



**Universidade de Évora**

Escola de Ciências Sociais: Departamento de Pedagogia e  
Educação

**Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico**

**Relatório de Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e  
1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a  
qualidade dos processos de aprendizagem**

**Orientadora:** Doutora Maria Assunção Folque

**Co-Orientadora:** Doutora Maria de Lurdes Moreira

**Discente:** Patrícia Alexandra Ramalho Marques

Évora, março, 2013

**Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico**

## **Relatório de Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e  
1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a  
qualidade dos processos de aprendizagem**

**Orientadora:** Doutora Maria Assunção Folque

**Co-Orientadora:** Doutora Maria de Lurdes Moreira

**Discente:** Patrícia Alexandra Ramalho Marques

## **Agradecimentos**

Queria agradecer, em primeiro lugar à minha família, em especial aos meus pais e à minha avó pelo apoio incondicional que sempre me deram ao longo do meu percurso académico e que sempre me incentivaram e acreditaram que iria conseguir. Obrigada por tudo!

Também agradeço ao meu namorado pelo apoio, restantes familiares e amigos, sendo eles os mais prejudicados pela minha falta de tempo. Não posso deixar de agradecer à Sara, minha amiga e companheira de percurso académico, de inseguranças, dúvidas, tristezas e muitas alegrias, com quem sempre partilhei os meus problemas.

Queria agradecer a todos os professores que me acompanharam ao longo da minha formação, em especial, à Dr.<sup>a</sup> Maria Assunção Folque e à Dr.<sup>a</sup> Maria de Lurdes Moreira que me fizeram crescer em termos profissional e que me orientaram ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, tal como na elaboração do relatório.

Agradeço, ainda, à Educadora Cooperante Cátia Carapinha e à Professora Cooperante Cristiana Pedrosa, que me acolheram muito bem nas suas salas, que me apoiaram e, essencialmente ajudaram-me a crescer bastante a nível profissional. É, por último, mas não menos importante às crianças dos diferentes contextos escolares, que me proporcionaram momentos de alegria e aprendizagem que quero agradecer.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem

## **Resumo**

O atual relatório retrata e analisa a experiência vivenciada na Prática de Ensino Supervisionada em dois contextos escolares diferentes: Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico revelando um percurso de aprendizagens interligadas no quadro das quatro dimensões contempladas no Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo.

Recorrendo à observação participada e participante apurei algumas inferências quanto às características das crianças assim como os seus ritmos de aprendizagem. Logo, foram concebidas estratégias de ensino/aprendizagem adequadas ao grupo. As crianças têm características diferentes e aprendem de maneira distinta, logo o ensino diferenciado foi uma opção que permitiu atender à sua especificidade e permitir o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas.

**Palavras-chave:** Percurso de Aprendizagens; Características das Crianças; Ritmos de Aprendizagem; Ensino Diferenciado; Aprendizagens significativas.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Supervised Teaching Practice in Education Kindergarten and 1st Cycle of Basic Education: Adaptive education and the quality of learning processes

**Abstract**

The present report describes and analyzes the experience in supervised teaching practice in two different contexts: Kindergarten and elementary school revealing it was a journey of interlinked experiences as is described in the four dimensions of the profile performance for the kindergarten teacher and the elementary school teacher.

By engaged observation I was able to infer some of the characteristics of the children and their learning rhythms. As a result, different teaching and learning strategies were devised so as to fit the group. Children have different characteristics and learn in different ways, therefore differentiated was an option that teaching strategies allowed me to attend to their specificity and allow the development of more meaningful learning.

**Keywords:** Journey of Learning; Characteristics of Children; Rhythms of Learning; Differentiated Teaching; Significant Learning.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

**Índice Geral**

Índice geral .....	v
Índice de Figuras .....	vi
Índice de tabelas .....	vii
Índice de apêndices .....	vii
Introdução .....	8
Capítulo I – A diferenciação pedagógica e a qualidade nos processos de aprendizagem.....	11
Capítulo II- Caracterização das Instituições .....	17
Capítulo III – Conceção da ação educativa .....	22
Do conhecimento do grupo para a diferenciação pedagógica .....	22
Fundamentos da ação educativa .....	47
Princípios que sustentaram a prática no Pré-Escolar e no 1º Ciclo .....	54
A conceção de ensino e aprendizagem privilegiando a diferenciação pedagógica .....	54
O cenário educativo .....	55
As rotinas e a organização do grupo.....	66
Sistema de Planeamento e avaliação .....	83
Processos de aprendizagem diferenciada .....	92
Trabalho de projeto.....	92
Acompanhamento diferenciado .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Reflexão Final .....	111
Referências Bibliográficas .....	115
Apêndices.....	119

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Criança a recortar o coelho em feltro	28
Figura 2 - Criança a manusear a cola (sozinho) com facilidade	29
Figura 3 - Atividade que consistia na coordenação das palavras	34
Figura 4 - Decomposição do número seis	35
Figura 5 - Cartaz do Corpo Humano	36
Figura 6 - Realização das novidades com a técnica do café	39
Figura 7 - Técnica do café	39
Figura 8 – Resultado do trabalho sobre as rimas	41
Figura 9 – O jogo o “Rabo da Raposa”	44
Figura 10 – Placard com a identificação de cada criança do grupo	57
Figura 11 – Trabalhos expostos que contribuíram para a identidade da própria sala	57
Figura 12 – A sala de Pré-Escolar	58
Figura 13 – A nova secção da área do faz de conta: o escritório	60
Figura 14 – A sala de 1º Ciclo	61
Figura 15 – Os armários com materiais	64
Figura 16 – A mesa de apoio	64
Figura 17 – Palavras e frases afixadas no quadro	65
Figura 18 – Mapa de presenças	71
Figura 19 – Quadro “Quero mostrar, contar ou escrever”	72
Figura 20 – Diário de grupo	74
Figura 21 – Registo da pesquisa sobre a temperatura	80
Figura 22 – Design do projeto	96
Figura 23 – Pintura de escorpiões	97
Figura 24 – Escorpião em 3D	98

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Figura 25 – Registo das adivinhas	105
Figura 26 – Maquete: a quinta	105
Figura 27 – Maquete: a selva	106

**Índice de tabelas**

Tabela 1 – Rotina diária do Pré-Escolar	69
Tabela 2 – Horário do 1º Ciclo	76

**Índice de apêndices**

Apêndice 1: Excerto da Reflexão semanal do Pré-Escolar (14 a 18.05.12)...	119
Apêndice 2: Excerto da Reflexão semanal do Pré-Escolar (13 a 17.02.12)...	120
Apêndice 3: Excerto da Planificação diária do Pré-Escolar (26/03/12) .....	122
Apêndice 4: Excerto de Reflexão semanal do Pré-Escolar (05 e 09.03.12)...	123
Apêndice 5: Excerto da planificação diária do Pré-Escolar (02 / 03 / 12) .....	125
Apêndice 6: Excerto da Planificação diária do 1º Ciclo E.B. (10/10/12) .....	127
Apêndice 7: Excerto da Planificação diária do 1º Ciclo E.B. (06/11/2012) .....	128
Apêndice 8: Excerto da Planificação diária do 1º Ciclo E.B. (18/10/2012) .....	130
Apêndice 9: Excerto da Reflexão semanal do Pré-Escolar (07 a 11.05.12)...	131
Apêndice 10: Excerto da Reflexão semanal do Pré-Escolar (23 a 27.04.12).	132
Apêndice 11: Excerto da Reflexão semanal do Pré-Escolar (30 a 04.05.12).	133
Apêndice 12: Excerto da Reflexão semanal do 1º Ciclo (15 a 19.10.12) .....	134
Apêndice 13: Excerto da Reflexão semanal do 1º Ciclo (26 a 30.11.12) .....	135
Apêndice 14: Excerto da Reflexão semanal do 1º Ciclo (12 a 16.11.12) .....	137
Apêndice 15: Planificação Diária do Pré-Escolar .....	138
Apêndice 16: Planificação Diária do 1ºCiclo do Ensino Básico .....	142



# **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

## **Introdução**

Este relatório apresenta uma reflexão sobre a Prática Pedagógica realizada no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no Pré-escolar e da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Básico, integradas no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção no contexto do Pré-Escolar realizou-se no Externato Oratório de S. José, onde fui recebida pela Educadora Cooperante Cátia Carapinha e por um grupo de vinte cinco crianças com idades compreendidas entre os cinco e seis anos. Neste contexto tive como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e procurei perspetivar essas experiências de forma integrada e interdisciplinar, respeitando a identidade dos alunos em causa e criando condições pedagógicas diversificadas que proporcionavam uma aprendizagem com o intuito de reforçar o ensino aprendizagem.

O segundo período de intervenção, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico realizou-se na escola de S. Mamede, onde fui recebida na sala da professora Cristiana Pedrosa, como um grupo de crianças do 1º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os seis e sete anos. Aqui, procurei que a sua operacionalização (ensino-aprendizagem) fosse feita tendo como base a Reorganização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ponderando as especificidades dos alunos, respeitando as suas individualidades e necessidades, visualizando as suas potencialidades e procurando criar circunstâncias pedagógicas abrangentes e globalizantes adotando uma pedagogia diferenciada.

Em ambos os contextos desenvolvi a minha ação com base nos critérios apresentados no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e de Professores dos Ensinos Básicos e Secundário (Dec-Lei nº240/2001,30 de Agosto) e nos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e de Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Dec-Lei nº241/2001,30 de Agosto).

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Esta intervenção foi desenvolvida tendo em conta quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e de relação com a comunidade; e desenvolvimento profissional ao longo da vida, como forma de garantir uma preparação profissional capaz de dar resposta a exigências atuais do ensino, como por exemplo a inclusão, a aprendizagem significativa e o respeito pelos interesses e ritmos de aprendizagem das crianças. De destacar ainda, a pertinência da Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2010), a qual me foi útil na minha praxis pedagógica. Durante a minha prática segui os princípios de competência, responsabilidade, integridade e respeito. Assumi alguns compromissos com as crianças (respeitá-las, responder às suas necessidades, ter expectativas referente a elas, protege-las); com as famílias (respeitar a estrutura de cada família, promover a participação); com a equipa de trabalho (respeitar os intervenientes da equipa educativa; partilha de informações); com a entidade empregadora (cumprir as responsabilidades; respeitar as normas); e com a comunidade (conhecer as tradições).

Todo o relatório é uma análise e reflexão da prática desenvolvida em ambas as valências (Pré-escolar e 1º Ciclo), tendo por base os registos efetuados durante a prática pedagógica, a interação e observação, a análise dos projetos de atividades e curriculares de turma.

O tema central deste relatório é a diferenciação pedagógica e a qualidade nos processos de aprendizagem. A escolha deste enfoque deve-se a motivações pessoais, mas também e sobretudo profissionais. É uma temática atual e uma realidade patente nas escolas devido à diversidade cultural nelas existente. Se atualmente olharmos para as salas de aula, podemos verificar cada vez com mais frequência, uma diversidade de alunos com interesses, perfis, características, ritmos de aprendizagem, valores e culturas diferentes. Levando em conta a heterogeneidade de crianças que se observa nas escolas pode-se entender como positivo para todos os intervenientes na preparação do currículo, a *“contextualização e a diferenciação da ação da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos”* (Roldão, 2003, p.20), afastando-nos assim de um modelo redutor como era o

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

caso do tradicional, cuja única função era a de transmissão de saberes que não tinham em linha de conta as especificidades e particularidades de cada criança. Aqui reside o papel fundamental do ser professor, conseguir comunicar com cada criança de forma a realçar as suas melhores qualidades enquanto ser humano.

O relatório encontra-se organizado em quatro capítulos principais. No primeiro capítulo apresentamos a concepção teórica relativamente ao tema, servindo esta como base de reflexão para o restante relatório. No segundo capítulo levamos a cabo a caracterização de ambas as instituições, como forma de situar a prática pedagógica no contexto, refletindo sobre as possibilidades que estas oferecem. O terceiro capítulo centra-se fundamentalmente na caracterização do grupo (competências, necessidades e interesses), aspeto fundamental para a diferenciação pedagógica. O capítulo quarto, o mais extenso, diz respeito aos fundamentos da ação educativa. Este engloba aspetos relacionados com a conceção do ensino privilegiando a diferenciação pedagógica, a organização do cenário educativo destacando os constrangimentos e possibilidades, a organização do tempo e das atividades e momentos de trabalho que foram possibilitados aos grupos, bem como o sistema de planeamento e avaliação que conduziram aos processos de aprendizagem diferenciada. O relatório termina com uma reflexão onde apresento as principais dificuldades sentidas, os pontos fortes e fracos, e outros aspetos relevantes para a minha prática, sem esquecer as aprendizagens realizadas, nomeadamente no que se refere à diferenciação pedagógica e às suas implicações nas aprendizagens das crianças.

## **Capítulo I – A diferenciação pedagógica e a qualidade nos processos de aprendizagem**

A diferenciação pedagógica é um desafio para escola atual, pois engloba as diferenças específicas de cada pessoa que aprende e apreende de forma diferente, e também denota a necessidade de mudança no próprio ensino que se pretende atender a essas diferenças sem perder a sua qualidade essencial que é de trabalhar de forma também diferenciada.

O conhecimento da criança e a sua evolução é fundamental, pois este 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 (M.E., 1997, p. 25). A diferenciação pedagógica é considerada uma valorização das capacidades dos alunos, mas igualmente um desafio que “exige” do professor a capacidade de adequar ao aluno os objetivos e as situações de aprendizagem.

O conceito de diferenciação, segundo Roldão (2003), é analisado em três níveis distintos, sendo eles: o nível político, o nível organizacional e o nível pedagógico curricular. O primeiro nível diz respeito a estruturas políticas que suportam a formação profissional. O segundo liga-se com a gestão do currículo, na distinção dos patamares de exigência no âmbito de um mesmo currículo. No que concerne ao último nível, este tem em conta a práxis curricular e cabe às escolas e aos educadores/professores a sua implementação. Existe a necessidade de diferenciar a práxis curricular por diversas razões, nomeadamente, porque todas as pessoas são diferentes nos estilos/modos de aprendizagem, nas capacidades e competências, nos conhecimentos e experiências anteriores e na motivação.

A diferenciação é a resposta educativa para as diferentes necessidades dos alunos. Então, diferenciar é um conceito que deve estar sempre presente na mente do educador/professor, para que este tenha em consideração as características próprias de cada criança, visto que possuem características próprias, pontos forte, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Para a criança é essencial que o educador/professor respeite a

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

individualidade de cada uma e ensine de acordo com as suas diferenças (Resendes & Soares, 2002).

Dentro de um leque de diferenças que o educador/professor deve ter em consideração no processo de ação educativa destacam-se: *as diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais* (Resendes & Soares, 2002, p.14). As primeiras assentam na perspetiva de Gardner, na teoria das Inteligências Múltiplas<sup>1</sup>. Esta teoria aplicada pedagogicamente não significa que o professor tenha que ensinar o mesmo de oito maneiras diferentes. Mas que conheça as capacidades cognitivas de cada criança e consiga ir ao encontro destas na sua planificação, na avaliação e no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a escrita, o desenho e a dramatização apelam a diferentes tipos de inteligências, podem ser consideradas formas que poderão servir os propósitos da diferenciação pedagógica, aspeto que se deve ter em conta quando se planeia qualquer produto ou tarefa. As diferenças linguísticas não podem ser negligenciadas e devem ter-se em consideração no processo de ensino-aprendizagem, sendo um determinante do sucesso ou insucesso do grupo, visto que é através da língua (veículo de comunicação) que se aprende. As diferenças socioculturais são essenciais para respeitar e integrar as crianças de diferentes culturas (Resendes & Soares, 2002). Acresce o facto, de que o próprio educador/professor não é persistente com essas crianças, não tem ou não conhece práticas pedagógicas diferenciadas que vão de encontro a essas nuances culturais. Um bom educador deve estar munido de informação sobre essas culturas e especificidades para poder desenvolver melhor a sua atuação enquanto formador e estreitar os seus laços com as crianças para as mesmas não se sentirem duplamente marginalizadas (pelos colegas e professor). Cummins (citado por Resendes & Soares, 2002) diz-nos que o educador/professor deve refletir sobre as suas práticas pedagógicas e da sua adequação às necessidades do grupo, antes de culpabilizar as crianças pelos problemas de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Teoria das Inteligências Múltiplas: todos os seres humanos possuíam pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo: através da linguagem, da análise logico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão de outros indivíduos e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza (Resendes & Soares, 2002).

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

O educador/professor deve conhecer o aluno enquanto pessoa, com determinadas experiências, vivências, interesses, necessidades, saberes e dificuldades. Este reconhecimento *“alarga-se ao grupo onde a heterogeneidade se evidencia e exige que não ensine todos os alunos como se fossem um só, mas que se crie condições para um ensino individualizado, no sentido dos percursos e das regulações”* (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Santos Horta, 1997, p. 14). Ao aceitarmos a diversidade e pluralidade das diferenças, exige-se a prática de uma pedagogia diferenciada, para que valorize o sentido social das aprendizagens. Esta permite-nos administrar as diferenças do grupo e adequá-las às capacidades de cada um.

Na educação diferenciada cada criança partilha o que sabe com o restante grupo, o educador/professor parte destes conhecimentos prévios para que possa levar *“a cabo uma aprendizagem tanto quanto possível significativa”* (Coll, Martin, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2001, p. 6). Este foi um aspeto central na orientação da Prática pedagógica com ambos os grupos. As crianças tinham a oportunidade de partilhar as suas conceções prévias sobre determinado assunto e a partir do que o grupo já sabia planificava a minha ação. Sempre tentei tornar as nossas conversas abertas e o diálogo era mútuo (entre estagiária/criança e criança/criança) o que permitia uma exploração mais flexível de assunto, tornando o diálogo rico e mais produtivo.

Este tipo de pedagogia contrasta com o ensino tradicional que se caracteriza pelo ensino simultâneo e homogéneo para todas as crianças *“como se fossem um só”*. O ensino tradicional caracteriza-se pela transmissão de conhecimentos, tarefa que cabe essencialmente ao professor em situações de sala de aula, agindo independentemente dos interesses e necessidades do grupo. Na abordagem tradicional o elemento aluno tem um papel *“passivo”* que deve assimilar conhecimentos, o professor transmite conteúdos e predomina como autoridade. No processo ensino e aprendizagem as competências obedecem à lógica dos conteúdos e nas aulas predomina o método expositivo.

Diferenciar o ensino passa por organizar as estratégias de aprendizagem, selecionar e organizar atividades de modo a que aluno seja confrontado com situações didáticas enriquecedoras e que estas respondam às suas necessidades e características. Cadima *et al*, (1997), definem

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

diferenciação pedagógica como *“a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo. A diferenciação reside na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno”* (p.14).

Por sua vez Resendes e Soares (2002), afirmam que a diferenciação pedagógica *“é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitam de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma”* (p.22). Para Visser (1993, citado por Resendes & Soares, 2002) diferenciação pedagógica é *“o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazerem progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo”* (p. 22).

O conceito de diferenciação pedagógica está presente já na educação pré-escolar onde as atividades a desenvolver devem ter em conta as crianças que fazem parte do grupo, pois *“o conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades”* (OCEPE, 1997, p. 25). O Programa para o 1º Ciclo do Ensino Básico também destaca a importância do *“respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; do estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de atividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral”* (p.24)

De acordo com Tomlinson (2002), existem aspetos que evidenciam a prática de uma pedagogia diferenciada. Destaco as aulas que proporcionam situações de aprendizagem diferenciada, com a flexibilidade do tempo, pluralidade de recursos e metodologias. Os recursos materiais são fontes para

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

uma melhor pedagogia, e os educadores/professores podem desenvolver uma prática mais inclusiva, experimentando novas metodologias de ensino e planificando atividades em particular para os seus alunos (Resendes & Soares, 2002). Também a avaliação contínua permite identificar as necessidades do grupo, para que as opções pedagógicas sejam tomadas face a este e permita uma organização flexível do grupo, constituindo uma variedade de oportunidades de aprendizagem e trabalho. Finalmente as propostas e as atividades devem ser sugeridas de acordo com as necessidades do grupo, e o educador/professor deve promover na crianças uma postura ativa, tornando-as autónomas no seu processo de aprendizagem.

O respeito pela diversidade dos indivíduos tem que ser um princípio a destacar na mente do educador/professor para que assim se exclua um ensino estandardizado. Este limita o desenvolvimento pessoal, impondo o mesmo modelo de ensino a todas as crianças, sem ter em atenção a diversidade de talentos individuais. Assim, Niza (1996, citado por Resendes & Soares, 2002) vai mais a fundo e diz-nos que *“o respeito pela diversidade deve orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que assegure o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos; só assim se poderá valorizar o aluno, indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem”* (p.22).

Muitos são os professores que confundem ensino individual com diferenciação na sala de aula, questionando-se como organizam as suas aulas de forma a assegurar a aprendizagem a todos os seus alunos. (Resendes & Soares, 2002). Por isso é fundamental repensar a prática educativa, *“sobretudo observar e refletir sobre o grau de ajustamento verificado, considerando as especificidades individuais”* do grupo (Morgado, 1997, p. 22). Ao longo da minha prática sempre refleti, diariamente e semanalmente, através do caderno de formação, sobre a minha ação educativa de forma a melhorá-la e adequá-la a todas as crianças do grupo.

Podemos alargar a definição de diferenciação pedagógica para uma escola que seja capaz de atender à diversidade, de ter em consideração o carácter socializador do ensino, assim como, a sua função no desenvolvimento



**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

individual. Esta diversidade exige à escola uma variedade de respostas no processo de ensino aprendizagem. Assim, Wilson (1992 citado por Coll *et al.*, 2001) define que este ensino tem de tomar como ponto de partida o de *“planificar, proporcionar e avaliar o currículo ótimo a cada aluno, no contexto de uma diversidade de alunos que aprendem”* (p.14).

## **Capítulo II- Caraterização das Instituições**

A prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar desenvolveu-se no Externato Oratório de S. José, enquanto a intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico decorreu na Escola Básica de S. Mamede. O Externato Oratório de S. José é uma instituição de ensino particular e cooperativo, enquanto a Escola Básica de S. Mamede é uma instituição de carácter público e integra o agrupamento de escolas nº 3 de Évora. Ambas estão situadas no distrito de Évora.

### **Instituição do Pré-Escolar**

A instituição do Externato “Oratório de S. José” é uma escola católica, fundada por membros da Consagração Salesiana. Esta escola tem em funcionamento as valências de creche, educação Pré-Escolar e o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. A creche, a educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico situam-se no rés-do-chão da instituição, partilhando ambos o mesmo espaço exterior. Este espaço proporciona momentos de partilha, amizades e conhecimentos novos, pois o convívio entre ambas as valências (pré-escolar e 1ºciclo) era visível nos recreios. Este espaço é muito rico em termos de diversidade para as crianças, dispunha de baloiços, escorregas e tabelas de basquete. Nos dias em que chovia, as crianças permaneciam na sala (pois não tinham espaços cobertos que os abrigassem), o que lhes provocava agitação e dificultava o trabalho com o grupo, contudo isto era colmatado com atividades lúdicas que lhes despertavam a curiosidade e as mantinha interessadas.

A instituição abrange um conjunto de trinta e oito salas de aula, cinco salões, dois laboratórios de Ciências, Física e Química e um auditório com capacidade para 300 pessoas. Entre as salas de Pré-Escolar (três) existe uma pequena sala auxiliar. A sala de Pré-escolar era espaçosa e tinha bons recursos materiais, o que proporcionava experiências diversificadas. Dos recursos que estão disponíveis na escola para utilização das crianças destaco o pavilhão gimnodesportivo “D. Bosco”. Neste pavilhão eram desenvolvidas as

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

sessões de atividade física com um professor específico. Acompanhava as crianças nestas sessões, participando em algumas. Este pavilhão dispõe de boas condições para o decorrer das aulas, é espaçoso o que permite a presença em simultâneo de dois grupos.

Outro dos recursos disponíveis na instituição é a cantina que alberga todos os ciclos de ensino presentes na escola. Este espaço, pela sua dimensão poderia chegar a tornar-se incomodativo, barulhento e desconfortável para as crianças do Pré-escolar. O fato de a cantina não ter qualquer tipo de aquecimento era outro aspeto que não se tornava de agrado para o grupo. Assim, para conseguirem responder às necessidades das crianças do Pré-escolar com mais qualidade e conforto, o refeitório para as crianças foi mudado para uma sala mais próxima das salas do Pré-Escolar. Sendo o espaço mais pequeno, a circulação encontrava-se mais condicionada para nós, educadoras e auxiliares quando nos deslocávamos para responder às necessidades das crianças. Em termos de temperatura, de condições acústicas e localização, o fato do refeitório se ter modificado de lugar tornou-se muito mais satisfatório para as crianças.

Na instituição existe também uma secretaria e um bar e vários sanitários distribuídos por toda a escola, o que facilitava o seu acesso. Existe, ainda, uma sala de jogos, uma papelaria, um átrio com tabelas de basquete, um campo de futebol e uma biblioteca. Esta era frequentada por todos os alunos desde o Pré-Escolar. Para facilitar a integração de todas as crianças de diferentes faixas etárias, havia um plano de atividades para o Pré-Escolar, quinzenalmente, as crianças frequentavam a biblioteca para a “Hora do Conto” realizado pela professora Ana. Uma vez que é uma Instituição Católica, também tem uma igreja, a Igreja de Nossa Senhora Auxiliadora.

A instituição tem dois grandes princípios orientadores que guiam e suportam a sua prática educativa. O primeiro baseia-se na liberdade e nos direitos dos cidadãos portugueses, na opção educativa que assiste aos Pais e Encarregados de Educação. Este princípio fundamenta-se, pois todos os indivíduos têm direito à educação em igualdade de circunstâncias.

Consideramos o Externato Oratório de S. José como uma representação de liberdade e direito dos Pais e da Família em acolher e orientar o rumo

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

educacional dos seus filhos. Os Pais como primeiros educadores e a escola como principal instituição complementar à família, devem exprimir uma linguagem comum no processo formativo e educativo das suas crianças e jovens. O segundo princípio baseia-se na origem do ideário Educativo Pastoral Salesiano: “Ser Bom Cristão e Honesto Cidadão”. Centramos a nossa ação no desenvolvimento duma formação académica, cristã, humanista, cívica, desportiva e artística dos nossos alunos. Então, *“pretendemos constituir jovens que venham a colocar os seus saberes, os seus valores, a sua fé, a sua cidadania e as suas aptidões ao serviço duma sociedade mais desenvolvida, justa e feliz”* (Projeto Educativo de Escola, 2010-2013, p. 7).

### **Instituição do 1º ciclo**

A Escola Básica de S. Mamede integra o agrupamento de escolas nº3 de Évora e no corrente ano letivo tem 15 docentes e é frequentada por 260 alunos. Situa-se na freguesia urbana do mesmo nome, no edifício do antigo Convento das Mónicas. Na parte superior do edifício funciona um dos departamentos da Universidade de Évora e na parte inferior, a Escola Básica de S. Mamede. À entrada da escola existe um hall, que comunica com um claustro, em forma de corredor, que dá acesso a onze salas de aula. Neste corredor, do lado esquerdo, destacam-se as condições de acesso e movimentação que promovem um ambiente protegido devido às janelas que mantêm o espaço resguardado das intempéries. Do lado direito, existe um outro corredor que estava descoberto e desprotegido, o que provocava desconforto, pois nos dias chuvosos era muito complicado proteger as crianças de climas mais agrestes. De destacar ainda, que o mesmo espaço também deveria estar fechado para proporcionar melhores condições às crianças que se encontram naquelas salas. Nos dias em que as condições atmosféricas não permitem as crianças usufruir do espaço exterior, as mesmas estão restringidas aos corredores. Por este facto, deveria existir um espaço de grandes dimensões onde as crianças pudessem brincar nos dias de chuva. O corredor permite também a ligação com a biblioteca, dois gabinetes e uma sala de professores. A Biblioteca é muito rica em termos de livros e recursos

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

didáticos para as crianças. Por esse facto, tornou-se um lugar de eleição para o grupo de crianças, pois habitualmente requisitavam livros para levarem para casa.

As salas de aula não são muito grandes e com o aumento dos alunos por turma torna-se difícil circular nas salas. Talvez fosse possível fazer a transferência das turmas de 1º ano, para salas maiores, pois as crianças precisam de espaço para realizar os seus trabalhos práticos e para se puderem movimentar. Na cave existe ainda um outro hall, que é utilizado para a prática desportiva, um refeitório, uma cozinha, sanitários e três arrecadações.

O refeitório não é de grandes dimensões e, como a escola é frequentada por muitos alunos, o almoço é servido, cerca das 12h15m aos alunos do 1º ano, e só ao toque da campainha (12h30m) é que seguem os restantes alunos, para que as crianças mais novas possam almoçar. Os alunos, regra geral, apreciavam o almoço e comiam com satisfação, repetindo o mesmo se assim o desejassem. Ao longo da minha prática pedagógica acompanhei sempre as crianças até ao refeitório na hora de almoço e verifiquei que as funcionárias eram simpáticas e acessíveis com as crianças. Todos os dias, para ajudar nos almoços encontram-se algumas mães e/ou avós que ajudam as crianças a comer, a descascar a fruta e a levar os tabuleiros. Esta ajuda é preciosa, pois são muitas crianças e assim, conseguem responder às necessidades de todas, alternando pelas diversas mesas.

A parte exterior do edifício tem dois pátios. No pátio superior existe um campo desportivo devidamente equipado com dois cestos de basquetebol e um aparelho lúdico / desportivo. Durante a minha intervenção pedagógica utilizei por vezes este espaço para a realização de alguns jogos. O espaço é grande, o que favorece as crianças nos seus recreios e horas de almoço, quando o tempo assim o permite. Neste local as crianças permanecem durante a hora de almoço vigiadas por duas ou três funcionárias. No pátio inferior, de terra batida, há duas balizas para a prática de futebol. Este encontra-se em obras, para construir um pavilhão desportivo, onde os alunos possam realizar atividades desportivas quando as condições meteorológicas não permitam que as mesmas possam ser praticadas ao ar livre. Contíguo aos claustros existe outro pequeno pátio, um alpendre e uma arrecadação de dimensões médias.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Quanto ao trabalho de equipa em ambas as valências nunca se criou limitações aos educadores e professores nem se colocou em causa as necessidades e interesses de cada grupo de crianças. É fundamental que a relação entre a equipa da sala seja favorável, para que o clima de trabalho também o seja. Deve haver uma cooperação entre todas as partes para que possam responder, da melhor forma, aos interesses e necessidades das crianças. Tal como as Orientações Curriculares que refere que *“o trabalho em equipa torna-se fundamental para refletir sobre a melhor forma de organizar o tempo os recursos humanos, no sentido de uma ação articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais”* (1997,p.42).

No que respeita ao nível socioeconómico das famílias, em ambos os contextos as crianças eram provenientes de um meio socioeconómico cultural médio-alto. Relativamente às habilitações literárias dos pais verificava-se que a maioria era licenciada. No âmbito profissional prevaleciam as profissões por conta de outrem. Estes dados foram recolhidos ao longo da minha prática pedagógica consultando alguns documentos relativamente às crianças e, também o Projeto Curricular de Turma e o Projeto de Atividades da Turma. Estas informações tiveram implicações na minha prática relativamente ao conhecimento das crianças, à forma como trabalhar com as mesmas sem lhes causar constrangimentos.

### **Capítulo III – Conceção da ação educativa**

Neste capítulo irei fazer uma caracterização pormenorizada de ambos os grupos, evidenciando como aspetos principais a sua constituição, o levantamento das competências nas várias áreas de conteúdo, a identificação de interesses e de necessidades para posteriormente incidir sobre elas na planificação da ação.

#### **Do conhecimento do grupo para a diferenciação pedagógica**

É de destacar o conhecimento do grupo de crianças com o qual trabalhamos, para conhecer as suas características, estilos de aprendizagem, interesses e necessidades para que consigamos responder da melhor forma ao processo de ensino/aprendizagem.

A observação de um grupo tem como finalidade *“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”* (M. E., 1997, p. 25). Assim, a educadora/professora pode perceber que as crianças possuem formas de pensar diferentes umas das outras, contêm ritmos, características próprias, e vão renovando, o entendimento quanto ao processo ensino aprendizagem.

Segundo Niza (2012), diferenciação *“quer dizer, no contexto escolar que os professores terão de selecionar métodos e estratégias de aprendizagem e de ensino dos alunos de maneira mais adequada às necessidades desses alunos – e de cada um deles -, para conseguirem que todos possam progredir satisfatoriamente no currículo”* (p.329). Ao aceitar a diferença o educador/professor tem possibilidade de desenvolver práticas diferenciadas e diversificadas. As crianças podem *“escolher atividades de entre um leque adaptado aos seus interesses, capacidades e estilos de aprendizagem individuais. Através destas atividades, as crianças experimentam sucessos que*

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

*promovem a confiança e a autoestima”* (Papalaia, Olds & Feldman, 2001, p.341).

Em seguida apresento algumas características dos grupos onde desenvolvi a prática pedagógica, compreendendo alguns aspetos fundamentais que influenciaram as minhas escolhas, tanto a nível das metodologias a adotar como a nível de conteúdos privilegiados e fundamentalmente no modo de interagir com cada criança no diálogo que suporta os processos de aprendizagem.

### **Constituição do Grupo**

Ao nível do Pré-Escolar o grupo era constituído por vinte cinco crianças de idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Sendo um grupo horizontal (homogéneo em termos de idade) os interesses do grupo eram muito semelhantes tentando sempre responder a estes de formas variadas.

Era um grupo com um bom relacionamento entre si e que demonstrava níveis de autonomia elevados nas rotinas diárias e na utilização dos materiais, partilhando-os. Verificou-se uma interajuda nas crianças e uma partilha de saberes entre elas. A maioria do grupo já se conhecia do ano anterior, querendo dizer que se conheciam bem, demonstrando uma grande familiaridade. Este aspeto também facilitou a minha integração e o trabalho desenvolvido com o grupo.

Quanto ao contexto do 1º Ciclo o grupo era constituído por vinte seis crianças com idades compreendidas entre os seis e os sete anos.

O grupo formou-se com crianças de diferentes Jardins de Infância, mas algumas delas já se conheciam, o que facilitou muito a integração. Ou seja, a grande maioria já tinha interagido com alguns colegas, havia apenas uma criança que não conhecia nenhum elemento do grupo. Ao longo da minha prática trabalhei para que a mesma (criança) se envolvesse e se sentisse integrada com o restante grupo. Nos intervalos, dialogava com ela, tentando perceber porque se encontrava sozinha. Tomei a iniciativa de cativar outras crianças para brincarem com ela e, assim se conhecerem melhor. Esta estratégia deu os seus frutos pois passado alguns dias esta criança já se



## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

encontrava muito envolvida no grupo, começando a manter uma boa relação com alguns elementos.

O grupo deparou-se com um novo ambiente, uma nova forma de estar na sala, com hábitos diferentes, aos quais paulatinamente se acomodaram. Para a maioria das crianças esta mudança foi facilmente aceite, mas para outras isso não aconteceu, talvez devido à sua personalidade ou ao apego aos pais. Por vezes, de manhã as suas reações não eram as melhores, de referenciar três crianças que entravam sempre a chorar na sala e não queriam deixar os pais. Contudo com o passar dos dias esta mudança foi começando a esbater-se até que desapareceu. Estas crianças começaram a sentir-se cómodas e a aceitar os ritmos da sala.

### **Competências**

Para analisar as competências das crianças em ambos os contextos utilizei as Metas de Aprendizagem para a Educação de Infância pois, a definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as *“condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador”*. (p.3).

Em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico utilizei o mesmo recurso (metas de aprendizagem), é a partir dele *“que se desenvolvem e sistematizam as aprendizagens que, num dado momento histórico, a sociedade considera como a base fundacional para todas as aprendizagens futuras – na verdade, as aprendizagens correspondentes ao que poderíamos chamar uma educação de base, traduzida no currículo respetivo”* (p.1).

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Referente ao contexto do Pré-Escolar na **Área do conhecimento do Mundo**, de um modo geral, todas as crianças possuíam vários conhecimentos como consegui verificar em diversas atividades realizadas e interações em diversos momentos do dia.

Ao nível da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** relativamente à linguagem oral, as crianças demonstravam interesse em comunicar, e nos momentos de grande grupo (por exemplo nas comunicações) fomentava o diálogo. Estas possuíam um vocabulário diversificado, e tinham muita facilidade em transmitir as suas ideias construindo frases mais corretas e complexas utilizando concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar.

No que concerne à Linguagem Escrita, todas as crianças já conseguiam escrever o seu nome em letra de imprensa maiúscula, reconheciam com facilidade o seu nome e do restante grupo. A maioria das crianças conseguia representar letras do alfabeto utilizando alguns materiais (cartões com as letras do alfabeto e palavras associadas) que se encontravam na área da escrita, enquanto outras como o M. (6:2) e o P. (5:6) conseguiam representar as letras sem qualquer auxílio, solicitando-me, por vezes para lhes ensinar algumas letras do alfabeto. Tinham facilidade em soletrar (letra a letra) alguns nomes utilizando como auxílio o quadro das presenças (ver excerto da reflexão semanal no apêndice 1). Demonstraram facilidade em compreender e interpretar histórias e, ainda, facilidade em recontar histórias. Consequiam utilizar o computador para copiar textos. Em síntese, todo o grupo tinha a plena noção de qual a função da escrita.

Quanto à **Área da Matemática** constatei que alguns elementos do grupo apresentavam dificuldades acentuadas em identificar e reconhecer os números em determinada situação. Esta dificuldade apenas era ultrapassada quando as crianças recorriam à contagem (algo que efetuavam facilmente) para identificar um determinado número. Observei esta dificuldade em diversas situações e momentos do dia como pode observar-se no excerto de uma reflexão semanal (14 a 18.05.12): *“Na terça-feira decorreu uma situação com o P. (5:6) que já foi verificada em mais algumas crianças. Tínhamos terminado a marcação de presenças e era a vez do P. (5:6) ir marcar o dia da semana e em seguida a data. Após ter marcado o dia da semana, ele foi marcar a data. Então, eu*

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

*perguntei: “P. qual a data de hoje?” e o P. (5:6) olhou para mim e não respondeu, em seguida eu retorqui: “P. marcaste a tua presença em que dia? Olha para o quadro das presenças e vê onde colocaste o P, de presente e segue com o dedo até ao número dessa mesma coluna”. O P. (5:6) assim fez, seguiu com o seu dedo até ao número quinze e disse: “é aqui” e eu perguntei: “e que número é esse? É constituído por quais algarismos?” e ele disse: “é um número um e um número cinco”. Eu verifiquei que ele não conseguia identificar o número assim, então, disse-lhe: “P. (5:6) conta lá desde o número um até esse número para veres qual é” e assim fez, quando chegou ao respetivo número disse: “quinze”. Ele fez, então, a marcação da data e do tempo e em seguida eu disse para as crianças: “Isto que aconteceu hoje com o P., já aconteceu com mais de vocês, mas eu já expliquei que antes de marcarem a presença devem verificar a data em que é para marcar”. Mas isso não acontece porque as crianças marcam a sua presença no dia a seguir, não olham para a data e por vezes marcam no dia errado, pois as vezes faltam e no dia seguinte marcam no dia anterior” (p.3).*

Assim, ao longo da intervenção este aspeto foi privilegiado (explorações através de situações do dia (ver excertos das reflexões semanais no apêndice 2) e jogos de identificação dos números). No final, ao longo de várias situações de exploração e identificação dos números, notei uma evolução mais significativa no caso da R. (5:3) e no A. (6;11). Algumas crianças tinham grande facilidade no cálculo mental, destacando o P. (5:6), o D. (5:1) e o D. (5:4), enquanto outras recorriam-se do auxílio dos dedos. Maioritariamente todo o grupo interpretava dados em tabelas, tinha uma boa noção de espaço e reconstruía variados padrões.

Ao nível da **Expressão Plástica** todo o grupo conseguia realizar e recriar desenhos e pintura variadas, representado com facilidade vivências do seu quotidiano, utilizando diversos materiais (tintas, lápis), cores (primárias e secundárias), texturas (rugoso, macio), formas e volumes. Realizámos algumas técnicas de pinturas como a técnica do café e a técnica da pasta de dentes pelas quais revelaram interesse e motivação. A maioria das crianças detinha uma boa motricidade fina, especificamente o P. (5:8) e a M. (5:1), mas também existiam algumas crianças onde se detetava alguma dificuldade no recorte,

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

como podemos verificar no excerto seguinte: (...) *Durante o corte dos tecidos para colocarmos no tronco da árvore, o P. (5:8) e a M. (5:1) demonstraram muita destreza na motricidade fina, pois eles conseguiam cortar muito bem os tecidos que por vezes são difíceis de cortar, devido à sua espessura. Já a C. (5:7), a C. (5:3) e o D. (5:4) demonstraram grande dificuldade em cortar os tecidos* (Reflexão semanal, 26 a 30.03.12, p.2).

No final, as crianças que tinham dificuldades no recorte, revelaram uma melhoria considerável (devido ao reforço dessa técnica na minha prática pedagógica com as mesmas), como atesta o caso da C. (5:3) que recortava tecidos, feltro (fig.1) e imagens com mais facilidade, pois as oportunidades oferecidas em diversas situações facilitaram a sua melhoria. Como algumas dessas práticas posso referir, o recorte de tecidos para a elaboração do tronco da árvore, o recorte de papel de várias atividades e o recorte de outros materiais que utilizamos no projeto desenvolvido.



**Figura 1:** A criança a recortar o coelho em feltro.

Todas as crianças tinham diversidade e acessibilidade a diversos materiais permitindo explorações mais variadas. Inicialmente a maioria demonstrava alguma dificuldade na utilização da cola (especialmente na cola líquida). Este aspeto devia-se ao fato de este material não ser utilizado livremente pela criança, aspeto que modifiquei. Quando eram trabalhos de colagem (com cola líquida), as crianças não tinham acesso livre a esta. Ao longo de vários trabalhos este aspeto foi modificado, verificando uma evolução

## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem

significativa neste aspeto. Inicialmente as crianças não tinham a noção nem o controle da cola necessária para determinado trabalho e no final como verifiquei na construção dos fantoches para o projeto, as crianças já conseguiam utilizar a cola de forma correta (fig.2), embora por vezes, ainda colocassem cola em demasia.



**Figura 2:** Criança a manusear a cola (sozinho) com facilidade.

As crianças não revelaram dificuldades nas representações tridimensionais, nem na modelagem (massa de cores e plasticina), nem no trabalho com materiais de desperdício (construção de ecopontos e instrumentos musicais).

Respetivamente à **Expressão Motora** as crianças utilizavam corretamente o corpo (motricidade global) e tinham consciência deste e da sua relação com o espaço. Quanto à manipulação de objetos (motricidade fina) por vezes tinham dificuldades, não conseguindo atirar, apanhar ou conduzir a bola da melhor forma. De uma maneira geral, as crianças tinham alguma dificuldade em aceitar e interiorizar as regras dos jogos, desenvolvendo por vezes um espírito de competição. Com a finalidade de melhorar esta situação propus a realização de alguns jogos que desenvolvessem a aceitação e o cumprimento de regras do jogo, com vista à cooperação e não à competição (ver excerto da planificação diária no apêndice 3). Nestes jogos trabalhámos a exploração das regras e o esquema corporal, observando que já tinham plena consciência dele.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Na **Expressão Dramática** as crianças utilizavam com muita frequência a área do faz de conta, e tinham facilidade em recriar experiências do quotidiano, como brincar aos médicos, aos pais e filhos, na loja. Tendo a consciência da grande importância desta área e tendo como finalidade melhorá-la tendo em conta os interesses e necessidades das crianças reforcei a minha presença na área do faz de conta e o meu envolvimento nas brincadeiras. Ao longo do tempo surgiu o interesse de criar uma secção na área do faz de conta, o escritório. Este interesse surgiu num contexto de interação na mesma.

Quanto à **Expressão Musical** o grupo conseguia memorizar as letras das canções facilmente, chegando mesmo a reproduzir a letra para uma canção (incorporada no projeto dos escorpiões, “O escorpião Valentão”). No canto as crianças experimentavam diferentes intensidades, ritmos e timbres.

Referente à Área de **Formação Pessoal e Social** foi trabalhada ao longo de todos os dias e em todas as situações. As crianças tinham a partilha de poder entre a educadora, estagiária, assumindo as escolhas realizadas. O grupo tinha ainda uma dificuldade acrescida, sendo esta a capacidade de escuta (dos outros) e da participação democrática. Para atenuar esta dificuldade nos momentos de grande grupo, exigia o respeito pelas regras de cordialidade, para além de chamar a atenção, sempre que se justificava, para colocarem o dedo no ar para fala, não falar por cima dos colegas ou falar um de cada vez. A evolução do grupo foi notória, já conseguiam fazer a distinção dos momentos de brincadeira, daqueles momentos mais informais, onde tinham a necessidade de estar atentos e respeitar as regras de convivência. Pessoalmente, penso que a nível de interação com o grupo esforcei-me bastante e consegui resultados positivos na minha prática pedagógica.

No que respeita às competências no 1º Ciclo do grupo nas várias áreas curriculares são variadas. Em seguida, passo a fazer referência às mesmas tendo como base a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao nível da **Língua Portuguesa**, na compreensão oral, as crianças prestavam atenção aos enunciados escritos, apesar da maioria das crianças, apresentarem dificuldades na recriação e no relato de histórias. Inicialmente, o M., a M., e o R. eram as únicas crianças que recontavam facilmente factos de

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

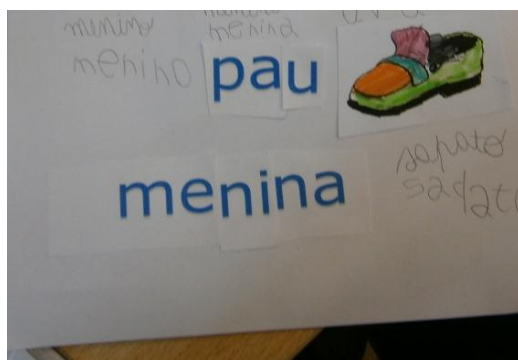
histórias. Tendo em conta as dificuldades apresentadas, verifiquei que era necessário insistir neste tipo de exploração com o grupo. Para isso, todas as manhãs era lida uma história, posteriormente solicitava ao grupo que a recontassem, como se verifica no excerto a seguir da planificação diária (22/10/2012): (...) *Após o exercício de reconhecimento da letra terminar pedirei a algumas crianças recontarem a história aos colegas. Estas devem recontar a história para que possam participar de diferentes situações comunicativas considerando e respeitando as opiniões alheias, para que estas saibam utilizar a linguagem oral, de forma a adequa-la às situações que querem expressar e também tenham de planejar as suas falas.*

Como a dificuldade era acentuada, pensei em utilizar uma estratégia que consista no relato da história por várias crianças. Ou seja, apelava a uma criança (sempre tendo em conta as que apresentavam mais dificuldades neste aspeto) que comesse a recontar a história, em seguida solicitava outra criança e, assim sucessivamente, até terminarmos o reconto da mesma. Observei que ao longo do tempo, insistindo nesta estratégia, as crianças começaram a querer participar, a querer ajudar os colegas e verifiquei uma melhoria significativa neste aspeto. O R., apresentava uma boa capacidade para se apropriar de novos vocábulos, algo que fui percebendo ao longo das conversas em grande grupo e de algumas intervenções como “*o meu pai confiscou-me os berlindes*”, “*o arco iris é multicolor*”, entre outras. Ao verificar que ele tinha um vocabulário muito alargado e rico, quando as crianças me solicitavam para perguntar o significado de alguma palavra, recorria, muitas vezes, ao R. para que o grupo entendesse que os colegas também podiam ensinar, e não apenas a professora.

Quanto à expressão oral, quase todo o grupo articulava corretamente as palavras e falavam com muita autonomia e clareza de assuntos do seu interesse. No que respeita à leitura quase todo o grupo conseguia ler enunciados pequenos, ou frases. Destaco o E., a L. e a M. que demonstravam algumas dificuldades em estabelecer a correspondência entre som/letras ou letra/som, o que dificultava o processo de leitura de enunciados. O grupo utilizava o reconhecimento global das palavras para a leitura, este fato devia-se ao método de leitura utilizado (método das 28 palavras) que oferecia uma

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

multiplicidade de palavras e enunciados ao grupo, o que facilitava também o reconhecimento som/letra, e simultaneamente o processo de leitura. No entanto, havia crianças que se destacavam pela sua forma de leitura rápida e cuidada, sendo elas a A., a M. e a M. que apresentavam imensas facilidade na leitura e igualmente na escrita. O que ajudou o grupo na leitura foram algumas atividades realizadas (fig.3), que obrigavam o grupo a reconhecer a representação gráfica da fronteira da palavra, como podemos observar no seguinte excerto: (...) *Para trabalharmos mais intensamente as palavrinhas, pensei numa atividade que constituiu na formação de várias palavras que todo o grupo já conhecia. Imprimi essas palavras e distribui duas delas por todo o grupo. Para dinamizar a atividade coloquei as palavras dentro dos envelopes e distribui pelas crianças de forma a criar entusiasmo. As crianças abriram o envelope, formaram as palavras e colaram numa folha branca. No final algumas crianças leram as palavras, enquanto outras escreveram. De uma maneira geral quase todas as crianças conseguiram sem ajuda, formar as palavras. Surgiram algumas dificuldades, pois algumas letras se virássemos ao contrário formavam outra letra e este aspeto provocou alguma confusão nas crianças. As palavras foram escolhidas com a particularidade de não haver repetidas e que todas fossem do seu conhecimento. Assim, no global a atividade correu bem, algumas crianças ainda necessitaram da minha ajuda, mas no geral todo o grupo conseguiu sem qualquer ajuda* (Reflexão Semanal, 22 a 26.10.12, p. 4).



**Figura 3:** Atividade que consistia na ordenação das palavras.



## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

As dificuldades encontravam-se mais acentuadas, ao nível da escrita, trocavam os sons/letras o que levava, a maioria das vezes, ao erro no modo de escrita. Estes erros, na maioria das vezes eram identificados pelas próprias crianças, na correção dos trabalhos individualmente, facilitando a sua compreensão e concedendo a oportunidade de corrigi-lo, partindo deste para a aprendizagem. Glaserfeld (citado por Neto, 1995) afirma que são os *“seus erros e desvios que melhor permitem elucidar o professor sobre os modos próprios que o aluno está a utilizar na sua construção do mundo”* (p.225). A criança não deve ter medo de errar, pois o mais importante numa resposta não é, se está ou não, correta, mas sim a oportunidade que é dada à criança para pensar e raciocinar.

Numa visão construtivista, o erro é considerado “bom”, pois é partindo deste que a criança procura novas formas para construir o seu conhecimento e assim, aprender. Para o professor o que importa, realmente, não é se a resposta está “correta” ou “incorreta”, mas sim como a criança chegou a ela. É papel do professor utilizar o erro do aluno para chegar a determinada resposta. Assim, podemos concluir que o erro deve ser explorado nas diversas atividades, pois pela sua análise, o professor pode proporcionar novas formas de trabalho, diferentes alternativas, incentivando o aluno a ultrapassar dificuldades. Nas aulas sempre promovi um clima de aceitação e respeito mútuo em que o erro era um passo para a aprendizagem e onde a criança se sentia desafiada e com confiança para solicitar ajuda.

Na Escrita realizámos muitas atividades e fichas de trabalho para o grupo usar adequadamente os instrumentos da escrita, usar corretamente as maiúsculas e a minúsculas. Das variadas atividades a este nível destaca-se a associação das palavras ao texto ou vice-versa e o treino da letra manuscrita. Na Escrita o E. e o G., demonstravam mais dificuldades na associação palavra/som o que dificultava o processo da escrita.

Em relação à caligrafia do grupo, esta era razoável, mostrando-se uma evolução positiva ao longo do tempo, especificamente no D. e no M., que inicialmente apresentavam uma caligrafia quase ilegível.

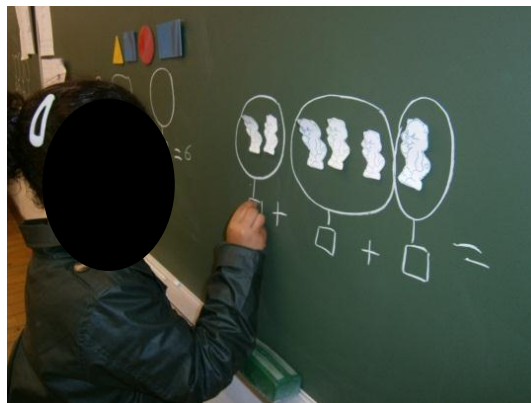
Quanto ao Conhecimento Explícito da Língua o grupo identificava com facilidade, os ditongos e as sílabas, mesmo quando incorporados nas palavras.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Sendo dois processos que eram conseguidos com precisão, o último era um processo que se aprendia logo, no aparecimento de uma nova palavra. Surgia a palavra, por exemplo “bota” e as crianças aprendiam a dizê-la e escrevê-la, logo em seguida era dividida em sílabas “bo” e “ta”, sendo contabilizadas com o processo das palmas, de forma a interiorizá-las mais facilmente. Os ditongos surgiam quando iniciávamos as vogais, algo que se seguia à aprendizagem da letra. Os sinais de pontuação aprendidos pelo grupo eram apenas o ponto final e as vírgulas, que surgiram quando começaram a escrever frases.

Quanto à **Área da Matemática**, a maioria dos alunos conseguia realizar contagens progressivas e identificava os números em determinada situação, exceto a L. e principalmente, a M. que não conseguia identificar nem reconhecer os números sem recorrer à contagem. O grupo compreendia as várias utilizações dos números em situações do quotidiano, e sempre que surgia um número no contexto de uma história fazia-se uma ponte de ligação ao número apresentado. O grupo demonstrava facilidade na decomposição de números (fig. 4) e nestas atividades utilizava material atrativo e palpável para facilitar a compreensão do grupo como se verifica no seguinte excerto da planificação diária (24/10/2012): *“(...) Levarei três ursos imprimidos de diferentes tamanhos, tal como diz na história e colocá-los-ei no quadro logo à medida que estes surjam na história (...). (...) exploração da história voltarei, então, aos três ursos que estão colocados no quadro e perguntarei quantos são. Voltarei a perguntar “Se aqui estão três ursos se juntarmos mais três quantos ficam?” (colarei no quadro mais três ursos). A partir desses seis ursos pedirei às crianças que demonstrem no quadro, com o auxílio dos ursos, várias maneiras de produzir (decomposição) o resultado de seis. Pensei em utilizar objetos mais reais para que estes obtenham melhor a noção de quantidade do número seis e para que estes possam manipular os objetos”.*

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**



**Figura 4:** Decomposição do número seis.

O grupo de uma maneira geral compreendia a adição no sentido de combinar e acrescentar utilizando várias estratégias. As crianças recorriam a representações externas, utilizavam o cálculo mental e os dedos como auxiliar, em suma as estratégias de aprendizagem eram muito variadas. A M. demonstrou muitas dificuldades, também na aprendizagem das somas, acompanhando-a com atenção (estudo de caso p.108). Na geometria as crianças situavam-se facilmente, no espaço, em relação a outros objetos, utilizando pontos de referência descrevendo a sua localização. Na organização e tratamento de dados, o grupo facilmente conseguia ler e interpretar dados em tabelas.

Ao nível da Área do **Estudo do Meio** as crianças demostraram-se sempre interessadas nas atividades inseridas nesta área. Todo o grupo conhecia o seu nome, conseguindo-o escrever facilmente, reconheciam o seu sexo (algo que foi abordado numa das atividades desenvolvidas com o grupo), e a sua idade. Tinha dificuldades nas preferências relativamente a uma situação. Conheceram as diferentes partes constituintes do seu corpo através da elaboração de um cartaz (fig. 5) onde deveriam identificar as diferentes partes. Posteriormente as crianças pintaram o cartaz de acordo os seus interesses. Representaram os membros da sua família através do desenho, com pormenores muito específicos, conheciam igualmente as regras do funcionamento da escola e participavam na arrumação e organização do trabalho na sala. Com a elaboração de algumas atividades sobre os animais e tendo em conta a elaboração do projeto o grupo ficou a conhecer alguns

## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem

cuidados com a ter com os animais e abordámos, ainda, conteúdos que envolvem o 2º ano, tais como os animais domésticos e selvagens.



Figura 5: Cartaz do Corpo Humano.

Quanto às Áreas de Expressão e Educação inserem-se a Expressão Físico-Motora, a Expressão Musical, a Expressão dramática e a Expressão Plástica.

No que concerne à Área **Expressão Físico-Motora** alguns elementos do grupo tinham facilidade em manipular e manter o controlo da bola, enquanto outros não controlavam a bola durante o jogo. Saltavam obstáculos, conseguiam posições de equilíbrio, deslocamentos em corrida, lançamentos e pontapés com precisão.

Na Área **Expressão Musical** o grupo explorava a sua voz ao cantar canções, com os diferentes ritmos, marcava a pulsação e acompanhava facilmente os movimentos do corpo com uma canção.

Na Área **Expressão Dramática** o grupo, no geral, tinha facilidade na exploração da voz, experimentando diferentes formas de reproduzir sons. E finalmente na Área **Expressão Plástica** o grupo mostrou facilidade na expressão livre, utilizando o desenho como prática assídua nas aulas, exploraram algumas possibilidades técnicas de pintura, com guaches e tinta plástica. No decorrer das aulas exploraram o recorte e a colagem, utilizando também alguns recursos como lãs, feltro e jornais.

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Ao longo da minha prática pedagógica tentei utilizar atividades que reforçassem a entreaajuda do adulto/criança com tarefas cada vez mais elaboradas de modo a que o grupo numa etapa posterior ao realizar as mesmas tarefas não sentisse a necessidade do acompanhamento do adulto mas as efetuassem de forma autónoma, isto despertaria nele sentimentos de realização que se repercutiam de uma forma positiva em atividades posteriores.

Neste sentido destaco a perspetiva de Vygotsky, em que o ensino mais frutífero não deveria ser completamente desajustado, mas que fosse um pouco mais avançado, promovendo assim o desenvolvimento potencial. Este considerava, também, que quando as aprendizagens ocorriam na “zona de desenvolvimento próximo” favoreciam o desenvolvimento mental da criança, e para isso tinha que haver interação entre esta e o adulto, valorizando a cultura e as influências sociais na aprendizagem. Para Vygotsky, o papel da educação será o de promover e criar desenvolvimento, onde interagem zonas dinâmicas de desenvolvimento proximal, nas quais as crianças para resolver um problema necessitam da ajuda de alguém para levar a cabo determinada tarefa que não conseguiriam realizar sozinhas, pois *“ a aprendizagem só é útil quando se antecipa ao desenvolvimento. Fazendo-o, impulsiona ou desperta toda uma série de funções que se encontram num estágio de maturação na zona imediatamente próxima do desenvolvimento. Tal é o principal papel da aprendizagem no desenvolvimento”* (Vygotsky, 2007, p.271). Segundo a perspetiva Vygotskyana, a aprendizagem põe em movimento uma série de processos desenvolvimentais, até mais do que o próprio desenvolvimento (Spodek, 2010).

### **Interesses e necessidades**

Neste aspeto o professor *“deve apelar para os interesses, não para interesses de qualquer natureza e consistência, mas apenas para aqueles que estejam solidamente implantados em necessidade reais”* e uma das formas de apelar para esses interesses é *“atuar estrategicamente face a uma atividade de ensino-aprendizagem”* (Font, 2007, p. 10), o que implica *“ser capaz de tomar*

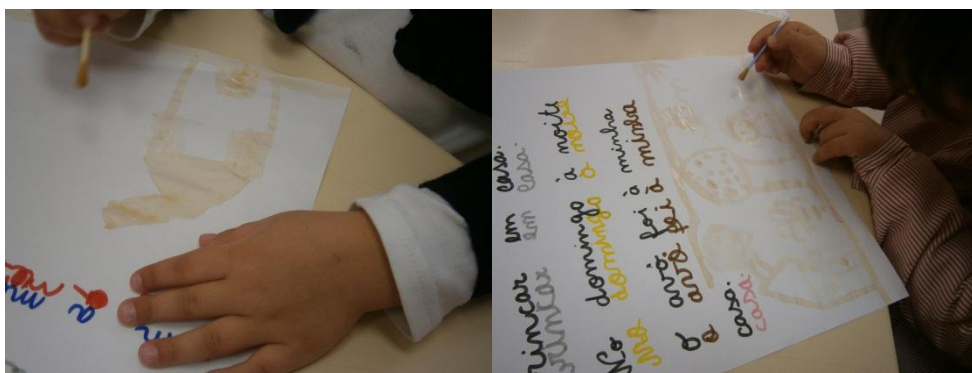
**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

*decisões «conscientes» para regular as condições de delimitam essa atividade, deste modo, conseguir o objetivo pretendido” (Font, 2007, p. 10).*

O grupo de crianças (de Pré-Escolar) era muito recetivo perante as diversas atividades educativas intencionais que lhe eram propostas e igualmente criativos nas atividades que lhes despertavam interesse e curiosidade. As crianças demonstravam interesse especial por atividades de expressão plástica (demonstrado pela escolha das áreas), sendo estas desempenhadas com ânimo e empenho. Com a intencionalidade de responder aos interesses do grupo planifiquei atividades inseridas nessa área tendo em conta as propostas das crianças durante o planeamento da semana. Pessoalmente observava as necessidades do grupo e planificava algumas atividades.

Após um leque variado de atividades englobadas na Área da Expressão Plástica, apresento em seguida uma (a técnica do café), onde as crianças demonstraram grande interesse na sua realização. Todas as semanas, sendo quase uma rotina incorporada na sala, era feito o registo das novidades por escrito à segunda-feira de manhã. Considero este registo favorável para as crianças, pois *“proporcionar o contato com os diversos tipos de textos escritos que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito”* (M.E., P.71, 1997). Inicialmente na minha intervenção, observei que as crianças realizavam as novidades sempre da mesma forma (escrevia o que tinham feito no fim de semana e no final faziam a ilustração correspondente) e utilizavam sempre os mesmos materiais (lápis e canetas de cor). Resolvi começar a diversificar a forma de ilustrar as novidades, sendo que a primeira parte do registo permaneceria igual. Uma das várias formas que utilizámos para ilustrar o texto foi utilizando a técnica do café (ver reflexão semanal apêndice 4).

## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem



**Figura 6:** Realização das novidades com a técnica do café.

Algumas crianças demonstraram grande interesse na exploração da técnica do café, e pediram para realizar um desenho utilizando a mesma técnica (fig.7).



**Figura 7:** Técnica do café.

Outro interesse que foi detetado durante a minha prática pedagógica foi o gosto pelas rimas, destacando a atividade “Rimas como os nossos nomes”. Algumas crianças (D. (5:3); D. (5:4); M. (6:2)) durante os momentos de grande e pequeno grupo ou até mesmo nas horas de almoço falavam em rima, algo que pensei ser muito interessante para posterior exploração. No meu caderno de formação (26 a 30.03.12) registei: “durante o almoço, o D. (5.1) e o D. (5:4) estavam a fazer rimas com os seus nomes: “o D. é feliz e o D. gosta de fogo”. Em seguida quando eu me aproximei deles e eles disseram o que estavam a fazer rimas, pediram para fazermos umas rimas para os nomes dos meninos da sala. Então, depois do recreio, as crianças foram para a sala, sentamo-nos no tapete e todos em grande grupo fizemos rimas para todos os nomes das crianças, para o meu, da educadora e da auxiliar. As rimas foram todas

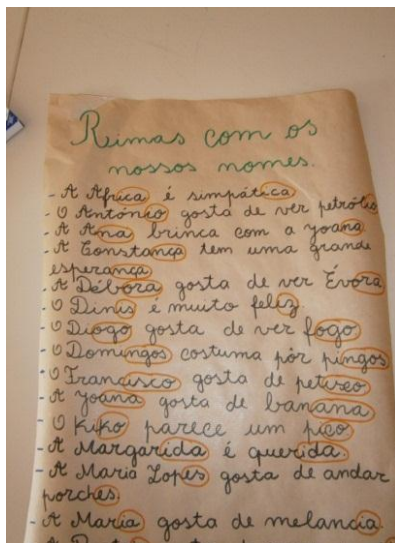
**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

*pronunciadas pelas crianças, algumas mais difíceis que outras, mas eu apenas ajudava na construção das frases. Anteriormente ainda não me tinha surgido esta ideia de construir rimas com os nomes, mas quando as crianças colocaram a proposta, eu também achei logo interessante e então, construímos logos as rimas nessa tarde. Durante a construção das rimas foi muito divertido porque as crianças riam-se muito com as frases e notei pelo seu entusiasmo que eles gostaram bastante de elaborar estas rimas. Futuramente estou a pensar em levar alguns poemas que tenham muito rima, de maneira a explorá-la de maneira mais aprofundada, por exemplo, identificar as terminações (letras) em que as palavras rimam. “As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa” (M.E., 1997, p. 67) (p.7 e 8).*

Pensei que seria interessante realizar esta atividade em grande grupo para se tornar mais fácil a construção das rimas, pois assim surgiriam ideias mais variadas. Penso que foi favorável este aspeto, pois quando as crianças diziam algumas rimas para determinado nome, a própria pessoa (nome da criança a que correspondia rima) por algum motivo não gostava, e tinha que se fazer outra rima. A M. (5:5) e A. (5:3) demonstraram dificuldades na formação de rimas, então tentei ajudá-las e explicar dando alguns exemplos, em que consistiam as rimas. No meio da conversa a A. (5:3) disse uma rima para o seu nome “A A. é simpática”. As restantes crianças não demonstraram dificuldades mais significativas, mesmo quando não conseguiam produzir uma rima completa, conseguiam, geralmente dar exemplo de palavras em que houvesse rima. O resultado final foi um cartaz com palavras que rimassem com os nomes (fig.8). Neste podemos observar rimas como “A África é simpática”, “A Débora gosta de ver Évora”, “O Francisco gosta de petisco” e “A Margarida é querida”.



## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem



**Figura 8:** Resultado do trabalho sobre as rimas.

Outro dos interesses que o grupo demonstrou, ainda, durante a minha prática pedagógica foi o prazer pela realização de pesquisas em livros, enciclopédias e no computador. Após uma convivência inicial com o grupo verifiquei que o interesse pela pesquisa era bem notório, mas também consegui comprovar isso com os vários cartazes efetuados afixados pela sala. Realizámos algumas pesquisas, entre elas, a do crocodilo (ver planificação diária e reflexão semanal em apêndice 5). Destaco também os interesses por experiências e atividades de culinária. Os interesses observados no grupo são diferenciados, isso verificava-se bastante na escolha das áreas e nas escolhas das atividades que eram feitas ao longo da semana se tiver. O fato de haver diferenciação no grupo por parte das crianças é bastante enriquecedor em termos de aprendizagens diversas e múltiplas para as mesmas.

No contexto do 1º Ciclo, as áreas que despertavam mais interesse nas crianças, destaca-se a Língua Portuguesa, mostrando grande entusiasmo na leitura de histórias. Nesse sentido todas as manhãs iniciávamos o dia com a leitura de uma história (constituindo este um elemento da rotina diária). A escolha da história era realizada criteriosamente, pois tinha sempre uma intencionalidade (ver excerto da planificação diária no apêndice 6). Estas histórias ajudaram as crianças que apresentavam mais dificuldades em expressarem-se oralmente e aquelas que apresentavam dificuldades na escrita. Conseguiram desenvolver o seu vocabulário, ajudou-as na recriação de

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

histórias, na ligação de pontes entre vários conteúdos estudados e atividades realizadas. Quanto às dificuldades na escrita, ajudou as crianças na visualização de algumas palavras e motivou-as à consulta de livros (o que facilitava o processo de interação com a escrita).

Ainda dentro da área da Língua Portuguesa planeei diversas atividades que envolvessem jogos de frases e ordenação de palavras com a finalidade de responder às crianças que apresentavam dificuldades. Num leque variado de atividades desenvolvidas nesta área apresento uma que motivou e entusiasmou as crianças substancialmente. Pretendo destacar que nas minhas planificações tive em conta a interdisciplinaridade e fundamentalmente responder às necessidades e interesses do grupo. Esta atividade foi intitulada “Jogo frases e imagens” (ver apêndice 7) e as crianças durante a mesma estiveram sempre atentas, interessadas e foi uma atividade que envolveu o grande grupo e o individual. Inicialmente a exploração era feita em grande grupo onde cada criança (tirada à sorte) fazia a leitura de frases e transcrevia a frase em letra manuscrita. Todo o grupo tinha uma ficha de trabalho onde escrevia a mesma frase. As crianças deveriam ter alguma atenção ao que a criança (no grande grupo) estava a fazer, para facilitar a sua posterior procura e escrita da palavra.

O grupo demonstrava muito interesse, também pela Área do Estudo do Meio, sendo as atividades dentro desta área diversificadas e tentei utilizar estratégias atrativas que envolvessem as crianças de forma ativa para trabalhar alguns conceitos, o que proporcionou um grande entusiasmo e envolvimento às crianças.

Um aspeto que tive em conta nestas atividades foram as concepções prévias das crianças, pois *“de um ponto de vista cognitivo, é preciso ter em conta as ideias prévias dos alunos, de um ponto de vista afetivo é necessário considerar os seus padrões motivacionais, como características intrínsecas que são e que se traduzem em diferentes preferências por estratégias de ensino diversas”* (Neto, 1995, p.21).

Os conhecimentos prévios dos alunos podem ser vistos como um ponto de viragem para interpretar as informações, como também podem colaborar para seleccionar e organizar os vários significados que o aluno estabelece

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

perante um novo conteúdo. Na visão construtivista, o professor ao abordar os conhecimentos prévios das crianças constrói uma ponte entre o assunto e o quotidiano desta.

Assentando nesta perspetiva, apresento uma atividade das quantas exploradas com o grupo, sobre a identidade da criança. Para introduzir esta atividade, levei o meu cartão de cidadão como ponto de partida para o início da nossa conversa, ou seja, partilhei com o grupo algo que estes já conheciam (M., R., A., M.) e a partir das suas ideias prévias fomos dando continuidade à conversa. Algumas dessas conceções das crianças foram *“eu sei o que é isso! É o cartão de cidadão, a minha mãe tem um igual”*; *“esse cartão chama-se bilhete de identidade”*; *“eu já tenho esse cartão”*, entre outras que fomentaram o diálogo.

O meu papel foi orientar o discurso para as principais questões a serem desenvolvidas (apresentar a estrutura do cartão de cidadão, o conceito de sexo, de nacionalidade e principalmente a noção de identidade). Entre os diversos assuntos abordaram-se conversas interessantes, e a participação do grupo para esta conversa foi essencial. Tal como Coll *et al.* (2001) afirmam *“o que aluno já sabe é o fator mais importante a fluir na aprendizagem. Descubra-se o que ele já sabe, e, ensine-se em conformidade”* (p. 63).

Quanto ao interesse pela Área de Expressão Motora também foi muito notável, tendo em conta este interesse planifiquei a minha ação de forma a responder-lhe. Ao longo da intervenção realizei algumas atividades (fig. 9) nesta área e, nos intervalos realizava jogos tradicionais, sentindo que as crianças participavam com muito interesse e entusiasmo. Estes jogos tinham o intuito de proporcionar uma aproximação na turma, promovendo a sua integração.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**



**Figura 9:** O Jogo o “Rabo da Raposa”.

Relativamente às necessidades (dificuldades) apresentadas no Pré-Escolar, destaco algumas mais individualizadas havendo a necessidade de trabalhar mais intensamente com cinco crianças (N. (5:4), R. (5:3), R. (5:5), P. (5:5) e A (6:11). Estas (cinco crianças) apresentavam dificuldades na Área de Expressão e Comunicação, mais propriamente no domínio da Matemática. Existiu, assim, a necessidade de continuar a explorar-se com estas crianças alguns conceitos básicos que fazem parte das metas de aprendizagem no pré-escolar, tais como, enumerar e utilizar os números em contextos familiares; reconhecer os números sem recorrer à contagem; utilizar os números em diferentes contextos; relacionar a adição com o combinar de dois grupos de objetos e a subtração com o retirar uma dada quantidade de objetos de um grupo de objetos (M.E., 2010).

Na minha intervenção, beneficiava da marcação de presenças e da exploração dos instrumentos de pilotagem, como por exemplo, a data, para explorar alguns conceitos matemáticos, identificação dos números. Através da identificação dos números para colocar na data conseguia aperceber-me quais as crianças que tinham mais dificuldade na identificação dos mesmos, e normalmente era pedido às crianças que apresentavam mais dificuldades para contarem as restantes crianças que se encontravam presentes e ausentes, trabalhando a contagem e a memorização de números. Os resultados que se tornaram mais evidentes, para o P. (5:4) e do R. (5:3) foram ao nível da

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

contagem, pois verifiquei que conseguiam contar sem demonstrar dificuldades acrescidas, mas o P. (5:4) foi, acima de tudo o que revelou melhores resultados.

Outra necessidade detetada no grupo, foi no N. (5:3) que demonstrou dificuldades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta necessidade foi encontrada um momento informal, enquanto as crianças encontravam-se pelas áreas pedagógicas (momento rico onde pode-se observar as diferentes necessidades). O N. (5:3) encontrava-se na área da escrita e *“dirigiu-se a mim várias vezes para o ajudar na procura das letras da palavra “Cão”, pois ele ainda não conhecia as letras e então tinha bastante dificuldade em encontrar as mesmas na revista”* (Reflexão Semanal, 30 a 04.05.12, p.3). Após esta intervenção do N. (5:3), verifiquei que necessitava de auxílio no reconhecimento e associação das letras. A partir desse dia comecei a tomar mais atenção à escolha das áreas, e sempre incentivava-o bastante para a área da escrita. Sempre que ele se encontrava na área encontrava-me com especial atenção no seu trabalho e acompanhava-o, para verificar o seu processo de evolução. Ao longo do tempo, o N. (5:3) tomava a iniciativa própria para frequentar a área da escrita, pois já conseguia procurar e encontrar as palavras nas revistas e nas comunicações gostava de mostrar o seu trabalho ao grupo.

O comportamento do grupo foi outra das necessidades que teve de continuar-se a trabalhar intensamente. Durante os tempos de grande grupo no tapete tinha sempre muita dificuldade em manter as crianças atentas e em fazer ouvir-me, pois havia brincadeiras, interrupções porque estavam apertadas, entre as mais variadas situações. Com o passar do tempo este aspeto mantinha-se igual, então, os momentos de grande grupo (exceto a hora da história) passaram a ser realizados nas mesas. Para reforçar a ideia no meu caderno de formação (10 a 13.04.12) registei: *“(...)Também já iniciamos a reunião nas mesas, mas por vezes também continuo a ter alguma dificuldade em fazer-me ouvir (...)”* (p. 6).

O contexto (nas mesas) começou a tornar-se mais forma e as crianças tiveram igualmente essa perspetiva, incidia sempre na questão que estávamos numa reunião e que nas reuniões as pessoas respeitavam-se, falava uma de

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

cada vez, e mantinham-se atentas aos colegas. Ao longo do tempo, o próprio grupo argumentava “*vamos fazer uma reunião*” para que pudéssemos começar as nossas conversas. Isso levou-os a ter uma postura mais assertiva e correta, enquanto ocorriam estes momentos em grande grupo. Esta foi uma das mudanças que ocorreram na sala, considerando-se bastante proveitosa.

No que concerne às necessidades sentidas no 1º Ciclo durante as atividades efetuadas com o grupo destacam-se as da área da Matemática, visto que foi onde algumas crianças demonstraram mais dificuldades. Ressalva-se assim, a importância de dar continuidade ao reforço de alguns conceitos inseridos nas metas de aprendizagem como é o uso de “*números em contextos diversos e com diferentes significados: ordenação e identificação*”; “*realiza contagens progressivas e regressivas*” (M.E., 2010).

Individualizando as necessidades, destacam-se três crianças - M.; L.; E. - com grandes dificuldades ao nível da área da matemática. Constatei que a M. não reconhecia os números, não conseguia realizar o processo de adição (nem sequer através da utilização dos dedos) na contagem de elementos ou objetos. As crianças L. e o E. demonstravam igualmente dificuldade na identificação dos números e na realização de sequências numéricas. Ao longo do tempo observei que estas dificuldades foram se tornando menores, notando, no caso do E. que foram ultrapassadas.

Outra das necessidades encontradas no grupo foi o comportamento e a adaptação ao novo contexto, pois certos elementos do grupo eram muito agitados, provocando um barulho constante na sala de aula. Este tipo de comportamento era constante o que se tornava incomodativo para as restantes crianças do grupo. Este grupo, inicialmente, ainda não tinha adquirido algumas regras de convivência na sala, ou seja, falar um de cada vez, colocar o dedo no ar, não brincar na sala, não bater nos colegas, o que dificultou o processo ensino aprendizagem. Utilizei determinadas estratégias de dinamização (usava canções e os momentos de grande grupo foram realizados nas mesas) desta necessidade e todas focadas em evidenciar as regras de convivência.

Em suma, procurei conhecer o grupo de crianças, em ambos os contextos, e adequar a minha ação às necessidades e interesses apresentados. No contexto do Pré-Escolar houve mais facilidade em responder

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

aos interesses uma vez que não havia a obrigação do cumprimento de um currículo, algo que no 1º Ciclo do Ensino Básico estava presente.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar de não planificar com o grupo, sempre prestei atenção às conversas que se geravam, conseguindo responder aos seus interesses, tendo sempre por base o programa de 1º Ciclo do Ensino Básico, estando sempre atenta às crianças que necessitavam de mais tempo e ajuda para que as mesmas não se sentissem deslocadas ou marginalizadas das atividades efetuadas pelo grupo, visto que as crianças têm competências e interesses muito diversificados. As atividades no Pré-Escolar direcionavam-se especialmente para as escolhas/interesses individuais, enquanto no contexto de 1ºCiclo as atividades englobavam o grande grupo e trabalho individual segundo as necessidades e interesses das crianças.

## **Fundamentos da ação educativa**

O processo ensino-aprendizagem é constituído por estratégias docentes estruturadas em torno de orientações pedagógicas que devem fomentar uma prática atenta às diferenças, baseando-se em princípios teóricos sobre educação, ensino e aprendizagem. Pelo facto de existir uma variedade de modelos de ensino, afasta-se a ideia de haver, apenas só um modelo válido para todos os tipos e estilos de aprendizagem, para todos os tipos de ensinos e todos os alunos (Ribeiro, 1990). Assim, *“os modelos de ensino aprendizagem representam diferentes alternativas de estruturar e sequenciar o ensino-aprendizagem, diversas estratégias docentes e vários ambientes de aprendizagem, de acordo com objetivos em vista, características dos alunos e condições textuais”* (Ribeiro, 1990, p. 151).

Para Bruce, Joyce & Marsha Weill *“Um modelo é mais do que uma estratégia ou método específico. Consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências. Um modelo de ensino (...) possui uma base filosófica subjacente e um conjunto de prescrições docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados”* (citado por Sérgio Niza, 1998, p.2).

Bruner faz alusão aos quatro modelos que predominam na mente dos professores. Um modelo pedagógico tem sempre uma visão da mente do aluno e tem uma conceção do processo de aprendizagem. Estes modelos representam não apenas a forma de pensar dos docentes, mas também as culturas onde estão inseridos e a forma como estas os moldam na sua ação educativa. Os modelos de pedagogia que o Bruner nos apresenta são: as crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do saber-fazer; as crianças aprendem a partir de uma exposição didática: a aquisição do conhecimento proposicional; as crianças enquanto pensadoras: o desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo; e as crianças enquanto detentoras de conhecimento: a gestão do conhecimento “objetivo”.

O primeiro intitulado de “as crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do saber-fazer” diz-nos que para a criança aprender por imitação tem que reconhecer os objetivos do adulto, os meios usados e a ação que lhe é



**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

demonstrada será conseguida com êxito. O professor transmite uma habilidade, que possivelmente também aprendeu por este processo, e o aluno tem que praticar várias vezes determinada ação para ter sucesso na sua realização. Aqui existe pouca diferença entre *o saber como fazer* e *o saber que*. Este modelo de pedagogia defende que as crianças menos capazes podem ser ensinadas pela demonstração e através da imitação aprendem e ainda que através do processo de imitação é transmitido cultura de uma geração para outra. Não é através da imitação que a competência é adquirida pela criança apenas é adquirida através da prática. O conhecimento *“desenvolve-se como um hábito e não se aprende nem a teorias nem a negociações ou discussão”* (Bruner, 1996, p.82).

Podemos assim concluir que esta teoria por imitação apenas se ajusta a uma sociedade tradicional. (Bruner, 1996)

O segundo modelo tem como nome as crianças que aprendem a partir de uma exposição didática: a aquisição do conhecimento proposicional. Este modelo defende que as crianças devem ser confrontadas com fatos, princípios e regras, entre elas aprender, recordar e praticar. Este modelo transmite a ideia de que a criança é desconhecadora de qualquer tipo de conhecimento através da comunicação e contato com o meio. A visão deste modelo de ensino diz-nos que a criança é “uma tábula rasa, um quadro preto apagado”. Também nos diz que a mente da criança é totalmente passiva e apenas deve ser preenchida. Este ensino é de via única, pois só o professor é transmissor de saber e apenas ele comunica com a criança para a “encher” com conhecimento, ou seja, podemos definir um ensino como um ditado, do professor para o aluno. Segundo Rogoff, Matusov & White *“na maioria das salas de aula...o professor senta-se ou permanece na frente da classe, distribuindo “ideias inertes” a seus alunos passivos, como esses fossem muito vasos para serem enchidos”* (Silberman, 1970, p.148).

Este ensino transmite conhecimento através da exposição e as crianças apenas decoram o que lhe é ensinado. O que deveria acontecer era estas perceberem e entenderem o que lhes estaria a ser explicado, logo os seus resultados seriam melhores. No entanto, as crianças decoram apenas a

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

matéria e caso exista uma falha de memória o insucesso é iminente. (Bruner, 1996)

O terceiro modelo começa a caminhar para a pedagogia moderna. É intitulado “as crianças enquanto pensadoras: o desenvolvimento do intercâmbio subjetivo”. Segundo este modelo de ensino, o professor preocupa-se com o pensamento da criança e como esta chega aquilo que acredita. O fato de as crianças serem capazes de pensar remete-nos para uma aprendizagem construtivista. A criança tem um papel ativo na sua aprendizagem e aprende em convívio com o grupo. Esta pedagogia ensina as crianças a pensar melhor e de forma mais consistente. É utilizada a discussão como forma de compreensão da criança, para que esta se consiga exprimir melhor, defendendo a sua visão das coisas. Assim a *“criança não é puramente ignorante nem um recipiente vazio, é antes alguém capaz de raciocinar, de encontrar sentido, tanto por si mesma como através da discussão com os outros”* (Bruner, 1996, p.86). A criança tem a capacidade de pensar e corrigir as suas ideias através da reflexão. Esta forma de trabalho é desenvolvida em cooperação com os pais e com os professores por meio do discurso, da colaboração e da negociação (Bruner, 1997).

Em ambos os contextos, coloquei em prática aspetos deste terceiro modelo de Bruner. As crianças através de diálogo e da discussão em grande grupo, partilham informação, conhecimentos e assim existia uma partilha de conhecimento entre o grupo. Aqui o papel central é a criança, que tem como capacidade participar e melhoram a sua expressividade.

O último modelo de pedagogia centra-se na criança enquanto detentoras de conhecimento: a gestão do conhecimento objetivo. Este defende que o ensino deve fazer a distinção entre conhecimento pessoal e o conhecimento pela cultura e a criança deve conseguir fazer essa distinção. Assim, para este modelo as crianças devem dialogar entre elas, mas ir mais além e consultar fontes científicas. Esta última perspetiva defende que é fulcral trabalhar com as crianças autores conhecidos, para que a criança seja objetiva na sua interpretação dos textos e pensamentos sobre o passado. As crianças tornam-se agentes ativos do conhecimento na sua aprendizagem e o mundo adulto é visto como uma fonte passiva de materiais ou como um influência negativa que

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

pode impedir o desabrochar do próprio potencial das crianças. O papel do adulto pode ser apenas de estabelecer ambientes de aprendizagem para as crianças, mas também deve evitar influenciar o curso natural de aprendizagem das crianças (Rogoff, Matusov & White, 1996).

A educação nos dias que decorrem tem como objetivo *“cultivar capacidades e habilidades a ministrar um conhecimento de fatos e teorias e a cultivar a compreensão de crenças e intenções de quem está perto e de quem está longe”* (Bruner, 1996, p.93). Assim a escolha de determinada pedagogia está associada a uma conceção do processo de aprendizagem e do professor. A própria pedagogia tem a sua mensagem de ordem, consoante o seu tipo de prática, se caracteriza o género de professor.

Em forma de conclusão destes quatro modelos de pedagogia, Bruner organiza-os em duas dimensões. A primeira internalista-externalista *“de dentro para fora”*. A teoria externalista *“realça o que os adultos, a partir de fora, podem fazer pelas crianças em prol da aprendizagem”*. Enquanto as internalistas *“centram-se naquilo que a criança pensa que pode fazer, naquilo que a criança pensa que está a fazer”* (Bruner, 1996, p.94). A segunda dimensão caracteriza-se pelo *“grau de intersubjetividade ou de compreensão comum supostamente exigidos entre o teórico pedagógico e os suspeitos a que estas teorias se referem”* (Bruner, 1996, p.94).

Algumas teorias relacionadas com a educação na infância são orientadas para não partilhar o conhecimento com a criança. Nestas o professor *“comporta-se como o narrador onisciente dos romances do século XIX, sabe perfeitamente o que se passa na mente do protagonista do romance, mesmo que o próprio não o saiba”* (Bruner, 1996, p.94). Esta citação remete-nos para uma pedagogia tradicional em que o professor é detentor de todo o saber e apenas ele pode transmitir o saber para as crianças.

Atualmente, a pedagogia que começa a despertar é a pedagogia moderna, defendendo que a criança é capaz de ser detentor do seu próprio processo de aprendizagem e pensamento. O professor ajuda o aluno a refletir como vai o seu trabalho e como pode melhorar a seu processo, contribuindo assim, para um completo domínio do seu processo de pensamento. Assim podemos dizer que a criança está a aprender a aprender. As crianças

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

aprendem a aprender através da observação, da imitação quando alguém ensina, através de estudos, da leitura, a praticar, a escrever, a ler, com os erros.

Na sala onde está incorporada a pedagogia moderna existem relações dinâmicas e complementares, responsabilidades partilhadas, multiplicidade de recursos, papéis variados e interações dialógicas. Este modelo centra a sua atenção no processo de aprendizagem das crianças e o papel do professor é apoiar a criança quando esta necessita. Todo o grupo tem responsabilidade nas escolhas, a avaliação utilizada baseia-se no trabalho efetuado com as crianças e na observação e as atividades efetuadas são escolhidas por todo o grupo em comum acordo.

As crianças neste modelo de comunidade de aprendizagem obtêm melhores resultados nas várias disciplinas, pois a criança percebe a matéria, não a decora, o que ajuda posteriormente as suas aprendizagens. O que importa aqui é que todos consigam entender e perceber melhor as matérias de forma a tornarem-nas úteis e para depois as poderem reutilizar.

Alguns professores preocupam-se mais com os resultados do que com a forma de atingir esses mesmos resultados. As crianças desenvolvem a cooperação, a interajuda entre o grupo de crianças, tornam-se responsáveis na sua aprendizagem, sabem utilizar os conceitos aprendidos anteriormente e têm interesse em aprender sempre mais, daí a enorme importância do processo em si em relação aos resultados obtidos.

As recentes abordagens sobre o desenvolvimento humano denotam a construção de uma teoria ensino-aprendizagem mais integrada, ou seja, que coloca a criança como ser ativo e intencional na sua aprendizagem.

Ao longo da análise dos modelos apresentados por Bruner, visualizamos dois tipos gerais de modelos de ensino aprendizagem, um centrado no professor e outro na criança. Unindo estes dois modelos conseguimos um modelo mais rico e mais proveitoso, sendo ele, as comunidades de aprendizagens. Podemos definir uma comunidade de aprendizagem como uma atividade social onde uns aprendem com os outros, através de práticas em conjunto e partilha de conhecimentos e saberes, ou seja, “aprendem a aprender” (Watkins, 2004).

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

### **No Pré-Escolar**

No contexto Pré-Escolar, a educadora cooperante utilizava em parte o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo define-se essencialmente como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Com este modelo curricular pretende-se caminhar através da negociação progressiva, do planeamento, da partilha de responsabilidades, da regulação/avaliação e da construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que se radica o desenvolvimento e a educação.

O modelo promove o desenvolvimento da criança, no que diz respeito à sua autonomia, ao conhecimento de si mesma e ao conhecimento do mundo envolvente. O MEM integra-se numa comunidade de aprendizagem, pois, neste modelo a aprendizagem é um ato social, onde se aprende em cooperação com os outros e não em competição.

O MEM também pode ser considerado, simultaneamente, um modelo socio-construtivista, pois pretende que a aprendizagem seja feita em colaboração com os outros. Este modelo auxilia ainda, o grupo a tornar-se responsável, autónomo e participante ativo nas práticas sociais.

### **No 1º Ciclo**

Relativamente ao 1º Ciclo a professora cooperante não utilizava modelo pedagógico específico. A sua pedagogia caracteriza-se por não utilizar manual, por planificar segundo as necessidades do grupo, pelo método das 28 palavras e pela organização da sala em U.

A relação professor/aluno denota ainda aspetos que reforçam o modelo de ensino tradicional em termos de espaço, mobilidade e postura. Relativamente ao espaço, o professor move-se num espaço mais alargado do que o da criança. Quanto à mobilidade apenas o professor se movimenta entre as crianças e sempre que alguém o necessita dirige-se a essa criança. Esta forma de mobilidade é um pouco contra produtora para a criança que tem que

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

permanecer sentado constantemente, provocando assim desconforto e inquietação na criança. O aluno não pode levantar-se da cadeira sem pedir autorização, deve permanecer sempre sentado e não tem mobilidade nem controlo do espaço.

No que se refere à postura do professor, este permanece muito na sua secretária enquanto o aluno sentado, sossegado na sua mesa. Na minha opinião este aspeto deve ser remodelado, tanto relativamente à postura como à mobilidade, pois as crianças deveriam poder circular, com normas, dentro da sala sempre que necessitassem, sem precisar constantemente de solicitar a autorização do professor (este aspeto quebra o ritmo da aula).

Durante a minha prática pedagógica tentei melhorar o aspeto da postura, pois eu durante as intervenções permanecia sempre de pé, circulando pela sala para verificar algumas necessidades e prestar auxílio sempre que as crianças precisassem.

Quanto à mobilidade não modifiquei este aspeto, pois era algo que a professora tinha imposto às crianças desde início, logo não poderia modificá-lo. Mas existem alguns aspetos que observei durante a minha prática pedagógica que mostram que este modelo não era totalmente rígido. Um dos aspetos era a disposição das mesas na sala, pois estas estão em forma de U.

Esta disposição tem implicações positivas tanto para os alunos como para o professor.

Na minha prática pedagógica, procurei dar continuidade ao trabalho de ambas (educadora e professora), tendo sempre como prioridade responder aos interesses e necessidades do grupo. Procurei, assim, centrar a ação educativa no trabalho diferenciado de aprendizagem das crianças.

No ponto seguinte irei refletir acerca dos princípios que sustentaram a minha ação educativa nos dois contextos, tanto no Pré-Escolar como no 1º Ciclo, tendo como fundamento a diferenciação pedagógica.

## **Princípios que sustentaram a prática no Pré-Escolar e no 1º Ciclo**

### **A conceção de ensino e aprendizagem privilegiando a diferenciação pedagógica**

Como referido anteriormente no contexto Pré-Escolar a educadora cooperante tinha implementado na sala, embora não na sua totalidade o Modelo do Movimento da Escola Moderna, seguindo alguns aspetos privilegiados deste modelo, a saber: a organização democrática do grupo, a cooperação, o planeamento com as crianças, a avaliação baseada na observação, nos registos de produções e nas comunicações (Niza, 2012).

A utilização deste modelo tornou uma mais-valia, pois centrava-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos (Soares & Resendes, 2002). No entanto, no contexto do 1º Ciclo, a professora cooperante não tinha nenhum modelo curricular privilegiado.

Em ambos os contextos, tentei conhecer o grupo, as necessidades e os interesses individuais, para poder aplicar uma pedagogia diferenciada. Procurei respeitar os ritmos de aprendizagem e valorizar as experiências e vivências de cada um, de modo a promover um ambiente de partilha e de aprendizagem cooperada. Focalizando a atenção para estes aspetos acima transcritos, que sustentaram a minha ação educativa faço uma analogia com a afirmação de António Gedeão *“Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais”* (citado por Neto, 1995, p.21). De destacar que num grupo, não existem crianças iguais, cada uma tem competências, necessidades, interesses, vivências, ritmos, estilos de aprendizagem distintos e isto repercute-se na forma como intervir com o grupo.

## **O cenário educativo**

O cenário educativo de uma sala, segundo Sérgio Niza “*deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular...*” (2012,p.362).

O espaço constitui um fator a ter em atenção para a implementação de uma pedagogia diferenciada, que contemple a pluralidade de aprendizagens, pois a “*forma como o professor os considera, constitui por si só, uma mensagem curricular que é, em si mesma, significativa para os alunos e para o próprio professor*” (Zabalza, 1993, p.147).

O espaço deve “*contribuir para a qualidade global do ambiente de aprendizagem*” e os alunos devem estar “*envolvidos na gestão e organização do espaço, o que facilitará a sua adesão, na medida em que tornará mais significativa e afetiva a organização*” (Morgado, 1997,p.58 e 59).

A sala de Jardim de Infância era luminosa (as janelas permitiam uma iluminação natural), espaçosa e organizada por áreas bem diferenciadas. Era uma sala acolhedora, confortável e com identidade.

A sala encontrava-se decorada com os vários trabalhos efetuados pelas crianças atribuindo identidade à mesma. O fato de se exporem os trabalhos realizados pelas crianças nos placares e paredes estreitou o contato do contexto escolar com as famílias, a comunidade e as próprias crianças que ficavam muito contentes por verem os seus trabalhos expostos. Existiam dois placares, um deles continha os trabalhos de todas as crianças (fig.10), destacando-se a identidade (nome) de cada uma delas, e por baixo, colocava-se o respetivo trabalho, facilitando assim uma consulta posterior por parte dos pais/comunidade/crianças aos mesmos.

Quanto cheguei à instituição havia muitos trabalhos iguais, aspeto que modifiquei na minha prática pedagógica. Os trabalhos começaram a ser diferenciados, pois cada criança ilustrava o seu, não reproduzindo todos os mesmos desenhos, promovendo assim o espírito da cooperação ao invés da competição.

O espaço foi reorganizando-se com o grupo e enriquecendo-se com as suas produções que retratavam e davam sentido à vida do mesmo.



**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**



**Figura 10:** Placar com a identificação de cada criança do grupo.

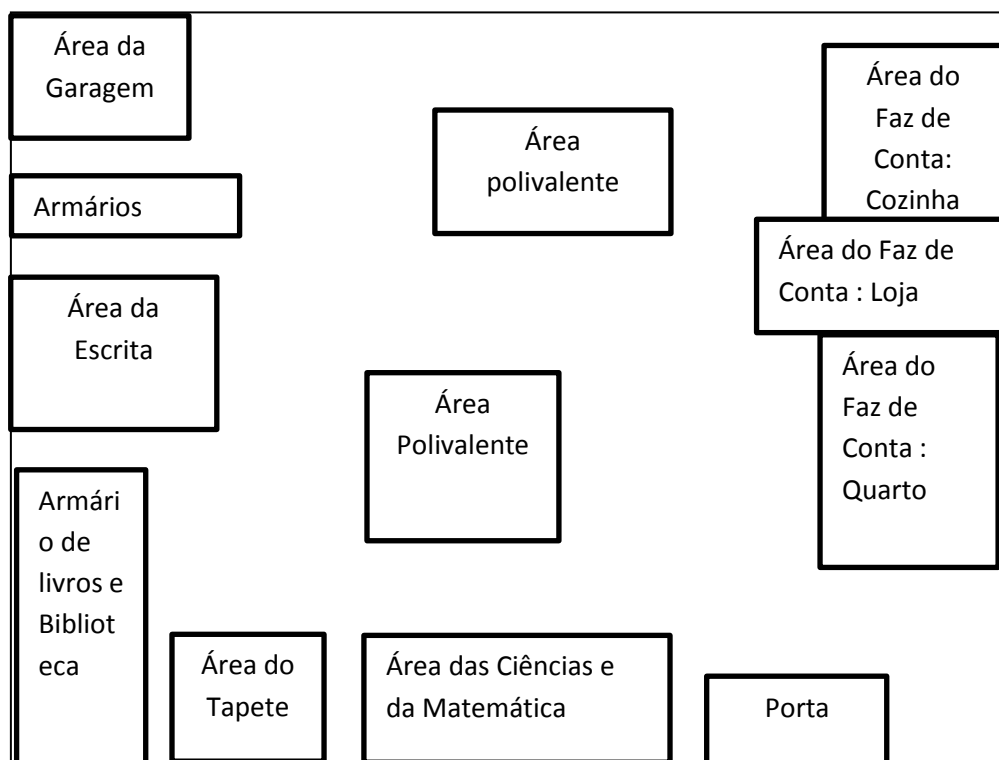
A sala de 1º Ciclo era pequena e descaracterizada, não revelando a identidade do grupo. Por minha iniciativa propus à professora cooperante que colocássemos alguns trabalhos na parede para dar vida e cor à sala. Com alguns dos trabalhos realizados pelo grupo, tais como o cartaz da roda dos alimentos (que efetuamos em grande grupo, onde cada criança se responsabilizou pela pintura e identificação de um alimento contribuindo assim para a construção), os cartazes que construímos como forma de iniciação ao tema dos animais (onde todo o grupo participou na elaboração dos mesmos) (fig. 11), conseguimos (eu, professora cooperante e essencialmente o grupo) criar um espaço que começou a revelar alguma identidade do grupo.



**Figura 11:** Trabalhos expostos que contribuíram para a identidade própria da sala.

## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem

Relativamente à organização do espaço, no contexto do Pré-Escolar a sala estava organizada em diferentes áreas pedagógicas que mostravam as estratégias integradas de diferenciação pedagógica (fig.12). Para uma melhor compreensão do que foi referido anteriormente apresento, em seguida a planta da sala:



**Figura 12:** A sala de Pré-Escolar

Encontrando-se a sala organizada por áreas destaco então: a Área do Faz de Conta, a Área da Garagem e Construções, a Área da Biblioteca, a Área da Escrita, a Área dos Jogos, a Área das Ciências e da Matemática, e a Área Polivalente.

Todas estas áreas se encontravam assinaladas com o respetivo nome e limitadas a um número máximo de crianças permitido. Este número era do conhecimento das crianças, facilitando a sua organização e autonomia. Permitia também às crianças um tempo de atividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho: pequeno grupo, interpares, individualmente e coletivo.

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

A organização da sala permitiu-me fazer um acompanhamento individualizado das crianças nas várias áreas. As crianças tinham muita facilidade em movimentar-se na sala, entre as várias áreas, possibilitando, ainda a movimentação das mesas consoante as necessidades apresentadas pelo grupo. De um modo geral, a sala podia definir-se como um ambiente propício às aprendizagens, um espaço acolhedor, agradável e estruturante.

A organização do espaço é também um meio de educar, por esta razão deverá existir uma grande preocupação com a organização do espaço, assim como dos materiais, logo *“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”* (M.E., 1997, p. 38). Assim, implementei e realizei algumas alterações, procurando responder a necessidades e interesses que as crianças demonstraram ao longo da minha intervenção.

Uma dessas implementações foi na Área do Faz de Conta. Esta estava subdividida em três pequenas seções: Quarto, Loja e Médico. Esta organização diferenciada de espaço era propícia à utilização de estratégias de diferenciação de trabalho (Resendes & Soares, 2002,p.56). A Área do Faz de Conta era bastante apreciada pelo grupo, talvez pelo facto de os materiais possibilitarem o jogo dramático e situações da vida real.

Ao longo da minha intervenção surgiu, por parte de duas crianças (D. (5:2) e P. (5:6)) o interesse de criar uma nova seção, o Escritório. Esta necessidade de criar o escritório surgiu num contexto de interação, como podemos verificar no seguinte excerto: (...) *Durante a hora do almoço eu permaneci na sala e fui com algumas crianças para a área do faz de conta. Estávamos a brincar, quando de repente o P. (5:6) me disse: “Podia trazer um computador velho para colocarmos na área do faz de conta” e eu respondi-lhe: “Sim, acho muito boa ideia, pois é uma forma de enriquecer a área”. O D. (5:2) que se encontrava a ouvir a conversa dirigiu-se logo a mim e disse: “podíamos criar a área do escritório, colocávamos uma mesa, uma cadeira e outras coisas e ficava a área do escritório” e eu retorqui “sim podemos criar, é uma ideia interessante”. Assim, andámos durante a semana a orientar o material para a*

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

*área e na próxima semana será então, criada (Reflexão semanal, 30 a 04.05.12, p.1 e 2).*

Esta nova secção, o Escritório (fig.13) encontrava-se identificada e delimitada com um número de crianças. Esta era composta por uma mesa que albergava alguns materiais de escritório, um computador, um telefone, um bloco de notas e lápis para as produções das crianças.



**Figura 13:** A nova secção do Área do Faz de Conta: o Escritório.

A Área da Matemática e das Ciências era também uma das áreas mais procuradas pelo grupo, disponibilizando imensos recursos. Estas áreas estavam interligadas e dispunham de um conjunto de materiais como um globo, um microscópio, um esqueleto, jogos de matemática e blocos lógicos. Tendo como ponto de partida os interesses das crianças e, ao mesmo tempo incluir a área da matemática, construímos vários tangrans. Estes últimos vieram enriquecer a área da matemática. Primeiramente exploraram em pequenos grupos o tangram (só construíram as crianças que demonstraram interesse no mesmo), com o auxílio de algumas imagens. Posteriormente, para a Área da Matemática foram facultados alguns tangrans para enriquecimento da mesma. Estes poderiam ser consultados pelas crianças e construídos sempre que o desejassem.

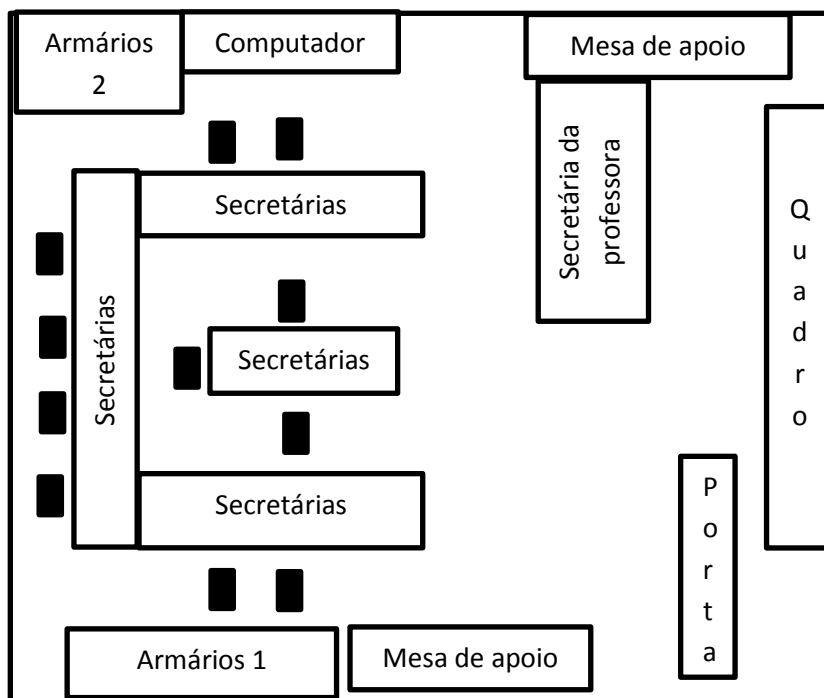
Prevaleceu sempre a intenção de praticar uma pedagogia diferenciada de modo a responder sempre que possível aos interesses e necessidades do

## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem

grupo, com a finalidade de enriquecer as interações e aprendizagens do mesmo. Também houve a preocupação de permitir a autonomia da criança na movimentação da sala e na procura e acesso aos materiais. Gostaria, ainda de ter enriquecido e modificado em termos de materiais a Área da Garagem, visto que era a área menos procurada pelo grupo. Talvez, porque os materiais permanecessem os mesmos já há demasiado tempo o que provocava desinteresse e desmotivação na escolha desta área.

Quando falamos na organização da sala deve-se ter em conta os recursos que apoiam as aprendizagens, que devem ser diversificados e ordenados por áreas, atentos às origens culturais e linguísticas das crianças, sem esquecer os diferentes ritmos, estilos e necessidades das mesmas.

No 1º Ciclo do Ensino Básico a sala apesar de ser um espaço único, tinha espaços localizados que podiam ser rentabilizados no processo ensino-aprendizagem, como por exemplo a do computador (fig.14). Esta tinha como aspeto principal a sua dimensão muito reduzida, tornando a circulação complicada. Em tentativa de demonstrar este aspeto apresento a planta da sala:



**Figura 14:** A sala de 1º Ciclo

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Devido à sua dimensão, a professora cooperante teve alguma dificuldade em selecionar a disposição ideal das mesas, optando assim pela disposição em U. Quando me deparei com esta disposição pensei que seria vantajosa e propícia a trabalhos de pares, de partilha e ajuda mútua entre as crianças. Os alunos podiam realizar as suas atividades individualmente ou coletivamente.

A comunicação tornou-se muito fácil quer entre alunos, quer entre alunos e professor, na medida em que todos se observavam uns aos outros, sendo constante o contato visual. Com esta organização o professor torna-se um dinamizador do grupo, introduzindo elementos para um desenrolar mais compreensível das tarefas realizadas. No que concerne ao aluno, esta partilha das atividades torna-se rica e produtiva para sua ação que se torna mais ativa e dinâmica.

Este tipo de organização em U proporciona momentos de trabalho individual, de pequeno grupo ou grande grupo. As mesas colocadas em U promovem o ensino em grupo em vez do ensino individualizado.

Com o intuito de promover o trabalho em pequenos grupos propus à professora cooperante que colocássemos a sala na disposição de grupos, mas devido ao espaço reduzido, optámos por deixar da mesma forma. A disposição em forma de U tornava fácil o acesso às crianças, podendo acompanhá-las e observá-las para conseguir promover uma pedagogia diferenciada.

A sala tinha um quadro de giz que era bastante utilizado pela professora, por mim e pelas crianças, tornando-se este um bom instrumento na aprendizagem das crianças. A mesa de apoio que se encontrava ao lado da secretária da professora continha alguns materiais (livros de história, rádio, caixinhas de cartão). Estes podiam ser utilizados pela professora na implementação de atividades e pelas crianças sempre que estas o desejassem.

O computador era um recurso essencial presente na sala. Este era utilizado em várias ocasiões do dia, para pesquisas, trabalhos ou realização de textos. Uma das pesquisas realizadas no computador era a temperatura diária, pois todos os dias uma criança diferente (pela ordem da lista de presenças) dirigia-se ao computador e com o meu auxílio realizávamos a pesquisa e a criança transmitia a informação para o restante grupo. Realizámos pesquisas

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

para o projeto, a lenda do S. Martinho, adivinhas e sempre que surgia uma dúvida acerca de um tema ou assunto recorríamos à internet. Tínhamos também uma impressora que se tornou muito útil para alguns dos nossos trabalhos.

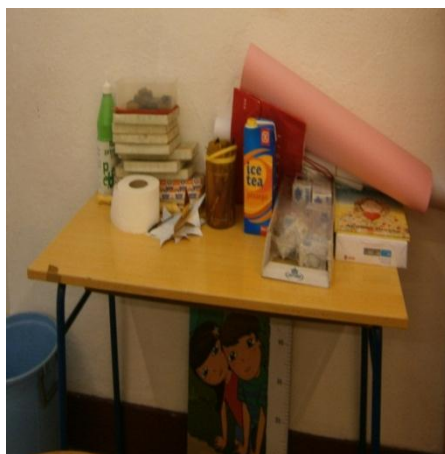
A sala tinha três armários, sendo um deles composto por prateleiras apropriadas para os dossiers das crianças onde eram colocados os seus trabalhos semanalmente. Os dossiers encontravam-se identificados, o que facilitava o processo de reconhecimento dos mesmos. Os outros dois armários (fig.15) continham vários materiais que as crianças utilizavam na realização de alguns trabalhos de expressão plástica.

Os materiais foram fornecidos pelos pais e pela professora titular. Estes armários estavam à disposição das crianças, embora como podemos observar (figura 15), encontravam-se muito perto das secretárias o que dificultava a movimentação das crianças nesse espaço. Sempre que as crianças necessitavam de materiais era a professora cooperante que os disponibilizava, o que diminuía a autonomia das crianças. Existe uma mesa de apoio (fig.16), a par dos armários onde eram colocados alguns materiais e os pacotes de leite (que as crianças bebiam diariamente). Esta mesa era de fácil acesso às crianças e permitia que estas pudessem manusear os materiais e adquirir hábitos de responsabilidade e autonomia.



**Figura 15:** Os armários com materiais.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**



**Figura 16:** A mesa de apoio .

Existia na sala uma tela que permitia a fácil utilização do retroprojetor. A utilização deste recurso foi muito vantajosa, e durante as intervenções utilizava-o para projetar a história o que tornava as aulas mais cativantes. Este recurso foi benévolo para diversificar as estratégias de aprendizagem e dinamização das aulas.

Os recursos materiais eram diversificados e proporcionavam um conjunto de experiências alargado, principalmente ao nível da área da Matemática, disponibilizando materiais como o caso do tangram, MAB, sólidos e figuras geométricas. Quando abordámos o tópico Geometria, “Figuras no Plano e Sólidos Geométricos”, as figuras geométricas foram indispensáveis na identificação e reconhecimento das mesmas (ver o excerto da planificação diária no apêndice 8).

Ao longo do trabalho desenvolvido com o grupo, foram surgindo novos materiais, entre eles, um conjunto de palavras e de frases que foram afixadas do lado direito do quadro (local de boa visualização e de fácil acesso às crianças, ver fig. 17).

As palavras associadas às imagens completavam o método de leitura (método das 28 palavras) utilizado pela professora cooperante. O aparecimento destas palavras surgiu à medida que as crianças aprendiam. No início do processo de leitura e escrita estas palavras foram de extrema importância para a aprendizagem do grupo, pois recorriam a estas com muita frequência.



**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Também foram afixadas algumas imagens associadas a frases que surgiram de um jogo (fig. 15). Este jogo tinha como finalidade a leitura de novas palavras e frases. O fato de estas terem permanecido afixadas no quadro foi benéfico para o grupo que durante a realização de outras atividades e fichas de trabalho, as pôde consultar sempre que necessário.



**Figura 17:** Palavras e frases afixadas no quadro.

Os ficheiros da Área de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio (exercícios feitos a partir de textos e frases trabalhados na aula) eram igualmente um dos recursos existentes na sala que se encontravam nos dossiers. Estes ficheiros eram utilizados pela professora cooperante, visto que não utilizava o manual.

Na minha prática pedagógica orientei a minha ação para esta mesma perspetiva (não usar manual), na utilização de fichas de trabalho, contribuindo assim para a diferenciação pedagógica do grupo de crianças. Planifiquei e elaborei diariamente todas as fichas de trabalho que pretendia realizar, consoante o nível de aprendizagem das crianças, ritmos e necessidades destas. Segundo Niza no contexto escolar, “*os professores terão de selecionar métodos e estratégias de aprendizagem e de ensino dos alunos de maneira mais adequada às necessidades desses alunos...*” (2012,p.329).

Ao planificar as fichas tinha sempre presente as aprendizagens concretas do meu grupo, os seus interesses e necessidades. Assim, o

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

professor deve *“criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social”* (Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1ºCiclo, 2004,p. 13).

Na minha intervenção gostaria, ainda, de ter modificado alguns aspetos relativos aos dois contextos, principalmente no 1º Ciclo, visto que este não permitia uma grande autonomia ao grupo. Ter criado, talvez, um espaço onde estivessem os materiais devidamente organizados e à disposição das crianças, sem que recorressem ao adulto, contudo não o realizei com medo de estar a invadir o espaço e liberdade de ação da professora cooperante.

### **As rotinas e a organização do grupo**

Nas rotinas, organização e gestão do tempo o professor /educador deve partilhar com o grupo a estrutura desta, para que saibam o que têm e podem fazer diariamente. Isso inclui que o *“tempo letivo seja dirigido e organizado em conjunto pelo professor e pelos alunos. Partindo do programa, ou seja daquilo que os alunos têm que saber e de saber fazer, e das possibilidades de trabalho que os materiais existentes na sala oferecem...”* (Cadima, 1997, p.28).

O professor deve estruturar as suas aulas para que o grupo saiba o que fazer, como e quando fazê-lo, tendo como valorização a diversidade dos conteúdos que se pretende atingir segundo as especificidades do próprio grupo. Em ambos os contextos o tempo foi gerido de maneira a que as crianças consoante as suas potencialidades resolvessem as propostas pedidas (Morgado, 1999).

A rotina diária deve ser intencionalmente planeada pelo professor de modo a ser conhecida e compreendida pelas crianças, para que assim, estas saibam o que é para fazer nos diversos momentos e consigam prever a sua sucessão. Esta rotina por vezes pode mudar, ou seja, se surgir alguma ideia das crianças ou do educador a rotina pode ser alterada nesse dia.

É essencial que a criança tenha a compreensão do tempo: passado, presente, diário, semanal, através das referências temporais. A organização da rotina deve promover o desenvolvimento do grupo, trabalhando níveis de autonomia. Ao longo da minha observação notei que as crianças, em ambos os contextos, tinham a rotina bem incorporada, tornando-as autónomas e livres. Uma rotina diária estável provoca nas crianças autonomia, segurança e permite a oportunidade de aprendizagens diversificadas. (Orientações Curriculares para a Educação de Infância, 1997)

Quanto à organização do grupo para atender às características, ritmos, e estilos de aprendizagem de cada criança organizei e selecionei estratégias de intervenção e atividades para níveis diferenciados. Foi fundamental não colocar de parte as várias possibilidades de trabalho: em grupo, pequeno grupo e trabalho individual. Assim, tive que planificar atividades que potenciasses as várias formas de trabalho.

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Nos dois contextos, procurei envolver o grupo em momentos de trabalho em pequeno grupo e momentos de trabalho individual, de forma a praticar uma pedagogia mais diferenciada. O trabalho em pequeno grupo deve pretender “*a aprendizagem de conteúdos em diversa natureza, e prestar atenção à diversidade dos alunos, deverá aproveitar as vantagens específicas proporcionadas por cada um das diferentes formas de agrupar os alunos*” (Coll et al, 2001, 189). Por sua vez o trabalho individual é “*um excelente meio de interação mais específica com o professor, quando este o considerar necessário e, ao mesmo tempo, quando organizado adequadamente, promove as estratégias de planificação da ação, a responsabilidade e o autocontrolo*” (idem:189).

No contexto educativo de Pré-Escolar os momentos de trabalhos mais assíduos foram os de pequeno grupo, enquanto no 1º Ciclo o trabalho privilegiado foi o trabalho individual. Ambas as formas de trabalhar foram ricas em termos da diferenciação das crianças, pois tanto o trabalho em grupo como o trabalho individual é favorável para se trabalhar a diferenciação pedagógica.

Em seguida orientarei o meu discurso em função das rotinas estabelecidas nos dois contextos onde efetuei a prática pedagógica, refletindo sobre a autonomia que me foi dada para fazer algumas alterações dos diferentes momentos que faziam parte da rotina tendo como principal orientação a diferenciação pedagógica.

### **A organização do tempo no Pré-Escolar**

No que respeita ao nível do Pré-escolar a rotina da sala era previamente estabelecida e planificada pela educadora em conjunto com crianças, recorrendo à negociação entre ambas as partes. Os diferentes momentos da rotina diária eram planeados de acordo com os interesses, necessidades e ritmos das crianças. Ao longo da intervenção observei que o grupo já tinha a rotina bem incorporada, o que as tornava mais autónomas e livres.

O tempo letivo distribuía-se do seguinte modo: das 09.00h-13.00h e das 14.00h-16.00h. A distribuição do tempo educativo fazia-se de modo flexível,

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

correspondendo a momentos que repetiam-se com uma certa periodicidade, dando origem à seguinte rotina educativa:

7h30 – 8h30	- Acolhimento na sala de acolhimento - Atividades livres: biblioteca, jogos, garagem e construções, desenho, modelagem.
8h30 – 9h00	- Acolhimento na sala de atividades ou no recreio. - Atividades livres: jogos, biblioteca, escrita, garagem e construções, desenho, ilustração de desenhos, modelagem, recorte e colagem - Marcação das presenças
9h00	- Reunião em grande grupo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração dos instrumentos de pilotagem: quadro de presenças, quadro da data, calendário, quadro de tarefas, diário de grupo e lista de atividades</li> </ul> - Planificação e apresentação das atividades a desenvolver
10h00	- Desenvolvimento das atividades planificadas e apresentadas (grande grupo ou pequeno grupo) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades livres: escrita, jogos, ciências, biblioteca, pintura, modelagem, desenho, ilustração de desenhos, recorte e colagem, garagem e construções, casinha das bonecas</li> </ul>
10h50	- Arrumação da sala - Realização das respetivas tarefas
11h00	- Reunião em grande grupo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de expressão verbal: história, trava-línguas, lengalengas, canções, poesias, ...</li> </ul>
11h20	- Higiene - Organização do grupo para o almoço – refeitório
11h30 – 12h30	- Almoço
12h30	- Organização do grupo para o regresso à sala de atividades - Higiene
12h45	- Reunião em grande grupo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação das atividades a desenvolver</li> </ul>
13h00-14h00	- Desenvolvimento das atividades planificadas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades livres: escrita, jogos, ciências, biblioteca, modelagem, desenho, ilustração de desenhos, recorte e colagem, garagem e construções, casinha das bonecas</li> </ul> - Recreio (dependendo das condições climáticas)
14h00	- Planificação das atividades a desenvolver - Desenvolvimento de atividades <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades livres: escrita, jogos, ciências, biblioteca, modelagem, desenho, ilustração de desenhos, recorte e colagem, garagem e construções</li> </ul>
14h30	- Reunião em grande grupo - Atividade de expressão verbal: história, canções

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

15h00	- Arrumação da sala
15h10	- Higiene - Organização do grupo para o lanche
15h20	- Lanche
15h45	- Organização do grupo para o regresso à sala de atividades - Higiene
15h45-17h00	- Reunião em grande grupo <ul style="list-style-type: none"><li>• Planificação das atividades a desenvolver</li></ul> - Desenvolvimento de atividades <ul style="list-style-type: none"><li>• Atividades livres: escrita, jogos, biblioteca, modelagem, desenho, ilustração de desenhos, recorte e colagem, garagem e construções</li></ul>
17h00	- Atividades de animação e apoio à família - Recreio
18h00-19h30	- Atividades livres: biblioteca, garagem e construções, jogos, desenho, modelagem

**Tabela 1:** Rotina diária no Pré-Escolar

Na rotina acima transcrita verificamos que esta não é a rotina do modelo do MEM, pois nesse modelo (MEM) destacam-se nove momentos distintos, a saber: o acolhimento, a planificação em conselho, as atividades e projetos, a pausa, as comunicações, o almoço, as atividades de recreio, a atividade cultural coletiva e o balanço em conselho.

A organização da rotina era impulsionadora do desenvolvimento do grupo, promovendo níveis de autonomia.

A rotina diária podia ser alterada, se houvesse uma atividade ocasional, mas geralmente todos os dias era cumprida, segundo a ordem que é apresentada na tabela acima transcrita.

O dia iniciava-se com o acolhimento onde se verificava a marcação das presenças, contagem e registo e a exploração dos instrumentos de pilotagem (registo da data, do tempo) e do quadro “quero mostrar, contar ou escrever”. A marcação das presenças contribuía para a noção de pertença ao grupo, para lidar com noções temporais, contatar com o mundo dos números e da palavra escrita. Era um registo durável no tempo que permitia a leitura e interpretação de vários aspetos, desenvolvendo a lógica matemática, a linguagem e a consciencialização do “eu”. Esta marcação realizava-se como recurso ao mapa

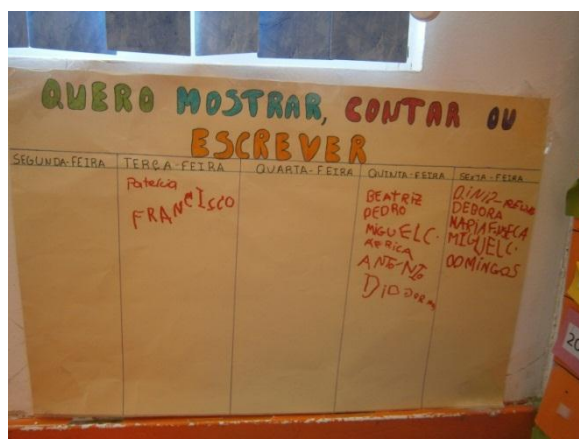


**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

*disseram dia 30, mas eu depois expliquei que o mês de fevereiro era sempre mais pequeno do que os outros meses e havia anos que terminava a 28 e outros a 29. Após, afirmar isso, disseram logo que era dia 1 e eu disse “ de mar...” e eles continuaram março. Após ter este tipo de conversas com as crianças vejo que elas são muito perspicazes e querem saber sempre mais e assim dá imenso gosto trabalhar com elas, porque elas gostam é de aprender coisas novas ”(p. 10 e 11).*

Outra alteração que foi feita na rotina diária foi a introdução do tempo de mostrar, contar ou escrever, apoiado pelo registo de inscrições respetivo (fig.19) como podemos observar no excerto: (...) *Implementei o quadro “Quero mostrar, contar ou escrever” na sala e coloquei-o junto ao calendário, em local de fácil acesso para as crianças, pois o quadro deve estar ao seu alcance para que possam escrever o seu nome sempre que quiserem partilhar ou mostrar-nos algo. Este quadro é bom por muitos motivos, um deles é que obriga as crianças a escreverem o seu nome, e pode ser como forma de treino e de reconhecimento por parte dos colegas dos nomes que estão presentes no quadro. Outro aspeto fundamental é o fato de nós termos que ouvir as crianças e deixá-las partilhar as suas experiências e vivências com o restante grupo (...)* (Reflexão semanal, 23 a 27.04.12, p.4)

Durante esses momentos promovia-se a partilha de vivências e experiências do grupo (ver apêndice 10) e a utilização do quadro “ Quero mostrar, contar ou escrever” fortalecia o contato com o código escrito.



**Figura 19:** Quadro “Quero mostrar, contar ou escrever”.



**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Os tempos de grande grupo começavam pela manhã, na marcação das presenças e na exploração dos instrumentos de pilotagem. Este tempo (de grande grupo) era importante para a introdução do diálogo com o grupo e assim, reconhecer as diferenças e ritmos de aprendizagem das crianças para que pudesse reconhecer as suas potencialidades e adequar-me a elas (Coll *et al*, 2001). Aqui o meu papel era ouvir as crianças, promover aprendizagens através da exploração dos instrumentos de pilotagem e estar recetiva às experiências que estas desejassem partilhar com o grupo.

Ao meio da manhã existia outro momento de grande grupo, as comunicações. Neste tempo as crianças apresentavam os seus trabalhos efetuados durante a manhã, explicavam como tinham feito e quais as dificuldades que tinham sentido. As crianças podiam, ainda, exprimir-se oralmente acerca da área onde tinham permanecido, acerca daquilo que fizeram (construções, desenhos) e se desejassem poderiam partilhar (mostrar) o que tinham feito.

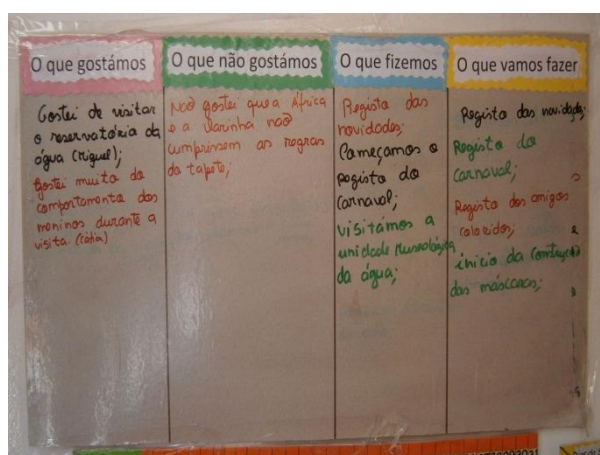
Nas comunicações existia uma partilha de aprendizagens, pois as crianças explicavam o que aprendiam de novo ao grupo e existia uma interação entre este sobre as coisas novas aprendidas. Era um momento rico em termos de diferenciação do grupo. O meu papel nas comunicações foi ao longo da minha prática objeto de melhoramento. Este centrava-se em apoiar as apresentações das crianças, questionando e interrogando as crianças sobre o processo de construção e resultado do trabalho. Passava também a palavra ao grupo para questionarem e colocarem dúvidas a cerca dos trabalhos expostos, o grupo avaliava e produzia uma apreciação crítica do mesmo. Finalmente incentivava as crianças na apresentação de ideias para uma posterior melhoria do trabalho. Ao longo deste processo das comunicações conseguia perceber algumas necessidades que as crianças apresentavam através do diálogo.

Em simultâneo, observava os seus interesses, tendo em conta os trabalhos realizados e as áreas de eleição. A criança que comunicava tinha que articular e compreender por etapas o discurso vivido (reflexão sobre a ação), ao mesmo tempo que ajudava o ouvinte a compreender o seu processo. Estes dois momentos (o acolhimento e as comunicações), inicialmente eram

## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem

concretizados na área do tapete, mas devido ao comportamento do grupo (irrequietos), resolvi modificar este aspeto, passando a concretizar estes momentos na área polivalente. O resultado foi positivo, as interações entre as crianças e os nossos diálogos melhoraram bastante, tornando as comunicações mais produtivas. Penso que esta evolução teve a ver com o espaço escolhido para eles interagirem uns com os outros.

O tempo de grande grupo era também utilizado para a reunião de conselho (fig. 20) onde registávamos o que gostávamos, o que não gostávamos, o que fizemos e o que iríamos fazer. Comecei a fazer mais referência ao diário de grupo, para fazer as pontes, entre o que já tinha sido feito e o que ainda se tinha para fazer, planeando assim de forma participada com as crianças. O diário de grupo era utilizado todos os dias. Na segunda-feira de manhã preenchia-se a coluna “o que vamos fazer”, onde eram dispostas as atividades segundo os interesses do grupo. Ao longo da semana as restantes três colunas eram preenchidas ao final da tarde. À sexta-feira havia reunião de grupo onde se avaliava em conjunto o diário de grupo e conversava com as crianças acerca da informação que se encontrava exposta no mesmo.



O que gostámos	O que não gostámos	O que fizemos	O que vamos fazer
Gostei de visitar o reservatório da água (Riguel); Gostei muito do comportamento dos meninos durante a visita (isto).	Não gostei que a África e a Joana não limpassem as regras do tapete;	Registo das novidades; Começamos a registo do Carnaval; Visitámos a unidade fluvial da água;	Registo das novidades; Registo do Carnaval; Registo dos amigos; reatados; início da contagem das máscaras;

Figura 20: Diário de grupo.

Existiam, ainda, atividades de grande grupo, como contar uma história, aprender uma canção ou jogos. A minha ação nestes tempos (grande grupo)

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

era ouvir as propostas das crianças, orientar o diálogo entre o grupo e comunicar de forma clara e expressiva.

A gestão do grupo foi complicada, pois tive dificuldade em fazer-me ouvir, devido ao comportamento do grupo. Com o tempo as crianças começaram a habituar-se à minha presença e os momentos em grande grupo (que passaram a realizar-se na área polivalente, aspeto que favoreceu bastante) começaram a melhorar. Também tinha a preocupação de utilizar algumas estratégias, como cantar para envolver o grupo e perceber que iríamos entrar num momento de grande grupo.

Os tempos de atividade e projetos eram momentos que organizavam o grupo de diferentes formas, dependendo dos objetivos a alcançar, poderiam ser em grande grupo, em pequenos grupos ou individualmente. Mas, habitualmente as atividades eram feitas em pequeno grupo, sendo grupos de cinco ou seis elementos. Nos trabalhos de grupos as crianças trabalhavam em conjunto para atingir um objetivo comum e assim promover a cooperação.

Trabalhar com pequenos grupos era ideal para conseguir responder às necessidades das crianças e, assim, conseguir criar uma conversa com um fio condutor. Outro aspeto fulcral nos trabalhos em pequeno grupo era o facto de as crianças participarem mais, algo que por vezes não acontecia em grande grupo, privilegiando assim, as crianças mais tímidas. Então, deve-se promover *“o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum”* (M.E., 1997,p.35). O meu papel nos trabalhos de pequeno grupo era orientar as crianças e auxiliar, caso, estas necessitassem da minha ajuda.

Relativamente à exploração das várias áreas, estas eram escolhidas pelas próprias crianças que criavam os seus próprios grupos (pequenos grupos), segundo os seus interesses. Na exploração das mesmas, sempre que possível interagia com as crianças utilizando situações do quotidiano onde eram exploradas diferentes áreas interligadas, como situações de escrita, matemática e valores (ver apêndice 11).

O trabalho individual era desenvolvido em registos individuais, desenhos efetuados pelas crianças ou trabalhos sobre dias comemorativos. Estes foram

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

sempre diversificados para promover a troca posterior das experiências que os próprios trabalhos proporcionavam e evidenciavam. A minha ação nestes trabalhos individuais era auxiliar e interagir com as crianças apoiando-as sempre que necessário.

Relativamente à rotina semanal destaco as segundas-feiras de 15 em 15 dias que tínhamos a hora do conto na biblioteca da escola. Às quartas-feiras desenvolvíamos a Expressão Motora no pavilhão da escola. À sexta-feira tínhamos aula de Expressão Musical. Para além destas atividades anteriormente referidas, havia, ainda a atividade de Iniciação ao Inglês e a Educação Cristã. Aqui estavam descritas as atividades que por exigência da instituição tinham que ser realizadas a horas fixas e, posteriormente outras atividades que podiam ser mais flexíveis segundo as necessidades do grupo.

Esta rotina semanal constitui um instrumento que ajuda a organizar o trabalho e o tempo.

### **A Organização do tempo no 1º Ciclo**

Quanto ao 1º Ciclo do Ensino Básico o tempo letivo distribuía-se do seguinte modo: 09h:00m-12h:30m e das 14h:00m-17h:30m, o que dava origem a uma rotina/horário educativo (tabela 2).

Apesar de existir um horário pré-estabelecido, a professora cooperante não o seguia rigidamente, no que respeita às áreas curriculares, ou seja, durante o dia habitualmente estas eram focadas, mas não pela ordem que podemos observar no horário. Comecei, então a seguir esta prática que se tornava muito favorável à diferenciação. Assim, sempre que havia necessidade de iniciar, por exemplo na terça-feira, com a área da Língua Portuguesa e explorar a área da Matemática da parte da tarde, não havia problema, pois o horário flexibilizava-se (ver apêndice 12). Estas mudanças ocorreram muitas vezes, pois trabalhávamos e planificávamos as aulas consoante as necessidades das crianças.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

<b>Tempo</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>09:00/09:45 h</b>	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Língua Portuguesa
<b>09:45/10:30 h</b>	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Língua Portuguesa
<b>10:30/11:15 h</b>	Estudo do Meio	Expressões	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
<b>11:15/11:45 h</b>	Estudo do Meio	Expressões	Português	Matemática	Expressões
<b>11:45/12:30 h</b>	Inglês	AFD	Expressões	Expressões	Estudo do Meio
<b>14:00/14:45 h</b>	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
<b>14:45/15:30 h</b>	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
<b>15:45/16:30 h</b>	Expressões	Estudo do Meio	AFD	Música	Jogos matemáticos
<b>16:45/17:30 h</b>	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	AFD	Oralidade	Inglês

**Tabela 2:** Horário do 1º Ciclo.

No presente horário, acima destacado, distingui alguns pontos que passarei a explicar. O que se encontra destacado de cinzento-escuro era a hora do almoço. A verde, destaquei as várias atividades extracurriculares que as crianças tinham ao longo da semana. Coloquei o apoio ao estudo com um verde mais claro, para destacar que quem lecionava era a professora titular do

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

grupo. Habitualmente assistia às aulas de Apoio ao Estudo e conseguia verificar que estas horas eram importantes, pois as crianças realizavam algumas fichas de trabalho de acordo com o que estava a ser lecionado e ajudava individualmente as crianças que apresentavam mais necessidades. Neste tempo de apoio ao estudo apoiava, às vezes, algumas crianças (M., L., E.) que apresentavam mais necessidades.

Relativamente à análise do horário anterior verifiquei que a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio eram exploradas todos os dias da semana, já em relação à Área de Apoio ao Estudo na sala de aula, este era realizado duas vezes por semana, à segunda-feira e à terça-feira da parte da tarde, e tinha como finalidade apoiar as crianças nos trabalhos de casa.

A exploração da Área das Expressões (Motora, Dramática, Musical e Plástica) era feita alternadamente durante a semana. Esta organização temporal procurava, ainda, integrar as atividades preconizadas no projeto Educativo de Escola e as atividades festivas da escola, assim como as provenientes dos interesses espontâneos e/ou manifestos pelas crianças.

Ao longo da minha intervenção a rotina semanal e diária manteve-se estável, houve apenas algumas modificações durante o trabalho de projeto, visto que, por vezes, utilizava o tempo de Apoio ao Estudo para realizar as atividades respeitantes ao projeto.

Em relação à organização do grupo desenvolvido na sala de aula, este permitia organizar-se de diferentes formas, em grande grupo, pequeno e individual. Ao longo da minha prática pedagógica verifiquei que as atividades mais exploradas foram ao nível do grande grupo e individual, pois o espaço também não proporcionava trabalho de grupos com muitos elementos, apenas trabalhos a pares devido à disposição da sala em U. Assim, focalizei a realização de trabalhos de grupo na realização do projeto.

As atividades que envolviam o grande grupo começavam inicialmente pela manhã (mas também podia ocorrer a outra altura do dia), começando pela leitura de uma história. Esta tinha em conta o assunto que iríamos trabalhar, de forma a haver uma ligação de conteúdos, promovendo a interdisciplinaridade. Sempre que se contava uma história, esta tinha uma intencionalidade,

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

introduzir um tema, um assunto, uma palavra nova, trabalhar uma palavra/letra ou introduzir/relembrar um número.

As histórias selecionadas deveriam ser muito ricas em termos de vocabulário de forma a enriquecer as crianças na sua linguagem. Aqui, o meu papel era contar a história, interpelar e interagir com o grupo, ouvir as crianças e caso estas quisessem partilhar aquilo que sentiam, estava recetiva às suas experiências. Consegui observar que isso não acontecia espontaneamente, mas ao longo do tempo fui tentando modificar esse aspeto, pois sempre que se propiciava tentava que as crianças partilhassem algo neste espaço ou sempre que fosse o momento oportuno. Um dia estávamos a trabalhar sobre os animais que viviam na água e uma das crianças começou a falar do golfinho, contando e partilhando factos que sabia e que tinha descoberto acerca deste animal. No decorrer da conversa, partilhei também, a minha experiência de nadar com os golfinhos. As crianças ficaram eufóricas e entusiasmadas com a minha intervenção. Após estas reações percebi melhor o quão importante são estas partilhas e o quanto estas enriquecem o grupo, fomentando os laços de cumplicidade entre todos.

Ao longo do dia, podiam surgir alguns momentos de atividades que envolviam o grande grupo, a sistematização da matéria no quadro, onde a minha ação era envolver todo o grupo através da participação ativa, de forma a captar algumas necessidades e competências que precisavam de ser trabalhadas. Existiam muitas crianças que não gostavam de participar, enquanto outras estavam constantemente a responder. O meu papel era equilibrar estas intervenções, então promovia a participação ativa solicitando algumas crianças a participarem (aquelas que normalmente não participavam). Ao verificar este aspeto, nas minhas intervenções sempre coloquei em prática esta atitude, promovendo, assim a participação de todo o grupo.

Estes momentos (grande grupo) eram fulcrais na partilha de experiências, vivências e aprendizagens facilitando o processo de conhecimentos entre criança-criança e criança-educador/professor. Tentava rentabilizar estes momentos de partilha atualizando os meus conhecimentos sobre as competências e capacidades das crianças e, assim, poder responder de forma efetiva aos seus níveis de aprendizagem diferenciados.

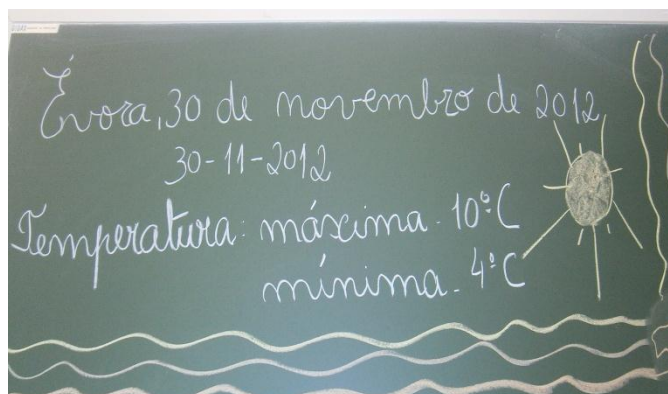
## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

De destacar outro momento de atividade com o grande grupo que se realizava no final das aulas, a recolha dos trabalhos realizados durante o dia. Aqui a minha função era promover o sentido de responsabilidade e de autonomia. Este momento, também passou a ser utilizado para o conhecimento dos colegas e dos seus nomes, ou seja, cada dia era uma criança diferente que recolhia os trabalhos dos colegas.

Ao longo da minha intervenção implementei um novo momento de atividades de grande grupo, onde a criança tinha que pesquisar no computador qual era a temperatura máxima e mínima que fazia em Évora, esta transmitia ao grupo e escrevia-se no quadro (fig.21). Esta atividade era realizada, todos os dias, por uma criança do grupo (combinámos que faríamos pela ordem alfabética, para dar oportunidade a todos). Aqui a minha função era verbalizar o que devia fazer-se, organizar marcando o ritmo, planificar ações, apoiar na interpretação e expressão de ideias e ajudar a focalizar a atenção nos aspetos relevantes.

Este processo ajudava as crianças a ter uma noção do que os rodeava, ao mesmo tempo que adquiriam novos conceitos. Com a realização desta pesquisa diária, as crianças foram desenvolvendo competências de utilização do computador e aprendendo a realizar pequenas pesquisas.

Destacam-se também as canções e os jogos como atividades utilizadas pelo grande grupo.



**Figura 21:** Registo da pesquisa sobre a temperatura.



**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Quanto aos momentos em pequeno grupo ou trabalho a pares foram apenas desenvolvidos durante a elaboração do projeto. No entanto, gostaria de ter conseguido proporcionar mais momentos de pequeno grupo no 1º Ciclo, pois Niza afirma que *“a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos para atingirem um objetivo comum tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências...”* (2012,p.456). Consoante os interesses revelados pelas crianças no decorrer do projeto planifiquei os momentos de trabalho, especialmente para o trabalho em grupo, pois inicialmente, tinha tentado implementar o trabalho em grupo, mas devido ao comportamento e adaptação das crianças a professora aconselhou-me a trabalhar somente no projeto.

A escola tradicional não reforça os trabalhos em grupo, defende, sim, os individuais, pois *“nas salas de aulas típicas as crianças são desencorajadas de discutir o seu trabalho com outras crianças. Esta prática baseia-se na crença de que as crianças, especialmente os amigos, se distraem uns com os outros, transformam o tempo de aprender em recreio e impedem-se uns ou outros de fazerem o seu melhor. A investigação baseada no modelo de interação social de Vygotsky sugere que as coisas não são assim”* (Papalia, Olds, & Feldman, 2001,p.442).

Assim, os momentos de trabalho em pequeno grupo ficaram limitados apenas às atividades de projeto, que por sua vez foram enriquecedoras e os grupos de trabalho funcionaram muito bem (ver apêndice 13). As atividades de projeto foram realizadas, na hora do apoio ao estudo, pois na rotina não havia um tempo específico para as atividades de projeto.

Entre outras atividades em pequeno grupo, destaco as pesquisas elaboradas no computador, a elaboração dos registos, a construção da maquete da quinta e da selva. O meu papel perante estas foi orientar as crianças e auxiliar caso estas necessitassem da minha ajuda.

Durante as intervenções, mesmo sem haver probabilidade de trabalho de grupo diretamente, sempre incentivei as crianças na partilha de ideias, materiais, dificuldades, na ajuda mútua e na cooperação do grupo. O seguinte excerto, reflete bem o que referi anteriormente (ver apêndice 14): *“(...) deparei-*

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

*me com duas crianças que tinham terminado o seu trabalho e eu perguntei “Então já terminaram?” e uma delas disse “sim, ele ajudou-me, fizemos os dois em conjunto”. Após esta conversa apercebi-me que a criança estava contente por ter realizado o trabalho em grupo com o colega, o que me despertou a atenção”* (Reflexão Semanal, 12 a 16.11.12, p. 3).

No que concerne aos momentos de trabalho individual no contexto de 1º Ciclo este tipo de trabalho era privilegiado pela professora cooperante, e com a finalidade de trabalhar de forma diferenciada, continuei a sua prática. O trabalho individual não proporciona soluções conjuntas para determinados problemas, nem apreciação das relações entre os colegas (Folque & Mavioso, 2012), mas proporciona a prática de uma pedagogia diferenciada. Quase todos os trabalhos eram realizados individualmente, como fichas de trabalho, puzzles, jogos. Quando realizávamos uma ficha de trabalho era explicada em grande grupo, mas a sua elaboração era individual. A minha ação neste tipo de trabalho era auxiliar, tirar dúvidas, quando necessário e perceber quais as crianças que apresentavam maiores dificuldades, para posteriormente trabalhar com elas.

Outro momento que ocorria individualmente e que tinha extrema importância na prática de uma pedagogia diferenciada era a correção das fichas de trabalhos, dos trabalhos realizados ao longo do dia. A correção era realizada individualmente com a criança, eram detetados os seus erros, estas observavam onde erravam e tinha a oportunidade de corrigi-los corretamente.

Este método de correção era, na minha opinião, muito positivo porque as crianças percebiam onde erravam e corrigiam, memorizando mais facilmente a palavra que erravam. Pessoalmente, também era importante, pois apercebia-me com facilidade, quais as crianças que demonstravam mais dificuldades e, devido a isso, tentava acompanhá-las com mais regularidade. Também entendia quais eram os conteúdos onde o grupo apresentava mais dificuldade, devendo para isso planificar a minha ação segundo o grupo (pedagogia diferenciada). Assim, encontrava-me preparada para planificar as atividades conforme as necessidades do grupo, perante o que este necessitava, daí a importância de não utilizarmos o manual e sim fichas de trabalho realizadas por mim, tendo as mesmas uma intencionalidade, pois eram planificadas tendo em

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

conta um grupo com determinadas necessidades específicas. Por esse facto, a professora deve acompanhar as crianças, assegurando-lhe um plano de trabalho autónomo. Procura-se, assim, respeitar o ritmo e as características de cada criança, garantindo o sucesso de todas (Niza, 1997).

Quanto à forma de agrupar as crianças (trabalho em grande grupo, pares e individual), em ambos os contextos corresponderam a três razões: necessidade de responder à diversidade de alunos, a necessidades organizativas, em termos de espaço e à importância atribuída pelas propostas metodológicas aos conteúdos procedimentais (Coll *et al*, 2001).

No que respeita à diferenciação pedagógica, diferenciar no contexto do Pré-escolar em pequenos grupos tornou-se eficaz, devido ao contexto mais informal, onde conseguia observar, juntar-me ao grupo e assim conseguia observar quais as crianças que apresentavam mais dificuldades e quais as que apresentavam menos.

No 1º Ciclo com um contexto mais formal o trabalho individual foi uma mais-valia na identificação de necessidades e competências no grupo.

## **Sistema de Planeamento e avaliação**

Neste ponto pretendo refletir acerca da relevância da prática de uma pedagogia diferenciada nos processos de planeamento e avaliação de forma a alcançar o sucesso no processo de aprendizagem. Abordarei, igualmente, a forma como foi dirigido o processo de planeamento e avaliação em ambos os contextos de prática.

A avaliação é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, funcionando como um elemento regulador. Num contexto de diferenciação pedagógica, a avaliação é formativa, contínua, sistemática, diversificada e diagnóstica, permitindo ao professor e crianças obterem informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens com vista ao ajustamento de processos e estratégias. Esta permite avaliar não só o produto, mas também o processo de aprendizagem (Niza, 2007).

Esta ajuda permite aos professores e aos alunos identificar os seus pontos de partida e marcas de referência que avaliam o seu progresso. Outro aspeto a sublinhar é a vantagem de partilhar responsabilidades com os alunos através da negociação de critérios de qualidade e de avaliação dos diferentes produtos. Esta partilha responsabiliza as crianças pela sua aprendizagem ao torná-la parte ativa do processo.

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças, do grupo e à sua evolução. São fundamentais estes dois processos (planeamento/avaliação), pois *“planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem”* (M. E., 1997, p.37).

Relativamente ao planeamento e avaliação com o grupo de crianças, tentei envolver ambos os contextos. No entanto, no 1º Ciclo a participação dos alunos no planeamento foi reduzida. Apesar de ter em conta os seus interesses e necessidades no planeamento da ação, este era realizado por mim e pela professora cooperante. Contudo, durante as intervenções procurava perceber quais os interesses e necessidades e sempre que possível, tentava ir de encontro tendo como base o programa. Podemos observar esta situação no

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

excerto da Reflexão Semanal (19 a 23.11.12):“ (...) *em conversa com as crianças a semana passada, estas demonstraram um grande interesse por experiências. Assim, ponderei em realizar a experiência do feijão...*” (p. 1).

No Pré-Escolar utilizei estes dois procedimentos (planeamento e avaliação) com as crianças e foi bastante enriquecedor. As ideias surgiam das crianças e ao partirem delas, as coisas eram vividas e concretizadas com mais entusiasmo e prazer. As crianças, de um modo geral, gostam de explorar assuntos do seu interesse e não coisas que lhes são impostas, pois por vezes as crianças acabam por não perceber o que estão a executar. Obviamente que o educador/professor tem que ter em atenção as competências a serem atingidas. Logo, é função deste interligar e complementar a proposta feita pela criança com as competências a serem observadas e atingidas.

No que concerne ao planeamento em ambos os contextos, elaborava planificações semanais e diárias (ver apêndice 15 e 16).

As planificações diárias eram elaboradas a partir do conjunto de atividades a realizar ao longo de cada dia da semana. Nas planificações diárias descreviam-se os objetivos de natureza curricular, as metodologias adequadas e as estratégias utilizadas nas diversas atividades, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo. Estavam, ainda incluídos, os recursos (humanos e materiais) a utilizar nas atividades e fazia referência às formas de avaliação utilizadas.

Na elaboração das planificações sempre tive a prioridade de incluir as atividades propostas pelas crianças e que poderiam despertar interesse. Outro aspeto que também tive em preocupação, foram as propostas inseridas em todas as áreas do currículo, tendo a noção de quais as áreas menos focadas, para posteriormente incidir sobre elas. Em ambos os contextos, sempre tive a preocupação de interligar as áreas, para haver uma continuidade e não uma rotura entre as atividades.

No Pré-Escolar devido à flexibilidade do horário esta interdisciplinaridade era mais fácil de articular. No contexto do 1º Ciclo como o horário não era totalmente rígido facilitava a interligação de conteúdos. Em suma, considero que consegui, em ambos os contextos estabelecer uma interdisciplinaridade entre as áreas de conteúdo.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

O currículo no Pré-Escolar não era rígido, seguindo como base principal das minhas planificações os interesses e necessidades das crianças. Em todas as planificações eram levadas em conta as propostas do grupo (estas eram fundamentais), da educadora e sempre que era necessário incorporar atividades que deveriam ser cumpridas, destacavam-se as atividades dos dias comemorativos. A partir daí, a minha função era interligar e complementar as propostas que eram feitas pela criança com as competências a serem observadas e atingidas. Pois, o educador deve *“planejar situações de aprendizagens 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...”* (M.E., p.26). Esta citação remete-nos para Vygotsky, quando nos afirma que o papel da educação será o de promover e criar desenvolvimento, onde interagem zonas dinâmicas de desenvolvimento proximal, nas quais as crianças para resolverem um problema necessitam da ajuda de alguém para levar a cabo determinada tarefa que não conseguiria realizar sozinha.

No Pré-Escolar o planeamento sempre foi realizado com o grupo e toda ação educativa era planeada com base nos interesses e necessidades das crianças. Na sexta-feira à tarde o grupo sentava-se no tapete e conversava sobre o que fazer na semana seguinte. Era facultado às crianças tempo para refletirem e pensarem no que gostariam de fazer, coisas que gostavam de experimentar, coisas que gostavam de repetir e todas as ideias eram discutidas pelo grupo e, finalmente, estabelecíamos um acordo na escolha das mesmas. Na segunda-feira de manhã, após o acolhimento o diário de grupo era preenchido na coluna *“o que vamos fazer”*. Pois, *“prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições de organização democrática do grupo”* (M.E., 1997, p.37).

No 1º Ciclo, apesar do constrangimento do cumprimento de um programa o que, por vezes, dificultava a integração dos interesses das crianças a sua planificação era flexível e aberta. Esta flexibilidade revelava-se no aspeto das necessidades e dificuldades que o grupo, ou, um número reduzido de crianças apresentava. Devido às necessidades das crianças a planificação era

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

modificada e alterada, pois o que tinha privilégio no processo de aprendizagem eram as necessidades apresentadas do grupo.

No que respeita à avaliação no contexto do Pré-Escolar, esta era realizada com o grupo de crianças, todos os dias sentávamo-nos no tapete para avaliar o dia/semana. Para além desta avaliação, existia também a da educadora que se realizava no final de cada período, esta consistia no preenchimento de uma tabela com alguns critérios a serem avaliados.

No Pré-Escolar a avaliação do grupo incidia no momento das comunicações, das ocorrências registadas no Diário de grupo, no debate e na reflexão em conselho (Niza, 2012).

Relativamente ao contexto do 1º Ciclo, a avaliação deixava de ser diária com as crianças, para passar a ser semanalmente. A professora cooperante utilizava a observação como foco principal na sua avaliação, não realizava fichas de avaliação, pois afirmava que as crianças eram avaliadas ao longo das aulas, através das suas interações, intervenções e fichas de trabalho.

Ao nível da minha avaliação do grupo, em ambos os contextos utilizava, essencialmente, a observação direta, orientando-me pelos registos individuais, coletivos e pelo acompanhamento dos processos de produção.

Observava também as crianças enquanto decorriam as atividades. Um aspeto que observava constantemente era o seu grau de envolvimento. Segundo os indicadores da teoria do conceito de envolvimento, estes eram observados através da atenção que a criança oferecia à sua atividade; a criatividade que a criança demonstrava na realização de algo e encontrava-se a fazer as coisas com gosto ou apenas estava ansioso por terminar; através da expressão facial, indicador bastante fácil e de grande importância a ser observado; através da persistência da criança, quando verificava que a criança estava envolvida e nem levantava a cabeça para ver o que estava a passar-se ao seu redor; e finalmente, através do tipo de linguagem usada e da satisfação das crianças ao olharem para o resultado do seu trabalho (M.E., 2009).

Outra das estratégias utilizadas na avaliação do grupo era através das conversas e diálogos que estabelecíamos acerca de um determinado assunto ou tema. Assim, conseguia verificar o que as crianças tinham aprendido através das suas respostas, do interesse que demonstravam na conversa, na

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

motivação e na participação. Ao efetuarem registos/fichas de trabalhos as crianças também estavam a ser avaliadas. Verificava na correção das mesmas qual o nível em que as crianças se encontravam, quais as suas dificuldades e necessidades, observando se tinham adquirido os conceitos pretendidos ou se devíamos continuar a implementar atividades para minorar essas dificuldades.

Ao longo da intervenção, em ambos os contextos, pessoalmente, realizava a avaliação da minha prática. Um dos processos utilizados foi o caderno de formação e as planificações, pois segundo Isabel Alarcão, os professores devem ser seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. *“Ser reflexivo é muito mais do que descrever o que foi feito em sala de aula, é preciso questionar sobre situações práticas como base de sua formação. Só assim nos tornamos capazes de enfrentar situações novas e de tomar decisões apropriadas”* (Isabel Alarcão, 2003).

Estes instrumentos (reflexões e planificações) foram instrumentos de investigação durante a minha prática pedagógica. A reflexão sobre a ação é um processo que tem a intencionalidade de conseguirmos analisar o nosso trabalho desenvolvido (Veiga Simão, 2002). Estes registos foram efetuados de situações que observei, efetuei uma reflexão, destacando os aspetos positivos e negativos e no final planificava a minha ação para o futuro. Nesta destacava os interesses e necessidades das crianças onde poderia, posteriormente na minha prática responder de forma diferenciada às crianças.

O registo das reflexões acerca do decorrer da Prática de Ensino Supervisionada proporcionou-me construir a minha própria aprendizagem, numa perspetiva de procurar agir cada vez melhor e de forma mais reflexiva. Valoriza-se, deste modo, o papel da investigação na melhoria das nossas práticas pedagógicas, refletindo sobre as técnicas e estratégias de ensino utilizadas que contribuíam para o desenvolvimento individual e para a construção de uma base de conhecimento profissional, que posteriormente será utilizada para uma reflexão (Esteves, 2008).

Assim, podemos atribuir relevância à investigação-ação como suporte de formação de um profissional que reflete sobre a sua ação/prática. Pois, *“além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade e interação das*



**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

*suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do coletivo que é o corpo profissional dos professores” (Alarcão, 2002, p. 223).*

Outra das formas de avaliar a minha ação educativa, no Pré-Escolar, centrou-se no perfil de Implementação do MEM, pois como já foi referido anteriormente, a sala de Pré-Escolar onde realizei a prática pedagógica encontrava-se regida, em parte pelo modelo curricular do MEM. O perfil de implementação do MEM, é um instrumento de regulação e avaliação para o educador, compete a este verificar se está a implementar corretamente o modelo e se a sua ação está de acordo com o mesmo.

Nas doze semanas de intervenção (no Pré-Escolar), relativamente à implementação do modelo do MEM, a recolha de dados foi elaborada três vezes, a primeira no meio do estágio, a segunda realizada no último mês de prática e a última realizada no final da intervenção. Após uma leitura atenta do perfil, e após verificar os meus pontos mais fracos, foquei a minha atenção e tentei aperfeiçoar a parte dos circuitos de comunicação. Anteriormente à leitura do perfil o meu papel nas comunicações no registo efetuado foi relativamente fraco, pois não tinha a noção de como deveria agir perante o grupo. Assim, posso afirmar que esta recolha efetuada foi muito positiva. Verifiquei os pontos fracos, interiorizei a minha ação, o meu papel e comecei a fazer as comunicações de forma mais correta, como atesta a seguinte transcrição: *“estou a debruçar-me no modelo de implementação do MEM, mais especificamente nas comunicações. Há cerca de um mês realizei o meu primeiro registo relativamente às coisas que devem ser feitas tendo em conta este perfil de implementação. O resultado foi fraco, pois também não estava a seguir o modelo (...) Após uma leitura mais intensa deste, comecei a perceber como deveria agir, o que deveria questionar e em que se devia basear a minha ação”* (Reflexão Semanal, 30 a 04.05.12, p.6).

Este instrumento era como uma forma de orientação, pois ao reger-me pelo modelo, sabia se a minha ação estava ou não correta. O meu papel nas comunicações era tentar sempre melhorar e evoluir a interação entre o grupo, pois existiam sempre aspetos que não estavam dinamizados na prática. Assim que a minha intervenção nas comunicações evoluiu, a participação e o

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

envolvimento das crianças também começou a ser outro, mais entusiasmados, mais críticos, mais curiosos e com gosto ao realizarem as comunicações.

Segundo Niza (1998), ao promover as aprendizagens em interação de comunicação, o desenvolvimento psicológico e social dos educandos avança. Pois, *“esta matriz comunicativa radica em circuitos de comunicação das aprendizagens e de fruição dos produtos culturais, para que todos possam aceder à informação de que cada um dispõe, aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual”* (Niza, 1998, p.3).

Um aspeto que achei pertinente refletir durante a intervenção na valência do 1º Ciclo foi o comportamento das crianças durante o meu período de observação e intervenção. Inicialmente ao debruçar-me sobre o grupo de crianças deparei-me com um comportamento pouco adequado. Ao observar o grupo pensei que era compreensível, pois permaneciam num novo ambiente, com uma nova postura, uma nova professora e toda aquela mudança os estava a tornar bastante agitados. Reforçando o que referi anteriormente segue uma citação do meu registo de 24 a 28 de setembro: *“um aspeto que me despertou muito a atenção foi o comportamento das crianças. As crianças estão muito agitadas, muito barulhentas o que dificulta a intervenção da professora. Estes aspetos, inicialmente são normais, pois estas estão em novo ambiente, com características muito opostas às quais estas não se encontravam acostumadas o que levará, certamente, algum tempo a melhorar este aspeto. Estas estão, ainda, numa fase de adaptação e acomodação em alguns aspetos, como postura, conversas paralelas, regras da sala de aula”* (p.2).

Ao longo da minha prática pedagógica observei que o comportamento das crianças, apesar da minha insistência e da professora cooperante, prosseguia igual, havendo por vezes situações em que se tornava impossível lecionar a aula. Quando me refiro ao comportamento do grupo é mesmo em momentos de grande grupo, enquanto estávamos a lecionar, as interrupções eram constantes. Estas interrupções eram por diversos motivos, sendo eles, conversas paralelas às quais se refletiam nos trabalhos, brincadeiras com os lápis, as borrachas, os brinquedos de casa, entre eles, e outros aspetos que se repetiam constantemente. Quanto aos momentos individuais, eu concordo plenamente que as crianças falem e partilhem ideias entre si, e nunca me opus

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

a isso, pelo contrário sempre incentivei o grupo a partilhar ideias e conhecimentos.

Como este comportamento era constante, tornava-se quase impossível estar envolvido na tarefa, tanto para mim ou para a professora como para as crianças que estavam interessadas em tomar atenção. Preocupadas (eu e a professora cooperante) com este aspeto (comportamento), conversámos e chegamos à conclusão que neste grupo deveria ser insistentemente trabalhadas as regras de convivência na sala de aula, tal como: colocar o dedo no ar, falar um de cada vez, regras essas que já deveriam estar interiorizadas. No registo de 8 a 12 de outubro mencionei: *“quanto ao comportamento desta turma, simultaneamente com a professora cooperante, estamos a tentar melhorá-lo para que estas aulas se tornem mais proveitosas tanto para as crianças como para a professora que está a lecionar”* (p. 2).

Tendo em conta esta preocupação (comportamento) orientamos diversas estratégias para melhorar o comportamento, mas todas elas pareciam em vão. Conjuntamente com a professora cooperante, chegámos à conclusão que as estratégias utilizadas não estavam a resultar. A primeira estratégia utilizada foi recorrer ao nome dos meninos no quadro. Os nomes que permanecessem no quadro até ao toque para o intervalo permaneceriam da sala. Esta estratégia resultou apenas uma semana, em seguida pareciam ter esquecidos. Outra estratégia utilizada foi registada na semana de 8 a 12 de outubro, *“umas das estratégias utilizadas esta semana foi permanecermos encostadas ao quadro, enquanto as crianças conversavam paralelamente, brincavam com o material escolar e com os colegas. Nós queríamos verificar se as crianças conseguiam perceber que estavam dentro da sala de aula e que continuavam a comportar-se como se estivessem no recreio. Passado, talvez vinte-minutos, uma das crianças perguntou, “Não vamos trabalhar?”, neste momento as crianças ouviram a questão colocada e começaram a fazer algum silêncio. A partir desta manhã as crianças continuaram a conversar logo no início da aula, mas verificou-se que estas já tinham mais presente a noção de que estavam na sala e do comportamento que deveriam ter nesta (p.2).*

Com o passar do tempo as crianças começaram a demonstrar um novo comportamento, mas com algum esforço tanto da minha parte como da

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

professora cooperante. Mesmo notando-se uma melhoria no comportamento não deixei de explorar as regras de convivência em sala de aula. Assim, na semana de 12 a 6 de novembro mencionei: *“Quando ao comportamento das crianças ao longo da minha intervenção, este nota-se uma melhoria, apesar de ser um processo complicado. Durante as minhas intervenções quando as crianças permanecem a conversar, por vezes elevo o tom de voz para que estes verifiquem que pretendo que detenham a sua atenção no que estamos a realizar”* e, ainda, *“por vezes, quando estamos em momentos de grande grupo as crianças começam a dispersar-se, e a estratégia que utilizo é por vezes, calar-me e encostar-me ao quadro. Estas verificaram este comportamento, olham para mim, e começam a perceber que não estão a comportar-se corretamente. Ao longo destas semanas de trabalho, eu juntamente com a professora cooperante, falamos-lhe várias vezes sobre as regras de convivência, do saber esperar e continuamos ainda a batalhar na regra do colocar o dedo no ar para falar, pois falam todos ao mesmo tempo. Quando isto acontece, o que habitualmente afirmo, é “só vou ouvir quem colocar o dedo no ar”, assim estas começaram a obedecer à regra e já se consegue trabalhar melhor”* (p. 4 e 5).

## **Processos de aprendizagem diferenciada**

Tendo como base da minha ação educativa, a diferenciação pedagógica e ao longo do meu trabalho ter tentado explicitar algumas das metodologias utilizadas para a implementação da mesma, neste ponto irei fundamentar o projeto realizado em ambos os contextos, sublinhando os processos utilizados para promover uma pedagogia diferenciada. Sendo o trabalho de projeto, igualmente uma *“estratégia de diferenciação dos conteúdos de aprendizagens, das atividades e do tempo”* (Resendes e Soares, 2002, p.66) e centrando o trabalho nos alunos era de grande importância implementar esta metodologia nos contextos onde efetuei a minha prática. Fundamentarei também um estudo de caso que acompanhei ao longo do 1º Ciclo. Este refere-se a uma criança de que começou a demonstrar dificuldades na Área da Matemática. Comecei a prestar-lhe auxílio e a praticar uma pedagogia diferenciada segundo as necessidades apresentada.

Em seguida farei uma reflexão acerca do trabalho de projeto desenvolvido em ambas as valências, mas também apresentarei um estudo de caso que acompanhei durante o 1º Ciclo do Ensino Básico.

### **Trabalho de projeto**

Segundo Resendes & Soares (2002), o projeto surge dos interesses manifestos do grupo. Este pode surgir de um problema levantado por uma criança ou pelo grupo, de algo que lhes suscita uma dúvida, uma curiosidade ou algo que gostariam de aprender.

Um projeto, segundo Katz & Chard (2009), é *“um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema (...). O trabalho de projeto poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico”* (p.3). O projeto tem ainda que ser flexível, ou seja, tem que se adaptar à medida que vai sendo construído, tem que estar contextualizado num determinado tempo e espaço, e requer um

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

grande empenhamento por parte das crianças, ou seja, estas tem um compromisso em comum a desenvolver (M.E., 1998).

O trabalho de projeto desenvolve-se por quatro fases, sendo elas: definição do problema (conversa com o grupo e identificação de um projeto), a planificação e lançamento do trabalho (levantamento do que temos e sabemos sobre o tema e do que queremos saber), a execução (desenvolvimento de estudos, pesquisas e desenvolvimento do projeto) e a avaliação e divulgação (partilhar o trabalho elaborado e quem observa avalia). Ao longo das diversas etapas é essencial haver colaboração entre crianças, educadores e outros intervenientes, para que o conhecimento possa ser partilhado e distribuído entre os membros da comunidade de aprendizagem (Katz & Chard, 2009).

### **Projeto “Como são os escorpiões”:**

No Pré-Escolar, tratou-se de um projeto em pequeno grupo, como afirma Resendes e Soares (2002), “*os alunos agrupam-se segundo os seus interesses pelos temas*” (p. 68), por isso apenas as crianças que apresentavam interesse pelos escorpiões realizaram o projeto. Apresento agora as diferentes fases do projeto dos escorpiões, tendo em conta as fases acima transcritas.

#### **1º Fase: Definição do problema:**

As crianças foram demonstrando interesse sobre os escorpiões através de conversas entre o grupo, pesquisas e questões. Ao observar este interesse, questionei as crianças se gostariam de realizar um projeto sobre escorpiões. Decidimos, então, elaborar um projeto sobre os escorpiões, com a pergunta “Como são os escorpiões?”. Discutimos entre o grupo, as crianças decidiram se gostariam de participar ou não, dependendo do interesse que o tema lhe proporcionava. Começámos por estabelecer uma base entre os membros do grupo, partilhando informações, ideias, experiências que as crianças já possuíam acerca dos escorpiões.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Para promover a interação e o envolvimento dos pais no projeto, foi pedido às crianças que realizassem pesquisas com os seus pais para assim, contribuírem para o arranque do projeto.

**2º Fase: Planificação e lançamento do trabalho:**

Na coluna “o que já sabemos” as crianças colocaram as seguintes afirmações:

- Deitam veneno pela cauda;
- A cauda é comprida e no fim tem uma unha;
- Os escorpiões usam as tenazes para agarrar;
- Os escorpiões usam o veneno para matar.

Na coluna “o que queremos saber” as crianças colocaram as seguintes questões:

- Se os escorpiões andam na água?
- Se os escorpiões têm dentes e língua?
- Se os escorpiões tem as tenazes duras?
- Se os escorpiões deitam veneno pela boca?
- Se poem ovos?
- Em que local vivem os escorpiões?
- Se os escorpiões picam?
- Se os escorpiões têm muita força?

As seguintes questões constituíram-se como linhas orientadoras destinadas à resolução e procura de soluções para o problema formulado. Durante as questões os processos de negociação foram privilegiados no diálogo. Foi essencial escutar as crianças, perceber o que queriam saber, descobrir e principalmente nortear o sentido do trabalho para não se perder o rumo.

## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem

Vasconcelos (2012) mencionando Helms refere que: “a grande diferença reside em o educador evitar as perguntas típicas tais como “o que é aquilo?” e “quantos...?” para verificar se as crianças sabem ou papagueiam a informação, concentrando-se, ao contrário, em perguntas de aprofundamento ou antevisão típicas do trabalho de projeto: “quem?”, “como?”, “onde?”, “de que forma?” “como poderá ser?”, “que pode acontecer se....?” (p. 19).

Após a realização dos registos das questões, elaboramos um plano de ação (fig.22) onde as crianças decidiram o que queriam fazer para darmos continuidade ao nosso projeto, bem como os recursos que possuíamos para respondermos às nossas questões. Definimos, então, as atividades a realizar no projeto, bem como os seus processos de trabalho. Dividimos tarefas e preparámos o trabalho de campo e assim, decidimos que iríamos pesquisar nos livros e na internet; observar um escorpião à lupa; pintar escorpiões em papel de cenário; registar o que descobrimos; construir uma história; construir um teatro de fantoches; fazer uma canção; e construir um escorpião em três dimensões.

Nos encontros em que fomos dando continuidade ao projeto os vários aspetos eram discutidos e negociados entre as crianças. Os momentos de comunicação também aportavam funções motivadoras ao restante grupo, pois as crianças partilhavam tanto o que tinham aprendido, como o que tínhamos realizado em cada reunião.

O QUE NOS JÁ SABEMOS	O QUE QUEREMOS SABER	O QUE VAMOS FAZER	COMO VAMOS CONSTRUÍ-LO	QUEM PARTICIPARÁ
DESTAM VENDO PELA CAUDA ACORDA E CORRIDA E NÃO FICAM UMA UNHA INCHADA OS ESCORPIÕES USAM AS TEIÚXES PARA ROMPER VERM O VENENO PARA MATAR (BOM)	SE OS ESCORPIÕES ATACAM EM QUAL SE OS ESCORPIÕES TEM DENTES E LÍNGUA OS ESCORPIÕES ATACAM TODOS OS SERES SE OS ESCORPIÕES TEM AS TEIÚXES DURA SE OS ESCORPIÕES DESTAM VERM NO PELO BOM E INCHADO SE OS ESCORPIÕES EM QUE LOCAL VIVEM OS ESCORPIÕES SE OS ESCORPIÕES PODEM SE OS ESCORPIÕES TEM MUITA FORÇA?	PINTAR ESCORPIÕES RETOCO DO QUE DESCOBRIMOS CONSTRUIR UMA HISTÓRIA CONSTRUIR UM TEATRO DE FANTOCHES FAZER UMA CANÇÃO CONSTRUIR UM ESCORPIÃO EM TRÊS DIMENSÕES	APRESENTAR O QUE DESCOBRIMOS NO SALÃO DAS OUTRAS SALAS EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS ELABORADOS	DEGO ANTONIO CONSTAÇA RODRIGO HAROLDIA FRANCISCO DINIS

Figura 22: Design do projeto.



### **3º Fase: Execução:**

A realização das pesquisas, através da informação recolhida pelos pais e crianças, através de pesquisas na internet, de revistas e da visita à biblioteca da escola para procurarmos informação nos livros.

Realização do registo das perguntas que as crianças quiseram ver respondidas e decoração deste. As crianças foram também dividindo tarefas, consoante os seus interesses, pois, algumas crianças desenharam escorpiões para embelezar o registo, outras escreveram pequenos excertos de frases para colarmos, e ainda algumas recortaram imagens de escorpiões para colarmos no registo. Os registos, no final, ficaram bastante alegres e claramente se detetava a participação das crianças, que foram realizando tarefas e propondo ideias para a decoração do mesmo.

Em relação à realização da pintura de escorpiões em papel de cenário (fig.23), esta proposta foi de encontro ao interesse das crianças, pois na elaboração do design do projeto as crianças disseram que queriam realizar pinturas de escorpiões.



**Figura 23:** Pintura de escorpiões.

Na construção da história para o nosso teatro de fantoches como pode observar-se no seguinte excerto: (...) *Também construímos uma história sobre os escorpiões onde falamos em algumas das questões que descobrimos, ou seja, a história vai servir também para transmitir informação sobre os mesmos.*

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

*Esta história serve de guião para o teatro de fantoches que as crianças querem realizar (Reflexão Semanal, 07 a 11.05.12, p.7).*

Durante a construção, havia crianças muito interessadas, pois davam ideias de forma autónoma para a história e mesmo quando a ideia não se adaptava ao contexto, as crianças tentavam reformulá-la e encaixá-la na história. Mas o R. (5:3), não estava com grande interesse na construção da história, sendo por várias vezes chamado à atenção e tentava incentivá-lo, pedindo-lhe para dar uma ideia, mas sem sucesso.

O meu papel nesta fase foi de auxiliar as crianças, organizando as ideias, pois as crianças tinham muitas ideias, mas por vezes tinham que ser adaptadas. Nos desenhos que elaboraram no registo da história verifiquei que as crianças estavam a interiorizar a anatomia do escorpião, pois já o desenhavam criteriosamente, incluído todas as partes.

Na construção da canção intitulada “O escorpião Valentão”, esta foi construída pelas crianças, mas eu também auxiliei na construção frásica como podemos comprovar no excerto da reflexão semanal (14 a 18.05.12): (...) *O que construímos também esta semana foi a canção dos escorpiões, a canção foi elaborada com as frases das crianças a minha função era apenas de articular as frases e de ajudar a criar a melodia. A canção não é muito elaborada em termos de texto, mas o que aqui realmente interessa é que foi construída pelas crianças e já todo o grupo de crianças a sabe cantar (p. 6).*

Na construção dos fantoches, as crianças estavam entusiasmadas, interessadas e até mesmo aquelas que não faziam parte do projeto queriam ajudar. Verifiquei com isto que as crianças gostavam muito de construir fantoches, durante a minha prática não me tinha apercebido desse grande interesse por parte das crianças, mas com a realização destes fantoches consegui verificar que as crianças adoram este tipo de trabalhos, e este interesse, por fantoches, envolve o grupo quase todo.

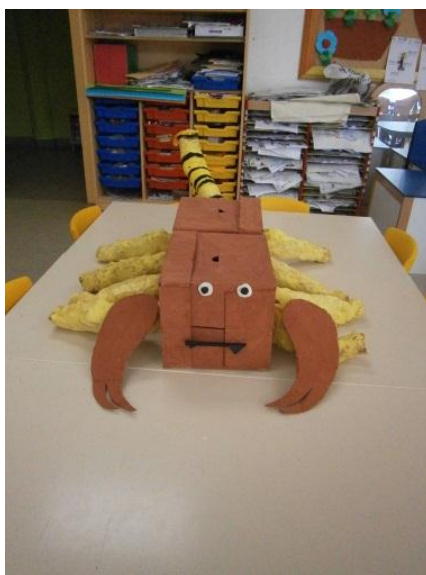
No ensaio para a peça de teatro, verifiquei que as crianças se lembravam muito bem da história, pois um fator fundamental para isto acontecer foi a história ter sido criada por elas. Em pouco tempo as crianças memorizaram as falas e com os ensaios as crianças já não sentiram receio de dizer as suas falas perante os outros. Para o cenário do fantocheiro, colocámos

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

a pintura de escorpiões, sugestão dada pelas crianças quando pensamos no cenário.

Na construção do escorpião em três dimensões (Fig. 24), elaborámos um design do escorpião, como ele iria ficar após estar construído. Para escolhermos os materiais que utilizámos entramos todos num diálogo onde cada um sugeria uma ideia, como podemos atestar no seguinte excerto:

*(...) Durante a construção do mesmo as crianças fizeram alguns comentários, que aparentava não termos falado e acordado os materiais anteriormente. O D. (5:2) relativamente às cores das patas do escorpião disse: “Eu vou pintar de castanho” e a M. (6:11) respondeu: “Não é castanho, é de amarelo”, eu ao ouvir o D. (5:2) intervi e disse: “D. (5:2), então como tínhamos combinado pintar as patas de que cores? Vocês disseram que queriam o corpo de castanho e as patas de amarelo, não foi?” e ele disse: “Ah estava a brincar!” (...) (Reflexão Semanal, 21 a 25.05.12, p.2).*



**Figura 24:** Escorpião em 3D.

O objetivo deste trabalho seria utilizar materiais simples e que fossem acima de tudo fáceis de moldar para as crianças. Durante a construção do escorpião, as crianças demonstraram interesse e entusiasmo, pois este tipo de trabalhos era empolgante e estavam ansiosos pelo resultado final. As crianças

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

elaboraram o escorpião quase todo sozinhas, eu apenas auxiliava as crianças quando elas solicitavam.

No nosso projeto as áreas curriculares foram todas trabalhadas e todas interligadas. Na área de formação pessoal e social as crianças durante o projeto foram interiorizando valores que lhes permitiam tomar consciência de si e dos outros. Nas relações que íamos construindo, as crianças eram influenciadas e influenciavam o meio que as rodeavam, construindo referências que lhes permitiram compreender o que estava certo e o que estava errado.

Durante o projeto as crianças foram tornando-se mais autónomos, apesar de recorrerem por vezes à minha ajuda, mas sempre os incentivei para a autonomia e independência. Todas as questões foram sempre negociadas num processo de partilha entre adultos e as crianças passando, assim, por uma organização social participada que proporcionou um bom funcionamento do grupo. As crianças cooperaram para um fim comum, tomaram iniciativa de propor atividades e colaboraram de forma mais ou menos equitativa.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação foram imensas as atividades. No domínio da Expressão Motora, foi explorada a coreografia da música que criámos “O Escorpião Valentão”. As crianças cantavam e, simultaneamente faziam a coreografia. Em relação ao domínio da Expressão Plástica, esta área foi bastante explorada. Realizámos uma pintura de escorpiões em papel de cenário; desenhos de escorpiões feitos pelas várias crianças; construímos fantoches e elaborámos o escorpião em três dimensões.

O domínio da Expressão Dramática foi explorado através do teatro de fantoches “Os Escorpiões Esfomeados”.

No que se refere ao domínio da Expressão Musical, esta área foi dinamizada com os ensaios da canção “O Escorpião Valentão”. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, houve uma grande exploração. Efetuámos os vários registos do que descobrimos, elaborámos e registámos a história “Os Escorpiões Esfomeados” e ainda, construímos e registámos a canção.

Relativamente à Área da Matemática não foi realizada nenhuma atividade específica, pois as crianças espontaneamente construíam noções matemáticas a partir das vivências do quotidiano. Assim, este domínio foi

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

integrado em várias atividades onde as crianças realizaram contagens, classificação, formaram conjuntos, bem como a resolução de problemas onde se estimulava as crianças a desenvolver o raciocínio e o espírito crítico, de modo a que as crianças construíssem noções mais precisas da realidade.

Em relação aos recursos das tecnologias, usamos o computador para escrevermos os convites para as outras salas. Finalmente, quanto à Área do Conhecimento do Mundo, esta foi utilizada através das pesquisas realizadas na internet e nos livros, pois as crianças interagiram com conceitos desta área, como por exemplo através da observação do escorpião à lupa e na realização dos registos.

### **4º Fase: Avaliação e divulgação:**

A apresentação do projeto realizou-se para os meninos das outras salas e consistiu na apresentação do teatro de fantoches, seguindo-se uma conversa de grupo para divulgarem a informação aprendida e, por último, a explicação da confeção do escorpião em três dimensões. No final solicitámos às outras salas para se dirigirem à nossa e observarem os nossos registos efetuados e, caso houvesse, esclarecer algumas dúvidas. Quanto à avaliação do projeto foi uma validação social, pois o grupo de crianças comunicou o que aprendeu e recolheram as reações das outras salas.

Pondero que o projeto realizado contribuiu para uma prática diferenciada, promovendo aprendizagens diversificadas e significativas. Foi um projeto planeado, partiu dos interesses de alguns elementos do grupo, o que, desenvolveu nas crianças um sentimento de preocupação e sentido de responsabilidade, as crianças sentiram envolvidas totalmente. O que mudaria neste projeto seria o tempo de realização do mesmo. Planearia, mais cedo o início do projeto para que as crianças tivessem mais tempo no decorrer das atividades. Foi a primeira vez, no Pré-Escolar, que trabalhei a metodologia de projeto, e afirmo que foi uma prática que produziu bons resultados.

**Projeto “Animais domésticos e selvagens”:**

O objetivo de trabalhar, também, com a metodologia de projeto, no 1º Ciclo, tornou-se mais complicado devido ao horário e ao facto da professora cooperante nunca ter implementado esta metodologia.

O trabalho de projeto como método utilizado no Pré-Escolar, teve um resultado satisfatório, por isso, pretendia implementá-lo também no 1º Ciclo. Contudo, o facto de não haver delineado no horário tempos para as atividades e projetos, a implementação do projeto tornou-se mais difícil. O que também causou alguns constrangimentos foi o facto de existir um programa a cumprir. Assim, a professora cooperante sugeriu-me que partisse de um tema do programa para desenvolver um projeto.

O tema que estava a ser desenvolvido, no momento, era o tema dos animais, inserido na área do Estudo do Meio, e como as crianças mostraram interesse em alargar os seus conhecimentos sobre os animais domésticos e selvagens, tornou-se o título do projeto. Este envolveu a turma inteira, no entanto as atividades foram desenvolvidas a pares ou em pequenos grupos.

Tendo em conta as fases do projeto, definidas por Katz & Chard (2009), apresento como este prosseguiu.

**1º Fase: Definição do problema:**

Ao longo do tema (animais, que começou a trabalhar-se no grupo) surgiu, também um jogo onde as crianças dispunham de vários animais, de diferentes espécies, onde deveriam explicar as suas características, tendo por base três questões exploradas anteriormente: “Como se deslocam?”, “Onde vivem?”, “Tem o corpo coberto de ...”. Após o jogo, numa conversa em grande grupo surgiu, então a ideia de descobrirmos aspetos novos sobre os animais domésticos e selvagens. Discutimos em grande grupo, se todos realizariam o projeto, ou se apenas haveria um pequeno grupo que gostasse de realizá-lo. Todos mostraram interesse, assim, o trabalho de projeto foi elaborado em grande grupo, mas cada grupo com sua função específica, segundo os seus interesses.

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Nesta primeira fase, o meu papel foi incentivar as crianças a falar sobre o tema, bem como apresentarem as suas conceções iniciais acerca do mesmo, através dos seus desenhos, de forma a tomar conhecimento do que estas já conseguiam dizer acerca destes animais e onde poderiam apresentar mais dificuldades.

### **2º Fase: Planificação e lançamento do trabalho:**

Na coluna “O que já sabemos” colocámos as afirmações que foram o ponto de partida do nosso projeto:

- Há animais que vivem na terra, no mar e no ar;
- Há animais que se deslocam a andar, rastejar, a nadar e a voar;
- Há animais que tem o corpo coberto de pelos, penas, escamas e carapaça;

Na coluna “O que queremos saber” as crianças colocaram as seguintes questões:

- Quais são os animais domésticos?
- Quais são os animais selvagens?
- Como é que os animais andam?
- Como é que os pintainhos nascem?
- Como é que os animais comem?
- Como é que o gato consegue ouvir ao longe?
- Porque é que os cães conseguem cheirar melhor do que nós?
- Porque é que a girafa tem um pescoço tão comprido?
- Porque é que os elefantes têm uma tromba?

Estas questões constituíram-se como linhas orientadoras destinadas à resolução e procura de soluções para o problema formulado. Após a realização dos registos destas duas colunas, elaboramos um plano de ação onde as crianças decidiram o que queriam fazer, para colocarmos em prática e darmos continuidade ao nosso projeto, bem como os recursos que possuíamos para respondermos às nossas questões.

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Clarificámos, então as atividades a realizar no projeto, bem como os seus processos de trabalho, como podemos verificar no seguinte excerto: *“Definimos também as atividades a desenvolver durante o projeto, havendo uma enorme dispersão, pois havia ideias muito dispersas. O meu papel foi de orientar as crianças para o que realmente poderiam fazer, escolheram-se algumas atividades e selecionamos as mais interessantes e fomos a votação”* (Reflexão Semanal, 26 a 30.11.12, p.1).

Dividimos tarefas, preparámos o trabalho de campo e assim, decidimos que iríamos pesquisar sobre animais; pesquisar adivinhas; fazer desenhos de animais; imitar animais; construir uma quinta e construir uma selva. Ainda no registo de 26 a 30.11.12 destaquei que: *“ao longo deste projeto pretendo dar um grande enfoque à pesquisa realizada, e observarei a forma como estas pesquisam e procuram informação. Logo observarei, trabalharei tipos de pesquisas e ensinarei as crianças a aprender a manusear o rato do computador para que aprendam o que é necessário para iniciarmos uma pesquisa. Como as crianças não sabem ler nem escrever, relativamente ao computador escreverei eu, mas pronunciarei em voz alta o que estamos a escrever”* (p.2). Nos encontros em que demos continuidade ao projeto os vários aspetos foram sendo discutidos e negociados entre as crianças.

### **3º Fase: Execução**

No início das pesquisas, como podemos observar no seguinte excerto da Reflexão Semanal (26 a 30.11.12): *“esta semana iniciamos, então as pesquisas sobre as nossas questões. Planifiquei que as crianças pesquisassem na biblioteca, nos vários livros que lá encontrassem acerca do tema. Acho que esta pesquisa correu bem, pois as crianças através das imagens identificaram livros muito interessantes sobre o assunto. A pesquisa foi feita, então, mais tarde na sala de aula em grupos de dois para partilharem ideias e ajudarem-se mutuamente na recolha de informação”* (p.2).

Na realização do jogo “Teatro de Animais” no espaço exterior da escola ao som da música “Fungagá da Bicharada”, este foi de encontro aos interesses



## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem

das crianças pois no design no projeto as crianças disseram que pretendiam imitar animais.

Na apresentação dos registos ao longo da sua elaboração, o grupo que tinha elaborado a pesquisa explicava o que este tinha descoberto. Estas pesquisas correram bem, como demonstro no excerto seguinte: *“durante a apresentação das questões verifiquei que as crianças estavam bastante interessadas, estavam orgulhosas porque estavam apresentar o que tinham descoberto e estavam muito bem informadas. Concluindo assim que estas realizaram as suas pesquisas com muito entusiasmo e interesse, revelando isso nas suas apresentações”* (Reflexão Semanal, 03 a 07.12.12, p.2 e 3).

Também Niza defende que *“as trocas sistemáticas de produções e de saberes concretizarem a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam”* (2010, p.356).

No registo das adivinhas (fig. 25), estas ficaram muito coloridas e alegres e o registo foi elaborado com o grupo de crianças que pesquisou as adivinhas na Internet. No final, as adivinhas foram feitas ao restante grupo, pois quem adivinhasse faria a sua ilustração. Os resultados foram proveitosos.



**Figura 25:** Registo das adivinhas.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

No início da construção dos animais para as maquetes (quinta e selva), começámos por escolher os animais que colocaríamos na quinta e igualmente na selva, as crianças decidiram por si mesmas quais os animais que queriam.

No início da construção das maquetes, a quinta (fig.26) e a selva (fig.27), a turma foi dividida em dois grupos, cada um deles construiu uma maquete.

Todo o processo de construção estava bastante acessível para as crianças, pois o importante é serem as crianças a fazer. Para reforçar esta ideia registei no meu caderno de formação *“na minha opinião o fato de haver dois grupos na construção em simultâneo foi uma ideia interessante, pois estes partilhavam ideias, opiniões, discutiam como deveriam colocar os animais. Em suma foi uma boa estratégia de trabalho, pois foi uma partilha que enriqueceu bastante os dois grupos. Foi positivo o trabalho em grupo e ainda se tornou mais enriquecedor as partilhas que foram feitas entre os dois grupos”* (Reflexão Semanal de 10.12.12, p. 1 e 2).



**Figura 26:** Maquete: A quinta.



**Figura 27:** Maquete: A selva.

Durantes estas semanas de trabalho de projeto as crianças levaram para realizarem em casa com os seus pais alguns dos animais preferidos, como “Qual o animal preferido da terra?”, “Qual o animal preferido do mar?”, “Qual o animal preferido do ar?”, “Qual o animal preferido doméstico?” e “Qual o animal preferido selvagem?”. Mais uma vez, destaco o fato de as crianças

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

levarem estes desenhos para fazer em casa, para que os pais pudessem colaborar e ter conhecimento do trabalho realizado pelo seu educando.

Ao longo das semanas os trabalhos elaborados, verificaram-se criativos, produzidos com muitos pormenores e com cuidado. Ao observar estes desenhos tive plena noção que muitos deles foram realizados com muita dedicação e entusiasmo, podia observar-se pela forma da pintura, pelos contornos e pela perfeição dos desenhos.

Na construção de gráficos de barras tendo como base os resultados dos registos (desenhos dos animais) feito pelo grupo, surgiu a questão “*Qual é o animal que foi mais vezes desenhado?*”. Após esta interrogação pensei que seria interessante fazer com um pequeno grupo de crianças a contagem dos dados (desenhos) realizados e elaborarmos um gráfico de barras com essa contagem. Assim, propus às crianças esse trabalho, e logo um grupo de crianças se disponibilizou para concretizá-lo.

No nosso projeto as áreas curriculares foram todas exploradas e todas interligadas. Relativamente à Área das Expressões e Educação foram imensas as atividades. Quanto à Expressão Físico-Motora e Expressão Dramática e Expressão Musical foram interligadas e exploradas mutuamente no jogo “Teatro de Animais”. Na Expressão Motora, as crianças tinham que correr/dançar, mexerem-se livremente pelo espaço exterior.

Para explorar a Área da Expressão Musical utilizámos a canção “Funaná da Bicharada” para incorporar com a corrida e dança, enquanto a música tocava. Ao imitarem as várias posturas e formas de hábitos, costumes, forma de andar dos animais explorámos a Área da Expressão Dramática.

Em relação à Área da Expressão Plástica realizámos vários desenhos de animais, ilustrámos as adivinhas, pintámos e decorámos os animais, e construímos a maquete da quinta e da selva, manipulando diversos materiais.

Em relação à Área de Estudo do Meio, estudámos vários aspetos relacionados com os animais domésticos e selvagens, nas pesquisas realizadas na internet e nos livros, pois as crianças interagem com imensos conceitos desta área. E podemos, ainda, incluí-la na realização dos registos na informação recolhida.

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

A Área da Língua Portuguesa foi bastante dinamizada nos vários registos efetuados e nas pesquisas realizadas na internet e nos livros, pois as crianças estavam em contínuo contacto com a escrita.

Quanto à Área da Matemática realizámos contagens e efetuámos os gráficos de barras com os animais preferidos domésticos e selvagens. Ao longo deste, as crianças também foram construindo espontaneamente noções matemáticas a partir de vivências do dia-a-dia. Esta área também foi integrada em várias atividades onde as crianças tiveram que realizar contagens, bem como na resolução de problemas as crianças desenvolveram o raciocínio e o espírito crítico. Finalmente, em relação aos recursos das tecnologias utilizámos, o computador para efetuarmos alguns dos registos, para fazer os convites para dar aos pais e para fazer os gráficos utilizando o programa 2Simple.

### **4º Fase: Avaliação e divulgação:**

As crianças afirmaram no design do projeto que desejavam apresenta-lo divulga-lo através de uma exposição aos pais e às outras salas. Então, organizámos todos os nossos trabalhos, registos efetuados, maquetes, livro de registos e colocámos em cima das secretárias que estavam expostas na sala.

A exposição dos trabalhos realizou-se sexta-feira cerca das 17h:30m da tarde. As outras salas que estiveram interessadas em consultar e ver o projeto fizeram-no durante a tarde de sexta-feira. Também solicitei aos pais que concedessem a sua opinião acerca deste projeto e acerca do que ouviram os seus educandos falar em casa, como forma de avaliação do mesmo.

Estes projetos, realizados em ambos os contextos (Pré-escolar e 1º Ciclo) estiveram associados a três estratégias de diferenciação: individualização, trabalho de grupo (que desenvolve a responsabilidade, a autodisciplina e o espírito crítico; forma de preparação para a vida adulta pois a progressão individual resulta do confronto do ponto de vista pessoal com o dos outros) e a utilização do documento como fonte de conhecimento. E, como num trabalho de grupo destas proporções a meta do pequeno grupo é a aprendizagem de todo o grupo (todos os seus elementos), todos unem forças para que a aprendizagem seja global e de todos.

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

### **Acompanhamento diferenciado**

Neste subponto irei refletir sobre um Estudo de Caso que consistiu no acompanhamento de uma criança no contexto de 1ºCiclo, que apresentava algumas necessidades ao nível da Matemática. Esta criança foi acompanhada ao longo de toda a prática pedagógica, solicitando estratégias de ensino aprendizagem diferenciadas.

Nesta abordagem destaco que a M., no decorrer das atividades que se referiam à Área da Matemática solicitava-me constantemente apoio. Reparei que não reconhecia os números visualmente, que só conseguia identificar um número recorrendo à contagem. Então, sempre que trabalhávamos a Área da Matemática, conhecendo já as suas necessidades, explorava com ela o reconhecimento dos números, como por exemplo, através dos números saltados a criança tentava identificá-los, construía conjuntos (de lápis) e contava a quantidade, e em seguida tinha que escrever o número correspondente.

Ao longo desta intervenção começou a notar-se uma pequena evolução. Quando começaram a surgir as somas, a criança tornou a demonstrar mais dificuldades, pois ela não conseguia realizar a simples soma “2+2”. Mas o que realmente despertou a minha atenção foi ela não conseguir fazer esta soma de maneira nenhuma, nem utilizando os dedos (algo que quase todas as crianças conseguiam fazer).

Segundo Papalia, Olds, & Feldman, *“as crianças inventam intuitivamente estratégias para adicionar, contado pelos dedos ou usando outros objetos. Pelos seis ou sete anos, conseguem contar mentalmente. Aprendem também a contar a quantidade de: para somar 5 e 3, começam a contar a partir de 5, e depois 6, 7 e 8 para adicionar a quantidade 3.”* (2001,p.424). Após verificar esta dificuldade, ponderei que devia trabalhar com ela, utilizando diferentes estratégias (diferenciar) para que conseguisse concretizar as atividades sem ajuda.

Primeiramente, a estratégia utilizada referiu-se à aplicação dos seus dedos, para a criança efetuar a soma mais facilmente. Começámos a trabalhar

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

as duas (no tempo do Apoio ao Estudo), sentei-me ao seu lado enquanto a professora cooperante se encontrava a orientar o restante grupo. Expliquei-lhe a forma com ela deveria utilizar os seus dedos para efetuar a contagem. No entanto, verifiquei que a criança continuava sem perceber e, refleti chegando à conclusão, que talvez fosse a explicação que não estava a ser a mais correta para aquela criança.

Prosseguindo neste meu labor em auxiliar a criança no processo de aprendizagem estabeleci o objetivo de conseguir ajudá-la e acompanhar a sua evolução. Mantendo a confiança que ela iria conseguir, resolvi experimentar outra estratégia. Esta focalizava-se na utilização dos lápis e das canetas para efetuar a contagem e resolver a soma. Na reflexão de 19 a 23 de novembro, mencionei: *“por exemplo, “2+3” explicava-lhe colocando dois lápis de um lado que correspondia ao algarismo dois e colocava mais três lápis de outro lado que por sua vez corresponderia ao algarismo três, no final contávamos quantos lápis tínhamos colocado em cima da mesa, que seria o resultado. Com a utilização deste material mais palpável a criança ao longo de algumas semanas, sempre a insistir nesta estratégia, pois verificava que a criança estava a perceber, começou a realizar as somas sozinha”* (p.3 e 4).

Mesmo assim a criança inicialmente não percebia que as canetas correspondiam aos algarismos indicados. Continuámos a utilizar a mesma estratégia durante várias vezes, pois diariamente planificava alguma atividade para a criança treinar, para que o processo de aprendizagem fosse mais rápido e com sucesso. Assim ao longo de algum tempo, a criança começou a realizar as somas sozinha como podemos observar no seguinte excerto: *“Com a utilização deste material mais palpável a criança ao longo de algumas semanas, sempre a insistir nesta estratégia, pois verificava que a criança estava a perceber, começou a realizar as somas sozinha”* (p.3 e 4).

No decorrer do tempo, verifiquei que a criança já conseguia fazer sozinha o processo de colocar o número de lápis consoante o algarismo pretendido. Quando observei esta aprendizagem da criança, resolvi aproximar-me dela para ver qual seria a sua reação. Ela sorriu e disse *“P. já consigo fazer sozinha, queres ver?”*.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

Constatei que ela se encontrava muito contente e orgulhosa por conseguir resolver, sem ajuda, o exercício. Após verificar a alegria desta criança também para mim, se tornou um acontecimento muito importante, o de ter constatado que a minha perseverança tinha dado os seus frutos e se refletia na evolução da aprendizagem da criança. Para reforçar esta situação, na reflexão 19 a 23 de novembro registei: *“a criança também demonstrou-se muito contente quando começou a fazer sozinha e eu sempre lhe disse “M, tu consegues, vamos fazer de novo!”*, e acredito que ela teve uma grande força de vontade para conseguir, como aconteceu” (p.4).

## **Reflexão Final**

A Prática de Ensino Supervisionada foi um percurso diversificado, rico em aprendizagens, conhecimentos, valores, afetos, tristezas e alegrias. Esta intervenção contribuiu para conhecer as duas realidades (Pré-escolar e 1º Ciclo) mais a fundo, tendo em conta aspetos relativos ao funcionamento do ambiente educativo, à sua reflexão, conhecer as características e as necessidades de ambos os grupos e conhecer as diversas componentes do trabalho dos profissionais de educação. Contribuiu, também, para o desenvolvimento de uma intervenção ponderada, pensada e reflexiva face à experiência vivida e, para as relações de envolvimento com famílias e comunidades.

Após conhecer os dois níveis de ensino, hoje tenho uma visão mais abrangente do modo como se estruturam, em termos de organização curricular e desenvolvimento de conteúdos. Permitiu-me, assim, compreender a importância da continuidade entre ciclos e o papel do professor para a sua concretização. Posso, então, assegurar que esta intervenção pedagógica me ajudou a crescer tanto a nível profissional como a nível pessoal. Ao longo da prática tive como referência o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (DL nº 241/2001, de 30 de Agosto).

Orientei a minha prática profissional no sentido de dar resposta a algumas exigências, como por exemplo, a inclusão, a aprendizagem significativa, o respeito pelos interesses e ritmos de aprendizagem das várias crianças. Sempre respeitei cada criança, sendo que cada uma tem as suas próprias vivências e experiências, o que as torna tão enriquecedoras para o processo de aprendizagem, e tive expectativas positivas em relação a cada criança (compromisso com a criança). Envolvi, igualmente, as famílias no processo educativo (compromisso com a família).

É importante referir que o papel do professor /educador se deve apoiar em quatro pilares do conhecimento fundamentais e que deve ter em conta na sua atividade enquanto formador e profissional da educação. Estes pilares são aprender a conhecer (ganhar compreensão), aprender a fazer (agir sobre o



**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

meio que nos rodeia), aprender a viver juntos (cooperar em atividades) e aprender a ser (integra os três pilares) (Delors *et al.*,1996).

O primeiro pilar assenta na perspetiva que cada um de nós deve conhecer o mundo envolvente para viver com qualidade de vida, tanto pessoal como profissional. A pessoa vai conhecendo ao longo da sua vida sendo impossível conhecer tudo. *“Aprender a conhecer supõe o aprender a aprender exercitando a atenção, a memória e a pensamento”* (Resendes & Soares, 2002, p.27).

O segundo está mais direcionado para utilidade prática que é dada ao nosso conhecimento, bem como é feita a sua adaptação.

O terceiro pilar realça a capacidade de evitar conflitos, por isso é fundamental saber viver e trabalhar em cooperação em atividades humanas.

Finalmente o quarto e último pilar é o mais vasto, pois compreende todos os outros anteriores. O ser humano deve ter liberdade de pensamento e imaginação para conseguir ser proprietário do seu próprio destino. Este não é construído individualmente, mas sim em interação com os outros. O desenvolvimento humano desenrola-se ao longo de toda a vida, sendo um processo que começa pelo conhecimento de si mesmo, e posteriormente na relação com os outros. Pode-se afirmar, então que *“a educação é antes de mais, uma viagem interior cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade, e ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social e interativa”* (Resendes & Soares, 2002, p.29).

Em ambas as valências as atividades e estratégias eram previamente planificadas, mas nem sempre eram bem-sucedidas, pois ocorriam imprevistos, dúvidas face à forma como a aprendizagem se processava. No entanto no que concerne ao Pré-escolar, as atividades planificadas, e talvez os espaços diversificados suscitavam tarefas que não estavam previstas, que surgiam por parte de alguma criança do grupo que suscitava alguma dúvida ou curiosidade o que contribuía para uma nova aprendizagem.

A planificação foi ao longo de toda a intervenção um instrumento indispensável no trabalho com o grupo, procurando sempre, incluir todos os elementos do currículo em função dos interesses e necessidades das várias crianças. Nos dois níveis de ensino as crianças desenvolveram competências

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

nos diferentes níveis (cognitivo, atitudinal, psicomotor e artístico), apelando a estratégias de aprendizagem que se adaptassem às diversas características e necessidades de aprendizagem.

Um dos aspetos que me ocasionou maior preocupação foi relativamente ao meu caderno de formação. Ao longo de toda a prática pedagógica revelei algumas dificuldades na elaboração das reflexões semanais, no Pré-Escolar deparei-me logo com a dificuldade de concentrar a minha atenção em apenas algumas situações diárias para posteriormente refletir sobre elas, mas ao longo da intervenção sinto que fiz uma boa evolução e as reflexões foram tornando-se mais minuciosas e completas.

No 1º Ciclo, num contexto completamente diferente, mais formal, essa dificuldade acentuou-se, pois não conseguia captar pequenas situações específicas, então durante toda a minha prática um dos meus objetivos foi corrigir essa lacuna. O facto de refletir sobre a minha ação foi e será ao longo da minha carreira profissional fundamental para corrigir a ação futura tanto em contexto de sala de aula com o grupo, como em termos de pensamentos e valores em relação à profissão. Segundo Esteves (2008), *“O diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Permite registar as notas de campo provenientes da observação dos aspetos da sala de aula ou da escola em estudo”* (p.85).

No geral, penso que fiz uma boa evolução e um percurso satisfatório ao longo da prática pedagógica com a realização de inúmeras aprendizagens a todos os níveis. Sempre tentei desenvolver uma ação focada nas necessidades, características e interesses das crianças para promover aprendizagens diversas, ricas e significativas. Promovi sempre a participação ativa, para que os grupos tivessem a capacidade de fazer escolhas, exprimir-se, construir significados e participar ativamente na sociedade.

Sempre reconheci as minhas dificuldades, refleti sobre elas e esforcei-me sempre para tentar melhorá-las e ultrapassá-las com o acompanhamento das professoras cooperantes e orientadoras, saliento, ainda, a importância dos referenciais teóricos como sustentação para uma prática educativa de qualidade e com intencionalidade.

Finalmente, um aspeto que pretendo abordar é a importância

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

destas duas valências do nosso curso (Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico). Após efetuada a Prática Supervisionada nos dois contextos, percebo e destaco o quão importante é o papel do professor nesta formação, sendo uma mais-valia essencialmente para as crianças.

Pois apenas as pessoas que têm a possibilidade de participar nos dois contextos conseguem perceber que por vezes as atitudes e as posturas não são realmente as mais corretas. Cabe-nos, então, como futuros profissionais da educação, melhorar esta rotura existente entre estes dois ciclos e melhorar os aspetos contraproducentes em cada um deles de modo a proporcionar melhores aprendizagens às crianças.

Esta formação conjunta permitiu-me relacionar as duas visões e perceber que existem imensas diferenças e continuidades. Pondero que esta formação deu muito bons resultados, o que se repercutirá futuramente na minha ação.

## **Referências Bibliográficas**

- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas?* Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários de inovação educacional*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional .
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Santos Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa .
- Esteves, M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Font, M. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem* . Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J., Gâmbôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2006). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Homann, M. & Weikart, D. P. (1997) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

- Homem, M. L. (1955). *O jardim de infância e a família* . Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz L. & Chard S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. 2.ªEdicao. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família* . Lisboa : Instituto Piaget .
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 1.DEP-GEDEPE. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo* . Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parceira* . Lisboa: Dgidc.
- Ministério da Educação. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Morgado, J. (1997). *A relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, A. J. (1996). *Estilos cognitivos*. Texto não publicado. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.
- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*.Porto: Porto Editora
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições tinta-da-china.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *Mundo da Criança* . Amadora: McGraw-Hill.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A., & Demirsky, S. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições Asas.
- Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vilarinho, L. R. (1986). *Didática-Temas Seleccionados*. São Paulo: S.A.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Woodhead, M. O. (2007). *Early Childhood and Primary Education - Transitions in the Lives of Young Children*. United Kingdom: The Open University.
- Zabalza, M. A. (1993). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Educación hoy.

**Legislação Consultada:**

- Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundários, Dec-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto;
- Perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, Dec-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto;

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

- Carta de Princípios para uma ética Profissional

**Documentos das escolas:**

Projeto Educativo Do Externato Oratório de S. José (2010/2013). Évora

Carapinha, C. anos (2011/2012) Projeto Curricular da Sala dos 5 anos.  
Externato Oratório de S. José

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº3 (2012/2013). Évora

Plano de atividades de Turma ( 2012/2013)

## **Apêndices**

### **Apêndice 1: Excerto da Reflexão semanal do Pré-Escolar (14 a 18.05.12)**

(...) Na segunda-feira de manhã estávamos sentados nas mesas a marcar as presenças e enquanto isso, o Miguel C. (6:11) em conversa com outras crianças começaram a soletrar as letras de alguns nomes. Começaram a soletrar o nome de Miguel, seguiram para Ana e Joana. Ao verificar que eles estavam a soletrar apenas os nomes com letras de maior conhecimento, disse: “Olhem e agora solebrem lá o meu nome”. Quando eu disse isso e a reação do Miguel C. (6:11) foi de rir e fez uma cara de aflito e eu retorqui: “Eu ajudo” e então fui dizendo o meu nome devagarinho para eles ouvirem as letras, mas como é um nome complicado eu tive que ajudá-los. Outro fator de difícil identificação das letras no meu nome é porque eles não tem contato visual com o mesmo, pois na lista das presenças não está esse nome, logo torna-se mais complicado a sua visualização (p.1).



**Apêndice 2: Excerto da Reflexão semanal do Pré-Escolar (13 a 17.02.12)**

(...) Durante o acolhimento na quinta-feira escolhi aleatoriamente a Rita (5) para marcar o dia da semana, a data e o tempo. Constatei que ela tinha alguma dificuldade em identificar os números, pois não diferenciava o 16 do 26. Alguns meninos é que a ajudaram a verificar o data e a encontrar o número 16. (p.7)

**Excerto da Reflexão semanal do Pré-Escolar (30 a 04.05.12)**

(...) Eu encontrava-me sentada a uma mesa a realizar uns apontamentos, quando a Beatriz (5:5) surgiu ao meu lado e afirmou: “Patrícia o Kiko (6:9) não me deixa brincar com eles no faz de conta”. Eu levantei-me, então e dirigi-me com a Beatriz (5:5) à área do faz de conta onde se encontrava o Kiko (6:9) e entre outras crianças. Quando cheguei perguntei: “Kiko (6:9), porque é que não deixas a Beatriz (5:5) brincar, tão quantos meninos podem estar aqui na área do faz de conta? e ele retorquiu: “Não sei”, e então, eu disse: “ Vamos lá contar, dois no quarto, três na cozinha e ainda dois na loja. Então quantos meninos podem estar?” e ele com a ajuda da Rita contou os meus dedos, pois enquanto eu dizia o número de crianças, fazia a representação dos mesmos com os dedos, até foi a Rita que disse: “7 meninos”. Depois o Kiko (6:9) disse: “está bem Beatriz (5:5) podes brincar” e assim ficaram todos a brincar uns com os outros.

Após esta conversa acerca da quantidade de crianças que podem estar naquela área e através da minha intenção de eles contarem os meus dedos para chegarmos à resposta que procurávamos foi uma forma de trabalhar a matemática, através de uma simples conversa. Deve haver uma interdisciplinaridade nas várias áreas e devemos conseguir interligá-las e fazer associações possíveis em que conseguimos trabalhar as várias áreas através de uma simples situação. As crianças constroem alguns entendimentos matemáticos ao interagirem com o ambiente físico e social que os rodeia e ao refletirem sobre essas experiências. Segundo Spodek existem dois tipos de aprendizagem: por rotina e a significativa. Também afirma que “na

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

*aprendizagem significativa não se trata, simplesmente, de absorver passivamente a informação, mas sim de dar um sentido ativo ao mundo*". Podemos concluir assim, que a criança aprende muito mais com o mundo que a rodeia e através de situações reais do que um conjunto de exercícios continuamente repetidos. Cabe a nós educadoras apoiar o desenvolvimento do pensamento logico-matemático a partir de situações do dia-a-dia, pois, o quotidiano oferece múltiplas aprendizagens matemáticas (p.4 e 5).

**Excerto da Reflexão semanal do Pré-Escolar (21 a 25.05.12)**

(...) Iniciamos a sua construção com a pintura do corpo e do preenchimento das suas patas. O A. (6:7) e a C. (5:1) começaram a fazer bolas de jornais para preenchimento das patas. Eles foram construindo várias bolas de jornal e depois o A. (6:7) perguntou-me: "Já chegaram?" eu respondi: "não sei, achas que sim? Então olha, vamos lá contar quantas bolas tens?". Pedi ao A. (6:7) para contar as bolas de jornal, pois na segunda-feira foi a sua vez de contar as crianças que estavam presentes e mostrou alguma dificuldade na contagem, tendo que voltar a começar de novo. Mas ao contar as bolas o A. (6:7) não mostrou grandes dificuldades, foi sempre contanto e apenas se enganou no trinta, pois disse: "vinte e dez", mas isso é normal, pois ao longo deste tempo notei que as crianças tem alguma dificuldade em fazer a transição do dezanove para o vinte e do vinte para o trinta e assim sucessivamente. Mas a sua contagem foi bastante boa, pois ele conseguiu contar até ao número trinta sem ter um engano. As crianças ao recitar a sequência da contagem "*vão criando sequências próprias até as conhecerem*" e os "*termos utilizados na contagem oral são aprendidos pelas crianças em interação com outras crianças e com os adultos*" (Sentido de Número e Organização de Dados, 2008, p.13) (p. 2 e 3).

**Apêndice 3: Excerto da Planificação diária do Pré-Escolar (26/03/12):**

**2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

(...) Jogo no exterior: Macaquinho do chinês.

- Desenvolver as capacidades de iniciar e parar; (Expressão Motora)
- Desenvolver a coordenação espaciotemporal; (Expressão Motora)
- Realizar jogos com regras bem definidas; (Expressão Motora)

**3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:**

(...) Cerca das 10:30h, quando terminada a história, as crianças irão permanecer no pátio da escola e irei realizar com as crianças o jogo do macaquinho do chinês. Inicialmente será eleita uma criança para ficar com os olhos fechados, posteriormente será a criança que for apanhada, a mexer-se, pelo outro jogador.

**Apêndice 4: Excerto de Reflexão semanal do Pré-Escolar (05 e 09.03.12)**

Na segunda-feira de manhã as crianças tiveram hora do conto, nesta hora as crianças vão para a biblioteca da escola e uma professora conta uma história e explora-a com as crianças. Eles têm a hora do conto de quinze em quinze dias à segunda de manhã, às 09:30h até às 10:30h.

Quando regressamos da hora do conto as crianças foram fazer o registo das novidades. Dividi as crianças por mim e pela auxiliar Maria e cada uma de nós fez com eles as novidades. O registo das novidades primeiramente é escrito por nós em letra manuscrita e depois as crianças passam por baixo e posteriormente fazem o desenho.

Fazer este tipo de registos com estas crianças é muito bom, primeiro porque eles gostam e querem escrever muito e em segundo lugar, porque eles para o ano irão para a escola primária e assim as crianças já tem grande contato com as letras e aquilo já não será completamente novo para elas. Os registos são assim uma forma de *“proporcionar o contato com os diversos tipos de textos escritos que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito”* (Orientações Curriculares, P.71, 1997).

Assim, *“as interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das conceções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita”* (Brochura A Descoberta da Escrita, p. 9, 2008).

Para realizar o desenho das novidades pensei em usar a técnica do café, para as crianças terem contato com outras formas de pintura e conseguirem utiliza-las da forma mais adequada. A técnica do café é uma técnica fácil de fazer e o resultado é interessante, e o fato das crianças estarem a usar café no seu desenho deixa-as entusiasmadas. O que aconteceu foi que as crianças adoram utilizar esta técnica, tanto que queriam era fazer desenhos grandes, para estarem muito tempo a desenhar. O material necessário é café,

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

água, cotonetes e vários recipientes. Utilizar diversas e formas de pintar e desenhar é bastante enriquecedor para as crianças e eu falo por mim, até mesmo eu tinha curiosidade em experimentar, visto que eu ainda não conhecia a técnica. Mas em suma resultou bem e as crianças gostaram muito, pois estavam sempre a dizer: “Estamos a desenhar com café” e depois o que aconteceu muito foi as crianças cheirarem a folha para ver se cheirava a café.

**Apêndice 5: Excerto da planificação diária do Pré-Escolar (02 / 03 / 12):**

**2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

(...) Pesquisa sobre o tema: “Porque é que os crocodilos andam em água doce?”  
(Área do Conhecimento do Mundo, Abordagem à escrita e à linguagem oral);

- Promover o contato com as tecnologias;
- Inculir o gosto pela escrita e pela leitura;
- Desenvolver nas crianças a vontade de pesquisa e procura;
- Fomentar o diálogo e a opinião crítica nas crianças;

- Elaboração do registo da pesquisa (Abordagem à linguagem oral e abordagem à escrita);

- Contactar com as letras e com a comunicação escrita;
- Inculir na criança que devemos seleccionar a informação mais importante; (...)

**3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:**

(...) Cerca das 09:30h as crianças irão com a educadora Cátia para o projeto das transições e apenas cinco crianças ficarão comigo na sala a realizar uma pesquisa no computador sobre: “Porque é que os crocodilos andam em água doce?”. Quando a pesquisa estiver terminada daremos início ao registo da mesma.

**Reflexão semanal 27 e 02.03.12**

(...) A nossa pesquisa inicialmente era sobre: porque é que os crocodilos andam em água doce?”, mas após ter pesquisado previamente verifiquei que não havia informação suficiente sobre esse aspeto e então realizamos uma pesquisa sobre os crocodilos tendo em conta algumas dúvidas das crianças. A pesquisa correu muito bem, as crianças estiveram quase sempre com a tenção

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

no tema a ser pesquisado, estavam sempre a colocar dúvidas e adoraram ver as imagens dos crocodilos. Quando terminamos a pesquisa começamos a realizar o registo da mesma. As crianças diziam as coisas que aprenderam e eu ia escrevendo. As crianças também escreveram com a sua letra os principais pontos que abordamos no registo e posteriormente desenharam imagens de crocodilos e colocamos também no registo. Os registos são algo importantes, pois, *“dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita”* (Orientações Curriculares, p. 71, 1997). De tarde terminamos o registo e quando falei com as crianças sobre o que tínhamos escrito e a prepará-los para conseguirem apresentar o que foi pesquisado, notei que as crianças sabiam muita coisa, principalmente o Dinis (5:1) que parecia ter acabado de ouvir as coisas. Durante a apresentação da pesquisa todos estavam entusiasmados, pois os crocodilos são um tema que agrada a todos. As crianças que efetuaram a pesquisa estavam constantemente a colocar o dedo no ar para explicarem coisas que tinham aprendido e conseguiram dizer sozinhos sem a minha ajuda, quase todos os aspetos que se encontravam no registo. A avaliação que tiro desta pesquisa é muito boa, eles gostam muito deste tipo de trabalhos e após esta apresentação da pesquisa houve imensas propostas para posteriormente realizarmos. (...)

**Apêndice 6: Excerto da Planificação diária do 1º Ciclo E.B. (10/10/12):**

(...) Cerca das 09:30h a aula será iniciada com a leitura de uma história intitulada “Os Ratos das Botas”. Optei por apresentar esta história à turma, pois ao longo desta é apresentada a palavra recentemente aprendida pelas crianças, sendo ela, bota. Durante esta leitura farei certas interrupções para explicar algumas palavras mais complicadas e questionar os alunos de outras que já não lhes são desconhecidas. Após terminada a história farei algumas questões sobre a mesma, sendo elas “Qual a palavras que fala nos texto que nós já aprendemos?”, “Onde viviam os ratinhos?”, “O que aconteceu para que as botas dos ratinhos se encontrassem?”, “O que aconteceu ao ratinhos depois da tempestade passar?”. Também pedirei a algumas crianças que se dirijam ao quadro e escrevam algumas das palavras já aprendidas, como, sapato, pato, menina, mena, nina, bota, etc.



**Apêndice 7: Excerto da Planificação diária do 1º Ciclo E.B.  
(06/11/2012):**

**Estratégias utilizadas, atividades a desenvolver e intencionalidade pedagógica:**

(...) Cerca das 11:00h iremos iniciar um jogo de frases e de imagens que tem como função a exploração da leitura das frases, da identificação dos números e fazer a correspondência. Escolhi trabalhar em forma de jogo para dinamizar a aula, para que esta se torne mais ativa e para mudar também o ritmo das aulas. Para introduzir o jogo direi que vamos realizar um jogo muito engraçado, mas precisamos de estar todos em silêncio para não haver distrações no jogo. Para dar algum suspense irei tapar o quadro com um manto preto, para que as crianças ganhem curiosidade e interesse. Na introdução ao jogo irei, então destapar o quadro, onde irão estar sete imagens e distribuirei uma ficha pelo grupo que explicarei mais tarde durante o jogo. Optei por imagens apelativas e a cores e que fossem associadas às frases. As imagens colocadas no quadro foram sete pois estamos habitualmente a explorar o número sete e assim relembávamos os números até ao número sete.

Dentro de uma caixinha irão estar os nomes das crianças, para tirarmos à sorte a criança que iniciará o jogo. Optei pelos números dentro de uma caixinha e tirados à sorte, pois foi a forma mais justa para o grupo e assim ninguém sentir-se injustiçado. Assim também trabalhamos valores como de respeitar a criança que saiu e não existe crítica. A criança que sair, dirige-se até ao quadro irá lançar um dado e verá que número lhe acerta. Ao lançar o dado e sair um suposto número, estamos a explorar a área da matemática, pois a criança tem que efetuar contagens ao contar as bolinhas e identificar o número que saiu.

Em seguida, noutra caixa irão estar sete frases (pois são sete imagens) onde a criança terá que tirar a frase correspondente ao número que lhe saiu. A criança ao tirar a frase do número que lhe saiu anteriormente no dado está a treinar o reconhecimento dos números até ao sete. No quadro, onde estão as imagens também numeradas, a criança deverá dirigir-se à imagem que tem o número

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

igual à frase, voltar a imagem para a turma e colocar a frase debaixo da imagem. As imagens estão associadas às frases. Em seguida deverá escrever a frase em letra manuscrita. Ao escrever em letra manuscrita está a treinar a escrita e a fixar algumas palavras. Após isto acontecer as crianças no seu lugar que já tem uma ficha consigo recortam a frase selecionada e colam na ficha que contem as imagens associadas. Ao cortarem e colar as crianças trabalham o manuseamento da tesoura, o recorte e a motricidade fina.

Este jogo primeiramente é efetuado em grande grupo, mas logo em seguida as crianças individualmente vão acompanhando na sua ficha de trabalho. É feito em grande grupo para desenvolver a participação ativa.

Após estas terminarem, voltamos a repetir todo o mesmo processo, a criança selecionada à sorte vai até ao quadro, lança o dado e verifica o número que lhe saiu, retira da caixa a frase que corresponde ao número que se saiu no dado, dirige-se até à imagem que também contém o número da frase, volta a imagem para o grupo e coloca a frase por baixo da imagem correspondente. No seu lugar as crianças repetem também o mesmo processo. Este jogo trabalha a leitura de frases e de palavras que as crianças já conhecem e conseguem ler com facilidade. Está também interligado com a área da matemática, pois foram selecionadas sete imagens para lembrarmos o número sete. Esta aula foi pensada com o intuito de dinamizar a aula, motivar as crianças, envolver as crianças e fazer uma aula diferente, pois não devemos utilizar sempre o mesmo tipo de aulas.

**Apêndice 8: Excerto da Planificação diária do 1º Ciclo E.B.  
(18/10/2012):**

**Estratégias utilizadas, atividades a desenvolver e intencionalidade pedagógica:**

(...) Cerca das 10:15h, após as crianças terminarem a construção do puzzle iremos relembrar os sólidos geométricos trabalhados no dia anterior. Perguntarei às crianças o nome dos sólidos geométricos, os lados, e pedirei alguns exemplos desses sólidos que existem no dia-a-dia. Pois, no dia anterior a professora Cristiana contou-lhes uma história sobre os sólidos geométricos onde apareciam exemplos dos sólidos, por isso as crianças tem os recursos necessários para responderem a esta questão. Em seguida às 11:00h faremos uma ficha de consolidação dos sólidos geométricos e para que estas possam ficar com um registo no caderno.

**Apêndice 9: Excerto da Reflexão semanal do Pré-Escolar (07 a 11.05.12):**

(...) Na terça-feira cheguei à sala, antes das crianças entrarem e fui esconder as fotografias das crianças no quadro das presenças, deixando apenas o seu nome a aparecer. Entrámos na sala, as crianças sentaram-se nas mesas e quando começaram a marcar as presenças eu perguntei: “O que é que há de novo no quadro das presenças?” e a Joana (5:6) respondeu: “As nossas fotografias estão escondidas” e eu disse: “Mas olha alguém sabe porque é que eu escondi as fotografias?” e responderam: “Sim, para ver se sabermos os nossos nomes”. Em seguida eu disse-lhes: “Pois é mais ou menos isso, sim senhora. Eu escondi os nomes para ver se conseguem identificar o vosso nome”. Durante a marcação das presenças tomei especial atenção a quem conseguia identificar o seu nome. Quando chegou a vez do Miguel C. (6:11) ele disse: “Eu sei onde está o meu nome. Está na linha amarela”, com esta afirmação eu apercebi-me que as crianças sabiam perfeitamente a cor associada ao seu nome. Assim, posso concluir que não surgiram dificuldades, pois as crianças sabem a cor associada ao nome, mas entretanto continuei a minha observação. Chegou a vez do Pedro P. (5:6) e ele perguntou-me indicando para o mapa: “Sou aqui?” e eu disse: “existem dois nomes com Pedro, assim teremos que olhar para a inicial do apelido, e qual é a tua Pedro?” e ele respondeu: “P é aqui!”. Com o Pedro P. (5:6) surgiu uma dificuldade muito comum quando existem mais pessoas com o mesmo nome, pois habitualmente as crianças conhecem o seu primeiro nome, mas o apelido não o reconhecem (p.1 e 2).

**Apêndice 10: Excerto da Reflexão semanal do Pré-Escolar (23 a 27.04.12):**

(...) Esta semana implementei o quadro “Quero mostrar, contar ou escrever” na sala e coloquei-o junto ao calendário, em local de fácil acesso para as crianças, pois o quadro deve estar ao seu alcance para que possam escrever o seu nome sempre que quiserem partilhar ou mostrar-nos algo. Este quadro é bom por muitos motivos, um deles é que obriga as crianças a escreverem o seu nome, e pode ser como forma de treino e de reconhecimento por parte dos colegas dos nomes que estão presentes no quadro. Outro aspeto fundamental é o fato de nós termos que ouvir as crianças e deixá-las partilhar as suas experiências e vivências com o restante grupo. O educador deve deixar as crianças exprimir-se oralmente, falar e conversar com o grupo e assim por vezes surgem conversas bastante interessantes de onde podem surgir vários projetos. Pois os interesses e as necessidades das crianças reflete-se no seu convívio com o grupo e nas suas partilhas. “*A linguagem e a literacia desenvolvem-se por intermédio de interações*” (Educar a Criança, 2011, p. 526). Segundo Jonh Dewey (1958) “*a linguagem existe apenas quando é ouvida, tanto quanto falada. O ouvinte é um parceiro indispensável*” (Educar a Criança, 2011, p 533) (p.4 e 5).

**Excerto da Reflexão semanal do Pré-Escolar (30 a 04.05.12):**

(...) Relativamente à implementação do quadro “Quero mostrar, contar ou escrever” na nossa sala a reação das crianças está a ser bastante positiva. Posso concluir isso, pois todos os dias há crianças a escreverem o seu nome no quadro, para partilharem as suas experiências e vivências, o que é fundamental, pois o educador deve saber ouvir as suas crianças e dar-lhe o devido tempo para elas se expressarem (p. 6).

**Apêndice 11: Excerto da Reflexão semanal do Pré-Escolar (30 a 04.05.12):**

(...) encontrava-me sentada a uma mesa a realizar uns apontamentos, quando a Beatriz (5:5) surgiu ao meu lado e afirmou: “Patrícia o Kiko (6:9) não me deixa brincar com eles no faz de conta”. Eu levantei-me, então e dirigi-me com a Beatriz (5:5) à área do faz de conta onde se encontrava o Kiko (6:9) e entre outras crianças. Quando cheguei perguntei: “Kiko (6:9), porque é que não deixas a Beatriz (5:5) brincar, tão quantos meninos podem estar aqui na área do faz de conta? e ele retorquiu: “Não sei”, e então, eu disse: “ Vamos lá contar, dois no quarto, três na cozinha e ainda dois na loja. Então quantos meninos podem estar?” e ele com a ajuda da Rita contou os meus dedos, pois enquanto eu dizia o número de crianças, fazia a representação dos mesmos com os dedos, até foi a Rita que disse: “7 meninos”. Depois o Kiko (6:9) disse: “está bem Beatriz (5:5) podes brincar” e assim ficaram todos a brincar uns com os outros (p.4).

**Apêndice 12: Excerto da Reflexão semanal do 1º Ciclo (15 a 19.10.12):**

(...) Organizei a minha planificação de forma a abordar os conteúdos de matemática e língua portuguesa e estudo do meio. Os conteúdos mais abordados durante a semana foram a Língua Portuguesa, pois planifica-se consoante as necessidades das crianças, do grupo. Durante a minha observação percebi que as crianças estavam com mais necessidade de trabalhar Língua Portuguesa, assim as minhas planificações abordaram vários conteúdos, mas centrei-me mais intensivamente no Português. O grupo está numa fase de aquisição de novas palavras, então, é muito importante a insistência de trabalho nesta área (...) (p.1).

**Apêndice 13: Excerto da Reflexão semanal do 1º Ciclo (26 a 30.11.12):**

(...) Esta semana iniciamos, então as pesquisas sobre as nossas questões. Planifiquei que as crianças pesquisassem na biblioteca, nos vários livros que lá encontrassem acerca do tema. Acho que esta pesquisa correu bem, pois as crianças através das imagens identificaram livros muito interessantes sobre o assunto. A pesquisa foi feita, então, mais tarde na sala de aula em grupos de dois para partilharem ideias e ajudarem-se mutuamente na recolha de informação.

Segundo Lilian Katz (2009) a criança pode desenvolver a sua competência social através dos trabalhos de projeto, pois tem oportunidade para falarem, trabalharem em conjunto na sala. O Educador e o professor também deve incentivar a cooperação entre as crianças. Ao longo deste as crianças *“podem prestar atenção às ideias e perguntas dos colegas, para preverem possíveis pedidos e perguntas, para resolverem diferenças de opiniões, para se entreajudarem, para darem as suas próprias sugestões...”* (Lilian Katz, 2009, p. 48).

Ao observar a forma como as crianças pesquisaram achei interessantes, pois estas pareciam mesmo que já conseguiam ler a capa dos livros, alguns tentavam ler, outros olhavam para as imagens e associavam ao tema. Outra das formas que utilizamos para pesquisar foi utilizando a internet. Aqui a pesquisa foi igualmente feita na biblioteca a pares. Como elas não sabiam mexer no computador, eu passava pelos grupos e com cada um deles pesquisávamos uma questão. Ao pesquisarmos no computador as crianças demonstraram muito entusiasmo, pediam para ver fotografias do que estávamos a pesquisar e eu tentava-lhe explicar o que fazer para fazermos a nossa pesquisa. O fato de termos pesquisado de forma diferentes foi positivo, pois as crianças tiveram perspetivas diferentes, e ao longo da pesquisa observei que as crianças estavam interessadas, motivadas e que era uma tarefa que lhes despertava interesse. Ao longo da intervenção deveria ter realizado mais pesquisas com as crianças, pois estas mostraram muito interesse, mas onde realizamos mais pesquisas foi mesmo no decorrer do



**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

projeto. Ao abordar as pesquisas, está englobado a pesquisa das questões, das adivinhas, e das características dos animais.

Um dos pontos positivos das nossas pesquisas foi o envolvimento com a família. Solicitei que as crianças realizassem pesquisas sobre os animais, sobre as nossas questões, com os seus pais nas suas casas. Considero um ponto satisfatório, pois assim os pais participaram indiretamente no projeto a ser desenvolvido. As crianças aderiram bem a este pedido e houve muitas pesquisas realizadas em casa. Futuramente, gostaria de convidar alguns pais a participarem no desenvolvimento do nosso projeto, pois era bastante enriquecedor, tanto para as crianças como para os pais (p. 4 e 5).

**Apêndice 14: Excerto da Reflexão semanal do 1º Ciclo (12 a 16.11.12):**

(...) As crianças encontravam-se a realizar uma ficha de trabalho enquanto eu circulava pela sala, quando deparei-me com duas crianças que tinham terminado o seu trabalho e eu perguntei “Então já terminaram?” e uma delas disse “sim, *ele ajudou-me, fizemos os dois em conjunto*”. Após esta conversa apercebi-me que a criança estava contente por ter realizado o trabalho em grupo com o colega, o que me despertou a atenção.(...) Não tenho planificado trabalhos em grupos (...) mas no trabalho de projeto tentarei envolver as crianças no trabalho em grupo, para que possam partilhar ideias e aprendizagens. Assim, pretendo explorar o trabalho em grupo ou a pares na realização do projeto, pois cada parte deste deverá ser trabalhado por um grupo diferente de crianças, assim observarei o comportamento das crianças ao trabalharem a pares e a partilharem informação. Observarei se estas mostram dificuldades, problemas em dividir as tarefas, ou seja as reações mais comuns em trabalho de pares ou de grupo. Ainda verificarei se os trabalho se grupo se tornou uma forma rentável de trabalhar e se as crianças demostram mais interesse em faze-lo, após esta experiência (p.3 e 4).

## **Apêndice 15: Planificação Diária do Pré-Escolar**

### **1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO**

Explorar, manusear livremente a massa de cores e em seguida escolher u objeto para recriar para o papel.

### **2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

- Acolhimento: Marcação das presenças e exploração dos instrumentos de pilotagem.

- Fomentar a inserção da criança no grupo; (Formação pessoal e Social)
- Desenvolver nas crianças a noção de respeito pelos outros e de aguardar a sua vez; (Formação Pessoal e Social)
- Identificar o seu nome; (Abordagem à escrita)
- Desenvolver o diálogo e discussão entre as crianças; (Domínio da Linguagem Oral)

Explorar, manusear livremente a massa de cores e em seguida escolher u objeto para recriar para o papel.

- Elaboração de massa de cores.

- Desenvolve o controle manual; (Expressão Plástica)
- Trabalhar a imaginação em torno da exploração livre da massa de cores; (Expressão Plástica)
- Explorar e manipular materiais de expressão plástica; (Expressão Plástica)
- Realizar “obras de arte” tridimensionais como a massa de cores; (Expressão Plástica)

- Recriação do objeto feito em massa de cores para o papel.

- Recriar momentos de uma atividade em desenho; (Expressão Plástica)

- Higiene.

- Promover o sentido de autonomia e responsabilidade nas crianças; (Formação Pessoal e Social)

- Almoço.

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

- Desenvolver atitudes adequadas e de bom comportamento à mesa, tais como, não deitar comida para o chão, estar corretamente sentado na cadeira, usar com cuidado os talheres; (Formação Pessoal e Social)
- Estimular o gosto pelos legumes, através de conversas sobre o quão eles são importantes para o crescimento; (Conhecimento do Mundo)

- Higiene.

- Promover hábitos de higiene, tais como, lavar sempre as mãos antes e depois das refeições, etc ; (Formação Pessoal e Social)
- Promover o sentido de autonomia e responsabilidade nas crianças; (Formação Pessoal e Social)

- Recreio.

- Explorar livremente o pátio da escola; (Expressão Motora)
- Realizar jogos livres e orientados; (Expressão Motora)

### **3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:**

Cerca das 09:30h começarei a falar com as crianças no tapete para lhe explicar o que iremos fazer durante a manhã. Após a minha explicação irei perguntar quais as crianças que querem fazer massa de cores, mas explicarei também às crianças que todas podem explorar a massa de cores, mas primeiro irão apenas seis crianças e depois irão trocar. As crianças que optarem por fazer massa de cores irão sentar-se na mesa que eu indicar. Continuarei a conversar com as crianças perguntando-lhe para que áreas pedagógicas querem ir, sendo feita logo em seguida a sua distribuição.

Às 09:45h começarei com as crianças a fazer a massa de cores. Num alguidar as crianças irão colocar a quantidade dos ingredientes necessários para a sua construção. Em seguida irão amassar e mexer na massa até que esteja pronta para ser trabalhada e explorada. Eu apenas ajudarei as crianças nas quantidades dos ingredientes e irei circulando pela mesa para verificar quando estará pronta a trabalhar. Quando estiver pronta para ser trabalhada as crianças podem começar a

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

explorar livremente a massa de cores. Após explorada a criança escolhe algo que goste para transcrever o desenho para o papel e pintar, em seguida.

As restantes crianças estarão a explorar livremente as diferentes áreas pedagógicas. Enquanto isso, eu irei passando pelas várias áreas que estão a ser exploradas pelas crianças, para brincar ou realizar jogos com elas. A educadora Cátia e a auxiliar irão estar em simultâneo a auxiliar as crianças na massa de cores e a circular pelas áreas.

Cerca das 10:50h lembrarei as crianças que devem arrumar e quando terminarem para se sentarem no tapete para fazermos as comunicações.

Às 11:00h darei início às comunicações e as crianças que desejarem apresentar o que realizaram poderão fazê-lo.

Cerca das 11:20h as crianças irão fazer a higiene autonomamente, pois às 11:30h as crianças seguirão para o almoço. Cerca das 12:30h quando regressarem do almoço irão fazer a higiene e seguidamente sentar-se-ão no tapete. Perguntarei às crianças quem quer distribuir os chapéus e após a escolha da mesma, ela entregará os chapéus.

### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Recursos Materiais:

- Farinha;
- Sal;
- Água;
- Tinta;

Recursos humanos:

- Crianças;
- Patrícia;
- Educadora Cátia;
- Auxiliar Maria;

### **5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

A reunião em grande grupo irá ser avaliado tendo em conta os comportamentos da criança, atitudes de respeito e de partilha de espaço para com os

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

outros. Irei avaliar se as crianças conseguem identificar os números para marcação da data e se conseguem identificar os dias da semana.

Na exploração da massa de cores irei observar o empenho da criança na sua exploração e o seu grau de envolvimento.

**Apêndice 16: Planificação Diária do 1ºCiclo do Ensino Básico**

Áreas	Conteúdos	Descritores de desempenho	Atividades/Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<b>Língua Portuguesa</b>	Compreensão do Oral	- Reconhece padrões de entoação e ritmo; - Apropria-se de novos vocábulos;	- Leitura da história: “ O macaco sem rabo”;	- História: “O macaco sem rabo”;	09:30h às 09:45h	-Observação direta;
	Expressão Oral	- Identifica palavras desconhecidas;	- Exploração da história;	- Ficha de trabalho sobre os animais preferidos da terra, do mar e do ar;		- Diálogo entre aos alunos;
	Leitura			- Ficha de trabalho sobre contagens;		- Participação;
<b>Estudo do Meio</b>	Viver melhor	Reconhece manifestações da vida animal;	- Continuação da exploração do tema dos animais: “Onde vivem?”; “Como se deslocam?”; “Como		09.45h às 11:30h	- Registos individuais dos alunos;

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

<b>Matemática</b>	na terra	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece diferentes ambientes onde vivem os animais;</li> </ul>	<p>estão revestidos?”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de trabalho para identificar o seu animal preferido daqueles que andam na terra, no mar e no ar;</li> </ul>		
	Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usa números em contextos diversos e com diferentes significados: quantidade, identificação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de trabalho: treinar o grafismo do número 8; trabalhar contagens com número sete; efetuar operações com o resultado de número sete; colocar números por ordem crescente ou decrescente.</li> </ul>	11:30h às 12:15h	



**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

**Perspetiva global do dia/Grandes sentidos do trabalho:** Explorar preferências e indiretamente as crianças conhecem-se melhor umas às outras.

**Estratégias utilizadas, atividades a desenvolver e intencionalidade pedagógica:**

Cerca das 09:15h iniciaremos a recolha do número de sandes para o dia e recolha do número de crianças que almoçam na escola. A entrega dos papéis do número de sandes e dos almoços é feito pelas crianças de forma a desenvolver nestas o sentido de responsabilidade, de autonomia e obrigação.

A aula será iniciada, às 09:30h com a leitura de uma história intitulada “O macaco sem rabo” do livro *Os mais belos contos portugueses*. Escolhi ler esta história ao grupo porque pretendia iniciar a aula com uma história que falasse pelo menos de um animal. Escolhi esta porque achei interessante e foi com a finalidade de entusiasmar as crianças e interessa-las. Ao longo da história farei interrupções para explicar algumas palavras que as crianças desconhecem. Também farei algumas questões sobre o que está ser lido, para que as crianças que estão distraídas comecem a prestar alguma atenção à história.

Após terminar a história pedirei a uma criança que reconte a história, para esta desenvolver a oralidade, aprender a resumir e perceber se a história foi aprendida. As crianças ao recontarem começam a introduzir uma linguagem mais fluente e começam a utilizar palavras novas enriquecendo o vocabulário.

Cerca das 09:45h pedirei a uma criança que distribua a ficha de trabalho sobre os seus animais preferidos. Optei por serem as crianças a distribuir o material para que estas ganhem sentido de responsabilidade e autonomia. Após todos conterem a ficha de trabalho começarei, então a explicar o que é pedido na ficha. Pensei nesta ficha para que estas expressem as suas preferências e que partilhem uns com os outros, assim, indiretamente estão a conhecer-se melhor. Em simultaneamente também estamos a recordar conceitos como o dos animais que vivem na terra, no mar e na água.

Cerca das 11:30h começaremos a trabalhar a área da matemática e será distribuído uma ficha de trabalho. Essa ficha de trabalho trabalha as

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica e a qualidade dos processos de aprendizagem**

contagens, e explora também os dados em tabela. A ficha trata de uns “monstrinhos” que estão espalhados e devem ser contados e agrupados. Para mais facilmente identifica-los as crianças irão pinta-los cada tipo de monstro de uma cor, assim, a contagem e identificação do monstro será facilitada. Esta ficha trabalha conceitos associados à contagem, implicitamente exploração de conjuntos e inicia o trabalho de leitura de tabelas.

Cerca das 12:15h acompanhei as crianças até ao refeitório para irem almoçar.