

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

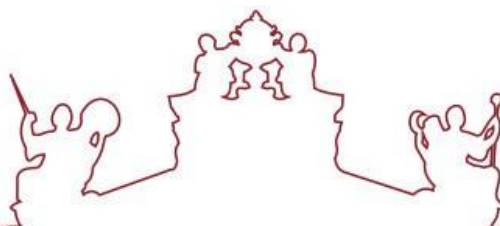
Relatório de Estágio

A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

Margarida Martins Pires de Almeida

Orientador(es) | Ana Artur

Évora 2023



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

Margarida Martins Pires de Almeida

Orientador(es) | Ana Artur

Évora 2023

“A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidade em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo.”

(Henrique, 2011, p.171)

Agradecimentos

Este relatório define o culminar de um percurso de trabalho que irei sempre recordar com muita nostalgia, devido às professoras que tive a oportunidade de conhecer, às crianças, às docentes, não docentes e às amizades construídas, onde cada um(a) contribuiu, das mais variadas formas, para a construção deste caminho.

Começo por mostrar o meu maior agradecimento à minha família, às pessoas que estiveram sempre presentes que, mesmo estando longe, tinham sempre aquela palavra de conforto, de motivação. Foram eles, mais especificamente a minha mãe e o meu pai, que me permitiram alcançar este sonho, que nunca desistiram de mim.

Um grande obrigada ao meu melhor amigo que esteve sempre presente e me apoiou nos momentos mais difíceis. Aos meus filhos, que foram sempre a minha grande motivação para terminar este relatório, dando-lhes o exemplo que devemos cumprir os nossos sonhos.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Artur, um especial obrigado pelas ideias partilhadas, pelas palavras esclarecedoras nos momentos de maior confusão, pelas críticas construtivas e, acima de tudo, pelo apoio.

Agradeço às minhas colegas de casa, que durante este percurso se tornaram a minha segunda família e que estiveram sempre ali prontas a ajudar em qualquer circunstância. Um especial agradecimento à Leonor Florindo por acreditar sempre em mim, e acreditar que seria capaz de concluir, dando-me motivação e força para tal, mesmo estando longe.

À Educadora Cooperante por acreditar nas minhas capacidades, por me ajudar a crescer profissionalmente. Agradeço ainda as partilhas, o apoio e as críticas construtivas. Ao Professor Cooperante, agradeço o envolvimento constante, pela forma como sempre me recebeu e me integrou na respetiva turma.

Tenho ainda a agradecer às profissionais não docentes de ambas as instituições, que sempre me receberam com um grande sorriso e que se mostraram sempre disponíveis.

A todas as crianças, que guardarei sempre no meu coração, são elas a principal motivação de qualquer profissional, é por elas que dedicamos esta formação, para conseguirmos dar sempre o nosso melhor.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

E por fim, mas não menos importante, às minhas colegas de curso, às amizades construídas, agradeço os desabafos, as conversas, as gargalhadas, os choros, todos os momentos passados.

Obrigada a todos por terem feito parte deste percurso para sempre tão especial!

Resumo

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos.

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, integrado no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, reporta para uma investigação e intervenção a realizar em ambos os contextos. A investigação a que se remete este projeto, procura compreender de que modo é que a diferenciação pedagógica promovida através do trabalho por projetos potencia nas crianças o gosto pela aprendizagem, assim como, um maior envolvimento nas atividades, permitindo aquisição de aprendizagens significativas.

A modalidade utilizada será a de investigação-ação, tendo como pressuposto a importância deste processo e da sua adaptação ao longo de toda a intervenção, consoante os contextos em que estava integrada. Durante todo o percurso e para a realização das respetivas conclusões do presente estudo, recorri aos seguintes instrumentos de recolha de dados: observação participante, questionários/entrevistas, notas de campo, reflexões semanais, planificações diárias e semanais, registos fotográficos e documentos produzidos pelas crianças.

A utilização de estratégias diferenciadas, com incidência no trabalho por projetos, promoveu o envolvimento por parte das crianças, demonstrando-se resultados positivos nos dois contextos de intervenção.

Palavras-chave: diferenciação pedagógica; trabalho por projetos; interesses; envolvimento; aprendizagens significativas.

Abstract

Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education: The pedagogical differentiation from work by projects.

This report of supervised teaching practice, integrated in the master's degree in Preschool Education and Primary Education, reports for an investigation and intervention to be carried out in both contexts. The research to which this project is based, seeks to understand how the pedagogical differentiation promoted through work by projects potentiates in children the taste for learning, as well as a greater involvement in activities allowing, the acquisition of meaningful learnings.

The modality used will be the action-research, assuming the importance of this process and its adaptation throughout the intervention, depending on the contexts in which it was integrated. Throughout the course and to carry out the respective conclusions of the present study, I have resorting to the following data collection instruments: Participant observation, questionnaires/interviews, field notes, weekly reflections, daily and weekly planification's, photographic records and documents produced by children.

The use of different strategies, focusing on project work, promoted children's involvement, demonstrating positive results in both intervention contexts.

Keywords: pedagogical differentiation; work by projects; interests; involvement; meaningful learnings.

Índice

Índice.....	10
Índice de Figuras.....	13
Índice de Tabelas.....	15
Lista de abreviaturas.....	16
Introdução.....	17
I- Enquadramento teórico.....	22
1. Diferenciação Pedagógica.....	23
1.1. O caminho para a diferenciação – A heterogeneidade VS a homogeneidade das turmas.....	23
1.2. O que é a diferenciação pedagógica?.....	25
1.3. Importância do diferenciar.....	27
1.4. Da teoria para a prática – Diferenciar na escola.....	30
2. O Trabalho por Projeto como estratégia de Diferenciação Pedagógica.....	32
2.1. O Trabalho por Projeto.....	32
2.2. Tipologias de projetos.....	35
2.3. Fases do trabalho por projeto – Como se faz um projeto?.....	36
2.4. O trabalho de projeto e a diferenciação pedagógica.....	40
3. O Papel do(a) Educador(a)/Professor(a) na Gestão do Currículo.....	41
3.1. O papel do(a) educador(a) na gestão do currículo na educação pré-escolar.....	42
3.2. O papel do(a) professor(a) na gestão do currículo no 1ºCEB.....	44
II- Processo Investigativo.....	47
1.1. Identificação da Problemática e Objetivos.....	48
1.2. Metodologia: Investigação-ação.....	50
1.3. Instrumentos de recolha de dados.....	51
III- Conceção da ação educativa em pré-escolar e 1º CEB.....	55
1. Conceção da ação educativa em Pré-Escolar.....	56
1.1. Caracterização do grupo.....	56
1.2. Fundamentos da ação educativa.....	60

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

1.3. Organização do espaço e dos materiais.....	63
1.4. Organização do tempo.....	65
2. Conceção da ação educativa em 1º Ciclo do Ensino Básico	68
2.1. Caracterização do grupo.....	69
2.2. Fundamentos da ação educativa.....	71
2.3. Organização do espaço e dos materiais.....	73
2.4. Organização do tempo.....	77
<i>IV- A intervenção como promotora da diferenciação pedagógica através do trabalho por projetos</i>	82
1. A Intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	83
2. A Intervenção no Pré-Escolar	113
2.1. Projeto das abelhas	114
<i>V- Conclusões</i>	133
<i>VI- Considerações Finais.....</i>	151
<i>Referências Bibliográficas</i>	154
<i>Apêndices</i>	158
Apêndice 1 – Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a.....	158
Apêndice 2 – Respostas aos questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a	160
Apêndice 3 – Programa e Metas Curriculares do 4º ano de escolaridade.....	188
Apêndice 4 – Plano de Projeto	199
Apêndice 5 – Plano do Projeto “Os Dinossauros”	200
Apêndice 6 – Plano do Projeto “As Catástrofes Naturais”	201
Apêndice 7 – Gestão do tempo em projetos (calendário)	202
Apêndice 8 – Mapa de Fases.....	203
Apêndice 9 – Tempos alternados de pesquisa.....	204
Apêndice 10 – Sessões dos Projetos	205
Apêndice 11 – Ficha do Projeto “Os Planetas”	206
Apêndice 12 – Ficha do Projeto “Os Dinossauros”	207

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

Apêndice 13 – Grelha de avaliação do Projeto “Os Planetas”	208
Apêndice 14 – Grelha de avaliação do Projeto “Os Dinossauros”	218
Apêndice 15 – Aprendizagens durante o Trabalho por Projetos.....	228
Apêndice 16 – Lista de Projetos.....	233
Apêndice 17 – Visita do Apicultor – Perguntas feitas pelas crianças	234

Índice de Figuras

<i>Figura 1 - Mapa de Tarefas</i>	<i>61</i>
<i>Figura 2 - Mapa de Presenças</i>	<i>62</i>
<i>Figura 3 - Área da Casinha.....</i>	<i>63</i>
<i>Figura 4 - Área dos Fantoques.....</i>	<i>65</i>
<i>Figura 5 - Planta da sala</i>	<i>74</i>
<i>Figura 6 - Planta da sala após as alterações.....</i>	<i>75</i>
<i>Figura 7 - Horário semanal disponibilizado pelo Professor Cooperante</i>	<i>78</i>
<i>Figura 8 - Preencher o Plano de Projeto - Grupo dos Dinossauros</i>	<i>93</i>
<i>Figura 9 - Exemplo de Plano de Projeto preenchido.....</i>	<i>93</i>
<i>Figura 10 - Recolha de informações sobre os dinossauros.</i>	<i>96</i>
<i>Figura 11 - Representação do Planeta Terra</i>	<i>97</i>
<i>Figura 12 - Pesquisa no computador – Projeto “Catástrofes Naturais”</i>	<i>98</i>
<i>Figura 13 - Experiência do vulcão, do projeto das "Catástrofes Naturais"</i>	<i>100</i>
<i>Figura 14 – Elementos do Projeto "Planetas" a treinar a comunicação.....</i>	<i>102</i>
<i>Figura 15 - Maquete dos Planetas</i>	<i>103</i>
<i>Figura 16 - Comunicação do projeto "Planetas".....</i>	<i>105</i>
<i>Figura 18 - Cartolina utilizada pelo projeto "Dinossauros"</i>	<i>105</i>
<i>Figura 17 - Comunicação da experiência realizada pelo projeto "Catástrofes"</i>	<i>105</i>
<i>Figura 19 - Realização da ficha de cada projeto.....</i>	<i>105</i>
<i>Figura 20 - Avaliação das apresentações</i>	<i>106</i>
<i>Figura 21 - Preenchimento do "O que já sabemos."</i>	<i>119</i>
<i>Figura 22 - Referência visual - desenho - do que as crianças já sabiam sobre as abelhas.....</i>	<i>119</i>
<i>Figura 23 - Cartolina "O que queremos saber".....</i>	<i>120</i>
<i>Figura 24 - Representação visual de uma das estratégias de pesquisa - Perguntar a um especialista</i>	<i>121</i>
<i>Figura 25 - Cartolina exposta - "Como vamos saber?".....</i>	<i>121</i>
<i>Figura 26 - Cartolina "A quem vamos apresentar? Como?".....</i>	<i>121</i>
<i>Figura 27 - Elementos do projeto das abelhas a tentar solucionar a ordem para a conceção do mel.</i>	<i>122</i>

<i>Figura 28 - Registo da ordem da conceção do mel descoberta através do jogo disponibilizado pela biblioteca.....</i>	<i>122</i>
<i>Figura 29 - Primeira pesquisa efetuada no computador.</i>	<i>124</i>
<i>Figura 30 - Concretização do cenário do Projeto das Abelhas.....</i>	<i>125</i>
<i>Figura 31 - Cenário do Projeto das Abelhas concluído</i>	<i>125</i>
<i>Figura 32 - Os elementos do projeto a investigar como é o nascimento das abelhas</i>	<i>126</i>
<i>Figura 33 - Visualização do vídeo - Ciclo de vida da Abelha</i>	<i>126</i>
<i>Figura 34 - Registo produzido pelos elementos do projeto: como acontece o nascimento da abelha.</i>	<i>127</i>
<i>Figura 35 - Visita do apicultor.....</i>	<i>127</i>
<i>Figura 36 - O apicultor a extrair o mel da divisória</i>	<i>128</i>
<i>Figura 37 - Momento em grande grupo - Confeção das panquecas com mel</i>	<i>128</i>
<i>Figura 38 - Circuito - Retirar o pólen das flores.....</i>	<i>129</i>
<i>Figura 39 – Circuito – colocar o pólen na colmeia.....</i>	<i>129</i>
<i>Figura 40 - Convite feito para a sala B e C.</i>	<i>130</i>
<i>Figura 41 - Cantaram para os colegas uma canção sobre as abelhas.....</i>	<i>130</i>
<i>Figura 42 - Comunicação realizada para uma das salas de JI.</i>	<i>130</i>
<i>Figura 43 – Construção realizada com base na casa apresentada pelo apicultor.....</i>	<i>131</i>
<i>Figura 44 - Resposta à questão - O que comem as abelhas?.....</i>	<i>131</i>
<i>Figura 45 - Resposta à questão - As abelhas nascem dos ovos?</i>	<i>131</i>

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1 - Organização semanal do contexto de Pré-Escolar.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabela 2 - Caracterização do grupo</i>	<i>69</i>
<i>Tabela 3 - Horário semanal</i>	<i>80</i>
<i>Tabela 4 - Recolha e Análise das respostas dadas no questionário</i>	<i>85</i>
<i>Tabela 5 - Recolha das Avaliações face às comunicações dos Projetos</i>	<i>108</i>
<i>Tabela 6 - Recolha e Análise das respostas face às aprendizagens realizadas durante o Trabalho por Projetos</i>	<i>109</i>
<i>Tabela 7 - Conteúdos Programáticos trabalhados através do Trabalho por Projetos</i>	<i>143</i>
<i>Tabela 8 - Áreas de conteúdo abordadas no âmbito do Trabalho por Projetos.....</i>	<i>145</i>

Lista de abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

PCG – Projeto Curricular de Grupo

JI – Jardim de Infância

EB – Educação Básica

DP – Diferenciação Pedagógica

TP – Trabalho por Projetos

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) integrado no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Évora, reporta para uma investigação e intervenção realizada no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico, que teve como principal foco compreender de que modo é que a diferenciação pedagógica promovida através do trabalho por projetos potencia nas crianças o gosto pela aprendizagem e o respetivo envolvimento.

A problemática que serviu como base de todo este processo de investigação nasce a partir do questionamento e da reflexão onde, através desta retrospeção, foi possível identificar necessidades de colocar em prática outras formas de trabalho com a turma/grupo que respondesse à heterogeneidade dos alunos.

Durante o processo de observação nas unidades curriculares tanto da Licenciatura como no Mestrado, nos vários contextos, apercebi-me dessa mesma fragilidade, nem sempre as crianças são ouvidas e consideradas como uma só, com interesses e características individuais, mas sim como parte de um todo. Assim, no decorrer deste caminho, emerge esta vontade de colocar em prática uma abordagem diferenciada, com o intuito de refletir e investigar a minha própria ação pedagógica. Deste modo inicia-se esta investigação, onde a diferenciação pedagógica é o principal objetivo para dar resposta à diversidade existente.

Posteriormente, para alcançar este mesmo objetivo de promover a diferenciação pedagógica surgiu o interesse pelo trabalho por projetos. Os dois conjugados podem, na minha perspetiva, tornar a sala num ambiente repleto de aprendizagens significativas, onde as crianças são motivadas a partilhar opiniões e ideias, a planear e a cooperar com os docentes e com os colegas. Um ambiente de qualidade, onde todos se envolvem espontaneamente em todas as ações e atividades.

Os contextos educativos onde foram realizadas as Práticas de Ensino Supervisionadas supra mencionadas foram: no âmbito do pré-escolar numa sala de Jardim de Infância e, relativamente ao 1ºCEB, numa sala do 4º ano de escolaridade.

Como fio condutor, baseei a minha prática pedagógica em cinco grandes suportes de reflexão e de orientação, primeiramente no *Perfil Geral de Desempenho*

Profissão do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário (Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto), constituído por quadro dimensões referenciais à atividade de qualquer docente dos vários níveis de ensino:

- Dimensão profissional, social e ética, sendo que promovi a inclusão durante toda a minha prática, mantendo uma postura respeitadora para com as crianças ou comunidade educativa, valorizando a sua identidade individual e cultural;
- Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, perante esta perspetiva, tentei realizar atividades que promovessem aprendizagens significativas e que tivessem como base os Programas e as Metas Curriculares no âmbito do 1º CEB, e ao nível da Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, estando estes dois documentos integrados nos documentos que serviram como suporte reflexivo e de orientação para a minha prática. Evidencio ainda, um dos pontos presentes na respetiva dimensão que refere o desenvolvimento de estratégias de diferenciação, sendo um aspeto de maior intensidade relativamente à investigação apresentada. No que diz respeito à avaliação, esta era realizada de diferentes formas, onde existia uma tentativa diária de a criança refletir sobre o que foi realizado. Findo ainda que, no mesmo âmbito do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, valorizei e incluí todos os alunos, promovendo um ambiente democrático e flexível, onde o tempo era planeado juntamente com as crianças e com o objetivo de se garantir um ambiente de qualidade e coerente, existindo momentos de brincadeira, de atividades/trabalho autónomo, em grupo ou momentos mais direcionados por mim;
- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, a participação com a família, particularmente, sempre foi do meu interesse, tentar implementar um projeto que permitisse o desenvolvimento de momentos cooperados com os respetivos familiares. Mas para além desta perspetiva, as saídas ao exterior sempre permitiram uma relação direta com a comunidade;
- Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, visto que durante todo este processo de formação tive a possibilidade de me conhecer melhor enquanto docente, de conhecer novas estratégias e, por fim, novas bases teóricas para a promoção de um ambiente de qualidade.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

Complementar ao Perfil Geral apresentado apropriei-me, também, do *Perfil Específico de Desempenho do Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico* (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto).

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto) foi outro documento fundamental de orientação durante este percurso e um guia para toda a minha formação, estando nele exposto o que a(o) docente deve garantir e assegurar para um ambiente respeitador, flexível, harmonioso, democrático e que promove o diálogo e a participação ativa de todos no planeamento e na avaliação. O documento assenta, assim, em vários princípios que permitem a(o) docente refletir sobre a sua prática e melhorá-la.

Para a prática pedagógica de ambos os contextos, houve dois documentos imprescindíveis para toda a minha formação, sendo eles os Programas e as Metas Curriculares referentes ao 1º CEB e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar para o percurso realizado na PES em Jardim de Infância (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

No âmbito da PES em Jardim de Infância as OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) permitiram uma prática estruturada e uma intencionalidade educativa mais vinculada, fundamentada teoricamente pela documentação supramencionada. As OCEPE contribuíram também para uma prática mais reflexiva, baseada na observação, no planeamento, na ação e na avaliação. Findo que na minha PES a respetiva documentação permitiu, também, uma reflexão perante a organização do ambiente educativo, tendo em conta a sua importância para a existência de um “(...) contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem (...)” das crianças (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Na PES em 1º Ciclo do Ensino Básico os Programas e as Metas Curriculares constituíram um papel crucial para a minha prática, sustentando-a na gestão curricular apresentada nos respetivos programas e metas. Através da mesma documentação era possível refletir sobre as aprendizagens realizadas e intencionalizar as propostas apresentadas por todos.

Relativamente à estrutura, o respetivo documento encontra-se organizado em cinco capítulos, repartidos da seguinte forma:

- **Capítulo I – Enquadramento teórico:**

Foco essencialmente a temática supramencionada, ao explicitar alguns conceitos e definições. A informação obtida durante o desenvolvimento deste capítulo foi estruturada com base nos referenciais que pesquisei, que me permitiram chegar a uma compreensão clara dos respetivos tópicos, ou seja, a diferenciação pedagógica e o trabalho por projetos.

- **Capítulo II – Processo Investigativo:**

No presente capítulo apresento o processo investigativo da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. A investigação a que se remete este projeto, procura compreender de que forma é que a diferenciação pedagógica, promovida através do trabalho por projetos, potencia nas crianças o gosto pela aprendizagem, assim como, um maior envolvimento nas atividades permitindo, deste modo, a aquisição de aprendizagens significativas.

Assim, este capítulo inicia-se com a identificação da problemática e como é que esta temática surgiu, no mesmo instante, são expostos os objetivos delineados para a concretização do processo investigativo e, por fim, a explicitação dos instrumentos utilizados.

- **Capítulo III – Conceção da ação educativa em pré-escolar e 1º CEB:**

No presente capítulo será exposta a prática desenvolvida em ambos os contextos, tanto em Pré-Escolar pela Educadora Cooperante, assim como, no 1º CEB pelo Professor Titular. Porém, para além da ação educativa realizada pelos docentes, durante este capítulo, será projetada a forma como eu lhe dei continuidade durante a minha Prática de Ensino Supervisionada.

- **Capítulo IV – A intervenção como promotora da diferenciação pedagógica através do trabalho por projetos:**

No presente capítulo será exposta uma descrição de todo o processo investigativo. Assim, através do mesmo irá perceber-se como é que surgiram os projetos, como é que estes se desenvolveram, a forma como estes potenciaram a diferenciação pedagógica e se, efetivamente, o trabalho por projetos promoveu esta

distinção de interesses tão variados num só grupo, porque as crianças são todas diferentes, não têm todos de aprender de igual forma e ter os mesmos interesses e/ou motivações.

Deste modo, serão apresentados os projetos realizados em ambos os contextos, primeiramente no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico e, posteriormente, no Jardim de Infância. Através destas atividades, irei efetuar uma análise de tudo o que foi realizado, verificando assim, de que forma é que estes momentos promoveram a diferenciação pedagógica.

- **Capítulo V – Conclusões:**

No ponto das conclusões, será apresentada uma reflexão de toda a investigação-ação realizada ao longo da minha PES, em ambas as valências. Em forma de conclusão, serão lembradas as questões orientadoras, mencionadas no processo investigativo. A partir das respostas às mesmas, será possível verificar se os objetivos delineados no início da investigação foram alcançados, percecionando as dificuldades sentidas e, de que forma, é que toda ação e planeamento consoante o Trabalho por Projetos permitiu, consequentemente, alcançar uma pedagogia diferenciada.

- **Capítulo VI – Considerações Finais:**

Através deste último ponto, irei evidenciar as inúmeras aprendizagens que tive a oportunidade de assimilar, que me permitiram construir uma perspetiva mais profissional e crescer enquanto futura profissional de educação.

I- Enquadramento teórico

Num primeiro momento, faz-se a alusão ao enquadramento teórico pelo qual regi a minha Prática de Ensino Supervisionada em ambos os contextos, no âmbito do Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A informação obtida durante o desenvolvimento deste capítulo foi estruturada com base nos referenciais que pesquisei, que me permitiram chegar a uma compreensão clara dos respetivos tópicos, ou seja, a diferenciação pedagógica e o trabalho por projetos.

1. Diferenciação Pedagógica

1.1. O caminho para a diferenciação – A heterogeneidade VS a homogeneidade das turmas.

A abordagem dominante nas salas das aulas, integradas nas escolas ditas como tradicionais, muitas das vezes, continua a ser idealizada de forma incorreta, onde a equipa educativa continua a abordar as turmas como sendo homogéneas, onde cada criança é vista como igual, não havendo qualquer diferenciação ao nível das competências individuais, negando-se, assim, a perceção das fragilidades e das capacidades de cada elemento de uma turma/sala.

Ou seja, os docentes continuam com uma perspetiva ultrapassada do que são realmente as crianças, das suas capacidades e da forma como elas devem ser observadas e valorizadas. Como é aludido por Bruner (1996) existe um problema recorrente quando nos referimos ao ensino e à aprendizagem, onde não há uma compreensão por parte do docente para com a criança/aluno, o mesmo ocorre contrariamente quando a criança/aluno não dá sentido ao que o docente diz. Assim, o autor alude para a importância de perceber a mente da criança.

Com base nesta mesma problemática apresentada por Bruner (1996) surge a necessidade de perceber as crianças, não como um único conjunto homogéneo, mas sim como um grupo de crianças com características individuais, com diferentes conceções e pensamentos, sendo assim, é importante enraizar a visão da criança como um ser pensador, com capacidade de questionamento.

Perante a perspetiva de Meirieu (1985, citado por Pires, 2001, p.35) a heterogeneidade tem se evidenciado ao longo dos anos, sendo impossível de ignorar ou esquecer a sua existência, cada vez mais acentuada nos diferentes grupos/turmas. Os

diferentes elementos presentes nas salas têm vindo a manifestar diferentes interesses, motivações, comportamentos, entre outros e, sendo esta chamada de atenção muitas vezes ignorada, também o insucesso escolar se torna mais acrescido e evidente. (Pires, 2001).

É predominante, nas salas de ensino tradicional, o docente idealizar as turmas/salas como sendo um grupo de crianças homogéneas, onde cada um é observado conforme as mesmas características e competências, onde os conhecimentos e as conceções que as crianças contêm não são valorizados. Assim, o docente acaba por ter uma perspetiva já idealizada da criança e do que ela já sabe, sendo essa mesma visão abrangente para todo o grupo.

Existe, portanto, uma necessidade de contrariar esta perspetiva encontrada em alguns ambientes educativos. Na sua maioria, os profissionais até podem questionar-se perante a heterogeneidade observada, no entanto, não fazem as adaptações necessárias, persistindo na mesma metodologia. É importante salvaguardar que esta mesma falta de questionamento, e a sua posterior adaptação ao grupo apresentado, potencia o desinteresse progressivo nas atividades propostas, o respetivo envolvimento e, debatendo-se em suma, num insucesso escolar gradual.

No entanto, na tentativa de absolver esta heterogeneidade, houve um esforço de homogeneizar as turmas, separando as crianças com melhores resultados daquelas que demonstravam mais dificuldades como é referido em Pires (2001, p. 35). Mas perante este cenário surgem dois obstáculos, tal como menciona Avanzini (1985, citado em Pires, 2001, p.36), o primeiro centra-se no facto de continuarem a coexistir diferenças, por mais que se tente procurar a homogeneidade esta acaba por ser absolvida porque ressurge sempre algumas diferenças entre as crianças.

O segundo obstáculo ocorre a nível ético, onde existe uma certa insensibilidade quando se trata de rotular as crianças consoante os seus resultados, desconstruindo assim, todo o sentido de igualdade de direitos da criança. Perante esta perspetiva, a criança é escolhida com base nos resultados apresentados para pertencer a uma turma considerada com mais ou menos competências, tornando-se também frustrante para os respetivos familiares e para as crianças, que acabam por ser analisadas “à priori” (Avanzini (1985, citado em Pires, 2001, p. 36)).

Pires (2001, p.36) chama a atenção para a necessidade de se aceitar esta heterogeneidade, onde existe o dever de os docentes se adaptarem, aprendendo a lidar

com as diferentes competências de cada criança, gerindo-as da melhor forma possível. Na continuação deste pensamento, o autor refere ainda que, “há que reconhecer que os alunos numa turma são diferentes uns dos outros e que, se praticarmos um ensino para a média ou para a maioria dos alunos, estamos a negligenciar os outros, o que é igualmente reprovável.” (Pires, 2001, p. 36).

Deste modo, os docentes perante este mundo heterogéneo precisam de encontrar uma ou várias metodologias que permitam um ambiente educativo de qualidade, onde as crianças se possam formar enquanto futuras(os) cidadãs(ãos), onde é incentivada a participação ativa de todos fomentando, assim, a vida numa sociedade democrática sendo, igualmente importante, a conceção de um meio onde cada criança é observada consoante as respetivas características individuais.

Como forma de encarar este mesmo mundo heterogéneo, Pires (2001, p.36) menciona que “há que caminhar num sentido em que os processos pedagógicos se adequem à diversidade dos alunos, o que implica alguns percursos diferenciados ou mesmo individualizados.”

A partir desta incidência, é possível compreender que a diferenciação pedagógica (DP) surge como forma de anular a metodologia utilizada no ensino tradicional, onde as crianças eram compreendidas todas de igual forma. Posteriormente, irei explicitar mais detalhadamente em que aspetos é que esta demonstra a sua relevância, não só no âmbito de contrariar a ideia de homogeneidade nas turmas, como também na valorização das competências das crianças, tornando-se um grande fator para o sucesso escolar, para a inclusão e para a extinção do abandono escolar, entre outras.

1.2. O que é a diferenciação pedagógica?

Perante a necessidade de excluir a homogeneidade no ensino surgem vários conceitos de diferenciação pedagógica, tornando-se fundamental compreendê-los. Como refere Henrique (2011, p.169) os vários investigadores não chegam a um consenso quando se inclinam perante a respetiva temática, não existindo, assim, uma “definição exata e consensual”. (Henrique, 2011).

Segundo a perspectiva de Perrenoud (1997, citado em Santana, 2000, p.30) diferenciar é

“romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que interage dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.”

Sendo assim, torna-se crucial rejeitar a ideia de que as crianças têm todas as mesmas capacidades e interesses, ao defender um método onde os docentes têm de valorizar as características individuais, em que a gestão do currículo tem como principal objetivo o de potenciar as competências de cada criança.

Perante o cenário apresentado o Professor(a)/Educador(a) conhece cada aluno, respeita as suas opiniões, responde a cada necessidade existente, apoia e aceita as diferenças, utilizando-as como ponto de referência para evoluir, onde cada criança progride ao seu próprio ritmo, envolvendo-se naturalmente em tudo o que é proposto.

Outro conceito apresentado por Roldão (1999, citado em Niza, 2004) refere que diferenciar “significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas.” A definição mencionada invoca, novamente, para a necessidade de potenciar consoante as crianças pela qual o grupo é composto, definindo assim atividades não apenas para o grupo, mas pensadas também para pequenos grupos, ou individualmente, e de acordo com o que cada criança precisa de aprender para evoluir.

No entanto, é preciso ter em conta que diferenciar não indica que o docente precisa de individualizar o ensino, a presente metodologia defende que é preciso “dar oportunidades a cada um de optar pela melhor forma de adquirir conhecimentos, de gerir o tempo, o espaço e os materiais e de se auto-avaliar.” (Perrenoud, citado em Pinto, 2011, p.154). Deste modo, este método permite ao aluno traçar o melhor caminho para construir as suas aprendizagens, permitindo-lhe um auto-conhecimento e regulação deste mesmo processo, integrando-se no mesmo.

Na mesma linha de pensamento, Grave-Resendes & Soares (2002, p.22) também defendem que a diferenciação pedagógica, apesar de pensar na criança de forma individual, não indica que tenha de ser realizada particularmente com aquela criança sozinha, não invalidando assim, os momentos de cooperação ou de grande grupo, pelo contrário, é preciso que o docente se aproprie de estratégias que permitam a criança desenvolver as suas capacidades e potencie diversas aprendizagens através da

cooperação. Reforçando ainda, a importância do diálogo entre todos, onde a relação do docente com a criança é de parceria, formando-se uma equipa entre todos.

Em Grave-Resendes & Soares (2002, p.22) é ainda apresentada a definição de Benavente (1994), que reforça novamente a importância de perceber que esta metodologia não indica que se tenha de individualizar o ensino, mas sim os percursos realizados, promovendo-os através de momentos cooperativos.

Em síntese, são muitos os autores e investigadores que se têm debruçado sobre esta temática, excluindo as inseguranças dos docentes que se questionam na forma de agir perante esta pedagogia, tendo em conta que, maioritariamente, têm uma ideia errada da respetiva estratégia de ensino, percecionando-a como uma forma de agir individualizada, onde o docente tem que dar atenção a cada criança respetivamente. Estes mesmo conceitos permitem abalar essa mesma noção de diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica não se rege em dar atenção a todas as crianças de forma individualizada, contrariamente, este método permite sim conhecer todos, valorizando os seus interesses, as motivações, as necessidades e as competências. Permite um planeamento cooperado, a inclusão das crianças na construção do seu próprio percurso de aprendizagem.

1.3. Importância do diferenciar

A diferenciação pedagógica é sem dúvida uma estratégia que altera o modo como as escolas e os docentes vêem as crianças, implicando assim com a construção desta “escola de diferenças”, como Perrenoud (1994, citado em Santana, 2000, p.30) a menciona. Para além de uma escola de diferenças, à mesma instituição pode dar-se também o nome de escola inclusiva, tendo em conta que as crianças são todas respeitadas e valorizadas, numa escola onde são reverenciadas as “diferenças” são igualmente consideradas a todas as mesmas oportunidades de aprendizagem. Nesta mesma escola todos têm o mesmo direito à construção de um caminho de estratégias, que potenciam a criação das competências necessárias para atingir o sucesso.

A partir desta apropriação é evidente a importância que existe no diferenciar, onde as crianças são ouvidas e fazem parte do planeamento, tornando-se imperativo a existência de debates, de troca de ideias, onde a criança é incentivada a partilhar e, deste modo, o professor deixa de ser o centro da aprendizagem, como ocorre no ensino

tradicional. Torna-se imprescindível excluir esta ideologia e começa-se a considerar a criança como o centro da sua própria aprendizagem, dando-lhe a possibilidade de construir as suas próprias estratégias.

Para além desta relação que a criança passa a ter com o planeamento, é importante enfatizar o envolvimento e a motivação que acresce quando existe um ambiente de partilha, onde é incentivado o diálogo entre todos e as opiniões são valorizadas. Acrescento ainda que, durante estes momentos de diálogo as crianças acabam por se confrontar com diferentes perspetivas, através destas interações surgem novas alternativas e soluções às temáticas abordadas, tal como a construção de aspetos como a auto-estima, a capacidade de argumentação ou até mesmo o à vontade para falar com os respetivos colegas, expondo a sua opinião. Sendo competências tão importantes para a formação de futuros cidadãos(ãs) ativos(as) numa sociedade democrática.

Para finalizar, transcrevo o que é mencionado em Santana (2000) que descreve perfeitamente o que se pretende com esta gestão cooperativa entre todos, procurando-se envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem, no sentido da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo. O envolvimento dos alunos decorre também da clarificação de um ponto de partida (...) e da sua articulação com as aprendizagens curriculares, através da instituição de circuitos de comunicação. Simultaneamente criam-se condições para a estimulação do desenvolvimento da autonomia, da interajuda, da socialização, do sentido da responsabilidade e de cidadania, através da vivência de regras democráticas (p. 31).

No que concerne ao que Santana (2000) refere, esta transcrição indica realmente a importância que toda esta gestão constrói, promovendo-se um ambiente em que o docente entende a criança, percebe e reflete realmente sobre o percurso que esta precisa de criar, dando-lhe as ferramentas e o apoio necessário para tal.

A diferenciação pedagógica vem dar um novo sentido ao ensino, comprovando-se que é possível diferenciar sem individualizar as crianças colocando “cada uma para o seu canto”, tendo em conta que o objetivo é exatamente o oposto, é diferenciar as crianças, percebendo cada uma com as capacidades que as compete, com as suas crenças, saberes, entre outros, mas possibilitando também que as várias competências existentes numa sala se cruzem com a das outras crianças, que entrem em confronto e

que se possibilite a reflexão de várias estratégias de resolução, sejam elas para tarefas, para atividades, para problemas, etc.

Ainda relativamente à questão do “porquê diferenciar?”, Cadima (s.d., p.110) evoca quatro aspetos relevantes quando se aborda esta temática e da sua importância, a autora refere que é inevitável falar das *questões do desenvolvimento*, das *questões da aprendizagem*, do *currículo* e, por fim, da *gestão curricular*. No que diz respeito às *questões da aprendizagem*, é evidente que existem crianças com dificuldades neste processo, no entanto esta estratégia de ensino (DP) permite ultrapassar essas mesmas fragilidades, onde o docente apoia no que a criança realmente sente necessidade.

Ao falar nas *questões do desenvolvimento* a autora (Cadima, s.d., p.110) referencia o modelo bio-ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. O respetivo modelo integra quatro elementos chave: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, conhecido como modelo PPCT. Este mesmo desenvolvimento ocorre numa junção destes quatro aspetos, o processo que é relação que o indivíduo cria com os contextos, conseqüentemente existe a pessoa com as respetivas características que se vão desenvolvendo ao longo de todo o processo, os contextos onde ela se integra e, por fim, a quantidade de tempo que o indivíduo frequenta esses mesmos contextos (Bhering & Sarkis, 2009). Sendo assim, o indivíduo desenvolve as suas características enquanto pessoa tendo em conta as interações realizadas em determinados contextos, assim como, a frequência de tempo que é passado nos respetivos cenários. Os resultados do desenvolvimento são determinados por estas interações.

Relativamente ao *currículo*, Cadima (s.d., p.111) designa-o “(...) como um conjunto de aprendizagens consideradas importantes na formação das crianças (...)”. Neste ponto a autora interliga a forma como Bronfenbrenner aborda a importância que os contextos têm no processo de desenvolvimento da criança, comparando-a com a importância da diferenciação pedagógica no processo de aprendizagem, ou seja, o modo “como se processa a aprendizagem é central.” (Cadima, s.d., p. 111) e a forma como a criança se relaciona com o currículo e se apropria deste é fundamental para que exista um envolvimento espontâneo e natural de todas as aprendizagens realizadas. Como a autora explicita tão acertivamente, “trata-se da aprendizagem activa e significativa, para que seja possível a apropriação. Só aprendemos significativamente quando atribuímos um significado próprio e pessoal que nos permite integrar esse conhecimento.” (Cadima, s.d., p. 112).

Por fim, a *gestão curricular* que se prende na estrutura e na forma como tudo se relaciona. No âmbito desta gestão, a autora (Cadima, s.d.) enfatiza a importância da qualidade das atividades e das tarefas, assim como, dos materiais existentes. Primeiramente, perante a qualidade das atividades e das tarefas, tem que se diversificar as mesmas, tornando-as cada vez mais complexas consoante o ritmo a que as crianças se encontram, possibilitando assim um desenvolvimento progressivo das aprendizagens. Já no que se refere aos materiais existentes, priorizando a importância que estes têm para a realização da diferenciação pedagógica, é necessária a existência de diferentes materiais para que se possibilite também a realização de momentos autónomos, momentos estes tão importantes para o desenvolvimento de competências tais como a responsabilidade, a autonomia, a tomada de decisões, entre outras.

Em suma, a DP permite uma gestão da sala bastante diferente, onde a criança é o centro, é incentivada a partilha e são valorizadas todas as opiniões, num contexto em questão a criança tem a oportunidade de escolher a sua própria gestão das aprendizagens, apropriando-se do contexto como um espaço promotor do desenvolvimento. Numa sala onde a diferenciação é o objetivo, os materiais são expostos para que as crianças o possam explorar autonomamente, o professor conhece as necessidades e fragilidades de cada criança e está sempre disponível para apoiar em todas as dificuldades existentes, permitindo que estas sejam ultrapassadas com sucesso.

1.4. Da teoria para a prática – Diferenciar na escola

Posteriormente à compreensão da parte teórica, perceber o que é realmente a diferenciação pedagógica e como é que esta se pode tornar tão importante para um ambiente promotor de aprendizagens, irei expor algumas sugestões “como resposta à diversidade dos alunos”, com base nas propostas referidas por Niza (2004):

- Individualizar os percursos dos alunos a partir dos trabalhos em cooperação;
- Diferenciar o atendimento aos alunos;
- Diversificar e tornar acessíveis os recursos coletivos;
- Dar prioridade ao trabalho de aprendizagem curricular dos alunos na sala de aula e na escola;
- Fazer partilhar os alunos nas funções de ensino;

- Valorizar a heterogeneidade dos grupos de trabalho e das turmas;
- Valorizar as aprendizagens cooperativas;
- Assegurar uma gestão-regulação do desenvolvimento do currículo compartilhada com os alunos.

O autor acrescenta ainda que, os objetivos só se tornam um objetivo comum de todos quando cada um se apropria do mesmo, criando um envolvimento natural com o que é proposto e tornando-o igualmente uma meta a alcançar (Niza, 2004).

Em Santana (2000) está igualmente exposto alguns aspetos característicos numa escola onde são valorizadas as diferenças, mais especificamente no cenário e na forma como é possível construir uma organização cooperada. Relativamente ao cenário em questão, a autora menciona a importância que se encontra na forma como se encontram os materiais, tendo de existir uma organização por áreas que possibilite uma fácil identificação e apropriação por parte das crianças.

No âmbito da organização cooperada, segundo Santana (2000), existe um conjunto de ações a ter em conta, primeiramente é necessário dar a conhecer o currículo, no início de cada ano escolar, para que aos poucos e ao longo dos trabalhos de grupo que vão sendo realizados as crianças tenham a oportunidade de se adaptar ao mesmo.

Outra componente muito importante e referida pela autora (Santana, 2000), é o registo que permite às crianças colocar os respetivos dados necessários. É através destes instrumentos de registo idealizados pelo docente que surgem, aos poucos, ideias e partilhas por parte das crianças, propostas de planificações e um sentido de responsabilidade, onde é percecionado o que é que falta trabalhar, as componentes em que sentiram uma maior dificuldade e as aprendizagens realizadas.

Para além deste instrumento de recolha de dados e de registo, as crianças têm ainda uma grelha de autoavaliação, tendo em conta que, como é proposto pelo respetivo método, dá-se a oportunidade às crianças de gerirem o próprio processo de aprendizagem. Existem ainda as discussões, com o principal objetivo de partilhar o desenvolvimento dos trabalhos e possibilitando, deste modo, uma tomada de consciência por parte das crianças, nas respetivas fragilidades e capacidades.

Santana (2000) acrescenta, também, a planificação diária e semanal que permite uma gestão mais coerente no desenvolvimento dos trabalhos, onde os respetivos grupos têm a responsabilidade de cumprir com o que é planificado por eles. Assim como, o Plano Individual de Trabalho, destaca-se como um dos instrumentos mais relacionado

diretamente com a Diferenciação Pedagógica sendo que, a partir do respetivo documento a criança planifica individualmente, autoavalia-se e é a única responsável perante este instrumento de registo, existindo no final de cada semana um momento de partilha com o principal objetivo de avaliarem o que cada um realizou e discutirem coletivamente.

Este modo de trabalhar vai permitindo que a criança se vá apropriando aos poucos dos instrumentos supramencionados, potenciando várias competências, entre elas a autonomia, a responsabilidade, uma autoregulação e uma capacidade crítica e argumentativa desenvolvida durante os momentos de partilha. É preciso referenciar ainda que a forma de intervir apresentada, para além de ter como base a Diferenciação Pedagógica é ainda enquadrada no Movimento da Escola Moderna.

Perante esta mesma ligação surge a possibilidade de trabalhar com um destes instrumentos para promover o diferenciar nas salas, e deste ponto surge o Trabalho por Projeto como estratégia de Diferenciação Pedagógica.

2.O Trabalho por Projeto como estratégia de Diferenciação Pedagógica

2.1. O Trabalho por Projeto

Com o avançar de diversos estudos relacionados com a área do ensino, a aprendizagem cooperativa começou a realçar-se perante vários investigadores, que percecionavam a sua importância perante um ensino de qualidade. Face a estes mesmos estudos, em Bessa e Fontaine (2002) são salientados os resultados positivos que os alunos demonstraram relativamente a um vasto conjunto de variáveis, sendo que através desta prática, “a escola e a sala de aula (...) abraçam a vivência de processos democráticos, na forma como as decisões são tomadas e aplicadas e no tipo de relacionamento que os alunos adoptam entre si.” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 125).

Os autores Bessa e Fontaine (2002, p. 125) acrescentam ainda que a aprendizagem cooperativa potencia, para além das aprendizagens integradas no currículo, um ambiente “(...) favorável à ocorrência de certos tipos de aprendizagens, consideradas significativas para o desenvolvimento integral destes e para a vida em sociedade.”

Sendo a aprendizagem cooperativa tão fundamental em tantos aspetos, o trabalho por projetos surge como uma das propostas para reinventar a escola, enfatizando assim a criação de um novo cenário, onde o principal objetivo é tornar a escola de todos, “um cenário que se conjuga no emergente, no complexo, no imetódico, no imprevisível, no plural, no transdisciplinar, na inclusão, na cooperação.” (Peças, 1999).

De acordo com Perrenoud (2001) o trabalho de projetos é um empreendimento coletivo que emerge através do grupo ou elementos da turma, onde o docente não tem qualquer poder perante as decisões tomadas; realiza-se tendo em conta uma orientação em concreto; desenvolve-se com a distribuição de tarefas onde cada criança contribui ativamente para a evolução do projeto em questão; promove competências ao nível das aprendizagens realizadas, assim como, a capacidade de *saber-fazer* perante toda a gestão necessária para a realização do projeto; por último, permite uma comparação entre as aprendizagens realizadas e as competências integradas nos programas.

O trabalho por projeto perante a perspectiva de Richards (1904, citado em Neves, 2002) é “qualquer coisa que se projeta ou é projetada” e que perante as aprendizagens envolve ainda aspetos como o empenhamento pessoal, em que a criança se envolve espontaneamente com o tema abordado, existe uma intencionalidade e um objetivo em comum perante aquele grupo para o desenvolvimento do respetivo projeto (Abrantes, 1994, citado em Neves, 2002).

Ainda segundo Neves (2006, p.22) a pedagogia de projeto define-se numa “sequência de atividades investigativas organizadas no sentido de dar resposta a um problema, ou à necessidade de saber mais sobre um determinado assunto.”

No âmbito da pedagogia por projetos, um determinado conjunto de elementos da sala junta-se com o objetivo de descobrir sobre um determinado assunto ou solucionar um problema, no entanto é preciso ter em conta que todo este processo ocorre naturalmente, surge através da motivação pessoal da criança, que se interessa em descobrir e saber mais sobre uma temática. Como refere Legrand (1990) o facto de existir ou não existir projeto e o seu sucesso depende do empenho por parte do grupo, se a criança cria ou não um valor afetivo com a temática abordada. O autor acrescenta ainda que a origem do projeto pode surgir do professor ou de outra criança, no entanto o que é fundamental é que o grupo em questão se sinta motivado e empenhado no desenvolvimento do mesmo, apropriando-se como sendo algo deles.

Segundo Guedes (2011) a pedagogia por projetos é

a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e produto final, validando socialmente todo o trabalho. (p.5)

Deste modo, as crianças constroem o percurso a ser realizado, juntam-se, planificam, gerem as tarefas e distribuem o que cada um vai fazer durante o desenvolvimento do projeto em questão. O progresso do mesmo permite à criança apropriar-se de vários instrumentos de busca, refletir sobre todas as aprendizagens: individualmente, quando confrontados com os diversos recursos utilizados e, em grupo, com a realização de discussões, ou no final de cada momento de trabalho de grupo, onde é avaliado e refletido, o que se realizou e o que faltou a realizar, o que descobriram, etc. Este permite à criança aprender a gerir o tempo, os materiais e recursos disponíveis, a ganhar autonomia e responsabilidade para que o projeto se conclua com sucesso, retirando conclusões do mesmo, respondendo assim às questões emergentes.

Segundo Neves (2002) na perspetiva de diferentes autores existe um conjunto de características que definem a pedagogia do trabalho por projetos, tais como a intencionalidade, a responsabilidade, a autonomia e a autenticidade empregada no desenvolvimento do projeto, assim como a complexidade imposta ao mesmo e a forma como esta é gerida no tempo. Acrescentando ainda a questão da negociação do docente para com as crianças, tornando-se um elemento fundamental no cenário pedagógico abordado.

Assim, torna-se também importante perceber qual o papel do docente neste cenário que se opõe ao tradicional, frisando o cargo determinante do(a) professor(a)/educador(a), passando a ser o mediador e coordenador das aprendizagens realizadas pelas crianças, permitindo-lhes uma apropriação dos recursos, apoiando-as nos momentos de maior dificuldade e motivando-as em todas as fases do desenvolvimento do projeto, o docente realiza também pesquisas para disponibilizar recursos às crianças, no entanto são elas que se apropriam dos mesmos autonomamente. Deste modo, todo este processo exige do docente uma postura mais dinâmica e flexível.

No âmbito da pedagogia por projetos as crianças não são vistas como um grupo homogêneo, onde todos têm o mesmo interesse, pelo contrário, o docente respeita as motivações de cada um e incentiva-as a descobrir as suas próprias dificuldades, solucionar os problemas que surgem de forma autónoma ou em cooperação com as restantes crianças, um ambiente onde a participação ativa é a chave para o sucesso.

Exponho ainda a definição apresentada por Peças (1999), que refere que a definição de projeto pela qual nos debatemos é então algo com que as crianças se comprometem, onde surge um sentido próprio, uma nova perspetiva no modo de educar, excluindo-se a pedagogia tradicional, onde a informação e as aprendizagens não têm qualquer ligação com a realidade e os contextos das crianças. Num cenário de trabalho de projetos a criança estabelece conexões, aprende sobre o próprio meio, soluciona e ultrapassa problemas reais com os quais se confronta.

Em suma, a pedagogia de projetos vem evidenciar a importância do trabalho cooperativo, da autonomia e da responsabilidade que as crianças desenvolvem quando lhes é dada essa mesma oportunidade. A presente estratégia permite diferenciar ainda o ensino, onde cada criança determina a temática que pretende abordar, onde as opiniões são bastante valorizadas e incentivadas e cada criança constrói e planeia o seu próprio caminho.

2.2. Tipologias de projetos

O trabalho por projetos pode ser realizado de diversas formas com etapas e propósitos distintos, existindo três tipologias de projetos. Assentei este ponto no documento de Guedes (2011) que apresenta então os seguintes tipos de projetos, os temáticos de estudo ou de investigação científica, os técnico-artísticos e os de intervenção social.

O primeiro tipo de projeto apresentado pela autora (2011) é o de investigação, que são os projetos que se iniciam quando as crianças se confrontam com alguma questão, que evoca o queremos saber presente nas planificações, um dos instrumentos de pilotagem da respetiva pedagogia. Perante esta questão as crianças investigam através de diferentes recursos, tais como revistas, computador, livros, pessoas, etc., mobilizando-se deste modo capacidades de pesquisa e conhecimento.

Seguidamente em Guedes (2011) são referidos os projetos técnico-artísticos, ou seja, os de produção. Estes surgem através do queremos fazer, sendo estes os projetos

que apelam à construção e idealização de atividades com a finalidade de criar algo, como uma escultura, peças de teatro, um livro, etc.

Por fim, os projetos de intervenção social, relacionados com o queremos mudar, ou seja, como o nome indica o projeto em questão surge quando as crianças querem alterar algo, seja a nível comunitário, algo que não concordem ou que queiram implementar na sociedade que as rodeia, ou até mesmo em contexto escolar, na disposição da sala ou algo na respetiva escola. O seu desenvolvimento baseia-se no ato de intervir, “apelando para uma atitude de cidadania interventiva.” (Guedes, 2011, p.7).

2.3. Fases do trabalho por projeto – Como se faz um projeto?

Para se realizar um projeto é necessário perceber como é que este se desenvolve, sendo composto por fases distintas. Irei basear-me na estrutura apresentada por Vasconcelos (2011), que descreve quatro fases, a definição do problema (fase I), a planificação e o desenvolvimento do trabalho (fase II), a execução (fase III) e, por fim, a divulgação/avaliação (fase IV).

Fase I – Definição do Problema

A proposta de desenvolvimento referida, inicia-se com a definição de um problema, momento este onde surgem as questões, as curiosidades e definem-se as temáticas. Durante este momento a criança evoca ou demonstra interesse em explorar determinado assunto, tendo o mesmo surgido espontaneamente, através de diálogos e discussões ou por iniciativa do/a docente.

Neste instante, o que concerne efetivamente para que o projeto se processe com sucesso é que a criança esteja realmente motivada na sua conceção, mesmo que a iniciativa do mesmo surja através do docente, os elementos do grupo precisam de se apropriar do projeto como deles. Ou seja, perante a realização do trabalho por projetos e durante o seu desenvolvimento o que diferencia realmente o seu sucesso é o envolvimento prestado pelo grupo.

Posteriormente, é importante compreender os conhecimentos prévios que as crianças já possuem sobre o tema, valorizando a sua opinião e motivando-as a partilhar os seus saberes, esta conversa em pequeno ou grande grupo possibilita ainda uma esquematização dos dados obtidos, do “conhecimento base” (Helms, 2010, citado por Vasconcelos, 2011, pág.14) partilhado pelas crianças. Perante estes conhecimentos, o grupo começa a delinear o percurso que irá fazer, o

projeto começa a ganhar “vida” através da conversa, da descoberta de diferentes perspetivas, das partilhas e da assimilação de todas as informações, originando uma absorção daquilo que já sabemos sobre o assunto abordado.

Nesta primeira fase torna-se imperativo registar as partilhas realizadas pelas crianças, documentar as ideias para, posteriormente, ser possível relembrar as provocações que deram origem ao projeto. Estas informações orientam todo o processo, possibilitando às crianças recordar os objetivos e as metas definidas inicialmente.

Através da questão “O que sabemos?”, que remete para os “conhecimentos bases” de Helms (2010, citado em Vasconcelos, 2011, pág.14), as crianças idealizam e planeiam, partilham os saberes com os restantes elementos do grupo e confrontam-se com os conhecimentos de cada um, esquematizando essa mesma informação, com o apoio do adulto, ao que a autora se refere como “teia inicial” (Vasconcelos, 2011, pág. 14). De acordo com a mesma autora, durante este momento, o apoio do/a educador/a é fundamental, possibilitando uma ampliação desta “teia”, contribuindo para uma assimilação do que está a ser discutido e partilhado pelas crianças.

Fase II – Planificação e o Desenvolvimento do Trabalho

Após a definição do problema, sucede-se o planeamento, sendo este caracterizado pela sua flexibilidade e diversidade de possibilidades, descartando assim, a unidirecionalidade que habitualmente é conhecida num planeamento. Ou seja, o que é pretendido com a realização deste momento, não é de todo a criação de um plano estático, porém, uma planificação na qual as crianças idealizam o que querem para o seu projeto, percebem que recursos é que precisam e como é que os poderão obter (Vasconcelos, 2011, pág. 15).

Assim, durante este momento produzem-se “mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?.” (ibidem, pág. 15).

Desta forma, e com base no processo realizado anteriormente para responder à questão “O que sabemos?”, é necessário responder ao “O que queremos saber?”, onde cada elemento do grupo perante as partilhas e os

esquemas realizados no momento anterior, poderão agora perceber qual será o rumo a seguir. Assim, faz-se o levantamento de novas questões com o intuito de descobrir mais sobre o tema escolhido, registamos as fontes de onde iremos retirar informação e os materiais que irão ser necessários, em grupo idealizam-se as formas de divulgação, tornando-se, mais uma vez, num momento de debate e de partilhas (Correia, 2012, p. 14).

Ainda perante o planeamento, fazemos “uma previsão do tempo de que necessitam para a realização do projeto, distribuem-se as tarefas e agendamos a data da comunicação.” (Correia, 2012, p. 14). Cada grupo é o gestor do seu respetivo projeto, no entanto, enquanto professora temos que mediar quando necessário e incentivar as crianças a usufruir de diversos recursos que têm à sua disposição, tal como a biblioteca da escola e da turma. Acrescento que é necessário potenciar ainda a apropriação de recursos fora do âmbito escolar, ou seja, permitir que as crianças absorvam informações junto dos seus familiares que possam apoiar, de alguma forma, num dos projetos a ser desenvolvido na turma. Por fim, incentivar a partilha de materiais que cada criança possa ter em casa, apoiando, mais uma vez, o desenvolvimento dos projetos, não apenas no que a criança em questão está integrada mas o dos restantes grupos (Correia, 2012, p. 14).

Fase III- Execução

Numa terceira fase, surge o momento de recolher e selecionar a informação mais pertinente, perante as questões que cada grupo escolheu, é necessário encontrar recursos que permitam as crianças descobrir e entender as respetivas respostas. O processo de pesquisa é um momento rico em aprendizagens, onde cada elemento organiza as informações obtidas, lê, descobre, esquematiza, desenha, seleciona, escreve, etc., são várias as experiências que se poderá obter durante todo o desenvolvimento do projeto.

Durante a recolha e seleção de informação, os alunos são convidados a trazer livros e a procurar informação sobre as temáticas em estudo, mesmo que estes não estejam integrados no projeto em questão. Entretanto, cabe ao docente apoiar nesta mesma recolha de informação, disponibilizando recursos e

materiais diversificados, adequando-os no que se refere à linguagem e ao conteúdo necessário (Duarte, 2013, p.30).

Perante esta recolha e o respetivo conhecimento obtido, as crianças discutem o que descobriram, confrontam-se com explicações variadas e, no que concerne à questão inicial “o que sabemos?”, os elementos dos grupos/pares são confrontados com o “o que sabíamos antes”, “o que sabemos agora” e “o que não era verdade” (Vasconcelos, 2011, p. 16).

Como é referido por Guedes (2011, p.8), durante todo este processo de pesquisa e recolha de informação criam-se momentos de avaliação, circunstâncias estas que possibilitam os elementos dos grupos conferirem o que foi realizado, e compreender se vai ao encontro do objetivo comum. Este balanço regular permite uma evolução e enriquecimento do projeto, ou seja, a partir desta avaliação as crianças questionam o que falta responder, clarificam cooperadamente as metodologias utilizadas para recolher e obter informação e revelam se existem fragilidades, confrontando-se com a necessidade de as solucionar.

Fase IV- Divulgação/Avaliação

A última fase é a da comunicação/divulgação dos projetos, momento este onde se criam instrumentos de apoio (panfletos, cartazes, vídeos, etc..) com o intuito de sintetizar todo o processo realizado, os conhecimentos adquiridos ou as mudanças idealizadas, dependendo assim do tipo de projeto optado. No entanto, torna-se sem dúvida um momento fundamental para todos, é o culminar de todo o empenho e dedicação, é a oportunidade de expor aos restantes (crianças, família, comunidade,...) tudo o que construíram orgulhosamente.

As crianças, através desta fase, autoavaliam-se e percecionam o que poderia ter funcionado melhor, quais foram as maiores dificuldades e os pontos mais fortes. Todo este processo final é tão importante quando comparado com as fases anteriores, pois é através deste momento, e da sua reflexão, que as crianças tomam consciência do que têm de evoluir num próximo projeto, do que manter, como funcionar cooperadamente, construindo ainda uma vontade de conhecer mais, a tal vontade de aprender surge, porque é algo que emerge das crianças, e não algo que lhes é imposto sem qualquer contexto comum a elas.

A partir da comunicação as crianças são expostas a mais questões, e assim, criam-se momentos de discussão e reflexão sobre tudo o que foi exposto. Podendo existir também os instrumentos de avaliação, criados pelos respetivos elementos do projeto, tais como, questionários ou fichas (Correia, 2012).

2.4. O trabalho de projeto e a diferenciação pedagógica

Em 2017 é publicado o Despacho nº 5908/2017, através do qual o ME dá a conhecer o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), consagrando a possibilidade de as escolas, voluntariamente, aderirem ao mesmo. Tal como Cosme (2018, p.7) menciona, concluído o respetivo período experimental, é publicado o Decreto-Lei nº55/2018, que incentiva os docentes a refletir e a investir “noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias”.

Em concordância com o que é abordado pela autora, o respetivo despacho (2017) realça a mesma importância

sabendo-se que a diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens é fundamental que as escolas tenham à sua disposição instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos.

Perante o PAFC a pedagogia de projeto surge para Cosme (2018, p.33) como uma opção de referência entre as várias metodologias pedagógicas que também possibilitam a diferenciação pedagógica em contexto de sala.

Como é referido pela autora (Cosme, 2018, p.53) estamos perante uma metodologia que requer dos docentes uma necessidade de organização e de utilização de um conjunto de instrumentos, possibilitando uma maior participação e máxima autonomia por parte do grupo.

Ainda perante a mesma perspetiva, Cosme (2018, p.56) evidencia que a pedagogia de projeto “pode ser utilizada para despertar a curiosidade dos alunos e estimulá-los a olhar o mundo e a encontrar respostas para viver no mesmo.” A metodologia de projeto permite uma diferenciação na aprendizagem porque a sua formação não tem de surgir dos programas curriculares mas sim, do interesse exposto

pela criança, das suas motivações, permitindo-lhes a descoberta/compreensão dos conteúdos programáticos através do que tem curiosidade em perceber.

Assim, “a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” são aspetos e competências realçadas pelo Decreto-Lei nº55/2018 e, por isso, características que têm de ser reforçadas pela comunidade escolar. Comparativamente com o que foi referido anteriormente, é possível abranger que estas competências são desenvolvidas através da pedagogia do projeto.

Assim, de acordo com Duarte (2013), o trabalho por projetos possibilita uma diferenciação dos conteúdos e das aprendizagens, permitindo uma adequação dos vários ritmos de trabalho das crianças, onde cada um percebe autonomamente as suas dificuldades, ultrapassando-as através dos vários momentos, com a ajuda das outras crianças, com o apoio do docente ou com os recursos que são disponibilizados.

Em suma, a diferenciação encontra-se interligada com o trabalho por projetos, tendo em conta que a presente pedagogia permite cada criança descobrir mais sobre os seus interesses, planear as suas ações e gerir o tempo em que estas se sucedem.

3.O Papel do(a) Educador(a)/Professor(a) na Gestão do Currículo

De acordo com a Lei nº 46/86 de 14 de outubro, referente à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), “todos os portugueses têm o direito à educação e cultura”, explicitando ao longo do documento um conjunto de objetivos para cada valência, tendo em conta que o mesmo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar (ensino básico, secundário e superior), a educação extra-escolar e a educação especial.

Remetendo para os princípios gerais da LBSE é referida a necessidade de garantir um “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” Assim como, “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao

diálogo e à livre troca de opiniões” centrando-se na formação de indivíduos com “espírito crítico e criativo”.

Perante os princípios/objetivos apresentados na Lei de Bases as/os professoras/es e educadoras/es devem adequar a sua prática, tendo um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Assim, surge o Decreto-Lei nº240/2001, referente ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

No âmbito do Pré-Escolar, o Decreto-Lei nº240/2001 realça a função do(a) educador(a) no desenvolvimento do currículo, construindo-o através “ da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” Ainda de acordo com o mesmo decreto-lei, é função do professor desenvolver o currículo, “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”

Assim, compete ao educador/professor observar, planear e agir de acordo com as necessidades e interesses do grupo, percecionando-se o impacto que o docente tem na construção e gestão do currículo. Deste modo, as crianças promovem as suas competências, desenvolvem o interesse intrínseco pelos mais variados conteúdos e o gosto por aprender.

Torna-se igualmente indispensável que a gestão do currículo seja flexível, adaptando-se às alterações que possam surgir, tendo em conta que quando estas alterações surgem por parte das crianças constroem-se aprendizagens significativas. A partir destas intervenções o docente planeia e age consoante esses mesmos interesses, permitindo um ensino de maior qualidade, onde as crianças são ouvidas e respeitadas, onde cada um partilha que conteúdo é que pretende rever, onde sente mais dificuldades ou algo que o motive a aprender sobre.

3.1. O papel do(a) educador(a) na gestão do currículo na educação pré-escolar

No que se refere à Educação Pré-Escolar surge as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), como documento base para o docente se apoiar na sua

prática. Perante a perspectiva de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.4), este é o nível educativo em que o currículo é desenvolvido com articulação plena das mais variadas áreas, os espaços são geridos e construídos pela(o) docente em conjunto com as crianças, tornando possível qualquer sugestão e alteração que se torne necessária ou pertinente, caracterizando-se como algo flexível. No contexto de Pré-Escolar as crianças participam ativamente nas decisões, tornando-os sujeitos e agentes das suas próprias aprendizagens, deste modo, planificam, discutem e apropriam-se da metodologia do Trabalho de Projeto para desenvolver aprendizagens e ir ao encontro de dar à criança a voz ativa que tem de ter na construção do seu processo de desenvolvimento.

Silva et al (2016, p.4), refere ainda como este nível de ensino é enriquecedor e como é fundamental contaminar todos os outros níveis educativos, permitindo que as crianças sejam igualmente ativas, que continuem a planificar, a circular entre o espaço, a gerir projetos, a discutir e a partilhar opiniões.

Ao falar na gestão do currículo, as OCEPE (Silva et al (2016, p.13)) mencionam e conjugam a intencionalidade educativa à construção e gestão do mesmo, percecionando-se a importância que a reflexão tem para um contexto de qualidade. Para uma melhoria na respetiva prática é necessário observar e refletir sobre as observações realizadas, servindo de base para um planeamento fundamentado, construído com as crianças e de acordo com as necessidades e intervenções das mesmas. Assim, as autoras (ibidem, 2016, p.13) referem esta reflexão como sendo um ciclo interativo, onde o docente observa, planeia, age e avalia, “apoiado em diferentes formas de registo e documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha.”

As observações registadas com o apoio de documentação e com formas de registo diferenciada, permitem uma maior abrangência de tudo o que acontece no contexto de uma sala de Pré-Escolar, permite uma maior qualidade e pertinência nas observações realizadas. Deste modo, o docente retira conclusões mais eficazes, consoante os parâmetros que pretende verificar. Pois, tal como é mencionado em Silva et al (2016, p. 13), a construção e gestão do currículo exige do docente um conhecimento prévio dos elementos integrantes no contexto de sala, percecionando assim as suas necessidades e interesses, este registo e reflexão constante possibilita ao docente agir em prol dessas mesmas observações, em prol do grupo e de cada criança. Tal como as observações,

serve igualmente de suporte, os documentos produzidos ao longo do dia a dia, assim como, os elementos obtidos através do contacto com as famílias e a comunidade.

Em torno de todo este “ciclo interativo”, surge por último a avaliação que “consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação.” (Silva et al, 2016, p.13). Existe, portanto, uma “interdependência” entre a avaliação e a planificação, tendo em conta que esta se torna significativa se for construída com base na avaliação realizada. A forma como todo este processo de planear e avaliar é realizado condiciona o ambiente, assim, quando o/a educador/a observa e reflete sobre o grupo e sobre cada criança, planeia e avalia consoante essas observações, constrói um ambiente promotor de aprendizagens significativas e diversificadas, onde a diferenciação é valorizada.

Em suma, o papel do/a educador/a para uma gestão do currículo de qualidade centra-se na sua intencionalidade educativa, na forma como o docente observa, planeia, age e avalia, como todo este processo se relaciona e da importância que este tem para a construção de um ensino de qualidade, onde as crianças realizam aprendizagens significativas consoante os seus interesses e motivações.

Através de todo este processo é referida ainda a importância de adotar estratégias diversificadas com o objetivo de recolher informação, tais como instrumentos pedagógicos que permitam uma observação sistemática e, conseqüentemente, uma reflexão perante as aprendizagens realizadas.

3.2. O papel do(a) professor(a) na gestão do currículo no 1ºCEB

No âmbito da gestão do currículo no 1º CEB, assim como, a importância e o papel do professor nesta mesma gestão, é possível ressaltar que, tal como na valência de Pré-Escolar, é necessário ter em conta o contexto e o grupo que, para a construção de um ambiente pedagógico promotor de aprendizagens é necessário refletir, planear, avaliar e agir, assim como, aplicar estratégias que vão ao encontro das crianças, das suas motivações, das suas diferenças e das suas vivências pessoais.

O Decreto-Lei nº54/2018 menciona o currículo e as aprendizagens dos alunos como foco central da atividade na escola, referencia a necessidade de cada escola, e respetiva equipa, reconhecer a importância de identificar os seus alunos como um só, respeitando

a sua diversidade e individualidade, tornando-se pertinente uma adaptação no processo de ensino. É, assim, dever do(a) professor(a) apostar na diversidade de estratégias com o intuito de levar “todos e cada um ao limite das suas potencialidades”.

Com este objetivo em vista, o mesmo decreto expõe o dever das escolas em se basearem em “modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação”, tendo sempre como base a valorização das potencialidades e interesses de cada criança.

O método tradicional é cada vez mais excluído nos contextos escolares, percecionando-se a urgência e a inevitabilidade de mudança. O Decreto-Lei nº54/2018 vem defender o quão indispensável é que o ensino seja diferenciado e, conseqüentemente, de qualidade, de forma a atingir todos através de “percursos diferenciados”, permitindo uma progressão individual.

No mesmo decreto é realçado o facto de cada escola ter de ser constituída por uma equipa multidisciplinar, em que o docente de educação especial apoia, em conjunto com os docentes dos alunos, na elaboração de “estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.”

Perante o perfil específico de desempenho profissional do 1º Ciclo do Ensino Básico, imposto no Decreto-Lei nº241/2001, é reforçada a conceção de uma escola inclusiva, onde são valorizados aspetos tais como, os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, a diversidade de experiências e a individualidade de cada um. O respetivo decreto vai ao encontro do que foi referido anteriormente, onde a participação ativa das crianças é valorizada e promovida pelo docente e pela escola, enquanto contexto educativo promotor de aprendizagens.

No mesmo documento estão expostas as competências que o docente tem a função de promover em contexto de sala, tendo em atenção a integração do currículo, promovendo uma articulação entre os vários conteúdos, seja ao nível do Português, da Matemática, das Ciências Sociais e da Natureza e, por fim, no âmbito da Educação Física.

Em suma, a/o docente tem o papel fundamental de gerir o currículo de forma flexível e, tal como se sucede no Pré-Escolar, priorizar o planeamento, a observação, a ação e a avaliação como um todo, como um ciclo que interage entre si, onde a reflexão é

fundamental para alcançar o sucesso. Torna-se igualmente importante, perceber os interesses e motivações demonstrados pelo grupo, assim como, por cada criança enquanto ser único e detentor de conhecimento. Assim, é cada vez mais perceptível a importância de valorizar cada um, promovendo o prazer em descobrir e aprender cada vez mais.

II- Processo Investigativo

No presente capítulo apresento o processo investigativo da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico. A investigação a que se remete este projeto, procura compreender de que forma é que a diferenciação pedagógica, promovida através do trabalho por projetos, potencia nas crianças o gosto pela aprendizagem, assim como, um maior envolvimento nas atividades permitindo, deste modo, a aquisição de aprendizagens significativas.

Assim, o seguinte capítulo inicia-se com a identificação da problemática e como é que esta temática surgiu, no mesmo instante, são expostos os objetivos delineados para a concretização do processo investigativo e, por fim, a explicitação dos instrumentos utilizados.

1.1. Identificação da Problemática e Objetivos

Tendo em conta esta componente investigativa, foi possível abranger a necessidade de refletir sobre modos de trabalho com a turma/grupo que respondesse à heterogeneidade dos alunos. Esta necessidade fez-me pensar na diferenciação pedagógica como uma resposta à diversidade e inclusão dos alunos. Sendo uma preocupação válida quer para o 1º ciclo quer para a educação pré-escolar, pois as crianças de um qualquer grupo nunca aprendem exatamente do mesmo modo, exigindo que os professores/educadores promovam uma organização do trabalho diferenciada. Segundo Santana (2000, p. 33),

Um dos grandes desafios para os professores é a capacidade de gestão das diferentes heterogeneidades, proporcionando condições reais de aprendizagem e promovendo com todas as crianças igualdades de oportunidades e de sucessos. Para que isto aconteça, terão necessariamente que ser previstas estratégias de diferenciação.

Sendo que, a diferenciação pedagógica traduz-se num conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças do grupo, mas no próprio grupo (Cadima, 2008, p.110).

Para potenciar esta pedagogia diferenciada surgiu o interesse pelo trabalho por projetos que, de acordo com Xarepe (2001, p.4) “A prática de projectos neste contexto educativo pressupõe uma dinâmica na sala de aula em que a turma é o centro do trabalho de aprendizagem: é a turma que regula o desenvolvimento dos projectos, que os escolhe e os gere”, sempre com a mediação do professor e dos conteúdos programáticos a trabalhar.

Deste modo, baseada na problemática em questão, como refere Duarte (2013, p.27) “O trabalho por projetos é (...) uma estratégia de diferenciação dos conteúdos e das aprendizagens, pois enfatiza os ritmos de trabalho dos alunos, os modos como vão ultrapassando as suas dificuldades e os modos como se vão apropriando dos processos e dos conteúdos do trabalho em cooperação.”

Em suma, esta investigação surge então como resposta à heterogeneidade existente, na necessidade de os docentes adaptarem o processo educativo à diversidade pelo qual um grupo é constituído, potenciando práticas pedagógicas diferenciadas, onde as crianças são escutadas e valorizadas. O Trabalho por Projeto surge, assim, como resposta para atingir esta mesma diferenciação no ensino, onde a criança aprende através da partilha, da pesquisa, da cooperação, das vivências, da experimentação, promovendo-se momentos de aprendizagens significativas, onde a criança é que constrói o seu próprio percurso.

Perante esta problemática e como base para orientar o processo investigativo, foram delineados objetivos, tendo em conta que, o objetivo principal do estudo é o seguinte:

- ◆ Compreender de que forma é que a diferenciação pedagógica promovida através do trabalho por projetos potencia nas crianças o gosto pela aprendizagem, permitindo a aquisição de aprendizagens significativas.

Para este objetivo geral, concorrem os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar interesses das crianças/alunos para promover a intencionalidade educativa;
2. Promover o Trabalho de Projeto no 1ºCiclo e no II;
3. Utilizar estratégias de diferenciação pedagógica;
4. Refletir e analisar o trabalho desenvolvido com as crianças.

Para me direcionar relativamente à organização deste processo investigativo e garantir que irei atingir o que pretendo, com base no objetivo geral formulei questões orientadoras:

- ◆ Como é que poderei estimular, nas crianças, o querer aprender?
- ◆ Quais são os interesses das crianças e de que modo é que podemos utilizar as motivações individuais de cada uma para potenciar aprendizagens referentes aos/às conteúdos programáticos/áreas de conteúdo?

- ◆ O trabalho por projetos vai permitir que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas?

1.2. Metodologia: Investigação-ação

A modalidade no qual sustentei a investigação foi no processo de investigação-ação. Como está referenciado em Coutinho et al (2009, p.360) é possível compreender o significado desta modalidade, “como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.”, ou seja, perante esta perspectiva, o professor/educador tem que ter sempre presente na sua prática as reflexões e a investigação sobre as suas ações, para as poder modificar e possibilitar uma evolução. Porque, tal como é referido em Alarcão (2001, p.6),

não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

A origem do termo investigação-ação remete para o psicólogo Kurt Lewin que, tal como mencionado por Ponte (2002, p.6) propõe esta modalidade como “uma sucessão de ciclos envolvendo uma descrição dos problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de ação, da colocação desse plano em prática e da respetiva avaliação”, todo este processo poderá dar origem “a um novo plano de ação mais aperfeiçoado”.

Perante a importância da investigação sobre a própria prática, Ponte (2008, p.1) acrescenta o facto de esta contribuir para que o docente consiga compreender os problemas existentes e, posteriormente, consiga delinear estratégias de ação. Caracterizando-a como sendo um “processo fundamental de construção de conhecimento” (Ponte, 2002, p.3).

O mesmo autor (Ponte, 2002, p.3) aponta quatro grandes razões para que os docentes investiguem a respetiva prática:

“(i) Para se assumirem como autênticos protagonistas no campo circular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes

dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.”

Deste modo, um professor/educador deve questionar sobre a sua prática numa perspetiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida, para não falar na reflexão que deve ser realizada com o intuito de avaliar, de planear consoante as observações e, mais uma vez, refletir se todas as adaptações estão a originar uma evolução e a aquisição de aprendizagens significativas. Acrescento ainda que, como foi referido no capítulo anterior, a reflexão torna-se o centro de todo o processo de ensino, porque é através desta reflexão que o docente adapta as suas práticas, inova e evoluiu, permitindo uma avaliação frequente da sua ação.

Em suma, foi perante esta perspetiva que baseei a minha intervenção em ambas as valências, assumindo, assim, um papel ativo durante a mesma. Permitindo uma contínua reflexão e avaliação da minha prática, aperfeiçoando-a.

1.3. Instrumentos de recolha de dados

Ponte (2002, p.13), menciona a importância de um plano de investigação com o objetivo de recolher elementos que respondam às questões emergentes. Acrescenta, ainda que, o mais importante não é a quantidade de dados recolhida, mas sim a pertinência e veracidade dos mesmos.

O plano global do trabalho a desenvolver, permite que seja delimitado o que vai ser feito, quando e como, tendo como principal intenção não perder de vista os objetivos delineados, gerindo o tempo e as intervenções da melhor forma, com “flexibilidade mas também com discernimento crítico” (Ponte, 2002, p.15).

Deste modo, para conseguir alcançar os meus objetivos de investigação e responder às questões orientadoras, procedi à utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados, sendo eles:

- **A observação,**

que me possibilitou a recolha de dados através das notas de campo, ou até mesmo, nos registos fotográficos. A partir deste instrumento de recolha de dados foi possível abranger quais os interesses das crianças e anotar a evolução existente ao longo do

processo do trabalho por projetos, percecionando se esta metodologia contribuiu para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Através da observação direta recolhi informações sobre os grupos de ambas as valências, percecionei os interesses e motivações das crianças, a dinâmica da sala e respetivas rotinas, entre outros, possibilitando-me, assim, uma melhor reflexão e, posteriormente, ação;

- As **notas de campo**,

como instrumento de apoio permitiram-me uma recolha de dados onde estão evidenciadas as intervenções das crianças que, deste modo, possibilitam a resposta às questões, percecionando se as crianças se encontram mais estimuladas na realização das atividades ao longo das intervenções. Para além das aprendizagens realizadas, ou seja, verificar se esta metodologia permitiu realmente o desenvolvimento de aprendizagens significativas referentes aos conteúdos programáticos a trabalhar;

- Os **registos fotográficos e áudio**,

foram, também, um instrumento de recolha fundamental porque nestes, estão ilustrados, e gravados, alguns momentos que achei pertinente para a presente investigação, onde é possível verificar a evolução do envolvimento das crianças no trabalho por projetos, assim como, a compreensão dos interesses individuais dos elementos da turma;

- As **planificações**,

foram utilizadas em ambas as valências. Surgiam tendo como base as observações realizadas e as propostas emergentes das conversas com o grupo. As mesmas permitiram organizar e propor atividades, orientar o tempo e, em gestão com o Professor titular e Educadora Cooperante, reservar algum tempo para a realização da investigação, onde eram realizadas as pesquisas, os momentos de grupos, as planificações para os projetos, as recolhas de informação, etc..;

- As **reflexões**,

tal como é defendido por diversos autores, são imensamente valorizadas e importantes para qualquer docente. Através deste instrumento conseguimos percecionar em que aspetos é que é possível melhorar a nossa prática, permite uma tomada de consciência, resolver e encontrar soluções para questões/problemáticas que vão surgindo e conseguimos tornar mais pertinente toda a investigação, para poder agir perante a reflexão realizada.

No que concerne à presente investigação, as reflexões permitiram-me retirar conclusões, fundamentar algumas evoluções por parte das crianças, em que aspetos é que começaram a demonstrar mais interesse, etc;

- **As grelhas e mapas,**

realizadas ao longo de todo o processo permitiram uma maior gestão, quer por parte das crianças, quer por mim. Estas grelhas tiveram maior destaque na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, onde foi realizada uma grelha de observação e as grelhas de planeamento dos projetos. Na educação pré-escolar dou destaque aos mapas, estes instrumento de pilotagem foram criados com o objetivo de planear, em conjunto com as crianças, todos os passos, os interesses e motivações para a realização dos mesmos, assim como, o respetivo processo. Permitindo, às crianças, uma participação mais ativa em todo o processo de investigação;

- **Os documentos produzidos pelas crianças**

que, no desenvolvimento do trabalho por projetos é uma componente imprescindível, possibilitando-me a resposta a algumas das questões orientadoras, tais como, o desenvolvimento de aprendizagens significativas, sendo que, a partir destes perceciono se as crianças perceberam os conteúdos pesquisados, assim como, se os colegas perceberam os conteúdos apresentados a partir da realização de uma ficha produzida pelo próprio grupo e a discussão e reflexão destas comunicações. Os documentos são importantes também para compreender se as crianças se envolveram no mesmo, se houve interesse em aprender determinado conteúdo programático;

- **Um questionário,**

realizado no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, que teve como principal objetivo o de compreender os interesses das crianças, o que é que elas gostariam de aprender e de mudar no contexto em que estão integradas. Este momento ocorreu inicialmente e, no final das intervenções realizei, mais uma vez, um questionário para avaliar as evoluções de acordo com as respostas dadas pelas crianças, comparando-as com as que disseram inicialmente.

- Para além destes aspetos, é de evidenciar que não realizei uma **entrevista** na valência de JI, como planeado, tendo em conta que esta tinha como premissa compreender os interesses de cada elemento do grupo, o que é que elas gostariam de realizar ou saber. Ou seja, em vez de realizar a respetiva entrevista, realizei uma conversa em grande grupo. Fui observando e denotando questões

que ia surgindo ao longo das minhas observações, a partir dessa recolha criei, então, o momento de conversa em grande grupo, onde fosse possível evidenciar os interesses demonstrados pelas crianças ao longo dessas observações.

***III- Conceção da ação
educativa em pré-escolar e 1º
CEB***

No presente capítulo será exposta a prática desenvolvida em ambos os contextos, tanto em Pré-Escolar pela Educadora Cooperante, assim como, no 1º CEB pelo Professor Titular. Porém, para além da ação educativa realizada pelos docentes, durante este capítulo, será projetada a forma como eu lhe dei continuidade durante a minha Prática de Ensino Supervisionada.

1. Conceção da ação educativa em Pré-Escolar

A sala de Jardim de Infância onde realizei a minha PES pertence a um agrupamento de escolas de Évora, integrado num bairro mais afastado do centro histórico da cidade. O respetivo bairro, com base nas minhas observações, é constituído por uma população de diferentes estratos sociais, existindo população com um nível de vida elevado, médio e até famílias mais desfavorecidas, com problemas socioeconómicos. Acrescento que nem todas as crianças inseridas na escola moram na periferia da mesma, sendo um aspeto que foi ressaltado por parte de algumas crianças.

Relativamente à área envolvente à instituição, esta é composta por alguns espaços verdes que possibilitam a realização de atividades diversificadas por parte da escola, tanto no âmbito do 1º Ciclo como para as salas de jardim de infância.

1.1. Caraterização do grupo

O grupo com o qual tive a oportunidade de contactar durante a minha prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância é composto por vinte crianças, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino (10 rapazes e 10 raparigas), constituindo um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Outro aspeto a realçar neste grupo é o facto de ser composto por crianças com idades diferenciadas, constituindo-se num aspeto fundamental para o desenvolvimento do grupo, tornando-se um aspeto facilitador para a aquisição de conhecimentos ou até mesmo para a promoção das interações, permitindo por parte de todos o desenvolvimento de competências a todos os níveis. Este foi um aspeto muito observado, a forma como os mais velhos auxiliam pelos mais novos, respeitando-os, incentivando-os nas diversas aprendizagens e respetivos processos. Esses momentos eram observados seja na realização das atividades, durante o almoço, nas componentes

da rotina (marcação das presenças, contagem, etc.), como é possível de observar nas notas de campo:

Notas de campo (6/5 a 10/5) – Entrelajada durante a marcação das presenças

Todas as manhãs, conforme a rotina estipulada pela Educadora, realizamos a marcação das presenças e a contagem no tapete. Ao longo das semanas tenho vindo a verificar que durante estes momentos, e não só, as crianças apoiam-se imenso na realização do que é proposto. Sendo assim, as crianças como é habitual estavam a marcar as presenças pela ordem exposta no mapa.

O T. (5) tem sempre muita insegurança na realização deste momento, e em todas as atividades que lhe são propostas, demonstrando sempre receio em fazer mal. Eu estava a observar e a verificar que, mais uma vez, ele estava com medo de escrever o dia em que estávamos, porque todos os colegas o tinham feito e ele também o queria fazer. Ia aproximar-me para o ajudar e, imediatamente nesse momento, a M.R. (6) que está ao sentada ao lado do mapa de presenças repara na situação e dirige-se até ele.

M.R. (6): *Precisas de ajuda T.?*

T. (5): *Que dia é hoje? (Diz muito baixinho)*

M.R. (6): *É só veres aqui em cima onde a Margarida escreveu, ou então vês o número que os outros fizeram.*

T. (5): *Eu não sei fazer!*

M.R. (6): *Sabes sim, é um 9, é aquele com o círculo e a perna. Queres que faça?*

T. (5): *Sim!* (Rapidamente a M.R. agarra na caneta prontamente para o ajudar)

Eu: *M.R. eu acho que devíamos deixar o T. tentar fazer sozinho, eu tenho a certeza que ele consegue fazer.*

M.R. (6): *Ele está só a dizer que não consegue, ia fazer porque ele me pediu.*

Eu: *Sim, eu sei. Mas tu achas que ele é capaz de fazer? Ou pelos menos que devia tentar?*

M.R. (6): *Acho que sim!*

Eu: *Então vamos deixá-lo tentar, não faz mal como ficar, desde que ele tente.*

A medo o T. tenta fazer como a colega o ensinou mas, para ter a certeza que o colega não se engana, ela repete novamente.

M.R. (6): *É o círculo e a perna. Olha, como eu fiz.* (Apontando para o nove que ela fez na sua marcação.)

Muito calmamente o T. prossegue à realização do número, verificando sempre o exemplo da colega para verificar se estava igual. Contente consegue fazer.

Eu: *Vês conseguiste, ou não?*

T. (5): *Sim, afinal consegui.*

Reflexão (6/5 a 10/5) – Entreatajuda durante a marcação das presenças

Ao longo das semanas tenho vindo a verificar o quanto benéfico é o facto de o grupo ser constituído por idades diferenciadas, ou seja, por ser um grupo heterogéneo. Torna-se realmente proveitoso tanto para os mais novos, que interagem com crianças que já têm um desenvolvimento linguístico mais desenvolvido (habitualmente), que recebem esta ajuda por parte deles sendo, também, vantajoso para as crianças mais velhas, que se sentem confiantes por ajudar, ajudando-as ao nível da sua autoestima, da autonomia e no respeito pelos outros.

Perante esta ocorrência, a M.R. (6), uma das mais velhas da sala mostrou-se pronta a ajudar, tal como em qualquer outro momento. Aliás, o respetivo grupo tem essa componente muito vincada, apoiando-se uns aos outros na realização das tarefas e das atividades que são propostas.

Assim, através das observações e intervenções realizadas eu fui conhecendo as crianças, percecionando as suas dificuldades, assim como, os seus interesses individuais. Este conhecimento permitiu-me um melhor planeamento ao longo deste processo de aprendizagem, assim como, uma melhor exploração das atividades, à medida que conhecia as crianças conseguia percecionar como é que poderia lidar com cada uma delas.

O grupo era composto por quatro crianças apoiadas pela Equipa de Intervenção Precoce, com apoio educativo, terapia da fala e fisioterapia. Destas quatro crianças, uma delas com Perturbações do Espectro Autista, no caso do o A.S. (6) apresenta um

“Diagnóstico Desenvolvimental de Perturbação Específica da Aquisição da Linguagem” do tipo Expressivo, a criança interagiu positivamente, maioritariamente, quando estávamos em momentos de grande grupo, demonstrando grandes competências de raciocínio, ao nível da memória e da lógica, acrescentando ainda que a criança retém imensas informações específicas, tanto das histórias, assim como, nas diferentes aprendizagens (Projeto Curricular 2018-2019).

O F.P. (6) apresenta um atraso no desenvolvimento, onde inicialmente demonstrava grandes fragilidades ao nível da autoestima, no entanto, com a realização do projeto das abelhas a criança mostrava-se muito confiante com o que já sabia sobre a temática e entusiasmada com todo o processo. Por fim, há ainda o G. (5) que, de acordo com o PCG (2018-2019), foi referenciado no início do ano letivo para a fisioterapia, tendo em conta que a respetiva criança suporta uma doença rara, designada de Epidermólise Bolhosa, necessitando de uma atenção acrescida e de cuidados especiais.

O grupo no geral demonstra uma grande atenção e respeito pelas crianças com as especificidades referidas anteriormente, incluindo-as nas suas brincadeiras e incentivando interações positivas.

No âmbito dos interesses observados, no geral, o grupo interessa-se pelas atividades apresentadas, executando-as autonomamente. No entanto, existe um grupo de crianças dos quais é possível evidenciar uma grande falta de confiança, seja na realização dos momentos da rotina, como perante atividades, ou até mesmo brincadeiras, na maioria das vezes estas crianças necessitam de um reforço positivo para concretizarem o que lhes é proposto. Por exemplo, no caso do A.A. (5) durante a realização de pinturas, atividades diversificadas ou durante o lanche, a criança procura constantemente o adulto, chamando e fundamentando que não consegue realizar determinado aspeto. Durante a minha intervenção tive este aspeto em atenção, promovendo a confiança e autoestima das crianças, onde observei que a participação ativa das crianças nos projetos, o valorizar das opiniões durante todo o processo, os diálogos e a progressiva autonomia promoveu a confiança nelas mesmas, mostrando-lhes que são capazes.

Notas de campo (25/3 a 29/3) – Dramatizações com fantoches

Para além do acolhimento e dos momentos habituais à rotina para celebrar o Dia Mundial do Teatro, propus a realização de um teatro, ou seja, numa primeira parte da manhã as crianças, apenas as que se mostraram

interessadas em dinamizar uma peça, criaram assim uma história. A atividade, no geral, acabou por ser muito interessante, sendo assim, separámo-nos em dois grupos, eu apoiei um dos grupos e a Educadora Cooperante o outro.

Idealizámos a história em conjunto, acabei por demorar mais porque tentei mediar a conversa para que partisse tudo das crianças, a história acabou por ficar muito interessante, neste caso designou-se como “O dente que não queria cair”.

Ou seja, numa primeira parte da manhã escrevemos a história e pensámos nas personagens e no que cada um poderia dizer para, na parte da tarde, apresentarem essa mesma dinamização aos colegas. As crianças acabaram por se mostrar muito confiantes na realização da dinamização, eu narrei a história e elas iam realizando as falas e os respetivos gestos. Fiquei muito orgulhosa da M.V. que costuma demonstrar mais desconforto em situações de grande grupo e acabaram por se criar diálogos impressionantes com as restantes personagens, incentivando até o A. que tem uma maior dificuldade em realizar interações.

Assim, apesar da reticência e insegurança em falar, normalmente, em grande grupo, as respetivas crianças conseguiram recriar as personagens idealizadas e verificaram, mais uma vez, que são capazes, promovendo a confiança nelas.

1.2. Fundamentos da ação educativa

A conceção da ação educativa iniciou-se com o conhecimento de que a Educadora Cooperante se inspirava no Movimento da Escola Moderna, embora não na sua totalidade, com alguns aspetos e pormenores por implementar, no entanto, acabava por orientar o espaço e planificar consoante o modelo pedagógico do MEM.

A participação ativa no planeamento e nas decisões tomadas enquanto grupo é uma característica muito subjacente no modelo referido e nas OCEPE e, tal como se sucede no contexto, é potenciada a participação das crianças nas diferentes decisões. Assim, esta questão é mencionada nas Orientações curriculares, referindo-se que nos contextos educativos de qualidade “as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4).

De acordo com Folque (1999, p.6) o modelo pedagógico do MEM privilegia, igualmente, “a comunicação, a negociação e a cooperação. (...) A organização do

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho.”

Deste modo, as crianças participavam ativamente no que se refere ao planeamento, no entanto, este processo era essencialmente realizado em grande grupo. Como refere Folque, Bettencourt, & Ricardo (2015, p.22), tornava-se imperativo optar por organizar adequadamente para que se privilegiasse uma “participação plena por parte das crianças”. Durante os momentos de grande grupo as crianças mais novas acabam por não intervir com tanta frequência, assim procura-se uma organização do dia sem estar centrada em momentos coletivos, onde reconhecemos a importância de contribuir para momentos em que todas as crianças estejam envolvidas, ou determinados grupos, que possibilitem a plena participação de todos.

É ainda de ressaltar, a heterogeneidade existente no respetivo contexto, assentando, deste modo, numa das três condições fundamentais referidas por Folque (1999, p.7), “na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem.” Através da interação de crianças com diferentes faixas etárias verifica-se aspetos como a cooperação, a ajuda, a empatia, o apoio em resolução de conflitos, referindo ainda, a capacidade que as crianças mais velhas têm em demonstrar as regras inseridas no contexto, assim como, a sua organização.

A livre expressão e a validação da opinião da criança, assim como, das suas conceções é a segunda condição no qual assenta os pressupostos do contexto inserido. Durante o período de PES tive como objetivo potenciar e promover ainda mais este aspeto, permitindo às crianças o devido tempo para planear, propor diversos momentos, valorizar a voz de cada um. Assim, surge a oportunidade de construir o seu próprio saber, através das motivações e interesses do grupo (Folque, 1999, p.7).

A última e terceira condição, foca a importância dos tempos de brincadeira, de exploração, onde o espaço surge como um ambiente promotor de questionamentos, permitindo uma gradual compreensão do mundo que as rodeia (Folque, 1999, p.7). Desde o início a



Figura 1 - Mapa de Tarefas

Educadora partilhou a possibilidade de alterarmos o espaço consoante os interesses que iam surgindo por parte das crianças, promovendo esta qualidade do ambiente educativo.

No que se refere aos instrumentos de regulação utilizado pela Educadora, tal como está subjacente no modelo do MEM, a distribuição de tarefas faz parte da rotina do grupo, deste modo, são responsáveis por um conjunto de tarefas (figura 1), que permite uma maior apropriação do espaço, compreendendo-se a função de



Figura 2 - Mapa de Presenças

cada um e a sua importância. Este e outros instrumentos tornam-se “facilitadores da organização democrática” (Folque, 1999, p.7).

Outro instrumento inserido no contexto é o Mapa de Presenças, utilizado diariamente pelo grupo, promotor de conversas, de análises, do contacto com os números, com as quantidades. Através deste, como é referido por Folque (1999, p.8), criam-se “oportunidades de leitura como a descoberta dos ritmos temporais: «Ontem eu não vim à escola. Amanhã, é sábado. »”. Niza (1998, p.150) refere ainda que, este instrumento, ajuda a criança a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos, permite leituras e interpretações dos registos, ajuda igualmente no “desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social”.

Outros instrumentos referidos por Folque (1999, p.9) são o Mapa de Atividades e o Diário de Turma, no entanto, a Educadora não se apropriava dos mesmos.

Em suma, tendo em conta os pressupostos apresentados, dei continuidade à intencionalidade proposta pela Educadora no respetivo ambiente educativo. Perante a minha ação educativa, promovi aspetos como a cooperação entre as crianças, momentos de conversa tanto em grupo como a pares e/ou individualmente, apropriei-me dos instrumentos já utilizados pela Educadora e construí novos, tais como, os Planos de Projeto e o Plano Semanal, este último estava disposto na parede da sala era utilizado pela Educadora, no entanto, tive como objetivo utilizá-lo como forma de promover mais a participação ativa das crianças, na construção do planeamento e respetiva avaliação. A valorização da criança, da sua voz e do seu conhecimento prévio foi algo que também

tive como foco, permitindo à criança exteriorizar o que já sabe e vê-la como detentora de conhecimento que é, este processo permitiu ver uma melhoria ao nível da confiança no que se refere a algumas crianças.

1.3. Organização do espaço e dos materiais

Como podemos verificar nas OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24), é importante perceber a importância que a organização do espaço e dos materiais implica num ambiente de qualidade, tornando-se fundamental o planeamento e a intencionalidade do mesmo, permitindo às crianças uma maior variedade de vivências e descobertas.

Como tenho vindo a referir, o contexto onde realizei a minha prática de ensino supervisionada é constituído por um espaço amplo, com janelas para o espaço exterior, possibilitando uma área luminosa e com um ambiente agradável de luz natural, contém ainda uma bancada extensa que permite a organização de trabalhos/produções feitas pelas crianças. A respetiva bancada é ainda constituída por uma torneira que permite a higienização dos pratos para o lanche das crianças, assim como, da sala.

A sala tem ainda instalações sanitárias que permitem uma utilização bastante acessível por parte de todo o grupo, para além da higienização oral e das mãos. É possível referir-se ainda que, dentro destas instalações sanitárias, existem duas sanitas, uma para as meninas e outra para os meninos, assim como, a existência de duas loiças para lavar as mãos, por fim, três caixotes que permitem à criança o contato com a reciclagem, realizando-o autonomamente.

Nas paredes podemos ver espelhadas as descobertas e algumas das atividades mais recentes feitas pelo grupo, tornando-se uma parte fundamental e característica daquele ambiente, tornando-o mais deles.

Para além destes espaços que promovem um ambiente educativo de qualidade, existem as áreas, estas que permitem diversas aprendizagens, no entanto, é dever do/a docente planear e verificar



Figura 3 - Área da Casinha

intencionalidade, planeando o respetivo espaço e a sua organização como mais um recurso educativo. Cada área é identificada devidamente, através de uma pequena placa com a respetiva designação do espaço e o limite de crianças que lá se podem encontrar simultaneamente. Assim, a sala A, divide-se em diversas áreas, todas elas fundamentais para o desenvolvimento de diferentes competências, são estas a Área da Casinha, a Área dos Jogos de Chão, a Área do Quadro, a Área dos Jogos de Mesa, a Área do Computador, a Área da Biblioteca, a Área das Expressões, a Área da Escrita, a Área das Ciências/Matemática, a Área da mercearia, a Área da Garagem e, por fim, a Área dos Fantoches.

Durante a minha prática, houve algumas áreas que se destacaram, seja a nível da intervenção e da sua utilização perante o trabalho de projetos, ou através da promoção de diversas atividades que promoveram determinada área, sendo elas as apresentadas posteriormente:

- **Área do computador:**

Uma área muito escolhida pelo grupo era a área do computador. Encontrava-se sempre disponibilizada para as crianças, tornando-se possível a sua exploração autónoma. Perante estes momentos as crianças, no geral, ouviam músicas, viam vídeos ou jogavam. No entanto, quando era necessário fazer pesquisas, seja para os projetos ou para questões expostas pelas crianças, o computador surgia como um recurso indispensável.

Para além dos aspetos referidos, foi a partir do computador que, muitas das vezes, expunha documentos, histórias, alguns vídeos, entre outros aspetos que me fizeram perceber o quanto este recurso se torna indispensável para o próprio docente.

- **Área da biblioteca:**

A área da biblioteca, um espaço onde estavam expostos vários livros, totalmente diversificados uns dos outros, não era muito frequentado pelas crianças. Durante toda a minha prática mantive como objetivo o de incentivar o interesse pela leitura, a satisfação em ouvir histórias e o respetivo prazer em explorar as mesmas. Ao longo desse percurso, existiu um maior interesse pelos livros, mas só quando trazia um novo reportório para as crianças, o que me fez entender que a biblioteca necessitava de novos

recursos, no entanto, os livros trazidos por mim eram requisitados na Biblioteca Pública de Évora e, por essa razão, deixava os livros livremente na sala se as crianças quisessem explorar, mas perto da data tinha de os levar novamente.

Com o tempo as crianças começaram a trazer livros de casa, para que eu os pudesse ler para o grupo, eu realizava a leitura para incentivar as crianças a continuarem com este interesse em trazer os seus livros para apresentar aos colegas.

Por fim, é de referenciar que os livros foram igualmente um suporte para a realização dos projetos, através dos mesmo tornou-se possível expor várias temáticas e compreender mais sobre determinados interesses evidenciados pelo grupo.

- **Área dos fantoches**

Por fim a área dos fantoches. Esta estava integrada com a área referida anteriormente, a área da garagem, que se encontravam no mesmo local. No que diz respeito a este espaço, era composto por um tecido que se transformava no palco para as dramatizações realizadas com os fantoches e, para complementar, uma caixa com um conjunto diversificado de fantoches.



Figura 4 - Área dos Fantoches

Esta área acabou por ser incentivada no desenvolver de atividades idealizadas por mim no Dia Mundial do Teatro. A partir das atividades propostas, suscitou-se um maior interesse por esta área.

1.4. Organização do tempo

Relativamente à organização do tempo, as manhãs iniciavam-se no espaço polivalente, sendo assegurado pelas assistentes operacionais. Posteriormente, à chegada das Educadoras as crianças dirigiam-se para as respetivas salas.

De forma sucinta, a rotina da sala organizava-se conforme a tabela apresentada.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

Tabela 1 - Organização semanal do contexto de Pré-Escolar

	2ª feira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
9h – 9h30	Acolhimento – Divisão das tarefas, mapa das presenças, ...	Acolhimento – Mapa das presenças, Mapa do tempo, Comunicações, ..			
9h30 – 10h	Atividades e Projetos				
10h	Lanche – Brincadeiras livres/externo				
11h	Atividades e Projetos				
12h	Almoço – Brincadeiras livres/externo				
13h30 – 15h	Atividades e Projetos				
15h	Lanche – Brincadeiras livres/externo				

Na sala a rotina iniciava-se com o Acolhimento, um momento de grande grupo no tapete, onde as crianças preenchiam o mapa das presenças, verificavam e preenchiam o mapa do tempo, eram feitas contagens, era cantada a canção do bom dia e era perante este momento de partilha que as crianças contavam novidades e partilhavam com os colegas o que queriam contar.

Posteriormente ao momento de grande grupo, iniciávamos as atividades propostas, a flexibilidade existente tornou possível a idealização de diversos momentos para o desenvolvimento dos Trabalhos por Projetos. Deste modo, durante o período da manhã eram realizadas diversas atividades e eram desenvolvidos os projetos.

Para além dos momentos referidos, neste contexto eram também promovidos momentos como as comunicações, que não ocorriam diariamente, mas quando as crianças demonstravam interesse em comunicar alguma produção. Estas comunicações ocorriam, maioritariamente, no âmbito da manhã.

Em concordância com o modelo do MEM, a reunião do conselho era realizada à sexta-feira, assim, perante o culminar de uma semana as crianças expõem o que tinha sido realizado e o que faltava fazer, percecionando o que tinha de se dar continuidade na semana seguinte. Para além desta continuidade, as crianças propunham atividades e momentos que gostariam de realizar.

A reunião do conselho permite dar continuidade ao que se propõe, ao valorizar a voz da criança, ao torná-la parte integrante da construção do seu próprio saber, ao permitir uma participação no planeamento e na avaliação. Através desta promove-se competências tais como, a negociação, o diálogo, a reflexão, permitindo a cada criança o sentido de pertença, de se exprimir livremente, e possibilita, ainda, a formação de crianças capazes de viver numa sociedade democrática.

É de ressaltar que, para além da rotina estabelecida as crianças tinham Expressão Musical às segundas-feiras, Jogos no pátio às terças-feiras, Educação Física às quartas-feiras e, por fim, Inglês às sextas. Ressalvo que estas atividades eram realizadas sempre às 16h30.

Assim sendo, a organização do tempo e a participação ativa das crianças no seu planeamento permite uma plena perceção do que vai ocorrer ao longo do dia, permitindo que as crianças, ao longo do percurso de todo o jardim de infância, se tornem parte integrante de toda a rotina, ou seja, em vez de apenas seguirem a rotina elas apropriam-se da mesma para perceberem quando e como é que têm de realizar determinada atividade.

Houve casos em específico que possibilitaram a minha perceção de que as crianças estão realmente apropriadas de tudo o que está incorporado no contexto em que elas estão presentes. Este conhecimento da rotina por parte das crianças é identificado através das interações e intervenções realizadas por eles/as, quando relembram que não cantamos a canção do bom dia, quando referem que no momento seguinte vamos realizar determinada tarefa, como planeado.

Perante esta aquisição gradual desta rotina, também eu me fui integrando da mesma, permitindo às crianças uma melhor coerência, onde os acontecimentos ocorriam de forma sucessiva ao longo da semana, possibilitando então esta regulação e previsibilidade para as crianças, referindo ainda, a flexibilidade que é necessária para a construção de outros momentos que sejam do interesse e necessidade das crianças.

Ou seja, perante a organização do tempo exposta anteriormente, era possível abranger como é que esta era feita, sendo constituída por momentos que se repetiam ao longo dos dias e, também, por momentos que ocorriam uma única vez todas as semanas, como era o caso da reunião de grupo. Para além disso, o trabalho por projetos permitiu uma maior flexibilidade no tempo, onde as crianças descobriam e exploravam perante as suas motivações e os seus interesses. Estes momentos a pares, em grupo, ou mesmo

através do trabalho individualizado, permitiu uma maior diferenciação pedagógica, através destes, para além da notória satisfação e interesse demonstrado pelas crianças, eram momentos diferenciados para cada conjunto de crianças, enquanto uns exploravam e estavam na horta, outras estavam a tentar descobrir mais sobre as abelhas, entretanto outros pintavam, coloriam, desenhavam, etc.. todos construía o saber de diferentes formas, com diferentes interesses, porque no final de contas não somos todos iguais.

2. Conceção da ação educativa em 1º Ciclo do Ensino Básico

A prática de ensino supervisionada em 1º ciclo ocorreu numa Escola Básica pertencente a um dos agrupamentos de escolas de Évora. A respetiva escola encontra-se afastada do centro histórico da cidade, tornando a relação entre ambas mais distante. Mesmo com a existência desta barreira, os projetos que demonstram interesse em participar com esta instituição permitem uma ligação com a comunidade, sendo que, ao longo deste percurso pude participar em três saídas distintas, uma delas utilizando meios de transporte, neste caso, um autocarro disponibilizado pela Câmara Municipal de Évora. É ainda importante frisar que as crianças, todos as semanas iam a pé até às Piscinas, no âmbito da AEC de atividade física desportiva, possibilitando uma relação assídua com o exterior.

Existiram mais oportunidades para participar em atividades exteriores, mas nem sempre o Professor Cooperante se mostrou interessado na integração dessas mesmas atividades. Nas saídas realizadas foram patenteadas atitudes de indisciplina pela maioria dos elementos da turma e, por essa razão, o Professor começou a apresentar um maior desinteresse em realizar atividades exteriores ao ambiente escolar, devido à falta de autorregulação de comportamentos por parte de todos.

O Projeto Educativo do agrupamento (2018/2021) acrescenta ainda que, a respetiva Freguesia é caracterizada por zonas associadas ao consumo de substâncias ilícitas, sendo também, sinalizada tanto ao nível do consumo como do tráfico, expondo as crianças a estas situações de risco. Conduzindo, assim, à adesão ao programa TEIP2, “de forma a melhorar as respostas educativas baseadas na realidade, desenhadas com inovação e potenciando recursos ajustados.” (Projeto Educativo, 2018/2021, p.6).

É ainda de ressaltar que, o respetivo Agrupamento, “apresenta respostas específicas de suporte à aprendizagem e à inclusão”, para este efeito, conta com “técnicos especializados, entre os quais se incluem intérpretes de língua gestual, terapeutas, psicólogas, assistente social e animadora sócio cultural.”. Tornando-o um Agrupamento de referência para a Intervenção Precoce, tendo em conta o facto de ter à sua disposição uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita e de três Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, incluindo uma destas unidades na instituição onde realizei a minha PES.

2.1. Caraterização do grupo

O grupo com o qual tive a oportunidade de contactar durante a minha prática de Ensino Supervisionada em 1ºciclo era composto por quinze crianças, cinco do sexo masculino e dez do sexo feminino (5 rapazes e 10 raparigas), com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, inseridas no 4º ano do Ensino Básico.

Tabela 2 - Caracterização do grupo

<i>Nº de Matrícula</i>	Iniciais dos nomes das crianças	Idades
1	E.	9 Anos
2	J.P.	10 Anos
3	L.	9 Anos
4	M.R.	10 Anos
5	M.G.	10 Anos
6	M.A.	10 Anos
7	M.B	9 Anos
8	R.E.	9 Anos
9	R.S.	12 Anos
10	S.M.	10 Anos
11	S.C.	11 Anos
12	S.R.	11 Anos
13	T.D.	12 Anos
14	T.R.	9 Anos
15	V.P.	10 Anos

Através das várias observações e intervenções realizadas eu fui conhecendo as crianças, percecionando as suas dificuldades, assim como, o interesse de cada uma.

Importa, numa primeira instância, mencionar que algumas das crianças integradas no contexto já tinham experiência de retenção. Este conhecimento permitiu-me um melhor planeamento ao longo deste processo de aprendizagem, assim como, uma melhor exploração das atividades, à medida que conhecia as crianças conseguia perceber como é que poderia lidar com cada uma delas.

No que diz respeito à identificação de interesses, é importante referir que essa foi uma das maiores problemáticas enfrentadas. Ao longo deste percurso as crianças mostraram um nível bastante ampliado de desinteresse por todas as práticas realizadas, sendo um grupo muito difícil de cativar e manter o foco num determinado assunto mais que o tempo proposto.

É importante referenciar que, para um 4º ano de escolaridade, confrontei-me com grandes fragilidades e uma falta de interesse em todas as áreas curriculares, por isso, para suportar as atividades que eram realizadas tentei orientar-me pela escala de envolvimento da criança, onde a partir da sua análise poderia perceber em que atividades existe um maior envolvimento.

O grupo era constituído por duas crianças com Perturbações do Espectro Autista que eram acompanhadas, diariamente, pela Professora de Apoio. Para além das duas crianças referidas, existem casos bastante específicos que também são acompanhados por uma Professora de Apoio ou pela respetiva docente da área da Educação Especial integrada na turma. Ao longo da minha intervenção tive como objetivo esta mesma inclusão, potenciando atividades que integrassem todas as crianças e permitissem um cruzamento de experiências. No caso dos trabalhos cooperativos, colocava as crianças distribuídas por outros grupos, permitindo uma inclusão na realização destes mesmos trabalhos e que potenciasse o desenvolvimento ao nível das interações sociais, tendo em conta que as duas crianças com Transtorno de Espectro Autista se encontram sempre juntas com a Professora de Apoio, mesmo sendo no mesmo ambiente, havia momentos em que se denotava esse distanciamento.

Ao nível da participação nem sempre era adequada, algumas crianças interviam nas aulas mas de um modo negativo, com comentários perturbadores e sem qualquer ligação à atividade proposta. Sem omitir a dificuldade existente quando queriam contribuir positivamente, em certas circunstâncias as crianças pretendiam demonstrar a sua opinião sobre determinada temática mas acabavam por evidenciar uma dificuldade

em expressar-se e em explicitar o que queriam dizer, demonstrando-se fragilidades ao nível da comunicação.

Ao longo deste percurso tracei alguns objetivos visando as problemáticas observadas, uma das componentes que tentei potenciar foi a motivação e o interesse pelo ambiente educativo, sendo assim, tentei sempre planear atividades que provocassem entusiasmo e promovessem o envolvimento das crianças. Ou seja, nesse sentido, através da realização de jogos, trabalhos cooperativos, atividades na área das expressões, entre outros, tentei criar momentos divertidos onde as crianças pudessem adquirir aprendizagens significativas contribuindo para o sucesso escolar, pelo gosto referente às mesmas, motivá-las a querer saber mais, a perceberem que aprender pode ser divertido.

No setor da comunicação tentei promover algumas interações, seja em grande grupo ou através da apresentação e explicitação de alguns trabalhos/pesquisas, também expostas na minha dimensão investigativa. Para além disso, tentei promover a participação ativa das crianças, criando momentos de conversa em grande grupo que potenciassesem esta exposição oral.

Nesta vertente, houve momentos mais bem sucedidos que outros mas foi a partir dessas realizações que fui percebendo os interesses de cada um e apropriando-me deles. Este conhecimento possibilitou-me uma maior sensibilidade nas atividades realizadas e um planeamento mais adequado perante o grupo.

Por fim, relativamente aos trabalhos a pares e/ou em grupos, não sendo recorrente, quando ocorria, acabavam por surgir conflito, instalava-se uma maior confusão, falavam mais alto, no entanto, demonstravam-se mais empenhados e envolvidos. Com o desenvolvimento de mais atividades que permitissem esta distribuição, tanto em grupos como em pares, as crianças foram se apropriando, melhorando a relação entre elas, assim como, o interesse na realização das atividades propostas.

2.2. Fundamentos da ação educativa

Numa fase inicial, as observações foram a chave para perceberem de que forma é que se organizava o ambiente, assim como, a metodologia utilizada pelo docente.

Deste modo, através deste primeiro contato e no desencadear da PES, pude verificar que o docente não optava por nenhum modelo curricular específico,

caracterizando-se, com base na perspectiva de Bruner (1996), pelas suas práticas expositivas e pelo uso dos manuais escolares.

A “aprendizagem por exposição didática” (Bruner, 1996) designa-se por ser uma aprendizagem essencialmente dirigida pelo docente, onde a criança não tem um papel ativo na construção do seu conhecimento. Neste pressuposto, a criança é vista como uma tábua rasa, não sendo detentora de conhecimento, verificando-se a ideia de que esse desconhecimento tem de ser contrariado pela exposição, onde é o Professor que transmite o saber à criança, numa perspectiva unilateral, sendo visto como o único detentor de conhecimento.

Existe assim, uma evidente centralização do docente no ambiente educativo em questão, onde o planeamento e a gestão do tempo era decidido pelo docente, organizando-se com base na ordem exposta pelos manuais escolares, sem a intervenção ou o envolvimento por parte das crianças.

Contrariamente ao que já acontecia, não quis utilizar o manual, a não ser quando decidido em concordância com o Professor Cooperante, tendo em conta que era algo que os alunos já mostravam bastante resistência. Acrescento, por fim, que o docente utilizava um projetor, onde demonstrava os exercícios integrados nos manuais.

Perante este modelo verifica-se que, devido à ausência de diálogo entre os intervenientes, impossibilita-se o desenvolvimento de competências, tais como, o poder de argumentação, a expressão oral, a confiança neles próprios, limitando-os, aspetos bastante acrescidos nas crianças inseridas no respetivo contexto.

No entanto, constatei que o docente optava por esta forma de ensino devido às dificuldades de gerir os conflitos, era um grupo conflituoso e por essa razão, economizava tempo, garantindo a introdução de novos conhecimentos com uma maior rapidez. O docente demonstrava uma preocupação acrescida para a questão das metas curriculares e o facto de, naquele ano, se realizar provas de aferição e sentir essa mesma pressão. No que se refere às mesmas, o Professor exteriorizava essa preocupação inúmeras vezes, percecionando que o grupo não estava preparado para essa avaliação, tendo em conta que havia crianças que ainda não conseguiam ler e/ou escrever.

Face a esta problemática, houve um maior condicionamento a nível de tempo, no entanto, o docente sempre se mostrou flexível, dando-me uma tarde por semana para o desenvolvimento dos projetos. Assim sendo, às quartas-feiras à tarde eram realizados/desenvolvidos os projetos idealizados pelas crianças.

Para além da parte investigativa, tive especial atenção na realização de atividades que permitissem às crianças apropriarem-se de momentos de trabalho cooperativo, individualizado, assim como, a pares. Durante a minha PES valorizei os conhecimentos prévios das crianças, dando-lhes a devida oportunidade para se expressarem e demonstrarem o que já sabiam sobre determinada temática, para além do maior valorização, notória ao nível da autoestima, as crianças começaram a tornar-se, cada vez mais, participativas e envolventes.

2.3. Organização do espaço e dos materiais

“Em função das competências e objetivos mais específicos a identificar e promover, considerando as particularidades individuais, sociais e culturais de um determinado grupo de crianças ou de crianças individuais, procede-se à organização do ambiente educativo.” que, “requer, para além de bom senso, enquadramento referencial em termos de desenvolvimento e de diferenciação na forma de satisfação das necessidades básicas de diferentes grupos de crianças.” (Alarcão, et al., 2008, p. 23).

Um ambiente educativo para ser potenciador de aprendizagens necessita de organização, facilitando a aquisição de diversos conhecimentos, tornando-se também num fio condutor para o Professor titular. Para além desta organização, como é supracitado em Alarcão et al (2008, p.23), a organização do contexto educativo tem de ser idealizada consoante o grupo de crianças que o procede, possibilitando uma apropriação deste mesmo contexto, respeitando o grupo e percecionando as características individuais de cada criança. Desta forma, a partir deste conhecimento conseguimos criar um ambiente educativo conforme as necessidades expostas pela turma.

O contexto em questão é amplo e contém bastante claridade, composta por grandes janelas de vidro que possibilitam a entrada de luz natural. Para além desse aspeto, a existência destas janelas permite a construção de um ambiente acolhedor e mais agradável, para além de que, nos dias de mais frio este confronto com o sol permite o aquecimento da sala.

Inicialmente a sala encontrava-se disposta com um formato tradicional, como é apresentado na imagem 8, mas essa mesma disposição alterou-se quando nos questionários que realizei, pude verificar que havia algumas crianças que gostavam que

esta mesma organização se modificasse, com o intuito de melhorar o ambiente, tornando-o num contexto promotor de aprendizagens.

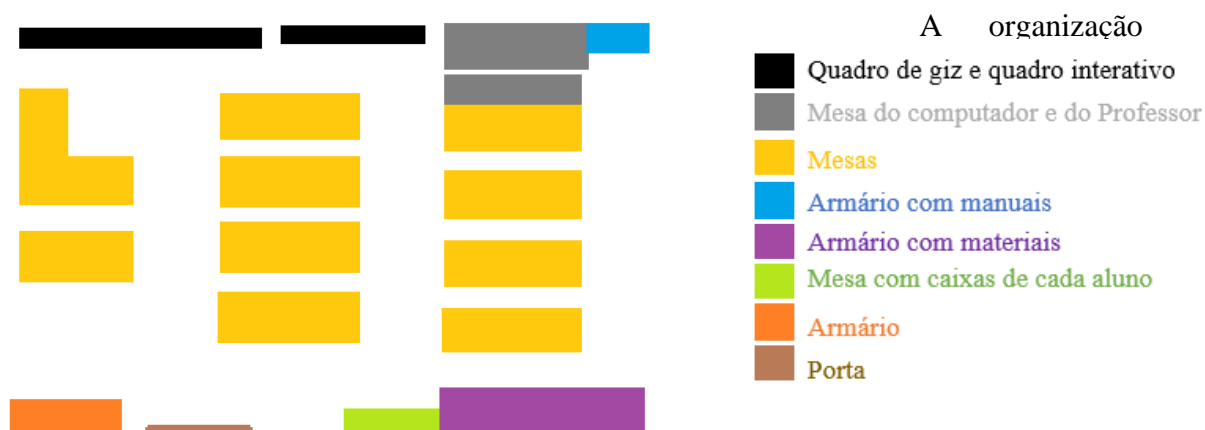


Figura 5 - Planta da sala

Durante a minha intervenção quis modificar essa mesma disposição, perante a necessidade e vontade do grupo. Contudo, refiro que esta distribuição foi feita pelos docentes da sala, ou seja, a Professora de Apoio e o Professor Cooperante, na mesma tarde em que eu partilhei essa possibilidade com o Professor.

Reflexão – Alteração da disposição das mesas:

Na manhã em que realizei os questionários pude verificar que o grupo, na maioria, gostava de ver a sala organizada de outra forma. Desse modo, pensei em criar um diálogo, num momento seguinte, para falar sobre esta perspetiva e perceber como é que as crianças gostariam de ter a sua sala. Percecionando que já não dava para realizar nesse instante, a minha projeção transpôs para o dia seguinte.

Como refere Niza (1998, pp.3), é essencial “a criação de um clima de livre expressão dos alunos, para que se não sintam policiados nas suas falas, nos seus escritos ou nas atividades representativas e artísticas em que se envolvem.”

A participação das crianças na tomada de decisões é uma componente importante no desenvolvimento da autoestima, da segurança, ou até mesmo no

desenvolvimento de um indivíduo futuramente mais ativo na sociedade. Na minha opinião, esta organização cooperada poderia potenciar aspetos ao nível da participação e do envolvimento. Ou seja, neste caso específico, penso que a palavra da criança ia ter um carácter crucial, tendo em conta que é a nossa sala, eu queria tornar este espaço o mais confortável para eles possível, ao facilitar e fomentar a comunicação entre todos.

Perspetivando a sua relevância, idealizei a conversa referida anteriormente, mas ao regressar ao contexto no dia seguinte confrontei-me com a mudança da sala. Perante a minha partilha o Professor titular decidiu alterar a disposição da sala, por um lado demonstrou preocupação com o que as crianças referiram, mas não as inseriu nesta alteração, tomando esta decisão sem a participação do grupo.

Determinei que a conversa não se iria concretizar como tinha idealizado, o Professor Titular alterou como achou que seria melhor. Perante a reflexão deste momento percebo que existia a possibilidade de realizar a conversa, nem que fosse para abranger as reações das crianças perante as alterações.

Deste modo, a organização da sala diferenciou-se da inicial, não consoante as



opiniões do grupo, mas perante o que o Professor Titular considerou melhor para o respetivo contexto.

Para traduzir essa mesma diferenciação, realizei uma outra planta, onde demonstra apenas as alterações concretizadas na distribuição das mesas:

Nesta distribuição penso que exista algumas barreiras, sendo notória as semelhanças com a organização presente no ensino tradicional. Na minha opinião, de acordo com o respetivo grupo, acho que seria mais potenciador se houvesse um ambiente mais aberto à comunicação, onde fosse possível uma maior interação entre

professor/aluno e entre as próprias crianças, promovendo aspetos como a comunicação, a participação, a segurança e a autoestima, entre outros.

Perante esta alteração, as crianças mostraram-se contentes por escutarmos o que foi solicitado, reagindo positivamente ao que se mudou. Acrescento que há duas mesas no canto superior esquerdo que se encontram em L, sendo nesse espaço que a Professora de Apoio se encontra com as duas crianças de Perturbações do Espectro de Autista, organização que preferiram não alterar.

Um aspeto a ressaltar neste contexto, é o vazio existente nas paredes da sala, dando-lhe um ar quase “inabitado”, deste modo, tive como meta contribuir para a exposição de trabalhos, textos, desenhos produzidos pelas crianças, no entanto, quando questionadas, o grupo preferia sempre expor os trabalhos no espaço exterior à sala, nos corredores da escola, com o intuito de demonstrar às outras salas o que estava a ser realizado, portanto, assim foi. Orgulhosamente, demonstravam os documentos produzidos aos colegas das outras salas e comentavam entre eles.

Ao retomar para a organização do espaço é ainda importante referir que a sala era composta por um conjunto de materiais que possibilitaram o desenvolvimento de atividades e aprendizagens significativas. Assim, o ambiente, era constituído por um quadro de giz, um quadro interativo e o respetivo projetor, para além do computador que permitiu a escolha dos materiais a projetar. Frisando que o quadro interativo não funcionava como seria previsto, dava para projetar, mas não dava para interagir com a documentação projetada, devido ao mau funcionamento do mesmo, não estando calibrado com a caneta anexa ao quadro.

Neste espaço existia ainda um armário cinzento, ao qual as crianças não deviam aceder, onde estavam presentes os ficheiros referentes a cada criança e materiais do Professor titular. Para além disso, existia um canto, composto por um armário de madeira e uma mesa que continha todos os materiais pertencentes às crianças e alguns materiais coletados pelo Professor e de antigos alunos deste contexto, que possibilitavam a realização de diversas atividades.

A distribuição do espaço quando é um “ambiente bem pensado promove o progresso das crianças de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (Fernandes, 2010). Assim, é importante criar um contexto agradável, que permita às crianças inúmeras experiências e oportunidades,

possibilitando a sua alteração e flexibilidade consoante as necessidades do grupo. Tornando-se, também, um recurso para o docente.

Findo este parâmetro ao referir que a organização do espaço deverá permitir a integração das crianças, possibilitando a sua compreensão e apropriação deste ambiente como sendo algo nosso. Quando este é partilhado e discutido com as crianças permite um envolvimento de todos, assim como, a construção de um planeamento cooperado, feito a partir da análise das necessidades do próprio grupo. Para além disso, penso que a disposição tradicional distânciava as aprendizagens, coloca barreiras desnecessárias entre as crianças, por isso, penso que seja primordial desfazer essas barreiras e construir um clima de cooperação e de união entre todos, promovendo aspetos como a cooperação e as interações entre todos.

2.4. Organização do tempo

A escola organiza-se em torno de horários estabelecidos onde devem ocorrer os acontecimentos programados (aulas). Os horários estão na base de toda a organização escolar e, estando organizados em fronteiras temporais, são estruturantes no condicionamento de toda a atividade docente dentro da sala de aula uma vez que toda ela é, também, condicionada por limites temporais. (Santos, 2006, p. 55).

Desta forma, o Professor titular orientava-se com base no horário estipulado pelo mesmo, tendo uma hora predefinida para cada área, o que por vezes acabou por impossibilitar a realização de atividades noutras áreas específicas, como no caso do Estudo do Meio, que estava planeada sempre para a parte da tarde e, como não estava presente em todas as tardes, acabei por realizar poucas atividades neste âmbito. Recaindo, assim, nas fronteiras temporais referidas em Santos (2006), existindo uma área programada para cada momento.

O docente demonstrava flexibilidade quando eu realizava uma contraproposta, ou quando eram concretizados projetos exteriores, no caso do Espaço ComTacto, do Projeto Mus-E ou, até mesmo, quando havia ações de sensibilização ou visitas exteriores. Mas, por outro lado, denotava-se uma preocupação acentuada em avançar nos conteúdos programáticos, partilhando a sua preocupação comigo.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

Acrescento ainda que, devido ao contrato de autonomia, estabelecido no respetivo agrupamento, as escolas, e os docentes integrados nestes estabelecimentos, tinham uma maior autonomia na organização dos horários. Este contrato, de acordo com o Projeto Educativo (2018/2021) “permitiu a apropriação de alguma capacidade de decisão para a organização e funcionamento do Agrupamento e o incremento de respostas com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens e do serviço público esperado.”

HORAS	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
09:00 – 9:30	CL	CL	CL	AFD	CL
09:30 – 10:00	CL	CL	CL	AFD	CL
10:00 – 10:30	CL	CL	CL	CL	CL
10:30 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 11:30	CL	CL	CL	CL	CL
11:30 – 12:00	CL	CL	CL	CL	CL
12:00 – 12:30	CL	CL	CL	CL	CL
12:30 – 13:00	Almoço				
13:00 – 13:30	Almoço				
13:30 – 14:00	Almoço				
14:00 – 14:30	CL	CL	INGLÊS	CL	CL
14:30 – 15:00	CL	CL	INGLÊS	CL	CL
15:00 – 15:30	CL	CL	Intervalo	CL	CL
15:30 – 16:00	CL	Jogos Matemáticos	CL	CL	Intervalo
16:00 – 16:30	Intervalo	Intervalo	CL	Intervalo	INGLÊS
16:30 – 17:00	AFD	Expressões	CL	Danças Urbanas	INGLÊS
17:00 – 17:30	AFD	Expressões	AL	Danças Urbanas	AL

Deste modo, no primeiro dia de observação o Professor procedeu à partilha de vários documentos, entre eles o horário apresentado na imagem, onde se pode verificar a autonomia existente, tendo em conta que na respetiva organização estava apenas presente a componente letiva e as instâncias reservadas para as atividades de enriquecimento curricular, possibilitando uma gestão dos momentos em que poderia concretizar as atividades referentes a cada área.

Figura 7 - Horário semanal disponibilizado pelo Professor Cooperante

Existia uma barreira entre os vários tempos, o Professor titular passava da Matemática para o Português, desligando totalmente o que fez anteriormente, não existia uma integração curricular. O docente percecionava essa mesma dificuldade e chegou a referir que era algo que sempre sentiu alguma dificuldade. Tendo noção dessa mesma fragilidade, refletia sobre essa problemática e tentava sempre criar essa relação, interligando os momentos.

Uma das instâncias onde se pode observar essa distinção, ou seja, a fronteira existente entre os tempos previamente delimitados, é a que irei apresentar posteriormente, num momento em que as crianças estavam a realizar algo no âmbito do português, antes do intervalo e o Professor queria passar para a matemática.

Reflexão – Gestão do tempo:

Durante as minhas observações pude observar que a gestão do tempo é uma das problemáticas existentes, o Professor idealiza um tempo para cada atividade, mas nem sempre estas são concluídas.

No dia 8 de outubro, as crianças estavam a fazer uma ficha, a maioria já estava no final, mas havia crianças que ainda queriam acabar, o Professor começa por os apressar:

Professor: “*Quem é que falta acabar?*”

Pergunta à qual alguns responderam que ainda faltava. Com o tempo a escassear o docente decide dar como concluído aquele momento.

Professor: “*Já chega!*”

S. (11:2): “*Espere Professor, eu estou a acabar.*”

Professor: “*Agora vamos passar para matemática.*”

Retirando a ficha à S. (11:2), prosseguindo para a matemática.

A gestão do tempo é uma componente muito complicada, nem sempre temos o tempo necessário para a concretização da atividade planeada, quando comecei a intervir comecei a verificar essa problemática, ficava sempre com coisas incompletas, algo por acabar.

Como é citado em Santos (2006, p.55),

O horário escolar rígido e cíclico incute no aluno um ritmo de trabalho que, em muitos casos, contraria os seus próprios ritmos circadianos, mas permite desenvolver uma sociedade homogeneizada e regulada pelo sincronismo horário, com as escolas, a indústria, os serviços, o lazer, a passo, tal como se regulam os relógios (Vieira, 2012: p 243).

Ou seja, é importante incutir esta regularização do tempo, para desenvolver nas crianças o respeito pelos horários e os tempos delimitados para cada tarefa/função, preparando-os para a sociedade. Sendo que “a escola impõe hábitos de pontualidade, ordem e aproveitamento máximo do tempo – aprendizagens importantes para a vida adulta.” (Silva, 2009, p. 19).

A flexibilidade deste tempo é algo que temos de ter em conta, enquanto futura professora/educadora tenho consciência de ser necessária flexibilidade nas práticas realizadas, tendo em conta que esta gestão do tempo em cada área tem de ir ao encontro com as necessidades do grupo. Promovendo, também, a integração dos vários momentos, sem que exista uma fragmentação entre os conteúdos apresentados. A coerência das atividades apresentadas é crucial para um maior envolvimento e compreensão por parte do grupo.

Refiro ainda que, na maioria das vezes, as atividades prolongavam-se mais do que era esperado, a gestão do tempo era uma questão pertinente, na qual senti algumas fragilidades, tentando sempre respeitar o ritmo de cada criança. Por essa razão, incutia

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

nas crianças a duração de determinadas atividades, deixava-as concluir o que estavam a realizar quando reparava que realmente estavam envolvidas na atividade e se esforçavam, de acordo com o seu ritmo, para a finalizar.

Relativamente à rotina semanal, as crianças tinham acesso ao mesmo, para que se pudessem orientar e organizar consoante essa mesma gestão dos tempos. Penso que esta partilha do horário seja muito importante porque possibilitava às crianças uma noção da própria rotina, apropriando-se dos vários tempos e construindo o conceito de tempo semanal e diário.

Consequentemente, foi esta a organização verificada ao longo da minha prática pedagógica, que me possibilitou uma organização da minha prática pedagógica, mostrando-se importante para ambas as partes, para o Professor e para a criança.

Tabela 3 - Horário semanal

<i>Horas/Dias</i>	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09h00-10h00	Português	Matemática	Português	AFD	Português
				Oferta complementar	
10h00-10h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h30-11h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h00-12h30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
			Inglês		
12h30-14h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
14h00-15h00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Trabalho por projetos	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15h00-16h00	Expressões Artísticas	Oferta complementar	Trabalho por projetos	Apoio ao Estudo	Expressões
		Jogos Matemáticos	Intervalo		Intervalo
16h00-16h30	Intervalo	Intervalo	Projeto Mus-E	Intervalo	Inglês

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

16h30-17h30	AFD	Expressões	AL	Danças Urbanas	Inglês
					AL

O professor disponibilizou-me um tempo, na Quarta feira à tarde, para a dinamização das atividades para a dimensão investigativa. É importante referir que o tempo reservado ao trabalho por projetos, às vezes sofreu alguns percalços devido à existência de atividades de projetos exteriores, ou até mesmo quando se alterava o horário do Professor do projeto Mus-E, consoante o que era requerido.

O tempo disponibilizado penso que tenha sido insuficiente, para além de ser apenas uma hora e meia semanal, as crianças demoravam mais tempo a organizarem-se, porque tinham de recapitular tudo, devido à distância temporal existente, estes momentos eram sempre realizados com uma semana de diferença, ou até mais, quando existiam atividades exteriores, como referi anteriormente. Assim, perante a impossibilidade de aumentar a frequência do tempo para os projetos, as crianças não demonstravam tanta autonomia, eu tinha de apoiar na organização para permitir uma melhor apropriação do tempo disponível.

Findo ao referir que as crianças, ao longo deste percurso, demonstraram que já abrangiam esta mesma organização, houve vários momentos em que tive a possibilidade de verificar que conheciam o seu horário, percebendo-o. Tal como é demonstrado nas seguintes intercessões:

“Professora, hoje vamos continuar com as pesquisas à tarde, é quarta-feira!”

“Sim, há quinta feira temos natação de manhã.”

“A seguir temos inglês!”

***IV- A intervenção como
promotora da diferenciação
pedagógica através do
trabalho por projetos***

No presente capítulo será exposta uma descrição de todo o processo investigativo. Assim, através do mesmo irá perceber-se como é que surgiram os projetos, como é que estes se desenvolveram, a forma como estes potenciaram a diferenciação pedagógica e se, efetivamente, o trabalho por projetos promoveu esta distinção de interesses tão variados num só grupo, porque somos todos diferentes, não temos todos de aprender de igual forma e ter os mesmos interesses e/ou motivações.

Deste modo, serão apresentados os projetos realizados em ambos os contextos, primeiramente no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico e, posteriormente, no Jardim de Infância. Através destas atividades, irei efetuar uma análise de tudo o que foi realizado, verificando assim, de que forma é que estes momentos promoveram a diferenciação pedagógica.

Como forma de implementar os Projetos em ambas as valências, baseei-me no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

1. A Intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico

O início do processo de investigação dá-se no contexto de 1ºCiclo de Ensino Básico, através das primeiras observações, ficou claramente evidente a heterogeneidade existente, tal como aspetos que promoviam o insucesso escolar do respetivo grupo, eram crianças que se encontravam totalmente desconectadas com a escola, desprovidas de motivação, onde a voz e os conhecimentos prévios não eram valorizados, e logo após a primeira semana de observação o meu objetivo era, essencialmente, contrariar estes aspetos.

Notas de campo – 26 de setembro de 2018:

Quanto mais observações realizei neste contexto mais abrangia a falta de interesse por parte das crianças em aprender, denotando a escola como algo inútil e indesejado. A cada observação que realizo reparo que o único momento em que consigo que façam algo é quando lhes motivo individualmente para tal, apesar de resultar melhor para uns do que outros, tendo cada um a sua personalidade, como seria de esperar.

Há dias em que as crianças entram na sala e nem sentem a necessidade de retirar o caderno da mochila para o utilizarem, estando na sala completamente contrariados. Tentei compreender o desinteresse de cada um ao longo das

observações, ao questionar à S (11:4) o porquê de não estar a realizar as atividades esta responde indignada que:

S (11:4): “*Não faz mal!*”

Eu: “*Não queres aprender?*”

S (11:4): “*Não!! Não quero saber da escola, não gosto da escola.*”

Foi assim que surgiram as minhas primeiras questões:

◆ **“Como é que poderei estimular, nas crianças, o querer aprender?”**

Foi através deste pressuposto que tentei comunicar com os Professores da Unidade Curricular da PES, referente ao 1ºCEB. Assim, não tendo uma ideia já estruturada de qual seria o foco de investigação, ao confrontar-me com o contexto, surgiu a vontade de modificar a visão que estas crianças tinham da escola. Perante este questionamento, e em conversa com os docentes que me orientavam na PES, começou a surgir o interesse pela pedagogia diferenciada, percecionando como é que esta poderia tornar-se uma forma eficaz de reduzir o insucesso escolar e incentivar a motivação.

Perante este cenário emerge assim a diferenciação pedagógica como estratégia e, tal como, está fundamentado no enquadramento teórico, o Trabalho por Projetos possibilita uma diferenciação dos conteúdos e das aprendizagens, permitindo uma adequação dos vários ritmos de trabalho das crianças, onde cada um perceciona autonomamente as suas dificuldades, ultrapassando-as através dos vários momentos, com a ajuda das outras crianças, com o apoio do docente ou com os recursos que são disponibilizados (Duarte, 2013).

Como referi anteriormente, perante as observações verifiquei que o contexto caracterizava-se como sendo um ambiente educativo onde era adotadas práticas como a transmissão de conhecimentos centralizada no docente. Assim, primeiramente, tive como premissa conhecer as crianças, perceber quais as suas motivações e interesses, neste âmbito, para além das observações realizadas, decidi realizar um questionário.

Este momento possibilitou a verificação dos interesses de cada criança, percecionando quais é que poderiam ser os temas a trabalhar.

◆ **Questionários (Apêndice 1):**

Perante a primeira intervenção, no âmbito do processo de investigação, planifiquei o momento com a introdução de um diálogo, explicitando qual o seu objetivo. Para a sua concretização, apoiei todos no seu preenchimento.

Como existiam crianças que não tinham a competência da leitura e da escrita totalmente adquirida, perguntei oralmente e à medida que as respetivas crianças me iam respondendo eu ia registando. Este momento foi individualizado, impossibilitando que as respostas de uns pudessem condicionar as dos restantes.

Ao verificar as respostas do grupo, foi possível verificar que, mesmo sendo um questionário individual, as crianças acabaram por se influenciar com as respostas dos seus pares, no entanto, mesmo com esta condicionante, irei expor as conclusões retiradas através dos mesmos (Apêndice 2). Provalmente, estando na mesma sala, acabaram por trocar opiniões e ideias, o que originou, na maioria dos casos, respostas coincidentes.

Tabela 4 - Recolha e Análise das respostas dadas no questionário

Questões	Resultados	Análise das respostas
O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?	Matemática – 5 Português – 2 Estudo do Meio – 8	Influência entre pares nas respostas dadas; A maioria, como é possível constatar, gosta mais de Estudo do Meio, associando a uma área mais “fácil”; Interesse nos mapas, no corpo humano, nas plantas e nos planetas.
E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?	Matemática – 6 Português – 3 Estudo do Meio – 4 Quando fala muito - 2	Não gostam quando o Professor fala durante muito tempo no quadro; Associação da matemática só às contas; Associação do Português como

		<p>aborrecido, é só ler e escrever;</p> <p>Associação do Estudo do Meio a facto de ser aborrecido e difícil;</p> <p>Novamente a influência entre pares nas respostas dadas – respostas iguais.</p>
<p>Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?</p>	<p>Na maioria as crianças referem a questão de que chegam, sentam-se e trabalham. Consoante o que o Professor “manda”. A parte da tarde, provavelmente, devido já ao cansaço, algumas crianças referem também o facto de a parte da tarde ser considerada mais aborrecida.</p> <p>Duas crianças, das quais as perguntas foram feitas oralmente, responderam que “não gostam da escola, mas gostam de escrever.”</p> <p>“Escrevemos, depois ouvimos um bocadinho um Professor, e depois voltamos a escrever, o Professor vai para o quadro e volta a falar e é isto, todo o dia.” (M.M.)</p>	<p>Neste âmbito foco a questão da “aprendizagem por exposição didática” (Bruner, 1996), as crianças associam a escola ao facto de estarem sentadas a ouvir, fazendo o que o docente lhes vai pedindo. Não existindo uma participação por parte do grupo no que é realizado ao longo do dia, onde o tempo é gerido unicamente pelo Professor.</p>

<p>De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupo?..)</p>	<p>Aprendizagem expositiva – 4 Trabalho a pares – 3 Trabalhar em grupo – 7 Momentos individualizados - 1</p>	<p>Ao analisar as respostas dadas neste âmbito, tanto a nível oral como as que estão apresentadas (Apêndice 2), é possível abranger que algumas crianças não gostam de se relacionar com as restantes, existe uma separação entre algumas das crianças, que acabam por se isolar dos restantes. Entretanto, há outras crianças que agem maioritariamente por influência de outros, mostrando preferência em trabalhar apenas com essas pessoas especificamente.</p>
<p>O que é que gostavas de mudar na nossa sala de aula?</p>	<p>A maioria respondeu que gostaria de mudar a disposição das mesas. Houve respostas isoladas, tais como, fazer mais jogos, mudar a quantidade de trabalho, mudar o quadro interativo e ter as paredes mais decoradas.</p>	<p>Perante a análise, como demonstrado anteriormente, no ponto referente à organização do espaço e dos materiais, realizou-se esta mudança.</p>
<p>Estás com mais atenção à</p>	<p>Neste ponto algumas</p>	<p>Verifica-se um</p>

<p>aula quando...?</p>	<p>crianças fazem referência que estão com mais atenção quando, efetivamente, o assunto lhes desperta interesse.</p> <p>Fazem referência à questão temporal, que de manhã se encontram mais concentrados.</p> <p>Quando se encontram em silêncio e a trabalhar.</p>	<p>aumento de atenção quando o assunto abordado é do interesse das crianças, elas próprias fazem esta avaliação, percecionando que quando é algo que as motiva a atenção acresce.</p>
<p>Estás com menos atenção à aula quando...?</p>	<p>As crianças respondem que têm uma maior dificuldade em se concentrarem quando a área abordada não é do interesse individual da respetiva criança.</p> <p>O mesmo ocorre ao referirem que, da parte da tarde, estão com menos atenção.</p> <p>“Quando o Professor fala muito” (S.C.)</p> <p>Quando começam a falar com os restantes colegas ou a brincar.</p> <p>“Fico com menos atenção todos os dias” (J.P.)</p> <p>“Gostamos da matemática quando foi você, porque você fala e pergunta à gente, enquanto o Professor</p>	<p>Mais uma vez, nesta questão, em concordância com a anterior, as crianças demonstram como os interesses e respetivas motivações influenciam o desempenho e o envolvimento no que é realizado no ambiente educativo.</p> <p>As crianças prestam uma maior atenção quando a opinião delas é valorizada, quando as questionamos, quando lhes damos a oportunidade para se questionarem e para partilharem.</p>

	só fala sozinho.” (M.M.)	
E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?	Neste último ponto, com base nas respostas, a maioria das crianças contém o mesmo interesse, relacionando-os com jogos de computadores/consola, concentrando-se uma maior quantidade neste passatempo. No entanto, algumas crianças responderam que gostam de jogar futebol, passear, andar de patins, brincar no quarto, estar com os amigos e brincar ao faz de conta.	Perante o último ponto, as respostas direcionaram-se mais para a parte tecnológica e para jogos e atividades no exterior.

Surgiram algumas desvantagens na concretização do respetivo questionário, ao realizar o mesmo em papel, sem ser através do diálogo, obtive respostas mais curtas, sem grandes detalhes e informações. Contrariamente do que tinha idealizado, as crianças acabaram por se influenciar pelas respostas dos pares, assim, através da análise dos dados foi possível comprovar que determinados elementos do grupo responderam de igual forma.

Pude apurar que as crianças com as quais realizei o questionário oralmente foram mais expressivas nas respostas dadas, explicitando-se com uma maior clareza, para além de que, oralmente, ou seja, através do diálogo, pude incentivar a comunicação, percecionando com maior detalhe os interesses das respetivas crianças, assim como, o que gostariam de mudar na sala de aula, em que momentos em que prestam mais ou menos atenção, percecionando-se que, a partir do diálogo, onde o adulto consegue mediar a conversa, existe uma melhor qualidade na recolha de dados.

Posteriormente aos questionários, consoante as respostas dadas, planeei um diálogo com o principal intuito de começar o Trabalho por Projetos, a implementação deste momento recaiu nos dados analisados. Deste modo, surge um segundo momento.

Planificação Diária – 7 de novembro de 2018:

Na parte da tarde irei iniciar a intervenção relativamente à minha investigação perante o relatório, dando assim, início ao trabalho por projetos. Esta metodologia surge na necessidade de promover o interesse e empenho das crianças nas atividades propostas, tendo noção desta perspetiva, irei realizar projetos de acordo com o que eles querem aprender. A grande base dos conteúdos abordados será o programa e as metas curriculares do 4º ano de escolaridade.

ATIVIDADE	OBJETIVOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none">- Diálogo sobre as respostas dadas nos questionários;- Explicar o que é o programa e as metas curriculares;- Cruzamento das respostas com os conteúdos programáticos;- Organizar possíveis grupos de trabalho;- Implementar o plano de projeto e o mapa coletivo.	<ul style="list-style-type: none">- Compreender o que é um programa e o que são as metas curriculares;- Perceber o que é um projeto e o que é suposto realizar ao longo deste trabalho em grupo;- Compreender as regras de funcionamento para o projeto resultar.	<p>-Esta avaliação será feita a longo prazo. Ao longo das semanas será possível ver a evolução das crianças, assim como, perceber se estão a realizar aprendizagens significativas (preenchimento dos planos de trabalho, notas de campo, documentos dos projetos).</p>

◆ **Implementação dos projetos:**

Neste momento foram discutidos e apresentados vários conceitos, comecei por referir que tinha analisado as respostas dadas por todos, e que perante esta análise foram referidos alguns pontos de interesse que poderiam ser explorados e escolhidos como temáticas para alguns projetos. Porém, antes de apresentar os dados recolhidos, foi

necessário abranger os conhecimentos que o grupo poderiam ter sobre: “O que é um projeto?” e “Como é que este se desenvolve?”.

No geral, ninguém abrangia esta metodologia pois, tal como foi referido anteriormente, o docente optava por uma “aprendizagem por exposição didática”. As crianças não tinham o hábito de trabalhar em grupo ou em pares, tornando todo este processo ainda mais desafiante, no entanto, mais enriquecedor. Tal como é verificado no ambiente educativo regido pelo ensino tradicional, não era dada a oportunidade de ser a criança a escolher e a optar o seu percurso de aprendizagem, não tomando qualquer decisão na forma como este era gerido.

No âmbito das temáticas existentes, para apoiar e orientar as crianças, apresentei e expliquei o que são os programas e as metas curriculares, disponibilizando-as e permitindo uma análise por parte de todos os elementos da sala. As folhas foram sendo distribuídas pelas mesas, as crianças tiveram a oportunidade de ler, de analisar e de perceber o que lhes despertava mais interesse, sendo esse o meu principal foco. Acrescento que esta documentação foi produzida (Apêndice 3) para que, posteriormente, ficasse afixada na parede, para permitir que todos pudessem consultar sempre que achassem pertinente.

Tendo como base as respostas aos questionários, comecei por referir alguns temas mencionados pelas crianças, tais como:

- Os Planetas;
- O Corpo Humano;
- Os Mapas.

Ao refletir, após a realização do questionário e posteriormente à sua análise, verifico que poderia ter sido questionado, mais diretamente, que temas é que as crianças teriam interesse em aprender mais, permitindo-me uma melhor perceção do que é que as crianças gostariam de descobrir. No entanto, tendo apenas as temáticas referidas, com a afixação dos programas e das metas curriculares e em conversa sobre os mesmos, surgiram mais temáticas e interesses:

- Os dinossauros;
- Os vulcões, os sismos – catástrofes naturais;
- Como é que o mundo começou?;
- As plantas;
- Como surgem os arco-íris?

- O sistema solar;
- “Gostava de fazer experiências!” (T.)

Tendo como base o diálogo, e em grupo, agrupámos uma série de temáticas que poderiam ser exploradas. Face a esta discussão de interesses começa a surgir a etapa seguinte, agrupar estas temáticas em grupos. Quando começámos a verificar quais os interesses de cada um e em que grupo é que se colocariam, de forma instantânea, deu para verificar que as crianças se agruparam consoante as suas preferências, não ao nível das temáticas, como seria expectável, mas influenciadas pelas temáticas que os colegas mais próximos tinham escolhido.

Tal como é retratado por Raminhos (2009, p.34)

“que da primeira vez que cada aluno se envolve na organização de um projecto, independentemente do ano de escolaridade que frequenta e porque ainda não se apropriou das margens de liberdade que usufrui na escolha dos projectos, vai invariavelmente influenciar-se pela escolha do assunto por que outros colegas mais próximos optaram, declarando querer estudar exactamente o mesmo assunto. Outros alunos apenas mudam o objeto de estudo, mas mantêm a escolha da temática (daqueles colegas que os influenciaram).”

Ou seja, no âmbito da apresentação dos projetos e na respetiva organização/planeamento foi o que pude verificar, mesmo não sendo do total interesse de algumas crianças, estas acabaram por optar por determinadas temáticas para ir ao encontro do que os seus colegas tinham escolhido. Assim sendo, após esta primeira discussão em grande grupo, surgiram 5 projetos, sendo eles:

- Os Planetas;
- Os Dinossauros;
- As Catástrofes Naturais;
- Como é que o mundo começou?;
- Os Mapas.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

Como apoio à implementação dos projetos, totalmente inovadora no contexto em questão, e para permitir o desenvolvimento dos mesmos, apresentei o Plano de Projeto (Apêndice 4). Explicitei as componentes presentes no documento e dei exemplos em cada um deles, permitindo uma breve discussão, onde foram partilhadas dúvidas e questões. Procedi, num momento seguinte, à distribuição do Plano de Projeto, possibilitando às crianças o preenchimento dos vários espaços.



Figura 8 - Preencher o Plano de Projeto - Grupo dos Dinossauros

Tema <i>Dinossauros</i>		Autores		
O que pensamos sobre o assunto <i>que os dinossauros já existiram e que já desapareceram que são muito grande e tinham os dentes muito grande e tinham os braços enormes mostraram os braços enormes devido a)</i>	Produções	Fontes de informação	Comunicação	
	Livro	Livros	Conferência	
	Álbum	Internet	Exposição	
	Cartaz	Entrevistas		
	Folheto	Inquéritos		
	Cartolina X			
O que queremos saber <i>porque é que morreram? quando tempo viveram? Em que ano nasceram e morreram?</i>	Datas		Sessões de trabalho	
	Início: <i>17-11-2018</i>		Datas	O que fizeram
	Fim: <i>14/12/2018</i>		<i>24/2018</i>	<i>Plano de projeto</i>
	Comunicação: <i>14/12/2018</i>		<i>14/12/18</i>	
		<i>27/11/18</i>		
		<i>10/12/18</i>		
		<i>4/11/19</i>		
Aspetos programáticos				

Figura 9 - Exemplo de Plano de Projeto preenchido

Durante este processo, dirigi-me até às mesas, apoiando os grupos constituídos, aos poucos as crianças planificaram todo o seu projeto, no entanto, tornou-se necessário, neste momento inicial, mediar o diálogo entre elas e apoiar na organização das ideias e das conceções que cada um tinha sobre as respetivas temáticas. Perante a questão do papel do docente perante estes momentos, Gomes (2013, p.90) reforça que, com base na perspetiva de Cousinet (1959), o “papel do professor não é o de expor os conteúdos aos alunos, mas orientar o trabalho para a realização de descobertas”. O autor acrescenta ainda que,

“O saber adquire-se pela utilização de métodos de trabalho com instrumentos adequados (observação, experimentação, análise de documentos, etc.). Aprende-se muito com a pesquisa e não só com o que nos transmitem. A planificação feita pelos professores cede lugar aos interesses que determinados temas suscitam nos alunos.” (2013, p.90)

Sucintamente, o autor frisa, mais uma vez, a importância que os projetos autênticos, que partem do interesse das crianças, promovem o envolvimento e as aprendizagens significativas, onde o trabalho de grupo se destaca, permitindo às crianças interagir entre elas, confrontando-se com diferentes perspetivas e diferentes formas de estudo. São desenvolvidas diversas competências, tendo em conta que, para além da capacidade de argumentar, de se autoavaliarem e avaliarem o trabalho realizado em grupo, percebendo o quê e onde é que tem de modificar os métodos de trabalho, ou o que correu menos bem, conseguem ainda promover a capacidade de se expressarem, tanto em grande grupo como a pares, aspeto bastante vincado no contexto onde foi realizada a investigação em causa.

Face ao desenvolvimento dos projetos, a realização de tabelas e grelhas permitiu uma melhor organização dos mesmos, permitindo que as crianças se apropriassem desta ação, deste modo construí vários instrumentos, tais como:

✓ Gestão do tempo em projetos (calendário) – (Apêndice 7)

O presente documento permitiu às crianças ter uma noção temporal, tendo noção de quanto tempo é que teriam para desenvolver os respetivos projetos, planeando-os consoante as sessões possíveis.

✓ Mapa das fases – (Apêndice 8)

Este instrumento de pilotagem tornou-se fundamental, face a este as crianças conseguiram ter uma perceção de todas as fases pelas quais os trabalhos por

projetos são constituídos. Este tornou-se num suporte bastante imprescindível, através deste os grupos percecionavam em que fase é que se encontravam e qual o ponto seguinte. Enquanto docente este instrumento deu-me um grande apoio, permitindo-me uma organização e mediação das fases onde surgiam mais dúvidas.

Notas de campo – 14 de novembro de 2018:

E.: “Depois de planearmos tudo passamos para a pesquisa? Na próxima vez podemos pesquisar?”

Eu: “Onde é que podemos ver as fases dos projetos?”

R.: “Naquela folha que está ali na parede!”

Eu: “Sempre que tivermos na dúvida de qual o passo seguinte, podemos verificar naquela folha.”

Perante esta informação, levanta-se prontamente para verificar qual é que seria a fase seguinte.

✓ Tempos alternados de pesquisa- (Apêndice 9)

O presente documento foi produzido após a primeira sessão, posteriormente ao planeamento, quando percecionei que se ia tornar uma problemática, pois todos os grupos tinham o interesse em realizar a pesquisa apenas através do computador. Assim, através de uma posterior reflexão, decidi que esta organização poderia solucionar esta questão, permitindo ainda a utilização de diferentes fontes de pesquisa, não recorrendo apenas ao computador.

Notas de campo – 21 de novembro de 2018:

T.: “Hoje é dia de ir pesquisar no computador, não é?”

Ao analisar a folha referente aos Tempos alternados de pesquisa, pude verificar que a sessão, para aquele grupo em específico, seria com recurso ao computador. A folha tornou-se um grande suporte, permitindo-me uma melhor gestão do espaço e do grupo, perante os recursos existentes.

◆ **Pesquisas realizadas durante o trabalho por projetos:**

Com todas as componentes realizadas foi possível proceder à realização dos projetos, nem todas as crianças se mostraram recetivas, e empenhadas na realização destes momentos, tornando-se uma problemática.

Ao longo do percurso de intervenção as crianças mostraram-se motivadas em participar, procedi ao planeamento de mais projetos, tendo em conta que esses projetos acabaram por não avançar devido às faltas excessivas realizadas por alguns elementos, o que impossibilitava o avanço por parte do grupo. Para além das ausências frequentes, como referi anteriormente, o facto de as temáticas terem sido escolhidas e com base na escolha dos colegas acabou por influenciar o envolvimento de alguns elementos dos grupos. Deste modo, ao verificar que isso se estava a suceder, reuni com as crianças e, em conjunto, refletimos sobre o que iria ser realizado, quem é que ia fazer o quê, as motivações de cada um perante o respetivo grupo e trabalho de projeto. Este diálogo foi fundamental pois, a partir deste, as crianças reajustaram os projetos e reorganizaram novos grupos de trabalho. Toda esta reestruturação foi bastante benéfica, as crianças que efetivamente se mostraram interessadas em determinada temática ficaram envolvidas no decorrer das várias fases, mostrando-se participativas e interessadas em todas as aprendizagens que iam adquirindo.

Face ao que foi verificado foram desenvolvidos 3 projetos, sendo eles:

- Os Planetas (dado o interesse demonstrado, os elementos do grupo ficaram com os registos escritos do projeto em questão);
- Os Dinossauros (Apêndice 5);
- As Catástrofes Naturais (Apêndice 6).

Perante as pesquisas, estruturei um plano que indicasse as sessões realizadas, permitindo uma avaliação de cada sessão e uma atribuição de tarefas. (Apêndice 10). Este documento era preenchido no início e no final de cada sessão. No início de cada sessão os elementos de cada grupo juntavam-se e planeavam o que iriam fazer, quem ia fazer o quê e percecionavam os recursos existentes. Após a sessão, juntavam-se para perceber que conhecimentos é que já tinham, procediam à avaliação da mesma, onde se comprometeram a perceber o que cada um tinha feito e verificar o que foi mais e menos positivo na respetiva sessão.

As primeiras sessões foram desafiantes porque as crianças, como seria expectável, não tinham competências ao nível da pesquisa, prevendo-se em pesquisas muito pouco ou nada autónomas, daí surge então a necessidade de mediação por parte do docente. Deste modo, tinha que percorrer os vários grupos e,



Figura 10 - Recolha de informações sobre os dinossauros.

individualmente, apoiar no processo de pesquisa, cada criança optava por métodos de pesquisa diferentes e iam, com o decorrer das sessões, apropriando-se de diferentes estratégias de pesquisa. Através desta metodologia de trabalho ficou evidente que as crianças trabalhavam de formas tão variadas, destacando-se a necessidade de uma pedagogia diferenciada, permitindo-lhes alcançar o sucesso enquanto seres conhecedores, autónomos, valorizados, com ritmos de aprendizagem diversificados.

Ao longo do tempo pude verificar que havia crianças que mostravam uma maior preferência em escrever numa folha o que se destacava das informações recolhidas, outras efetuavam desenhos como apoio visual, outras crianças escreviam o número das folhas que consideravam que continha informação pertinente para a temática a investigar e/ou a visualização de vídeos que permitissem uma noção visual.



Figura 11 - Representação do Planeta Terra

A individualidade existente no trabalho por projetos permite às crianças criar métodos individuais de trabalho, de pesquisa, aspetos que ocorreram no ambiente em questão. Como refere Legrand (1990, p.37) esta metodologia permite uma “alternância de trabalho individual e de negociação coletiva. Face a este momento, realização da pesquisa, havia crianças na biblioteca a procurar mais recursos literários, algumas crianças questionavam-se a pares perante as informações que liam e recolhiam dos livros/internet, outras crianças preferiam recolher individualmente as informações para, posteriormente, no final da sessão, refletir com os restantes elementos. As aprendizagens fluíam no decorrer de cada sessão, os ritmos eram estipulados e geridos pelos alunos.

No decorrer das sessões surgiram alguns aspetos menos positivos, tais como, o facto de a pesquisa nos computadores ter sido realizada na biblioteca, no andar inferior ao edifício escolar, o que originava uma maior concentração da minha parte nesta zona, enquanto alguns grupos continuavam as suas pesquisas em contexto de sala, como foi acordado com o Professor Cooperante. Este aspeto acarretava consequências porque não conseguia apoiar os grupos que se encontravam na sala, impossibilitando a mediação de alguns momentos e, até, a organização dos métodos de pesquisa utilizados. Em reflexão, apesar de querer apoiar ambos, tornava-se evidente que ao deixar os grupos que se

encontravam a realizar as pesquisas no computador, alguns elementos acabavam por se distrair e/ou distrair os restantes colegas. No entanto, é de realçar que, apesar de as sessões não terem sido na quantidade que eu tinha idealizado, as crianças foram-se apropriando de diversas estratégias de pesquisa, tornando-se cada vez mais autónomas, principalmente no que se refere às pesquisas realizadas no computador. Nas duas primeiras semanas, verifiquei que as crianças dispersavam mais no computador, na minha perspetiva, devido ao entusiasmo, não tinham como relação aquele recurso como estratégia de trabalho, de pesquisa, por isso, essa apropriação foi ocorrendo à medida que os projetos se foram desenvolvendo. O que permitiu uma autonomia crescente por parte dos grupos, resultante de uma menor dependência face ao docente, ou seja, à necessidade da minha presença constante.



Figura 12 - Pesquisa no computador – Projeto “Catástrofes Naturais”

Numa das sessões de pesquisa, relativamente ao grupo dos dinossauros, as crianças iniciaram por fazer uma retrospeção das informações recolhidas e o que seria utilizado para expor na comunicação, realço que começaram a dispersar-se na relevância que a informação recolhida poderia ou não ter, deste modo, ao mediar o momento referi apenas que estavam a esquecer-se das questões que deram origem ao projeto e que se deveriam orientar por essas. Automaticamente inclinaram-se, com uma maior atenção, nas questões que deram impulso ao projeto, verificaram a organização que a cartolina, para a comunicação iria conter e começaram por fazer um esboço de onde iriam retirar cada informação para responder à pergunta correspondente. Foi interessante perceber que uma simples mediação da minha parte fez toda a diferença, a partir desta mediação, as crianças organizaram-se com uma maior assertividade, olharam novamente para o plano de projeto e pegaram nesse fio condutor para começar a estruturar a comunicação. Estavam tão envolvidas na pesquisa, e na quantidade de informação que já tinham retido, que se estavam a esquecer das questões que impulsionaram a temática.

Perante as pesquisas e recolha de informação, houve apenas um, dos três grupos constituídos, que não recolheu a informação na sua totalidade, tendo em conta a data

prevista para a realização da mesma, impossibilitando a comunicação aos colegas. No entanto, face a esta situação, os elementos do grupo mostraram-se envolvidos para que, pelo menos, se realizasse a experiência do vulcão.

Antes de dar continuidade para o ponto seguinte, importa realçar que perante as festividades de Natal, os ensaios existentes em sala de aula e todas as preparações envolventes, as comunicações que estavam previstas para a última semana, modificaram-se, e deste modo, tiveram de ser realizadas em janeiro.

◆ **Desenvolvimento de experiências:**

O projeto das “Catástrofes Naturais” realizou uma atividade experimental. Assim, como referido, perante a impossibilidade de partilhar com os restantes colegas as informações recolhidas, o grupo decidiu demonstrar uma parte do que aprendera, através da construção de um vulcão. Perante este momento podemos averiguar que nem todas as crianças têm o mesmo ritmo de trabalho, os elementos inseridos neste grupo têm uma maior dificuldade de concentração, aspeto verificado ao longo das sessões. Ou seja, apesar do envolvimento notório por parte dos elementos do respetivo grupo, as crianças acabavam por dissipar-se com uma maior facilidade, onde a minha mediação foi mais recorrente e necessária.

As reações anotadas face à experiência foram realmente gratificantes, os três elementos, pelos quais o grupo é constituído, no dia da construção do respetivo vulcão estavam realmente entusiasmados e ansiosos pela sua construção.

Notas de campo – 8 de janeiro de 2019 (Construção do Vulcão):

T.: “Bom dia Professora, vamos construir o vulcão agora de manhã?”

Eu: “Tem de ser na hora do Trabalho por Projetos, é agora de manhã?”

J.P.: “Oh, isso é à tarde. Mas queríamos fazer agora!”

As crianças mostraram-se muito entusiasmadas, preocupando-se logo quando me viram, questionaram rapidamente se poderíamos começar a construção. Nisto, o R. acrescenta:

R: “Oh Professora, e trouxe as coisas para fazermos a experiência?”

Eu: “Acho que trouxe tudo da lista que vocês me deram!”

T.: “Eu escrevi no meu caderno o que era preciso.”

Eu: “Queres dizer-me? Para verificar.”

Começa a folhear o caderno e enumera os ingredientes.

Eu: “Tenho tudo, mas à tarde construímos e experimentamos com esses ingredientes que vocês viram, ok?”

J.P.: “Ok, boa!”

Durante a construção do vulcão e respetiva experiência, para efetivar se resultava com os ingredientes que o grupo tinha anotado, todos os elementos estavam totalmente envolvidos e participativos na atividade idealizada. À medida que a construção do vulcão era realizada as crianças expressavam-se positivamente.

T.: “Isto é tão fixe!”

J.P.: “É super fixe mexer na massa!”

R.: “Estou a gostar muito de construir o vulcão.”

Reação à sessão de trabalho:
“Gostamos muito do dia de hoje porquemos gostamos de mexer na massa.”

“Gostamos muito do teste do vulcão, vimos uma explosão.”



Figura 13 - Experiência do vulcão, do projeto das "Catástrofes Naturais"

Apesar de não terem tido a possibilidade de apresentar o conteúdo pesquisado e recolhido ao longo deste processo, as crianças optaram por falar do vulcão e o que aprenderam sobre este, como suporte da sua comunicação o grupo utilizou a experiência para exemplificar o que ocorre num vulcão, percecionando que a reação química dos ingredientes assemelhasse à erupção de um vulcão.

◆ **Preparação das comunicações:**

Durante este processo, a excessiva ausência por parte de dois elementos do grupo, fez com que não realizassem a respetiva preparação. Esta componente acabou por dificultar a realização de muitos projetos, como referi anteriormente. A ausência de algumas crianças era bastante frequente, sendo um aspeto bastante observado ao longo do meu percurso no contexto em questão. Ao questionar e percecionar as razões, era possível verificar que os pais das crianças promoviam estas atitudes, desvalorizando o papel da escola na vida dos respetivos filhos.

Notas de campo – 20 de novembro de 2018 (Ausência de elementos dos grupos):

S: “Amanhã vamos começar a pesquisar sobre os dinossauros?”

Eu: “Sim, as quartas às tardes vão ficar destinadas para o Trabalho por Projetos.”

S.: “Ah Professora, a sério? Mas eu amanhã não venho.”

Eu: “Não vens porquê?”

S.: “Porque os meus pais amanhã querem que fique em casa.”

Eu: “Mas por alguma razão?”

S.: “Não! Eles não gostam que eu venha à escola, só venho porque é obrigatório, se não nem vinha.”

Fiquei realmente dececionada por ouvir a S. falar da escola, e como os pais a rejeitam, com tamanha naturalidade. Este diálogo demonstra que, por vezes, o desinteresse das crianças em aprender, e a rejeição frequente às aprendizagens, ao gosto pela escola e por aprender, começa em casa. Em conversa com o docente pude verificar que realmente é verdade, e que mesmo quando são marcadas reuniões não há nenhum familiar, destas crianças em questão, que compareça, não existindo uma comunicação e uma relação entre ambas.

Ao longo das sessões, surgiram momentos em que a criança em questão não estava presente. Apesar do envolvimento da mesma, quando efetivamente comparecia à escola, não foi possível averiguar um desenvolvimento de competências ao nível da pesquisa, do trabalho cooperativo, da negociação e da argumentação, porque a sua ausência frequente impossibilitou um desenvolvimento gradual. Verificou-se até que, quando a criança participava nestes momentos de pesquisa, acabava por desorientar as restantes colegas, que já tinham uma maior autonomia e já conseguiam gerir os recursos existentes.

As crianças ao longo do processo de investigação mostraram-se, genuinamente, envolvidas e motivadas, uma demonstração desse mesmo interesse foi o facto de as crianças trazerem livros de casa, com o intuito de ampliar os recursos já disponibilizados por mim.

Notas de campo – 21 de novembro de 2018 (Interesse na realização dos projetos):

M.M.: “Trouxe estes livros, para o projeto.”

Eu: “Uau M., que livros é que trouxeste?”

M.M.: “São estes, têm muitas coisas dos dinossauros, são muito fixes.

Eu já tive a ler, tem montes de coisas.”

Ao falar com a mãe da M., que me encontrou à saída da escola, foi reforçado que a filha andava muito motivada com o desenvolvimento dos projetos, andava a falar imenso da temática em contexto familiar e solicitou que fossem comprados esses livros para trazer para a escola. Para além da relação entre escola e casa, promovida através destes recursos trazidos pelos elementos dos grupos, é de reforçar que as crianças falavam dos projetos com os familiares como algo extremamente positivo, explicitando a sua motivação e reforçando a importância que o surgimento da temática como impulso dos alunos tem.



Figura 14 – Elementos do Projeto "Planetas" a treinar a comunicação

No que se refere às preparações para a fase final, das comunicações e da avaliação, é possível verificar que, neste âmbito, houve uma maior preparação por parte do grupo dos “Planetas”, que se mostrou preocupado em ensaiar várias vezes, em escrever um esboço do que tinha de ser dito e treinar a oralidade. Através desta preparação prévia, os elementos do grupo refletiam sobre o que deveria ser modificado e expressavam onde sentiam uma maior dificuldade.

Notas de campo – 5 de dezembro de 2018 (Preparação da comunicação do Projeto “Os planetas”):

R: “Aí Professora, não consigo lembrar-me do que vou dizer, posso usar a folha?”

Eu: “Usas a folha agora para ensaiar e depois, se te sentires confortável, vais tentar sem a folha, pode ser?”

R: “Parece que me esqueço de tudo o que tenho de dizer.”

Eu: “Eu sei que sabes o que está na folha, tens de acreditar em ti.”

R.: “Mas é o nervosismo.”

Através desta preparação, apesar de faltar dois elementos do grupo, as crianças ganharam mais confiança, organizando-se sobre quem iria dizer o quê. Mais uma vez, realço o facto de que a ausência de alguns elementos do grupo também influencia a organização do mesmo, transmitindo uma maior insegurança para os restantes elementos.

O Projeto referente aos “Dinossauros” também concretizou esta preparação, no entanto, sentiam-se mais inseguras, o que acabou por influenciar, atrapalhavam-se mais, queriam seguir a informação que estava na folha mas acabavam por se esconder atrás da mesma. Remetendo para a diferenciação pedagógica, onde é evidenciado que cada criança tem o seu ritmo e precisa de uma gestão de tempo diferente dos restantes, nem todos têm a mesma capacidade de se expressarem oralmente, percecionando-se a necessidade de mais ensaios, de uma maior preparação por parte destas crianças.

Em suma, para além da preparação das comunicações, ambos os grupos construíram uma ficha, com o principal objetivo de verificar as aprendizagens realizadas pelos restantes colegas. Durante a realização das mesmas, verificou-se mais uma vez a diferenciação pedagógica presente na preparação deste momento, perante o planeamento da última sessão, os dois elementos do grupo que estavam presentes, organizaram-se de forma a ficar uma a terminar a maquete, enquanto o outro elemento terminou a ficha que iriam distribuir



Figura 15 - Maquete dos Planetas

pelos colegas. Individualmente, cada elemento trabalhou em prol do desenvolvimento do respetivo projeto, sem deixar de frisar que encontravam-se no mesmo espaço, assim, enquanto a R. finalizava a ficha, a M.B. construía a maquete, à medida que este momento se sucedia o trabalho em equipa foi bastante evidente, a R. chamava a M.B. para perceber a opinião da colega, se concordava com as questões até ali colocadas e, ao contrário, a M.B. ia chamando a atenção da respetiva colega quando precisava de apoio em determinado momento.

Como é referido por Gomes (2013, p.300) “a interação aluno-aluno é potencialmente geradora do confronto de perspetivas, levando o aluno à necessidade de clarificação das suas ideias e ao esforço de compreensão das dos pares”, perante este confronto as crianças constroem novas estratégias e novas metodologias de trabalho, desenvolvem o poder de argumentação e a negociação, aspetos promovidos pelo trabalho cooperativo. Acrescento ainda que, através destes momentos, “os alunos podem apoiar-se uns aos outros de acordo com as suas capacidades e áreas fortes. Isso significa olhar para as diferenças como oportunidades de aprendizagem.” (Unesco (2005), citado em Gomes (2013, p.97)).

Na mesma linha de pensamento o autor (2013, p.301) cita ainda Dillon (1985),

“aprendemos estruturando e estruturamos através da exteriorização oral ou escrita. Assim, boa parte da aprendizagem da criança resulta da interação conversacional com os outros durante a realização de tarefas em colaboração. É a falar com os outros que a criança expõe as suas ideias, questiona, desafia e confirma – estratégias muito úteis na aprendizagem.”

◆ **Comunicações:**

Após as sessões de pesquisa e de recolha de informação, estruturaram-se e organizaram-se as comunicações. Contrariamente àquilo que tinha sido previsto, estas só se realizaram em janeiro, devido às festividades de natal, que ocuparam o mês de dezembro na sua totalidade. No entanto, mesmo com esta distância temporal, as crianças demonstraram um envolvimento persistente perante a conclusão e a exposição dos seus projetos. Assim, em janeiro retomámos as preparações, os grupos que achavam que precisavam de ensaiar e/ou concretizar alguma alteração foi dada essa oportunidade

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

e, perante esta opção, as crianças reorganizaram-se e ensaiaram a comunicação uma última vez, com o principal intuito de se prepararem para expor e apresentar aos colegas o que aprenderam com o projeto desenvolvido.

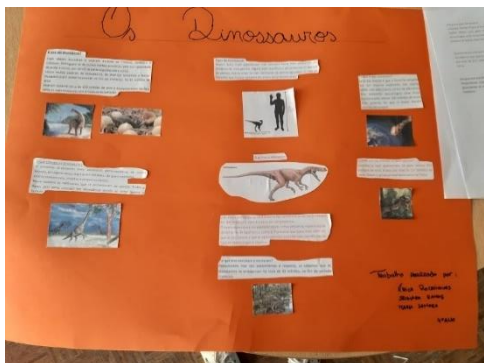


Figura 17 - Cartolina utilizada pelo projeto "Dinossauros"



Figura 16 - Comunicação do projeto "Planetas"



Figura 18 - Comunicação da experiência realizada pelo projeto "Catástrofes"

Em suma, através das comunicações as crianças conseguiram expor as aprendizagens realizadas e, de que forma, é que através das questões impulsionadoras o projeto se desenvolveu. Realço, por fim, que as crianças perante este momento respeitaram o tempo de cada um, expondo as dúvidas quando o grupo que estava a apresentar dava oportunidade para tal, para além de que, ao longo da apresentação, os elementos que se encontravam a realizar a comunicação, incentivavam o diálogo com os colegas, promoviam o questionamento, aspeto pouco observado ao longo do percurso da PES. Enquanto realizavam a comunicação os elementos apoiavam-se na apresentação, demonstrando-se, mais uma vez, o trabalho em equipa promovido através dos projetos.

◆ Realização das fichas concretizadas pelos grupos:

Para além das comunicações, como foi referido anteriormente, cada grupo elaborou uma ficha que permitiu verificar e consolidar as aprendizagens adquiridas.

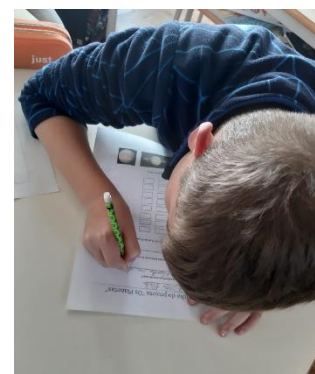


Figura 19 - Realização da ficha de cada projeto

As fichas foram distribuídas após a comunicação de cada projeto, por exemplo, o projeto dos “Planetas” foi o primeiro a apresentar, ou seja, logo após a sua comunicação procedeu à distribuição da respetiva ficha.

Durante este momento os elementos de cada projeto ajudou e apoio as crianças que realizavam a ficha. O trabalho em equipa é de frisar, pois, perante este momento, os elementos de cada grupo distribuíram-se pela sala com o intuito de apoiar nas dúvidas e questões que poderiam surgir por parte dos colegas.

Perante este momento, como refere Gomes (2013, p.301) os alunos tornam-se “corresponsáveis pela aprendizagem dos colegas, designadamente quando envolvidos em trabalhos de grupo como, por exemplo, na realização de trabalhos de projeto.”, com base nesta perspetiva, os elementos de cada grupo aplicaram os seus conhecimentos para apoiar os restantes colegas na realização da ficha, assim, através do diálogo, a criança expressava o que tinha aprendido e transmitia novos conhecimentos aos restantes colegas.

A realização da ficha, tornou-se assim numa mais valia, permitindo uma pedagogia diferenciada, onde o tempo e o ritmo de cada criança foi respeitado, assim como, a forma como o fazia, algumas crianças realizaram as fichas em pares, enquanto que outras individualmente, questionando os elementos do grupo quando consideravam pertinente. Na mesma linha de pensamento, Grave-Resendes & Soares (2002, citado em Gomes (2013, p.303)) referem que, “mesmo nas atividades mais coletivas, é respeitado o ritmo de cada criança, aceitando-se com naturalidade as dúvidas ou dificuldades.”

Em modo de conclusão, acrescento que as fichas foram concretizadas pelos elementos dos grupos e consoante as aprendizagens realizadas ao longo do desenvolvimento dos projetos. Assim, foram efetuadas duas fichas:

- ✓ Ficha do Projeto “Os Planetas” (Apêndice 11)
- ✓ Ficha do Projeto “Os Dinossauros” (Apêndice 12)

◆ **Avaliação das comunicações:**

No âmbito da avaliação, elaborei um instrumento de pilotagem com o principal intuito de orientar a avaliação face às comunicações realizadas pelos dois grupos (Apêndice 13). Esta folha possibilitou uma avaliação mais guiada, tendo em

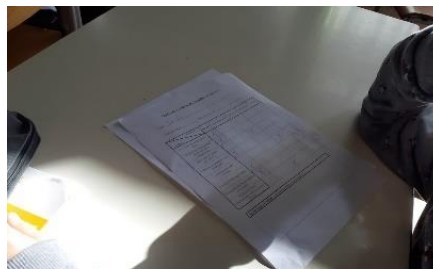


Figura 20 - Avaliação das apresentações

conta que as crianças, perante o contexto inserido, não tinham critérios estabelecidos de como avaliar uma comunicação no âmbito do Trabalho por Projetos, deste modo, o documento referido possibilitava uma avaliação mais precisa, permitindo que todos os parâmetros fossem analisados individualmente.

Na mesma linha de pensamento, Raminhos (2009, p.46) defende que estes

“momentos de análise crítica do trabalho realizado, provoca-se nos alunos uma tomada de consciência sobre o que aprendem de novo e sobre o que podem aprender a partir das interações e pistas de pesquisa que decorrem dos estudos acabados de desenvolver. O domínio, pelos alunos, dos mecanismos da avaliação formativa permite que se construam progressivamente os critérios que constituem a apreciação da qualidade e do valor de um projeto, para o progresso da aprendizagem de todo o grupo”.

Perante a perspetiva da autora, friso que as crianças utilizaram a grelha de avaliação como forma de se basearem no que avaliar e como avaliar, tendo perceção que esta análise crítica e capacidade de argumentação não foi adquirida por parte de algumas crianças. Acredito que, a longo prazo, poderia ser mais notória a aquisição de novas competências ao nível da avaliação. Apesar de, na sua maioria, existir esta fragilidade, algumas crianças conseguiram autoavaliar-se e perceber o que poderia ter sido mais positivo, notando-se uma maior capacidade de argumentação e de análise crítica nos elementos que constituíram os diferentes grupos, as restantes crianças demonstraram mais dificuldade na apreciação das comunicações realizadas.

Para além do preenchimento das grelhas de avaliação, foi feita uma reflexão e uma retrospeção de tudo o que foi realizado no âmbito do Trabalho por Projetos. Sendo assim, iniciei uma conversa em grande grupo, onde as crianças expressaram as emoções/dificuldades sentidas:

E.: “Estava nervosa e por isso não conseguia parar quieta.”

R.: “Acho que podia ter apresentado melhor se não tivesse lido da folha.”

Na minha perspetiva, esta auto-avaliação permitiu às crianças refletir sobre o que poderia ter sido modificado e o que alteravam numa próxima comunicação, as

crianças perceberam as aprendizagens realizadas e deram o seu feedback do trabalho realizado.

Para além das auto-avaliações, as crianças demonstraram interesse em continuar a pedagogia dos projetos, exemplificando temáticas que gostariam de explorar. Acrescento que as crianças que não realizaram os projetos, perante a apresentação dos mesmos e a percepção do percurso realizado ao longo das sessões, expressaram o interesse em realizar um projeto.

Em suma, posteriormente a uma análise das avaliações concretizadas pelas crianças, foi possível verificar as reações face às comunicações dos projetos.

Tabela 5 - Recolha das Avaliações face às comunicações dos Projetos

Tema de Projeto	Reações/Avaliações face à comunicação
Grelha de avaliação do Projeto “Os Planetas” (Apêndice 13)	L.: “Foi mau porque elas eram muito chatas, mas aprendi muita coisa.”; M.R.: “No final foi muito melhor. Porque nos últimos 3 planetas ouviu-se muito melhor.” T.: “Gostei muito da apresentação.” R.: “O meu comentário é que esse grupo é muito bom.. porque falaram bem.” S.C.: “Para mim o trabalho correu bem.” J.P.: “Correu muito bem, eu sei muita coisa sobre o sistema solar.” E.: “Foi boa porque elas leram bem.” M.S.: “Foi mais ou menos porque eu não gostei como elas falaram.”
Grelha de avaliação do Projeto “Os Dinossauros” (Apêndice 14)	J.P.: “Não gostei porque a E. não sabia falar as palavras certas.” M.B.: “Eu gostei muito do tema.” R.: “O trabalho para mim correu bem, gostei desse tema.” T.: “Gostei mais ou menos.”

	L.: “Adorei porque elas são muito boas nisso.” M.R.: “Não estiveram muito bem!! Porque a M. não teve uma postura correta, a E. falou baixo.” S.C.: “Estiveram muito bem.” R.: “Eu não gostei muito deste grupo, só ficou melhor no meio e também não paravam quietas.”
--	---

Através da análise dos dados apresentados, verificasse que as crianças, na sua maioria, gostaram das comunicações, sendo que, perante as fichas de consolidação demonstraram que existiram aprendizagens significativas e que os elementos do grupo abrangeram informações dos planetas, assim como, dos dinossauros.

Em modo de conclusão, as comunicações permitiram às crianças aprender mais sobre as temáticas através da transmissão de conhecimentos concretizada pelos respetivos colegas, numa pedagogia de aprendizagem de aluno-aluno. Neste momento foi igualmente possível verificar uma diferenciação nos métodos de avaliação, algumas crianças optaram por realizar esta análise individualmente, outras em grupo e as restantes quiseram dialogar em grande grupo, expressando os aspetos mais positivos e negativos.

◆ **Preenchimento da folha final (aquisições de aprendizagens durante o trabalho por projetos)**

Esta folha (Apêndice 15), foi elaborada com o principal objetivo de compreender se as crianças gostaram de realizar os trabalhos por projetos e se adquiriram conhecimentos ao nível dos conteúdos programáticos, realizando-se uma interligação entre os trabalhos realizados e as áreas das metas curriculares.

Tabela 6 - Recolha e Análise das respostas face às aprendizagens realizadas durante o Trabalho por Projetos

Questões	Respostas	Análise às respostas
-----------------	------------------	-----------------------------

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

<p>Que conteúdos programáticos é que foram abordados nos projetos?</p>	<p>“Realização de Experiências”; “(…) os planetas, os astros.”; “Experiências.”; “Dinossauros.”;</p>	<p>Todas os elementos percecionaram o que foi abordado face aos conteúdos programáticos, a disponibilização da lista de verificação foi, por isso, uma mais valia, permitindo às crianças uma interligação.</p>
<p>O que aprenderam com o projeto?</p>	<p>T.:“A fazer vulcões – um vulcão é uma montanha.” R.: “Aprendi muitas coisas.”</p>	<p>A maioria das crianças, a esta questão, responderam que aprenderam muitas coisas, sem exemplificarem conteúdos. No entanto, percecionaram a aprendizagem de conhecimentos, demonstrados através das comunicações, da recolha de dados, da ajuda perante a realização das fichas, etc.</p>
<p>Gostaste de realizar o trabalho por projetos?</p>	<p>“Sim, porque gostei de fazer pesquisas do vulcões.” “Sim!” “Sim, gostei muito.” “Gostei muito.”</p>	<p>As reações foram muito positivas, tanto durante o desenvolvimento dos projetos, como posteriormente, na sua finalização. As crianças mostraram-se muito envolvidas e motivadas em todas as fases. Frisando a necessidade de reestruturar o grupos, logo na fase inicial de planeamento, verificando-se que nem todas as crianças optaram pela realização dos projetos com base nas suas motivações, mas sim com o intuito de seguir os seus pares. Em suma, quando questionadas sobre o Trabalho por projetos, como é possível de verificar, as reações são positivas.</p>

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

<p>O que é que mais gostaste na realização dos trabalhos por projeto?</p>	<p>“De fazer o vulcão.” “Gostei de fazer a maquete.” “Fazer o vulcão.” “De ir ao google.” “Dos planetas Júpiter e Marte.”</p>	<p>Face às respostas dadas, a expressão plástica e a pesquisa ganham destaque, evidenciando-se uma maior dificuldade, geral, na realização e estruturação das comunicações, onde se denotaram mais fragilidades. Na fase das pesquisas, apesar de terem sido reveladas dificuldades no âmbito dos métodos de estudo e da recolha de informações, os elementos dos grupos foram-se apropriando dos recursos e notava-se, sessão após sessão, uma melhoria na organização e gestão da informação recolhida. No âmbito da comunicação, era uma competência que, na minha perspetiva, a longo prazo, ia sendo adquirida pelos elementos.</p>
<p>O que aprendeste a partir da apresentação dos outros projetos?</p>	<p>“Os planetas.” “Eu aprendi muito sobre todos os projetos.” “Que há muitas coisas importantes.” “Aprendi muitas coisas sobre as catástrofes.” “Muito.”</p>	<p>No geral as apreciações também são positivas, demonstrando aprendizagens significativas no que se refere aos conteúdos abordados.</p>
<p>Se pudesses indicar outro projeto, farias sobre o quê?</p>	<p>“Os planetas.” “Sobre os animais.” “Fazia sobre os planetas.”</p>	<p>Perante as respostas, para além do interesse demonstrado em realizar mais projetos, alguns elementos motivaram-se com temáticas</p>

	“Sobre o corpo humano.” “Sobre os animais.”	abordadas por outros grupos, como é possível de verificar no caso dos “Planetas”. Ao serem confrontadas as crianças argumentaram que efetivamente gostaram do tema, aprenderam muito e, por essa razão, queriam descobrir ainda mais sobre os planetas.
--	--	---

Mais uma vez, perante a análise da mesma verifico que as crianças gostariam de dar continuidade a mais projetos, promovendo o intuito de aprender mais, objetivo estabelecido no início da investigação. O Trabalho por projetos, permitiu um interesse imediato por parte de alguns elementos da sala, que deu origem e desenvolvimento aos respetivos projetos apresentados. É possível verificar, através do diálogo realizado, como forma de finalizar e refletir sobre tudo o que foi concretizado, que as crianças que não realizaram um projeto gostariam de o fazer, dando continuidade à metodologia por projetos.

Acrescento que esta avaliação foi entregue às crianças que se integraram nos diferentes projetos, e que nem todas estavam presentes na realização desta avaliação, impossibilitando a resposta de alguns alunos. Porém, os elementos que não estavam presentes foram, consequentemente, as crianças que se ausentaram inúmeras vezes ao longo do desenvolvimento dos mesmos.

2. A Intervenção no Pré-Escolar

No que se refere ao contexto de Pré-Escolar é possível evidenciar dois Trabalhos por Projeto, o Projeto das Abelhas e o Projeto da Horta, ambos iniciados por impulso das crianças. Realço que, tal como referi no ponto do Processo Investigativo, contrariamente ao que era idealizado, não realizei uma entrevista individual aos elementos da sala de Jardim de Infância onde concretizei a minha PES. Assim sendo, com base nas observações realizadas, planeei uma conversa em grande grupo com o intuito de iniciar projetos que partissem do interesse das crianças. Face ao diálogo, surgiram várias temáticas e interesses, no entanto, destacaram-se os dois referidos.

Ainda perante a perspetiva de Guedes (2011, p.7), o trabalho por projetos é composto por 4 fases distintas, nas quais eu me irei debruçar para explicitar todas as fases realizadas durante o desenvolvimento do Projeto das abelhas, no qual me irei centrar, tendo em conta que este é da tipologia de investigação.

Assim, a primeira fase para a realização de um projeto é a **definição de um problema**, o momento em que surgem as questões, perguntas estas que podem surgir a partir de interações, brincadeiras, situações e acontecimentos do quotidiano, entre outros, onde a criança de alguma forma se questiona sobre o que ocorre à sua volta. (Guedes, 2011)

Ao surgir a questão é importante o registo desse momento, originando depois o levantamento de mais questões e da conversa em grupo, para perceber quem quer participar na respetiva investigação àquela questão. Esta distribuição do grupo vai permitir o início do planeamento do projeto, ou seja, organizar de que forma é que vamos descobrir as respostas às questões, selecionar recursos, perceber o que já sabemos sobre esse assunto e o que queremos saber mais. Perante esta recolha de dados, podemos iniciar a segunda fase, de **planificação e lançamento do projeto**, orientado nas seguintes questões/premissas (Guedes, 2011):

- ✓ O que sabemos ou pensamentos;
- ✓ Quem faz?
- ✓ O que precisamos? Onde vamos saber?
- ✓ Como vamos comunicar?
- ✓ Como vamos mostrar?

✓ Quando?

A terceira fase vai reger-se pelas premissas e questões preenchidas anteriormente, sendo esta a fase de **execução do trabalho**, onde se inicia a investigação, momento em que as crianças tentam descobrir, através dos vários recursos disponibilizados, mais informações relativamente à temática a abordar. Durante este momento as crianças percecionam e orientam-se pelos documentos preenchidos durante o planeamento do projeto, permitindo uma maior coerência no desenvolvimento do mesmo.

É importante ressaltar que durante todo o processo de investigação a mediação do/a educador/a é crucial, permitindo uma avaliação constante das aprendizagens realizadas.

Por fim, finalizada a recolha de dados e todo o processo de investigação, as crianças, orientadas pela/o educador(a), iam rever a forma de comunicação que gostariam de realizar, ou como é que gostariam de divulgar todo o processo de desenvolvimento do trabalho de projeto, neste caso, as aprendizagens realizadas. Centrando-se agora na quarta e última fase, **avaliação e divulgação do projeto**.

Durante esta última fase é importante relembrar todas as aprendizagens realizadas juntamente com as crianças, a docente tinha então que mediar essa conversa de forma a que as crianças concluíssem, autonomamente, as aprendizagens adquiridas durante todo o processo de investigação, permitindo uma autoreflexão. Esta perspetiva permite à educadora avaliar, também, de que forma é que o respetivo projeto teve impacto no desenvolvimento de aprendizagens para as crianças.

2.1. Projeto das abelhas

◆ 1º Fase: Definição de um problema

Como foi possível de verificar, a primeira fase é a definição de um problema, momento este em que surge o questionamento. O respetivo projeto surgiu, assim, através do diálogo em grande grupo tendo como principal premissa a descoberta de temáticas para iniciar o Trabalho por Projetos. Deste modo, em conversa surge uma

questão por parte da M.I. (5), que mostrou o seu interesse em querer descobrir mais sobre as abelhas.

Perante esta questão, decidi abordar o tema em grande grupo, perceber os conhecimentos prévios do grupo, quais as questões mais pertinentes perante a temática e, por fim, que crianças é que gostariam de participar no desenvolvimento do projeto.

Notas de campo – 29 de abril de 2019 (Conversa em grande grupo):

Eu: “A M.I., quando falámos dos projetos, disse que gostava muito de saber mais sobre as abelhas. E mais crianças mostraram esse interesse. Por isso, primeiro temos de perceber o que é que vocês já sabem sobre elas?”

M.I.: “Sim!”

Perante esta introdução as crianças começaram a dizer o que achavam que já sabiam sobre as abelhas.

S.: “Elas vão buscar o pólen... é uma coisa amarelinha.”

T.: “Tiram o pólen e vão para a colmeia fazer o mel.”

D.: “Elas precisam de mel para ficarem crescidas.”

A.S.: “Elas picam porque não querem que nós vamos buscar o mel.”

L.V.: “Elas adoram o mel.”

D.F.: “Nós não temos riscas como elas.”

Eu: “O F.F. também queria falar, vamos ouvir o que ele tem para dizer. Diz lá F.F.”

F.F.: “Elas não gostam de partilhar o mel.”

L.V.: “Mas nas lojas há mel!”

Eu: “Nas lojas há mel, e de onde é que achas que tiraram esse mel?”

M.I.: “Da colmeia.”

Eu: “O David também disse uma coisa muito interessante no início, que as abelhas precisam do mel para crescer, será que elas comem o mel?”

A.S.: “O urso gosta de mel.”

L.V.: “Não!”

G.V.: “Elas comem todo o mel.”

Eu: “Se calhar temos de descobrir o que é que as abelhas comem.”

A questão ficou em aberto e as respostas foram diversas, evidenciando-se um confronto de conhecimentos entre as crianças. Dei então continuidade à conversa.

Eu: “Ok, então e o que é que sabemos mais sobre as abelhas?”

M.I.: “Quando está a chover elas abrigam-se nas colmeias.

A.S.: “Sim, a colmeia é a casa delas.”

M.E.: “Como é que é a casa delas?”

Eu: “Ok, boa, vamos escrever aqui no quadro as perguntas do que vocês querem saber sobre as abelhas.”

G.V.: “Eu quero saber se as abelhas crescerem, crescerem, crescerem e ficarem dentro da colmeia viram uma borboleta?”

Eu: “Ok, mais uma pergunta muito interessante, para perceber o ciclo de vida da abelha.”

Durante este momento apresentei a folha com a Lista de Projetos (Apêndice 16), documento este que tem como objetivo, registar os projetos que estão em desenvolvimento, acrescentando informações, tais como, os elementos de cada grupo e respetiva datação, onde se indica o início e o fim de cada projeto.

Sendo assim, no que se refere à conversa realizada, esta foi mediada de forma a perceberem que questões é que as crianças queriam desenvolver e quem é que queria participar, de forma a iniciar a segunda fase, de planeamento e lançamento do projeto. Este diálogo em grande grupo, também possibilitou um confronto de diferentes perspetivas, deste modo, as crianças ficaram a compreender os conhecimentos prévios que os seus colegas já tinham sobre as abelhas, e discutiram em conjunto o que cada um achava saber sobre as abelhas.

Finda a conversa, passámos à fase seguinte.

2º Fase: Planificação e lançamento do projeto

Assim, efetuámos uma reunião com o grupo já composto, permitindo o início da segunda fase do Trabalho por Projetos, o planeamento.

Notas de campo – 6 de maio de 2019 (Planificação e lançamento do projeto das abelhas)

Juntamente com a minha orientadora, a Professora Ana Artur, sentámo-nos numa mesa com os elementos que se mostraram interessados na realização do projeto das abelhas. Seria a primeira reunião enquanto projeto, mas todo o momento tornou-se muito complicado de gerir, as crianças encontravam-se desconcentradas e mais interessadas no facto dos colegas estarem nas áreas a brincar.

Ao perceber o que estava a ocorrer com as crianças decidi questioná-las se queriam planear o projeto ou preferiam brincar

Eu: “Vocês não querem fazer parte do projeto? Preferem brincar agora?”

Ao qual o F.P e o F.F. me afirmam que sim. As crianças tinham demonstrado interesse em fazer parte do projeto, no entanto, com toda a confusão que as rodeava, naquele momento alterou-se as preferências.

Eles decidem levantar-se, ao que a Educadora decide intervir muito assertivamente:

Educadora: “Vocês quando se comprometem com algo não têm de fazê-lo até ao fim?! Se vocês se comprometeram a realizar o projeto então vão se sentar e responsabilizarem-se pelo compromisso feito.”

Perante esta advertência as crianças decidem sentar-se novamente e cumprir então com o compromisso feito. No entanto todo este momento foi muito difícil de gerir, tornando-se impossível a planificação naquele exato momento.

Neste momento as crianças estavam a ficar completamente desinteressadas e desorientadas com tudo o que as rodeava, existindo atividades complementares àquele momento e ainda, brincadeiras nas áreas. Tornando este momento difícil de se realizar com o total empenho do grupo.

Esta conceção no momento em que se sucedeu, deixou-me desapontada e frustrada por as crianças não estarem a interessar-se por todo o processo. No entanto, em conversa com a Professora Ana Artur percecionei que este momento tinha que ser realizado com mais calma, permitindo às crianças integradas no projeto, um ambiente mais calmo de reflexão.

Assim, a planificação e o preenchimento de todas as componentes a seguir, tiveram que ser idealizadas noutra dia, percecionando a necessidade de ser um momento mais calmo. No entanto, durante o momento descrito a Professora Ana Artur, ajudou-me a percecionar a forma como eu poderia realizar o preenchimento da folha do projeto.

Procedendo a uma segunda tentativa para reunir:

Notas de campo – 7 de maio de 2019 (Segunda reunião para planear o projeto das abelhas)

A segunda reunião realizou-se para possibilitar o preenchimento das várias dimensões necessárias num trabalho de projeto da tipologia de investigação, refletindo sobre a reunião anterior determinei que esta tinha de ser realizada exteriormente à sala, ou então, num momento em que os restantes colegas estejam mais calmos, possibilitando uma maior concentração por parte dos grupo das abelhas.

Para iniciar o respetivo planeamento começo por questionar o que é que as crianças já sabem sobre as abelhas. Ao qual o F.F. (6), me responde apressadamente que:

F.F.: Elas são pretas e amarelas.

Eu: Boa! Então podemos já colocar esse pormenor. Mais?

L.: Eu perguntei ao meu irmão e ele disse-me que as abelhas são construtoras.

F.F.: Não, a rainha não é construtora, ela manda nas outras.

Eu: Ok, muito bem! Depois quando descobirmos mais sobre as abelhas podemos percecionar como é que é realmente.

M. A.: Também sabemos que as abelhas gostam muito de mel!

Eu: Muito bem! Sabemos mais alguma coisa?

L.: Eu sei mais duas coisas, que as abelhas têm patas e que a casa dela se chama colmeia.

Eu: Boa, já sabemos muitas coisas! E agora o que queremos saber sobre as abelhas? Então, tudo começou com a questão que a M.I. (5) colocou, qual era a tua questão M.I.?

M.I.: Eu quero saber o que é que as abelhas comem?

F.P.: Eu já sei uma coisa que quero saber!

Eu: Então, diz lá o que queres saber.

F.P.: Quero saber como é a casa das abelhas.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

L.: Mas tu já sabes que a casa das abelhas são as colmeias.

F.P.: Não, não sei muito bem, quero saber mais sobre a casa delas.

Toda a conversa permitiu que criássemos e respondêssemos a cada componente presente num trabalho de projeto. Onde fomos refletindo sobre formas de recolher os dados, recursos que tínhamos disponíveis e, a forma como poderíamos comunicar as aprendizagens realizadas.

Face a todo o questionamento podemos verificar que nos encontramos perante um projeto de estudo, que são “aqueles em que as crianças estão confrontadas com uma questão (queremos saber...) e mobilizam os seus conhecimentos e capacidade de pesquisa para resolverem.” (Guedes, 2011, p.6)

Com base nestas interações criou-se diferentes instrumentos de pilotagem, que garantissem às crianças uma maior coerência entre o que era suposto pesquisarmos e de que forma. De acordo com as conceções do grupo, começou por se criar uma cartolina com toda a informação d’**“O que já sabemos”**. Apresentei as frases ditas por todos e, começaram por fazer uma referência visual do que estava escrito. O desenho surge como uma forma da criança expressar o que já sabe e o que aprendeu, como forma de representar o que está escrito, dando conhecimento às restantes crianças da sala.

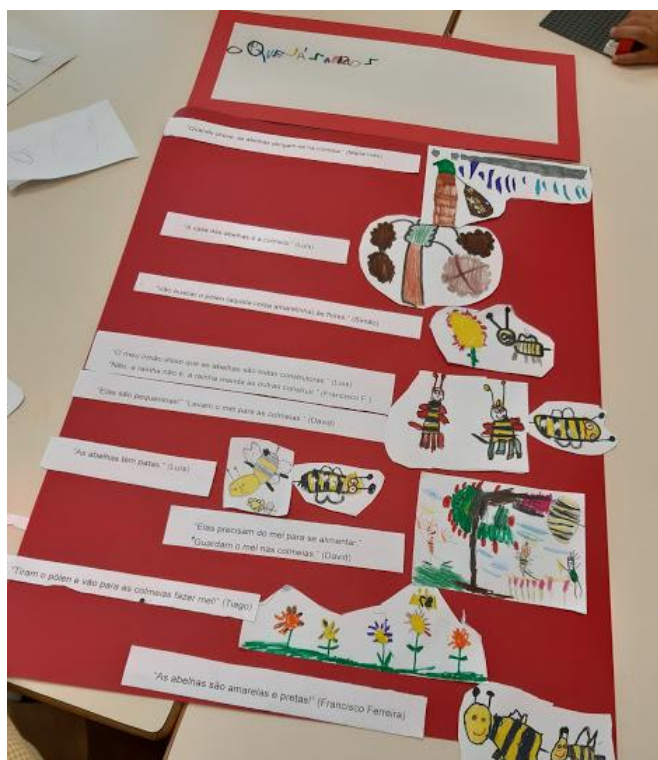


Figura 22 - Preenchimento do "O que já sabemos."

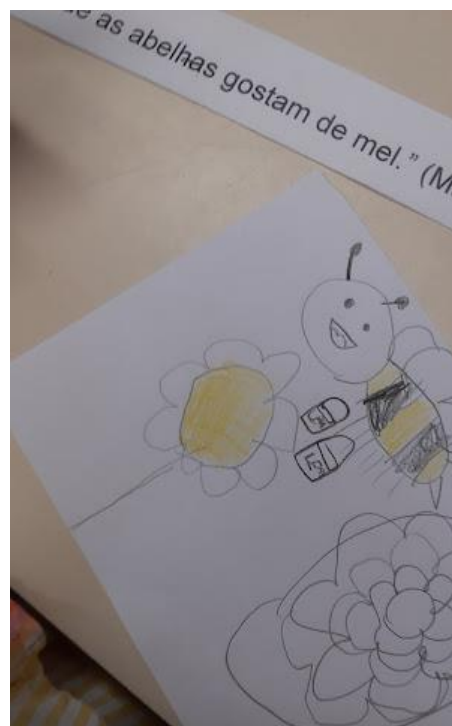


Figura 21 - Referência visual - desenho - do que as crianças já sabiam sobre as abelhas

Posteriormente, começámos a preencher a cartolina d' **“O que queremos saber?”**, assim em conversa com o grupo estruturado, foram identificadas as seguintes questões orientadoras:

- ✓ “O que comem as abelhas?”;
- ✓ “Como é que a casa das abelhas?”;
- ✓ “Será que as abelhas nascem dos ovos?”
– ciclo de vida;
- ✓ “Como se chama o zzzzz das abelhas?”.

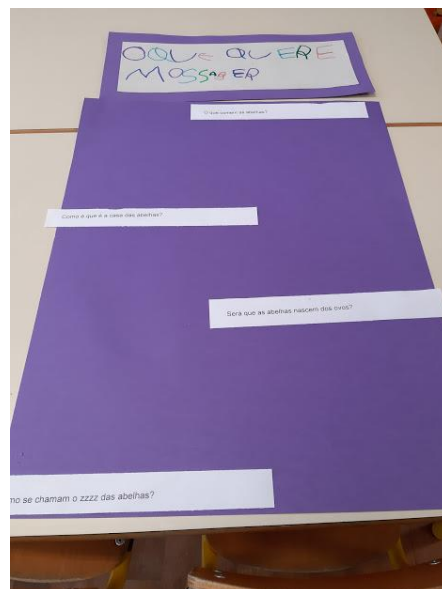


Figura 23 - Cartolina "O que queremos saber"

Na mesma linha de pensamento, tornou-se necessário planear o **“Como vamos saber?”**, referente às metodologias de pesquisa utilizadas pelo grupo para descobrir as respostas às questões emergentes. Perante esta proposta, a mediação surgiu como forma de apoiar as crianças a perceberem as estratégias de pesquisa possíveis. O trabalho por projetos já era habitual no contexto inserido, no entanto, com algumas modificações, tendo em conta que as crianças já tinham realizado projetos, no entanto, apenas quando uma educadora anterior, que também realizava a sua PES, possibilitou essa oportunidade. A docente cooperante, não tinha como hábito realizar os projetos, e quando os efetuava era em grande grupo e sem os instrumentos de pilotagem apresentados.

Em suma, face à questão **“Como vamos saber?”**, as crianças chegaram à conclusão que poderíamos obter as informações necessárias através das seguintes estratégias:

- ✓ Procurar em livros sobre abelhas;
- ✓ Perguntar a um especialista (apicultor);
- ✓ Procurar na internet.

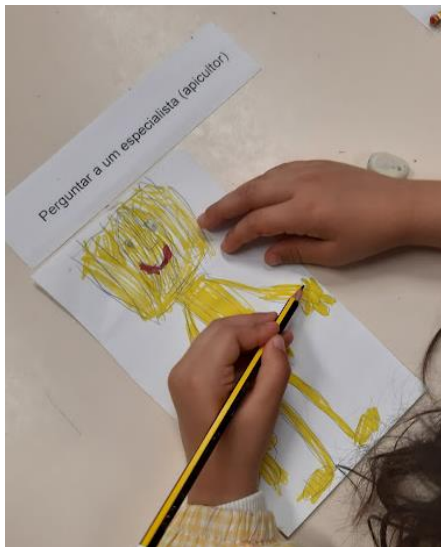


Figura 24 - Representação visual de uma das estratégias de pesquisa - Perguntar a um especialista



Figura 25 - Cartolina exposta - "Como vamos saber?"

Todos os pontos ficaram organizados e expostos na sala, para que as crianças recorressem a estes diariamente. Existia assim uma última questão **"A quem vamos apresentar? Como?"**, face a este levantamento, da comunicação, as crianças expuseram a vontade, imediata, em apresentar o final do projeto às restantes salas do Jardim de Infância.

Como suporte da sua comunicação as crianças expressaram que queriam:

- ✓ Construir uma casa das abelhas;
- ✓ Cantar uma canção sobre as abelhas para as salas;
- ✓ Mostrar a casa e explicar o



Figura 26 - Cartolina "A quem vamos apresentar? Como?"

que aprenderam com o projeto;

- ✓ Fazer panquecas com mel para as outras salas.

Deste modo, finalizámos o planeamento do Projeto das abelhas, com base nos interesses e motivações das crianças demos como concluída a segunda fase, possibilitando a passagem para a fase seguinte.

3º Fase: Execução do trabalho

No que se refere à terceira fase, a fase de execução do trabalho, é possível evidenciar a sua componente investigativa, ou seja, é durante esta etapa que são realizadas as pesquisas feitas pelas crianças, onde nós, enquanto futuras educadoras, temos o papel de mediar essas mesmas

aprendizagens, promovendo a sua reflexão através da mediação de conversas ou disponibilização de diversos recursos.

Durante este processo começámos a recolher dados a partir dos recursos disponibilizados ao nosso redor, tal como, o computador e a biblioteca, recursos presentes no respetivo contexto. A partir de toda esta recolha as crianças foram descobrindo cada vez mais pormenores sobre este animal. Infelizmente, quando nos dirigimos até à biblioteca não existia nenhum livro sobre a temática, no entanto, a Professora Paula disponibilizou um jogo onde estava caracterizado o circuito do mel (Figura 27).

Este momento tornou-se relevante porque as crianças, a partir da concretização deste jogo, perceberam o processo realizado para se obter o mel. E, perante, essa mesma análise da ordem descoberta, surgiu



Figura 27 - Elementos do projeto das abelhas a tentar solucionar a ordem para a conceção do mel.



Figura 28 - Registo da ordem da conceção do mel descoberta através do jogo disponibilizado pela biblioteca.

a oportunidade de registar o processo exposto pelo jogo (Figura 28).

Notas de campo – 10 de maio de 2019 (Jogo da Biblioteca)

Num momento inicial as crianças começaram por explorar o jogo, perceberam o que estava em cada uma das cartas e, em conjunto, tentaram ordenar os acontecimentos. No final, em modo de conclusão, realizámos uma reunião com o intuito de perceber que aprendizagens é que o jogo nos possibilitou.

Eu: O que é que perceberam a partir deste jogo?

M.I.: “O pólen.”

L.V.: “As abelhas vão buscar o pólen.”

Eu: “Onde?”

F.F.: “Às flores.”

L.V.: “Vão pôr o pólen dentro da colmeia.”

Eu: “E depois de colocarem dentro da colmeia?”

L.V.: “O senhores apanham.”

Eu: “E como é que se chamam esses senhores? A Jacinta disse-nos que o primo dela apanhava o mel das abelhas, e disse-nos como é que se chamava.”

M.I.: “Os apicultores.”

Eu: “E o que é que os apicultores fazem?”

F.F.: “Apanham o mel.”

L.V.: “A seguir vão tirar toda a lixeira das abelhas, depois colocam no frasco e vai para as lojas.”

M.I.: “Vão para casa dos meninos.”

A ida à biblioteca possibilitou a descoberta deste jogo, a partir deste as crianças entenderam como é que se processa a recolha do mel, permitindo ainda, abranger o porquê das abelhas demonstrarem tanto interesse nas flores, retirando-lhes o polén. Durante o processo de pesquisa e de recolha de informações na biblioteca, a bibliotecária mostrou-se sempre disponível e apoiou as crianças a perceber o que poderia existir sobre a temática. Foi também durante esta ida a este espaço que as crianças interagiram com as restantes crianças da escola, integradas no 1º CEB, sendo que não existe muitas oportunidades para tal, existindo uma barreira invisível entre a valência de pré-escolar e do ensino básico.

Face à diferenciação pedagógica, nem todas as crianças realizaram este registo. Constatado o interesse pelo jogo, algumas crianças quiseram registar o ciclo do mel, enquanto que as restantes prosseguiram as suas pesquisas no computador, com o intuito de descobrir mais informações sobre as abelhas. Como é fundamentado por Cadima (s.d., p.113),



Figura 29 - Primeira pesquisa efetuada no computador.

“Na diferenciação pedagógica tem que haver materiais diversificados em quantidade suficiente para que os meninos trabalhem autonomamente e possam, assim, desenvolver a sua responsabilidade, autonomia, comprometimento com o seu próprio processo e ... encontrar prazer no trabalho escolar.”

Enquanto educadora tenho o papel fundamental de mediar essas aprendizagens, disponibilizando recursos que permitam o desenvolvimento dos projetos e, conseqüentemente, a aquisição de aprendizagens significativas. A disponibilização de recursos, permite uma progressiva autonomia por parte dos elementos do grupo, dividindo-se com o objetivo de potenciar as capacidades e os interesses individuais de cada um. As crianças em conjunto chegaram ao consenso das competências e motivações que cada um tem, organizando-se em prol do desenvolvimento do projeto, todo este processo permite “gerir as diferenças de um grupo, mas no seio do próprio grupo.” (Cadima, s.d., p. 115).

Ainda no âmbito da execução do trabalho, ou seja face às investigações realizadas, desenhámos um painel sobre as abelhas, cooperadamente e com todos os elementos do grupo, as crianças expressavam o que iam desenhando enquanto conversavam sobre as abelhas e sobre o projeto.

A partir deste cenário foi possível perceber, mais uma vez, o que já se sabia sobre as abelhas. Posto isto, para além da expressão oral, onde já tinha sido detetado os conhecimentos de cada elemento do grupo, as crianças expuseram os saberes através do desenho, uma estratégia de expressão tão essencial. Este momento surgiu para expor na parede o projeto que estava a ser realizado, como representação visual do Projeto “A Abelha Construtora.”



Figura 30 - Concretização do cenário do Projeto das Abelhas

Através do desenho foi verificado que:

- ✓ As abelhas são amarelas e pretas;
- ✓ Gostam de flores;
- ✓ Têm as suas casas nas árvores, colmeias;
- ✓ Gostam de voar quando está sol;
- ✓ Andam juntas;
- ✓ As abelhas têm asas.



Figura 31 - Cenário do Projeto das Abelhas concluído

Helms (2010, citado por Vasconcelos (2011, p.19) refere que quando as crianças “representam o que aprenderam, as suas representações também serão mais detalhadas, requerendo mais raciocínio para serem produzidas.”

As crianças através de outro recurso disponibilizado, o computador, realizaram mais pesquisas, desta vez com o intuito de descobrir como é que ocorre o nascimento das abelhas, verificando-se se realmente nascem de ovos. O momento no computador tinha de ser realizado com alguma intervenção da minha parte, notando-se uma maior indestreza no manuseamento do mesmo. Posto isto, ao longo das sessões, quando surgia o interesse e a necessidade de utilizar este recurso, enquanto alguns elementos realizavam outras tarefas, eu apoiava os restantes, que se encontravam nesta área. Em suma, face à investigação realizada as crianças descobriram um vídeo e uma imagem que exemplificava o ciclo de vida da abelha. Como forma de registo, usaram o desenho como representação visual.



Figura 32 - Os elementos do projeto a investigar como é o nascimento das abelhas

Notas de campo – 14 de maio de 2019 (Pesquisa no computador – Descoberta do ciclo de vida da abelha)

Perante a pesquisa realizada no computador, alguns elementos do grupo, que efetuavam a investigação através deste recurso, descobriram imagens e um vídeo que explicava o ciclo de vida da abelha, conseqüentemente, como é que elas nasciam, respondendo a uma das questões emergentes do projeto: “As abelhas nascem dos ovos?”.

O entusiasmo foi notório, muito rapidamente, as respetivas crianças chamam a atenção dos restantes elementos, alertando-os para a descoberta realizada. Juntaram-se todos, enquanto grupo, e visualizaram, com bastante interesse, o ciclo de vida da abelha. Perante este momento intercedi, “E como é que vão registar o que descobriram?” Ao que as crianças começam a falar entre si e surge a hipótese de cada um escolher uma fase de desenvolvimento da abelha, realizando-se, mais uma vez, uma representação da aprendizagem através do desenho.



Figura 33 - Visualização do vídeo - Ciclo de vida da Abelha

Posto isto, decidiram registar através de um desenho como é que ocorre o nascimento da abelha e as várias fases pelas quais ela passa. Cada criança escolheu a fase que lhe despertou mais interesse, permitindo a construção do seu próprio processo de aprendizagem perante o Trabalho por Projetos.

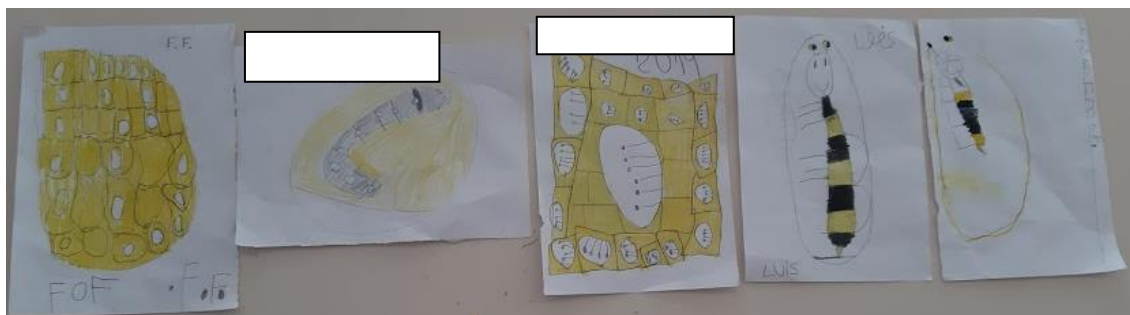


Figura 34 - Registo produzido pelos elementos do projeto: como acontece o nascimento da abelha.

Ao serem respeitadas as diferenças de cada um, dando-lhes a liberdade para se expressarem e a oportunidade de efetuarem as atividades ao seu ritmo, as crianças manifestam-se “directamente sobre o que mais lhes interessa fazer para ultrapassarem as suas necessidades, seguindo cada um, o seu próprio caminho”, posto isto, o docente surge como mediador e guia, facultando os alicerces que permitem concluir o “percurso traçado”. Deste modo, é através desta relação que se torna possível a diferenciação pedagógica. (Serralha, 2007, p.146)

Acrescento que, perante a temática, recebemos a visita de um apicultor, que nos explicou e mostrou como é casa das abelhas construída pelo homem. Respondeu ainda às questões elaboradas pelas crianças do projeto (Apêndice 17), permitindo, mais uma vez, o aprofundar de conhecimentos. Tornando-se uma visita muito interessante para as crianças, porque tiveram a possibilidade de ver o fato utilizado pelo profissional, a caixa onde as abelhas colocam o pólen e, posteriormente, como é que os apicultores retiram o mel. E, para além de aprender todas estas questões, o convidado trouxe ainda uma das divisões com mel para que todos pudessem provar e experienciar a forma como é retirado o mel destas caixas.



Figura 35 - Visita do apicultor



Figura 36 - O apicultor a extrair o mel da divisória

Para agradecer e consolidar a visita do apicultor à nossa sala, conforme previsto na planificação do “A quem vamos apresentar? Como?”, fizemos umas panquecas com mel, de forma a articular ambas as componentes. Este momento foi concretizado com o apoio de todos os elementos da sala, sendo que, face à realização das panquecas, todas as crianças demonstraram interesse e vontade em participar. Evidenciando-se, mais uma vez, a correlação dos projetos com a pedagogia diferenciada, ou seja, nem todas as crianças demonstraram ao longo do desenvolvimento do projeto das abelhas, os mesmos interesses e vontades, no entanto, ao longo do mesmo conseguiu verificar-se diferentes estruturas de trabalho, desde o trabalho individualizado, o trabalho a pares, o trabalho em pequenos grupos e, conseqüentemente, o trabalho em grande grupo. Momentos estes que são promovidos perante os interesses das crianças, conferindo-lhes a autonomia e a liberdade para traçarem o seu próprio percurso de desenvolvimento.



Figura 37 - Momento em grande grupo - Confeção das panquecas com mel

Evidencio que, ao longo do respetivo projeto foram realizadas várias atividades no âmbito da expressão plástica, que permitiram aos elementos do grupo evidenciar e patentear os seus conhecimentos, representando-os desta forma. Nesta linha de pensamento, procedemos à construção de uma caixa para as abelhas, com base na que o apicultor nos demonstrou. Esta componente tinha como objetivo, as crianças perceberem como era constituída a casa das abelhas construída pelo homem, percecionando a existências das separatórias e dos favos de mel lá existentes. Acrescento ainda que, para além da construção desta casa, recriámos uma “colmeia”, a qual utilizámos para a realização de um circuito, que teve como intuito perspetivar o circuito realizado pelas abelhas, possibilitando uma demonstração do respetivo circuito aos restantes elementos da sala.



Figura 39 – Circuito – colocar o pólen na colmeia



Figura 38 - Circuito - Retirar o pólen das flores

Esta fase dá-se como “concluída quando se percebe que o produto final satisfaz a intenção inicial, e, como tal, a obra produzida está pronta para ser validada pelos pares.” (Morais, Pacheco, & Barbosa, 2019, p. 22).

4º Fase: Avaliação e divulgação do projeto

Chegámos assim, à última fase do trabalho por projetos. Durante esta instância as crianças decidiram que queriam apresentar aos restantes colegas das outras salas e, por essa razão, procederam à idealização dos respetivos convites. Refletiram na forma como poderiam comunicar todo o trabalho realizado, ao qual surgiu a ideia de utilizar a caixa das abelhas, construída pelo grupo, para explicitar cada uma das questões e respetivas respostas.



Figura 40 - Convite feito para a sala B e C.

Durante os ensaios para a comunicação era evidente que as crianças realmente se sentiam entusiasmadas com tudo o que foi descoberto, que compreenderam, através de todo o processo investigativo, a resposta a cada uma das perguntas, explicitando cada pormenor aprendido.



Figura 42 - Comunicação realizada para uma das salas de JI.



Figura 41 - Cantaram para os colegas uma canção sobre as abelhas.

Em forma de conclusão, saliento que cada divisória presente na caixa era composta por uma questão e, dentro da divisória encontrava-se a explicação para a respetiva pergunta, como podemos observar a partir das seguintes imagens. Ressalvo que o projeto iniciou-se com três questões orientadoras, no entanto, perante o processo de pesquisa, as crianças descobriram mais informações sobre as abelhas que quiseram adicionar à comunicação final.



Figura 43 – Construção realizada com base na casa apresentada pelo apicultor.



Figura 44 - Resposta à questão - O que comem as abelhas?



Figura 45 - Resposta à questão - As abelhas nascem dos ovos?

A componente da avaliação foi realizada em grande grupo, onde as crianças exprimiram as dificuldades sentidas, o que aprenderam com a realização do respetivo projeto, para além da autoavaliação feita perante a comunicação realizada, onde as crianças foram incentivadas a refletir sobre o que poderia ter corrido melhor.

Todo este processo foi bastante enriquecedor, permitindo a abrangência dos diferentes domínios integrados nas Orientações Curriculares, para além do interesse e empenho demonstrado por todo o grupo ao longo de todo o desenvolvimento e execução do projeto.

A fase inicial, descrita num primeiro ponto, foi onde denotei mais dificuldades, tendo em conta que as crianças não se estavam a envolver na prática deste projeto, o que acabou por gerar alguma frustração da minha parte, questionando-me no que tinha de ser alterado. Perante essa consciencialização, tentei promover as reuniões em momentos mais calmos ou exteriores ao ambiente de sala, na biblioteca ou no espaço exterior, possibilitando uma maior concentração por parte de todos os elementos. Esta alteração evidenciou-se positivamente, sendo que, a partir dessa etapa inicial as crianças mostraram-se cada vez mais envolvidas em tudo o que era concretizado em proveito do desenvolvimento do projeto das abelhas. Acrescento que, ao longo deste percurso, quando eram realizados os balanços e não se tornava possível a reunião entre mim e os elementos do grupo em contexto de sala, continuava a utilizar esta estratégia.

Através desta tipologia de trabalhos, as crianças envolvidas no projeto tornaram-se mais confiantes, principalmente no caso do F.P., uma criança com grandes fragilidades a nível da autoestima e onde foi bastante visível a sua confiança perante as aprendizagens realizadas. Ao retroceder para o início do Projeto das Abelhas, era possível observar uma criança que não gostava de intervir, que se mostrava sempre pouco participativa nos momentos de grande grupo, em conversa com os restantes e, perante o trabalho por projetos, a criança para além de começar a valorizar a sua opinião, começou a demonstrar melhorias discursivas, onde a argumentação e a negociação começaram a surgir substancialmente.

V- Conclusões

No presente capítulo, o último ponto do relatório de estágio, será apresentada uma reflexão de toda a investigação-ação realizada ao longo da minha PES, em ambas as valências. Em forma de conclusão, serão lembradas as questões orientadoras, mencionadas no processo investigativo. A partir das respostas às mesmas, será possível verificar se os objetivos delineados no início da investigação foram alcançados, percecionando as dificuldades sentidas e, de que forma, é que toda ação e planeamento consoante o Trabalho por Projetos permitiu, conseqüentemente, alcançar uma pedagogia diferenciada.

A problemática na qual incidiu toda a investigação, relatada no presente documento, refere-se à visão homogênea que os docentes persistem em construir nos diversos contextos educativos. Apesar dos vários estudos que defendem a necessidade de empregar estratégias diferenciadas face à heterogeneidade presente, os docentes, na sua maioria, e com maior incidência no ensino básico, continuam a desvalorizar a voz das crianças e a sua individualidade.

Posto isto, com o intuito de valorizar e promover esta heterogeneidade, surge o objetivo principal do estudo, o de **compreender de que forma é que a diferenciação pedagógica promovida através do trabalho por projetos potencia nas crianças o gosto pela aprendizagem, permitindo a aquisição de aprendizagens significativas.**

Para este objetivo geral, concorreram os seguintes objetivos específicos: identificar interesses das crianças para promover a intencionalidade educativa; promover o Trabalho de Projeto no 1º CEB no JI; utilizar estratégias de diferenciação pedagógica; refletir e analisar o trabalho desenvolvido com as crianças.

Ressalvo que os instrumentos de recolha de dados possibilitaram uma análise de tudo o que foi realizado ao longo deste percurso. Com base no primeiro objetivo apresentado, **o de identificar interesses das crianças para promover a intencionalidade educativa.** No âmbito do 1º CEB, é fundamental evidenciar as observações, e posterior reflexão, como suporte para a realização do questionário, permitindo-me uma intervenção mais assertiva e mais intencionalizada, perante o que já tinha sido verificado ao longo das observações. O questionário surge como forma de garantir uma maior viabilidade nas respostas dadas pelas crianças, tendo em conta que, através das observações, realizadas em momentos anteriores, foi possível abranger que a maioria das crianças, como seria expectável, se influenciavam pelos seus pares, anulando totalmente os interesses individuais de cada um, respondendo a certas

questões com base no que os seus colegas mais próximos respondiam. Deste modo, o questionário surge como forma de anular esse mesmo efeito, porém, pude verificar que a realização do mesmo fez com que, apesar de ter sido estruturado para ser realizado individualmente, existisse, irremediavelmente, uma troca de ideias, que se constatou em respostas idênticas e/ou iguais por parte de algumas crianças. Através da análise do questionário, e das observações até à data realizadas, foi planeado um diálogo para a implementação dos projetos, tendo como intenção alcançar o primeiro objetivo.

Na mesma linha de pensamento, na valência de Jardim de Infância, como ressalvei inicialmente, não foi realizada uma entrevista individual porque, contrariamente ao que tinha sido visível em 1º CEB, as crianças estavam mais acostumadas à realização de projetos, percecionando-se uma maior facilidade em integrar os grupos, sem existir uma influência tão vincada pelos pares. Posto isto, a reunião em grande grupo, tendo como principal intenção a de descobrir interesses e motivações, na minha perspetiva foi a mais eficaz. Através desta reunião as crianças confrontaram-se com diferentes conceções e, através desse mesmo confronto, questionaram-se, tentaram arranjar soluções, argumentaram, tornando a discussão em grande grupo muito mais enriquecedora e significativa.

No que se refere ao segundo objetivo, **de promover o Trabalho por Projetos em ambas as valências**, começo por realçar uma maior dificuldade na gestão e organização do 1º CEB, tendo em consideração que, apesar de conhecer algumas noções e ter tido contacto com a metodologia por projetos, nunca tinha aprofundado todas as fases inseridas no mesmo, assim como, a sua implementação. Ou seja, existiu uma necessidade de interiorizar, de ampliar os meus conhecimentos, através dos vários recursos bibliográficos para fundamentar a minha prática e/ou as trocas de informações, de noções e de conceitos com colegas e com a orientadora, permitindo-me, deste modo, uma melhor preparação para agir, perante todo este processo de investigação. Este percurso foi realmente gratificante, possibilitou a construção de inúmeros instrumentos de pilotagem, que positivamente ou negativamente, fizeram-me questionar, fazer uma auto-avaliação e agir com o intuito de alcançar o que tinha sido estabelecido.

Verificou-se uma maior complexidade na implementação do Trabalho por Projetos no 1º CEB. Não existia o hábito de trabalhar a pares e/ou em grupos, fosse de que forma fosse, não existiam estratégias de recolha de informação e métodos de estudo, assim como, aptidões ao nível da pesquisa/investigação, sendo que, todos estes

aspectos se refletiam na falta de autonomia por parte das crianças. No entanto, as competências foram sendo adquiridas ao longo do desenvolvimento dos projetos, evidenciando-se, com uma maior clareza, as vantagens do trabalho cooperativo, assim como, a motivação e envolvimento demonstrado quando estes surgem por impulso das crianças.

Em suma, o Trabalho por Projetos foi promovido em ambos os contextos, percebendo-se uma maior facilidade de implementação no Jardim de Infância, onde no entanto, como seria expectável, continuam a existir desafios e a necessidade de, enquanto educadora, mediar as aprendizagens e as investigações realizadas, permitindo às crianças construir o seu próprio percurso de aprendizagem. Acrescento que, no respetivo contexto, as crianças já tinham noções de trabalho por projetos, já evidenciavam capacidades de pesquisa e, por essa razão, as aprendizagens e a organização surgiram e assumiram-se com uma maior fluidez.

Perante estes momentos de Trabalho por Projetos, são operacionalizadas atividades individuais, em pares, em pequeno grupo e/ou em grande grupo, as crianças optam, livremente, para onde vão e o que vão realizar, “permitindo a cada um traçar o seu próprio caminho”. (Santana, 2000, p.31). Deste modo, ao longo de todo o processo de desenvolvimento dos projetos podemos verificar como é que surge a diferenciação pedagógica, seja em Pré-Escolar, como no 1ºCEB, alcançando-se deste modo, o terceiro objetivo.

Na mesma linha de pensamento, segundo Perrenoud (1997, citado em Santana (2000, p.30)) diferenciar é

“romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmo exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.”

A partir do Trabalho por Projetos evidencia-se a **utilização de estratégias diferenciadas**, exclui-se a abordagem unilateral da aprendizagem expositiva de professor-aluno, dando lugar à aprendizagem aluno-aluno, onde as crianças ao seu ritmo exploram novas formas de organização, novas estratégias de estudo e de investigação, tornam-se ativos no seu próprio percurso de adquirir conhecimentos, onde o docente surge como mediador, promovendo essa mesma aquisição, através da disponibilização

de recursos e “instrumentos reguladores dos processos de trabalho” (Santana, 2000, p. 31).

Em modo de conclusão, refiro o último objetivo, **o de refletir e analisar o trabalho desenvolvido com as crianças**. É evidente a importância que a reflexão tem para um docente, como forma de sustentar uma prática que está em constante transformação, onde o questionamento permite uma evolução e melhoria na qualidade do ensino.

Alarcão (2001, p.3) cita a perspectiva de Stenhouse (1975), que defende que

“A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento (...) que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspetos negativos através do estudo sistemático da própria atividade docente.”

Ou seja, perante esta linha de pensamento, podemos verificar que é através deste questionamento sistemático que é possível para o docente adotar práticas de qualidade, permitindo uma avaliação e uma perceção do que terá de ser modificado. Toda este processo permite atingir uma qualidade ao nível do ensino, um “aperfeiçoamento”.

Como pressuposto, o ato de refletir e analisar todo o trabalho desenvolvido tornou-se efetivamente um objetivo, tal como em toda a prática profissional de um docente, enquanto investigador, assumindo-se uma “postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana” (Roldão (2000) citado em Alarcão (2001, p.5)).

Para me direcionar relativamente à organização deste processo investigativo e garantir que eram atingidos os objetivos referidos, formulei questões orientadoras:

1. Como é que poderei estimular, nas crianças, o querer aprender?
2. Quais são os interesses das crianças e de que modo é que podemos utilizar as motivações individuais de cada uma para potenciar aprendizagens referentes aos/às conteúdos programáticos/áreas de conteúdo?
3. O trabalho por projetos vai permitir que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas?

Face às questões orientadoras, formuladas no início de todo o processo investigativo, foi possível organizar os instrumentos necessários para uma melhor qualidade na recolha de dados, assim como, garantir que conseguiria atingir os objetivos delineados.

Como já foi referido, as referências teóricas foram imprescindíveis, possibilitando uma implementação do Trabalho por Projetos e a utilização do mesmo como estratégia de diferenciação pedagógica. Deste modo, sustentei a minha investigação nos referenciais apresentados ao longo do documento. No entanto, a análise e reflexão destes documentos, para além do seu papel no início, foram fundamentais ao longo do meu percurso na PES, assim como, nesta etapa final, de reflexão e análise de tudo o que foi desenvolvido com as crianças.

Num momento seguinte, através dos referenciais teóricos mencionados, assim como, através da análise dos instrumentos de recolha utilizados, torna-se possível responder às questões orientadoras, com o principal intuito de refletir e analisar o alcance perante os objetivos delineados.

Como é que poderei estimular, nas crianças, o querer aprender?

Em ambos os contextos, como forma de alcançar “o querer aprender”, foram tidas em considerações, as motivações de cada criança, a sua voz, os seus interesses. Tal como é referido por Grave-Resendes & Soares (2002, p.14)

“Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças.”

A motivação da criança está interligada com a valorização que lhe dão, perante a mesma perspetiva, as autoras referem que a grande causa do insucesso escolar é “o facto de não se sentirem valorizadas, o que afecta a sua auto-estima, fazendo que se sintam marginalizadas e desmotivados para aprender”. (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 21)

Enquanto docente, através da compreensão desse meu papel, potencieei esta valorização em todas as atividades propostas, não só através do Trabalho por Projetos,

mas através dos diálogos, das intervenções, momentos estes onde as crianças eram questionadas e ouvidas, onde o respeito coexistia por parte de ambos, numa relação de professora/educadora-criança.

No que respeita à valência de 1º CEB, a evolução ao longo do tempo foi notória, as crianças através dos projetos envolveram-se de forma espontânea nas várias fases constituintes. Essa mesma evolução foi verificada ao longo das observações, onde era visível o agrado e o entusiasmo expressado durante estes momentos. Para além da observação são importantes também as interações criadas com as crianças para perceberem o que elas gostam, a partir dos diálogos podemos conhecer interesses nunca antes partilhados por determinada criança, para além de que a comunicação entre a equipa docente e as crianças é muito vantajosa para que o adulto consiga mediar as mesmas, recolhendo informações individuais de cada elemento do contexto em questão. É a partir da comunicação que muitas das vezes percebemos o que as crianças sentem através da concretização de determinada atividade ou tarefa, desta forma elas podem expressar-se abertamente e expor as dificuldades sentidas, aspetos que nem sempre são verificados através da observação.

É de constatar que surgiram algumas dificuldades, como na questão do planeamento, o facto de as crianças não responderem consoante os respetivos interesses, mas sim, perante as respostas dos pares. Posto isto, essa situação acabou por inviabilizar a realização de alguns projetos porque, tal como seria previsto, o facto de não terem surgido por impulso da criança, prejudicou a motivação das respetivas no desenvolvimento dos projetos. Assim sendo, face a esta noção, realizou-se uma segunda reunião, com o principal intuito de perceber quem é que efetivamente queria realizar o quê, e em que âmbito, existindo a possibilidade de algumas crianças não participarem nos mesmos. O que é que eu pude verificar futuramente? Após a reestruturação dos grupos e respetivos elementos, imediatamente na primeira fase, ao nível do planeamento, pude verificar um maior empenhamento e uma melhor organização na atribuição de tarefas, onde todos os elementos tinham como objetivo comum a realização do respetivo projeto.

Em suma, o preenchimento da folha “Aprendizagens durante o Trabalho por Projetos” (Apêndice 15) permitiu o registo face à conceção dos projetos, deste modo, ao analisar este documento é possível verificar o interesse geral na realização de mais projetos, com temáticas e interesse já delineados. Apesar de nem todos terem tido a

oportunidade de preencher a respetiva folha, tendo em conta que esta foi estruturada para as crianças que realizaram projetos no âmbito do Trabalho por Projetos, decidi planejar um diálogo que permitisse abranger o possível interesse na continuação desta estratégia promotora de diferenciações. Assim sendo, face a este diálogo percecionei que as crianças que não realizaram os projetos demonstraram-se motivadas em iniciar novas temáticas.

No contexto de Pré-Escolar constatou-se uma maior evolução ao nível da segurança e da confiança, algumas crianças tinham uma maior reticência em expor as suas ideias, argumentar e expressar-se, deste modo, através da modalidade de trabalho por projetos, as crianças em questão desenvolveram estas competências, possibilitando-lhes uma maior capacidade de comunicar em grande grupo e em pequenos grupos.

É de evidenciar que nem sempre existiu uma fácil articulação perante a organização do grupo, mais especificamente face ao projeto apresentado e relatado no capítulo da intervenção em pré-escolar, assim sendo, numa fase inicial surgiu a dificuldade de manter o grupo focado no que estava a ser organizado, perante toda a agitação que sucedia ao redor. O facto de os colegas se encontrarem nas várias áreas, perante uma primeira instância, criou nos elementos do grupo alguma agitação. Posto isto, e perante uma análise do momento e posterior reflexão, comecei a realizar as reuniões em contexto de sala quando verificava que era possível. Quando verificava uma maior dispersão por parte do grupo, as reuniões eram realizadas no exterior ou no espaço da biblioteca, evidenciando-se numa maior concentração por parte de todos os elementos.

As crianças, ao longo de todo o percurso, demonstraram interesse nas aprendizagens realizadas perante a temática abordada, acrescentando mais questões à medida que adquiriam mais conhecimento. Este constante questionamento por parte dos elementos promoveu e demonstrou o envolvimento espontâneo despoletado no decorrer do mesmo. Deste modo, ao longo das várias fases as crianças demonstraram-se sempre muito ativas e participativas, porém, percecionava-se a necessidade de mediação nos diálogos e nos balanços realizados.

Através dos instrumentos de recolha utilizados, comprovou-se que em ambientes educativos em que a criança é valorizada e envolvida em todo o processo de aprendizagem, evidencia-se, conseqüentemente, um maior envolvimento imposto pelos interesses e necessidades de cada um. Contrariamente ao que aconteceu no 1º CEB, as

crianças de pré-escolar, estavam mais disponíveis e motivadas em adquirir conhecimentos, em questionar, existindo uma maior abertura e capacidade de trabalhar em grupo.

Em forma de conclusão, o Trabalho por Projetos demonstrou-se como uma mais valia em vários aspetos, possibilitando uma progressiva autonomia, um envolvimento inerente no decorrer das várias fases, um entusiasmo nas descobertas realizadas, possibilitando ir ao encontro do que tinha sido estabelecido para a presente investigação. No que se refere ao 1ºCEB, através desta modalidade as crianças adotaram posturas mais positivas face ao ambiente educativo, trouxeram recursos de casa, possibilitando uma relação entre a família e a escola e, por fim, demonstraram uma vontade em dar continuidade ao ato de aprender através desta modalidade.

Quais são os interesses das crianças e de que modo é que podemos utilizar as motivações individuais de cada uma para potenciar aprendizagens referentes aos/às conteúdos programáticos/áreas de conteúdo?

Em concordância com a questão anterior, mais uma vez, tornou-se imprescindível perceber as motivações de cada um, utilizando-as como forma de potenciar as aprendizagens referentes aos conteúdos programáticos e às áreas de conteúdo, envolvendo as crianças neste mesmo processo. Como seria expectável, perante a pergunta surge a necessidade de diferenciar, promovendo atividades e projetos consoante os interesses individuais de cada criança, enquanto ser pensante, com motivações e concepções.

“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 necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 22)

Na mesma linha de pensamento, é cada vez mais evidente a necessidade da escola se adaptar à heterogeneidade demonstrada pelas crianças, excluindo a aprendizagem por exposição didática, onde o docente continua a ser visto como figura central. Perante o contexto em Pré-Escolar, continua a existir ambientes educativos

onde os momentos e as atividades realizadas, continuam a ser pensadas e idealizadas pelo educador, sem qualquer participação por parte do grupo, impossibilitando uma construção ativa da criança no próprio planeamento e respetiva avaliação.

Através da utilização de estratégias que permitam uma pedagogia diferenciada, as crianças são parte ativa do seu percurso, apropriando-se progressivamente das metas curriculares, quando falamos no âmbito do 1º CEB. No que diz respeito à valência de Pré-Escolar, são abordadas várias áreas de conteúdo, permitindo às crianças desenvolver competências nos vários domínios, tendo como base as Orientações Curriculares.

Face à análise e reflexão dos dados recolhidos no 1º CEB, verifica-se de que forma é que a utilização das motivações das crianças permitiu uma abordagem mais diferenciada e tendo como base os conteúdos programáticos. Assim sendo, através das observações, da recolha das respostas obtidas nos questionários e do diálogo, consequentemente, recolhidos através de gravações de áudio, que permitiram um maior detalhe tudo o que era mencionado pelas crianças, sucedeu-se a uma recolha de todos os dados obtidos, analisando-os posteriormente.

Consoante a análise realizada, foram distribuídas as metas curriculares (Apêndice 3), permitindo uma associação entre os interesses e motivações com os conteúdos programáticos, relacionando-os. Esta lista, a curto prazo, não originou associações imediatas, tornando-se necessária a mediação por parte do docente, permitindo uma noção do que são e o que está inserido no programa, no entanto, perceciono que a longo prazo, iria, provavelmente, verificar-se uma progressiva apropriação desta lista.

Tabela 7 - Conteúdos Programáticos trabalhados através do Trabalho por Projetos

Temáticas abordadas no Trabalho por Projetos	Conteúdos Programáticos
Os Dinossauros	Natureza <ul style="list-style-type: none">• Identificar animais extintos, investigando as razões que conduziram a essa situação.
Os Planetas	Os Astros <ul style="list-style-type: none">• Constatar a forma da Terra através de fotografias, ilustrações..;• Observar num modelo o sistema solar. Natureza <ul style="list-style-type: none">• Localizar o planeta Terra no Sistema Solar, representando-o de diversas formas.
Catástrofes Naturais	Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente; Natureza <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer alguns fenómenos naturais (sismos, vulcões, etc.) como manifestações da dinâmica e da estrutura interna da Terra e como agentes modificadores da paisagem.

(Ministério da Educação, 2018)

(Ministério da Educação, 2004)

A tabela apresentada demonstra de que forma é que os conteúdos programáticos estavam relacionados com as temáticas selecionadas pelas crianças. Porém, a transversalidade de competências desenvolvidas através do trabalho por projetos é

visível, não se centrando apenas na questão dos conteúdos programáticos, permitindo o desenvolvimento de diversas competências, algumas delas mencionadas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, verificando-se a formação de cidadãos (2017, p.15):

- Munidos de múltiplas literais que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
 - Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
- (...);
- Capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
 - Apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
 - Que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
 - Que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
 - Que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

Todos os valores apresentados são desenvolvidos através do Trabalho por Projetos, pois tal como é defendido por Bessa & Fontaine (2002, p.125) através do trabalho cooperativo, as crianças “abraçam a vivência de processos democráticos, na forma como as decisões são tomadas e aplicadas e no tipo de relacionamento que os alunos adoptam entre si.”, os autores (2002, p.125) fazem ainda referência a inúmeros psicólogos que referem esta estratégia de ensino como promotora, não só ao nível dos conteúdos programáticos, mas também na construção de um ambiente favorável para o desenvolvimento de outras competências, imprescindíveis para a vida em sociedade, tais como, a auto-estima e o auto-conceito, a auto-eficácia, a motivação para a realização, as atitudes dos alunos face à aprendizagem, o desenvolvimento de competências sociais e, por fim, numa redução da conflitualidade escolar.

Por fim, acrescento que, através da elaboração das fichas, concretizadas pelos elementos dos grupos de projetos, foram percecionadas as aprendizagens realizadas por

todos, este momento permitiu uma consolidação de tudo o que foi comunicado pelos colegas, assim como, a cooperação entre os elementos do grupo e as restantes crianças, verificando-se, novamente, a relevância da aprendizagem aluno-aluno.

No que se refere ao contexto em Pré-Escolar, podemos evidenciar que os interesses e as motivações das crianças foram, igualmente, tidas em consideração, foram a partir destas que se impulsionaram mais projetos, neste caso, o projeto das abelhas e o projeto da horta. Tendo como base as observações, os registos de áudio e fotográficos, assim como, as intervenções realizadas, procedo à análise das aprendizagens realizadas face às áreas de conteúdo.

Tabela 8 - Áreas de conteúdo abordadas no âmbito do Trabalho por Projetos

Atividades/Momentos realizadas no âmbito do Trabalho por Projetos	Áreas de Conteúdo (OCEPE)
Realização de projetos tendo como base os interesses das crianças, reconhecendo-os perante as suas características individuais.	Construção da identidade e da auto-estima: Reconhecimento e aceitação das características individuais;
Organização e gestão dos recursos, progressiva autonomia no processo de investigação.	Independência e autonomia: Autonomia para fazer escolhas e tomar decisões. Consciência de si como aprendente: Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
Realização de reuniões e dos balanços para verificar em que fase é que se encontrava o projeto.	Convivência democrática e cidadania: Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo

	que a rodeia.
Circuito – Ciclo de vida da abelha e da produção do mel	Domínio da Educação Física: Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar a pés juntos ou num só pé e saltar sobre obstáculos; Controlar movimentos de perícia e manipulação como: receber, transportar e agarrar.
Construção da casa das abelhas – Face à visita do Apicultor – com base na casa apresentada pelo Apicultor	Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais: Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
O desenho como forma de representar o ciclo de vida da abelha	Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais: Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.
Canção sobre a abelha para concluir a comunicação realizada às restantes salas do JI.	Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música: Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos).
Reuniões em grupo, momentos de conversa individualizada, comunicação final	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Linguagem Oral: Comunicação Oral: Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

<p>Registar e Preencher as fases do Plano de Projeto, registar os conhecimentos adquiridos, etc.</p>	<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Abordagem à Escrita: Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto: Identificar funções no uso da leitura e da escrita; Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.</p>
<p>Momentos de abordagem à escrita: Escrever o título do projeto, escrever as diferentes fases, identificar os desenhos realizados com o respetivo nome próprio.</p>	<p>Abordagem à Escrita: Abordagem à Escrita: Identificação de convenções da escrita: Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; Aperceber-se do sentido direcional da escrita; Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.</p> <p>Prazer e motivação para ler e escrever: Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância; Sentir-se competente e capaz de usar a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.</p>
<p>Questionamento constante, motivação em querer saber e desenvolvimento do processo investigativo.</p>	<p>Área do Conhecimento do Mundo: Introdução à metodologia científica: Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las.</p>

Aprender mais sobre as abelhas – investigação, vídeos, fotografias, jogos, etc..	Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo físico e natural: Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos; Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.
Uso do computador como recurso promotor de aprendizagens.	Área do Conhecimento do Mundo: Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias: Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens; Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.
Ordenar o Jogo – Ciclo do Mel.	Domínio da Matemática: Importância do jogo e do brincar na aprendizagem da matemática.
Organização e recolha dos dados investigados.	Domínio da Matemática: Organização e Tratamento de Dados: Recolha, organização e tratamento de dados para responder a questões que fazem sentido para as crianças.

Como podemos observar, através do trabalho por projetos, para além de alcançar uma pedagogia diferenciada, são abordadas várias componentes das áreas de conteúdo ao longo de um projeto, percecionando-se a sua relevância em ambientes educativos, promotores de aprendizagens significativas.

A autora Vasconcelos (2011, p.18), defende que,

“A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o

seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros.”

Posto isto, através desta gestão do próprio processo de aprendizagem, a criança apropria-se de metodologias de investigação, aprende a trabalhar e apoiar os colegas, aprende a fazer uma melhor gestão do tempo e dos recursos disponibilizados, revelando-se que o TP permite alcançar um ensino de qualidade, onde a diferenciação pedagógica, a heterogeneidade e a individualidade, são predominantes em qualquer ambiente educativo e, de que forma, é que esta diversidade existente pode ser benéfica para o grupo.

O trabalho por projetos vai permitir que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas?

A última questão relaciona-se igualmente com as anteriores. Como planeado, através dos instrumentos de recolha e os vários instrumentos de pilotagem, tanto no âmbito de 1º CEB, como no Pré-Escolar, verifiquei a aquisição de aprendizagens significativas.

Em ambos os contextos, as comunicações foram o culminar de todas as aprendizagens realizadas, a partir destes momentos, para além de serem evidenciadas as fragilidades sentidas, as crianças confrontaram-se com as opiniões expressadas pelos respetivos colegas. A partir das comunicações, os elementos dos grupos reuniram toda a informação obtida durante o processo investigação, transmitindo essa mesma aquisição de conhecimento para os restantes colegas. Possibilitando, por parte de todas as crianças, a aquisição de novos conhecimentos consoante as temáticas abordadas.

Em suma, através da análise das fichas realizadas (Apêndice 11 e 12), assim como, o preenchimento da folha de Aprendizagens realizadas durante o Trabalho por Projeto (Apêndice 15), foi possível verificar que as crianças abrangeram as informações expressas pelos colegas, transmitindo-lhes este conhecimento, mais uma vez, numa aprendizagem de aluno para aluno.

Posto isto, as aprendizagens realizadas são notórias, tanto ao nível do 1º CEB, como na valência de JI, perspetivando-se o desenvolvimento de competências não só ao

nível dos currículos/áreas de conteúdo, como também ao nível de capacidades, como o poder de argumentação, a negociação, o trabalho em equipa, a capacidade de reflexão e da gestão de tarefas, abrangendo-se a importância de manter uma voz ativa no processo que é a aprendizagem.

VI- Considerações Finais

A Prática de Ensino Supervisionada é sem dúvida uma mais valia no processo de formação de qualquer docente, é a partir desta investigação, de todos os processos nela subjacentes, que crescemos enquanto futuras educadoras/professoras.

Ao concluir esta fase, experiencio um misto de emoções, não termino a minha investigação com o sentimento de dever cumprido, foram anos difíceis, onde a motivação por vezes era escassa, onde a gestão do tempo, por muito bem conseguida que fosse, era incompatível, impossibilitando a finalização deste estudo. Termino a minha investigação com um sentimento agridoce, de saber que tinha competências e capacidades para fazer melhor, não o fiz, não por falta de tempo com certeza, mas pela desmotivação que a ela se foi agregando. Face a isso, com a entrega do relatório de estágio, vivencio um sentimento de vitória associado a desapontamento e receio.

Porém, mesmo com todos os percalços vivenciados, não posso deixar de evidenciar o quão importante foi a realização deste estudo, o contacto com os diferentes contextos, com cada criança, que me fez crescer mais, enquanto pessoa e enquanto profissional. Foi a partir destes contextos que nasceu o interesse e a vontade de colocar em prática o Trabalho por Projetos, de forma a atingir uma pedagogia diferenciada, foi através das crianças que surgiu esta necessidade, este questionamento, esta angústia de lhes permitir um ensino de qualidade, onde se sentissem realmente valorizadas e, principalmente, fomentassem o gosto pela escola, por aprender.

No que se refere às limitações observadas ao longo da investigação, considero que a longo prazo os dados recolhidos seriam muito mais gratificantes, notando-se um desenvolvimento ao nível das competências de comunicação e na capacidade de se expressarem. Porém, fiquei muitíssimo orgulhosa pelas intervenções realizadas, percecionando que atingi o que me tinha proposto, de conseguir cativar as crianças, e potenciar o gosto de estar ali, de aprender, de chegar à escola com uma postura mais positiva.

Realço a importância que a metodologia de investigação-ação acarreta no percurso de um docente, não só na sua fase de formação inicial, mas para a vida, é necessário o questionamento constante, é através desse questionamento que conseguimos dar oportunidades de aprendizagem, oferecer um ambiente de qualidade. Não posso conceber um ambiente educativo de qualidade onde não há questionamento,

após a prática, e a integração em diferentes contextos, é possível verificar essa incompatibilidade.

Acrescento que o contexto onde denotei uma maior relevância na prática do Trabalho por Projetos foi, evidentemente, no 1º Ciclo do Ensino Básico porque, provavelmente, devido ao seu ensino baseado na aprendizagem por exposição didática, as crianças modificaram, com uma maior visibilidade, a forma de encarar a escola e respetivas atividades. Portanto, perante este contexto, foi notória a recolha de dados mais pertinentes, verificando-se uma melhoria na qualidade do ensino a vários níveis.

Ao longo do percurso surgiu também outras limitações, tal como, o facto de não ter tido a possibilidade de modificar a disposição das mesas em concordância com as idealizações do grupo, no entanto, esta alteração foi feita e planeada pelo Professor Cooperante. Face a este momento, não estava presente, daí não ter surgido a oportunidade de contribuir para essa alteração, assim sendo, a disposição realizada não modificou muito da anterior, encontrando-se uma disparidade entre as crianças com PEA e as restantes. Continuava a estar muito vincada a disposição de uma sala baseada no ensino tradicional, contrariamente, ao que eu pretendia.

Em suma, perceciono a influência que esta investigação deteve perante a minha prática, foi a partir destas intervenções que surgiu a vontade de utilizar alguns instrumentos de pilotagem do modelo do MEM, com os quais me identifico e me fazem sentido. Fazendo-me total sentido a apropriação de algumas práticas com o principal intuito de diferenciar, de desenvolver as capacidades de cada criança enquanto ser individual, com as suas características, crenças e motivações.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. (s.d.). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. Em M. O. Valente, *Seminário: Perfil Profissional e Formação de Educadores e Professores* (pp. 279 - 317).
- Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício. (2018/2021). Projeto Educativo: Ágora XXI. Évora: Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício.
- Agrupamento de Escolas nº 4. (2014-2017). *Projeto Educativo - Agrupamento de Escolas nº4 de Évora*. Évora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. P. (2008). *A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). A Aprendizagem Cooperativa numa Pós-Modernidade Crítica. Em *Educação, Sociedade & Culturas* (pp. 123-147). Chaves: CIIE/Edições Afrontamento.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*.
- Braz, M. A. (2018-2019). *Projeto Curricular de Grupo - Sala A*. Évora: Escola Básica Galopim de Carvalho.
- Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. Em *A Cultura da Educação* (pp. 71-95). Edições 70.
- Cadima, A. (s.d.). Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula. *Situações de Risco Educativo - Modalidades de Resposta*, (pp. 109-119).
- Correia, C. (Julho de 2012). Aprender através de projetos. *Escola Moderna*, 5º(43), p. 12-36.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto. Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 355-380.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

- Duarte, J. (2013). Escrever e ler no trabalho em projetos: o percurso de uma turma de 1º ano. Em *Escola Moderna* (pp. 26-36). Movimento da Escola Moderna.
- Fernandes, J. M. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação - Instituto politécnico de Bragança.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*(5º série), n.º5, 5-12. Lisboa.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 6º série.
- Gomes, M. H. (2013). *A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (s.d.). Práticas de Ensino Diferenciado na sala de aula; "Se diferencio a pedagogia e o Currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem". Em *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente* (pp. 2062 - 2073). Porto: Universidade Lusófona do Porto.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta: Movimento da Escola Moderna.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no Pré-escolar. Em *Escola Moderna* (Vol. N.º 40, pp. 5-12). Obtido de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_b_04_proj_preescolar_mguedes.pdf
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. Em *Cadernos de Investigação Aplicada* (pp. 167-187). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Grupo Lusófona.
- Legrand, L. (1990). A Pedagogia do Projecto. Em E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos, *Trabalho de Projecto* (pp. 36-37). Porto: Afrontamento.
- Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo. (s.d.). *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Melo, M. (2017). *Desenvolvimento Humano em Contexto: Modelo Bioecológico de Brunfenbrenner*. Évora.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e Programa do 1ºCiclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos: 4º ano: Estudo do Meio*.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

- Morais, C., Pacheco, R., & Barbosa, S. (2019). Projetos: construindo um percurso com sentido. Em *Escola Moderna* (pp. 16-25). Lisboa.
- Neves, M. C. (2002). Um trabalho de Projecto em Matemática. Em *Escola Moderna* (pp. 15-36). Movimento da Escola Moderna.
- Neves, M. C. (2006). Práticas Curriculares e Construção de Conceitos em Matemática. Em *Escola Moderna* (pp. 15-22). Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ª ed., pp. 137 - 158). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2004). A Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. *Escola Moderna*(21), 64-69.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. Em *Escola Moderna* (pp. 56-61). Movimento da Escola Moderna.
- Perrenoud, P. (2001). Aprender na escola através de projectos: porquê? como? Em P. Perrenoud, *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades* (pp. 109-121). CRIAP ASA.
- Pinto, F. (2011). Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo. Em *Cadernos de Investigação Aplicada* (pp. 149-166). Lisboa: Grupo Lusófona.
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e Diferenciação. *Escola Moderna, 5ª série*(12), 35-38.
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação; Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. (2008). *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação; Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Raminhos, E. (2009). Aprendizagem por projetos e circuitos de comunicação no 1º ano de escolaridade. Em *Escola Moderna* (Vol. 34, pp. 33-47).
- Roldão, M. d. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. Em *Nuances: Estudos sobre Educação* (Vol. 17, pp. 230-241).
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 30-33.
- Santos, A. J. (2006). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1ºCiclo do Ensino Básico. Em *Saber & Educar 21* (pp. 50-65). Espanha: Estudos da Criança.
- Serralha, F. (2007). Dimensão Formativa do Modelo Curricular do MEM. Em T. d. Doutoramento, *Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento*

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

sociomoral dos alunos do 1ºCEB (pp. 138-188). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Silva, I. C. (2009). *A Gestão de Tempo dos Alunos – Percepções dos Alunos do Ensino Básico*. . Faro: Universidade do Algarve.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido de https://www.moodle.uevora.pt/1718/pluginfile.php/82784/mod_resource/content/0/OCEPE%202016.pdf

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

Xarepe, O. (2001). *Trabalho em projetos*.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (6 de julho de 2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 - 2943*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto. (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto. (2001). *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho. (6 de julho de 2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 - 2928*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. (5 de julho de 2017). *Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05, páginas 13881 - 13890*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Apêndices

Apêndice 1 – Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

Nome: _____ Data: _____

O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

O que é que gostavas de mudar na nossa sala de aula?

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

Estás com mais atenção à aula quando...?

Estás com menos atenção à aula quando...?

E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?

Apêndice 2 – Respostas aos questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

Eu gosto de aprender matemáticas porque eu gosto de contas.

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

Eu não gosto menos de estudar o meio.

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

Costumo trabalhar.

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

Eu gosto a pares.

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

Mudar a disposição dos mesas.

Estás com mais atenção à aula quando...?

Quando estou a trabalhar.

Estás com menos atenção à aula quando...?

Quando o professor fala muito.

Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?

Eu gosto de brincar na rua.



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

Estudo do meio.

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

Quando falamos muito.

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

Estás com mais atenção à aula quando...?

Estás com menos atenção à aula quando...?

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

Eu gosto de Matemática porque gosto de fazer contas

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

Eu não gosto de Português porque é sempre ler e a escrever muitas coisas.

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

Quando chega fazemos logo a data do calendário.

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

Prefero em grupos porque as coisas aprendem-se mais e quando o professor explica.

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

Gostava de mudar as coisas as mesas.

Estás com mais atenção à aula quando...?

Quando é matemática.

Estás com menos atenção à aula quando...?

Quando é Português

Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?

Andar na rua porque eu gosto de andar.



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

Estudo do Meio,

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

Quando falar muito.

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

Estás com mais atenção à aula quando...?

Estás com menos atenção à aula quando...?

O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

Eu quero aprender Matemática porque
eu quero aprender a contar dinheiro.

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

Estudo do meio porque aborresco.

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

Aprender Matemática e Inglês.

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

Lição individual.

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

Quer mais épocas verticais fazer uns
jogos sobre as épocas verticais.

Estás com mais atenção à aula quando...?

Quando é Matemática.

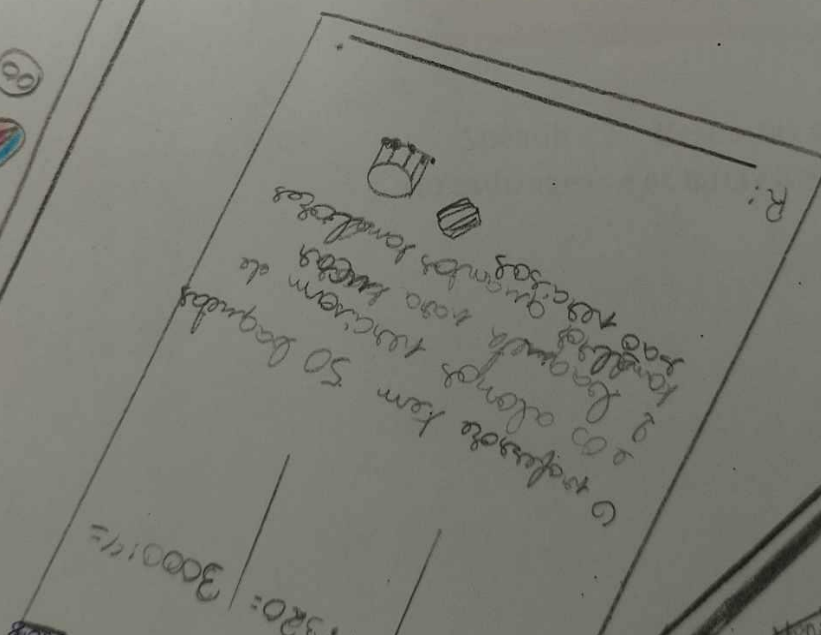
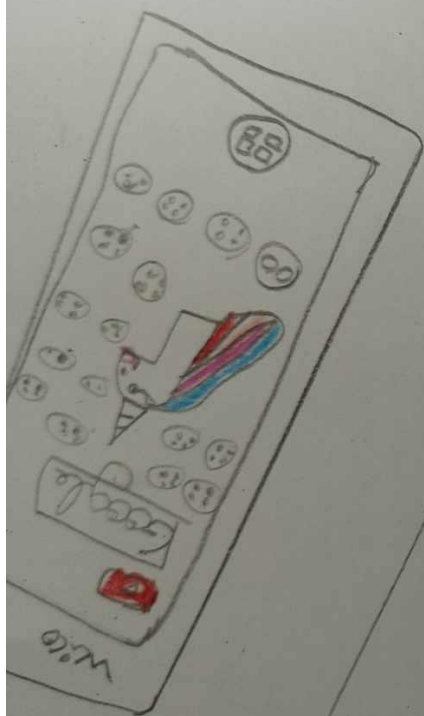
Estás com menos atenção à aula quando...?

Quando é Português.

Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?

Jogar no Roblox e ver filme e contar porque são as coisas que mais gosto.



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

Estudo do meio porque é fácil

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

Português porque é difícil

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

Os alunos vão aos blocos e quando chegam ao trabalho e depois o dia acaba bem

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

grupos

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

gostava de trabalhar mais de aula toda decorada

Estás com mais atenção à aula quando...?

quando interessa mais a tarefa

Estás com menos atenção à aula quando...?

mas to com interesse mais de mais



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

Gosto mais de estudar de meio porque gosto do corpo humano.

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

Português é a que eu gosto menos.

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

Gosto português, Matemática e Estudo de meio.

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

Eu prefero em grupos.

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

Eu mudava o quadro em tetrativo.

Estás com mais atenção à aula quando...?

Se pintar desenhos com cores.

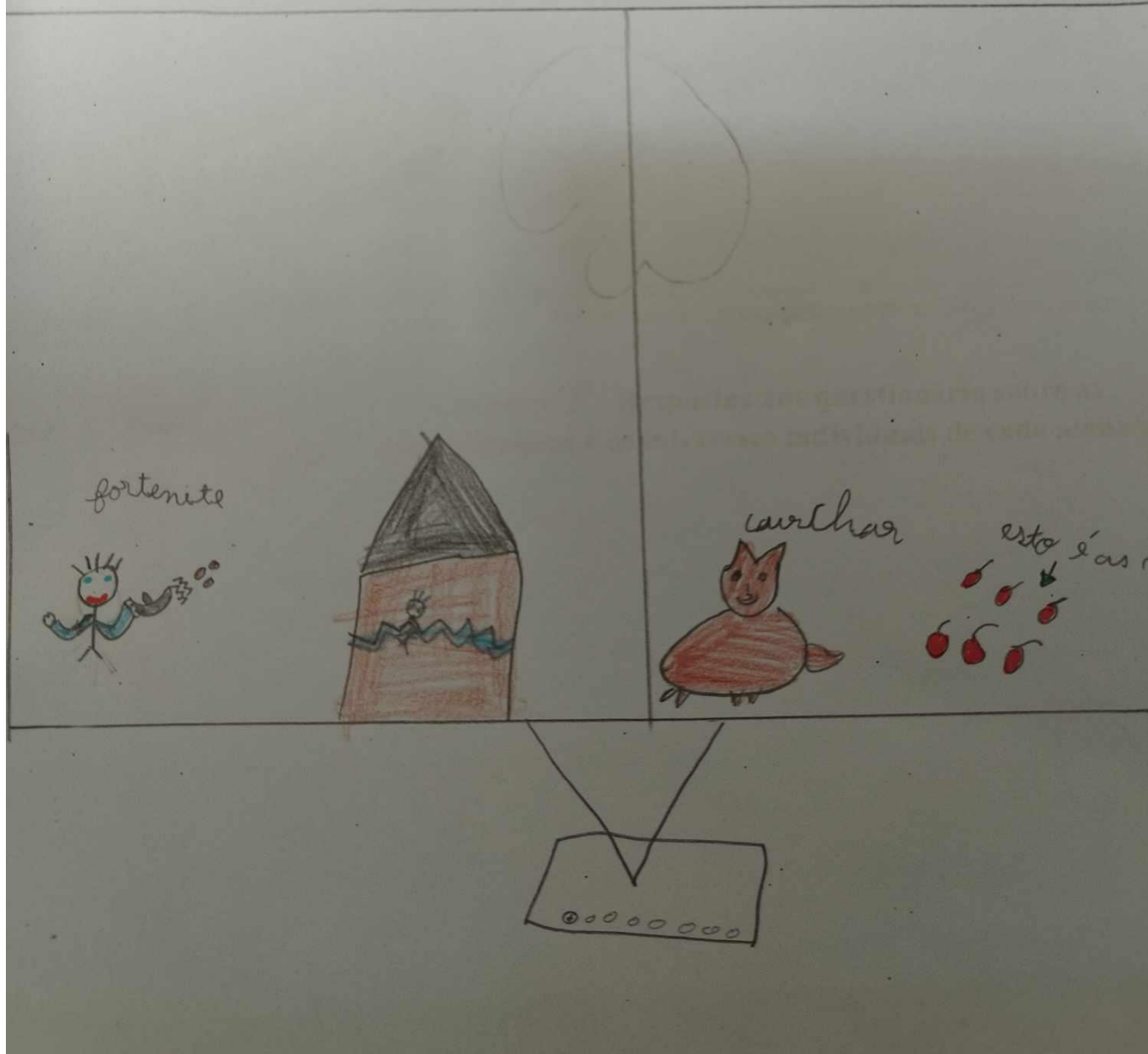
Estás com menos atenção à aula quando...?

Quando é português.

Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?

Quando esta fora da escola gosto mais Playstation 4
e o meu jogo favorito é o cunha e o fortnite



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

Eu gosto mais de matemática, porque dá para aprender tabuadas.

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

Eu gosto menos de aprender contos de dinádia.

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

Chegamos à sala sentamos-se e fazemos o trabalho que o professor manda.

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

Eu prefiro quando o professor fala.

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

Eu gostava que mudassem as mesas.

Estás com mais atenção à aula quando...?

Estou calada sem falar com os colegas.

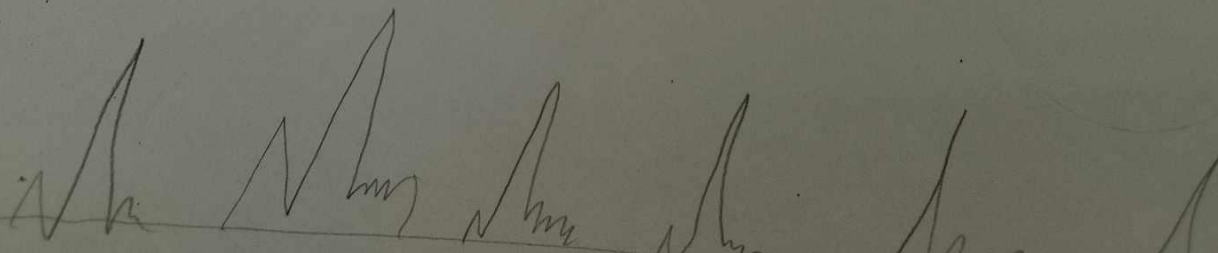
Estás com menos atenção à aula quando...?

Estou com menos atenção quando estou a falar com os colegas.

Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?

gosto mais de passear quando não sou na escola.



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

Eu gosto muito de Português porque é onde
faro textos e as vezes nem são textos são coisa legais

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

Gosto de aprender menos matemática porque
é muito

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

Quando chego à sala fazemos a data no caderno
e à tarde fazemos desenhos e pinturas.

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

Trabalho melhor quando tenho a Érika o pé de mim

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

Gostava de mudar as mesas.

Estás com mais atenção à aula quando...?

Quando tou com a Érika.

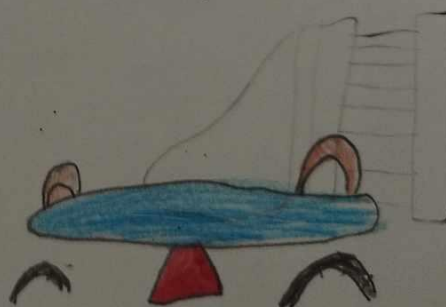
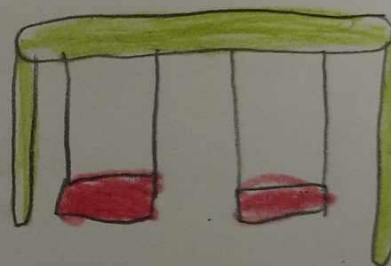
Estás com menos atenção à aula quando...?

quando tou a brincar.

Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?

Gosto de andar de patins com a minha prima no parque
porque é divertido



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

ESTUDO MEIO E MAPAS

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

NÃO GOSTO DE MATEMÁTICA. NÃO GOSTO DE CONTAS.

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

ESTO ME TRABALHAR E COMEÇAR

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

TRABALHO DE GRUPOS

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

MUDAR DE MESSA

Estás com mais atenção à aula quando...?

ESTOU A TRABALHAR

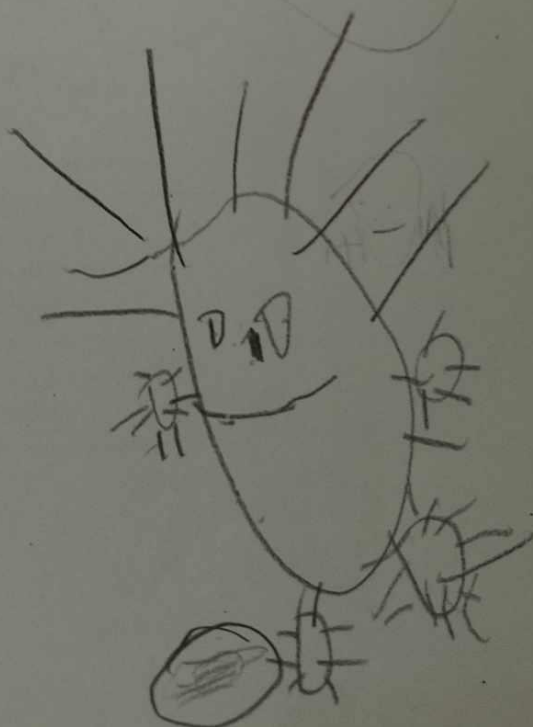
Estás com menos atenção à aula quando...?

QUANDO FORTÉ MAL

Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?

BEIPIA# JOGAR A JUEGAS



O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

estudo do meio gosto do mapa.

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

Matemática fazer contas.

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

quando o professor fala.

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

mudar na nossa sala e aula.

Estás com mais atenção à aula quando...?

atenção à aula quando.

Estás com menos atenção à aula quando...?

Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?

jogar a bola e jogar computador



O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

gosto mais de estudo do meio porque aprendemos história

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

matemática porque é muitas coisas de conta

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

de manhã e fica mais tarde e chato ficamos todos adormecidos.

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

prefiro em grupos é mais fixe.

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

eu ficar à frente para ver melhor e aprender melhor e brincarmos mais e divertir.

Estás com mais atenção à aula quando...?

sou com mais atenção às vezes

Estás com menos atenção à aula quando...?

fico com menos atenção todos os dias.

Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?

gosto de ir logo jogar Roblox
no computador.



O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

Gosto de estudar de tudo porque aprendo Histórias.

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

Matemática porque é muitas contas difíceis.

Podés descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

De manhã e até ao meio da tarde e um bocadinho aborrecido.

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

Prefero em grupos.

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

Gostaria que fizessemos um esquema de Halloween.

Estás com mais atenção à aula quando...?

de manhã porque venho menos agitado.

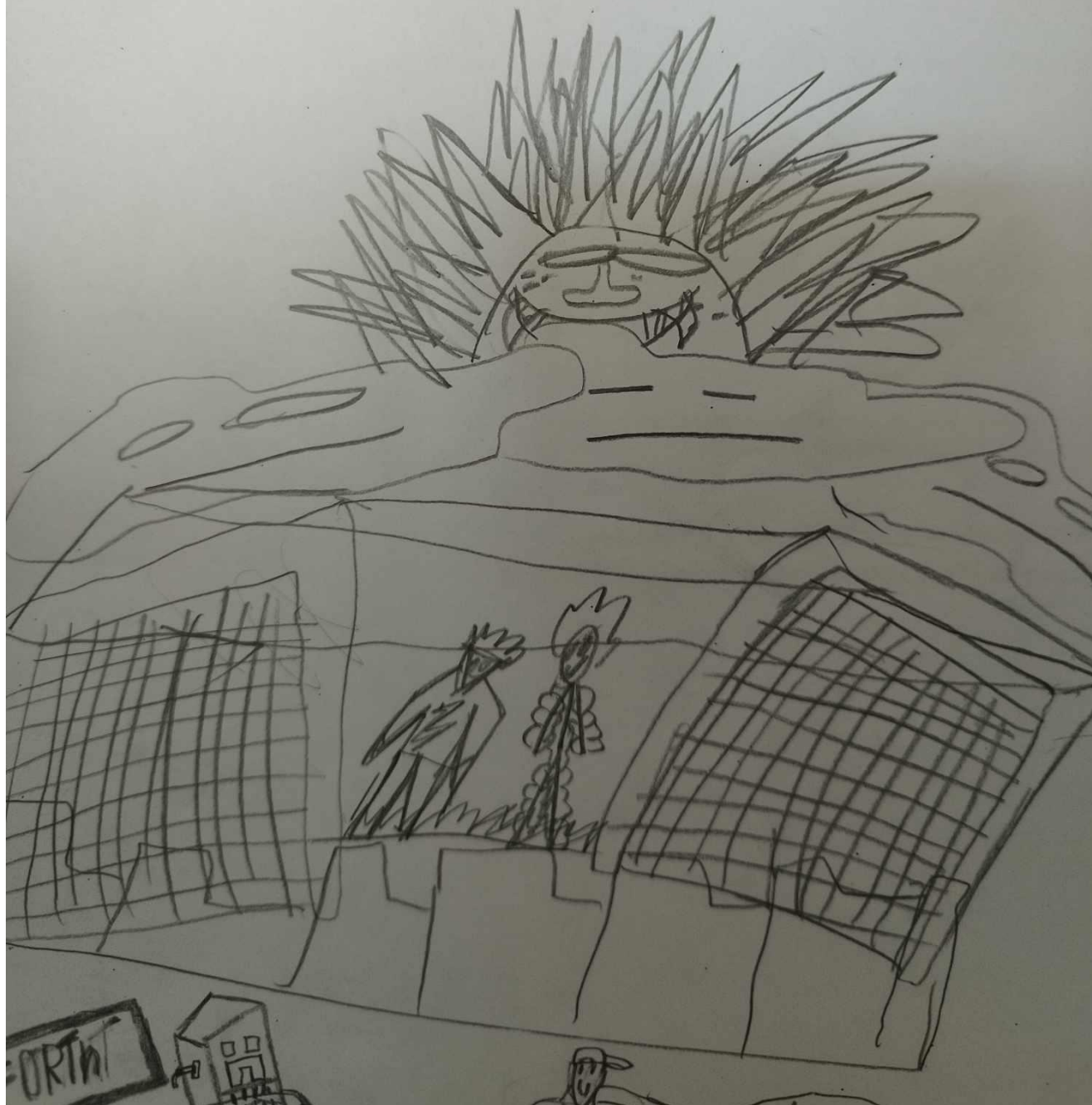
Estás com menos atenção à aula quando...?

de tarde porque to mais agitado.

Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?

Gostaria de jogar a bola no
campo e também de tar em casa.



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

O que eu gosto mais de aprender na sala é de matemática porque gosto dos cálculos

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

O que eu gosto menos é estudo do meio porque é complicado

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

Chego à sala sento-me

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

Aprendo melhor quando trabalho em grupo

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

Gostava de mudar o trabalho

Estás com mais atenção à aula quando...?

Estou com mais atenção à aula quando me interessa

Estás com menos atenção à aula quando...?

Estou com menos atenção à aula quando não me interessa

Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?

*Fora da escola gosto de estar com os meus amigos
porque fazemos coisas.*



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico: A diferenciação pedagógica a partir do trabalho por projetos

O que é que gostas mais de aprender na sala? (Estudo do Meio, Matemática, Português...) Porquê?

Gosto mais de fazer matemática e português no qual acho.

E o que é que gostas de aprender menos? Porquê?

Gosto mais de fazer matemática.

Podes descrever-me como se organiza um dia de trabalho na sala? Quando chegas fazes o quê? E ao longo do dia?

Heço a sala para o professor mandar.

De que forma é que aprendes melhor? (Quando o professor fala? Quando trabalhas a pares? Ou preferes em grupos?...)

Quando o professor fala.

O que é que gostavas de mudar na nossa sala e aula?

Mudar as mesas.

Estás com mais atenção à aula quando...?

Quando fazemos matemática.

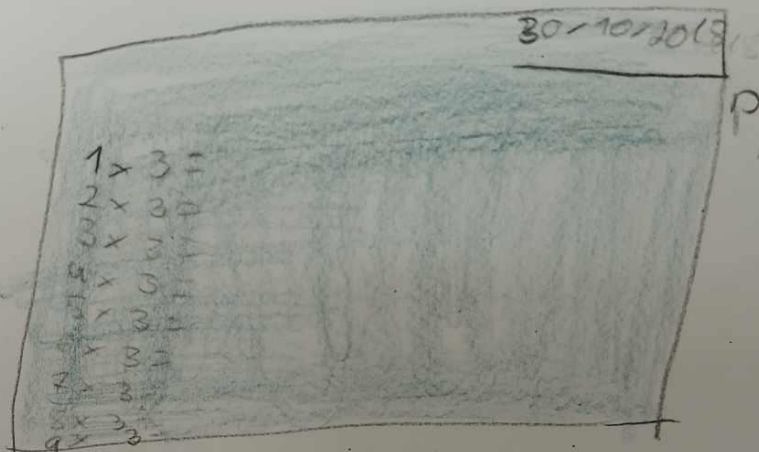
Estás com menos atenção à aula quando...?

Quando fazemos estudo do meio.

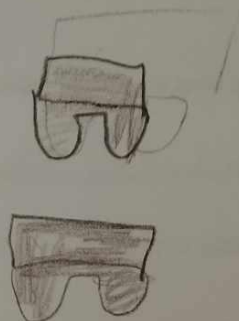
Questionário sobre as aprendizagens e os interesses individuais de cada aluno/a

E fora da escola? O que gostas de fazer? Porquê?

Gosto de estar dentro da escola. A fazer aulas.



PROFESSOR BRUNO



Apêndice 3 – Programa e Metas Curriculares do 4º ano de escolaridade

Estudo do Meio Conteúdos

Domínios	Conteúdos
<i>BLOCO 1 À descoberta de si mesmo</i>	<p>O seu corpo</p> <ul style="list-style-type: none">* Os ossos:<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer a existência dos ossos;- Reconhecer a sua função (suporte e proteção);- Observar em representações do corpo humano.* Os músculos:<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer a existência dos músculos;- Reconhecer a sua função (movimentos, suporte...);- Observar em representações dos músculos humanos.* A pele:<ul style="list-style-type: none">- Identificar a função de proteção da pele. <p>A segurança do seu corpo</p> <ul style="list-style-type: none">* Identificar alguns cuidados a ter com a exposição ao sol;* Conhecer algumas regras de primeiros socorros:<ul style="list-style-type: none">- Conhecer algumas medidas elementares a ter em conta em casos de queimaduras solares, fraturas e distensões.* Conhecer e aplicar regras de prevenção de incêndios (nas habitações, locais públicos, florestas...);* Conhecer regras de segurança anti-sísmicas (prevenção e comportamentos a ter durante e depois de um sismo).
<i>BLOCO 2 À descoberta dos outros e das instituições</i>	<p>O passado do meio local</p> <ul style="list-style-type: none">* Pesquisar sobre o passado de uma instituição local (escola, autarquia, instituições religiosas, associações...):<ul style="list-style-type: none">- Recorrer a fontes orais e documentais para a reconstituição do passado da instituição. <p>O passado Nacional</p> <ul style="list-style-type: none">* Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local (batalha ocorrida em local próximo, reis que concederam forais a localidades da região...);

- * Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado;
- * Recolher dados sobre aspetos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos;
- * Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal;
- * Conhecer unidades de tempo: o século.

Reconhecer símbolos Nacionais

- * Bandeira nacional;
- * Hino nacional.

Aspetos físicos do meio

- * Reconhecer e observar fenómenos:
 - De condensação (nuvens, nevoeiro, orvalho);
 - De solidificação (neve, granizo, geada);
 - De precipitação (chuva, neve, granizo).
- * Realizar experiências que representem fenómenos de:
 - Evaporação;
 - Condensação;
 - Solidificação;
 - Precipitação.
- * Compreender que a água das chuvas se infiltra no solo dando origem a lençóis de água;
- * Reconhecer nascentes e cursos de água.

Os Astros

- * Constatar a forma da Terra através de fotografias, ilustrações...;
- * Observar e representar os aspetos da Lua nas diversas fases;
- * Observar num modelo o sistema solar.

Aspetos físicos de Portugal

- * Identificar os maiores rios (Tejo, Douro, Guadiana, Mondego, Sado):
 - Localizar no mapa de Portugal;
 - Observar direta ou indiretamente (fotografias, ilustrações...).
- * Identificar as maiores elevações (Pico, Serra da Estrela, Pico do Areeiro):
 - Localizar no mapa de Portugal;
 - Observar direta ou indiretamente (fotografias, ilustrações...).

*BLOCO 3
À descoberta
do ambiente
natural*

*BLOCO 4
À descoberta
das inter-
relações entre
espaços*

O contato entre a Terra e o Mar

- * Observar direta ou indiretamente:
 - Alguns aspetos da costa (praias, arribas, dunas, cabos...);
 - Alguns aspetos da costa portuguesa («Ria» de Aveiro, Cabo Carvoeiro, Cabo da Roca, Estuário do Tejo e do Sado, Ponta de Sagres).
- * Localizar no mapa de Portugal;
- * Localizar em mapas ilhas e arquipélagos (Açores e Madeira);
- * Localizar no planisfério e no globo os continentes e os oceanos;
- * Reconhecer o Oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal;
- * Observar a ação do mar sobre a costa;
- * Observar as marés;
- * Observar e recolher seres vivos e materiais encontrados na praia;
- * Identificar a sinalização das costas (faróis, sinais sonoros, boias de sinalização...).

Os aglomerados populacionais

- * Reconhecer aglomerados populacionais (aldeias, vilas e cidades);
- * Identificar as cidades do seu distrito:
 - Localizar no mapa.
- * Localizar no mapa a capital do País;
- * Localizar as capitais de distrito.

Portugal na Europa e no Mundo

- * Localizar Portugal no mapa da Europa, no planisfério e no globo;
- * Reconhecer a fronteira terrestre com a Espanha;
- * Localizar no planisfério e no globo os países lusófonos;
- * Fazer o levantamento de países onde os alunos tenham familiares emigrados.

*BLOCO 5
À descoberta
das inter-
relações entre
espaços*

Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente

(sal, açúcar, leite, madeira, barro, rochas, cortiça, areia, papel, cera, objetos variados...)

- * Classificar os materiais em sólidos, líquidos e gasosos segundo as suas propriedades;
- * Observar o comportamento dos materiais face à variação da temperatura (fusão, solidificação, dilatação...);
- * Realizar experiências que envolvam mudanças de estado.

Realizar experiências com a água

- * Realizar experiências que permitam constatar o princípio dos vasos comunicantes (construir um repuxo);
- * Observar os efeitos da temperatura sobre a água (ebulição, evaporação, solidificação, fusão e condensação).

Realizar experiências com a eletricidade

- * Produzir eletricidade por fricção entre objetos;
- * Realizar experiências simples com pilhas, lâmpadas, fios e outros materiais condutores e não condutores;
- * Construir circuitos elétricos simples (alimentados por pilhas).

Realizar experiências com o ar

- * Reconhecer, através de experiências, a existência do oxigénio no ar (combustões);
- * Reconhecer, através de experiências, a pressão atmosférica (pipetas, conta-gotas, palhinhas de fresco...).

Realizar experiências com o som

- * Realizar experiências, de transmissão do som através dos sólidos, líquidos e gases (construir um telefone de cordel, campainha dentro de um recipiente com água...).

Manusear objetos em situações concretas

(tesoura, martelo, sacho, serrote, máquina fotográfica e de escrever, gravador, retroprojektor, projetor de diapositivos, lupa, bússola, microscópio...)

- * Conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização e conservação;
- * Reconhecer a importância da leitura das instruções e/ou normas de utilização.

Principais atividades produtivas nacionais

- * Reconhecer a agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços como atividades

*BLOCO 6
À descoberta
das inter-
relações entre
a natureza e a
sociedade*

económicas importantes em Portugal;

- * Identificar os principais produtos agrícolas portugueses (vinho, azeite, frutos, cereais, cortiça...);
- * Identificar os principais produtos da floresta portuguesa (madeira, resina...);
- * Identificar os principais produtos ligados à pecuária (produção de carne, ovos, leite...);
- * Identificar os principais produtos da indústria portuguesa (têxteis, calçado, pasta de papel, conservas, derivados de cortiça...).

A qualidade do ambiente

- * A qualidade do ambiente próximo:
 - Identificar e observar alguns fatores que contribuem para a degradação do meio próximo (lixeiros, indústrias poluentes, destruição do património histórico...);
 - Enumerar possíveis soluções;
 - Identificar e participar em formas de promoção do ambiente.
- * A qualidade do ar:
 - Reconhecer os efeitos da poluição atmosférica (efeito de estufa, a rarefação do ozono, chuvas ácidas...);
 - Reconhecer a importância das florestas para a qualidade do ar.
- * A qualidade da água:
 - Reconhecer algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, fluentes industriais, marés negras...).
- * Reconhecer algumas formas de poluição sonora (fábricas, automóveis, motos...):
 - Identificar alguns efeitos prejudiciais do ruído.
- * Identificar alguns desequilíbrios ambientais provocados pela atividade humana:
 - Extinção de recursos;
 - Extinção de espécies animais e vegetais;
 - Reconhecer a importância das reservas e parques naturais para a preservação do equilíbrio entre a Natureza e a Sociedade.

Programa e Metas Curriculares do 4º ano de escolaridade
Matemática

<i>Domínios</i>	<i>Conteúdos</i>
<i>Números e Operações</i>	<p>Números Naturais</p> <ul style="list-style-type: none">- Extensão das regras de construção dos numerais decimais para classes de grandeza indefinida;- Diferentes significados do termo «bilião». <p>Divisão Inteira</p> <ul style="list-style-type: none">- Algoritmo da divisão inteira;- Determinação dos divisores de um número natural até 100;- Problemas de vários passos envolvendo números naturais e as quatro operações. <p>Números Racionais não negativos</p> <ul style="list-style-type: none">- Construção de frações equivalentes por multiplicação dos termos por um mesmo fator;- Simplificação de frações de termos pertencentes à tabuada do e do ou ambos múltiplos de 10. <p>Multiplicação e divisão de números racionais não negativos</p> <ul style="list-style-type: none">- Multiplicação e divisão de números racionais por naturais e por racionais na forma de fração unitária;- Produto e quociente de um número representado por uma dízima por 10, 100, 1000, 0,1, 0,01, 0,001;- Utilização do algoritmo da divisão inteira para obter aproximações na forma de dízima de números racionais;- Multiplicação de números racionais representados por dízimas finitas, utilizando o algoritmo.- Utilização do algoritmo da divisão inteira para obter aproximações na forma de dízima de quocientes de números racionais;- Problemas de vários passos envolvendo números racionais, aproximações de números racionais e as quatro operações.

Geometria e Medida

Localização e orientação no espaço

- Ângulo formado por duas direções; vértice de um ângulo;
- Ângulos com a mesma amplitude;
- A meia volta e o quarto de volta associados a ângulos.

Figuras geométricas

Ângulos

- Ângulos convexos e ângulos côncavos;
- Ângulos verticalmente opostos;
- Ângulos nulos, rasos e giros;
- Critério de igualdade de ângulos;
- Ângulos adjacentes;
- Comparação das amplitudes de ângulos;
- Ângulos retos, agudos e obtusos.

Propriedades geométricas

- Retas concorrentes, perpendiculares e paralelas; retas não paralelas que não se intersectam;
- Retângulos como quadriláteros de ângulos retos;
- Polígonos regulares;
- Polígonos geometricamente iguais;
- Planos paralelos;
- Paralelepípedos retângulos; dimensões;
- Prismas retos;
- Planificações de cubos, paralelepípedos e prismas retos;
- Pavimentações do plano.

Medida

Área

- Unidades de área do sistema métrico;
- Medições de áreas em unidades do sistema métrico; conversões;
- Unidades de medida agrárias; conversões;
- Determinação, numa dada unidade do sistema métrico, de áreas de retângulos com lados de medidas

exprimíveis em números inteiros, numa subunidade.

Volume

- Medições de volumes em unidades cúbicas;
- Fórmula para o volume do paralelepípedo retângulo de arestas de medida inteira;
- Unidades de volume do sistema métrico; conversões;
- Relação entre o decímetro cúbico e o litro.

Problemas

- Problemas de vários passos relacionando medidas de diferentes grandezas.

*Organização e
Tratamento de Dados*

Tratamento de dados

- Frequência relativa;
- Noção de percentagem;
- Problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências relativas.

Programa e Metas Curriculares do 4º ano de escolaridade
Português

<i>Domínios</i>	<i>Conteúdos</i>
<i>Oralidade</i>	<p>Interação discursiva - Princípio de cortesia; Princípio de cooperação; Informação, explicação; Pergunta.</p> <p>Compreensão e expressão - Vocabulário: variedade e precisão; - Informação: essencial e acessória, implícita; - Facto e opinião; - Ideias-chave; - Registo de língua formal e informal; - Estruturas frásicas (complexidade).</p> <p>Pesquisa e registo da informação Produção de discurso oral - Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; debate de ideias; - Aviso, recado, convite; - Expressão orientada: simulação e dramatização; pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias.</p>
<i>Leitura e Escrita</i>	<p>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia - Palavras e textos (progressão).</p> <p>Compreensão de texto - Texto de características narrativas; descrição; - Retrato, texto de enciclopédia e de dicionário, notícia, carta, convite, aviso, banda desenhada; - Vocabulário: alargamento temático; - Paráfrase; - Sentidos do texto: tema, subtema e assunto; sínteses parciais; diferentes interpretações.</p> <p>Pesquisa e registo de informação Ortografia e pontuação - Texto;</p>

- Sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase);
- Sinal auxiliar de escrita: parênteses curvos;
- Translineação (progressão).

Produção de texto

- Textos de características: narrativas, expositivas; descrição, diálogo;
- Carta, convite; diálogo e legenda para banda desenhada;
- Planificação de texto: relação, organização, hierarquização de ideias;
- Textualização: caligrafia; ortografia e pontuação; vocabulário; construção frásica (concordância entre elementos), mecanismos de coesão e de coerência (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos);
- Revisão de texto: tema, categoria ou género, frases, vocabulário, ortografia e pontuação.

Leitura e audição

- Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular (Lista em Anexo); outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação (Listagem PNL);
- Leitura expressiva: individual; em grupo; em coro.

Compreensão de texto

- Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades;
- Personagens principais; coordenadas de tempo e de lugar;
- Divisão do texto em partes;
- Inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo);
- Reconto (estrutura e ponto de vista da personagem); alteração de elementos na narrativa (personagens, tempo e espaço);
- Linguagem figurada; onomatopeia;
- Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista.

Apresentação de livros

Produção expressiva (oral e escrita)

- Declamação de poema;
- Dramatização de texto;
- Texto escrito: narrativas e poema rimado;

*Educação
Literária*

- Reescrita de texto a partir de perspetivas de personagens.

Classes de palavras

- Nome comum coletivo;
- Adjetivo qualificativo e numeral;
- Verbo;
- Advérbio de quantidade e grau;
- Pronome pessoal (forma tónica e forma átona); pronome demonstrativo e pronome possessivo;
- Preposição.

Morfologia e lexicologia

- Nomes e adjetivos terminados em consoante: flexão em número e em género;
- Nomes: variação em grau;
- Graus dos adjetivos;
- Flexão de verbos regulares e irregulares: indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro), imperativo;

Gramática

- Pronome pessoal e retoma da referência nominal;
- Radicais;
- Prefixos e sufixos;
- Palavras simples e palavras complexas;
- Famílias de palavras.

Sintaxe

- Funções sintáticas: sujeito e predicado;
- Tipos de frase: frase imperativa;
- Discurso direto e discurso indireto;
- Expansão e redução de frases (consolidação).

Apêndice 4 – Plano de Projeto

Tema		Autores			
O que pensamos sobre o assunto	Produções		Fontes de informação		Comunicação
	Livro		Livros		Conferência
	Álbum		Internet		Exposição
	Cartaz		Entrevistas		
	Folheto		Inquéritos		
O que queremos saber		Datas		Sessões de trabalho	
		Início:		Datas	O que fizeram
		Fim:			
		Comunicação:			
Aspetos programáticos					

Apêndice 5 – Plano do Projeto “Os Dinossauros”

Plano de projeto – 4º ano			
Tema <i>Dinossauros</i>		Autores [Redacted]	
O que pensamos sobre o assunto	Produções	Fontes de informação	Comunicação
<i>que os dinossauros já existiram e que já morreram que são muito grande e tinham os dentes muito grande e tinham os braços enormes morreram devido a [Redacted]</i>	Livro	Livros	Conferência
	Álbum	Internet	Exposição
	Cartaz	Entrevistas	
	Folheto	Inquéritos	
	Cartolina		
O que queremos saber	Datas	Sessões de trabalho	
<i>porque é que morreram? quando tempo viveram? Em que ano morreram e nasceram?</i>	Início: <i>7-10-2018</i>	Datas	O que fizeram
	Fim: <i>14/12/2018</i>	<i>27/11/18</i>	<i>Plano de projeto</i>
		<i>14/12/18</i>	
		<i>27/11/18</i>	
		<i>10/12/18</i>	
	Comunicação: <i>14/12/2018</i>	<i>14/01/19</i>	

Apêndice 6 – Plano do Projeto “As Catástrofes Naturais”

Tema <i>Catástrofes</i>		Autores [REDACTED]	
O que pensamos sobre o assunto <i>Os acontecimentos com consequências mas para a terra e para as pessoas</i> <i>personas</i>	Produções Livro <input checked="" type="checkbox"/> Álbum Cartaz Folheto <input checked="" type="checkbox"/>	Fontes de informação Livros <input checked="" type="checkbox"/> Internet <input checked="" type="checkbox"/> Entrevistas Inquéritos	Comunicação Conferência <input checked="" type="checkbox"/> Exposição
O que queremos saber <i>As maiores catástrofes da terra</i>	Datas Início: <i>7-11-2018</i> Fim: Comunicação:		Sessões de trabalho Datas <i>7-11-2018</i> O plano do projeto
Aspetos programáticos			

Apêndice 7 – Gestão do tempo em projetos (calendário)

Novembro de 2018

SEGUNDA-	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
29	30	31	1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	1	2
3	4	5	6	7	8	9

Dezembro de 2018

SEGUNDA-	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
26	27	28	29	30	1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31	1	2	3	4	5	6

Apêndice 8 – Mapa de Fases

Projetos

Tema do projeto	Grupo	Fases							
		Plano do projeto	Pesquisa	Organização de dados	Revisão	Montagem	Preparação da comunicação	Comunicação	Avaliação

Apêndice 9 – Tempos alternados de pesquisa

Tempos de pesquisa

Tema do projeto	1ª Sessão		2ª Sessão		3ª Sessão		4ª Sessão		5ª Sessão	
	Computador	Documentação	Computador	Documentação	Computador	Documentação	Computador	Documentação	Computador	Documentação
Dinossauros										
Planetas										
Mapas										
Catástrofes										
O início da terra e da vida existente										

Apêndice 11 – Ficha do Projeto “Os Planetas”




1. Quantos planetas existem no sistema solar?
existem 8 planetas

2. Que cores é que tem o planeta Terra visto do espaço?
tem Branco, azul e verde.

3. Coloca os planetas por ordem, do 1º até ao 8º planeta, desde o Sol até ao último planeta.

Júpiter	5
Mercúrio	1
Terra	3
Vénus	2
Saturno	6
Úrano	7
Neptuno	8
Marte	4

4. Identifica cada planeta com o respetivo nome.

		
<u>Terra</u>	<u>Saturno</u>	<u>Júpiter</u>

Apêndice 12 – Ficha do Projeto “Os Dinossauros”

1. Como se chamava o primeiro dinossauro?

Coeloceros.

2. O que comiam os dinossauros?

Carne e plantas.

3. Como se chamava o dinossauro que tinha o tamanho de uma galinha?

Therapsid.

4. Porque é que os dinossauros morreram?

Porque um meteorito chocou contra a terra.

5. Há quando tempos se extinguiram os dinossauros? Assinala com um X, a opção correta.

250 Milhões de anos

65 Milhões de anos

125 Milhões de anos

6. Assinala como X a opção correta. Qual era o tamanho do meteorito que matou os dinossauros?

6km

10km

20km

Avaliação Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.		X			
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.					
Apresentaram ideias importantes.			X		
Falaram corretamente, sem hesitações.			X		
Comunicaram com confiança.					X
Estrutura bem organizada.		X			
Realizaram um bom trabalho em equipa.	X				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.			X		

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

O final foi muito melhor.
Porque nos últimos 3 minutos ouvimos melhor

Avaliação Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.	X				
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.	X				
Apresentaram ideias importantes.			X		
Falaram corretamente, sem hesitações.	X				
Comunicaram com confiança.				X	
Estrutura bem organizada.	X				
Realizaram um bom trabalho em equipa.	X				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.			X		

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

gostei muito da apresentação,

Avaliação / Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.		X			
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.	X				
Apresentaram ideias importantes.			X		
Falaram corretamente, sem hesitações.			X		
Comunicaram com confiança.		X			
Estrutura bem organizada.			X		
Realizaram um bom trabalho em equipa.		X	X		
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.	X				

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

O meu comentário é que esse grupo é muito bom apesar um 6/5. Porque ~~foi~~ bom mesmo

Avaliação Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.	X				
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.			X		
Apresentaram ideias importantes.	X		X		
Falaram corretamente, sem hesitações.			X		
Comunicaram com confiança.	X				X
Estrutura bem organizada.	X				
Realizaram um bom trabalho em equipa.	X				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.	X				

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

Para mim o trabalho correu bem.

Avaliação / Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.		X			
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.			X		
Apresentaram ideias importantes.				X	
Falaram corretamente, sem hesitações.	X				
Comunicaram com confiança.					X
Estrutura bem organizada.	X				
Realizaram um bom trabalho em equipa.	X				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.	X				

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

Foi muito bom
eu sei muito coisa
de sistema solar

Grelha de avaliação dos trabalhos

Avaliação Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.	X				
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.	X				
Apresentaram ideias importantes.		X			
Falaram corretamente, sem hesitações.		X			
Comunicaram com confiança.		X			
Estrutura bem organizada.	X				
Realizaram um bom trabalho em equipa.	X				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.	X				

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

Avaliação Critérios	Avaliação				
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.			X		
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.			X		
Apresentaram ideias importantes.	X				
Falaram corretamente, sem hesitações.			X		
Comunicaram com confiança.			X		
Estrutura bem organizada.			X		
Realizaram um bom trabalho em equipa.	X				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.	X				

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

foi boa porque elas
lesam bem

Avaliação Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.			X		
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.		X			
Apresentaram ideias importantes.	X				
Falaram corretamente, sem hesitações.			X		
Comunicaram com confiança.			X		
-Estrutura bem organizada.			X		
Realizaram um bom trabalho em equipa.	X				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.			X		

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

foi Mas o menos porque eu não gostei como elas

falarom

Avaliação Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.	X				
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.	X				
Apresentaram ideias importantes.	X				
Falaram corretamente, sem hesitações.			X		
Comunicaram com confiança.	X				
Estrutura bem organizada.	X				
Realizaram um bom trabalho em equipa.	X				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.	X				

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

Apêndice 14 – Grelha de avaliação do Projeto “Os Dinossauros”

Avaliação / Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.	X				
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.					X
Apresentaram ideias importantes.					X
Falaram corretamente, sem hesitações.					X
Comunicaram com confiança.					X
Estrutura bem organizada.	X				
Realizaram um bom trabalho em equipa.					X
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.					X

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

não gostei
 da apresentação não soube
 falar as palavras certas

Avaliação / Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara. <i>Enica</i>	X				
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.	X				
Apresentaram ideias importantes. <i>Enica</i>	X				
Falaram corretamente, sem hesitações. <i>Maria</i>	X				
Comunicaram com confiança. <i>Maria</i>	X				
Estrutura bem organizada. <i>Enica</i>	X				
Realizaram um bom trabalho em equipa. <i>Enica</i>	X				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam. <i>Enica</i>	X				

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):
<i>gostei muito Temo.</i>

Avaliação Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara. <i>Erica</i>	X				
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação. <i>Erica</i>	X				
Apresentaram ideias importantes. <i>Erica</i>	X				
Falaram corretamente, sem hesitações. <i>Maria</i>	X				
Comunicaram com confiança. <i>Maria</i>	X				
Estrutura bem organizada. <i>Erica</i>	X				
Realizaram um bom trabalho em equipa. <i>Erica</i>	X				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam. <i>Erica</i>	X				

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

O trabalho para mim pareceu bem organizado e bem

Avaliação Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.			X		
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.			X		
Apresentaram ideias importantes.					X
Falaram corretamente, sem hesitações.			X		
Comunicaram com confiança.			X		
Estrutura bem organizada.				X	
Realizaram um bom trabalho em equipa.		X			
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.			X		

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

Gostei mais o menos.

Avaliação Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.	X				
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.			X		
Apresentaram ideias importantes.	X				
Falaram corretamente, sem hesitações.			X		
Comunicaram com confiança.				X	
Estrutura bem organizada.	X				
Realizaram um bom trabalho em equipa.	X				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.			X		

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

Adarai: falou muito
boas nisso

Avaliação / Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.	X				
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.			X		
Apresentaram ideias importantes.		X			
Falaram corretamente, sem hesitações.					X
Comunicaram com confiança.				X	
Estrutura bem organizada.		X			
Realizaram um bom trabalho em equipa.			X		
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.				X	

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

Não entenderam muito bem!!!
 Porque a Maria não teve uma postura correta e o Zico falou baixo.

Avaliação Critérios	Avaliação				
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.					X
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.			X		
Apresentaram ideias importantes.	X				
Falaram corretamente, sem hesitações.					X
Comunicaram com confiança.	X				
Estrutura bem organizada.			X		
Realizaram um bom trabalho em equipa.	X				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.		X			

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

Estiveram muito bem

Avaliação Critérios	Avaliação				
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.	•				
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.	•		•		
Apresentaram ideias importantes.	•				
Falaram corretamente, sem hesitações.	•				
Comunicaram com confiança.	•				
Estrutura bem organizada.	•				
Realizaram um bom trabalho em equipa.	•				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.	•				

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

Avaliação Critérios	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.		X			
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.		X			
Apresentaram ideias importantes.	X				
Falaram corretamente, sem hesitações.		X			
Comunicaram com confiança.	X				
Estrutura bem organizada.		X			
Realizaram um bom trabalho em equipa.	X				
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.		X			

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

Avaliação Critérios	Avaliação				
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Utilizaram uma linguagem clara.			X		
Mantiveram uma postura correta durante a apresentação.				X	
Apresentaram ideias importantes.		X			
Falaram corretamente, sem hesitações.			X		
Comunicaram com confiança.			X		
Estrutura bem organizada.			X		
Realizaram um bom trabalho em equipa.		X			
Projetaram a voz corretamente, ouvia-se o que diziam.			X		

Apreciação Global (comentários sobre a apresentação):

Eu não gostei muito de te falar do
~~o~~ o vídeo no meu amigo e e também
 não queria responder a notas 3/2 e sim

Apêndice 15 – Aprendizagens durante o Trabalho por Projetos

Que conteúdos programáticos é que foram abordados nos projetos?	realização de experiências.
O que aprenderam com o projeto?	a fazer vulcões. um vulcão é uma montanha
Gostaste de realizar o trabalho por projetos?	Sim porque gostei de fazer pesquisas do vulcão
O que é que mais gostaste na realização dos trabalhos por projeto?	de fazer o vulcão
O que aprendeste partir da apresentação dos outros projetos?	os planetas.
- Se pudesses iniciar outro projeto, farias sobre o quê?	os planetas.

Que conteúdos programáticos é que foram abordados nos projetos?	Eu aprendi muitas coisas sobre as funções das estrelas
O que aprenderam com o projeto?	Aprendi muitas coisas
Gostaste de realizar o trabalho por projetos?	Sim!
O que é que mais gostaste na realização dos trabalhos por projeto?	Eu gostei de fazer a maquete
O que aprendeste partir da apresentação dos outros projetos?	Eu aprendi muito sobre todos os projetos.
Se pudesses iniciar outro projeto, farias sobre o quê?	Sobre as constelações

<p>Que conteúdos programáticos é que foram abordados nos projetos?</p>	<p>Não foi o conteúdo vários planetas</p>
<p>O que aprenderam com o projeto?</p>	<p>que a parcerias que temos que ser essas parcerias</p>
<p>Gostaste de realizar o trabalho por projetos?</p>	<p>Sim gostei muito</p>
<p>O que é que mais gostaste na realização dos trabalhos por projeto?</p>	<p>fazer o trabalho</p>
<p>O que aprendeste partir da apresentação dos outros projetos?</p>	<p>que a maioria gosta de planetas</p>
<p>Se pudesses iniciar outro projeto, farias sobre o quê?</p>	<p>faria sobre os planetas</p>

<p>Que conteúdos programáticos é que foram abordados nos projetos?</p>	<p>eu eu aprendi que os dinossauros morreram porque um meteorito</p>
<p>O que aprenderam com o projeto?</p>	<p>eu aprendi muitas coisas</p>
<p>Gostaste de realizar o trabalho por projetos?</p>	<p>gostei muito</p>
<p>O que é que mais gostaste na realização dos trabalhos por projeto?</p>	<p>de ir ao google</p>
<p>O que aprendeste partir da apresentação dos outros projetos?</p>	<p>aprendim muitas coisas que foi as castanhas</p>
<p>Se pudesses iniciar outro projeto, farias sobre o quê?</p>	<p>sobre o corpo humano</p>

Que conteúdos programáticos é que foram abordados nos projetos?	
O que aprenderam com o projeto?	Aprendim coisas
Gostaste de realizar o trabalho por projetos?	Sim (✓)
O que é que mais gostaste na realização dos trabalhos por projeto?	Os Animais dos planetas Jupiter entre
O que aprendeste partir da apresentação dos outros projetos?	Muito.
Se pudesses iniciar outro projeto, farias sobre o quê?	Sobre os Animais

Apêndice 16 – Lista de Projetos

Nome do Projeto	Quem quer fazer?	Data de início	Data de fim

Apêndice 17 – Visita do Apicultor – Perguntas feitas pelas crianças

- . Como é que apanha o mel?
- . Se ele apanha as abelhas sem as luvas?
- . Como é que apanha o mel sem as abelhas picarem?
- . Todos – As abelhas comem mel e pólen?
- . Se a abelha rainha está sempre na colmeia?
- . Como é que as abelhas tiram o pólen das flores?
- . Quais são as cores do fato? Como é que é o fato?

Recapitulámos as questões que faltavam do nosso projeto. Surgindo outra questão:

- . Como se chama o zzzzz das abelhas?
- . Como é que as abelhas constroem a colmeia?