, dos materiais e do tempo. Promoveu também a motivação nos alunos importante para a promoção do sucesso escolar, conseqüentemente para a predisposição e para o desenvolvimento da aprendizagem. Desta forma, “a reflexão permanentemente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME, 1997, p. 38).

Relativamente ao terceiro objetivo, “refletir sobre o papel do educador/professor na implementação da DP/PD” permitiu ao educador/professor responder de forma mais consciente e organizada às necessidades de cada aluno respeitando as suas dificuldades e ritmos de aprendizagens diferenciados. A tomada de consciência a esta organização

implicou um trabalho prévio que envolveu capacidade de gerir, planificar estratégias e recursos, com base numa pesquisa, análise e reflexão exigentes.

Esta experiência proporcionou também aprendizagens sobre a DP/PD ajudando à reflexão e à investigação do educador/professor sobre a sua própria prática em contexto de formação profissionalizante facilitando, porventura, a sua implementação noutras realidades educativas. Assim, contribuiu para a aquisição de novos modos de agir e fazer, por outras palavras, novos instrumentos de ação, segundo Libâneo (2002, p.70) citado por de Almeida Gonçalves e Trindade (2010, p. 2064),

*a atitude reflexiva implica a análise da prática quotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre, baseada em “teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de acção”.*

## CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este relatório, o nosso grande objetivo centrava-se na promoção de “uma escola para todos”, onde a DP/PD pudesse dar resposta às individualidades de cada aluno. Consideramos que foi atingido uma vez que conseguimos implementar atividades que promoveram uma verdadeira inclusão de todos os alunos nas atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula.

No que toca às dificuldades sentidas ao longo da PP elas passaram por vários âmbitos: por um lado a dificuldade (devida ao escasso espaço de tempo entre cada uma) de dar resposta ao cumprimento das planificações semanais a par das reflexões e ainda preparação de materiais para cada um dos dias, sem esquecer o dar resposta ao cumprimento de trabalhos na ESECS. O facto de a PP não ser muito alargado, fez com que sentíssemos que muitas das atividades foram realizadas num espaço de tempo mais curto do que desejávamos e havíamos planeado, o que se revelou menos positivo, pois sentimos que não tivemos oportunidade de verificar mais evoluções, modificações e alterações no comportamento e aproveitamento dos alunos.

Pretendeu-se destacar neste relatório a importância que tem um ensino baseado nas práticas de DP/PD, no sucesso educativo dos alunos. Defendemos que atividades como PIT, TEA, Diário de turma, Concelho de cooperação, Ata, momentos de aferição, regulamento, negociação e contrato das atividades e atitudes quer individuais quer de grupo, o trabalho a pares e em grupos, a partilha e constante comunicação, a participação ativa dos alunos, a liberdade de escolha e proposta de atividades, é possível dar resposta aos interesses e necessidades de cada aluno respeitando o seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento.

Entendemos que a transformação que obtivemos na prática, mais centrada na participação das crianças, permitiu que se tirassem muitas ilações do trabalho desenvolvido. Destacamos as seguintes que consideramos as mais importantes; as crianças obtêm efetivas aprendizagens quando a atividade é do seu interesse e responde às suas necessidades, cabendo ao professor identificar os interesses e as necessidades de cada um, assim como dar a resposta mais adequada; o trabalho em grupo permite um maior envolvimento das crianças da sua própria aprendizagem; a gestão dos instrumentos foi desenvolvida com alguma resistência e ansiedade; ausência de tempo e as condições do espaço escolar não permitiram desenvolver a DP/PD de diferentes formas; por fim, a falta

de pessoal docente e não docente no apoio aos alunos com NEE não permite adequar o processo educativo de uma forma ajustada às suas características individuais, interesses e necessidades.

Refletindo agora sobre o trabalho realizado aquando da nossa PP, sentimos que foi positivo e gratificante. Conseguimos colocar em prática o que nos propusemos de uma forma harmoniosa e adequada o processo de ensino-aprendizagem aos alunos, de modo a promover o desenvolvimento holístico em todos os domínios.

No decorrer do percurso efetuado, este trabalho foi ganhando importância e relevância. Para além do que podemos ainda vir a aprender futuramente, com o desenvolvimento desta temática, noutros contextos, acreditamos que o trabalho realizado contribuiu para o esclarecer de tantas dúvidas que tínhamos de como chegar na prática a cada aluno; o nosso anseio em dar essa resposta era muito forte, mas não sabíamos como o realizar na prática com 20 ou mais alunos.

A PP foi o colmatar da nossa formação, pelo que foi um percurso muito rico onde realizámos inúmeras aprendizagens não só com as Docentes Cooperantes, como com outras Docentes com quem tivemos oportunidade de contactar. Por outro lado, as aprendizagens que realizámos com os nossos próprios erros também tiveram muita importância para o nosso crescimento como profissionais. Assim, podemos concluir que a PP foi uma aprendizagem acima de tudo profissional, mas também pessoal.

Para finalizar, as sugestões para possíveis aplicações futuras da DP/PD centram-se no foco de apenas um contexto com um maior período de tempo; limitar o número de tarefas e atividades referentes às UC e diminuir o número de áreas de trabalho que as atividades irão ocupar.



## BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1996). *Ser Professor reflexivo*. In Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão (pp.171-189). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.

Almeida, P. (2011). *Diferenciação Pedagógica*. Consultado a março 21, 2016. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/perpetuaparreira/diferenciaco-pedaggica>.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Boal, M. E. Hespânia, M. C. & Neves, M. B. (1996). *Educação para todos: para uma pedagogia diferenciada*. Lisboa: PEPT.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cadima, A. et al. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: IIE.

Calheiros, M. C., & Piscalho, I. (2014). Quefazer... um percurso de reflexão e ação na formação inicial. *Interações*, 9 (27).

Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância: formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos.

Chousa, M, M, N. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garret. Lisboa. Consultado a março 23, 2015. Disponível em [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2705/disserta%C3%A7%C3%A3o\\_MC.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2705/disserta%C3%A7%C3%A3o_MC.pdf?sequence=1).

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

de Almeida Gonçalves, E. J., & Trindade, R. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem"*. Debater o currículo e seus campos:

políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro. Consultado a março 21, 2016. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35075?locale=pt>.

Dias, I., Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Consultado a dezembro 2, 2015. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4418Dias.pdf>.

Fernandes, L. A. (2012). Práticas de Ensino do Futuro Educador/Professor e aprendizagem cooperativa. Relatório de estágio. Universidade do Minho. Ponta Delgada. Consultado a outubro 18, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1545/1/DissertMestradoAlexandraLeiteFernandes2012.pdf>.

Ferreira, S. I. S. C. T. (2016). A contribuição do trabalho do projeto para as aprendizagens dos (as) alunos (as) no estudo do meio. Relatório da Componente de investigação do estágio III de mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal. Consultado a março 23, 2015. Disponível em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11122/1/Susana%20Ferreira%20%28relat%C3%B3rio%29.pdf>.

Figueira, A. (1993). Observação e registo de expressões de crianças ao nível do jardim-de-infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, pp. 275-290.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grave-Resendes, L. & Soares, L. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: da teoria à prática. Consultado a maio 23, 2015. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6377>.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, J. P. & Ponte, M. E. G. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: ME:DGIDC.

Melo, L. C. L. R. (2011). *Currículo, práticas educativas e diferenciação pedagógica no pré-escolar e no 1º ciclo*. Relatório de estágio, Universidade dos Açores. Ponta Delgada. Consultado a março 14, 2015. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/1251>.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas* (4.ªed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moura, P. C. & Viamonte, A. J. (2012). *Jogos Matemáticos como recurso didático*. Universidade Portucalense. Recuperado em 2015, 1 de novembro de [http://apm.pt/files/\\_CO\\_Moura\\_Viamonte\\_4a4de07e84113.pdf](http://apm.pt/files/_CO_Moura_Viamonte_4a4de07e84113.pdf).

Müller, L. (2002). *A interação professor- aluno no processo educativo. Integração – Ensino, pesquisa, extensão*, vol. VIII (31), 276-280. Consultado a fevereiro 17, 2015. Disponível em <http://www.usjt.br/proex/>.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, pp-29-42. Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Editora.

Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.

Pereira, A. B. S. (2011). *Promover a inclusão através de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação*. Trabalho de Projeto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Consultado a março 14, 2015. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1610>.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2008). *No âmago da educação em creche-primado das relações e a importância dos espaços*. In Actas do Seminário A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp 47-60. Consultado a maio 12, 2016. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. 3.ªed. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Ramos, M. (1995). *Jogar e Brincar. Santa Catarina*. Consultado a junho 9, 2015. Disponível em <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-07.pdf>.

Ramos, V. M. B. (2012). *O currículo na valência de creche*. Relatório para obtenção de grau mestre. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. Consultado em março 12, 2015. Disponível em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2253/1/TeseVeraRamos.pdf>.

Raymond, Q. L. V. C. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Graviva.

Rocha, J., Serrão, S. M., de Jesus Feyes, V., & Pereira, D. R. (2011). Educação infantil, os desafios das creches no equilíbrio entre o educar e o cuidar. *III Encontro Científico e*

*Simpósio de Educação Unisalesiano - Educação e Pesquisa: a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores. pp. 1-11.* Consultado a novembro 23, 2014. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0106.pdf>.

Sá, L. L. Z. R. (2001). *Pedagogia diferenciada: Uma forma de aprender a aprender.* Porto: ASA Editores.

Santos, B. (2001). Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: que competências? Que formação?. *Reflexão apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, 15.* Consultado a dezembro 7, 2015. Disponível em [HTTP://GAP-M.CCEMS.PT/PLUGINFILE.PHP/14434/MOD\\_RESOURCE/CONTENT/0/GESTAO\\_DA\\_SALA\\_DE\\_AULA\\_PARA\\_PREVENCAO\\_DA\\_INDISCIPLINA.PDF](HTTP://GAP-M.CCEMS.PT/PLUGINFILE.PHP/14434/MOD_RESOURCE/CONTENT/0/GESTAO_DA_SALA_DE_AULA_PARA_PREVENCAO_DA_INDISCIPLINA.PDF).

Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. Noesis, 79, 52-57.* Consultado a maio 23, 2015. Disponível em [http://moodle.cfetvl.net/pluginfile.php/391/mod\\_resource/content/2/Diferenciacao%200Pedagogica%20Noesis,%20Leonor%20Santos.pdf](http://moodle.cfetvl.net/pluginfile.php/391/mod_resource/content/2/Diferenciacao%200Pedagogica%20Noesis,%20Leonor%20Santos.pdf).

Santos, M, C, A. (2014). *A diferenciação pedagógica e os aspectos lúdicos: um processo integrado das práticas em contexto do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Relatório de estágio, Universidade do Minho, Minho. Consultado em março de 23, 2015. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35902/1/Ana%20Catarina%20Monteiro%20Santos.pdf>.

Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha.* Lisboa: Pactor.

Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica.* Porto: Asa Editores.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e Diversidade, Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade.* Porto: Porto Editora.

Toscano, P. C. M. (2012). *Acompanhamento do professor principiante em sala de aula. Escola Superior de Educação João de Deus*. Consultado a outubro 22 2015. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2354/1/TesePaulaToscano.pdf>.

Vasconcelos, T. (coord.); Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, O. I et al. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância – mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção geral da Educação. Consultado a novembro 19, 2014. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>.

Zabalza, M. A. (2004). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

### **Legislação:**

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República: I Série-A N.º 201. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a novembro 10, 2015. Disponível em [http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto\\_lei\\_241.2001.pdf](http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_241.2001.pdf).

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237/86 – I Série. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho Normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio. Diário da República, art.º 4. II Série, N.º 88.

Portaria n.º 262/2011 - DE- 1.ª série - n.º 167 de 30 de agosto de 2011. Consultado em abril 8, 2015. Disponível em [http://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P\\_262\\_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17](http://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P_262_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17).

## ANEXOS

### ANEXO 1 – PLANO DE OBSERVAÇÃO EP

#### Plano de Observação

<b>Professora Cooperante:</b> <b>Professor Supervisor:</b> Miguel Oliveira				<b>Alunas Observadores:</b> Karine Constantino e Raquel Henriques			
<b>Contextualização do plano de observação:</b> Considerámos relevante realizar um plano de observação para tomar conhecimento de todas as informações de forma mais correta e facilitada do grupo de crianças, como todo o meio educativo que rodeia as crianças. Todas estas informações serão benéficas para as intervenções futuras, permitindo assim ajustar as atividades ao público-alvo e ao espaço físico do qual nos encontramos.							
Observação		Focos de Observação			Técnicas e instrumentos de observação		Data de Observação
<b>Grupo de 2 anos</b>		<b>1)</b>	Registrar o número de crianças existentes no grupo, assim como o número de alunos do sexo feminino e masculino, com a intenção de adequar as atividades às características e dimensão do grupo;				

	<p align="center"><b>Caraterísticas do grupo</b></p>	<p><b>2)</b> Averiguar as idades das crianças, de modo a saber se há discrepâncias significativas, para observar o desenvolvimento das respetivas faixas etárias;</p> <p><b>3)</b> Perceber se existem crianças com necessidades educativas especiais (NEE), de forma a poder-se dar apoio necessário;</p> <p><b>4)</b> Aferir se os alunos com NEE têm acompanhamento especializado para a realização das aprendizagens face às suas necessidades;</p> <p><b>5)</b> Investigar e registar a existência de alergias presentes no grupo de crianças, de modo a dar apoio na hora da refeição;</p> <p><b>6)</b> Compreender se o grupo de crianças tem a mesma Nacionalidade, de forma a conhecer os costumes e a cultura das crianças;</p> <p><b>7)</b> Investigar se existe uma avaliação inicial de cada criança, de modo a entender que é essencial esta avaliação no desenvolvimento da criança;</p> <p><b>8)</b> Perceber se as crianças vivem na proximidade da instituição escolar, visto que é essencial conhecer o meio onde as crianças estão inseridas;</p> <p><b>9)</b> Investigar quais as atividades socioeconómicas dos pais, para entender as características familiares das crianças;</p> <p><b>10)</b> Verificar se as crianças têm irmãos na instituição e a sua respetiva faixa etária, visto que é essencial perceber se a criança tem alguém próximo, na sua adaptação à instituição;</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a educadora cooperante</p>	<p align="center">De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014</p>
--	--	--	--	--

		<p><b>11)</b> Investigar se há um relatório diário para cada criança, visto que este registo é importante para verificar o desenvolvimento da criança;</p> <p><b>12)</b> Averiguar se os pertences de cada criança estão devidamente identificados, de modo a facilitar a sua utilização sempre que seja necessária;</p> <p><b>13)</b> Verificar se existe alguma avaliação final das crianças, para analisar que aspetos devem ter-se em conta no desenvolvimento das crianças.</p>		
	<p><b>Desenvolvimento psicomotor</b></p>	<p>1) Perceber que o movimento é um instrumento de ação sobre o mundo exterior (exploração de objetos na sua estrutura e relação espacial com outros objetos), de forma a adequar as atividades futuras ao desenvolvimento das crianças;</p> <p>2) Compreender que a criança de dois anos já caminha perfeitamente e que inicia a marcha e a corrida, de modo a poder realizar atividades futuras, promovendo o desenvolvimento psicomotor;</p> <p>3) Verificar se as crianças experimentam diferentes jogos motores, como o andar às arrecuas, saltar, correr os sentidos, abrir e fechar, subir e descer, dar cambalhotas, pois permitirá perceber se estas têm um desenvolvimento motor adequado à sua idade, sabendo que difere de criança para criança;</p> <p>4) Perceber se as crianças saltam, alternando os pés por cima de um objeto, com o intuito de realizar atividades futuras;</p> <p>5) Perceber se as crianças desenvolvem a motricidade fina nas diferentes atividades (caminhar sobre uma linha horizontal ou escrever uma linha horizontal num quadro</p>		

		<p>ou folha), de forma a entender a importância desde movimento no seu desenvolvimento sensório-motor;</p> <p>6) Verificar se os desenhos das crianças transportam traços circulares e rabiscos articulados em uma ou várias voltas, para entender se estas exploram o movimento e o prazer dessa descoberta sobre o mundo;</p> <p>7) Averiguar se as crianças executam as tarefas diárias (lavar as mãos, a boca, comer, vestir, calçar) de forma autónoma, visto que nesta faixa etária desenvolve-se o período de treino de limpeza e autonomia;</p> <p>8) Averiguar se as crianças ao andarem de triciclo, desenvolvem habilidade, coordenação e velocidade, para saber se é essencial trabalhar estas capacidades numa atividade futura;</p> <p>9) Perceber se existe no grupo de brinquedos a bola, porque promove movimentos psicomotores;</p> <p>10) Investigar se no grupo existem crianças com fralda no período do dia e no momento da sesta, de modo perceber se é necessário desenvolver o controlo dos esfíncteres.</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo, conversa informal com a educadora cooperante e pesquisa documental</p>	<p>De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014</p>
		<p>1) Perceber que no desenvolvimento cognitivo surge a função simbólica, de modo desenvolver atividades futuras que tenham por base o jogo simbólico;</p> <p>2) Averiguar se a aprendizagem das crianças baseia-se na tentativa-erro (manipulação ou eliminação por marcação), de forma a proporcionar atividades neste âmbito;</p> <p>3) Entender que nesta faixa etária, a formação do objeto permanente já está desenvolvida, pois permite o guardar objetos sem originar uma instabilidade emocional na criança;</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo, conversa</p>	

<p><b>Desenvolvimento Cognitivo</b></p>	<p>4) Averiguar que as crianças de dois anos começam a reconhecer e a distinguir formas iguais, apesar de não saberem qual o nome, de forma a desenvolver atividades futuras.</p>	<p>informal com a educadora cooperante e pesquisa documental</p>	<p>De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014</p>
<p><b>Desenvolvimento da linguagem</b></p>	<p><b>5)</b> Perceber que as tentativas de fala necessitam de encorajamento e de modelagem, de modo a auxiliar o grupo de crianças no seu desenvolvimento da linguagem;</p> <p><b>6)</b> Registrar se o grupo de crianças formula pequenas frases (linguagem telegráfica) para expressar claramente o que desejam, para enriquecer o desenvolvimento da linguagem nesta faixa etária;</p> <p>7) Verificar se a vitalidade da criança é visível na fala, nas brincadeiras e nas suas ideias de pensamento, para desenvolver a caracterização do grupo;</p> <p>8) Registrar se no vocabulário habitual das crianças predomina os nomes e os pronomes possessivos (“é meu”), de modo a desenvolver a compreensão nas crianças em relação ao objeto;</p> <p>9) Verificar se no grupo de crianças prevalece a utilização de pronomes pessoais, nomeadamente a terceira pessoa ou o seu próprio nome, de forma a desenvolver a linguagem na primeira pessoa, quando se referem a si próprios.</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo, conversa informal com a educadora cooperante e</p>	<p>De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014</p>

		10) Conhecer a crise de negativismo na idade de dois anos, para entender o desenvolvimento da linguagem da criança;	pesquisa documental	
	<b>Desenvolvimento afetivo e social</b>	<p>11) Perceber o que o meio ambiente da creche pode trazer para o desenvolvimento da sua socialização, de modo a contrapor com a teoria presente no relatório de estágio.</p> <p><b>12)</b> Entender que a socialização faz-se a partir da observação e imitação do outro, de forma a analisar a nossa postura e atitude perante o grupo de crianças;</p> <p><b>13)</b> Verificar que as brincadeiras desta faixa etária são solitárias e sensíveis à presença e à intervenção do outro e do adulto, de modo a ter algum cuidado na nossa presença no grupo de crianças;</p> <p><b>14)</b> Investigar como se realiza as brincadeiras entre as crianças do grupo, para a descrição do grupo ao nível social;</p> <p><b>15)</b> Perceber que nesta faixa etária surge dois sentimentos predominantes, de autonomia e de frustração, para desenvolver atividades que promovam o crescimento saudável;</p> <p><b>16)</b> Entender que surge a descoberta dos órgãos genitais/identificação sexual, para caracterizar o desenvolvimento do grupo;</p> <p><b>17)</b> Perceber que as crianças com dois anos iniciam as mentiras e os ciúmes, para a descrição do desenvolvimento das crianças desta respetiva idade.</p>	Observação direta, utilizando notas de	De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014

			campo, conversa informal com a educadora cooperante e pesquisa documental	
	<b>Interesses</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Investigar quais as áreas da sala em que as crianças passam maior tempo, bem como o tipo de brinquedos lhes interessam, pois é essencial promover um desenvolvimento enriquecedor;</li> <li>2) Averiguar quais as brincadeiras e atividades lúdicas que as crianças preferem, podendo adequar as intervenções aos seus interesses;</li> <li>3) Perceber se alguma criança no grupo tem um objeto transicional, pois pode ajudar na transição/adaptação da criança ao novo contexto;</li> <li>4) Verificar se as crianças manifestam os seus interesses, pois é essencial ao seu desenvolvimento social e pessoal.</li> </ol>	Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a	De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014

			educadora cooperante	
	<b>Rotina</b>	5) Perceber a rotina diária das crianças, compreendendo os horários definidos para cada momento (entrada, trabalhos sobre a unidade didática, higiene, sesta, refeição, a saída), bem como as diferentes áreas de desenvolvimento existentes, de modo a poder intervir adequadamente; 6) Compreender que os registos diários individualizados são necessários, para o desenvolvimento das crianças; 7) Investigar se existe portefólios de cada criança, percebendo assim qual a importância da sua existência; 8) Averiguar quais as atividades pré-definidas no dia-a-dia das crianças (Música, piscina) para poder apoiar e entender a relevância da mesma no desenvolvimento das crianças; 9) Investigar a interação que o grupo tem com a comunidade, de forma a perceber o enriquecimento que proporciona no desenvolvimento das crianças; 10) Registrar quais as atividades festivas (natal, carnaval) que o grupo desenvolve na sala, para que seja possível a concretização e o apoio nas atividades; 11) Perceber se as crianças têm um objeto de conforto em algum momento da rotina (sesta), de forma a poder dar o objeto e entender a sua importância naquele momento do dia.	Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a educadora cooperante	De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014

<b>Sala da Creche II</b>	<b>Organização da sala</b>	<p>12) Observar a organização da sala, com o objetivo de perceber se as crianças têm facilidade no acesso aos materiais necessários à sua aprendizagem e desenvolvimento, bem como a facilidade da educadora em auxiliar as crianças nas suas necessidades;</p> <p>13) Observar e identificar se existem diferentes áreas na sala, ou se é apenas organizada como um espaço único, de forma a perceber e adequar a nossa intervenção futura para não quebrar a rotina;</p> <p>14) Observar se os trabalhos das crianças são expostos na parede da sala, com o intuito de entender qual a importância dos mesmos para as crianças/família;</p> <p>15) Averiguar qual a finalidade da construção da sala, de forma a perceber qual as características em que se basearam para a sua elaboração;</p> <p>16) Registrar quais os acessos/sem acessos para as restantes divisões, sendo importante para a elaboração da rotina das crianças;</p> <p>17) Verificar se existe um plano de sala e se esta tem alguma articulação com o Projeto Educativo da instituição, visto que é importante para a caracterização do grupo e na elaboração das atividades futuras;</p> <p>18) Perceber a importância de arrumar os materiais e a permanência de muitas crianças na mesma área, pois permite uma maior organização do grupo e da sala;</p> <p>19) Registrar a planta da sala, incluindo os equipamentos físicos, para analisar se são úteis para o desenvolvimento das crianças.</p>	Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a	De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014
--------------------------	----------------------------	--	--	--

			educadora cooperante	
--	--	--	-------------------------	--

	<b>Mobiliário</b>	<p>20) Perceber que tipo de material é usado na sala (antiderrapante, rugoso, liso, pontas não afiadas), para entender se está adequada à faixa etária e se é possível mover o mobiliário sempre as necessidades das crianças assim o exigirem;</p> <p>21) Observar quantos cadeiras e mesas se adequam à faixa etária das crianças, uma vez que importa que estejam adequadas a essas idades.</p> <p>22) Verificar as condições de todo o mobiliário, percebendo se está tudo funcional e se não representa qualquer perigo para as crianças;</p> <p>23) Contabilizar os armários e as estantes existentes, para que se perceba se têm arrumação suficiente para os diversos materiais;</p> <p>24) Constatar qual o tipo de organização dos materiais, no interior dos armários, percebendo se estão identificados e de fácil acesso às crianças e à educadora e auxiliar.</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a educadora cooperante</p>	<p>De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014</p>
--	-------------------	---	--	---

	<p align="center"><b>Material Didático</b></p>	<p>25) Registrar que material existe nas diferentes áreas da sala, pois poderá ser útil na prática pedagógica;</p> <p>26) Perceber que material está à disposição de toda a escola ou se destina apenas à sala de aula em questão, de modo a compreender se necessita de ser requisitado com o tempo de antecedência;</p> <p>27) Verificar a existência de material didático e apurar se este se adequa à faixa etária das crianças, visto que deve ser utilizado em atividades futuras;</p> <p>28) Averiguar se os materiais se encontram em locais de fácil acesso às crianças, para que possam aceder aos mesmos sempre que necessitem e de forma autónoma;</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a educadora cooperante</p>	<p align="center">De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014</p>
	<p align="center"><b>Material Tecnológico</b></p>	<p>29) Verificar a existência de material tecnológico e apurar se pode ser utilizado pela educadora e auxiliar em benefício das crianças, pois poderá ser útil na prática pedagógica de forma a facilitar e dinamizar as atividades;</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a educadora cooperante</p>	<p align="center">De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014</p>

	<p><b>Decoração e iluminação</b></p>	<p>30) Observar a luminosidade e o espaço da sala, para perceber se as crianças têm a disponibilidade de ver a luz do dia, ou se tem apenas de usar apenas a luz artificial, visto que a luz proporciona um bem-estar às crianças;</p> <p>31) Observar os elementos decorativos existentes na sala e averiguar se os trabalhos realizados pelas crianças se encontram expostos, visto que elas gostam de ver algo que fizeram.</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a educadora cooperante</p>	<p>De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014</p>
	<p><b>Sistema de aquecimento</b></p>	<p>32) Investigar se a sala está equipada com sistema de aquecimento e se este está operacional, pois é fundamental que os alunos se sintam cómodos durante as atividades;</p> <p>33) Averiguar a localização destes equipamentos, de modo a saber se podem constituir situações de risco para as crianças.</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a educadora cooperante</p>	<p>De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014</p>

	<p align="center"><b>Equipa de docentes</b></p>	<p>34) Observar por quantos elementos é composta a equipa que trabalha na sala de creche II, visto que é pertinente para a concretização do relatório da prática pedagógica;</p> <p>35) Perceber quais as funções da educadora e da auxiliar dentro da sala e se desenvolvem um trabalho de equipa, visto que proporciona uma estabilidade às crianças;</p> <p>36) Registrar quem orienta as rotinas das crianças e as atividades da sala, de modo a percebermos o funcionamento da equipa e para adquirir conhecimento do que vão realizar na prática pedagógica;</p> <p>37) Perceber qual a atitude que um educador/a deve ter para ser um modelo de um grupo de crianças, visto que a nossa postura influencia a orientação da sala e do grupo.</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a educadora cooperante</p>	<p align="center">De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014</p>
--	---	--	--	--

	<b>Atividades da sala</b>	<p>38) Perceber se as propostas das atividades realizadas pelas crianças partem da realidade, de alguma festividade do ano ou da curiosidade natural da criança, visto que é necessário entender para a elaboração das próximas atividades;</p> <p>39) Verificar se as atividades realizadas são só da participação das crianças ou também tenho a participação da família, de modo a perceber se existe alguma articulação com os familiares;</p> <p>40) Entender quais as técnicas e materiais utilizados na elaboração das tarefas, pois é importante que todas estejam adequadas à faixa etária;</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a educadora cooperante</p>	<p>De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014</p>
--	---------------------------	--	--	---

	<b>Recreio</b>	<p>41) Averiguar se existem equipamentos lúdicos (baloços, escorrega balizas, entre outros), que permitam uma diversidade de brincadeiras, uma vez que neste espaço as crianças passam algum do seu tempo letivo;</p> <p>42) Observar a organização deste espaço, bem como as condições (higiene e segurança) que oferece, pois é importante não colocar as crianças em situação de perigo;</p> <p>43) Verificar se há áreas destinadas a jardim ou horta, pois é essencial o contacto com a natureza e pode ser um espaço utilizado para proporcionar aprendizagens aos alunos;</p> <p>44) Apurar a existência de espaços cobertos para que em condições climatéricas adversas as crianças possam continuar a utilizar o espaço exterior;</p> <p>45) Observar com que frequência cada criança alterna os diferentes espaços, de modo a entender quais os sentimentos/emoções que causa na criança a elevada permanência o mesmo espaço;</p> <p>46) Perceber qual a diferença do papel da/o educador/a na sala e no recreio, visto que o recreio é amplo e permite maior liberdade e decisão.</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a educadora cooperante</p>	<p>De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014</p>
--	----------------	---	--	---

	<b>Casa de Banho</b>	<p>47) Perceber a razão da casa de banho não estar dentro da sala, em relação ao desenvolvimento da criança, visto que encontramos esta situação no período de estágio;</p> <p>48) Registrar o número de equipamentos existentes na casa de banho (sanitas, lavatórios, armários, muda fraldas, sabonetes).</p>	Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a educadora cooperante	De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014
<b>Espaços da rotina</b>	<b>Refeitório</b>	<p>49) Averiguar a existência de um espaço destinado à confecção e refeição dos alunos;</p> <p>50) Observar a organização do espaço do refeitório, pois é importante promover o bem-estar e segurança aos alunos;</p> <p>51) Averiguar as condições de higiene e segurança que estes espaços oferecem, uma vez que é necessário evitar situações de perigo;</p> <p>52) Observar a variedade da ementa porque todos os alimentos são necessários para manter um bom crescimento e desenvolvimento às crianças.</p>	Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a educadora cooperante	De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014

	<b>Sala Polivalente</b>	<p>53) Averiguar as condições de higiene e segurança que estes espaços oferecem, uma vez que é necessário evitar situações de perigo;</p> <p>54) Observar a organização do espaço da sala polivalente, pois é importante promover o bem-estar e segurança aos alunos;</p> <p>55) Averiguar a existência do espaço destinado para a receção e despedida das crianças, visto que é neste espaço que a criança deixa o seio família;</p> <p>56) Perceber a que se destina este espaço para além da receção e partida das crianças, pois pode ser útil para realizar atividades futuras.</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo e conversa informal com a educadora cooperante</p>	<p>De 22 de setembro a 2 de outubro de 2014</p>
--	-------------------------	--	--	---

## ANEXO 2 – TERCEIRA REFLEXÃO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada em Educação de Infância- Componente de Jardim-de-Infância, foi proposto pelos docentes a elaboração de uma reflexão referente à terceira semana de prática pedagógica. Sendo esta a terceira semana, significa que é a primeira semana de intervenção, em conjunto com o meu par de prática. Ao longo da terceira semana, defini um referente para organizar a minha reflexão: **Como planificar na educação pré-escolar, articulando as diferentes áreas curriculares?** De acordo com as OCEPE, “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando o que pressupõe: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular” (ME, 1997, p.25). Assim sendo, o educador deve entender este processo educativo e aplicá-lo na sua intencionalidade educativa, da qual deve passar por várias etapas. Inicialmente, o educador deve observar o grupo de crianças, de modo a conhecer as suas capacidades, os seus interesses e as suas dificuldades, de forma a adequar o processo educativo. Segue o planeamento e a avaliação, como instrumento de trabalho do processo educativo. Na reflexão anterior, refleti sobre o parâmetro de avaliação, como recurso de observação e a sua importância na intencionalidade educativa, vindo ao encontro com este tema. A segunda etapa é o planejar consistindo na preparação de experiências educativas, tendo em conta a criação de um ambiente estimulante, que proporcione aprendizagens diversas e centradas no interesse das crianças, contribuindo igualmente de oportunidades. Planejar implica uma reflexão sobre a seleção de experiências educativas e das estratégias, pois estas devem adequar-se ao grupo. Assim sendo, a planificação deve interligar as diferentes áreas de conteúdo, do qual faça uma articulação com um determinado tema. O educador ao planejar deve proporcionar experiências desafiantes do interesse das crianças, apoiando-as nas suas dificuldades para conseguirem chegar a níveis diferentes, este deve pedir a participação das crianças no planeamento da experiência, com o intuito de partilharem as suas opiniões sobre o trabalho que estão a desenvolver.

Na minha prática pedagógica, tive a oportunidade de observar a ação das minhas intenções educativas e senti dificuldades na articulação do tema central com as diferentes áreas de conteúdo. Posso constatar que é importante, avaliar a minha intervenção com o grupo de crianças, nomeadamente a escolha das atividades e das estratégias. Outro aspeto

que se tornou difícil, foi perceber como organizar o grupo de crianças nas diferentes experiências, de modo a apoiar cada criança na realização das mesmas. No momento de auxiliar, pude contar com a participação de outros intervenientes como o meu par de prática pedagógica, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa. Para constatar a minha experiência, as OCEPE referem que “ a participação de outros adultos (...) na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo “ (ME, 1997, p.27).

Por fim, o educador deve comunicar regularmente com os encarregados de educação, com intuito de promover um bom desenvolvimento de aprendizagem das crianças. Também é importante que o educador proporcione experiências educativas que incentivem a articulação com a seguinte fase da escolaridade – 1.º ciclo. No entanto, na prática pedagógica pude observar que esta articulação com a fase seguinte, é realizada quando a criança solicita, ou seja, quando esta quer escrever os números (data) ou as letras (nome), pedindo à educadora para a auxiliar nesta nova competência.

Em jeito de conclusão, cabe ao educador realizar uma articulação entre as diversas áreas de conteúdo, tendo em conta as diferentes etapas do processo educativo. Esta articulação deve ser realizada num processo flexível de aprendizagem, do qual devem ir ao encontro da sua intencionalidade educativa e do interesse das crianças.

### **Referências Bibliográficas**

Ministério da Educação. (1997). Orientações curriculares para a educação pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

### ANEXO 3 – SEGUNDA REFLEXÃO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada em Educação de Infância – Componente de Jardim de Infância, foi proposto pelos docentes a elaboração de uma reflexão referente à segunda semana de prática pedagógica.

Sendo esta a segunda reflexão, achei pertinente debruçar-me sobre a importância de refletir na prática pedagógica. Como tal, um educador/professor deve questionar-se sobre a sua formação durante a prática pedagógica, nomeadamente que educador deseja ser, qual o modelo pedagógico que se adequa aos seus ideais, qual a conceção que tem de criança e que modelo orientador defende na sua prática educativa.

O autor seguinte, defende que a reflexão deve ter “um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvendarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional”(Júnior, 2010, p. 581). Assim, uma reflexão é propícia a um crescimento profissional e pessoal, possibilitando ser educador/professor com um olhar reflexivo sobre a realidade e a compreensão da elaboração de experiências vividas.

A partir do que observei ao longo da segunda semana, defini um referente para organizar a minha reflexão: **Como deverá ser a avaliação do grupo de crianças, neste contexto?**

Em Portugal, a Educação Pré-escolar tem um quadro de referências oficial comum a todos os educadores, sendo ele as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas pelo Ministério da Educação em 1997. Assim sendo, “estas acentuam numa pedagogia estruturada, que implica uma organização intencional e sistémica do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (p.18). Desta forma, apercebi-me que é essencial estabelecer uma relação entre o que planeio (planificação) e a avaliação das experiências educativas, com o intuito de melhorar um planeamento futuro, adequado ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças que estou integrada. Esta avaliação debruça-se sobre a aquisição de competências por parte das crianças, mas também pela avaliação do interesse e envolvimento da criança quanto às experiências educativas. A prática pedagógica desta

semana, fez-me refletir sobre a avaliação, devido a ter que caracterizar o grupo quanto às suas competências, envolvimento e bem-estar no contexto de sala de aula, da relação com a educadora e auxiliar de ação educativa e relação criança-criança.

Ao sentir esta dificuldade no período de observação, tive a oportunidade de pesquisar sobre o assunto. De acordo com a Portugal e Laevers (2010), “ (...) avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciadas pelas crianças.” (p.20). Para avaliar o contexto da sala do Jardim II, tive necessidade de ler sobre a avaliação em educação pré-escolar, de modo a entender algumas características do grupo em que vou relacionar-me e intervir. Esta avaliação deve ir ao encontro das necessidades físicas, emocionais e de desenvolvimento das crianças, promovendo o bem-estar e o envolvimento.

Posteriormente, questionei-me sobre que aspetos devo observar relativamente ao grupo de crianças? Se esses são relevantes para a minha planificação? E de que forma, é que o facto de conhecer o desenvolvimento das crianças de quatro anos pode influenciar a minha prática? Assim sendo, a avaliação do bem-estar emocional define-se “como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer (...), porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria (Portugal e Levers, 2010, p.20). Continuando com os mesmos autores anteriormente mencionados, a avaliação da implicação é “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento” (p.25). Acredito que estas duas dimensões são importantes para avaliar um grupo de crianças num contexto, porque uma centra-se sobre as necessidades básicas do desenvolvimento (físicas, afetivas, segurança, reconhecimento e afirmação, competências e significado de valores; a outra debruça-se sobre a qualidade daquilo que se oferece e se disponibiliza às crianças, promovendo aspetos a melhorar ao educador quanto às experiências propostas e aos materiais disponibilizados. Contudo, as duas dimensões são influenciadas pelos fatores limitativos das rotinas e da cultura da instituição, bem como as características sociais, familiares e individuais das crianças.

Em jeito de conclusão, um educador/professor deve ser crítico e refletivo quanto à sua prática, marcando a diferença pelo seu pensamento e ações. Ainda deve ter em conta que

a avaliação é um instrumento essencial, não esquecendo que esta deve basear-se numa observação pormenorizada e atenta, de modo a compreender as crianças com quem contacta diariamente, sabendo que as avaliações não são racionais, nem simples.

### **Referências Bibliográficas**

Júnior, V. C. (2010). Rever, pensar e (Re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista brasileira de educação médica*, 580-586.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

## ANEXO 4 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

### Contexto do Projeto

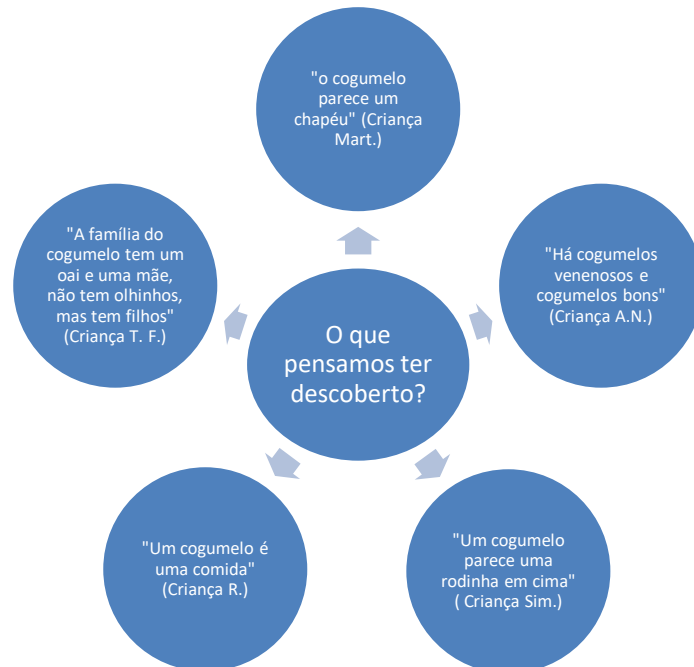
Grupo de criança: 23 crianças com 4 anos.

#### Questões de base que sustentam o projeto

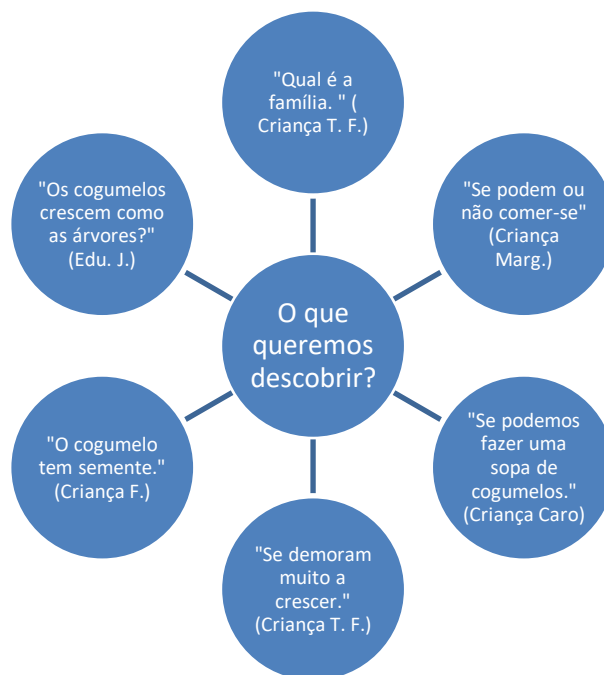
Após a decisão de iniciar o projeto, as estagiárias decidiram questionar o grupo de crianças relativamente a este assunto. Este diálogo realizou-se na quarta-feira (07.01.15), na área da manta em grande grupo, após a rotina diária. A estagiária Raquel contextualizou o tema do projeto (o cogumelo) da seguinte forma: lembrou o grupo sobre a descoberta do cogumelo (segunda-feira) e questionou sobre onde tínhamos ouvido falar de cogumelos durante a semana. Logo, as crianças responderam que os cogumelos tinham surgido na história dos reis magos, onde estes os tinham comido, porque estavam com fome. Após o diálogo a estagiária Raquel explicou às crianças que o iríamos fazer a seguir, nomeadamente o que era um projeto e o que iríamos ser durante a sua realização. Desta forma, as crianças quiseram saber o que iríamos ser. A estagiária Raquel disse ao grupo que iríamos realizar descobertas sobre os cogumelos no espaço não utilizado da instituição e iríamos ser alguém que faz descobertas. De repente, uma criança disse: “vamos ser detetives” (Criança T. F.). A equipa educativa e as estagiárias deram uma gargalhada e explicaram que íamos ser investigadores. Como tal, teríamos que ter objetos que nos caracteriza-se. De seguida, a estagiária Raquel mostrou uma lupa, explicando para o que ela servia e a estagiária Karine deu a cada criança uma medalha de identificação. Deste modo, as crianças ficaram a saber o que o investigador leva consigo quando realiza uma investigação. A seguir, a estagiária Raquel perguntou às crianças se sabiam o que era um cogumelo e algumas responderam: “os cogumelos têm de se plantar no jardim para eles crescerem” (Criança C.SK.), “para os cogumelos crescerem precisamos de sementes, água e sol.” (Criança SIM.) e “na casa da avó Mariete vi dois cogumelos, mas eles partiram-se. Fui eu ” (Criança JO.). A estagiária Raquel explicou a primeira experiência educativa. Esta consistiu numa visita ao espaço não utilizado da instituição, onde vestimos o papel de investigadores (lupa e medalha) e descobríamos cogumelos, nomeadamente semelhanças e diferenças.

## ANEXO 5 – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

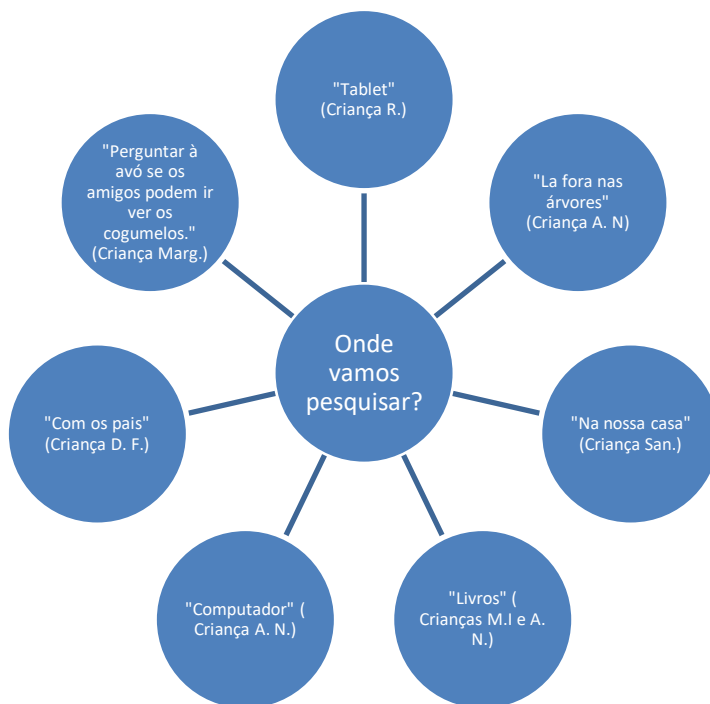
### O que pensamos ter descoberto?



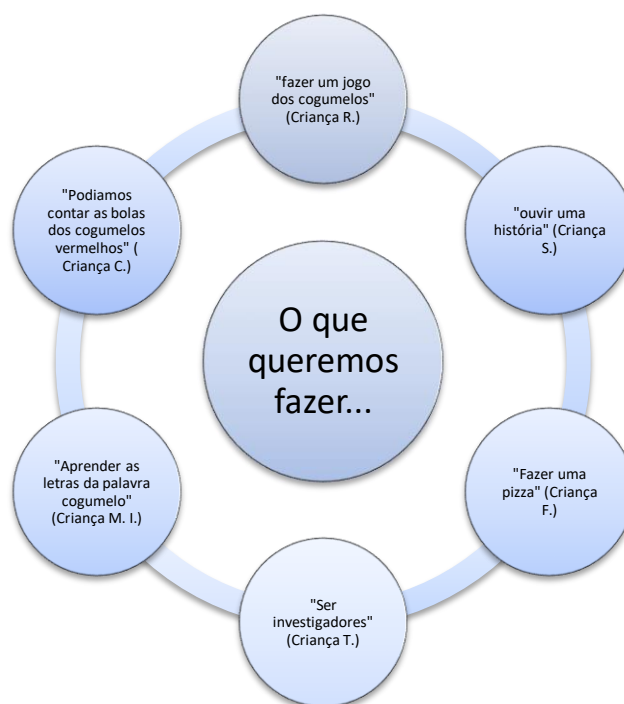
### O que queremos descobrir?



## Onde vamos pesquisar?



## O que queremos fazer?



ANEXO 6 – PLANO DE OBSERVAÇÃO DO 1.º CEB

**Plano de Observação do 1.Ciclo**

<p><b>Escola:</b></p> <p><b>Professora Cooperante:</b></p> <p><b>Professora Supervisora: Sandrina Milhano</b> <span style="float: right;"><b>Aluna Observante: Raquel Henriques</b></span></p>				
<p><b>Contextualização:</b> Considerámos relevante realizar uma grelha de observação para tomar conhecimento de todas as informações de forma mais correta e facilitada do grupo de crianças, como todo o meio educativo que rodeia as crianças. Todas estas informações serão benéficas para as intervenções futuras, permitindo assim ajustar as atividades ao público-alvo e ao espaço físico do qual nos encontramos.</p>				
<b>Observação</b>		<b>Objetivos de Observação</b>	<b>Técnicas e instrumentos de observação</b>	<b>Data de Observação</b>
<b>Meio</b>	<b>Envolv</b>	<p><b>1)</b> Localizar a escola no espaço geográfico, de modo a caracterizá-la como área rural ou urbana;</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo e</p>	

	<b>Localização Geográfica</b>	<b>2)</b> Conhecer a área geográfica em que está inserida a instituição escolar, para compreender a sua história.	pesquisa documental	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>
	<b>Área Envolvente</b>	<b>1)</b> Verificar se nas redondezas da escola existem acessos rodoviários como paragens de autocarros, estacionamento, passeios, passadeiras, polícia sinaleiro, de modo a permitir um fácil acesso à escola; <b>2)</b> Observar se existe ecopontos junto à escola, visto que é essencial inculcar hábitos de reciclagem na comunidade escolar; <b>3)</b> Verificar a existência de espaços naturais (rio, montanhas, jardins, floresta, entre outros), de forma a saber se é possível realizar saídas de campo.	Observação direta, utilizando notas de campo e pesquisa documental	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>
	<b>Serviços e Parcerias</b>	<b>1)</b> Observar os serviços que se localizam na área envolvente (cafés, correios, bancos, museus, área comercial, centros hospitalares, entre outros), uma vez que poderá ser útil para uma experiência educativa; <b>2)</b> Conhecer se a escola tem parcerias com diversas instituições não escolares como, biblioteca, junta de freguesia, câmara municipal, bombeiros, instituições desportivas, entre	Observação direta, utilizando notas de campo e	

		outros), visto que é essencial para promover e facilitar aprendizagens de conteúdos pragmáticas.	pesquisa documental	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>
<b>Instituição</b>	<b>Agrupamento</b>	1) Investigar qual o agrupamento em que a escola se insere, uma vez que é neste que são definidos os princípios e valores orientadores gerais (Regulamento Interno, Projeto Educativo, Projetos Curriculares, Plano Anual de Atividades, entre outros).	Pesquisa documental	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>
	<b>História</b>	<b>1)</b> Investigar em que ano a escola foi construída, pois é essencial conhecer a dinâmica quando procedermos à intervenção pedagógica; <b>2)</b> Conhecer a história da instituição, de modo a compreender possíveis experiências que tenham carácter histórico (datas comemorativas).	Inquérito por entrevista e/ou pesquisa documental	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>

	<b>Recursos Humanos e Funcionamento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1)</b> Conhecer a constituição do corpo docente (AEC/CAF-OC-DOCENTES) e não docente presente na escola, bem como as suas principais funções, para um melhor entendimento e familiarização na prática pedagógica;</li> <li><b>2)</b> Saber o horário da comunidade educativa e da instituição (componente letiva e não letiva), para uma melhor organização da prática pedagógica;</li> <li><b>3)</b> Perceber qual a relação existente entre a comunidade educativa, para um melhor relacionamento durante a prática pedagógica;</li> <li>4) Entender como se procede ao pedido de material didático e pedagógico, quando este falta, de forma a entender o funcionamento institucional.</li> </ol>	Inquérito por entrevista e/ou pesquisa documental	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>
		<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1)</b> Saber quantos alunos tem a instituição e qual o respetivo ano letivo, de modo a ter uma visão global da sua constituição;</li> <li><b>2)</b> Perceber se todos os alunos têm a mesma hora de intervalo e de almoço, de modo a saber se existem momentos de convívio entre as crianças de várias salas;</li> <li><b>3)</b> Verificar se a escola tem crianças de várias etnias, nacionalidades e NEE, para observar como se realiza a inclusão das mesmas;</li> </ol>		

	<b>Alunos</b>	4) Entender qual a relação que as crianças estabelecem com a comunidade educativa, de modo a integrar-nos e relacionarmo-nos no ambiente educativo.	Inquérito por entrevista e/ou pesquisa documental	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>
	<b>Pais/Encarregados de Educação</b>	1) Saber se existe uma associação de pais e como funciona, de forma a possibilitar novas experiências educativas; 2) Averiguar se há uma comunicação regular entre os pais/encarregados de educação e a escola, uma vez que estes devem ser consultados nas decisões que afetam os seus educandos; 3) Apurar se os pais são presença assídua na escola e se participam em reuniões e festividades, na medida em que podem contribuir para o sucesso escolar dos seus filhos.	Inquérito por entrevista	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>

	<b>Espaço Exterior</b>	<b>Condições do Edifício</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Verificar como está o organizado o edifício, nomeadamente o número de salas, blocos, pisos, percebendo os espaços que as crianças tem ao seu dispor;</li> <li>2) Observar se os espaços são adequados às faixas etárias a quem estão programados, de modo a serem proveitosos durante a prática pedagógica;</li> <li>3) Perceber qual a função de cada espaço presente na instituição e com podemos usufruir dele para uma futura intervenção;</li> <li>4) Entender quais os pontos fortes e fracos dos espaços da instituição, visto que pode ser uma oportunidade de recrear um espaço para uma experiência educativa;</li> <li>5) Constatar se o edifício está preparado para receber crianças com deficiência, seja motora, intelectual ou social, visto que é um direito da criança ingressar na escola.</li> </ol>	Observação direta, utilizando notas de campo e pesquisa documental	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>
--	------------------------	------------------------------	--	--	--

		<b>Recreio</b>	<p>6) Averiguar se existem equipamentos lúdicos (baloços, escorregas, balizas, entre outros) e como é aproveitado pelas crianças da escola, porque podem ser úteis para uma experiência educativa;</p> <p>7) Observar a organização desse espaço, bem como as condições (higiene e segurança) que oferece, uma vez que é relevante não colocar nenhuma criança em risco;</p> <p>8) Contestar a existência de espaços cobertos que as crianças possam usufruir quando as condições climatéricas não forem as mais adequadas;</p> <p>9) Verificar se há áreas destinadas à natureza (jardins, horta, entre outros), devido à importância do contacto da natureza e esta possa ser utilizada para a aquisição de novas aprendizagens.</p>	Observação direta, utilizando notas de campo e pesquisa documental	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>
		<b>Áreas Desportivas</b>	<p>1) Apurar quais os espaços exteriores que a instituição oferece para a prática desportiva, de modo a realizar experiências educativas em locais apropriados;</p> <p>2) Saber quais os equipamentos que existem para a realização de experiências desportivas e averiguar se estes estão operantes, garantindo a segurança das crianças.</p>	Observação direta, utilizando notas de campo e pesquisa documental	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>

	<b>Espaço Interior</b>	<b>Segurança e Higiene</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Saber quais os responsáveis pela higienização da instituição, visto que é necessário a limpeza dos espaços;</li> <li>2) Investigar se na instituição existem planos de emergência e se estes estão sinalizados e em locais visíveis, uma vez que é essencial garantir a segurança da comunidade educativa em caso de perigo eminente;</li> <li>3) Verificar se existe sistema de alarme e de deteção de incêndio, que permita a sua utilização em caso de emergência;</li> <li>4) Observar se o interior do edifício oferece condições e equipamentos que permitam o acesso a pessoas com mobilidade reduzida, já que é fundamental facilitar o acesso de todos ao espaço escolar.</li> </ol>	Observação direta, utilizando notas de campo	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>
--	------------------------	----------------------------	---	--	--

		<b>Cozinha/Refeitório</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1)</b> Averiguar se existe espaço destinado à confeção de refeição dos alunos, com intuição de perceber como decorre o momento do almoço;</li> <li><b>2)</b> Observar a organização do espaço do refeitório, pois é relevante a segurança e o bem-estar das crianças;</li> <li><b>3)</b> Averiguar as condições de higiene e segurança que estes espaços oferecem, uma vez que é necessário evitar situações de perigo;</li> <li><b>4)</b> Constatar a variedade da ementa, porque todos os alimentos são essenciais para o crescimento e desenvolvimento das crianças;</li> <li><b>5)</b> Saber se a ementa é orientada por um profissional direcionado (nutricionista) para a organização de uma alimentação saudável e diversificada, pois a escola deve promover uma alimentação saudável.</li> </ol>	Observação direta, utilizando notas de campo	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>
		<b>Casas de Banho</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Averiguar quantas casas de banho a instituição oferece e quem estas são destinadas, de modo a saber se estas satisfazem as necessidades de quem as frequenta;</li> <li>2) Verificar se os equipamentos que estas possuem são adequados ao tamanho das crianças, de modo a garantir o seu bem-estar e a sua autonomia;</li> <li>3) Saber se estas são de fácil acesso e se respeitam as normas de segurança e higiene, para que se evite riscos de saúde pública.</li> </ol>	Observação direta, utilizando notas de campo	<b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b>

		<b>Biblioteca</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1)</b> Aferir se existe um espaço que desempenhe as funções de biblioteca escolar, pois importa incentivar os alunos ao prazer da leitura;</li> <li><b>2)</b> Verificar os materiais e equipamentos que este disponibiliza, para perceber se estes se encontram adequados ao grupo de crianças que frequenta a instituição,</li> <li><b>3)</b> Perceber se existe grande variedade de livros e outros materiais, pois importa respeitar as necessidades e interesses de todas as crianças.</li> </ol>	<p>Inquérito por entrevista e observação direta, utilizando notas de campo</p>	<p><b>De 24 a 25 de fevereiro de 2015</b></p>
--	--	-------------------	---	--	---

	<b>Sala de aula</b>	<b>Organização da sala</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1)</b> Observar a organização da sala com o objetivo de perceber se as crianças têm facilidade no acesso aos materiais necessários à sua aprendizagem e desenvolvimento, bem como a facilidade da professora em auxiliar as crianças nas suas necessidades;</li> <li><b>2)</b> Constatar e identificar as diferentes áreas da sala ou se é um único espaço, de modo a adequar a nossa intervenção futura;</li> <li><b>3)</b> Averiguar a razão dos trabalhos expostos no painel da sala, com o intuito de entender a importância do registo;</li> <li><b>4)</b> Perceber qual a finalidade da construção da sala, de forma a entender quais as propriedades em que se basearam para a sua elaboração (pontos fortes e pontos fracos);</li> <li><b>5)</b> Registrar os acessos/sem acessos para as restantes divisões, para uma intervenção futura;</li> <li><b>6)</b> Averiguar se o quadro está posicionado corretamente, para que fique visível a todas as crianças;</li> <li><b>7)</b> Registrar quantos alunos estão sentados por mesa, podendo estes trabalhar em grupo ou auxiliar o colega;</li> <li><b>8)</b> Averiguar quais as regras e os hábitos escolares usados dentro da sala e entender qual o seu objetivo pedagógico, com o objetivo de dar continuidade durante a prática pedagógica</li> </ol>		<b>De 1 a 4 de março de 2015</b>
--	---------------------	----------------------------	--	--	----------------------------------

			<p>(mapa de comportamento, controlo das idas à casa de banho, entre outros);</p> <p><b>9)</b> Perceber se realizam a reciclagem dentro da sala de aula e qual a sua intencionalidade pedagógica, visto que é relevante incentivar as crianças na prevenção do ambiente;</p> <p><b>10)</b> Registrar a planta da sala, incluindo os equipamentos físicos, para analisar a sua utilidade no processo de ensino-aprendizagem das crianças.</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo</p>	
		<b>Mobiliário</b>	<p><b>1)</b> Observar qual o tipo de quadro e perceber se as suas dimensões se adequam às características da turma, visto que é essencial obedecer à legislação;</p> <p><b>2)</b> Constatar se as cadeiras, mesas e armários são adequados à faixa etária das crianças, uma vez que importa que tenham uma postura corporal correta e confortável;</p> <p><b>3)</b> Verificar as condições de todo o mobiliário, percebendo se está funcional e se não representa qualquer perigo para as crianças;</p> <p><b>4)</b> Contabilizar os mobiliários existentes, para que se perceba se tem arrumação para os diversos materiais;</p> <p><b>5)</b> Constatar qual o tipo de organização dos materiais, no interior dos armários, percebendo se estão identificados e de fácil acesso às crianças e à professora.</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo</p>	<p><b>De 1 a 4 de março de 2015</b></p>

		<b>Material Didático</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1)</b> Verificar e registrar a existência de material didático, apurando se este se adequa à faixa etária das crianças, porque poderá ser útil na prática pedagógica;</li> <li><b>2)</b> Perceber se o material está à disposição de toda a escola ou se destina apenas à sala de aula em questão, de forma a compreender se necessita de ser requisitado com tempo de antecedência;</li> <li><b>3)</b> Averiguar se os materiais estão devidamente guardados e etiquetados, de modo a facilitar a sua utilização e para que sejam bem conservados;</li> <li><b>4)</b> Entender como se proceda na ausência de materiais didáticos como papel, giz, canetas, ou seja, a quem devemos dirigir.</li> </ol>	Observação direta, utilizando notas de campo	<b>De 1 a 4 de março de 2015</b>
		<b>Material Tecnológico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1)</b> Verificar a existência de material tecnológico e apurar se este pode ser utilizado pelas crianças ou pela professora, pois poderá ser útil na prática pedagógica de forma a facilitar a dinamização das aulas;</li> <li><b>2)</b> Perceber se o material está à disposição de toda a escola ou se destina apenas à sala de aula em questão, de modo a saber se necessita de ser requisitado;</li> <li><b>3)</b> Verificar se os materiais se encontram em locais de fácil acesso aos alunos, para que possam usufruir dos mesmos, de modo autónomo e responsável.</li> </ol>	Observação direta, utilizando notas de campo	<b>De 1 a 4 de março de 2015</b>

		<p><b>Decoração e Iluminação</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1)</b> Observar quais os elementos decorativos presentes na sala de aula, com o intuito de proporcionar experiências educativas;</li> <li><b>2)</b> Constatar o tipo de iluminação para saber se a sala é iluminada naturalmente ou artificialmente, uma vez que uma boa iluminação permite um melhor bem-estar às crianças.</li> </ol>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo</p>	<p><b>De 1 a 4 de março de 2015</b></p>
		<p><b>Sistema de Aquecimento</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1)</b> Investigar se a sala está equipada com sistema de aquecimento e se está operacional, pois é fundamental que os alunos se sintam cómodos durante as aulas;</li> <li><b>2)</b> Averiguar a focalização destes equipamentos, de modo a saber se podem construir situações de risco para as crianças;</li> <li><b>3)</b> Perceber quais os revestimentos da sala para climatizar a sala nas diferentes estações do ano, de modo as crianças ficarem cómodos.</li> </ol>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo</p>	<p><b>De 1 a 4 de março de 2015</b></p>

		<b>Aspectos pedagógicos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1)</b> Observar e registar o horário escolar presente na sala de aula e a respetiva equipa educativa, para uma melhor organização da prática pedagógica;</li> <li><b>2)</b> Averiguar a existência do Plano de Turma, com o intuito de perceber quais as experiências educativas que estão a ser desenvolvidas, para enquadrar futuras intervenções pedagógicas;</li> <li><b>3)</b> Perceber qual o tipo de ensino realizado na sala de aula, ou seja, se realiza de forma diretiva ou não diretiva, com o intuito de refletir sobre essa metodologia;</li> <li><b>4)</b> Averiguar se existe a interdisciplinaridade nas diferentes áreas de conteúdos, para a promover no desenrolar da prática pedagógica;</li> <li><b>5)</b> Observar e analisar a planificação e avaliação da professora titular de turma, para poder dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem;</li> <li><b>6)</b> Perceber como decorre a diferenciação pedagógica, pois devemos exercê-la na prática pedagógica.</li> </ol>	<p>Inquérito por entrevista e observação direta, utilizando notas de campo</p>	<p><b>De 1 a 4 de março de 2015</b></p>
--	--	-----------------------------	---	--	---

	<p style="text-align: center;"><b>Turma e</b> <b>Desenvolvimento das crianças</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Grupo de</b> <b>Crianças</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Registrar o número de crianças existentes na turma, assim como o número de alunos do sexo feminino e masculino, para que seja fácil a formação de grupos em trabalhos a realizar e se adequar as experiências educativas às características da turma;</li> <li>2) Averiguar as idades dos alunos para saber se há discrepâncias significativas, de forma a atuar adequadamente às faixas etárias;</li> <li>3) Perceber se há alunos com necessidades educativas especiais (NEE) para dar o apoio necessário;</li> <li>4) Aferir se os alunos com NEE têm acompanhamento de um professor especializado para concretizarem uma aprendizagem dentro das suas capacidades;</li> <li>5) Constatar a existência de alunos que já sofreram retenções e qual a sua razão (dificuldades de aprendizagem, problemas familiares), uma vez que é necessário ajudar a ultrapassar essas dificuldades e/ou encaminhá-los para outros professores;</li> <li>6) Investigar as características familiares (habilitações académicas, profissão, idades, religião, entre outros) das crianças da turma, para poder respeitar os hábitos e costumes de cada família;</li> <li>7) Verificar as nacionalidades existentes na turma, com intuito de respeitar a sua cultura;</li> </ol>		
--	---	--	--	--	--

			<p>8) Qual o género predominante nos encarregados de educação, para uma intervenção futura, que envolva a família;</p> <p>9) Perceber qual as áreas de residência das crianças da turma, para perceber como se deslocam para a escola;</p> <p>10) Entender quais as capacidades adquiridas pelas crianças da turma, para um melhor acompanhamento durante a prática pedagógica;</p> <p>11) Perceber o desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual do grupo de crianças, para verificar se estas encontram-se no desenvolvimento adequado da faixa etária.</p>	<p>Inquérito por entrevista e observação direta, utilizando notas de campo</p>	<p><b>De 1 a 4 de março de 2015</b></p>
		<p><b>Comportamento</b></p>	<p>1) Verificar se os alunos apresentam uma linguagem cuidada com a professora e se adequam a sua postura e atitude perante diversas situações;</p> <p>2) Perceber se as crianças cuidam do material escolar e se estão encarregues de transportar o mesmo, pois permite a construção do sentido de responsabilidade;</p> <p>3) Averiguar se os alunos se envolvem, regularmente, em conflitos, pois será importante na adequação das futuras práticas, ajudando as crianças a modificar esses comportamentos.</p>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo</p>	<p><b>De 1 a 4 de março de 2015</b></p>

		<b>Rotina</b>	1) Perceber a rotina diária dos alunos, compreendendo as áreas curriculares definidas para cada dia e período de tempo, bem como as atividades de enriquecimento curriculares e/ou extra curriculares existentes, de modo a poder intervir adequadamente.	Observação direta, utilizando notas de campo	<b>De 1 a 4 de março de 2015</b>
		<b>Interesses</b>	1) Investigar quais as áreas curriculares que mais motivam os alunos, bem como o tipo de atividades que mais lhe interessam, pois é essencial para promover o sucesso escolar; 2) Averiguar as preferências das crianças, quanto às brincadeiras e atividades lúdicas, podendo adequar as futuras intervenções aos seus interesses.	Observação direta, utilizando notas de campo	<b>De 1 a 4 de março de 2015</b>
		<b>Participação</b>	1) Constatar se os alunos participam nas aulas, de forma voluntária ou a pedido da professora e se é dada oportunidade a todos, percebendo se é necessário maior motivação; 2) Perceber se as crianças aguardam pela sua vez ou se interferem na participação dos colegas da turma, pois é uma forma de respeito pelos outros.	Observação direta, utilizando notas de campo	<b>De 1 a 4 de março de 2015</b>

		<p><b>Relação entre pares</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Compreender se todas as crianças se relacionam entre si, pois é essencial para existir um bom ambiente educativo e se realizarem aprendizagens significativas;</li> <li>2) Verificar se há grupos de alunos na turma e se, mesmo existindo, nas atividades de grupo propostas pela professora todos se respeitam e colaboram.</li> </ol>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo</p>	<p><b>De 1 a 4 de março de 2015</b></p>
		<p><b>Desenvolvimento Físico</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Perceber que o desenvolvimento das crianças na terceira infância é lento, apesar de os meninos serem um pouco mais altos que as meninas (regra geral);</li> <li>2) Entender que nestas faixas etárias as crianças já tem os dentes permanentes, pois a saúde dentária melhorou;</li> <li>3) Verificar se existe uma maior preocupação com a imagem corporal, especialmente nas meninas, o que pode acarretar problemas de saúde;</li> <li>4) Constatar se em geral, as crianças nestas faixas etárias praticam um maior número de desportos em simultâneo;</li> <li>5) Observar as brincadeiras livres das crianças no recreio, pois estas em geral são constituídas de brincar impetuoso.</li> </ol>	<p>Observação direta, utilizando notas de campo e pesquisa documental</p>	<p><b>De 1 a 4 de março de 2015</b></p>

		<p style="text-align: center;"><b>Desenvolvimento cognitivo</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Verificar se as crianças são menos egocêntricas nas suas atitudes e valores, visto que estão no estágio das operações concretas;</li> <li>2) Observar se as crianças são proficientes em tarefas que exigem raciocínio lógico, como pensamento espacial, compreensão de causalidade, categorização (incluindo seriação, inferência transitiva e inclusão de classe), raciocínio indutivo, raciocínio dedutivo, conservação e operações numéricas, visto que necessitamos de conhecimento sobre as diferentes capacidades das crianças, para realizar experiências educativas;</li> <li>3) Observar o vocabulário das crianças, a nível da gramática e sintaxe, pois este deve ser sofisticado;</li> <li>4) Constatar como é realizado a interação das crianças no auxílio do desenvolvimento das habilidades de escrita, para uma breve avaliação das interações.</li> </ol>	<p style="text-align: center;">Observação direta, utilizando notas de campo e pesquisa documental</p>	<p style="text-align: center;"><b>De 1 a 4 de março de 2015</b></p>
--	--	---	--	---	---

		<p style="text-align: center;"><b>Desenvolvimento psicossocial</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Observar como as crianças se representam a si mesmas, pois nesta idade são mais equilibradas, quanto ao que pensam de si mesma;</li> <li>2) Constatar como está a auto-estima das crianças, visto que é importante nesta idade a visão que tem de si;</li> <li>3) Perceber como é que as crianças se organizam psicologicamente quanto à vergonha e na relação com o outro;</li> <li>4) Entender como as crianças se relacionam com as suas famílias, pois esta relação é relevante para o seu aproveitamento escolar;</li> <li>5) Entender a importância do grupo de amigos nestas faixas etárias, pois elas podem ajudar nas futuras intervenções;</li> <li>6) Constatar que tipo de comportamento existe entre as crianças, pois este assunto pode ser desenvolvido numa experiência educativa.</li> </ol>	<p style="text-align: center;">Observação direta, utilizando notas de campo e pesquisa documental</p>	<p style="text-align: center;"><b>De 1 a 4 de março de 2015</b></p>
--	--	--	---	---	---

## ANEXO 7 – PLANIFICAÇÃO DO 1.º ANO

<b>Instituição:</b> <b>Ano Letivo:</b> 2014/2015 <b>Mestrandas:</b> Karine Constantino e Raquel Henriques <b>Atuante:</b> Raquel Henriques <b>Professora Supervisora:</b> Sandrina Milhano	<b>Professora Cooperante:</b> <b>Ano de Escolaridade:</b> 1.ºano <b>Número de alunos:</b> 14 <b>Planificação do dia:</b> 9 de junho de 2015
--	--

Área de Conteúdo	Domínios e Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição de atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>Matemática</b> <b>(9h00 às 10h30m)</b>			<p><b>1.º Momento: Rotina – Canção do Olá e Distribuição de tarefas</b>            Os alunos iniciam a aula com a canção do <i>Olá</i> e estes preparam o material necessário para a aula. O aluno responsável pelas presenças, marca-as. Posteriormente, os alunos cantam o alfabeto.</p> <p><b>2.º Momento: Visualização do filme “ Turma 32” e Ensaios</b>            Os alunos visualizam o filme que contém fotografias e pequenos textos sobre as vivências que tiveram durante o nosso período de estágio. Posteriormente, os alunos ensaiam a história para apresentar às crianças da Educação Pré-Escolar.</p> <p><b>3.º Momento: Recordação das Barras Cuisinaire</b>            O aluno responsável distribui pela turma a ficha de registo (A5) das Barras de Cuisinaire. Cada aluno pinta cada barra de uma cor diferente. Posteriormente, o aluno responsável distribui o caderno diário pela turma. Os alunos escrevem a data por extenso e colam a ficha de trabalho no caderno diário.</p> <p><b>3.º Momento: Atividade dirigida às crianças do Pré-Escolar</b></p>	<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Ficha de registo A5;</li> <li>- História;</li> <li>- Filme;</li> <li>- Quadro de ardósia;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Ilustrações;</li> <li>- Lápis de cor.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora Cooperante;</li> <li>- Estagiárias;</li> <li>- Alunos.</li> </ul>	<p><b>Técnica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo fotográfico.</li> </ul>

			Os alunos contam a história <i>Dá-me um abraço</i> da autoria John A. Rowe (2008) da editora Ambar, às crianças da Educação Pré-Escolar. Um grupo de alunos do 1.º ano (6 alunos) lêem a história e o aluno com NEE afixa as ilustrações da história no quadro pela sequência correta. Em simultâneo, estão projetadas as imagens da história. Posteriormente, os alunos dialogam sobre a história e como tal percebem que a personagem queria um abraço. Deste modo, os alunos do 1.º ano entregam um coração a uma criança do Pré-Escolar. Para finalizar, todas as crianças dirigem-se ao espaço exterior e em roda dão um abraço gigante. No final, os alunos do 1.º ano trocam entre si um coração com um abraço.		
<b>Hora de intervalo: 10h30 às 11h00m</b>					
<b>Matemática</b> (11h00 às 12h00m)	<b>Área</b> <b>Comunicação e Raciocínio Matemático</b>	Com a realização da atividade os alunos devem ser capaz de: - Reconhecer que duas figuras equidecomponíveis têm a mesma área e designá-las por figuras «equivalentes»; - Interpretar informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas.	<b>1.º Momento: Rotina – Entrada na sala de aula</b> A estagiária Raquel entra na sala de aula em conjunto com os alunos. <b>2.º Momento: Exploração digital do tangram</b> Os alunos organizam-se em 3 grupos cooperativos: 1.º e 2.º grupos exploram digitalmente o tangram nos computadores e pintam a figura que construíram no computador na ficha de registo; 3.º grupo explora os 12 pentaminós (pág 143) que encontram numa folha e colam na folha de treino. Posteriormente, os alunos tem que responder se as diferentes construções são figuras equivalentes. A estagiária circula pela sala e auxilia os diferentes grupos. Ao finalizarem os respetivos grupos trocam de grupo, para poderem usufruir das diferentes atividades, ficando apenas o chefe responsável em cada tarefa. O aluno responsável distribui o material pelos respetivos grupos e a sala encontra-se previamente preparada. O aluno com NEEP realiza a mesma tarefa com a turma.	<b>Materiais:</b> - Computadores; - Cds; - Ratos; - Folhas de registos; - Colas; - Quadrados de 2 cm; - Folha de pentaminós. <b>Humanos:</b> - Professora Cooperante; - Estagiárias; - Alunos.	<b>Técnica:</b> - Observação direta e registo; - Instrumento: Tabela; - Registo fotográfico.
<b>Hora de almoço: 12h00 às 13h30m</b>					
<b>Português</b> (13h30 às 15h00m)	<b>Iniciação à Educação Literária:</b> - Desenvolver o conhecimento da ortografia. <b>Leitura e Escrita</b>	Com a realização da atividade os alunos devem ser capaz de: - Detectar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente;	<b>1.º Momento: Rotina – Entrada na sala de aula</b> A estagiária Raquel entra na sala de aula em conjunto com os alunos. <b>2.º Momento: Descoberta dos pares mínimos</b> Os alunos observam a mensagem do dia (Exemplo: O gatinho corre atrás da folha.) no quadro de ardósia. Posteriormente, os alunos ouvem a leitura da mensagem do dia. Seguidamente, os alunos lêem em conjunto e um aluno ao acaso lê sozinho. Desta forma, realiza-se em conjunto a divisão silábica. Esta mensagem do dia tem palavras e 2 letras de cores diferentes. De seguida, os alunos são questionados sobre o significado	<b>Materiais:</b> - Quadro de ardósia; - A mensagem do dia; - 4 letras; - 4 imagens; - Bostique; - Velcro;	<b>Técnica:</b> - Observação direta e registo; - Instrumento: Tabela;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas;</li> <li>- Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminar pares mínimos.</li> </ul>	<p>da frase e qual a razão das palavras e das letras terem cores diferentes. Posteriormente, os alunos realizam a troca das 2 letras por outras 2 letras (gatinho – ratinho; folha – rolha). Esta troca surge como descoberta de novas palavras, trocando apenas uma letra na palavra. Deste modo, o aluno escolhe uma imagem que se encontra na mesa virada para baixo e realiza a correspondência entre a imagem e a palavra presente no quadro. Como consolidação da tarefa, os alunos ouvem que este trabalho chama-se pares mínimos, porque trocamos duas letras (um par) das palavras para formar outras.</p> <p><b>3.º Momento: Ditado da mensagem do dia</b> O aluno responsável distribui o caderno diário pela turma. Os alunos escrevem o ditado da mensagem do dia e rodeiam as letras f, g com um lápis de cor. Deste modo, escrevem o ditado da segunda frase (O ratinho corre atrás da rolha) e voltam a rodear a letra r. Posteriormente, comparam com a frase correta (projetada). Seguidamente, deixam 10 linhas para realizarem o desenho das frases posteriormente em casa.</p> <p><b>4.º Momento: Jogo dos pares mínimos</b> Cada par de alunos realiza a tarefa anterior com o seu par, ou seja, os alunos tem 4 palavras e 4 imagens e devem elaborar duas frases com essas palavras, trocando as letras das mesmas. Posteriormente, registam na folha de registo a tarefa (frases, colam as imagens por cima das frases, rodeiam as letras e realizam a divisão silábica.)</p> <p><b>5.º Momento: Apresentação do jogo</b> Cada par apresenta o seu jogo à turma e cada aluno regista as frases dos colegas no caderno diário. O aluno com NEEP realiza a mesma tarefa com a turma, ficando integrada num grupo de dois alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Folha de registo.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora Cooperante;</li> <li>- Estagiárias;</li> <li>- Alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo fotográfico.</li> </ul>
<p><b>Oferta Complementar (15h00 às 16h00m)</b></p>	<p><b>À Descoberta do Ambiente Natural:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos físicos e seres vivos de outras regiões ou países.</li> </ul> <p><b>Leitura e Escrita</b></p>	<p>Com a realização da atividade os alunos devem ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer aspetos físicos e seres vivos de outras regiões ou países;</li> <li>- Ler pequenos textos narrativos, <b>informativos</b> e</li> </ul>	<p><b>1.º Momento: Há descoberta dos animais em via de extinção</b> Os alunos ouvem a explicação do conceito de via de extinção dos animais existentes em Portugal e a apresentação da silhueta do país. De seguida, os alunos organizam-se a pares e realizam a leitura de uma notícia de jornal. Posteriormente, os alunos têm que retirar informação sobre o animal que escolheram, nomeadamente, o nome do animal, onde vive (região do país), o que come, os seus aspetos físicos, classificação, porque está em perigo e o que se pode fazer para o salvar. Seguidamente, os alunos recortam as informações e colam no respetivo lugar (balão).</p>	<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notícias;</li> <li>- Tesouras;</li> <li>- Colas;</li> <li>- Balões de registo;</li> <li>- Cartolina em forma de país e dividido em regiões;</li> </ul>	<p><b>Técnica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta e registo;</li> <li>- Instrumento: Tabela;</li> <li>- Registo fotográfico.</li> </ul>

	- Ler textos diversos.	descritivos, poemas e banda desenhada.	<p><b>2.º Momento: Apresentação e registo no mapa de Portugal</b> Cada par de alunos apresenta o animal que trabalhou e regista-o no mapa de Portugal. O aluno com NEEP realiza a mesma tarefa com a turma, ficando integrada num grupo de dois alunos.</p>	<p>- Quadro de ardósia; - Bostique. <b>Humanos:</b> - Professora Cooperante; - Estagiárias; - Alunos.</p>	
<b>AEC (16h15 às 17h15m)</b>			<p><b>1.º Momento: Rotina – Entrada na sala de aula</b> A estagiária Raquel entra na sala de aula em conjunto com os alunos. <b>2.º Momento: Arcos de Cor</b> Os alunos são informados que vão deslocar-se para o espaço exterior, nomeadamente para o campo de futebol. Neste espaço formam-se 4 filas de arcos, tendo cada fila uma cor. O objetivo é que os alunos individualmente consigam atravessar as várias filas sem cometer erros. Por exemplo, na fila azul os alunos só podem deslocar-se com um pé dentro do arco; na fila vermelha os alunos saltam de pés juntos; nas outras filas os alunos deslocam-se obedecendo às indicações da estagiária. À medida que não cumprem as indicações saem do jogo. O vencedor é o aluno que conseguir realizar as indicações sem cometer erros. <b>3.º Momento: Registo do Comportamento diário</b> Cada aluno atribui a cor correspondente ao seu comportamento do dia na folha de registo de comportamento. Para finalizar, os alunos cantam a canção do Adeus.</p>	<p><b>Materiais:</b> <b>Humanos:</b> - Professora Cooperante; - Estagiárias; - Alunos.</p>	<p><b>Técnica:</b> - Registo fotográfico.</p>
<b>Atividades de Recurso</b>	<b>1) Atividades pré-definidas para diferentes alunos, tendo em conta as suas competências pouco desenvolvidas.</b>				

## Bibliografia

Landeiro, A. Gonçalves, H. & Pereira, A. (2013). *A Grande Aventura Matemática 1.º Ano*. Lisboa: Texto Editores.

Ministério de Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (ed.4). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério de Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério de Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática, Ensino Básico*.

Melo, P. & Costa, M. (2013). *A Grande Aventura Português -1.º Ano*. Lisboa: Texto Editores.

## ANEXO 8 – PLANIFICAÇÃO DO 3.º ANO

<b>Instituição:</b>	<b>Ano Letivo:</b> 2015/2016	<b>Mestrandas:</b> Karine Constantino e Raquel Henriques
<b>Professora Cooperante:</b>		
<b>Ano de Escolaridade:</b> 3.º ano		<b>Número de alunos:</b> 20
<b>Atuante:</b> Raquel Henriques		<b>Planificação do dia:</b> 14 de dezembro de 2015
<b>Professora Supervisora:</b> Sandrina Milhano		

Área de Conteúdo	Domínios e Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição de atividades/Estratégias	Avaliação
Português (9h00 às 11h00m)	Saber-ser; Saber-fazer; Saber-saber.	Com a realização da atividade os alunos devem ser capaz de: - Organizar o trabalho e o tempo. - Construir relações temporais e espaciais. - Desenvolver a cooperação e a autonomia. - Desenvolver a comunicação, a participação democrática e a responsabilidade. - Treinar capacidades e competências curriculares; - Respeitar o trabalho dos outros;	<b>1.º Momento: Rotina – Receção dos alunos.</b> No início do dia, os alunos chegam à sala, dirigem-se aos seus lugares e preparam o material. (5 mim) <b>2.º Momento: Atividade na biblioteca escolar.</b> Os alunos sentam-se no espaço destinado ao conto de histórias. De seguida, entregam os livros e escutam a atividade preparada pela professora presente na biblioteca. Posteriormente, requisitam livros e regressam à sala de aula. (60 mim) <b>3.º Momento: Conselho de Cooperação.</b> Os alunos escutam a organização da metodologia de trabalho (Diferenciação Pedagógica) e organizam-se em Conselho de Cooperação (Presidente, Secretário e a professora estagiária). A organização é preparada pela professora estagiária tendo como suporte o quadro interativo (papeis de cada representante do Concelho, como se desenrola o dia e o preenchimento do PIT. Posteriormente, em conjunto com a professora estagiária elaboram o Plano Diário (registado pelo presidente), tendo por base o Plano Semanal (lista de atividades). Este Plano Diário é afixado no placard. De seguida, os alunos escutam a distribuição do	<b>Técnica:</b> Observação direta; <b>Instrumentos:</b> Diário de Turma; PIT.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar estratégias para ultrapassar as dificuldades.</li> <li>- Recorrer a ajuda de companheiros e a toda a informação disponível.</li> <li>-Tomar consciência do seu saber.</li> </ul>	<p>quadro de tarefas. Posteriormente, o aluno responsável pela distribuição distribui o PIT pela turma. (30 mim)</p> <p><b>4.º Momento: Desenvolvimento da Metodologia.</b> Os alunos escrevem o sumário no caderno diário. Posteriormente, os alunos preenchem o seu PIT em conjunto com a professora estagiária. (25 mim)</p>	
<b>Intervalo: 11h00 às 11h30m.</b>				
<b>Matemática (11h30 às 12h30m)</b>	<p>Saber-ser; Saber-fazer; Saber-saber.</p> <p><b>Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão.</b></p> <p>Recorte, colagem, dobragem.</p>	<p>Com a realização da atividade os alunos devem ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar o trabalho e o tempo.</li> <li>- Construir relações temporais e espaciais.</li> <li>- Desenvolver a cooperação e a autonomia.</li> <li>- Desenvolver a comunicação, a participação democrática e a responsabilidade.</li> <li>- Treinar capacidades e competências curriculares;</li> <li>- Respeitar o trabalho dos outros;</li> <li>- Experimentar estratégias para ultrapassar as dificuldades.</li> <li>- Recorrer a ajuda de companheiros e a toda a informação disponível.</li> <li>-Tomar consciência do seu saber.</li> </ul>	<p><b>1.º Momento: Rotina – Entrada na sala de aula.</b> Os alunos e a professora estagiária entram na sala de aula. (5 mim)</p> <p><b>2.º Momento: Trabalho autónomo.</b> Para iniciar o trabalho autónomo a turma escuta o funcionamento, isto é, cada aluno trabalha individualmente numa tarefa escolhida por si.</p> <p><b>3.º Momento: Atividade da árvore natal.</b> Em simultâneo do trabalho autónomo, os alunos individualmente constroem uma árvore de natal, tendo a orientação da professora estagiária. Esta consiste na colagem de um fio de linha num cone de papel. Para a decoração cola-se uma estrela e pérolas.</p>	<p><b>Técnica:</b> Observação direta;</p> <p><b>Instrumentos:</b> Diário de Turma; PIT.</p>

		- Fazer composições colando: diferentes materiais cortados.		
<b>Hora de almoço: 12h30 às 14h00m.</b>				
<b>Estudo do Meio (15h00 às 16h00m)</b>	<p>Saber-ser; Saber-fazer; Saber-saber.</p> <p><b>Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão.</b></p> <p>Recorte, colagem, dobragem.</p>	<p>Com a realização da atividade os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar o trabalho e o tempo.</li> <li>- Construir relações temporais e espaciais.</li> <li>- Desenvolver a cooperação e a autonomia.</li> <li>- Desenvolver a comunicação, a participação democrática e a responsabilidade.</li> <li>- Treinar capacidades e competências curriculares;</li> <li>- Respeitar o trabalho dos outros;</li> <li>- Experimentar estratégias para ultrapassar as dificuldades.</li> <li>- Recorrer a ajuda de companheiros e a toda a informação disponível.</li> <li>-Tomar consciência do seu saber.</li> <li>- Fazer composições colando: diferentes materiais cortados.</li> </ul>	<p><b>1.º Momento: Rotina – Entrada na sala de aula.</b> Os alunos e a professora estagiária entram na sala de aula. (5 mim)</p> <p><b>2.º Momento: Rotina – Lavagem e escovagem dos dentes.</b> Os alunos estão organizados em fila pela ordem alfabética para recolherem a escova dos dentes com a pasta. À medida que recebem a escova começam a escovar os dentes e a formar fila ordenadamente. Posteriormente, regressam ao lavatório para lavar os dentes e a boca. Para finalizar, retornam aos seus lugares e aguardam com a cabeça deitada em cima da mesa. (10 mim)</p> <p><b>3.º Momento: Trabalho autónomo.</b> Para iniciar o trabalho autónomo a turma escuta o funcionamento, isto é, cada aluno trabalha individualmente numa tarefa escolhida por si.</p> <p><b>4.º Momento: Atividade da árvore natal.</b> Em simultâneo do trabalho autónomo, os alunos individualmente constroem uma árvore de natal, tendo a orientação da professora estagiária. Esta consiste na colagem de um fio de linha num cone de papel. Para a decoração cola-se uma estrela e pérolas.</p>	<p><b>Técnica:</b> Observação direta:</p> <p><b>Instrumentos:</b> Diário de Turma; PIT.</p>
<b>Intervalo: 16h00 às 16h30m</b>				

<p><b>Apoio ao Estudo (16h30 às 17h30m)</b></p>	<p>Saber-ser; Saber-fazer; Saber-saber.</p> <p><b>Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão.</b></p> <p>Recorte, colagem, dobragem.</p>	<p>Com a realização da atividade os alunos devem ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar o trabalho e o tempo.</li> <li>- Construir relações temporais e espaciais.</li> <li>- Desenvolver a cooperação e a autonomia.</li> <li>- Desenvolver a comunicação, a participação democrática e a responsabilidade.</li> <li>- Treinar capacidades e competências curriculares;</li> <li>- Respeitar o trabalho dos outros;</li> <li>- Experimentar estratégias para ultrapassar as dificuldades.</li> <li>- Recorrer a ajuda de companheiros e a toda a informação disponível.</li> <li>- Tomar consciência do seu saber.</li> <li>- Fazer composições colando: diferentes materiais cortados.</li> </ul>	<p><b>1.º Momento: Rotina – Entrada na sala de aula.</b> Os alunos e a professora estagiária entram na sala de aula. (5 mim)</p> <p><b>2.º Momento: Trabalho autónomo.</b> Para iniciar o trabalho autónomo a turma escuta o funcionamento, isto é, cada aluno trabalha individualmente numa tarefa escolhida por si.</p> <p><b>4.º Momento: Atividade da árvore natal.</b> Em simultâneo do trabalho autónomo, os alunos individualmente constroem uma árvore de natal, tendo a orientação da professora estagiária. Esta consiste na colagem de um fio de linha num cone de papel. Para a decoração cola-se uma estrela e pérolas.</p> <p><b>5.º Momento: Balanço do dia.</b> Os alunos individualmente registam no Diário de Turma as suas opiniões e sugestões face ao trabalho desenvolvido durante o dia. O Diário de Turma encontra-se afixado na sala de aula. (15 mim)</p> <p><b>4.º Momento: Registo do comportamento.</b> Os alunos registam o comportamento no seu caderno diário em conjunto com a professora estagiária. (5 mim)</p>	<p><b>Técnica:</b> Observação direta:</p> <p><b>Instrumentos:</b> Diário de Turma; PIT.</p>
<p><b>Recursos:</b> <u>Humanos</u> - Professoras estagiárias; Professora Cooperante; Alunos. <u>Materiais</u> – 20 PIT, PowerPoint, plano Diário, crachás, ficheiros; tarefas; cones, cola branca, cola quente, velcro, frases das atividades, tabelas de registo, folha de comportamento, pincéis, tesouras, estrelas, pérolas, linha verde, manga, bolas de cores, projetor, computador, despertador, fichas de trabalho e quadro interativo.</p>				

## **Estratégias de diferenciação pedagógica**

A semana de 14 a 15 de dezembro de 2015 engloba estratégias de diferenciação pedagógica no decorrer de tarefas propostas. A primeira estratégia de diferenciação pedagógica é o Conselho de Cooperação. O Conselho de Cooperação é uma reunião onde a turma planifica em conjunto as atividades, dialoga sobre os dois dias, nomeadamente o que gostaram, o que não gostaram, o que fizeram e sugestões de melhoramento. Esta estratégia decorre em dois momentos distintos no dia, primeiramente ocorre pela manhã onde os alunos planificam as atividades do dia (Plano Diário) e distribuem as tarefas.

O Plano Diário é pré-preparado pela professora estagiária. Este contém duas colunas (representa os dois dias de intervenção), seis linhas (representa cada área disciplinar) e as palavras correspondentes ao Trabalho autónomo + PIT, Conselho de Cooperação, almoço, tarefas diárias (sumário e o quadro de tarefas), Matemática Coletiva, atividades alusivas ao natal (árvore, bolas e postal), registo do comportamento, balanço do dia e intervalos. O secretário tem a seu cargo o Diário de Turma, bem como a elaboração da ata e o Presidente é o moderador. Estes cargos são rotativos diariamente.

Relativamente ao preenchimento do PIT incide sobre o a escolha das tarefas que o aluno pretende fazer durante os dias, tais como: projeto (o grupo até dois elementos, o tema e o que vão fazer), outros trabalhos (referentes ao natal) e a avaliação (autoavaliação e heteroavaliação).

A segunda estratégia é o trabalho autónomo em que consiste os alunos trabalharem autonomamente em tarefas escolhidas por si e outras propostas. Deste modo, cada par de alunos tem uma cor e pela ordem das cores, presentes na tabela dirigem-se ao ficheiro de documentos para retirar a sua tarefa individual. À medida que vão terminando as tarefas dirigem-se autonomamente ao ficheiro para retirar outra tarefa e colocar a que realizou no ficheiro de correção. O ficheiro contém tarefas pré-definidas pela professora estagiária tendo em conta as competências e as necessidades dos alunos. Sempre que surgirem dúvidas, os alunos devem recorrer aos recursos (manuais, cadernos e ao colega que está ao seu lado)

que têm à sua disposição. Deste modo, as atividades pré-definidas são fichas de trabalho de áreas disciplinares. Para elaborarem o projeto presente no PIT devem registar o seu grupo (pares) no roteiro de visitas à biblioteca (horários disponíveis nos dois dias de intervenção) obedecendo à sequência da tabela das cores.

O ficheiro é uma caixa dividida por ordem alfabética e com o respetivo nome dos alunos que contém tarefas das áreas disciplinares.

## **Bibliografia**

### Manuais ou livros de apoio:

- 1) Tomlinson, A. C. (2.ªEd.) (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- 2) Resendes-Grave, L. Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 3) Cadima, A. Gregório, C. Pires, T. Ortega, C. Horta, N. S. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. (ed.1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

### Documentos orientadores:

- 1) Ministério de Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática, Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- 2) Ministério de Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (ed.4). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- 3) Ministério de Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

- 4) Melo, L. C. L. R. (2011). *Currículo, Práticas Educativas e Diferenciação Pedagógica no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo*. Relatório de estágio, Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Recuperado em 2015, outubro 20, de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1251/1/DissertMestradoLuisaCLRMelo2011.pdf>.
- 5) Santos, A. C. M. (2014). *A Diferenciação Pedagógica e os aspetos lúdicos: um processo integrado das práticas em contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio, Instituto Politécnico do Minho: Universidade do Minho, Portugal. Recuperado em 2015, dezembro 3, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35902/1/Ana%20Catarina%20Monteiro%20Santos.pdf>.

Sites:

- 1) Recuperado em 2015, dezembro 12, de <https://santatracker.google.com/#santasback>.

Lição n.º

Sumário: - Português: - Atividade dirigida na biblioteca.  
- Atividades alusivas ao natal.  
- Matemática: Treino de exercícios alusivos ao natal.  
- Estudo do Meio: Atividades alusivas ao natal.  
- A.E: Atividades alusivas ao natal.

## ANEXO 9 – 13.º REFLEXÃO DO 1.º ANO

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I, inserida no mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi proposto pelos docentes a elaboração de uma reflexão referente à 13ª semana da Prática Pedagógica.

A décima terceira semana da prática pedagógica foi direcionada para a minha intervenção. Nesta semana, o meu papel foi de aluna atuante, tendo o apoio da colega Karine Constantino e da professora cooperante Sandra Ferreira, sempre que foi necessário.

A minha intervenção decorreu na semana de 1 a 3 de junho de 2015, sendo constituída pelas seguintes unidades curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões, Oferta complementar e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

A minha reflexão está estruturada da seguinte maneira: primeiro os referentes em comum nas diferentes unidades curriculares e segundo os referentes individuais das unidades curriculares que ocorreram ao longo dos três dias de prática pedagógica. Deste modo, os referentes em comum são os seguintes: o meu comportamento/postura e a implementação da pedagogia diferenciada nas unidades curriculares, especificamente o que os aspetos positivos e os aspetos a melhorar.

Relativamente aos referentes individuais dos diferentes dias de intervenção, refiro os aspetos referentes à minha atuação, atendendo à planificação; os aspetos a serem modificados na elaboração da planificação, os progressos que registo com a minha atuação e a relevância da avaliação e da preparação dos materiais.

Começo por debruçar-me sobre os referentes em comum nas diferentes unidades curriculares.

O primeiro referente é o meu comportamento/postura e linguagem científica e pedagógica que fiz uso no decorrer da minha atuação. Relativamente ao meu comportamento/postura, penso que continua a ser adequado ao contexto e ao papel que desempenho na minha prática pedagógica.

Quanto à linguagem, apresento uma evolução no uso do vocabulário científico e pedagógico no decorrer das aulas. No entanto, ainda há um caminho longo a percorrer para interiorizar novo vocabulário científico e pedagógico.

Como segundo referente, refiro a implementação da pedagogia diferenciada nas diversas unidades curriculares. A diferenciação pedagógica exige uma flexibilidade curricular, isto é, o professor define as suas próprias prioridades e opções face à população. Deste modo, organiza as aprendizagens de acordo com as necessidades dos alunos de cada turma. Como refere Leite e Madureira (2003: 96), “ A diferenciação implica, portanto, a procura de percursos curriculares diversos para situações que, à partida, são diferentes, de modo a garantir que o nível de saída seja o mesmo.” Como tal, procurei percursos diversificados para que todos os alunos chegassem à meta final de aprendizagem.

Na minha pespetiva houve aspetos positivos, porque os alunos evidenciaram empenho nas diversas tarefas, autonomia e curiosidade em saber qual a razão para trabalharem de modo diferente. Esta semana incidi no trabalho colaborativo numa área curricular (Matemática), onde cada grupo continha um elemento principal (chefe) que tinha como responsabilidade gerir as atitudes dos colegas, bem como as dificuldades que apresentavam na resolução das tarefas. O meu papel foi de auxiliar um grupo que tinha atividades pré-definidas por mim, tendo em vista as dificuldades que apresentaram no decorrer das semanas de intervenção. No entanto, ia auxiliando os restantes grupos sempre que sentiam dificuldades. Um aspeto a melhorar é a agitação que os alunos fazem por estarem a trabalhar autonomamente, pois é necessário intervir quando excedem o ruído permitido dentro da sala de aula.

Relativamente aos referentes individuais das diferentes unidades curriculares, refiro os aspetos relacionados com a minha atuação, tais como a(s) razão(ões) que me levam a manter ou não o plano inicial; quais as atividades que os alunos sentiram menores e maiores dificuldades e as minhas necessidades de aprofundar conhecimentos.

O primeiro dia de atuação foi segunda-feira (1 de junho de 2015). Quanto às unidades curriculares do presente dia (Matemática, Português e Expressões) manteria o mesmo plano de aula, visto que foram estruturadas adequadamente, atendendo aos pormenores didáticos e científicos e às necessidades de cada aluno da turma.

Contudo, nas Expressões não restou tempo para realizar a leitura da história *Pequenino e Grandão*. A razão para não se concretizar a leitura, deve-se a neste dia comemorar-se o dia da criança e em recebermos crianças da Educação Pré-Escolar. Esta atividade foi muito interessante, visto que observei os alunos a interagirem com crianças mais novas e adquiri dados sobre a menina com NEEP, nomeadamente uma competência da área das expressões (modelagem de plasticina).

Na minha perspectiva a atividade que os alunos sentiram menores dificuldades foi nas atividades propostas na área da Matemática (Tangram digital) e a construção do crachá do dia da criança uma vez que as tarefas eram de natureza prática e de fácil execução.

No entanto, sentiram maiores dificuldades na manipulação do rato do computador e na interpretação/execução dos sons às letras. Para solucionar estas dificuldades dei apoio individualizado, explicando e exemplificando.

No decorrer da atuação não senti dificuldades na organização e implementação da pedagogia diferenciada, porque faz sentido numa turma com tantas diferenças. A turma é heterogénea nos interesses e nas competências, o que gera uma maior diversidade pedagógica por parte do professor. Deste modo, deve-se procurar estratégias e metodologias apropriadas que se tornem facilitadoras de novas aquisições, aproximando-se das estratégias de aprendizagem de cada aluno, pois “cada aluno aprende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir” (Ana Carolina, 1996:9).

No segundo dia de intervenção (2 de junho de 2015), manteria o plano em Português, Matemática e Oferta Complementar, dado que organizei bem a estrutura da aula (introdução, desenvolvimento e fecho), pensei em tarefas de caráter prático e apliquei estratégias de estímulo nas diversas atividades. Um aspeto a melhorar está relacionado com a pintura da BD, isto é, a BD apresentada aos alunos poderia estar clorida para ser mais apelativa.

Ao longo do dia os alunos sentiram menores dificuldades na concretização da Banda Desenhada e na dramatização da história *Pequenino e Grandão*. Em contrapartida, sentiram dificuldade na realização do cálculo do Ulisses e na manipulação das barras cuisenaire. Ao deparar-me com as dificuldades dos alunos, chamei-os ao quadro e esclareci as dúvidas e nas barras cuisenaire dei apoio individualizado.

Neste dia de atuação não tive dificuldade nas unidades curriculares de Português, Matemática e Oferta Complementar, porque organizei a aula mentalmente e desenvolvi tarefas que iam ao encontro das dificuldades dos alunos.

No terceiro dia de intervenção (3 de junho de 2015), manteria o mesmo plano nas diferentes unidades curriculares (Português e Matemática), porque estavam bem organizadas e os exercícios estavam adequados aos alunos. A salientar, a escolha do material para a resolução de um exercício de Matemática é adequado, visto que as moedas

eram reais e despertou interesse nos alunos. Nesta atividade, os alunos participaram ativamente na resolução do exercício, o que promoveu interesse.

Na minha perspectiva os alunos não sentiram dificuldade na unidade curricular de Português. No entanto, apresentaram dificuldades na distinção dos cêntimos e dos euros. Ao deparar-me com esta dificuldade optei pela estratégia de chamar os alunos com dificuldades ao quadro, explicando e resolvendo novamente. Desta forma, todos ouviram pela segunda vez e os alunos que tiveram maiores dificuldades ficaram a entender.

Relativamente há minha dificuldade, esta incidiu na capacidade de pensar em estratégias para responder às dificuldades dos alunos e os alunos terem oportunidades de visualizarem a resolução do exercício, de participar e de entenderem os diversos conteúdos da área disciplinar. Ao deparar-me com esta dificuldade tentei simplificar o exercício e exemplificar com elementos práticos.

Ainda referente há minha atuação, senti necessidade de aprofundar conhecimentos nas diferentes áreas curriculares, visto que esta semana foi a introdução de conteúdos e a consolidação de outros. Também tomei a iniciativa de procurar estratégias (apresentadas na planificação) que estivessem integradas e auxiliassem na compreensão destes conceitos, bem como na dinamização da aula. Refiro ainda que foi relevante a implementação da pedagogia diferenciada neste contexto, porque a turma é rica para desenvolver este estudo.

O segundo referente individual das diversas unidades curriculares são os aspetos a serem modificados na planificação, nomeadamente erros ortográficos.

Respetivamente ao antepenúltimo referente da minha reflexão menciono os progressos que registo da minha atuação no decorrer dos três dias de atuação.

Os progressos que evidencio esta semana estão relacionados com a capacidade de implementar o meu tema da tese e recolher dados pertinentes para o meu estudo. Como tal, sinto-me confortável em desenvolver este processo de ensino neste contexto, visto que defendo esta ideologia de ensino. A diferenciação pedagógica incide em usar a diferenciação intencional, em benefício dos alunos, fazendo discriminações positivas para atenuar desigualdades e ajudar os alunos com menor rendimento escolar (mesmo currículo, abordagem e estratégias diferentes), de acordo com Perrenoud (2008).

No que diz respeito ao último referente, a avaliação e a preparação dos materiais foi relevante nesta semana de intervenção, porque os registos da avaliação permitiram-me verificar as competências e as dificuldades dos alunos face a cada área disciplinar. No que respeita ao trabalho autónomo, a autoavaliação formadora é importante, no sentido

que o aluno toma consciência dos seus progressos e das suas dificuldades, pois de acordo com Przesmycki, 1991, citado por Júlio Pires, 1996),

“a avaliação formativa, pode ser feita entre o professor ou/e com os colegas, fornece uma grande ajuda ao aluno na tomada de consciência das suas estratégias, progressos e dificuldades, permitindo-lhes que as possa aferir melhor”.

Deste modo, na pedagogia diferenciada é relevante a avaliação do trabalho autónomo para desenvolver novas competências.

Relativamente aos aspetos que mencionei na reflexão anterior de atuante, penso que foram estabelecidos esta semana de intervenção.

Para terminar, as atividades planificadas para os alunos com NEEP continuam a estar adequadas às suas necessidades e pude contar novamente com o apoio da professora cooperante para acompanhar o processo de aprendizagem dos mesmos. Após este apoio disponibilizado pela professora ou pela colega Karine, dialogo com elas sobre as competências que os alunos evidenciaram e as dificuldades que sentiram.

## **Bibliografia**

- Bueno, C. S. Nogueira, R. E. & Munhoz, R. H. (2012). *Aprendendo Geometria através do Tangram*. Grossa: SINECT.
- Gouveia, M. F. B. P. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Madureira, I. P. Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mattei, J. F. T. & Justo, J. C. R. (2013). *Uma experiência com o uso do Tangram na formação contínua de professores polivalentes*. Brasil: ULBRA
- Melo, L. C. L. R. (2011). *Currículo, práticas educativas e diferenciação pedagógica no pré-escolar e no 1.º ciclo*. Ponte Delgada: Universidade dos Açores.
- Ministério de Educação e Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática, Ensino Básico*.
- Pimentel, G. B. N. M. (2014). *Pedagogia diferenciada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Agra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Pinharanda, M. A. M. S. (2009). *Diferenciação pedagógica no 1.º CEB*. Beira Interior: Departamento de Psicologia e Educação.
- Vieira, A. M. S. N. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.



ANEXO 11 – QUESTIONÁRIO DO 3.º ANO

**Questionário sobre o interesse e perfil de aprendizagem**

**Questionário sobre o interesse (O que gostas de fazer)**

Nome: \_\_\_\_\_

Ano/Turma: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_

Este questionário tem como objetivo conhecer-te melhor para trabalharmos em conjunto.

Responde com sinceridade às questões.

1) Qual é a tua disciplina preferida? \_\_\_\_\_  
Porquê? \_\_\_\_\_

2) Em que disciplina tens menos dificuldades? O que a torna mais fácil para ti?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) Qual a disciplina em que tens mais dificuldades? O que a torna mais difícil para ti?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) Numera as tuas escolhas de acordo com os teus interesses.

1 = Interessa-me muito, 2 = interessa-me pouco, 3 = não me interessa

Fotografia

Desporto

Teatro

Dança

Pintura

Ciência

Música

Canção

Escultura

Televisão

Cinema

Matemática

Leitura

Informática

Jornalismo

Jogos/Puzzles

5) Menciona um assunto que gostasses de trabalhar em sala de aula. (por exemplo: o espaço, os animais, poesia, leitura de jornais, números)

---

---

6) Se criasses uma biblioteca na sala de aula, que género de livros gostarias que ela tivesse? \_\_\_\_\_

---

7) Indica dois passatempos que gostas de fazer nos teus tempos livres?

---

**Questionário sobre o Perfil de Aprendizagem (Como gostas de aprender)**

- |  |                              |                              |
|--|------------------------------|------------------------------|
| 1) Eu estudo melhor quando há silêncio.  | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| 2) Consigo ignorar o barulho feito por outras pessoas a falar enquanto trabalho. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 3) Gosto de trabalhar numa mesa ou secretária.                                   | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| 4) Gosto de trabalhar no chão.   | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 5) Gosto de trabalhar sozinho.   | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 6) Gosto de trabalhar a pares ou em grupo.                                       | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| 7) Gosto de deixar trabalhos em atraso.  | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 8) Gosto de ter tempo extra para terminar uma tarefa.                            | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 9) Gosto de aprender movimentando-me e agindo.                                   | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| 10) Gosto de aprender sentado na minha secretária.                               | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 11) Gosto de trabalhar a ouvir música.   | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 12) Gosto de aprender com jogos/quebra-cabeças.                                  | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| 13) Estudo melhor com materiais manipuláveis (Tangram)                           | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| 14) Estudo melhor quando uso as tecnologias.                                     | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 15) Gosto de ouvir o professor a explicar.                                       | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |

Obrigado pela tua colaboração.

Raquel Henriques.

Adaptado de “Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades.” de Carol Ann Tomlinson (2008:p.111)

## ANEXO 12 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO

A tabela de análise de conteúdo do questionário utilizado no 3.º estudo de caso.

<b>Questão</b>	<b>Categorias</b>	<b>Respostas dos alunos</b>
Qual a tua disciplina preferida? Porquê?	Disciplina preferida	Português (criança 1, 2, 4, 10, 12, 14, Matemática (criança 9, 13, 15, 17) Estudo do Meio (criança 3, 5, 6, 8, 11, 16, 18)
	Grau de dificuldade	“porque é difícil” (criança 17); “porquê é mais fácil” (criança 11); “porque menos dificuldades” (criança 8).
	Interesses	“porque gosto de aprender os planetas e isso tudo.” (criança 16); “porque gosto de português” (criança 12); “porque gosto de escrever” (criança 1); “porque os animais são fofos” (criança 18); “porque gosto muito” (criança 9); “porque é muito gira” (criança 5); “porque é divertido” (criança 3).
	Resolução de exercícios	“fazemos muitas contas” (criança 15); “porque nós sabemos muitas coisas nos texto” (criança 14); “porque é contas” (criança 13); “porque sei muitas coisas” (criança 7); “a prendemos textos novos” (criança 4); “ no português nos fazemos texto e falabos dos textos” (criança 2); “é a disciplina que eu gosto de trabalhar mais” (criança 10).

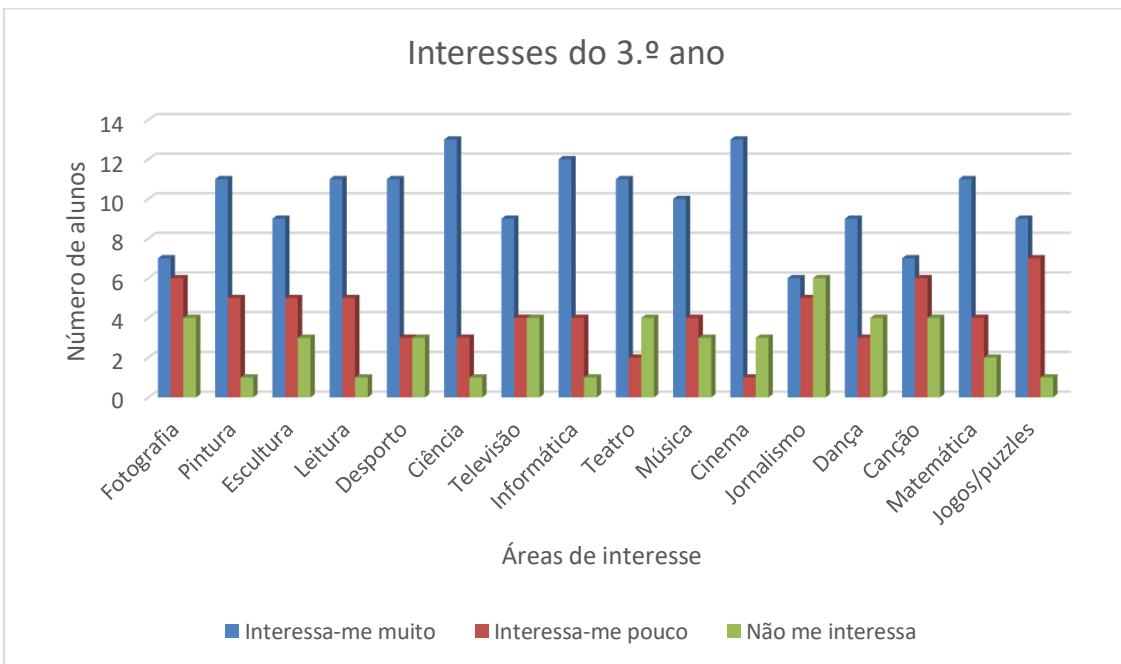
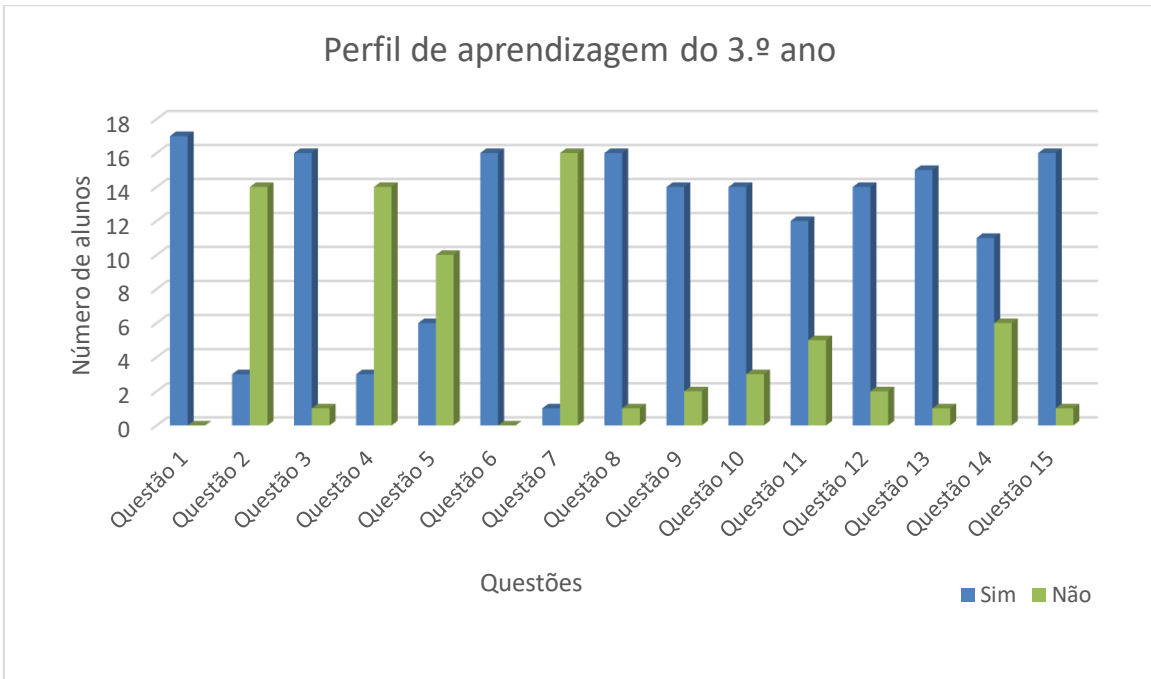
Em que disciplina tens menos dificuldades? O que a torna fácil para ti.	Disciplina com menor dificuldade	Português (criança 5, 10) Matemática (criança 9, 1, 2) Estudo do Meio (criança 3, 18, 4, 7, 13, 14, 15, 12, 16, 8, 11) Expressão plástica (criança 17)
	Aprendizagem de temas	“é os estudos” (criança 8); “o que a torna mais fácil para mim são as experiências” (criança 7); “ as perguntas sobre os espaços” (criança 4).
	Grau de dificuldade	“porque é fácil” (criança 14); “é fácil” (criança 13); “é que ele é um bocadinho mais faci” (criança 11); “ porque não tenho muitas dificuldades" (criança 16).
	Interesses	“é mai divertida” (criança 17); “por gostar” (criança 2); “é a dischiplina que eu consigo trabalhar mais” (criança 10); “o que a torna mais fácil e eu queres saber mais” (criança 9); “porque é giro ler” (criança 5).
	Compreensão e resolução de exercícios	“porque temo a ajuda do livro fino” (criança 15); “o que a torna mais fácil é fazer contas” (criança 1); “porque e mais fasil de copreender” (18); “porque não é nem contas nem textos” (criança 3); “são as perguntas” (criança 12).
Qual a disciplina que tens mais dificuldade? O que a torna mais difícil para ti.	Disciplina com maior dificuldade	Matemática (criança 16, 14, 12, 5, 10, 18, 4, 7, 8) Português (criança 13, 3, 9, 2, 15, 17) Estudo do Meio (criança 1)

	Interpretação e compreensão da questão	“responder às perguntas difíceis” (criança 9); “ são as perguntas” (criança 12); “porque tem problemas e tem muitas coisas” (criança 14).
	Comunicação/diálogo	“é conversar sobre a natureza” (criança 1).
	Resolução do exercício	“é copiar textos” (criança 17); “ porque esta a fazer trabalhos difíceis” (criança 8); “porque temos de esquerver muito” (criança 15); “são as contas de multiplicação no algoritmo” (criança 7); “as contas de multiplicação” (criança 4); “porque não sei fazer contas” (criança 18); “porque tenho dificuldades” (criança 10); “porque as contas” (criança 5); “porque são deslequexi” (criança 3); “porque é difícil” (criança 13); “porqual sa das contas de multiplicar” (criança 16).
Menciona um assunto que gostasses de trabalhar em sala de aula (por exemplo: o espaço, os animais, poesia, leitura de jornais, números).	História e Arte	“eu gostava de trabalhar história e teatro” (criança 17).
	Atualidades	“cultura geral” (criança 7).
	Ciência	“ é ciência” (criança 13); “é ciencia” (criança 12); “eu gostava de trabalhar ciencia” (criança 5); “siencias” (criança 9); “o animais” (criança 18); “siência” (criança 4); “gustava muito de aprender animais” (criança 15); “eu gostaria

		de fazer ciência na saula de aula” (criança 8).
	Leitura e Escrita	“eu gostava de fazer um texto a nosa vontade” (criança 3); “o que gosto mais de trabalhar na sala de aula é de ler” (criança 10).
	Expressões	“eu gostava de ter pintura” (criança 14); “eu gosto de trabalho pintura” (criança 2).
	Tecnologias	“gosto de trabalhar informática” (criança 1).
Se criasses uma biblioteca na sala de aula, que género de livros gostarias que ela tivesse?	Aventura	“cria de aventura” (criança 17); “eu queria ter um livro de aventura” (criança 10).
	Científicos	“volcois barbi vapriros e o corpo umano” (criança 18).
	Ficção/Fantasia	“gostaria que ela tivesse livros de contos de fada” (criança 1).
	Enciclopédias	“gostaria que tivesse livros de hicilcupedias” (criança 8); “livros de eciclopedias de cultua e história de Portugal” (criança 7); “livros de antigoidade” (criança 9).
	Literatura Infantil	“eu gostaria de ter os livros a carochinha vermeio rato e moitos mais” (criança 11); “queria que tive-se “o príncipe com orenha de bruro”” (criança 15); “gostaria que ela tivesse livros de sereias e livros do natal” (criança 4); “era uma vez a prciera adormecida, o sapo e a prcera e etreta” (criança 5): “eu gostava de ter o livro da cinde rela”

		(criança 12); “se eu tivesse uma biblioteca que tivesse um homem aranha” (criança 13).
	Manuais Escolares	“livros empportantes vober os matérias do 1ano do 2 ano e do 3ano e do 4ano” (criança 3).
	Todos géneros	“gostaria de ter livros de aventura, romace e planetas” (criança 16); “eu na biblioteca gostava der livros de horias do tinpo do pais e dos avós” (criança 2); “eu queria ler livros de crianças crescidas” (criança 14).
Indica dois passatempos que gostas de fazer nos teus tempos livres.	Atividades e convívio ao ar livre	“nos tempos livres gosto de ir andar de patins, bicicleta e dormir em casa dos meus amigos” (criança 16); “ eu passo os dois passatempos a brincar” (criança 8); “andar de patins” (criança 18); “ eu gosto mais de brincar aus professores” (criança 10); “andar de bicicleta e estudar” (criança 12).
	Tecnologias e jogos	“jogar no tabelte e ler um livro” (criança 11); “jogar computador e ir à piscina” (criança 7); “gosto de ver televisão e de jogar “sudoko” nos tempos livres” (criança 1); “jogar wii” (criança 9); “ver televisão e jogar tablete” (criança 5); “fazer um texto e jogare um jogo” (criança 3); “jogar tablete” (criança 13).
	Artes	“desenhar e jogar” (criança 17); “desenho e brincar” (criança 15);

		“pintura e dança” (criança 7); “eu gostava e dançar e cantar” (criança 2); “ eu gosto de pintar” (criança 14).
--	--	--



## ANEXO 13 – SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

### Situação desencadeadora

No espaço exterior, em pequeno grupo (quatro crianças), surgiu um acontecimento na brincadeira livre que despertou interesse para a qual procuravam explicação. No momento, existiu um pequeno diálogo:

Criança C: “olha o cogumelo!”;

Criança A: “o que é um cogumelo?”

Criança B: “Existem uns que são venenosos e outros que podemos comer!”

Na sequência deste diálogo, várias crianças se juntaram ao grupo manifestando entusiasmo e interesse sobre os cogumelos presentes no jardim da escola. Desta forma, tornou-se evidente o interesse das crianças sobre o acontecimento. Assim, a educadora/investigadora disse: “Realmente é um cogumelo. Tantos que existem no nosso jardim. Todos sabem o que são cogumelos?” Ao serem questionadas, o grupo de crianças manifestou ter alguns conhecimentos sobre o tema, mas demonstrou quererem saber mais.

Seguidamente, a educadora/investigadora compreendeu que tinha reunido as condições necessárias para implementar a estratégia de diferenciação de conteúdos, atividades e tempo que possibilitassem a inclusão e o interesse do grupo de crianças, a partir do Trabalho por Projeto. Assim, tendo em conta que era um grupo curioso, ativo e autónomo podia diferenciar e incluir a criança com necessidades educativas especiais em experiências educativas comuns. Posteriormente, enquadrou-se o projeto na rotina e no trabalho de campo das crianças para que pudessem vivenciar e experienciar a descoberta das semelhanças e diferenças dos cogumelos (ver em anexo 5).

## ANEXO 14 – RECADO AOS PAIS

No âmbito do projeto” Cogumelo” que estamos a desenvolver com os vossos filhos pedimos a vossa ajuda no contributo de informações, ideias sobre o cogumelo, para na próxima semana poderemos dar continuidade ao projeto com as vossas crianças. Pedia-se que os vossos filhos trouxessem as informações e as ideias na segunda-feira.

Papás e mamãs ....

No livro, no computador, no Tablet podemos procurar o que é um cogumelo? Porque são assim? Quais as cores que podem ter? Qual o seu habitat favorável?

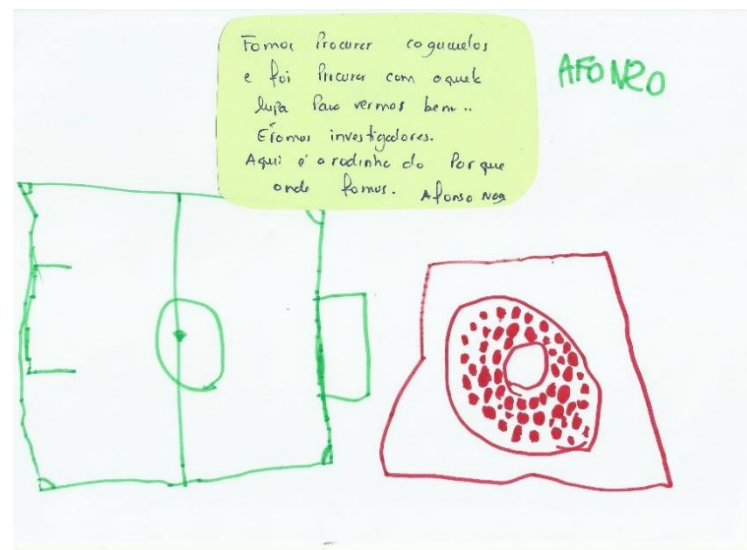
A criatividade e imaginação não podem faltar, vivam connosco nesta nova aventura.

Esperámos por novas descobertas.

Cumprimentos das Estagiárias



## ANEXO 15 – REGISTO DE AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS



### Ideia expressa pela Criança C.

Descobrimos alguns venenosos e não podíamos mexer.  
Fizemos o jogo dos anões que eles iam levar água aos  
cogumelos.



Ideia expressa pela Criança A. S.

Descobrimos se eles eram maus ou bons! Eles gostam muito de água para nascer e crescer muito... e também gostam de sol.



Ideia expressa pela Criança N.

Só me lembro de uma parte que estávamos a descobrir coisas diferentes. Eles nascem com muita chuva. A minha mãe tem muitos muitos mas não são venenosos... e eu gosto de comer.



Ideia expressa pela Criança C. F.

Fizemos uma caça ao tesouro para encontrar cogumelos e depois fomos ao pinhal e também encontramos coisinhas.



Ideia expressa pela Criança C. SK.

Fomos procurar cogumelos e ver quais são os melhores e quais não podíamos tocar neles. Fizemos uma exposição para os pais verem todas as coisas que sabíamos.



Ideia expressa pela Criança D. S.

Eu gostei muito daqueles trabalinhos... fizemos muitas coisas e a Raquel e a Karine ensinaram coisas dos cogumelos. Nós brincamos e fomos ao parque e ao pinhal descobrir os escondidos.



Ideia expressa pela Criança D. F

Estivemos a por água aos cogumelos no jogo dos anões e tínhamos que andar só pelo risco e não podíamos sair. Descobrir um cogumelo gigante. Era todo branco com pintinhas pretas. Eu gostei de ir descobrir.



#### Ideia expressa pela Criança F.

Fomos à rua à procura dos cogumelos no pinhal e tínhamos uma medalha e uma lupa que as estagiárias nos emprestaram. A lupa era para procurarmos melhor... Comemos aquela pizza especial porque estávamos a descobrir muitas coisas sobre os cogumelos. Com os pais e com as mães fomos à procura de coisas e eu tirei fotos.



#### Ideia expressa pela Criança J.

Eles eram muito grandes... eu encontrei os maiores porque a minha lupa era muito grande. Aqueles não eram vermelhos... eram brancos e amarelos... tinham também muitos filhos. Gostam de beber água e crescer no pinhal. A minha mãe também gosta de comer cogumelos e eu também.



Ideia expressa pela Criança L. C.

Descobrir os cogumelos... estavam na rua. Ouvimos histórias deles. Eles eram diferentes e no nosso jardim eram castanhos... Eu gostei de ir ver e encontra-los.



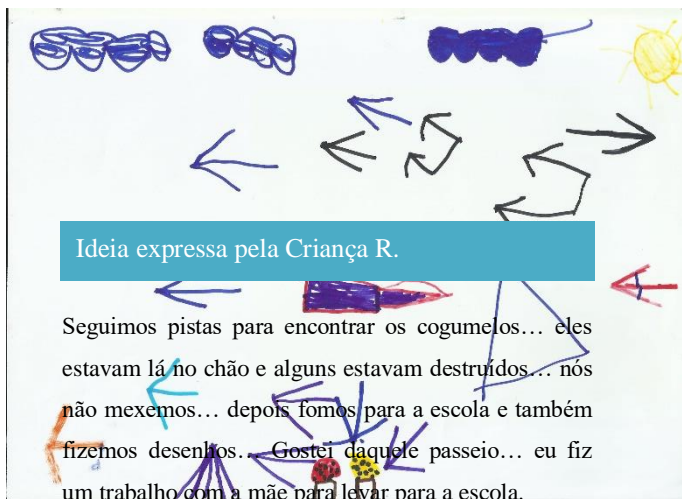
Ideia expressa pela Criança M. I.

Nós fizemos pizza com cogumelos. Nós mostramos na exposição os trabalhos que tínhamos feito em casa. Fomos à grap e encontramos muitos cogumelos e comemos a pizza no parque. Foi divertido!



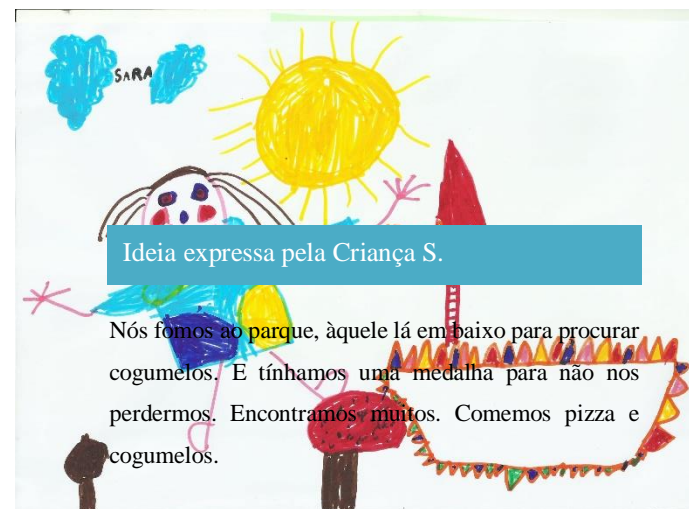
Ideia expressa pela Criança Mart.

Fizemos um desenho do cogumelo com a Karine e com a Raquel. Fomos ver as coisas dos cogumelos. Eles estavam na rua ... eram pequeninos e grandes.



Ideia expressa pela Criança R.

Seguimos pistas para encontrar os cogumelos... eles estavam lá no chão e alguns estavam destruídos... nós não mexemos... depois fomos para a escola e também fizemos desenhos... Gostei daquele passeio... eu fiz um trabalho com a mãe para levar para a escola.



Ideia expressa pela Criança S.

Nós fomos ao parque, àquele lá em baixo para procurar cogumelos. E tínhamos uma medalha para não nos perdermos. Encontramos muitos. Comemos pizza e cogumelos.



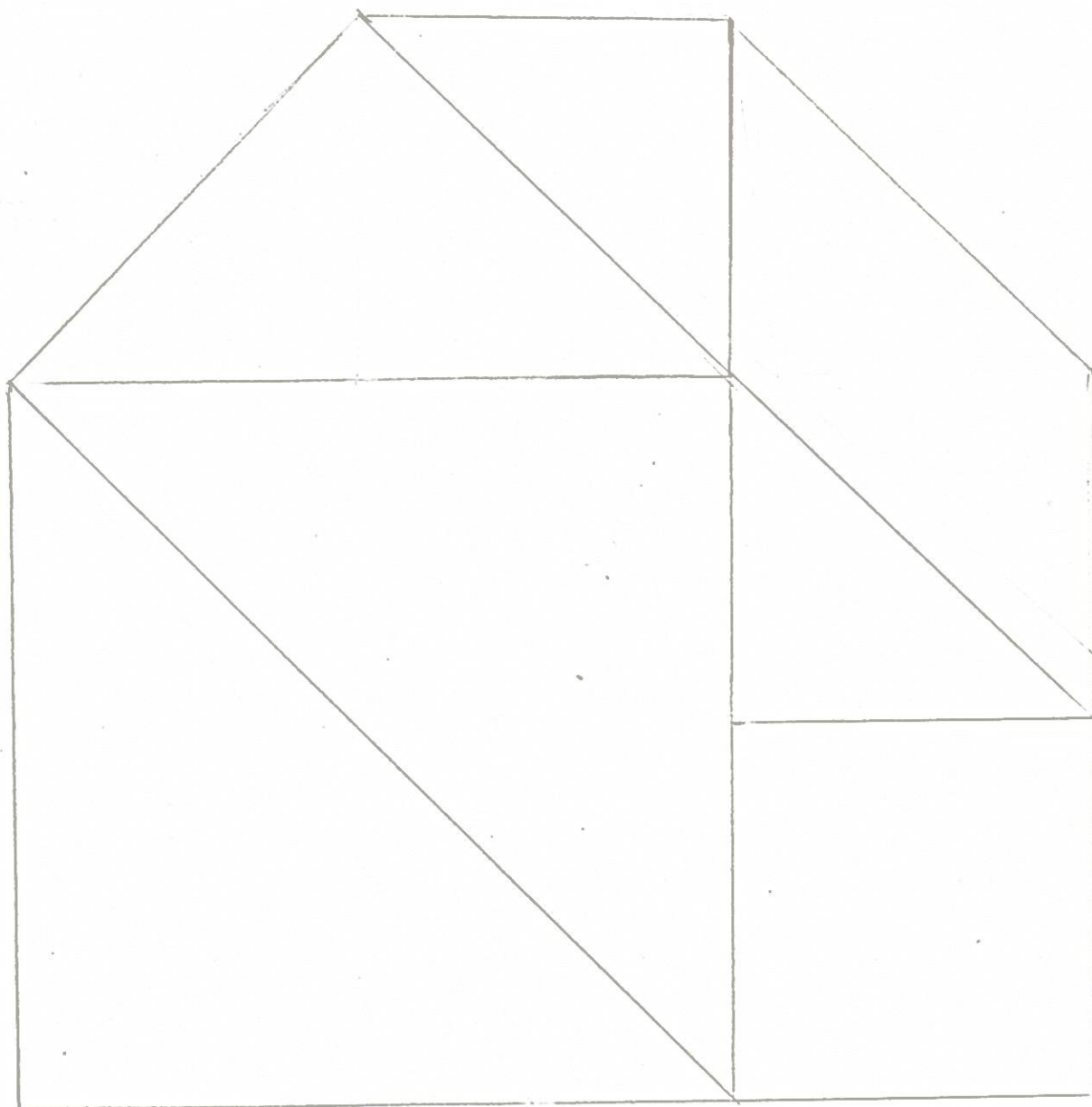
Ideia expressa pela Criança T. F.

Fomos com os amigos fazer descobertas. E nós tínhamos cogumelos no nossa escola que estavam a nascer no pinhal... eu encontrei seis... fizemos trabalhinhos e comemos pizza.

**Matemática**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_

- 1) Pinta a figura do tangram que construístes no computador



ANEXO 17 – FICHA DE TRABALHO DE ALGORITMO DE ADIÇÃO

Nome :

Data :

Algoritmo da adição

$$36 + 42 =$$

$$\begin{array}{r} 30 + 6 \\ + 40 + 2 \\ \hline 70 + 8 = \text{setenta e oito} \end{array}$$

$$27 + 51 =$$

$$42 + 27 =$$

$$53 + 16 =$$

$$65 + 14 =$$

$$44 + 35 =$$

ANEXO 18 - PIT

Plano Individual de Trabalho n.º \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Semana de \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

O que penso fazer		O que fiz	
Expressão Escrita			
Leitura			
Atividade do inverno			
Fichas de matemática			
Ditado a pares			
Exercício de TIC			
Trabalho coletivo			
<b>Total</b>			

Projeto	O que vou fazer:	Balanço:
Grupo:		

Outros trabalhos: \_\_\_\_\_

Apoio a outro colega: \_\_\_\_\_

<b>A minha avaliação do trabalho:</b>	<b>Orientações e sugestões da professora:</b>

ANEXO 19 – PLANIFICAÇÃO DP/PD DO 3.º ANO

<b>Instituição:</b> <b>Ano Letivo:</b> 2015/2016 <b>Mestrandas:</b> Karine Constantino e Raquel Henriques <b>Atuante:</b> Raquel Henriques <b>Professora Supervisora:</b> Sandrina Milhano	<b>Professora Cooperante:</b> <b>Ano de Escolaridade:</b> 3.º ano <b>Número de alunos:</b> 20 <b>Planificação do dia:</b> 15 de dezembro de 2015
--	---

Área de Conteúdo	Domínios e Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição de atividades/Estratégias	Avaliação
Expressões - Coro (9h00 às 09h45m)			<b>1.º Momento: Rotina – Receção dos alunos.</b> No início do dia, os alunos chegam à sala preparam-se e dirigem-se para a sala de Música, onde decorre o coro. <b>2.º Momento: Coro – Atividade dirigida pelo docente</b>	
Expressões – Ateliê de dança (9h45 às 10h30m)			<b>1.º Momento: Ateliê de drama – Atividade dirigida pelo docente e pela professora estagiária.</b> Os alunos do 3.º A dirigem-se para a sala do ateliê de Expressão dramática.	
Expressões	Bloco 3 – Exploração de	Com a realização da atividade os alunos devem ser capaz de:	<b>1.º Momento: Rotina – Receção dos alunos.</b> No início do dia, os alunos chegam à sala, dirigem-se aos seus lugares e preparam o material. (5 mim)	<b>Técnica:</b> Observação direta:

<p>(10h30 às 11h00m)</p>	<p>técnicas diversas de expressão.</p> <p>Recorte, colagem, dobragem.</p> <p>Saber-ser; Saber-fazer; Saber-saber.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar o trabalho e o tempo.</li> <li>- Construir relações temporais e espaciais.</li> <li>- Desenvolver a cooperação e a autonomia.</li> <li>- Desenvolver a comunicação, a participação democrática e a responsabilidade.</li> <li>- Treinar capacidades e competências curriculares;</li> <li>- Respeitar o trabalho dos outros;</li> <li>- Experimentar estratégias para ultrapassar as dificuldades.</li> <li>- Recorrer a ajuda de companheiros e a toda a informação disponível.</li> <li>-Tomar consciência do seu saber.</li> <li>- Fazer composições colando: diferentes materiais cortados.</li> </ul>	<p><b>2.º Momento: Concelho de Cooperação.</b> De seguida, o aluno responsável pela distribuição do material distribui o PIT pela turma. Os alunos observam o Plano Diário para verificarem o decorrer do dia. Posteriormente, os alunos copiam o sumário no caderno diário. (15 mim)</p> <p><b>3.º Momento: Trabalho autónomo.</b> Para iniciar o trabalho autónomo a turma escuta o funcionamento, isto é, cada aluno trabalha individualmente numa tarefa escolhida por si.</p> <p><b>3.º Momento: Atividade do postal de natal.</b> Em simultâneo do trabalho autónomo, os alunos individualmente elaboram um postal de natal, tendo a orientação da professora estagiária. Esta consiste na colagem de um vaso, desenho de um tronco e de seis circunferências com 2 cm de raio, tendo o formato de uma árvore de natal. De seguida cola uma estrela, pintam e escrevem feliz natal.</p>	<p><b>Instrumentos:</b> Diário de Turma; PIT.</p>
<p><b>Hora de almoço: 12h30 às 14h00m.</b></p>				
<p>Matemática (14h00 às 16h00m)</p>	<p>1) <b>Domínio:</b> Organização e Tratamento de dados. <u>Conteúdo:</u> Representação de dados.</p> <p>2) <b>Domínio:</b> Geometria. <u>Conteúdo:</u></p>	<p>Com a realização da atividade os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar o trabalho e o tempo.</li> <li>- Construir relações temporais e espaciais.</li> <li>- Desenvolver a cooperação e a autonomia.</li> </ul>	<p><b>1.º Momento: Rotina – Entrada na sala de aula.</b> Os alunos e a professora estagiária entram na sala de aula. (5 mim)</p> <p><b>2.º Momento: Rotina – Lavagem e escovagem dos dentes.</b> Os alunos estão organizados em fila por ordem alfabética para recolherem a escova de dentes com a pasta. À medida que recebem a escova, começam a escovar os dentes e a formar fila ordenadamente. Posteriormente, regressam ao lavatório para lavar os dentes e a boca. Para finalizar, retornam aos seus lugares e aguardam com a cabeça deitada em cima da mesa. (10 mim)</p> <p><b>3.º Momento: Matemática Coletiva.</b></p>	<p><b>Técnica:</b> Observação direta:</p> <p><b>Instrumentos:</b> Diário de Turma; PIT.</p>

<p>Figuras Geométricas.</p> <p>Saber-ser; Saber-fazer; Saber-saber.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a comunicação, a participação democrática e a responsabilidade.</li> <li>- Treinar capacidades e competências curriculares;</li> <li>- Respeitar o trabalho dos outros;</li> <li>- Experimentar estratégias para ultrapassar as dificuldades.</li> <li>- Recorrer a ajuda de companheiros e a toda a informação disponível.</li> <li>-Tomar consciência do seu saber.</li> <li>- Representar os dados expressos.</li> <li>- Tratar os dados expressos.</li> <li>- Identificar as figuras geométricas.</li> <li>- Reconhecer e diferenciar as figuras geométricas.</li> <li>- Construir tabelas, gráficos e diagramas (Venn e Carroll).</li> </ul>	<p>O projeto de OTD teve início em sessões anteriores. Como tal, os alunos dão continuidade ao projeto neste momento do dia. A professora estagiária desencadeia a interação com a turma a partir dos elementos que devem ser melhorados nas suas produções. As produções dos alunos são projetadas no quadro interativo e em simultâneo, a professora estagiária regista os elementos a serem melhorados numa cartolina afixada no quadro de ardósia. Após a discussão, os alunos reúnem-se em grupos e na sua cartolina preenchem (pré-organizada pela professora estagiária) a tabela dos dados e o gráfico. (50 mim)</p> <p><b>3.º Momento: Apresentação do Projeto.</b></p> <p>Após a finalização da organização dos dados, cada grupo evidencia os seus dados e a professora estagiária desencadeia a interação a partir de questões. Cada grupo regista as questões relacionadas com o seu estudo e responde às mesmas.</p> <p>Em simultâneo, ao momento da Matemática Coletiva, os alunos terminam os efeitos natalícios (árvores, postal e bolas). (55 mim)</p>	
<p><b>Intervalo: 16h00 às 16h30m</b></p>			

<p style="text-align: center;"><b>Português</b> <b>(16h30 às 17h30m)</b></p>	<p><b>1) Domínio:</b> Organização e Tratamento de dados. <u>Conteúdo:</u> Representação de dados.</p> <p><b>2) Domínio:</b> Geometria. <u>Conteúdo:</u> Figuras Geométricas.</p> <p>Saber-ser; Saber-fazer; Saber-saber.</p>	<p>Com a realização da atividade os alunos devem ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar o trabalho e o tempo.</li> <li>- Construir relações temporais e espaciais.</li> <li>- Desenvolver a cooperação e a autonomia.</li> <li>- Desenvolver a comunicação, a participação democrática e a responsabilidade.</li> <li>- Treinar capacidades e competências curriculares;</li> <li>- Respeitar o trabalho dos outros;</li> <li>- Experimentar estratégias para ultrapassar as dificuldades.</li> <li>- Recorrer a ajuda de companheiros e a toda a informação disponível.</li> <li>-Tomar consciência do seu saber.</li> <li>- Representar os dados expressos.</li> <li>- Tratar os dados expressos.</li> <li>- Identificar as figuras geométricas.</li> <li>- Reconhecer e diferenciar as figuras geométricas.</li> <li>- Construir tabelas, gráficos e diagramas (Venn e Carroll).</li> </ul>	<p><b>1.º Momento: Rotina – Entrada na sala de aula.</b> Os alunos e a professora estagiária entram na sala de aula. (5mim)</p> <p><b>2.º Momento: Continuação da Matemática Coletiva e dos efeitos natalícios.</b> Os alunos dão continuidade ao trabalho desenvolvido nas áreas disciplinares anteriores. (20 mim)</p> <p><b>3.º Momento: Conselho de Cooperação.</b> Cada aluno dirige-se ao Diário de Turma e regista as suas sugestões. A turma organiza-se para realizar o Conselho de Cooperação para realizar o balanço dos dois dias. (30 mim)</p> <p><b>4.º Momento: Registo do comportamento.</b> Os alunos registam o comportamento no seu caderno diário em conjunto com a professora estagiária. (5 mim)</p>	<p><b>Técnica:</b> Observação direta;</p> <p><b>Instrumentos:</b> Diário de Turma; PIT.</p>
<p><b>Recursos:</b> <u>Humanos</u> - Professoras estagiárias; Professora Cooperante; Alunos; Tarefaira. <u>Materiais</u> – Projetor, quadro interativo, cartolinas, compassos, computador, Diário de Turma, Ficheiros, Guião de visitas, Plano Diário.</p>				

## **Estratégias de diferenciação pedagógica**

A semana de 14 a 15 de dezembro de 2015 engloba estratégias de diferenciação pedagógica no decorrer de tarefas propostas. A primeira estratégia de diferenciação pedagógica é o Conselho de Cooperação. O Conselho de Cooperação é uma reunião onde a turma planifica em conjunto as atividades, dialoga sobre os dois dias, nomeadamente o que gostaram, o que não gostaram, o que fizeram e sugestões de melhoramento. Esta estratégia decorre em dois momentos distintos no dia, primeiramente ocorre pela manhã onde os alunos planificam as atividades do dia (Plano Diário) e distribuem as tarefas.

O Plano Diário é pré-preparado pela professora estagiária. Este contém duas colunas (representa os dois dias de intervenção), seis linhas (representa cada área disciplinar) e as palavras correspondentes ao Trabalho autónomo + PIT, Conselho de Cooperação, almoço, tarefas diárias (sumário e o quadro de tarefas), Matemática Coletiva, atividades alusivas ao natal (árvore, bolas e postal), registo do comportamento, balanço do dia e intervalos. O secretário tem a seu cargo o Diário de Turma, bem como a elaboração da ata e o Presidente é o moderador. Estes cargos são rotativos diariamente.

Relativamente ao preenchimento do PIT incide sobre o a escolha das tarefas que o aluno pretende fazer durante os dias, tais como: projeto (o grupo até dois elementos, o tema e o que vão fazer), outros trabalhos (referentes ao natal) e a avaliação (autoavaliação e heteroavaliação).

A segunda estratégia é o trabalho autónomo em que consiste os alunos trabalharem autonomamente em tarefas escolhidas por si e outras propostas. Deste modo, cada par de alunos tem uma cor e pela ordem das cores, presentes na tabela dirigem-se ao ficheiro de documentos para retirar a sua tarefa individual. À medida que vão terminando as tarefas dirigem-se autonomamente ao ficheiro para retirar outra tarefa e colocar a que realizou no ficheiro de correção. O ficheiro contém tarefas pré-definidas pela professora estagiária tendo em conta as competências e as necessidades dos alunos. Sempre que surgirem dúvidas, os alunos devem recorrer aos recursos (manuais, cadernos e ao colega que está ao seu lado) que têm à sua disposição. Deste modo, as atividades pré-definidas são fichas de trabalho de áreas disciplinares. Para elaborarem o projeto presente

no PIT devem registar o seu grupo (pares) no roteiro de visitas à biblioteca (horários disponíveis nos dois dias de intervenção) obedecendo à sequência da tabela das cores.

O ficheiro é uma caixa dividida por ordem alfabética e com o respetivo nome dos alunos que contém tarefas das áreas disciplinares.

A terceira estratégia é a Matemática Coletiva que consiste em trabalhar um tema de matemática e explorar obtendo conhecimentos a partir da partilha de opiniões.

## **Bibliografia**

### Manuais ou livros de apoio:

- 3) Tomlinson, A. C. (2.ªEd.) (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- 4) Resendes-Grave, L. Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 5) Cadima, A. Gregório, C. Pires, T. Ortega, C. Horta, N. S. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. (ed.1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

### Documentos orientadores:

- 6) Ministério de Educação e Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática, Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- 7) Ministério de Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (ed.4). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- 8) Ministério de Educação e Ciência. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

- 9) Melo, L. C. L. R. (2011). *Currículo, Práticas Educativas e Diferenciação Pedagógica no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo*. Relatório de estágio, Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Recuperado em 2015, outubro 20, de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1251/1/DissertMestradoLuisaCLRMelo2011.pdf>.
- 10) Santos, A. C. M. (2014). *A Diferenciação Pedagógica e os aspetos lúdicos: um processo integrado das práticas em contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio, Instituto Politécnico do Minho: Universidade do Minho, Portugal. Recuperado em 2015, dezembro 3, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35902/1/Ana%20Catarina%20Monteiro%20Santos.pdf>.

Sites:

- 11) Recuperado em 2015, dezembro 12, de <https://santatracker.google.com/#santasback>.

Lição n.º

Sumário: - Expressões: - Coro.  
- Ateliê de expressão dramática.  
- Continuação de efeitos natalícios.  
- Matemática: Matemática Coletiva: continuação do trabalho de OTD.  
- Português: Continuação de efeitos natalícios.

## ANEXO 20 – POWER POINT

**A ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS PRESENTE NO DIA-A-DIA DAS CRIANÇAS**

ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS

- Karine Constantino - 1140540  
- Raquel Henriques - 1140539

### 2.º FASE DA OTD: RECOLHA DE DADOS

**Grupo do Lateral da escola:**  
Está correta.  
Diferente do grupo do 1.º piso: desenhos.

**Grupo do 1.º Piso:** Apresentou todos os dados.

**Grupo do parque:** A leitura visual está confusa, mas os dados estão organizados. Falta o total de figuras.

**Grupo do campo futebol:**  
Ausência de triângulos.

**Grupo do rés-do-chão:** A recolha de dados foi em contagem e cálculos.

### 3.º FASE: TRATAMENTO DE DADOS

**Aspectos a melhorar no tratamento de dados referentes ao gráfico:**

- Título do gráfico;
- A escala tem de iniciar no 0.
- Legendas dos eixos;
- As larguras das barras e dos intervalos tem de ter a mesma largura.
- Local de onde recolheram os dados.

### 4.º FASE: TRATAMENTO DE DADOS

**Aspectos a melhorar no tratamento de dados referentes à tabela:**

- 1.º coluna representa os nomes das figuras geométricas;
- 2.º coluna representa a contagem;
- 3.º coluna representa frequência absoluta.
- As colunas tem de ter títulos.