

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

João Álvaro Sousa Martins

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

Orientado por

Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes

Bragança
novembro/2017

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

João Álvaro Sousa Martins

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

Orientado por

Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes

Bragança
novembro/2017

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais e irmãos pelo apoio dado ao longo de todo este
percurso.

Agradecimentos

“Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objecto singular, um amigo é fundamental”.

Antoine de Saint-Exupéry

Nesta aventura, ao longo de cinco intensos anos, muitos desafios foram surgindo e sem dúvida que hoje sou uma pessoa realizada porque tive pessoas que me ajudaram a crescer, evoluir e a não desistir, e por isso tenho de lhes agradecer.

Em primeiro lugar agradecer aos meus pais, que ao longo de todo o percurso me apoiaram e incentivaram. Aos meus irmãos Pedro e Nuno, que me deram muitas dores de cabeça, mas que são os irmãos que devem ser.

Em segundo lugar agradecer à Professora Doutora Cristina Mesquita, pela dedicação, orientação e paciência ao longo de todo o processo de construção deste trabalho. Por me entender, por me respeitar e me compreender, encorajando-me sempre. Por todo o carinho. Obrigado!

À minha companheira de estágio Maria Luísa, pelos conhecimentos partilhados, por todos os incentivos, por estar sempre presente nos momentos menos fáceis. Pela amizade e por todo o apoio.

Às crianças que, ao longo do processo, sempre se mostraram colaborativas e participativas e que me ajudaram na realização de todo este estudo. Pelo carinho demonstrado desde do primeiro até ao último dia.

Um agradecimento especial à minha família, por todos os momentos de partilha e apoio na construção de novos saberes.

Aos meus amigos de Penafiel e de Bragança por me aceitarem como sou e por estarem sempre presentes. Por todo o apoio incondicional.

Aos colegas da 16.9 *Crossfit* (grupo Los Cadáveres) pelo incentivo de me desafiar a fazer sempre mais e por me fazerem acreditar que com esforço tudo é possível. Por todas as palavras de incentivo e pela amizade demonstrada.

Aos colegas de turma que ao longo do tempo foram trocando saberes e opiniões e que me fizeram crescer enquanto futuro educador/professor e como pessoa.

A todos um obrigado MUITO ESPECIAL!

Resumo

A investigação que fundamenta este relatório tem como suporte conceitual as linhas que defendem que a diferenciação pedagógica representa uma forma de valorizar e motivar a criança para a aprendizagem, envolvendo-a e apoiando-a na procura de conhecimentos. O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada, que decorreu de novembro de 2016 a maio de 2017, tendo como atores centrais três grupos de crianças: um de creche, com um grupo de crianças, dos três aos doze meses, de educação pré-escolar, com três anos de idade, e outro de 1.º ciclo do ensino básico, com 9 anos de idade. O estudo centra-se no papel do educador (estagiário), enquanto diferenciador, motivador e desafiador das crianças, e na tentativa de adequar as suas práticas aos grupos, de modo a conseguir apoiar cada criança na sua individualidade, ritmo e especificidade cultural. Assenta numa conceção metodológica que possibilita a articulação de abordagens de matriz quantitativa e qualitativa na recolha e análise dos dados. Os dados foram recolhidos por diferentes técnicas e instrumentos, que incluem notas de campo e gravação vídeo da ação educativa, para avaliar o desempenho do educador (neste caso, o empenhamento do estagiário). Foi, também, utilizada a escala de empenhamento do adulto, com os procedimentos descritos no Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Dos resultados emerge a necessária aprendizagem das interações do educador/professor em formação, no sentido de potenciar de forma mais intencional a diferenciação pedagógica, o questionamento e o desafio oportunos.

Palavras-Chave: diferenciação pedagógica; educação de infância; 1.º CEB; escala de empenhamento do adulto.

Abstract

This research supporting this report is based on approaches that defend that pedagogic differentiation is a way of valuing and motivating children for learning, involving and supporting them in the search for knowledge. The study was developed within the framework of the supervised teaching practice, which ran from October 2016 to May 2017, with three groups of children: one group of nursery with twelve months, other group of preschoolers with three years old and another group of children from elementary, with 9 years old. The study focuses on the role of the educator (trainee) as a differentiator, motivator and challenger of children, and in the attempt to tailor his practices to the groups, in order to support each child in their individuality, rhythm and cultural specificity. It is a mixed quantitative and qualitative research, since both kinds of data arise. This data, was collected through different techniques and instruments, including field notes and video recording of the educational action to evaluate the educator's performance (in this case, the trainee's engagement). The adult engagement scale was also used, with the procedures described in the Effective Early Learning Project. The results highlight the necessary learning of the interactions of the educator/teacher in formation, towards the intentional potentiation of the pedagogical differentiation, the questioning and the opportune challenges.

Keywords: pedagogical differentiation; kindergarten; primary school; adult engagement scale

Acrónimos e Siglas

ESEB - Escola Superior de Educação de Bragança

JI – Jardim de infância

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionado

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NE – Necessidades Educativas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EEPE – Educadora Educação Pré-escolar

EC – Educadora Creche

PQA – Avaliação da Qualidade do Programa

PP – Par pedagógico

I-A – Investigação-Ação

DP – Diferenciação pedagógica

PE – Professor Estagiário

EEA – Experiência ensino aprendizagem

EA – Experiência de aprendizagem

Índice

Dedicatória.....	v
Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract.....	xi
Acrónimos e Siglas	xiii
Índice	xv
Índice de Figuras, Tabelas e Gráficos.....	xvii
Índice de Figuras	xvii
Índice de Tabelas	xvii
Índice de Gráficos	xviii
Índice de Anexos.....	xviii
Introdução	1
1. Diferenciação pedagógica: conceito, estratégias e processos.....	3
1.1. O conceito de diferenciação pedagógica.....	3
1.2. A importância da diferenciação pedagógica	5
1.2.1. Diferenciação de conteúdos	8
1.2.2. Diferenciação de processos.....	11
1.2.3. Diferenciação de produtos	11
1.3. Ambientes promotores de aprendizagens diferenciadoras.....	12
1.3.1. Organização do tempo	13
1.3.2. Organização dos espaços	15
1.3.3. As interações: papel das crianças e dos educadores/professores	16
1.3.4. As estratégias e atividades	19
2. Metodologia.....	21
2.1. Justificação da escolha do tema, questão de investigação e objetivos.....	21
2.2. Natureza da investigação	22

2.2.1. Investigação-Ação	23
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	24
2.3.1. Observação participante	25
2.3.2. Notas de campo	26
2.3.3. Questionário aos educadores/professores.....	26
2.3.4. Escala do Empenhamento do Adulto	27
2.3.5. Fotos e vídeos	28
2.3.6. Avaliação da qualidade do programa	29
2.3.7. Questionário aos alunos do 1.º CEB.....	29
3. Descrição dos contextos e das experiências de ensino-aprendizagem.....	31
3.1. Ação educativa em Creche	31
3.1.1. Descrição e análise do contexto de creche	31
3.1.2. Descrição e análise das experiências de aprendizagem.....	34
3.1.3. Análise dos dados	42
3.2. Ação educativa em Educação Pré-Escolar	44
3.2.1. Descrição e análise do contexto de Educação Pré-escolar	44
3.2.2. Descrição e análise das experiências de aprendizagem.....	48
3.2.3. Análise dos dados	62
3.3. Ação educativa em contexto 1.º CEB.....	64
3.3.1. Descrição e análise do contexto de 1.º CEB.....	64
3.3.2. Descrição e análise das experiências de aprendizagem.....	68
3.3.3. Análise dos dados	82
4. Análise Global Dos Dados	85
5. Reflexões finais	87
Referências Bibliográficas.....	91
Anexos.....	99

Índice de Figuras, Tabelas e Gráficos

Índice de Figuras

Figura 1 - Mapa de conceptualização para a diferenciação pedagógica.....	6
Figura 2 - Caminhos para a diferenciação (Tomlinson, 2008, p. 85)	10
Figura 3 - Crianças a brincar na piscina de bolas	36
Figura 4 - Exploração de instrumentos musicais com as crianças	38
Figura 5 - Crianças a explorar o túnel das sensações	39
Figura 6 - Criança explorando o túnel	41
Figura 7 - Criança explorando o arco	41
Figura 8 - Criança a descobrir o túnel	41
Figura 9 - Bicho estranho do grupo 1	52
Figura 10 - Bicho estranho do grupo 2	52
Figura 11 - Bicho estranho do grupo 3	52
Figura 12 - O bicho estranho	53
Figura 13 - Crianças a criar o fato do Elmer	55
Figura 14 - Crianças a criar o fato do Elmer	55
Figura 15 - Criança a criar o fato do Elmer	55
Figura 16 - Fato do Elmer.....	57
Figura 17 - Perguntas do jogo Kahoot!	73
Figura 18 - Crianças durante a realização do jogo Kahoot!	74
Figura 19 - Crianças a trabalharem em grupo	78
Figura 20 - Títulos sugeridos pelas crianças para a história.....	79
Figura 21 - Capa do livro O dia em que o mar desapareceu	79
Figura 22 - Perguntas para o jogo do leque em PowerPoint	80
Figura 23 - Crianças no processo de escrita em leque.....	81
Figura 24 - Quadro da família bisnau	82

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Lista de abordagens ao ensino diferenciado	19
Tabela 2 - Síntese do trabalho desenvolvido	24

Tabela 3 - Médias globais da <i>escala do empenhamento do adulto</i> em contexto de Creche	43
Tabela 4 - Médias globais da <i>escala do empenhamento do adulto</i> em contexto EPE	63
Tabela 5 - Médias globais da <i>escala do empenhamento do adulto</i> em contexto de 1.º CEB	83
Tabela 6 - Médias das subescalas nos diferentes contextos	85

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Análise global da escala de empenhamento do adulto em contexto de Creche.....	42
Gráfico 2 - Análise global da escala de empenhamento do adulto em contexto de EPE.....	63
Gráfico 3 - Análise global da escala de empenhamento do adulto em contexto de 1.º CEB.....	83

Índice de Anexos

Anexo I – Questionário realizado à educadora da Creche.....	101
Anexo II – Questionário realizado à educadora da EPE	105
Anexo III – Questionário realizado ao professor do 1.º CEB.....	111
Anexo IV – Grelha de análise de conteúdo do inquérito à educadora de Creche	117
Anexo V – Grelha de análise de conteúdo do inquérito à educadora de EPE.	121
Anexo VI – Grelha de análise de conteúdo do inquérito ao professor do 1.º CEB.....	127
Anexo VII – Grelha da escala do empenhamento do adulto	137
Anexo VIII – Questionário realizado às crianças do 1.º CEB	139
Anexo IX – Tabela de dupla entrada da experiência: “dissolve ou não dissolve”	145

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que decorreu no ano letivo 2016/2017, na Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), e pretendemos que este documento seja o reflexo da prática realizada em contexto de estágio de creche, Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Através da revisão bibliográfica de diferentes textos e obras, procuramos perceber como o educador/professor poderia melhorar toda a sua prática pedagógica e o seu modo de ação de forma a potenciar o interesse e a motivação das crianças. Assim, a pesquisa concetual permitiu perceber que dada a diversidade de características, ritmos e culturas que existem nas salas de aula, importa encontrar modos de ação que se consubstanciem na diferenciação pedagógica (DP).

Atualmente, nas salas de atividades e de aulas, existem crianças/alunos, provenientes de diferentes meios, culturas, etnias, religiões, crianças com ritmos e modos de aprendizagem diferentes. Neste sentido é necessário que o educador/professor, considere estas diferenças e desenvolva práticas que respeitem todas e cada uma das crianças, criando um ambiente de aprendizagem em que todos se sintam estimulados a aprender.

Torna-se importante que o educador/professor entenda e que reconheça que o trabalho deve ser adequado a cada criança de acordo com as suas especificidades; a motivação é a chave no trabalho a desenvolver com crianças; todas as crianças têm interesses diferentes; deve valorizar o esforço e o melhor que cada criança dá, apoiando o trabalho desenvolvido por ela, independentemente do grau de complexidade da tarefa; deve encorajar a exploração dos interesses, dos pontos fortes e das preferências de aprendizagem de cada criança; deve alimentar o seu espírito criativo e por fim valorizar o trabalho de todos (Roldão, 2003; Heacox, 2006; Tomlinson, 2008; Santos, 2009; Mikus, 2012).

Foram estas razões que nos abriram portas enquanto educador/professor e investigador para delinear a questão da pesquisa que pretendíamos realizar. Durante o desenrolar da ação pretendíamos que esta fosse sustentada com abordagens pedagógicas que valorizassem o papel da criança e que favorece o modo de ação do educador/professor enquanto diferenciador.

Neste sentido, procuramos desenvolver, associada a esta linha de pensamento, uma pesquisa que nos permitisse ampliar os nossos saberes profissionais, como futuro

educador/professor e, ao mesmo tempo, que permitisse valorizar e motivar a criança para a aprendizagem, envolvendo-a e apoiando-a na procura de conhecimentos e de novos desafios. Deste modo, com este estudo pretendíamos perceber quais os modos de ação que favorecem a DP em diferentes contextos. Para isso utilizamos a escala do empenhamento do adulto para podermos analisar e avaliar a nossa ação, a fim de redefinir e redesenhar uma nova atuação nos contextos.

O presente estudo assenta numa conceção metodológica que possibilita a articulação de abordagens de matriz quantitativa e qualitativa na recolha e análise dos dados e funda a intervenção a par da construção do conhecimento. Trata-se de um estudo que permitiu perceber o modo de intervenção do educador/professor estagiário ao longo de todo o processo. Para isso, utilizamos a investigação-ação com o objetivo de analisar, refletir e melhorar o nosso desempenho nas práticas desenvolvidas.

O quadro conceptual que se delineou constitui-se como uma oportunidade de aprendizagem pessoal e profissional sobre a estratégia pedagógica que se pretendida conhecer. Neste sentido, estruturamos o relatório em cinco pontos: o primeiro faz uma breve referência à parte teórica sobre o tema em estudo, procurando inicialmente descrever o conceito e a sua evolução, assim como a sua importância, tal como a descrição de elementos chave para a sua realização e implementação.

No segundo ponto, são apresentadas as opções metodológicas que nos ajudaram a delinear todo o trajeto ao longo da investigação e que se assumiram de grande importância para facilitar o estudo dos contextos, das práticas e das perceções dos intervenientes. São também descritos os instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos de utilização.

O terceiro ponto é constituído pela caracterização de cada um dos contextos em que desenvolvemos a PES, seguido da descrição das Experiências de Ensino-Aprendizagem (EEA) realizadas e da análise dos dados recolhidos. Por uma questão de organização e de ordem cronológica, começamos por caracterizar e descrever as EEA da Creche, seguindo-se as da EPE e por último as do 1.º CEB.

O quarto ponto diz respeito à discussão global dos dados recolhidos em todos os contextos, a partir dos instrumentos aplicados, de modo a procurar responder a questão-problema que definimos para a investigação.

Por fim, no quinto ponto, tecemos as considerações finais de todo o processo desenvolvido e das aprendizagens efetuadas.

1. Diferenciação pedagógica: conceito, estratégias e processos

O conceito de DP tem sido alvo de algumas reflexões e teorizações que são reflexo das concepções e tendência que se têm observado ao longo dos séculos XX e XXI. Estas concepções procuram explicitar o conceito, mas também analisam as dimensões inerentes ao processo de diferenciação, como sendo os conteúdos, os processos e as estratégias. Pretendemos, nas subsecções que se seguem, analisar estes conceitos e dimensões que sustentam o estudo que se apresenta neste documento. Queremos, ainda, analisar a forma como algumas abordagens pedagógicas assumem a DP, em contexto educativo.

1.1. O conceito de diferenciação pedagógica

Para abordar o conceito DP é necessário realizar uma reflexão diacrónica que nos permita compreender a evolução do conceito nos séculos XX e XXI. Este conceito surgiu em diferentes países, numa época de grande agitação social em que a luta pelos direitos de igualdade e justiça social dominava o discurso ideológico e educativo internacional.

Se analisarmos o processo educativo até aos anos 50 do século XX, podemos compreender que a DP não era uma preocupação dos sistemas educativos, pois não havia avaliação sumativa, a escola era uma escola de elites, à qual apenas determinadas pessoas com certo estatuto social podiam aceder. A partir dos anos 60, esta concetualização sofre alterações, pois é incluída uma vertente formativa de avaliação, o que faz com que a escola sofra uma reformulação nos seus objetivos e modos de ação. A progressão e expansão da escolarização a todas as camadas da sociedade, passa a estar ao serviço de todos tornando-se naquilo que se designa por escola de massas e é neste enquadramento que começam a surgir a discussão em torno dos modelos de DP (Santos, 2008).

Ao realizar uma sistematização sobre a evolução do conceito Mikus (2012) refere que, em Portugal, a reformulação do sistema educativo, ocorreu no primeiro quartel do século XX e que esta reformulação se centrava, sobretudo, em dois aspetos: primeiro, a necessidade de proporcionar e expandir a educação escolar básica a toda a população, aspeto com o qual as diversas opiniões relevantes no campo da educação se encontravam em acordo e, o segundo aspeto, a definição dos objetivos e conteúdos dessa mesma educação escolar, aspeto que gerava as mais intensas controvérsias.

Ainda de acordo com a autora, nessa diversidade de opiniões, encontram-se de um lado, as ideias dos pedagogos republicanos (como João de Barros), para quem a escola tinha como função primordial produzir cidadãos esclarecidos e alfabetizados, cidadãos

republicanos e patriotas, do outro lado, situava-se um grupo de pedagogos e políticos maioritariamente adeptos do movimento Escola Nova, que defendiam que democratizar a escola não significava reduzir a função da escola a alfabetizar e socializar politicamente toda a população (Sebastião & Seabra, 1988). Democratizar a escola era, então, para os adeptos da Escola Nova, antes de mais, transformá-la num espaço democrático onde as crianças crescessem como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, promovendo a autonomia cívica, intelectual e social.

Conforme salienta Santos (2008) apesar de haver a intencionalidade e vontade por parte destes dois grupos, só depois da II Guerra Mundial, a partir dos anos 60 é que se dá esta mudança e se concretizam os objetivos das políticas de democratização baseados na igualdade de acesso a toda a população. Decorrente desta conceptualização começa a surgir o termo massificação, inicialmente sinónimo de universalização, ou escola para todos. Nesta linha de pensamento, surgem também alguns modelos pedagógicos, como o modelo designado de *Pedagogia por Objetivos*, de Benjamin Bloom (1976), que consistia numa aprendizagem através de um encadeamento de objetivos, assente em pré-requisitos que os alunos precisavam de ter, introduzindo também o conceito de avaliação formativa (Mikus, 2012).

Neste contexto, o termo DP, ganha relevância ainda com um significado muito distinto do que é nos dias de hoje. Nessa altura, DP significava apenas dar mais tempo aos alunos que ainda não tinha conseguido cumprir as tarefas e alcançado os objetivos pretendidos. Naturalmente, através de uma reflexão crítica podemos identificar as limitações deste modelo, mas temos que reconhecer que já foram alguns avanços importantes para a construção de um conceito de DP mais rico e promissor em termos de aprendizagens.

Foi através deste modelo que se começou a perceber a possibilidade da existência de diferentes ritmos de aprendizagem, e assim começa a haver uma evolução do entendimento do que é ensinar e aprender. A aprendizagem deixa de ser vista como um processo linear, passando a ser considerada, como um processo complexo, que implica que não somos todos iguais, e que cada ser humano é distinto do outro, quer isto dizer que não é apenas a idade a explicar as diferenças de desempenho, mas sobretudo as diferentes e diversas formas de pensar e de estabelecer relações entre o que sabemos e o que aprendemos de novo.

A ideia de DP, ganha nova relevância no contexto educativo atual. De acordo com Santos (2008), a globalização, as interdependências transnacionais e os novos paradigmas económico e social e as questões da diversidade e da multiculturalidade, trazem novos desafios para a escola e a necessidade de novos compromissos sobre o que ensinar/aprender,

bem como, os novos modos de ensinar e de aprender. A escola assume assim um papel fundamental na sociedade, como veículo de transmissão e construção de valores e compromissos sociais.

Nesta acepção, é importante que a escola esteja em constante atualização e mudança, para conseguir dar respostas a todas as exigências que o desenvolvimento das sociedades impõe. Atualmente, o professor/educador encontra-se perante o desafio de conseguir arranjar respostas para toda a diversidade de pensamentos, de necessidades, de estilos e ritmos de aprendizagem. Isto implica que o professor, desenvolva uma ação pedagógica capaz de respeitar todas estas diferenças, integrá-las e levar o grupo de crianças a aceitar-se, a respeitar-se e a cooperar entre si.

1.2. A importância da diferenciação pedagógica

Na atualidade, os que chegam e saem da escola são pessoas diferentes, provenientes de diferentes meios, culturas, etnias, religiões. São crianças que tem ritmos e modos de aprendizagem diferenciados, o que implica uma lógica de ação, centrada na identidade de cada um e ao mesmo tempo do grupo, enquanto elemento de pertença.

Assim, o trabalho dos educadores/professores como agentes educativos, reveste-se de uma enorme importância e assume-se como um trabalho complexo, visto que cada vez mais, educar ultrapassa as dimensões cognitivas de aprendizagem envolvendo também as dimensões psicomotoras, culturais e emocionais.

Segundo Gardner (1994), numa escola que realça, sobretudo, o conhecimento das áreas curriculares, em que as crianças são mais valorizadas pelas inteligências linguísticas e logico-matemáticas, requer que o professor seja capaz de motivar as crianças e criar um ensino integrador e motivador, utilizando estratégias que sejam adequadas às características do seu grupo. Este deve ser capaz de criar novos contextos que sejam adaptados às individualidades do grupo e, assim, conseguir chegar a todos.

Neste sentido, considera-se que diferenciar, é um processo complexo, que não depende apenas do professor, mas também das crianças, currículo, das metodologias, estratégias, atividades que orientam as crianças na construção e desenvolvimento da sua autonomia na aprendizagem. Para Santos (2009), diferenciar é procurar adaptar as práticas de ensino aos alunos que se tem, atendendo às suas características pessoais e coletivas, aos seus pontos fortes e aos aspetos menos conseguidos. Para tal, é necessário haver um conhecimento profundo sobre os mesmos bem como o conhecimento e domínio de múltiplas estratégias de ensino-aprendizagem.

Ao promover a diferenciação o professor está não só a criar o interesse, como também a despertar motivação à criança tornando-a mais autónoma, ativa, participativa e crítica.

A definição de Tomlison e Allan (2002), integra um conjunto de fatores e princípios que importa considerar na definição. As autoras apresentam uma conceptualização que se encontra sistematizada na figura 1.

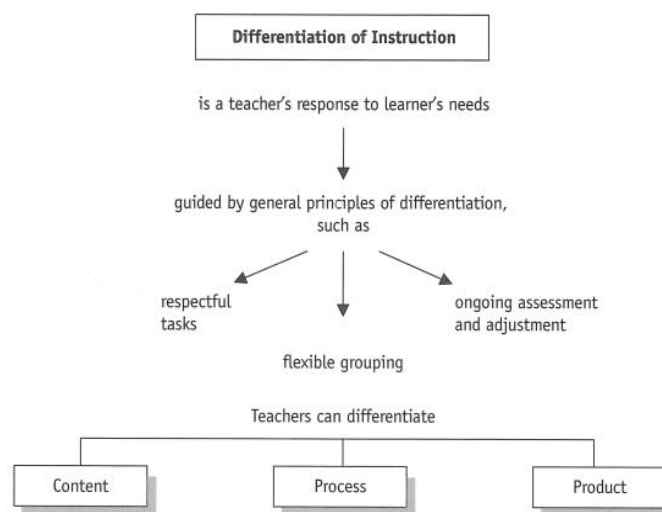


Figura 1 - Mapa de conceptualização para a diferenciação pedagógica

Segundo as autoras a diferenciação em contexto escolar, pode ser definida como a resposta dos professores às necessidades dos aprendentes, guiada por três princípios fundamentais de diferenciação: (i) conceção de tarefas respeitadoras das características de cada criança; (ii) construção de grupos flexíveis e (iii) um processo de contínuo reajustamento e reavaliação. Neste processo os docentes deviam realizar diferenciação a três níveis: dos conteúdos, dos processos e dos produtos, tendo em consideração os ritmos (prontidão), os interesses e o perfil de aprendizagem. De acordo com as autoras este processo realiza-se através de um conjunto de estratégias e recursos de aprendizagem tais como: inteligências múltiplas, *Jigsaw*, variedade de textos, grupo de investigação, questionários *online*, etc.

O educador/professor ao diferenciar a sua ação pedagógica, está apenas a adequar métodos, técnicas e matérias, de acordo com as necessidades de cada criança, aceitando assim as suas diferenças e ao mesmo tempo reconhecendo que ela é capaz.

Conforme salienta Tomlinson (2008), em salas onde a DP é pouco relevante, apenas as semelhanças entre os alunos são o foco da ação. Contrariamente, em salas onde a DP é considerada e assumida, os pontos em comum dos alunos são reconhecidos e desenvolvidos, mas as diferenças são elementos muito importantes no processo de ensino-aprendizagem.

A referida autora, sistematiza em três pontos o que não deve ser considerado como DP que passamos a explicitar:

- i.** O ensino diferenciado não é ensino individualizado, uma vez que este pressupõe diversas vias para a aprendizagem e não pressupõe um nível específico para cada aluno; Centra-se uma aprendizagem relevante, ou em ideias fortes para todos os alunos; Importa salientar que a DP pode ser conseguida, quando o professor trabalha com todo o grupo, com pequenos grupos ou individualmente. Esta estrutura diferenciada permite às crianças comprometerem-se na sua aprendizagem e, também, reforçar um sentimento de comunidade ao grupo;
- ii.** O ensino diferenciado não é caótico, uma vez que, para trabalhar o educador/professor necessita de se apoiar em diferentes estratégias para organizar o grupo-turma. O recurso à forma flexível de grupos, constituídos por alunos fortes numas áreas e menos fortes noutras permite uma transição de saberes entre os diferentes elementos do grupo. Esta organização também permite ao educador ou professor perceber que há alunos com ritmos diferenciados, que há alunos que beneficiam se trabalharem de forma mais autónoma e outros mais apoiados. Este modo de ação implica o trabalho do docente no apoio aos alunos na construção de regras básicas de comportamento, no fornecimento e monitorização de instrução específicas relativas às atividades e a orientação em cada experiência de aprendizagem. O cruzamento de diferentes ritmos e perfis de aprendizagem implica também que se vão experimentando diferentes configurações de grupo, o que se caracteriza por uma fluidez da gestão da sala;
- iii.** Diferenciar não é apenas ajustar, exige, antes um conhecimento profundo dos alunos, para compreender o nível de complexidade que deve requerer em cada experiência de aprendizagem.

Ainda a este propósito Tomlinson (2008) salienta que “ao diferenciarem estes três elementos, os professores oferecem diferentes abordagens sobre o que os alunos aprendem, como o aprendem e de que modo demonstram o que aprenderam” (p. 17). Roldão (2003) refere que “o tipo de diferenciação curricular que apenas ajusta o currículo não se constitui como uma estratégia de diferenciação, mas de um nivelamento hierarquizado de vias curriculares (...) com grandes erros na qualidade das aprendizagens” (p. 27).

Isto pressupõe que os desafios lançados aos diferentes alunos sejam de diversos níveis, criando oportunidades e tarefas que permitam aos mais capazes elevar a sua complexidade e

aos que revelam fragilidades, ter a oportunidade de aprender aquilo que ainda não tinha apreendido.

Para Tomlinson (2008) na DP devem assumir-se as seguintes ideias:

- i. planificação suficientemente sólida para abordar diferentes necessidades, em vez de resultar numa abordagem única para todos;
- ii. racionalização entre quantidade e a qualidade das tarefas que os alunos devem desenvolver, pressupondo a gradação e adequabilidade a cada um dos alunos;
- iii. avaliação diagnóstica contínua e formativa, que acompanha os alunos no seu esforço de aprender e no reconhecimento das suas dificuldades, construindo com o professor a melhor estratégia para as superar;
- iv. diferenciação implica e providencia múltiplas abordagens, nas quais devem ser considerados os seguintes elementos: os conteúdos, os processos e os produtos.

Um dos fatores que se evidencia no ensino diferenciado é o envolvimento dos alunos. Este envolvimento resultará do tipo de experiências de ensino aprendizagem que se oferecem e se elas são relevantes, interessantes e apelam à participação ativa das crianças.

Esta linha de análise remete-nos para a conceção de que o processo de ensino-aprendizagem tem um carácter centrado no aluno, deslocando para ele a responsabilidade de aprender por si próprio, ficando o professor com a função de “especialista” em fazer com que o outro aprenda melhor, por si mesmo (Roldão, 2003). Esta lógica conceptual valoriza o desenvolvimento, em contexto educativo, as metodologias ativas, facilitadoras do processo de aprendizagem, que requerem a elaboração de melhores planificações, uso de recursos diferenciados bem como de técnicas inovadoras.

De seguida apresentamos três aspetos que devem ser considerados quando pretendemos realizar DP: a diferenciação dos conteúdos, dos processos e dos produtos.

1.2.1. Diferenciação de conteúdos

A diferenciação de conteúdos refere-se ao processo que procura dar uma resposta a três aspetos: nível de preparação, de interesses e perfil de aprendizagem da criança.

Segundo Tomlinson (2008), a diferenciação de conteúdo relativamente ao nível de preparação, tem como objetivo “ajustar o material ou informação ensinada aos alunos à sua capacidade de leitura e compreensão” (p. 117). Prende-se com a adequação dos conteúdos aos conhecimentos prévios da criança.

A mesma autora apresenta uma solução para facilitar este processo, à qual designa de *Equalizador*, no qual mostra como deve o educador/professor proceder para conseguir adequar os conteúdos de acordo com as especificidades de cada criança. O equalizador, na perspectiva da autora, serve para planificar aulas diferenciadas, apresentando a configuração de um equalizador de uma aparelhagem com os botões. Estes botões servem para “ajustar (...) de acordo com as diferentes necessidades dos alunos” e assim conseguimos desafiar mais as possibilidades das crianças adequando de uma maneira mais eficaz “materiais, atividades e produtos” (p. 79).

Assim, a utilização do *equalizador*, em turmas/grupos diferenciados, considera os seguintes elementos: (i) do básico ao mais complicado, considerando as informações, ideias materiais e aplicações; ii) do concreto ao mais abstrato, tendo em conta as representações, ideias, aplicações e materiais; iii) do simples ao complexo, implicando os recursos, pesquisa, questões, problemas, capacidades e objetivos; iv) de faceta única a facetas múltiplas, incluindo indicações, problemas, aplicação, soluções, abordagens e ligações disciplinares; v) pequeno salto ou grande salto com a aplicação, *insight* e transferência; vi) mais estruturada ou mais aberta, relativa a soluções, decisões e abordagens; vii) menor autonomia ou maior autonomia, concedida nos processos de planificação, conceção e monitorização e viii) lenta ou rápida, considerando o ritmo de estudo e o ritmos de raciocínio.

Importa, nesta conceção, pensar em estratégias que operacionalizem as ideias apresentadas anteriormente. Tomlinson (2008) sugere que se considerem caminhos para a diferenciação, como organizadores gráficos variados, critérios de qualidade negociados, mentores, *compacting*, avaliação por etapas ou *scaffolding*, opções de trabalho de casa e trabalho em pequeno grupo, usando de forma flexível o tempo, conforme se observa na figura 2.

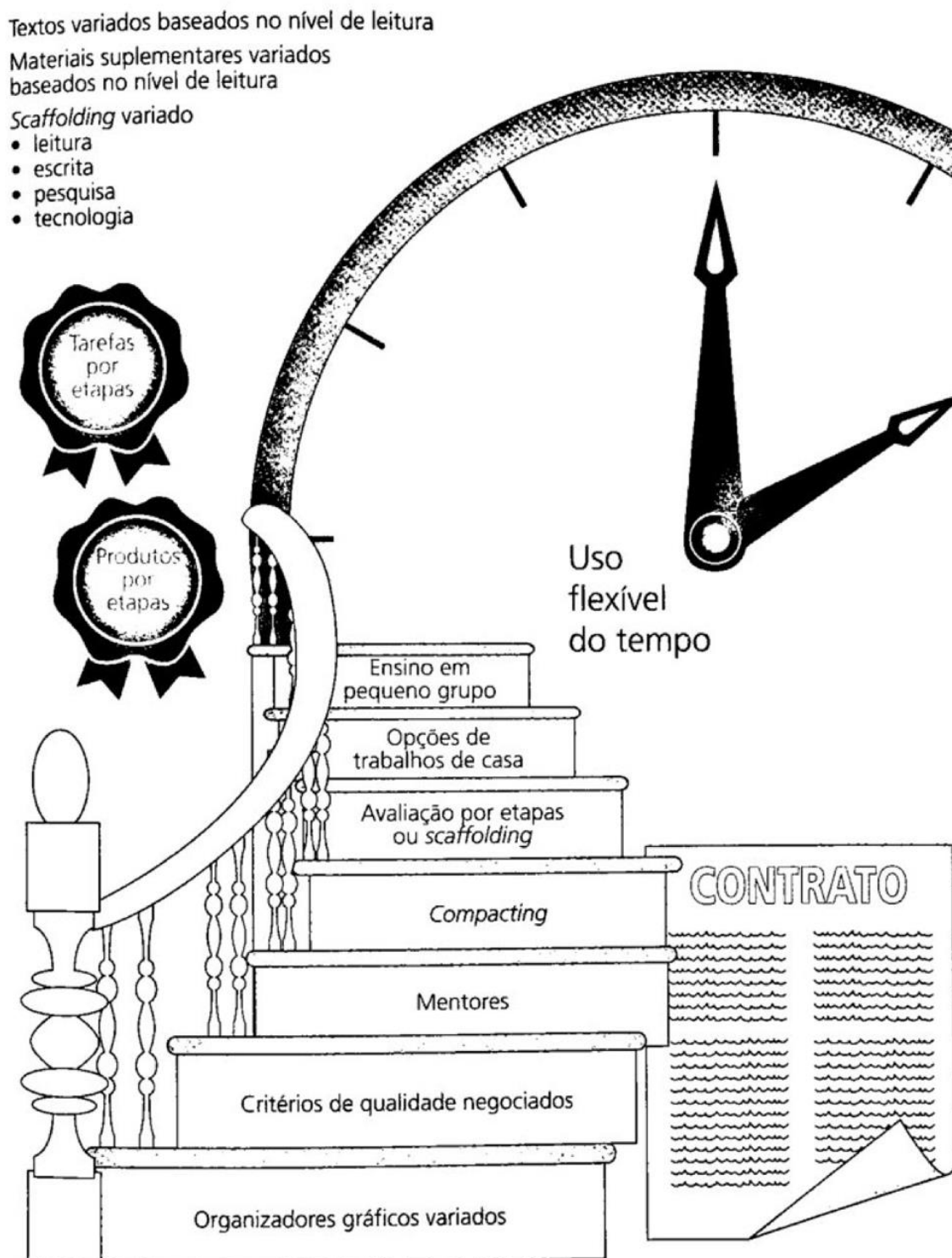


Figura 2 - Caminhos para a diferenciação (Tomlinson, 2008, p. 85)

Relativamente à diferenciação de conteúdos com base no interesse, ela constitui-se como uma constante procura por parte do educador/professor da adequação dos conteúdos com base nos interesses das crianças. Segundo Tomlinson (2008), o educador/professor deve procurar utilizar uma maior variedade de ideias e materiais para que consiga refletir-se nos interesses das crianças.

Por fim, diferenciação de conteúdos de acordo com o perfil de aprendizagem, prende-se com o facto de assegurar que cada criança tenha várias possibilidades de recorrer a materiais com ideias que correspondam à sua maneira preferida de aprender (Tomlinson, 2008).

1.2.2. Diferenciação de processos

Como a própria palavra “processos” indica, tem a ver com processar, ou seja, compreender e assimilar algo novo. É necessário, quando entramos em contacto com algo novo, tempo para assimilar, compreender, para assim conseguirmos tirar algum significado.

Diferenciação de processos é isso mesmo, é permitir à criança que durante o processo de aprender algo novo, tenha tempo para conseguir chegar a um significado.

Segundo Tomlinson (2008), diferenciar o processo deve respeitar os três aspetos referidos anteriormente (nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem) e que passamos a citar:

- i.** “diferenciar o processo de acordo com o nível de preparação do aluno significa adequar a complexidade de uma tarefa ao actual nível de compreensão e competências do aluno;
- ii.** diferenciar o processo de acordo com o interesse do aluno implica dar a oportunidade de escolha aos alunos acerca de aspectos de um tópico no qual se podem especializar ou ajudá-los a fazer corresponder um interesse pessoal a um objectivo de compreensão;
- iii.** diferenciar o processo de acordo com o perfil de aprendizagem do aluno costuma significar encorajar os alunos a compreenderem uma ideia através de uma forma preferida de aprendizagem” (p. 128).

Neste sentido, e tendo em conta os aspetos acima referidos, o educador/professor deve adequar as tarefas, proporcionando oportunidades de escolha e incentivando a compreensão das ideias através da forma de aprendizagem que as crianças mais gostem.

1.2.3. Diferenciação de produtos

Tendo em conta a diversidade de modos de pensar das crianças, há que procurar diversificar o tipo de abordagens e estratégias na resolução de tarefas. Cada criança tem o seu produto, ou seja, o produto representa todo o vasto conhecimento que a criança tem.

Desta forma, segundo Tomlinson (2008), o produto deve ser usado no sentido de ajudar as crianças a aplicar as suas ideias e capacidades e a explorar formas de expressão que lhes são desconhecidas.

Neste sentido, a diferenciação de produtos deve contribuir para fazer as crianças pensar, aplicar e desenvolver todos os conhecimentos essenciais. Como tal, deve o educador/professor conhecer os “níve[is] de compreensão e capacidade” de pensar da criança e, deste modo, adequar as tarefas de acordo com a especificidade de cada criança (p. 135). Por esta razão, as tarefas bem concebidas podem ser altamente motivadoras e entusiasmantes.

1.3. Ambientes promotores de aprendizagens diferenciadoras

Conforme se salienta no *Teaching and learning international survey* (OECD, 2009), o ambiente educativo afeta os resultados, e a capacidade de concentração dos alunos/crianças. As ações dos alunos nas salas de aprendizagem e a criação de um ambiente favorecedor e seguro tem-se revelado como uma dimensão fundamental na realidade das escolas e promoção do sucesso educativo dos alunos. Neste sentido, no referido relatório afirma-se que esta é uma das dimensões mais desafiantes no trabalho dos educadores/professores.

De acordo com Heacox (2006), é importante que o educador/professor consiga promover algumas características que a seguir se enunciam, para que o ambiente em sala seja favorável à DP. É então necessário que o educador/professor:

- i.** promova a aceitação das diferenças;
- ii.** afirme que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados na aprendizagem;
- iii.** reconheça que para o trabalho ser justo deve, por vezes, ser diferente;
- iv.** reconheça que o sucesso tem diferentes significados para diferentes pessoas;
- v.** permita que as crianças trabalhem com várias pessoas para alcançarem vários objetivos;
- vi.** reconheça que a motivação-chave é o interesse e que todos os alunos têm interesses diferentes;
- vii.** crie sentimentos de competência social e de confiança na aprendizagem;
- viii.** valorize o esforço e o melhor que cada criança dá;

- ix.** favoreça e louva o sucesso obtido pelas crianças tanto em trabalhos com maior grau de dificuldade como em trabalhos de grau de menor dificuldade;
- x.** encoraje a exploração dos interesses, dos pontos fortes e das preferências de aprendizagem de cada criança;
- xi.** alimente o espírito criativo de cada criança;
- xii.** valorize o trabalho de todos.

Assim, a interação com as crianças por parte do educador/professor assume-se como um papel fulcral na DP pois só assim poderá conhecer verdadeiramente cada criança, como também criar ligações, o que faz com que as crianças recorram a ele mais vezes por inúmeras razões, sejam elas sobre a escola ou não. O educador/professor tornar-se-á assim um porto de abrigo onde a criança se sentirá bem e acolhida.

Para que a DP aconteça é necessário montar toda uma estrutura complexa de organização pedagógica, na sala de atividades e de aulas, ao nível da organização dos materiais, das atividades e das tarefas, da organização do tempo e do espaço. Só assim será possível ao educador/professor adequar as estratégias que melhor se adaptam às características presentes no contexto.

1.3.1. Organização do tempo

A organização do tempo, não é de modo algum desprovida de intencionalidade pedagógica, esta tem uma grande importância pois tem um grande impacto no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Como nos dizem Zabalza (1998a); Hohmann e Weikart (2011), para além da segurança e autonomia, a rotina diária é uma mais-valia, pois é-lhe atribuído um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. Hohmann e Weikart (2011), completam a ideia, referindo que adequada apropriação da estrutura da rotina diária, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas à sua dimensão no contexto dos acontecimentos que vão surgindo. Zabalza (1998b) refere que a rotina é uma estrutura organizacional pedagógica que permite ao educador/professor promover atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que pretende pôr em prática, além daquelas que surgem naturalmente. Salienta ainda que “a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p. 169).

Assim, a rotina diária acaba por ser um equilíbrio entre os limites e as liberdades das crianças, que através da sua estrutura e de normas apropriadas e claras, fazem as crianças sentir-se livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer, no respeito pela dinâmica estabelecida na sala e que segundo Oliveira-Formosinho (2013), acaba por ser um “tempo de experiências educacionais ricas e [de] interações positivas” (p. 87).

A este propósito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) referem-se que

O tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada. A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro. Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas (p. 27).

Nesta definição, assume-se que a rotina deve ser pensada no sentido de prever e organizar o tempo, simultaneamente, de forma estruturada e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que considerem que elas necessitam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem.

Relativamente ao 1.º CEB, a organização do tempo está implícita na gestão e organização do currículo. Cadima (1997) descreve uma realidade que vigora já alguns tempos nas escolas e que muitos professores têm dificuldade em compreender. Esta refere que, o currículo é um percurso que deve ser feito por todas as crianças e preferencialmente de forma individualizada, pois nem todas as crianças começam do mesmo ponto de partida. Neste sentido a autora considera que é assim, importante que todos os professores entendam que é necessário adequar e flexibilizar o tempo, para que todas as crianças consigam realizar as tarefas e alcançar os objetivos pretendidos ao seu ritmo.

Deste modo, o Movimento Escola Moderna (MEM), coloca em prática e respeita a DP, no sentido em que procura que todas as crianças tenham autonomia e responsabilização pelas

aprendizagens adquiridas e/ou em desenvolvimento, dando-lhes o tempo que estas precisam, valorizando o seu percurso.

Segundo Folque (1999) e Niza (2000), a diversidade curricular situa-se, neste modelo, principalmente nos processos organizativos de ensino/aprendizagem, e o currículo serve ao professor como um instrumento de que ele se apropria e sobre o qual toma as suas decisões e reconstruções. Aqui o professor tem uma posição e uma opinião, visto que ele é o autor e ator desse currículo, autor pois é ele quem o constrói adequando-o à realidade concreta que tem na sua sala através da adequação de tarefas respeitadoras das características das crianças, e ator porque o põe em prática.

1.3.2. Organização dos espaços

A organização do espaço tem um papel fundamental no modo de aprendizagem das crianças, pois é neles que se centraliza todas as aprendizagens, o que influencia o modo como o educador/professor e as crianças pensam e se comportam.

Segundo Hohmann e Weikart (2011),

as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas, espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses (p. 162).

Considera-se assim que uma adequada organização do espaço e dos materiais, vai permitir que as crianças explorem livremente, obtendo um maior envolvimento e implicação, dos quais resultarão aprendizagens mais significativas e comportamentos socialmente aceites.

Deste modo, como refere Hohmann e Weikart, (2011), a sala de atividades assume-se como o espaço das crianças e a organização e o arranjo deste espaço é muito importante, pois afeta tudo o que a criança faz.

Assim sendo, cabe ao educador/professor organizar o espaço, devendo este estar adequado às características das crianças, o que conseqüentemente leva a que o espaço seja um espaço com uma organização flexível e não fixa. Conforme Cunha (2013), não existe um “modelo ideal” de organização do espaço, pois este é organizado em função do grupo de crianças que acolhe. Neste sentido, o espaço deverá como já se referiu ser um espaço flexível, confortável e estimulante, de modo a “(...) facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12).

Tendo em conta que as crianças têm um papel ativo na construção do seu conhecimento, é fundamental que o ambiente educativo seja pensado a partir delas e para elas, no sentido de potencializar e estimular o seu desenvolvimento e possibilitar as relações, a expressão das múltiplas formas de linguagem, a vivência livre do seu imaginário, tomadas de decisões, que as permita serem autônomas e livres. Só assim, a criança sentirá curiosidade para explorar e encontrará novos desafios. Repensando no espaço, para construir uma personalidade forte e única na criança também é necessário fornecer uma vasta quantidade de materiais e objetos para que estas tenham a oportunidade de experimentar e vivenciar novas descobertas, pois desde tenra idade, as crianças demonstram interesse em experienciar situações e desenvolver explorações que contribuam para a construção da sua identidade pessoal, bem como a construção dos seus conhecimentos.

Como tal, sabendo que os materiais e o espaço influenciam o desenvolvimento de brincadeiras e condicionam as próprias ações das crianças, é da responsabilidade dos educadores/professores criar espaços educativos que proporcionem o desenvolvimento, e ao mesmo tempo, o bem-estar das crianças, pois é necessário que o educador/professor reflita sobre as potencialidades e a organização dos materiais assim como os equipamentos sejam cuidadosamente pensados, de modo a que estes possam apelar à criatividade e imaginação das crianças, atendendo sempre a critérios de qualidade e tendo sempre em atenção a segurança das crianças.

1.3.3. As interações: papel das crianças e dos educadores/professores

Desde o seu nascimento que o ser humano vai continuamente construindo saberes, que são potenciados pelas interações que realiza, seja com os objetos, seja com os adultos ou com os pares. Estas interações iniciam-se e realizam-se através de sorrisos, gestos e vocalizações (Brownell, 1986; Eckerman & Whitehead, 1999) e, desde muito cedo, as crianças procuram ativamente os seus companheiros, brincam lado a lado, observam, imitam, falam e interagem ludicamente (Hohmann & Weikart, 2011).

Os diferentes tipos de interação, potenciam o desenvolvimento de diversas capacidades, sejam cognitivas, físicas, linguísticas e comunicacionais, emocionais e sociais, o que leva a que as interações, com o passar do tempo, se vão tornando mais complexas (Brownell, 1986; Brownell & Hazen, 1999; Williams, Mastergeorge & Ontai, 2010).

A interação adulto-criança assume um papel fundamental na DP, pois é necessário que o educador/professor tenha um papel muito próximo da criança para conseguir percebê-la e conseguir dar respostas a tudo aquilo que a criança necessita.

Segundo Pires (2013), a aprendizagem das interações, por parte do educador/professor é uma aprendizagem complexa que exige tempo e apoio, pelo que se torna necessário que haja suportes pedagógicos que fundamentem a ação dos educadores/professores, tendo em conta as crianças no seu todo e atendendo a todas as suas especificidades.

A interação estabelecida entre o adulto e a criança é importante e decisiva para uma prática educativa de qualidade. Para uma relação pedagógica positiva é necessária a total disponibilidade do adulto e a partilha mútua de saberes. Na interação entre o adulto e a criança, são ambos interlocutores, mas com papéis diferentes, as crianças aprendem com os adultos ao mesmo tempo que os adultos aprendem com as crianças. O adulto ao respeitar a importância dos discursos das crianças, bem como o seu nível de conhecimentos está a possibilitar-lhes a focalização do processo educativo nas suas capacidades, potenciando a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências.

Segundo Hohmann e Weikart, (2011), o papel do adulto é o de encorajar as crianças a serem aprendizes ativos, devendo dar-lhes a oportunidade de assumirem o controlo sobre a sua própria aprendizagem, sem referir o que aprender ou como aprender, mas preparando a ação no sentido de aprenderem o que é significativo, relevante e útil. Deve igualmente possibilitar ocasiões em que seja possível o desenvolvimento da autoestima e da confiança em si e nos outros, a construção da sua autonomia, questionamento, tomada de decisões, através de interações positivas e seguras.

Neste sentido, o papel do adulto é o de potencializar oportunidades de desafio para a criança, em que seja provocado um conflito cognitivo. Como tal, é necessário que o educador/professor esteja sempre presente, que a sua presença seja motivo de felicidade, que proporcione momentos de troca de informações, que seja um facilitador, que colabore, que participe nas brincadeiras das crianças, mas sem nunca perder a noção do seu papel na sala. O educador/professor deve ser capaz de providenciar bons momentos, momentos que dentro da ação se traduzam em conhecimentos. Só assim conseguirá conhecer o grupo e cada criança.

Como salienta Pires (2013), citando Grande e Pinto (2009) “os estudos sobre a qualidade das interações educador-criança têm demonstrado que o envolvimento dos educadores em interações responsivas e sensíveis têm maior probabilidade de desenvolver uma relação segura e essencial para promover a segurança das crianças” (p. 33). Reconhece-se, neste sentido, o papel que o educador/professor tem ao encorajar as crianças a envolverem-se em ações mais complexas e em interações verbais com o seu ambiente.

Ferreira e Sarmiento (2008), salientam que a postura do educador/professor deve estimular a construção dos direitos participativos dentro da sala de atividades, sendo essa participação fruto da partilha de controle. Ouvindo a voz das crianças, por exemplo, o adulto consegue, não só uma melhor adequação das suas práticas, mas também possibilita uma construção da identidade da criança mais sólida, isto porque “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: cresce, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65).

Mas não é só o adulto que pode ter uma participação ativa na vida das crianças, pois as outras crianças do grupo têm um papel muito importante. Desde os primeiros anos de vida que as interações entre as crianças ocorrem, e que segundo Branco (1995) e Spodek e Saracho (1994), desenvolvem padrões específicos de comportamento, valores sociais, assim como o desenvolvimento emocional, físico e cognitivo, visto que no processo de socialização a criança terá que aprender e trabalhar as diferentes condutas respondendo às diversas situações.

É através deste tipo de interação que a criança começa por construir a sua concepção sobre o mundo através de interações sociais com o outro para, posteriormente, olhar para si mesma e ver o mundo de outra perspectiva (Vygotsky, 2007).

Importa referir que a EPE e a Escola do 1.º CEB podem influenciar as relações que são estabelecidas entre as crianças. Como sugere Ladd e Coleman (2002), “tanto as características físicas como as interpessoais das salas do JI/Escola do 1.º CEB podem influenciar o modo e a intensidade com que as crianças interagem e estabelecem relações com os pares” (p. 144). Como se referiu anteriormente é necessário repensar o espaço da sala de atividades/aulas, visto que este também tem um papel preponderante no desenvolvimento holístico das crianças. É nesse espaço, que as crianças têm oportunidade de interagir com maior frequência e com um grupo mais restrito, possibilitando assim a “coordenação de suas ações e aperfeiçoando a linguagem” (Lima, 2014, p. 23).

Assim, todos estes fatores permitem à criança construir uma personalidade única, sendo que é através desta que a criança realiza as suas ações, que se comporta e aprende a usar os diferentes comportamentos.

Segundo Kishimoto (2010), a interação da criança com os objetos é importante porque dá à criança,

poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar (p. 1).

É através do manuseamento dos diferentes objetos que a criança experimenta e explora o mundo, para assim poder compreendê-lo e expressá-lo de diferentes formas.

Portanto, quanto maior for a versatilidade, durabilidade, segurança e funcionalidade dos objetos maior será o desenvolvimento da criança, pois o educador/professor está a proporcionar várias ferramentas para que a criança possa crescer e desenvolver a sua forma de expressão, pensamento, interação e comunicação com o mundo que a rodeia.

1.3.4. As estratégias e atividades

A DP não é fácil de implementar, mas tem uma grande influência no ambiente educativo, pois, juntamente com diferentes estratégias, promove o interesse e motiva as crianças para a aprendizagem.

Para conseguir aplicar diferentes estratégias, respeitando a diferenciação, é necessário que o educador/professor conheça as características das crianças para adaptar as suas práticas ao contexto no qual está inserido. Torna-se, assim, necessário repensar no modo de ação, de forma a respeitar o ritmo das crianças.

Neste sentido, Morgado (2004) afirma que a diferenciação deverá ter em consideração o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem o mais diversificadas possível e mobilizar diferentes formas de organização do seu trabalho.

De acordo com Tomlinson (2008) existem várias estratégias que potenciam a DP, como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1 - Lista de abordagens ao ensino diferenciado

Diferenciação que exige menor preparação	Diferenciação que exige maior preparação
Escolha de livros	Equipas, jogos, campeonatos
Planificação de um dia	Investigação de grupo
Atividades abertas	Estudo independente
<i>Jigsaw</i>	Solettar de acordo com o nível de competência
Explorações por interesse	Grupos de interesse
Projetos tipo “Vamos fazer um acordo”	Interesses pessoais
Diversos programas de computador	4-MAT
Questionário <i>online</i>	

(adaptado de Tomlinson, 2008)

Descreveremos três dessas estratégias, por terem sido aquelas que foram mais consideradas no âmbito deste estudo. Assim, a investigação de grupo, o *Jigsaw* e o questionário *online* são estratégias que potenciam a DP conforme se descreve de seguida. A investigação de grupo que consiste delinear um tema de interesse pessoal das crianças e fazer com que estas cooperem umas com as outras, trabalhando em colaboração e apresentando as suas descobertas de uma forma mais confiante ao grupo; o *Jigsaw* consiste na elaboração de diversos grupos heterogéneos, sendo escolhido um tema geral pelas crianças e posteriormente dividido esse tema em determinado número de subtemas (relativo ao número de elementos do grupo). De seguida é dividido o material didático em pequenas partes e cada membro do grupo é designado a estudar apenas uma delas. As crianças de cada grupo que foram designados a estudar a mesma parte do material didático, reúnem-se num novo grupo, estudam e discutem seus materiais juntos, formando grupos de especialistas. Posteriormente, depois da discussão nos grupos de especialistas, cada criança retorna ao seu grupo base e compartilha a aprendizagem adquirida sobre a sua parte com os outros membros do seu grupo.

Por fim o questionário *online*, consiste numa aula recorrendo à *internet* desenvolvida com objetivos específicos, sendo facultado às crianças ligações específicas e relevantes para ajudar as crianças durante o processo de investigação/descoberta. O questionário é elaborado pelo educador/professor, podendo ser diferenciado com base no nível de preparação de cada criança, assim como com base nos seus interesses.

Todas estas estratégias são um ótimo meio de conseguir motivar e suscitar o interesse das crianças, pois através delas as crianças tem um papel ativo, pensando por si e tendo a responsabilidade por aquilo que realizaram e aprenderam. São elas que descobrem e procuram saber mais. Segundo Heacox (2006) é fundamental que tudo tenha um caráter flexível, pois só assim o educador/professor conseguirá potenciar e conceber atividades específicas que respondem às necessidades e interesses de aprendizagem das crianças.

Desta forma, há que ressaltar que a DP não pode nem dever ser vista como uma forma de estar, pois embora traga benefícios a todos os intervenientes, não há uma receita perfeita que se adeque a todos. É necessário definir as ações considerando o contexto em que se está inserido. Fazendo uma pequena analogia, o educador/professor terá que ser o “engenheiro” da aprendizagem e não apenas um “técnico”, o que significa que terá de definir a sua intencionalidade pedagógica, realizando ajustamentos contínuos à realidade existente.

2. Metodologia

Nesta secção do trabalho, pretendemos apresentar uma breve descrição da metodologia que sustenta este estudo com base na investigação que se pretendia realizar.

Dado a natureza deste relatório, utilizamos uma linha metodológica que se orientou pelos princípios da investigação-ação, tendo como foco o desenvolvimento da PES, realizada entre outubro de 2016 e maio de 2017, nos contextos de Creche, EPE e 1.ºCEB.

Através deste estudo, pretendíamos analisar os modos de ação que favorecem a DP tendo em conta, os interesses, os ritmos e as necessidades de aprendizagem de cada criança/aluno.

Assim, procuramos justificar as motivações que nos conduziram a este tema, a questão que emergiu dessa motivação e os objetivos que delineamos e que nos permitiram seguir e traçar o trajeto da investigação. Por fim é feita uma explicitação da metodologia utilizada e das técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Todos os dados foram compilados e sujeitos a uma análise interpretativa, de forma a encontrar evidências que permitissem responder às questões formuladas. A recolha de dados foi realizada através de instrumentos qualitativos e quantitativos, com o objetivo de clarificar e responder a questão-problema que originou e motivou o estudo.

2.1. Justificação da escolha do tema, questão de investigação e objetivos

Para a realização da PES, surgiu a necessidade de elaborar uma questão pertinente sobre um assunto que gostássemos de investigar. Como tal, e sempre pensando nas crianças e, no quanto elas são importantes, decidimos focar-nos sobre o tema da DP, mais especificamente sobre o modo como os educadores/professores devem respeitar a criança e perceber as suas diferenças, interesses e necessidades.

Somos conscientes de que é importante que os educadores/professores reformulem as suas conceções sobre a criança/aluno revertendo a ideia de educar para a “criança normal” para a ideia de educar para a “especificidade” de cada uma delas. Reconhecer que as crianças têm maneiras diferentes de construir o seu conhecimento, de aprender, que têm dúvidas e inquietudes diferentes levou-nos a considerar a importância de investigar todos os aspetos que lhe são relativos, adequando o trabalho às suas particularidades, ritmos de aprendizagem, capacidades e disposição para aprender.

Assim, pensando sempre no papel da criança e no papel do educador/professor e em todos os fatores que lhe são inerentes definimos a seguinte questão de investigação:

Que modos de ação favorecem a diferenciação pedagógica em contexto de creche, educação pré-escolar e 1.º CEB?

Esta questão desenvolveu-se a partir da pesquisa das seguintes questões parcelares:

- i.** - Quais as conceções dos educadores/professores sobre a diferenciação pedagógica?
- ii.** - De que forma o espaço, o tempo, as interações e as atividades pedagógicas respondem à diferenciação pedagógica?
- iii.** - Quais as atitudes e práticas que assume o educador/professor no sentido de respeitar a diversidade dos grupos/turmas e a individualidade de cada criança?

Estas questões têm a sua expressão nos seguintes objetivos:

- Conhecer as conceções dos educadores e professores cooperantes sobre a diferenciação pedagógica;
- Analisar a forma como a organização do ambiente educativo favorece a diferenciação pedagógica;
- Analisar os níveis de empenhamento do educador/professor, tendo em conta o grupo e cada criança em particular;
- Analisar as estratégias de diferenciação pedagógica utilizadas, para apoiar as crianças.

2.2. Natureza da investigação

A investigação que se descreve neste documento, assenta numa conceção metodológica que possibilita a articulação de abordagens de matriz quantitativa e qualitativa na recolha e análise dos dados. Na linha qualitativa da investigação privilegiou-se, principalmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa procura dados que sejam “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 16), enquanto a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitam provar, confirmar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos.

A utilização de procedimentos quantitativos integrados com procedimentos qualitativos é aceite por diferentes autores como um contributo extra ao estudo, sendo visto como um meio de complementar a validade e a fiabilidade do estudo (Serrano, 2004).

Embora a maior parte do estudo fosse de natureza qualitativa, os resultados quantitativos obtidos nesta investigação, foram usados numa perspetiva qualitativa, pois serviram para tirar conclusões, fazer análises estatísticas e suportar as análises heurísticas realizadas.

Assim sendo, o principal interesse, destes estudos, não é efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade.

2.2.1. Investigação-Ação

Este estudo tem algumas características da investigação-ação, embora não assuma a totalidade desta linha metodologia, por não observar diferentes ciclos. Decidimos selecionar como estratégia a Investigação-Ação (I-A), uma vez que o seu carácter participativo e de colaboração nos deu a possibilidade de recolha de dados, bem como a oportunidade de melhoria das nossas práticas, devido à sua vertente claramente reflexiva.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) referem que,

a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são atores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar invocando e construindo conhecimento praxiológico (p. 9).

Neste sentido, a I-A é mais do que um processo de autoavaliação, devendo estar provida de uma clara intencionalidade em promover e gerar a mudança. Segundo Máximo-Esteves (2008), a I-A é “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82).

Ainda segundo a mesma autora, I-A é caracterizada pelas seguintes características: a) *planear com flexibilidade* – é nesta fase que se formula a questão a investigar partindo da observação e das experiências com as crianças; b) *agir* – recolha e seleção de informação da pesquisa no terreno, sendo nesta fase que as questões se vão clarificando; c) *refletir* – análise dos dados obtidos nas observações e registos; d) *avaliar/validar* – aperfeiçoamento da descrição e análise dos dados obtidos; e) *dialogar* – partilha de ideias com o objetivo de aprimorar a pesquisa realizada (p. 82).

Outros autores como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) e Pires (2013) destacam que a I-A é uma metodologia: participativa e colaborativa, uma vez que implica a colaboração de intervenientes; prática e interventiva, porque que há uma intervenção em contextos reais; cíclica, permitindo mudanças e melhorias de ciclo para ciclo; crítica, uma vez que permite aos participantes criticarem e autocriticarem possíveis situações e autoavaliativa, na medida em que há uma constante avaliação da própria ação.

No entanto, a I-A realizada em contexto da PES (em contexto de Creche, EPE e 1.º CEB), não permitiu a observação cíclica, característica da I-A, devido ao horizonte temporal restrito.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para recolher dados que pudessem ser submetidos a análise foram utilizados alguns instrumentos que nos permitiram responder às questões formuladas.

As técnicas e instrumentos utilizados foram: observação direta realizada diariamente e traduzida em notas de campo, fotos e vídeos de determinados momentos, escala do empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009), para analisar a intervenção pedagógica que realizamos, questionário de questões abertas realizado às educadoras e professor cooperantes para entender as suas conceções sobre o tema, um questionário realizado aos alunos do 1.º CEB de modo a conhecer melhor a turma e as suas características. Utilizamos também *A avaliação da qualidade do programa (PQA)* para bebés e crianças pequenas (*infant-toddler*) e para crianças em idade pré-escolar (*preschool*) (HighScope Educational Research Foundation, 1998) para analisar o ambiente educativo, nestes dois contextos.

Na tabela 2, é apresentada a organização do trabalho desenvolvido de modo a facilitar a recolha, estando dividido por etapas como, o que recolher, que técnicas utilizar, quando e como se recolhem esses dados e a quantidade que recolhemos.

Tabela 2 - Síntese do trabalho desenvolvido

Que dados recolher?	Que técnica/instrumentos usar para recolher esses dados?	Quem os recolhe?	Qual a quantidade que recolhemos?	Quando recolhemos?	Como analisamos os dados?
Quais as conceções dos educadores sobre a diferenciação pedagógica?	Questionário	Professor estagiário	Questionários (educadores) 1 Questionário (professor)	No final do estágio	Análise de Conteúdo

Que dados recolher?	Que técnica/instrumentos usar para recolher esses dados?	Quem os recolhe?	Qual a quantidade que recolhemos?	Quando recolhemos?	Como analisamos os dados?
De que forma o espaço, o tempo, as interações e as atividades pedagógicas respondem à diferenciação pedagógica?	Registos de observação (Notas de campo, Fotografias e vídeos)	Professor estagiário	Observação em contexto	Ao longo do estágio	Análise de Conteúdo
Quais as atitudes e práticas que assume o educador/professor no sentido de respeitar a diversidade dos grupos/turmas e a individualidade de cada criança?	Grelha de empenhamento Gravação de vídeo	Professor estagiário/supervisora e colega de estágio	Observação em dois dias incluindo períodos da manhã e da tarde (4 períodos) 5 Observações de 2 minutos em cada período	Ao longo do estágio	Análise de Conteúdo
Conhecer e perceber melhor as opiniões, percepções e preferências dos alunos, sobre a escola	Questionário	Crianças do 1.º CEB	Questionários às crianças	No início do estágio	Análise de Conteúdo

(adaptado de Pires, 2013)

2.3.1. Observação participante

As observações são um aspeto fundamental no dia a dia de um educador/professor, é através delas que se procura dar respostas a questões que se levantam e que permitem compreender o processo pedagógico desenvolvido e a desenvolver.

Segundo Sousa (2005), com uma adequada estratégia, bem planeada e sistematizada, a observação pode apresentar resultados com rigor próximo dos da experimentação, sendo muitas vezes considerada e utilizada como instrumento de avaliação.

Assim, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a observação direta é um método em investigação que capta no momento os comportamentos em si mesmos, sem a utilização ou orientação de qualquer documento. Como tal, o ato de observar surge como um ato aberto, pois é surge através das hipóteses que levamos para o terreno.

As observações eram realizadas no decurso das intervenções e registadas em notas de campo. Elas permitiram avaliar e conhecer as características do grupo assim como analisar e caracterizar o espaço, o que permitiu, posteriormente, adequar os conteúdos ao grupo de acordo com os dados recolhidos através.

2.3.2. Notas de campo

Através da observação, torna-se necessário que o investigador reflita sobre o trabalho realizado. É então necessário registar essas observações para complementar o trabalho. A isto, designamos por notas de campo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo (NC) são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletido sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

O observador deve registar tudo detalhadamente, para que num momento posterior à recolha das notas de campo, possa refletir sobre os dados recolhidos e analisá-los.

As notas de campo deste estudo foram codificadas com a designação NC (Nota de Campo), seguindo uma ordem, para melhor registo e organização. Como exemplo, no contexto de creche, a primeira nota de campo apresentada, foi a oitava a ser registada no dia 25 de outubro de 2016. Assim aparece com a seguinte forma: NC8:C:25/10/2016. Todos os discursos relativos às NC serão apresentados em *itálico*.

2.3.3. Questionário aos educadores/professores

O questionário é um instrumento de recolha que permite perceber algumas questões, ou tirar algumas dúvidas que não se conseguem perceber através da observação, possibilita-nos conhecer as conceções dos participantes focalizando as questões conseguimos perceber melhor as suas ideias sobre determinado assunto.

A elaboração de um questionário, segundo Thayer-Hart, Dykema, Elver, Schaeffer, et al. (2010), deve ser realizada, a partir de objetivos claros que permitam aceder à informação sobre a temática de forma válida e fiável, obtida a partir das respostas individuais dadas a um conjunto de questões por um determinado número de inquiridos.

Neste sentido, elaboramos um questionário com questões abertas para conseguirmos perceber as conceções dos educadores/professores sobre o tema DP, tentando alcançar as suas conceções e práticas que desenvolviam em sala de atividades ou aula.

O questionário encontra-se dividido em cinco grupos: Grupo um – Currículo e diferenciação pedagógica; Grupo dois – Importância de diferenciar; Grupo três – O apoio à criança; Grupo quatro – Ambiente de sala e Grupo cinco – Interação Adulto-Criança e Criança-Adulto, em que em cada grupo estão colocadas questões relativas a esse tema (Anexos I, II e III).

Através dos questionários, foi possível analisar os dados e fazer uma interpretação dos factos, analisar respostas e conhecer mais profundamente as perceções dos inquiridos sobre o

fenómeno em estudo, destacando as categorias e subcategorias que se mostraram mais pertinentes (Anexos IV, V e VI). Os questionários foram codificados de forma a garantir o anonimato dos respondentes. Desta forma o questionário assume os seguintes códigos: da educadora cooperante de Creche -Q1:EC, o da educadora cooperante de EPE - Q1: EPE e o do professor cooperante (PC) do 1.º CEB – Q1:1CEB.

2.3.4. Escala do Empenhamento do Adulto

Para avaliação do desempenho docente, neste caso do nosso desempenho, enquanto estagiário, foi utilizada a *escala de empenhamento do adulto* (Bertram & Pascal, 2009) nos três contextos onde decorreram os estágios (Anexo VII).

A escala de empenhamento do adulto, através dos seus indicadores, permite refletir sobre as realidades educativas e identificar o tipo de interações entre o adulto-criança. Segundo Bertram e Pascal (1999), este instrumento permite “observar os educadores e os auxiliares da acção educativa na sua interacção com as crianças” (p. 102). Esta escala, ainda segundo os mesmos autores é “desenhada para apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos” (p. 35), e constitui uma técnica de observação que “mede as qualidades de um ensino eficaz demonstradas pelo adulto” (p. 22).

Esta escala é avaliada em três categorias:

- i.** Sensibilidade – trata-se da atenção e cuidado que o educador demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança;
- ii.** Estimulação – reporta-se à forma como o educador concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e ao conteúdo dessa mesma intervenção;
- iii.** Autonomia – trata-se do grau de liberdade que o educador dá à criança para escolher, experimentar, emitir juízos, exprimir ideias e opiniões, negociar. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.

Em cada uma destas categorias de ação o empenhamento é classificado de um a cinco. As observações classificadas no nível um indicam a total falta de empenhamento; no nível dois, atitudes onde predomina a falta de empenhamento com traços de empenhamento; no nível três o adulto revela atitudes neutras face ao empenhamento; o nível quatro indica atitudes predominantes de empenhamento com alguns traços de falta de empenhamento e, o nível cinco reporta-se ao total empenhamento do adulto.

Esta escala deve ser aplicada em dois dias, incluindo períodos da manhã e da tarde o que perfaz um total de quatro períodos. Cada um desses períodos deve contemplar cinco observações tendo cada uma delas o tempo máximo de dois minutos, tendo mais um minuto para refletir e decidir a classificação a atribuir.

Este processo foi documentado através de vídeo, submetido, posteriormente, à análise, de três observadores para registo (cada um observava e realizava o registo de forma independente). O grupo dos observadores era constituído pela supervisora de estágio, o estagiário e o par pedagógico (PP). O registo das observações foi submetido à apreciação dos três elementos, realizando o acordo inter-observadores. Realizamos o registo de forma rigorosa, tendo todos os intervenientes o conhecimento das categorias, objetivos e regras de aplicação da escala de empenhamento do adulto.

2.3.5. Fotos e vídeos

O registo de fotos e vídeos permitem-nos analisar e perceber melhor alguns aspetos não perceptíveis logo no momento da ação.

Segundo Máximo-Esteves (2008), as fotografias são como “documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p. 91).

Para complementar a informação anterior, Bodgan e Biklen (1994), dizem que as fotografias e os vídeos são “fortes dados descritivos” e são utilizadas “para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183).

Estas técnicas de recolha de dados permitem-nos obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interacção e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 141).

Assim, através destes registos, temos a possibilidade de analisar pormenorizadamente uma situação, acabando por proporcionar momentos de reflexão, análise e perceção para conseguirmos melhorar a nossa prática, tornando-a mais adequada.

Estas duas técnicas de recolha de dados foram utilizadas no decorrer de toda a investigação e revelaram-se importantes quer na recolha de informação acerca da nossa ação e interação com as crianças, em ambos os contextos, bem como na reflexão e redefinição das estratégias de ação.

2.3.6. Avaliação da qualidade do programa

O PQA (HighScope Educational Research Foundation, 1998) é um instrumento de classificação desenhado para avaliar programas bebé e crianças pequenas e em idade pré-escolar, servindo para identificar as necessidades de formação da equipa pedagógica.

É um instrumento de referência que procura promover a melhoria nas salas, analisando ao pormenor a qualidade dos espaços, interações, rotinas, as planificações e currículos, pode “ser aplicado por avaliadores independentes ou como ferramenta de autoavaliação para a equipa pedagógica” (HighScope Educational Research Foundation, 1998).

Este programa “oferece indicadores específicos e de fácil compreensão, com uma escala objetiva de 5 pontos” (HighScope Educational Research Foundation, 1998). Este instrumento usa-se para a formação dos educadores, no sentido de promover uma melhor qualidade das suas práticas.

No âmbito deste estudo, o PQA (HighScope Educational Research Foundation, 1998) foi utilizado nos contextos de Creche e EPE, para permitir uma análise rigorosa relativa à qualidade do espaço e materiais, das rotinas e das interações.

Através de várias observações, analisamos os diferentes aspetos referidos e selecionamos os indicadores correspondentes de acordo com nível de qualidade observado. Posteriormente, determinamos a média, através do somatório da classificação atribuída em cada item.

2.3.7. Questionário aos alunos do 1.º CEB

O questionário foi uma das técnicas utilizadas para a recolha de dados na turma do 1.º CEB. Segundo Gil (1999), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (p. 127).

Decidimos utilizar esta técnica, devido à possibilidade rápida e simples de obter informação, que permitisse obter uma clara visão acerca das preferências e avaliações dos alunos da turma do 4.º ano, procurando ampliar o nosso conhecimento sobre as características da turma (ver anexo VIII).

Este questionário, era composto por questões abertas e fechadas e foi entregue a 18 crianças e revelou-se muito importante para conseguir conhecer e perceber melhor as opiniões, perceções e preferências dos alunos.

3. Descrição dos contextos e das experiências de ensino-aprendizagem

Neste ponto do nosso trabalho apresentamos a caracterização dos contextos onde realizamos a PES, bem como a descrição das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos três contextos e a respetiva análise dos dados.

Para melhor recolha de dados, em cada contexto utilizamos diferentes métodos. Na Creche e no EPE, utilizamos a escala do empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009) e o PQA (HighScope Educational Research Foundation, 1998). Já no 1.º CEB, aplicamos o questionário às crianças e a escala do empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009). Em todos os contextos foi aplicado o questionário como forma de compreender as conceções dos educadores e professor cooperantes sobre a DP.

O registo fotográfico/vídeo, notas de campo e questionários foram utilizados em todos os contextos, tendo sido um importante suporte de recolha de dados, para uma análise *à posteriori*.

Ressalvamos que, todos os nomes referentes às crianças são fictícios, mantendo assim o anonimato e a confidencialidade dos dados.

3.1. Ação educativa em Creche

A ação educativa em contexto de Creche decorreu ao longo de seis semanas, durante 90 horas, que foram alternadas entre as nossas intervenções e as da colega de estágio.

Para planificar adequadamente para esta faixa etária foi necessário, num momento inicial, conhecer o contexto educativo, as crianças, o espaço e as rotinas.

Assim, esta secção divide-se em três subsecções: descrição e análise do contexto, descrição e análise das experiências de aprendizagem e, por último, a análise dos dados.

3.1.1. Descrição e análise do contexto de creche

A PES iniciou-se no contexto de Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta instituição possui uma resposta social de Creche (0-3 anos) e de Educação Pré-Escolar (3-5 anos) e era composta por um espaço exterior e um espaço interior. O espaço exterior não era muito amplo, tendo alguns equipamentos e materiais que permitiam alguns tipos de brincadeira (subir, correr, baloiçar).

O espaço interior era composto por dois pisos. No rés-do-chão havia duas salas de Creche (berçário - 3-12 meses e a sala do 1-2 anos), o refeitório para todas as crianças da instituição e o gabinete da direção. Já no primeiro piso, encontravam-se uma sala para

crianças com três anos, outra para os quatro anos e a última para os que tinham cinco anos de idade. Em cada uma das salas da creche exercia a sua atividade uma educadora e duas auxiliares. Nas salas da EPE encontravam-se uma educadora e uma auxiliar. Possuía ainda também um espaço denominado de ginásio onde as crianças tinham atividades de educação física, servindo, também, para o local de descanso após a hora de almoço.

A prática pedagógica teve início no berçário, numa sala onde todas áreas de trabalho estavam definidas e claramente delineadas havendo dois espaços distintos, o espaço da higiene pessoal localizado numa pequeno anexo dentro da sala, em que tinha outro pequeno anexo para se necessário dar banho a alguma criança, e o segundo espaço dividido em três áreas, a área da preparação das refeições com as respetivas cadeiras para as crianças, a área da diversão com um colchão e brinquedos e a área do descanso com doze berços, encostados à parede.

A sala era ampla, com uma boa luminosidade natural, e permitia ter algum espaço para que as crianças se movessem e brincassem sozinhas ou em grupos e, também, que os adultos pudessem movimentar-se de um lado para o outro sem qualquer problema. A disposição do espaço permitia atender às necessidades das crianças mantendo a segurança devido ao espaço disponível.

Assim, a sala era um espaço que atendia ao bem-estar das crianças, sendo seguro e de acordo com as necessidades das crianças de modo a dar um espaço amplo para que as crianças possam começar a adquirir a marcha em segurança.

Os materiais presentes na sala eram adequados, mas havia uma quantidade limitada, o que não permitia proporcionar às crianças muitas brincadeiras e explorações.

Julgamos que em termos de materiais, o espaço poderia estar mais recheado, pois nesta fase as crianças necessitam de vários materiais que permitam explorar e proporcionar uma diversidade de situações de brincadeira que contribuam para a sua evolução, de acordo com os seus interesses e necessidades.

A este propósito, na visão da EC educar em creche *“é cuidar, é tratar, é proteger. É proporcionar e criar situações e condições ótimas de segurança e de bem-estar para cada criança em particular. Educar é criar e fomentar um ambiente estável e seguro, onde cada criança se sinta segura, protegida, amada, de modo a estar pronta para explorar tudo à sua volta e assim criar experiências enriquecedoras. Educar é proporcionar bem-estar”* (Q1:EC).

Portanto, para educar em creche é necessário atender a todos os fatores mencionados pela EC, pensando sempre que a Creche deve ser um lugar propício para cuidar e educar, pensando no bem-estar das crianças.

Desta forma, a EC refere que apoia o bem-estar de cada criança *“criando um ambiente acolhedor, seguro onde a criança se sinta bem e amada; atendendo e satisfazendo as necessidades particulares de cada criança; privilegiando a aprendizagem pela ação; fazendo atividades interessantes que envolvam a curiosidade da criança, proporcionando momentos de alegria, aprendizagem e satisfação”*. Esta refere ainda que, *“o bem-estar da criança é o principal objetivo do educador”* (Q1:EC).

Relativamente à rotina, havia claramente na sala uma rotina bem definida, com os adultos e as crianças a seguirem uma rotina diária consistente.

Neste sentido, havia um tempo de acolhimento, realizado até às 9h30min (hora limite para entrada das crianças na instituição, exceto algumas situações), onde os adultos ajudavam as crianças a separarem-se de quem as entregava em que as crianças durante este período de tempo começavam a brincar ao seu ritmo.

Após o momento de acolhimento, eram realizados momentos de grande grupo, pequeno grupo e individuais até à hora das refeições.

Para a EC, a rotina é importante para *“estabelecer um ritmo e um horário onde a criança se vai apercebendo do tempo, por exemplo, ao se sentarem na cadeira já sabem que vão comer, depois vai ser a higiene, o descanso, etc.. A rotina diária, a imitação de situações vai transmitir um certo à vontade e uma certa segurança à criança. Criando horários e rotinas, a criança apercebe-se da noção de tempo e sequência”* (Q1:EC).

A rotina diária é fundamental nestas idades, pois as crianças muito pequenas precisam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, de uma relação com alguém em quem confiem. Como refere Zabalza (1998a), as rotinas desempenham um importante papel no “que fazer diário” (p. 169) de um contexto de educação. “A rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p. 169).

De acordo com a análise do instrumento de avaliação PQA (HighScope Educational Research Foundation, 1998) a média da sala era de 3,09 pontos, numa escala de 1 a 5, ligeiramente acima da média o que demonstra que a sala era uma sala que está a um bom nível, mas, ainda assim, é necessário melhorar para conseguir promover uma melhor educação e principalmente para conseguir proporcionar um espaço de conforto e

tranquilidade às crianças. Era um espaço em que se procurava respeitar a criança e transmitir-lhe conforto e bem-estar, sempre respeitando os seus ritmos.

No geral, o trabalho que pretendíamos realizar, acabava por se tornar mais motivador, visto que a EC se mostrou disponível para nos apoiar e colaborar em todo o processo. A colega de estágio mostrou-se sempre disponível, facilitando e ajudando em todo o processo.

De seguida descrevem-se as atividades que realizamos procurando respeitar a DP e ao mesmo tempo, permitindo explorar uma variedade de experiências de aprendizagem diferenciadas.

3.1.2. Descrição e análise das experiências de aprendizagem

Educar crianças em contexto de creche é uma tarefa exigente, pois é necessário dar carinho, proteger a criança, proporcionar-lhe aprendizagens ao nível cognitivo, linguístico, motor, social e artístico. Educar é proteger, estimular e desenvolver a criança, respondendo às suas necessidades. Devemos ter em conta que cada criança é um ser único e cada uma tem as suas próprias características. Deste modo, educar com sucesso implica compreender a personalidade, as dificuldades e os interesses de cada criança. Educar significa tornar a criança como um ser autónomo e ativo (Goldschmied & Jackson, 2006).

Para tudo isto, é indispensável que o educador proporcione às crianças atividades que promovam experiências que assentem na realização pessoal e do grupo. Para Kishimoto (2010) “educar a criança pequena, que ainda é vulnerável, é necessário integrar a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira” (p. 4).

Assim foi nossa intenção proporcionar ao grupo de crianças múltiplas atividades que permitissem explorar todos os sentidos e que as enriquecesse mais, tendo sempre em atenção o seu bem-estar. Neste sentido, e como não há nenhum documento referencial para a educação em creche, baseamo-nos nos referenciais de experiências-chave definidas pelo modelo HighScope que estão presentes no livro Educação de bebés em Infantários (Post & Hohman, 2011). Este apresenta algumas experiências-chave que podem ser tidas em atenção quando trabalhamos com crianças tão pequenas, estando organizadas em nove domínios: (i) sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; (ii) movimento e música; (iii) comunicação e linguagem; (iv) explorar objetos; (v) noção precoce de quantidade e número; (vi) espaço e tempo. Assim, desenvolvemos diversas EA seguindo como linha de ação os domínios referidos.

Considerando que as crianças, com quem estagiávamos, eram crianças muito pequenas e tinham poucos materiais para estimular a sua curiosidade, decidimos proporcionar diversas

EA, de modo a que fosse possível explorarem o maior número de materiais e assim contribuir para o seu crescimento.

Neste relatório apresentam-se apenas as EA “piscina com bolas”, “explorando os instrumentos musicais” e o “túnel e arco das sensações” que descrevemos em seguida.

Piscina com bolas

Na EA, piscina com bolas, levamos para sala uma piscina de grandes dimensões e que possuía no seu interior inúmeras bolas de várias cores. Colocamos a piscina no centro da sala e esta não passou despercebida a nenhuma das crianças. Havia também uma caixa colorida, com três buracos redondos na superfície, que possuía no meio uma mini rampa para que, quando as crianças colocassem a bola no buraco, a bola deslizesse e elas pudessem apanhá-la, novamente, e repetir a ação.

Segundo Portugal (2012), é importante que os espaços disponibilizem às crianças diversos objetos interessantes, com diferentes texturas e com diversos desafios motores, tendo sempre em atenção a sua segurança.

Consideramos pertinente esta EA, uma vez que as brincadeiras na piscina com bolas estimulariam os sentidos, ajudariam a desenvolver a coordenação motora e o equilíbrio, além de estimular a visão da criança através da diversidade de cores, pois segundo Hohmann e Post (2011), “as bolas (...) encorajam os movimentos das crianças. Na medida em que são esferas perfeitas, estão sempre prontas para a ação sendo fácil iniciar o seu movimento” (p. 139). Esperávamos ainda que fosse uma ótima oportunidade de interação com os pares.

Quando colocamos a piscina, algumas crianças começaram a deslocar-se até ela, contudo outras permaneciam paradas a olhar, pois era algo novo que estava perante elas.

Como refere Araújo e Oliveira-Formosinho (2013),

ao adulto cabe, neste jogo, o papel de organizador e de facilitador, mas não o de iniciador. Assim, este profissional deve assegurar condições espaciais, temporais e materiais que permitam a livre exploração da criança, nomeadamente um espaço amplo, claramente definido, tranquilo e confortável, e tempo suficiente para que a criança, ao seu ritmo, exerça a sua ação sobre os objetos (p. 55).

Tendo esta ideia como referência, procuramos dar o espaço e tempo necessários a cada criança, para que se pudesse sentir confiante, respeitando o seu ritmo e vontade e só quando esta começava a demonstrar intenção de entrar através de gestos e sons é que nós a colocávamos dentro da piscina. Tentamos sempre ter uma interação próxima e procurar ter

uma estimulação, quer ao nível dos movimentos, do equilíbrio, como da comunicação. A NC que se segue permite-nos perceber a interação da criança com o objeto:

a Fernanda observa as bolas com atenção. De seguida, agarra com as duas mãos uma bola e leva à boca. Esboça um sorriso e balbucia. Atira a bola que tinha agarrado na mão esquerda, para longe e começa a abanar-se. Volta a balbuciar e repete o movimento.

(NC8:C:25/10/2016)

É através dos diferentes sentidos como o tato, olfato, paladar, visão e audição que as crianças conseguem descobrir novas funcionalidade e propriedades do seu corpo, como se pôde observar na nota de campo esta EA, constituiu-se como uma atividade enriquecedora para as crianças pois conseguiram explorar livremente com todo o seu corpo, pois de acordo com Hohmann e Post (2011), “alcançar, tocar e meter na boca são formas comuns de os bebés explorarem objetos” (p. 47).

Segundo Delors (1996), brincar é “uma aprendizagem por descoberta, em que as crianças aprendam através das suas próprias experiências – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (p. 77), como podemos observar na figura 3.



Figura 3 - Crianças a brincar na piscina de bolas

Neste sentido, podemos destacar o comportamento de uma criança que durante a atividade, por iniciativa própria começou a sair e entrar da piscina autonomamente. Este momento particular foi registado na NC que a seguir se apresenta,

Maria estica a perna direita para tentar sair da piscina. Debruça-se sobre a piscina e desliza o corpo para a parte de fora. Cai fora da piscina. Coloca-se de pé, dá uma gargalhada e repete o movimento para entrar na piscina.

(NC6:C:25/10/2016)

Podemos então perceber que as crianças quando têm espaço e liberdade para experimentar novos brinquedos, realizam explorações diversas. Observam, o que as rodeia, procurando conhecer e agir sobre a realidade, como podemos observar na NC seguinte:

Rita encosta a barriga à piscina. Avança a perna esquerda e debruça-se sobre a mesma. De seguida, levanta a perna direita e faz força para entrar mas não consegue.

Olha para mim, e diz: “nhum dá”, demonstrando uma cara triste.

Queres ajuda? – Perguntei.

A criança abana com a cabeça, dizendo que sim.

Desloco-me ao seu encontro e ajudo-a a subir. Rita sorri para mim e começa a brincar com as bolas.

(NC7:C:25/10/2016)

De forma calma, no decorrer da EEA, dialogamos com as crianças, estimulamos a sua interação com os pares e com os materiais, apoiando as suas brincadeiras. Trocamos com a criança bolas de diferentes cores, fazendo movimentos diversos e dando tempo à criança para resolver as suas próprias iniciativas.

Explorando instrumentos musicais

A segunda EA aqui apresentada é designada como *explorando instrumentos musicais*. Para dar início à atividade começamos por reunir o grupo de crianças no centro da sala, recorreremos a duas guitarras e a uma canção, para as atrair até nós. Isto serviu para as acalmar, motivar e preparar para o que viria a seguir. De seguida, disponibilizamos uma grande variedade de instrumentos musicais para as crianças explorarem livremente. Os objetos escolhidos para esta exploração possuíam formas, tamanhos e pesos distintos, texturas, cores e brilhos diversos, para além de produzirem sons diferentes (Goldschmied & Jackson, 2006).

Com isto, pretendíamos que as crianças explorassem os objetos e se sentissem encorajadas a manipular coisas novas. Tivemos em especial atenção a qualidade e adequabilidade dos materiais, visto que é necessário que estes sejam adequados, por forma a manter garantida a sua segurança das crianças.

Deixamos que as crianças explorassem os materiais livremente, indo interagindo com elas e observando a manipular dos materiais que realizavam, bem como, as suas reações, como podemos pela figura 4 e na NC seguinte.

Ricardo pega com a mão esquerda na maraca. De seguida abana e leva a maraca à boca.

Olha para a maraca, sorri e volta a levar a maraca à boca.

(NC12:C:26/10/2016)



Figura 4 - Exploração de instrumentos musicais com as crianças

Esta EA permitiu que, através da interação ativa das crianças com os adultos e também, com as outras crianças, sobretudo com os materiais, se promovessem situações de aprendizagem que são reais, concretas e relevantes para a sua vida. Segundo Costa (2016) é através de uma diversidade de materiais e equipamentos com diferentes graus de dificuldade, que podemos conseguir que as crianças, através do envolvimento ativo, desenvolvam as suas capacidades da forma mais interessante possível.

Portanto, o desenvolvimento da sensibilidade e a estimulação da capacidade criativa das crianças são, assim, considerados aspetos, pelo menos, tão importantes quanto o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas. Swanwick (1991) defende ainda que a música é uma forma de jogo ampliado, um triângulo constituído pelos conceitos piagetianos de domínio (controlo dos materiais musicais), imitação (um ato de acomodação) e jogo imitativo (cria-se um mundo de novas relações).

Nesta EA procuramos interagir com as crianças, propiciando materiais novos e diferentes daqueles que as crianças estavam habituadas procurando promover novos estímulos e sensações.

Túnel e arco das sensações

Por fim a terceira EA que aqui se apresenta denomina-se *o túnel e arco das sensações*. Colocamos um túnel com diferentes texturas no seu interior (algumas suspensas, outras coladas), janelas, que as crianças podiam abrir e fechar e outras que

estavam tapadas com um elemento que, através da luz natural, deixava transparecer cor (papel celofane).

Esta EA foi realizada no centro da sala, com o intuito de permitir que as crianças explorassem com os órgãos dos sentidos, mais precisamente o tato e a visão.

Simultaneamente criamos o *arco das sensações*, que permitia que as crianças, com menor desenvolvimento físico-motor pudessem também fazer as suas explorações. O arco estava todo revestido com materiais diferentes (texturas, cores, feitos).

Este foi colocado no centro do colchão. De seguida após vermos algumas crianças a demonstrar interesse, colocamos uma delas no centro do arco e esperamos para ver a sua reação, que não tardou, como evidenciamos na seguinte NC:

Tiago olha muito quieto para o arco. Permanece estático durante algum tempo. Começa a ganhar confiança e toca com a mão direita na superfície do arco. De seguida com a outra mão, começa a puxar o material que envolve o arco. Agarra com as duas mãos o arco e leva à boca. Sorri e começa a abanar com os pés.

(NC18:C:03/11/2016)

As outras crianças colocaram-se à volta do arco de modo a que fosse possível todas elas experimentarem.

Relativamente à exploração do *túnel das sensações* as crianças, à medida que se iam sentindo confiantes e curiosas começaram a gatinhar ou andar junto do túnel, para ver e explorar a novidade que estava diante dos seus olhos. Começaram por tocar, depois correram de um lado para o outro, sorrindo e expressando algumas palavras. Aos poucos a brincadeira ia ficando mais divertida e descontraída, tal como se verifica na figura 5.

No caso do arco, as crianças iam explorando de forma progressiva, mexendo com as mãos e com os pés, levando o objeto à boca, trocando gargalhadas, sorrisos e alguns sons com quem estava perto dela.



Figura 5 - Crianças a explorar o túnel das sensações

Na NC seguinte, pretendemos mostrar um momento relativo à interação e reação de duas crianças com o túnel:

A Clara caminha até ao túnel, mas não entra. Fica do lado de fora a espreitar para o outro lado. A Rita aproxima-se gatinhado. Demoram-se numa das entradas do túnel a explorar as fitas que cobriam a entrada, olham uma para a outra enquanto exploram. A Clara entra no túnel e passa de um lado ao outro rápido.

(NC16:C:03/11/2016)

Durante esta EA colocamos música ambiente, atividade que era recorrente visto que a educadora costumava colocar música durante o período do almoço e da hora de dormir. Deste modo, as crianças acabaram por relaxar, pois potenciam-se momentos de relaxamento nos bebés e ainda se estimula a parte auditiva. Fomos participando nas atividades, incentivando e motivando as crianças a explorar e descobrir mais.

A NC que apresentamos demonstra um momento de interação ocorrido entre o educador estagiário e duas crianças.

Clara e Rita começam a correr/gatinhar dentro do túnel. De seguida, comecei a gatinhar em direção a elas. As crianças ficam paradas a olhar para mim. Imito o ladrar e aproximando-me delas. As crianças começam a rir e fogem. Dou a volta e começo a gatinhar em direção a elas, sempre a imitar o ladrar. Clara e Rita eufóricas fogem de mim, correndo/gatinhando de um lado para o outro, sempre soltando umas gargalhadas. Apanho a Rita e começo a fazer cócegas na barriga. Clara aproxima-se e mexe-me na cara demonstrando querer entrar na brincadeira.

(NC17:C:03/11/2016)

O túnel serviu para que as crianças explorassem principalmente o tato, através das diferentes texturas (umas mais macias e outras mais rugosas), explorassem também o sentido da visão através das múltiplas cores dispostas em cada textura e nas janelas (papel celofane de cor).

Afirma-se, assim que é através da atividade sensoriomotora com o mundo físico e social que cada criança aprende. Como refere Rousseau (2009), a criança aprende ao

sentir o calor, o frio, a dureza, a debilidade, o peso, a ligeireza dos corpos, a considerar o seu tamanho, a sua figura e todas as suas qualidades sensíveis, olhando, apalpando, ouvindo, sobretudo comparando a vista com o tacto, estimulando com o olho a sensação que provocariam os dedos (p. 51-52).

São estas interações sensoriais e motoras que a criança descobre, sente, experimenta que a ajudam a conhecer e descobrir o mundo que a rodeia. As informações e as oportunidades que lhe são facultadas por estas interações (ver, tocar, levar à boca, cheirar...) fornecem-lhe referências como interagir, num dado momento, com algumas solicitações do meio (Zerloti, 2003). Esta linha de ação fundamenta-se no princípio piagetiano de que o conhecimento não nasce dos objetos, nem do sujeito, mas sim das interações que o sujeito estabelece com esses objetos Hohmann & Weikart (2011).

Durante a EA houve ainda um momento proporcionado pelas crianças, uma espécie de jogo de esconde-esconde, uma vez que as crianças se escondiam dentro da caixa, balbuciavam e tornavam a esconder-se como se demonstra a seguinte NC.

Rita olha para uma das janelas abertas do túnel. Vai até lá e fecha a janela. Sorri e balbucia. Volta a abrir, balbucia e fecha a janela. Deita-se no chão do túnel em frente a uma janela com papel celofane vermelho... mexe-lhe e sorri. Bate com as mãos no túnel e começa a dar às pernas, balbuciando enquanto escuta a Mariza.

(NC19:C:03/11/2016)

As figuras 6, 7 e 8 evidenciam algumas das explorações realizadas pelas crianças.



Figura 6 - Criança explorando o túnel



Figura 7 - Criança explorando o arco



Figura 8 - Criança a descobrir o túnel

Esta EA permitiu que as crianças interagissem umas com as outras, permitiu a exploração de diferentes e novos objetos, nomeadamente com as mãos e com os pés, e alguns momentos com a boca. Foi também incentivada a comunicação e a linguagem estabelecendo relação com os adultos e expressando as suas emoções.

A nossa ação, enquanto diferenciadores, foi tentar promover o bem-estar das crianças, procurando assegurar e criar diferentes experiências com recurso à exploração de novos materiais, para que as crianças pudessem receber novos estímulos e experienciar novos momentos. Um aspeto que tivemos em atenção, foram os ritmos de cada criança, respeitando-os e adaptando-nos a eles.

De um modo geral, conseguimos cumprir os princípios da DP, notando, no pouco tempo que tivemos de estágio, a evolução das crianças a nível afetivo, cognitivo e motor.

3.1.3. Análise dos dados

Os dados aqui apresentados são o resultado das observações realizadas ao longo de todo o processo de intervenção em creche, através da *Escala de empenhamento do adulto* (Bertram & Pascal, 2009).

Os dados das escalas apresentam-se sistematizados no gráfico 1:

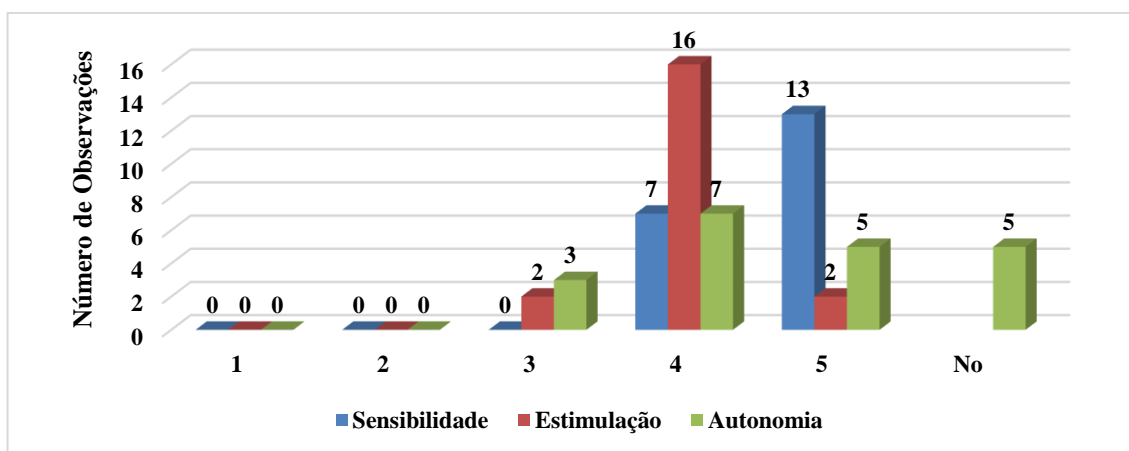


Gráfico 1 - Análise global da *escala de empenhamento do adulto* em contexto de Creche

Analisando o conteúdo do gráfico é possível verificar que a escala de empenhamento contempla níveis de pontuação de três a cinco, significando que a intervenção do educador estagiário (EE), no processo de aprendizagem, das crianças não apresenta características de total falta de empenhamento nem de total empenhamento. É possível verificar, que há umas pequenas variações nas características do estilo de mediação da ação educativa do EE. Na linguagem de Bronfenbrenner (1996) as variações nos processos são uma função conjunta das características do ambiente e da pessoa. Afirma a importância da influência, tanto das

características do educador, enquanto pessoa e profissional e em conexão, com as características do grupo de crianças, como das características físicas e simbólicas do contexto e de suas interações bidirecionais.

A tabela 3 apresenta a frequência global nas três subescalas (sensibilidade, autonomia, estimulação), mostrando que a frequência da sensibilidade (4,65) é mais elevada, que nas subescalas da autonomia (3,1) e da estimulação (4) que, se apresentam relativamente próximas.

Tabela 3 - Médias globais da *escala do empenhamento do adulto* em contexto de Creche

Subescala \ Nível	1	2	3	4	5	NO	Total	Média
Sensibilidade	0	0	0	7	13		20	4,65
Estimulação	0	0	2	16	2		20	4
Autonomia	0	0	3	7	5	5	20	3,1

A análise da tabela 3 evidencia uma pontuação acima do nível médio de qualidade (3,5), enunciado por Laevers (2005) na subescala da sensibilidade e estimulação e com um nível médio ligeiramente inferior, na subescala da autonomia.

Podemos perceber que, no que diz respeito à subescala da sensibilidade relativamente ao valor 4,65, houve por parte do EE uma preocupação visível relativamente ao bem-estar emocional das crianças, pronto para dar resposta às suas necessidades. No que diz respeito à subescala da estimulação com o valor de 4, o EE revela momentos de cumplicidade e de comunicação com as crianças, demonstrando uma escuta ativa, procurando envolvê-las e permitindo que estas realizassem as suas ideias e tivessem os seus próprios momentos de descoberta. Relativamente à autonomia com o valor de 3,1 é possível verificar que as crianças tinham alguma autonomia, mas só em determinados momentos, talvez pela falta de experiência do EE, na condução das experiências de aprendizagem e na dificuldade de que se reveste o questionamento e a estimulação com crianças tão pequenas.

Consideramos que nos seus primeiros anos de vida, as crianças precisam de um desenvolvimento sustentado, que seja rico de experiências múltiplas. Entendemos, por isso que devemos, enquanto educador, ser um proporcionador dessas experiências, criando estímulos e despertando todo o tipo de interações para que a criança possa crescer ativa.

Conseguimos também perceber que a observação tem papel fundamental na interação com as crianças e na planificação das atividades, pois só assim se conseguem conhecer as características de cada criança e do grupo. Neste sentido, é importante que as crianças tenham acesso a materiais diversificados e em quantidade e qualidade suficiente (materiais que sejam

desafiadores, mas ao mesmo tempo motivadores), permitindo explorar todos os seus sentidos.

Assim, o bem-estar das crianças deve ser sempre uma prioridade. Para tal é necessário adequarmos à rotina diária, percebendo os seus ritmos e estímulos, pois todas são diferentes e precisam de cuidados diferentes. Para ser possível proporcionar-lhes momentos de prazer e de descoberta.

3.2. Ação educativa em Educação Pré-Escolar

A ação educativa em contexto de EPE decorreu ao longo de dez semanas, durante 150 horas, que foram alternadas entre as nossas intervenções e as da colega de estágio.

Para planificar adequadamente para esta faixa etária foi necessário, num momento inicial, conhecer o contexto educativo, as crianças, o espaço e as rotinas.

Dividimos esta secção em três subsecção: descrição e análise do contexto, descrição e análise das experiências de aprendizagem e por último a análise dos dados. Estes três aspetos permitirão analisar os procedimentos, intervenções e reflexões que realizamos durante o período de estágio.

Conforme se explicitou anteriormente, para a recolha de dados, neste contexto utilizamos a escala do empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009), o PQA (HighScope Educational Research Foundation, 1998) e também os registos fotográficos/vídeo e notas de campo.

Ressalvamos que, todos os nomes referentes às crianças são nomes fictícios, mantendo assim o anonimato e a confidencialidade dos dados.

3.2.1. Descrição e análise do contexto de Educação Pré-escolar

O estágio que desenvolvemos na EPE, decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta instituição possuía uma resposta social de Creche (0-3 anos) e de Educação Pré-Escolar (3-5 anos) e tinha um espaço exterior e interior muito adequado à missão a que se destinava.

O espaço exterior era um espaço muito amplo, onde as crianças podiam brincar livremente apesar de não ser muito equipado proporcionava e permitia algum tipo de brincadeira (ex.: subir, correr, baloiçar). Havia alguns problemas menores que podiam constituir perigo para a saúde e segurança das crianças no recreio exterior (ex. baloiços enferrujados), mas, ainda assim, era um excelente espaço para a realização de experiências, embora fosse utilizado poucas vezes, o que era justificado pelo frio que se observava e no período de inverno.

O espaço interior era composto por várias salas umas destinadas à resposta social de creche e outras à EPE. Na creche havia a sala das crianças do berçário (três-doze meses), sala das crianças do um ano e sala dos dois anos de idade. Já EPE havia a sala das crianças dos três anos, a sala dos quatro anos e sala dos cinco anos de idade. Possuía uma sala de informática, uma sala pequena de convívio, onde era feito o acolhimento das crianças, um refeitório e o gabinete da direção.

Para cada uma das salas havia uma educadora responsável, mas em relação às auxiliares, por falta de pessoal, iam rodando pelas salas para dar uma ajuda no que fosse necessário.

A prática pedagógica foi realizada na sala designada por sala dos 4 anos, embora as crianças tivessem maioritariamente três anos.

Na visão da EEPE o ambiente da sua sala tenta *“dar resposta a diferentes interesses e a diferentes ritmos de aprendizagem; nem sempre tem os materiais necessários para essa resposta”*. Relativamente à forma como a organização do ambiente educativo (espaço, rotinas, interações, organização do grupo de crianças) promove a DP referiu que é essencialmente *“dando segurança para fazer escolhas conscientes e autónomas”* (Q2:EEPE).

Analisando a qualidade do ambiente educativo da sala, a partir das dimensões apresentadas no PQA (HighScope Educational Research Foundation, 1998), observamos que esta era ampla estando o espaço dividido em áreas de trabalho (construções, casa, biblioteca, jogos e expressão plástica). Em todas as áreas de trabalho haviam designações facilmente entendidas pelas crianças.

No entanto, as diferentes áreas apresentavam *“uma quantidade limitada de materiais”*. Observamos que havia muitos livros, mas muito desgastados, desatualizados ou desadequados à idade, só alguns tinham capa, havia livros sem imagens, em francês. Também na área das construções se verificava esta pobreza, havendo apenas legos para explorar e criar. Na área da casa, tinham alguns elementos característicos de uma casa, mas muito desgastados e sempre os mesmos, ao longo do ano. Na área da plástica as crianças tinham os materiais sem condições, por exemplo lápis sem bico, lápis de tamanho muito reduzido o que tornava difícil o seu manuseamento, muitos lápis de cor da mesma cor. Na área dos jogos tinham alguns jogos, mas não estavam acessíveis às crianças, verificando-se, ainda, que muitos deles não eram adequados à idade das crianças.

Os materiais, não estavam organizados de acordo com qualquer sistema perceptível; as áreas de trabalho e os materiais não estavam etiquetados e em alguns casos os materiais

estavam fora do alcance das crianças ou eram trazidos pelos adultos em momentos específicos.

Tudo isto retirava autonomia à criança, visto que era necessário, em alguns casos, ser o adulto a fornecer-lhe o material, o que propiciava que estas repensassem as suas brincadeiras e explorações, acabando por utilizar sempre os mesmos materiais e conseqüentemente, da mesma forma.

O grupo desta sala era constituído por dezasseis crianças, sendo sete do sexo masculino e nove do sexo feminino, tendo a maioria do grupo três anos e alguns quatro anos. Uma das crianças deste grupo era portadora de necessidades educativas (NE), apesar de ainda se encontrar na fase de diagnóstico. Esta criança era apoiada por uma terapeuta da fala, uma vez por semana, e por uma educadora do ensino especial, também uma vez por semana. A educadora do ensino especial também apoiava uma outra criança, mas por razões relacionadas com o seu contexto familiar.

Relativamente ao modo de trabalhar com crianças com NE, a EEPE refere que para conseguir prestar um apoio mais especializado e atendendo aos fatores da DP, é necessário elaborar *“currículos adaptados a cada necessidade. Fazendo equipas multidisciplinares que dão resposta às necessidades individuais da criança. Nomeadamente profissionais da terapia da fala e educadores especializados”* (Q2:EEPE).

Reconhecemos a importância da constituição de equipas especializadas e multidisciplinares para conseguir dar respostas às necessidades individuais das crianças com NEE, mas sem desconsiderar o papel do educador titular da sala. É este que possui a visão holística da criança uma vez que é com ele que elas passam grande parte do tempo, é com ele que desenvolvem atividades (atividades que muitas vezes serão escolhas feitas pelas crianças). É, sobretudo o educador quem vê as mudanças que a criança apresenta e as suas evoluções.

A rotina diária da EPE organizava-se do seguinte modo: as crianças quando chegavam à instituição dirigiam-se para a sala da televisão onde era feito o acolhimento. Às 9h00 deslocavam-se para o refeitório e sentavam-se à mesa, onde aquelas que não o tinham feito em casa tomavam o pequeno-almoço, enquanto as outras observavam-nas sentadas. Este era um tempo de grande agitação pois as crianças partilhavam os brinquedos que traziam de casa embora tivessem que permanecer sentadas. De seguida, às 9h30 arrumavam os seus brinquedos e iam para a sala, já bastante agitados, não havendo a possibilidade de um momento de transição de forma tranquila. Já na sala, iniciavam os trabalhos em grande grupo e, posteriormente, realizavam-se momentos em pequenos grupos ou individuais. Terminadas

as explorações chegava a hora das refeições, a higiene e seguia-se o descanso. De tarde a rotina estava organizada de forma semelhante. Depois de as crianças acordarem, existiam tempos de trabalho individual e em pequenos grupos aos quais se seguia o lanche. Nesta sala, os adultos e as crianças seguiam sempre uma rotina diária consistente ou uma sequência de eventos. Os adultos informavam as crianças, com bastante tempo de antecedência, das alterações à rotina, sendo que as crianças estavam de alguma forma conscientes de que existia uma rotina diária bastante consistente.

Quanto às interações por parte da EEPE, por vezes era demonstrada uma atenção positiva nas suas interações com as crianças, interagindo de forma calma e com um tom que demonstrava respeito. As conversas com as crianças ocorriam, por vezes, de forma recíproca. A EEPE fazia muitas perguntas às crianças, principalmente questões de resposta fechada ou única e predeterminada. Em algumas situações, os adultos participavam nas brincadeiras com as crianças. A este propósito, a EEPE referiu que *“a relação com as crianças é de respeito em primeiro lugar. Tento ser atenta às suas necessidades emocionais e de aprendizagem. Considerando que “devemos saber ouvir e ter sempre um diálogo colaborativo (Q2:EEPE).”*

Neste sentido, visto que a DP tem como ideais o respeito pelo ritmo das crianças, as interações, e os ambientes promotores de qualidade para uma educação de referência, questionamos à EEPE o que esta entendia por DP e se as OCEPE a consideram. Na sua visão, *“diferenciação pedagógica é a resposta que o sistema consegue oferecer à criança atendendo à cultura, interesses e capacidades de aprendizagem. [As OCEPE], alertam-nos para tal, normalmente remetendo-nos para uma planificação diferenciada” (Q2:EEPE).*

Pensamos que a definição apresentada nos remete para uma focalização relativa ao sistema, sem se reportar ao papel do educador como gerenciador da diferenciação. A DP é uma resposta que se pode dar para mudar o sistema existente, mas na verdade acaba por ser algo mais, é um modo de estar, pois é em primeiro lugar ter sempre em foco as crianças, sendo estas o centro da ação e são elas que devem dar o mote inicial.

Considerar a DP ajuda-nos a compreender que todas as crianças são diferentes e, como tal, é necessário que os educadores adequem as tarefas a cada uma delas, dando-lhes o tempo necessário para elas as realizarem. No tempo em que decorreu a PES, daquilo que fomos observando pudemos verificar as experiências realizadas se focalizavam no grupo de crianças, todos efetuavam o mesmo trabalho, ao mesmo tempo e considerando o cumprimento das regras estabelecidas pelo adulto.

Assim, no decurso da nossa intervenção procuramos promover atividades que tornassem as crianças autónomas, que lhes proporcionassem segurança e que, principalmente, fossem algo de diferente e inovador para que pudessem ter contacto com materiais variados e experiências de aprendizagem novas de modo a favorecer múltiplas sensações e descobertas

De acordo com a análise realizada com o instrumento de avaliação PQA (HighScope Educational Research Foundation, 1998) a média da sala era de 2,34 pontos, numa escala de 1 a 5, o que demonstra que era uma sala abaixo do nível médio de qualidade (2,5). Isto mostra-nos que esta era uma sala onde era necessária uma intervenção a fim de melhorar o ambiente educativo, particularmente o espaço e os materiais, a rotina diária e as interações, para assim se conseguir promover uma melhor qualidade das atividades e principalmente para conseguir proporcionar um espaço de conforto e tranquilidade às crianças.

3.2.2. Descrição e análise das experiências de aprendizagem

Um dos grandes desafios com que nos deparamos foi o desenvolvimento de atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças. A observação atenta das crianças ao longo dos vários momentos do dia, permitiu-nos perceber os seus interesses e motivações, partindo destes para o desenvolvimento de atividades que ampliassem os seus conhecimentos e contribuíssem para novas aprendizagens. Nesse sentido, foi nossa preocupação, ao elaborar a planificação, criar situações de aprendizagem desafiadoras e estimulantes.

Ao elaborar e organizar as atividades procuramos que estas fossem promotoras da autonomia, da responsabilidade, do sentido crítico e do diálogo democrático (desenvolvimento individual e do grupo) e ainda que promovessem o sucesso educativo (incentivando a participação ativa das crianças nas atividades, utilizando materiais de aprendizagem diversificadas e a leitura).

Tivemos como documento de referência as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e procuramos que durante todas as semanas da nossa intervenção existissem explorações que contemplassem todas as áreas de conteúdo, pois todas são relevantes para aprendizagem.

Uma vez que o grupo de crianças era bastante irrequieto e que na sala existiam poucos materiais capazes de estimular a sua curiosidade, orientamos o nosso trabalho no sentido de encontrar estratégias capazes de as estimular e motivar recorrendo à exploração de múltiplos e diferenciados materiais. Nos pontos que se seguem descrevemos as EEA

realizadas em duas semanas de intervenção, e que procuram ter uma abordagem integradora.

Um dos aspetos que nos chamou a atenção, quando chegamos ao contexto, foi constatar o interesse das crianças em ver, ouvir e ler histórias. Observamos que a leitura e exploração de histórias era uma atividade que as estimulava. Parecia que o mundo em seu redor parava e começava um momento que ninguém podia interromper. Mal se ouvia na sala o “Era uma vez...”, o silêncio instalava-se para dar início a mais uma viagem. As crianças em silêncio, com os seus olhares atentos e ouvidos aguçados, esperavam pelo que iria surgir daquela história. Estavam curiosas e recetivas aos novos saberes e valores. Era um momento de fruição e prazer. Concordamos por isso com Dohme (2011), quando afirma que as histórias são um “Abre-te Sésamo” para o imaginário, “onde a realidade e a fantasia se sobrepõem” (p. 7).

Reconhecemos que é através das histórias, que as crianças têm a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar seu vocabulário, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida. Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens (...), suscita o desejo de aprender a ler” (p. 66).

A aventura do Bicho Estranho

Para iniciar uma nova semana carregada de aventuras e experiências, e para cativar e acalmar o grupo, reunimos as crianças num semicírculo e cantamos a canção *A menina Manuela*. Sempre que transitávamos de uma atividade para outra, criamos momentos de transição diferentes para que a atenção e motivação da criança se mantivesse. Segundo Hohmann e Weikart (2011), “as transições são períodos em que as crianças mudam de uma atividade ou experiência para a seguinte, sendo importantes porque criam uma atmosfera para a experiência subsequente” (p. 231). Os mesmos autores frisam que o objetivo dos educadores é fazer destas mudanças potencialmente perturbadoras um momento que venha a ser, para as crianças, tão calmo e interessante quanto possível. Preparamos o momento de forma a despertar a curiosidade das crianças. De seguida, apresentamos um *Bau Surpresa*, que seria um meio através do qual elas poderiam dar largas à sua imaginação.

Em conversa com as crianças fomos fazendo suposições e antecipações oralmente sobre o baú, como demonstra a seguinte NC.

Todas as crianças ficam a olhar atentas para o baú.

Rita – *O que é isso João?*

João – *O que é vocês acham que é isto?*

Francisca – *É uma caixa.*

Antônio – *Uma caixa mistério.*

João – *E porque dizes que é uma caixa mistério?*

Antônio – *Porque está toda fechada e tem uma fechadura.*

João – *Mais alguém acha que é uma caixa mistério?*

Quase todo o grupo acena que sim com a cabeça.

João – *Se é uma caixa mistério então deve ter alguma coisa lá dentro. O que será que lá tem?*

As crianças ficam a pensar.

João – *Vocês acham que é grande ou pequeno o que está aqui dentro?*

Maria – *É grande, “muiiiitoo” grande.*

João - *Porque dizes que é grande?*

Maria – *Porque a caixa é grande.*

João – *Eu ouvi dizer que o que está aqui dentro é um bicho, um bicho estranho.*

Como é que vocês acham que poderá ser o bicho?

Rita – *Eu acho que tem muito pelo.*

Antônio – *Eu acho que tem três patas e uma cauda pequenina.*

João – *Cá para mim, o bicho tem um bico muito torto e grande!*

Rita – *João, o bico não pode ser muito grande porque se não, não cabe na caixa.*

João – *Pois tens razão, eu acho que é deste tamanho (gesticula com as mãos fazendo um tamanho que cabia no baú). Achas que deste tamanho já cabia no baú?*

Rita – *Sim!*

(NC9:EPE:16/01/2017)

Procuramos, nesse momento, ouvir todas as crianças e perceber as suas conceções, dando tempo para responderem.

O entusiasmo era notório, por isso, propusemos às crianças, que imaginassem e criassem um bicho estranho, ainda antes de ver o que estava no interior do baú, pois é importante dar liberdade às crianças de criar, sem lhe limitar a sua imaginação. As crianças são seres muito criativos que os transforma em artistas emergentes, que através da arte (no nosso caso), comunicam as suas perceções e experiências. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2011), referem que “a criatividade inerente à brincadeira de faz-de-conta e à

construção de símbolos é bastante satisfatória para as jovens crianças”, considerando ainda que o “criar representações, desenvolve-se a partir das experiências reais das crianças, fortalece as suas imagens mentais e torna mais ativo o significado por detrás dos símbolos que encontram no mundo” (p. 477).

Como momento de transição recorremos à canção *Lá vai o comboio*. Dividimos o grande grupo em três pequenos grupos, formando cada um dos grupos uma carruagem. À medida que o comboio se deslocava pela sala, íamos cantando a canção e sempre que o comboio parava, a carruagem que estava mais próxima da mesa de trabalho saía e sentava-se.

Em cada mesa estavam dispostos vários materiais reutilizáveis (caixas de cereais; caixas de ovos; copos de iogurtes, tampas de garrafa, cones de linhas, paus coloridos), para que cada grupo elaborasse o seu bicho estranho. A liberdade para a escolha dos materiais a utilizar foi total, assim como de que forma e onde colocar os materiais.

Finalizada a tarefa proposta, pedimos às crianças que se reunissem apresentassem o seu bicho estranho às restantes e que explicassem as suas características. Para as ajudar, colocamos-lhe algumas questões como: “*Que som faz o teu bicho?*”, “*O que come?*”, “*Onde vive?*”. Segue-se a seguinte NC, que demonstra esse diálogo.

João – *Agora, vamos apresentar os bichos de todos os meninos. Quem gostaria de ser o primeiro a mostrar aos colegas o bicho que criou?*

(Rita e Francisca prontamente levantam-se e começam a dizer que querem ir).

João – *Ora bem, a Rita e a Francisca, foram as primeiras a dizer que gostavam de vir, por isso os meninos que estiveram a fazer o bicho com elas vão-se levantar e vem até aqui á minha beira. (Deslocam-se todos para o local indicado).*

Agora vão virar-se para os colegas e vão mostrar o vosso bicho.

João – *Muito bem, agora vamos apresentar o vosso bicho aos colegas. Qual é o nome dele? Vocês deram-lhe um nome?*

Francisca – *Sim, chama-se Dragão.*

João – *Boa. Então e o vosso dragão tem algum poder especial?*

Tiago – *Deita fogo pela boca e gosta de estar em sítios escuros.*

João – *Então se ele gosta do escuro, onde é que ele mora?*

Tiago – *Mora numa caverna muito escura.*

João – *Muito bem, e o que come o Dragão?*

Sara – *Come frutos de uma árvore especial que só existe onde ele mora.*

João – *E ele mora muito longe daqui?*

Sara – *Um pouquinho, que é para ninguém o descobrir.*

João – *Pois. Olhem, e ele faz algum barulho?*

Rita – Faz, “bruuahahahaha”.

João – Ena, faz um barulho muito assustador.

Rita – Sim, mas ele é amigo das pessoas.

João – Então não preciso de ter medo dele?

Rita – Não. Ele é meiguinho.

João – Boa então.

(NC11:EPE:16/01/2017)

As construções finais encontram-se documentadas nas figuras 9, 10 e 11.



Figura 9 - Bicho estranho do grupo 1



Figura 10 - Bicho estranho do grupo 2



Figura 11 - Bicho estranho do grupo 3

Depois deste momento de entusiasmo por parte das crianças e para as conseguir acalmar, visto que tinham ficado bastante animadas com a apresentação dos seus bichos estranhos, colocamos uma questão: *nós todos já vimos os bichos estranhos uns dos outros mas ainda nos falta um?! As crianças aperceberam-se que faltava ainda ver o bicho estranho que estava no baú, pedindo logo para o mostrar.*

Para iniciar um novo momento utilizamos a canção *Com pezinhos de veludo*. Este momento de transição, foi algo de novo para as crianças e fez com que ficassem calmas, percebendo que o momento que viria a seguir deveria ser escutado com atenção

Seguiu-se a leitura expressiva da história *Um bicho estranho* de Daporta e Villán (2010), ao mesmo tempo que de dentro do baú eram retiradas partes de um fantoche de rato e “como por magia” começou a montar-se um rato, tal como se observa na figura 12.



Figura 12 - O bicho estranho

Assim que o fantoche ia sendo montado, no decorrer da história, as crianças cada vez se mostravam mais entusiasmadas e concentradas, pois a estratégia utilizada era uma novidade para elas. A cada página uma nova descoberta, uma nova peça que se montava, uma reação diferente, uma nova emoção.

Segundo Beherens (2009), um dos grandes desafios do educador está em conseguir construir e reconstruir caminhos de emoção e sensibilidade nas crianças. Para isso, é necessário que o educador selecione estratégias de ensino que respeitem a diversidade existente no grupo.

A NC que a seguir se apresenta demonstra esse momento, durante a leitura expressiva da história.

Teresa – *Olhaaa, é uma pata!*

Fernando - *E não é o rabo.*

Teresa – *Não é um rabo, é uma cauda.*

Decorridos mais alguns passos da história, as crianças começam a ficar cada vez mais entusiasmadas mostrando na sua cara sorridente e atenta a cada movimento do EE.

Teresa – *Já sei qual é esse bicho (começando a abanar-se).*

Inês – *Shiiuu, deixa ouvir (fazendo sinal com o dedo à frente da boca).*

Teresa – *É um rato, olha a cauda e as patas.*

(NC13:EPE:16/01/2017)

Estas estratégias devem ser utilizadas para dar resposta às necessidades individuais das crianças, com o objetivo de desenvolver as suas aprendizagens. Assim, é necessário que a criança tenha um papel ativo na sua interação com o meio que a rodeia, que por sua vez, lhe deverá conceder condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda.

No final da história, todas as crianças referiram que o bicho estranho era um rato. Aproveitamos para conversar sobre as características dos ratos, nomeadamente a forma como se deslocam, e propusemos às crianças a realização do jogo *O rei manda*. O jogo consistia em eleger um rei para “mandar”, e só era permitido utilizar expressões tendo como referência passos de animais (Ex: três passos à *elefante*, dois passos à *tartaruga*). Durante a realização do jogo, várias crianças assumiram o papel de reis, o que permitiu que todas tivessem a oportunidade de ter tal função. Para dar ainda mais realce ao rei, fizemos uma coroa que só o rei podia usar.

Decidimos optar por realizar um jogo, uma vez que este pode ter um papel importante no desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Como refere Ortiz (2005), através do jogo “a criança aprende normas de comportamentos para crescer e aprender a viver na sociedade de forma integral” (p. 27) e “promove habilidades sociais, ajuda a canalizar, reduzir ou processar condutas agressivas e aumenta a auto-estima” (p. 28). O jogo gera um ambiente onde as crianças aceitam as diferenças uns dos outros, respeitando-se. Ao jogarem, as crianças, tornam-se mais solidárias, aprendem a trabalhar em grupo, adquirem e aprendem os valores importantes para o seu crescimento como cidadãos que é um dos requisitos que deve assumir a DP.

Elmer e o novo fato

No dia seguinte demos continuidade à semana das histórias. Para iniciar este novo ciclo do dia, cantamos a canção *O livro das surpresas*. Procuramos captar a atenção das crianças, acalmá-las e relaxá-las para que o momento que viria a seguir se tornasse num momento prazeroso.

Após o cântico da canção, apresentamos o livro às crianças, *Elmer e o grande dia* de Mckee (2009). Antes de iniciarmos a leitura da história, apresentámos-lhes o livro, indicando o autor, o ilustrador e o título. Exploramos ainda durante o momento de apresentação do livro, os elementos presentes na capa, bem como outros elementos paratextuais. Consideramos que este momento, antes da leitura, é importante porque motiva as crianças para a história que estão prestes a escutar.

Existem diferentes e diversas estratégias para se iniciar a leitura, como refere Sousa (2007), “apresentar o título da obra e o seu autor e estabelecer diálogos sobre a narrativa, procurando que as crianças produzam previsões sobre a narrativa, criando desejo de ouvir ler o texto” (p. 49). Ao fazer isto, estamos não só a motivar as crianças para o que estão prestes a escutar, mas também a fazer com que imaginem e criem uma história, que pode vir a ser diferente da original.

Após este primeiro diálogo com as crianças, passamos à leitura da história e, enquanto o fazíamos, íamos mostrando as páginas com as respetivas ilustrações.

Após a leitura, estabelecemos um diálogo com as crianças, sobre a história que tinham acabado de ouvir. Colocamos algumas questões como: *O que aconteceu ao Elmer?*; *“Porque estavam a festejar?”*; *“Porque se pintou de outra cor?”*

De seguida, propusemos às crianças se elas gostariam de criar um fato para o Elmer, cada um podia fazer um pouco do fato e no fim juntávamos tudo. A aceitação por parte das crianças foi boa, e mostraram logo vontade de o fazer.

Através de um sorteio, criamos dois pequenos grupos, um grupo foi elaborar a peça para o fato do Elmer com materiais diversificados (pedaços de tecidos, massas, feijão, palhinhas), como se observa na figura 13, 14 e 15, enquanto o outro foi para as áreas. A divisão para as áreas foi feita através de um cubo com a imagem das áreas em cada face. Optámos por criar esta estratégia, porque durante o tempo que estivemos no contexto, as crianças escolhiam sempre as mesmas áreas e assim parecia-nos mais justo e aleatório. Fomos percebendo que o fator, que levava as crianças a não escolher determinadas áreas, era a inadequação e escassez de material, o que os fazia perder a motivação e vontade de explorar, e para isto procuramos criar com as crianças, assim como levar novos materiais para suscitar vontade e interesse por todas as áreas.



Figura 13 - Crianças a criar o fato do Elmer



Figura 14 - Crianças a criar o fato do Elmer



Figura 15 - Criança a criar o fato do Elmer

Durante a realização da tarefa, fomos prestando auxílio individualmente a cada criança, questionando-a como ia fazer, o que iria utilizar, etc., como se demonstra na NC seguinte.

João – *Então já sabes como vai ser o bocadinho do fato que vais criar para o Elmer?*

Rita – *Sim, vai ter muitas cores.*

João – *E tu achas que o Elmer gostava de um fato com muitas cores?*

Rita – *Sim, porque ele assim fica mais bonito.*

João – *Muito bem. Eu acho que o Elmer vai gostar do teu bocadinho para o fato dele.*

Rita – *Quando é que vamos dar o fato ao Elmer?*

João – *Mais logo, agora vamos criar o fato, depois quando todos os meninos fizerem a parte deles, vamos deixar a secar um bocadinho e depois vamos juntar todas para criar o fato do Elmer.*

João – *Então, já decidiste o que vais fazer?*

Tiago – *Não sei, eu gosto destes e destes (aponta com o dedo).*

João – *Muito bem, se quiseres podes usar todos, tu é que escolhes. Tens de fazer de maneira a que tu e o Elmer gostem.*

Tiago – *Eu acho que o Elmer vai gostar.*

João – *Eu também acho que sim.*

Tiago – *Achas que vai ser ao Elmer o fato?*

João – *Sim vai, eu perguntei-lhe as medidas que era para nós conseguirmos fazer um fato que lhe servisse.*

Tiago – *Fixe.*

(NC15:EPE:17/01/2017)

Para dar continuidade ao tema, durante a parte da tarde, quando as crianças acordaram da sesta, fizemos uma roda no centro da sala e exploramos a canção, *Um elefante se balançava*. Sentamo-nos com o grupo, e começamos por explorar a letra, pedindo para repetirem a seguir a nós. De seguida, quando as crianças se apropriaram da letra, cantamos todos juntos. Inicialmente, o grupo estava todo sentado, apenas o estagiário, permanecia de pé e para dinamizar ainda mais o momento, como a letra da música diz: “*um elefante se balançava, numa teia de uma aranha, e quando viu que a teia resistiu, foi chamar outro elefante*”, à medida que a música acabava, o último elemento que tinha sido chamado para se levantar, escolhia uma criança para se levantar e, em grupo, procedíamos à contagem do número de pessoas que estavam de pé e repetíamos a canção novamente. A atividade apenas terminou quando todas as crianças foram chamadas.

Esta atividade foi um momento diferente, pois através da Expressão Musical, conseguimos articular diferentes áreas de conteúdo (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática e Domínio da Educação Artística).

Segundo Chiarelli e Barreto (2005), a música contribui para o autoconhecimento da criança, para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, linguístico e sócio afetivo, cooperando para o desenvolvimento holístico da criança.

Trabalhar música com crianças é um ótimo meio de as conseguir cativar e motivar para a tarefa que se pretende realizar, permitindo desenvolver a sua criatividade, raciocínio e ainda favorece a socialização das crianças. Além disso, através da música conseguimos proporcionar uma educação que engloba diversos saberes.

Segundo Sousa (2003), através da música, a criança desenvolve-se num todo, principalmente a personalidade, aprendendo ou melhorando a maneira de se exprimir e comunicar.

No final da música uma das crianças questionou-nos: *João, quando vamos vestir o fato que estivemos a fazer ao Elmer?* Respondemos que se elas quisessem já o poderíamos vestir, porque as peças do fato já estavam prontas. As crianças mostraram entusiasmo, então para melhor organização, colocamos as crianças em roda no centro da sala, onde colocamos a fotografia do Elmer. De seguida, fui buscar as peças do fato e coloquei numa mesa e disse às crianças que cada um iria ter que descobrir onde a sua peça encaixava no Elmer. A partir daí, decorreu a atividade, tendo as crianças, à vez colado a sua peça no local adequado, até ficar o Elmer com o fato completo como demonstra a figura 16.



Figura 16 - Fato do Elmer

Uma baleia no quarto

Para finalizar a semana, recorremos a outra história, escolhida com um propósito, visto que se referia a uma menina que por tudo e por nada fazia birras e na sala andávamos com esse problema.

Assim escolhemos contar a história *Uma baleia no quarto* de Tavares (2012). Para motivar as crianças, recorremos a dois fantoches (uma baleia e uma menina), mas antes de iniciar a leitura conversamos com as crianças, já dramatizando com os fantoches, interagindo de forma a que as crianças se apresentassem aos fantoches e vice-versa. Esta conversa permitiu que as crianças ficassem mais motivadas para a leitura que se seguiria.

Após o diálogo, começamos a contar a história de forma expressiva, com o grande grupo sentado em “U” e as reações começaram a surgir logo, com uma criança a sentir que fazia parte da história, ao identificar-se com o nome da personagem do livro e com tudo aquilo que ia acontecendo ao longo da história.

Assim que terminamos a leitura, as crianças começaram a direcionar a conversa para os fantoches, colocando-lhes questões. Neste sentido, demos prioridade a esse momento, e continuamos a nossa ação nessa direção.

Logo a seguir a este momento de descontração e de convívio com as crianças, uma das crianças questionou-nos: *João, o que é aquele saco que tens ali?* Expliquei-lhes que dentro daquele saco estavam uns materiais que serviam para fazermos uma experiência. Perguntei-lhes se eles gostariam de fazer uma experiência, ao que prontamente responderam afirmativamente.

Assim, para haver uma melhor e mais fácil divisão do grupo para realizar a experiência, fizemos o *jogo da batata quente*. Pedimos às crianças que se sentassem todas em roda, no chão. De seguida, mostramos-lhe uma batata e explicamos que teriam que imaginar que a batata estaria quente e, por isso, teriam de passá-la ao colega do lado o mais rápido que conseguissem (sem a atirar), enquanto isso íamos cantando: *Batata que passa quente, batata que já passou, quem ficar com a batata, coitadinho se queimou*. Após a canção chegar ao final, a criança que tivesse com a batata na mão, iria sair da roda e deslocar-se para o local da experiência.

Distribuídas as crianças, com o material já colocado em cima da mesa explicamos às crianças em que consistiria a atividade e quais eram os materiais.

As crianças sentaram-se à mesa e começaram a observar os materiais, olham uns para os outros e começam a reconhecer alguns dos materiais, seguindo-se o seguinte diálogo.

Inês – *Isto é arroz e copos.*

Ricardo – *E não é farinha.*

Inês – *Não não, é arroz que a minha mãe faz isto!*

Ricardo faz uma cara de negação.

João – *A Inês tem razão Ricardo, isto é arroz. Queres ver a diferença entre o arroz e a farinha? Algum de vocês sabe dizer a diferença do arroz e da farinha?*

Todo o grupo acena com a cabeça que não. Coloco um pouco de arroz na mesa e de farinha. As crianças começam logo a tocar nos dois para descobrir as diferenças.

Então agora já me conseguem dizer se são diferentes?

José – *Sim, a farinha é mole e o arroz é duro.*

Inês – *E a farinha é mais fininha e o arroz grosso*

João – *Pois é, a textura do arroz e da farinha são diferentes. A farinha são bocadinhos muito pequeninos e o arroz é maior. Além disso nós se pusermos farinha na mão e bufarmos vemos que ela é um pó e o arroz não.*

Com um pouco de farinha exemplifico. As crianças ficam fascinadas e querem experimentar. Coloco um pouco de farinha nas suas mãos e elas bufam.

Mas algum de vocês sabe dizer onde é que utilizamos a farinha e o arroz?

Inês – *A minha mãe usa o arroz na comida.*

João – *Sim, o arroz é usado nos cozinhados. E a farinha?*

Ricardo – *Na comida também.*

João – *Também é verdade. Pode ser usado para fazer pataniscas por exemplo. E mais? Algum de vocês sabe em que mais podemos usar a farinha?*

As crianças ficam pensativas e não respondem.

Vou dar-vos uma ajuda, a farinha usada para fazer uma coisa que vocês gostam muito e que sempre que alguém faz anos traz para a escola.

Inês – *É um bolo?*

João – *Muito bem, a farinha é usada para fazer bolos.*

José – *João, o que é que vamos fazer?*

João – *Hoje vamos fazer uma experiência. Temos aqui estes materiais (identifica o nome de cada um e mostra às crianças) e vamos colocá-los cada um num copo e vamos mexer para ver se ele se dissolve ou não se dissolve na água.*

Ricardo – *João o que é “dissolve”?*

João – *Dissolve é misturar. Vamos ver se eles se misturam com a água e desaparecem ou se não se misturam e ficam a ver-se na água.*

Que dizem pode ser?

As crianças mostram-se animadas e entusiasmadas.

(NC18:EPE:18/01/2017)

Assim partimos para a descoberta, mas antes de providenciar os materiais a cada criança, apresentamos-lhes uma tabela de dupla entrada (anexo IX), que servia para eles registarem as ideias prévias sobre o que iria acontecer. As crianças a princípio tiveram dúvidas e não tinham percebido muito bem, mas depois de uma explicação mais detalhada conseguiram compreender e registrar aquilo que achavam. Esta parte do trabalho, não foi tão bem conseguida, pois só após a realização do trabalho é que chegamos à conclusão que eram crianças ainda muito pequenas e aquilo para elas não fazia grande sentido. Ainda assim obtivemos algumas respostas engraçadas durante o processo de realização do preenchimento da tabela, como demonstra a NC.

Inês – João eu acho que não vai misturar (referindo-se ao arroz).

João – Então porque achas isso Inês?

Inês – Porque o arroz é duro.

Ricardo – Sim, e o açúcar também é duro não se vai misturar.

João – Pois é, eu podia dizer a resposta, mas acho que o melhor é esperarmos e ver o que acontece na experiência. Que dizem? Vamos começar?

As crianças abanam a cabeça a dizer que sim.

(NC19:EPE:18/01/2017)

Para uma melhor gestão e igualdade para todas as crianças, juntamente com elas decidimos dividir o material e tarefas para que todas pudessem participar e manipular, neste sentido uma criança deitou água nos gobelés e as restantes deitaram as substâncias que lhe tinham sido atribuídas (arroz, açúcar, corante vermelho) na água e, por fim, todos mexerem o conteúdo de cada gobelé, passando de uns para os outros.

A atividade decorreu e à medida que as crianças iam mexendo o conteúdo iam ficando cada vez mais espantadas com o resultado, especialmente com o do açúcar, visto que nas suas conceções como o açúcar era duro este não se iria dissolver na água.

Atividades de ciências são importantes em educação pré-escolar, pois permitem às crianças procurar, descobrir e satisfazer a sua insaciável vontade e curiosidade sobre o mundo que as envolve. Como refere Fumagalli (1998), “as crianças exigem o conhecimento das ciências naturais porque vivem num mundo no qual ocorre uma enorme quantidade de fenómenos naturais para os quais a própria criança deseja encontrar uma explicação” (p. 17). Além disso, como salientam Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), a exploração das ciências “permitem à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (p. 6)

Como refere Catita (2007) é importante a aposta em estratégias que tratem os conhecimentos do mundo físico e social logo na EPE, pois assim estamos a proporcionar aprendizagens experimentais que terão um contributo para a estruturação intelectual da

criança em relação ao pensamento científico. As crianças compreendem melhor o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e tem oportunidade de explorar novos espaços, objetos e diferentes materiais. Assim, estas vão construindo e compreendendo a sua posição e papel no mundo que a envolve, importando por isso proporcionar atividades que lhe permitam questionar-se e investigar sobre essas questões.

Após esta atividade realizamos a dramatização da *lengalenga B*, com recurso a um pictograma. Utilizamos o pictograma visto que é um recurso que permite às crianças começarem a relacionar as palavras com as imagens e poder associar essa palavra.

Após este momento realizamos um jogo de roda *chamado Cai, cai, balão*. Para isso, foi dado um balão cheio a uma criança com o objetivo de o passar pelos colegas, acompanhado pela música: “*Cai, cai, balão! Cai, cai, balão! Na rua do sabão. Não cai, não! Não cai, não! Não cai, não! Cai aqui na minha mão*”. Assim que a música acabava, a criança que tinha o balão saía da roda e formava uma equipa. As crianças à medida que iam saindo, ficavam alinhadas em duas filas. A primeira criança ia para a equipa A e a segunda criança ia para equipa B, e assim sucessivamente, até todas as crianças ficarem distribuídas pelas duas equipas, para realizarmos o jogo que descreveremos de seguida.

Visto que é importante trabalhar todos os domínios e visto que ainda não tínhamos abordado o domínio da educação física, optamos por realizar o jogo denominado por *Cesto das Bolas*. Neste jogo houve duas equipas, já previamente divididas como evidenciamos em cima, e para tornar o jogo mais apelativo para as crianças pedimos para que estas dessem um nome à equipa.

Não foi um trabalho fácil, cada criança tinha um nome que queria dar e houve um pouco de confusão, então procuramos arranjar um consenso com cada equipa, percebendo quais eram os nomes que elas gostavam, tentando explicar que quando se trabalha em equipa temos de saber aceitar as ideias dos outros, respeitando-as e devemos assim conciliar algo em conjunto para conseguirmos um resultado no final do agrado de todos. Não foi fácil, mas após algum tempo conseguimos que todos os elementos de ambas as equipas concordassem com os nomes escolhidos pela maioria. Assim surgiram a equipa *patrulha pata* e a equipa *Frozen*.

O jogo era um percurso que as crianças teriam de percorrer no menor tempo possível e no fim desse percurso tinha uma marca no chão, onde tinham de parar e atirar a bola para um cesto que estava colocado um pouco mais à frente da marca. No final, ganhava a equipa que tivesse mais bolas no cesto.

O jogo tornou-se no momento-chave da tarde, as crianças adoraram participar. A realização desta atividade foi sem dúvida acertada, pois as crianças não só se divertiram como também se ajudavam uns aos outros, provando que o jogo também serve para trabalhar em conjunto e apoiar os outros.

A este propósito Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que

os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças”, reforçando ainda a ideia dizendo que o jogo é “ainda um contributo para a aprendizagem de diversas formas de relacionamento com os outros (cooperação ou oposição) (p. 44).

Ao longo de todo estágio o nosso papel foi essencialmente o de proporcionar novos momentos às crianças, visto que o ambiente educativo e os materiais não eram muitos e os que tinham eram desadequados.

Neste sentido, procuramos criar momentos únicos e diferentes, apoiando sempre cada criança na sua individualidade, respeitando o seu ritmo e capacidades. Apercebendo-nos das diferenças das crianças, fomos adaptando-nos a cada uma delas e, compreendendo as suas motivações, podendo, assim, coligir informações que nos permitiram fazer as melhores escolhas e planear, no sentido que todas se envolvessem.

Não foi fácil, pois o grupo era um pouco difícil de trabalhar, o que se tornou um desafio, não só pelas diferenças que apresentavam, como pela inexistência de regras de convivência social, sendo que o primeiro desafio foi: construir com as crianças os direitos e os deveres de cada um e de todos, para que todos pudessem participar e ser apoiados.

Sem dúvida que a nossa posição aqui foi de facilitar de novas oportunidades e penso que conseguimos respeitar e cumprir os requisitos da DP na sua generalidade.

3.2.3. Análise dos dados

Os dados aqui apresentados são relativos aos resultados das observações realizadas ao longo de todo o processo de intervenção no contexto de EPE, de acordo com a *escala de empenhamento do adulto* (Bertram & Pascal, 2009).

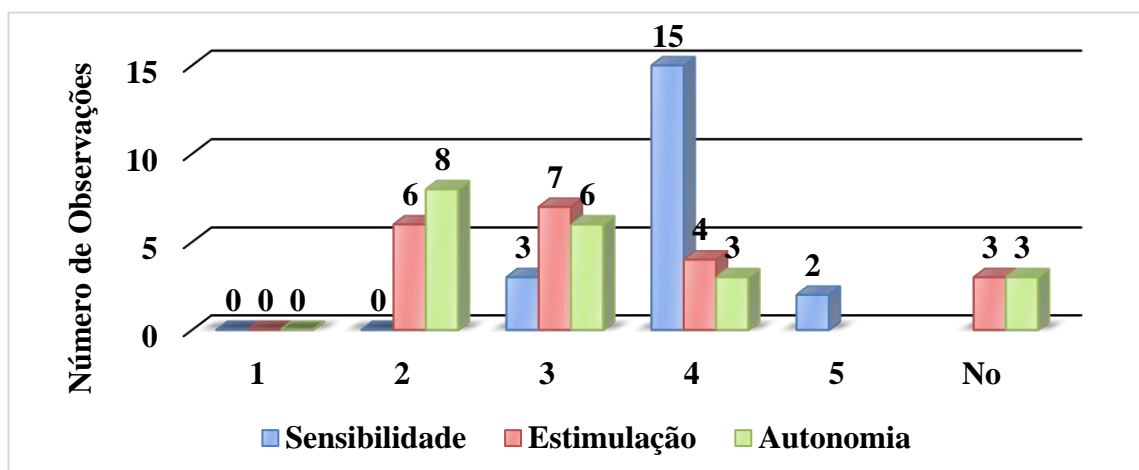


Gráfico 2 - Análise global da *escala de empenhamento do adulto* em contexto de EPE

A análise do gráfico 2, revela-nos que os resultados da aplicação da escala de empenhamento contemplam níveis de pontuação de dois a cinco, significando que a intervenção do EE não apresentou características de total falta de empenhamento. É possível também verificar que há umas pequenas variações nas características do estilo de mediação da ação educativa do educador-estagiário. Sá-Chaves (2002) refere que no exercício da ação, as vivências do educador, enquanto profissional e pessoa juntamente com as características do grupo de crianças acabam por influenciar ao seu modo de ação, sendo necessário estas técnicas para este conseguir perceber e analisar o seu desempenho.

Assim, o gráfico 2, que apresenta a frequência global nas três subescalas (sensibilidade, autonomia, estimulação), mostrando que a frequência da sensibilidade é mais elevada, que nas subescalas, da autonomia e da estimulação que, se apresentam relativamente próximas. É importante salientar que o valor absoluto da frequência de comportamentos não observados é igual ao valor da frequência do nível 2 relativos à subescala da estimulação.

Tabela 4 - Médias globais da *escala do empenhamento do adulto* em contexto EPE

Subescala \ Nível	1	2	3	4	5	NO	Total	Média
Sensibilidade	0	0	3	15	2		20	3,95
Estimulação	0	6	7	4		3	20	2,45
Autonomia	0	8	6	3		3	20	2,3

A análise da tabela 4 evidencia uma pontuação acima do nível médio de qualidade (3,5), enunciado por Laevers (2005) na subescala da sensibilidade e, um nível abaixo do valor médio, nas subescalas da autonomia e estimulação. Podemos denotar que no que diz respeito à subescala da sensibilidade (3,95), houve por parte do EE uma preocupação

visível relativamente ao bem-estar das crianças, procurando dar respostas às necessidades de todas as crianças.

Relativamente à subescala da estimulação (2,45) e autonomia (2,3) podemos observar que os valores se encontram abaixo da média, pois no momento em que estamos a aprender a trabalhar, apesar de concedermos à criança a oportunidade de comunicar as suas ideias e opiniões, acabamos por nos centrar mais em nós e não em dar resposta à voz das crianças, acabando por não lhes dar tanta autonomia e não criando estímulos potenciadores e geradores de novas descobertas. Embora tenha existido a preocupação de ouvir a criança, podemos verificar que ainda temos um longo caminho a percorrer no que diz respeito à aprendizagem das interações. Este é um processo longo, complexo e implica que os contextos sejam contextos que apoiem o estagiário nesta visão mais ampla.

Assim, por em prática a DP não é fácil, implica conhecer as crianças e famílias e em três meses é pouco tempo para o conseguir.

3.3. Ação educativa em contexto 1.º CEB

A ação educativa em contexto de 1.º CEB ocorreu ao longo de doze semanas, durante 180 horas, que foram alternadas entre as nossas intervenções e as da colega de estágio.

Para planificar adequadamente para esta faixa etária foi necessário, num momento inicial, conhecer o contexto educativo, as crianças, o espaço e as rotinas, sendo que foi realizado um inquérito à turma para perceber as suas características.

Para melhor apresentação dos dados dividimos esta secção três subsecção: descrição e análise do contexto, descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem e, por último, a análise dos dados.

Para complementar o trabalho e nos ajudar na recolha de dados, neste contexto utilizamos a *escala do empenhamento do adulto* (Bertram & Pascal, 2009), o inquérito ao professor e às crianças, assim como registos fotográficos/vídeo e as notas de campo.

Ressalvamos que, todos os nomes referentes às crianças são nomes fictícios, mantendo assim o anonimato e a confidencialidade dos dados.

3.3.1. Descrição e análise do contexto de 1.º CEB

A PES em contexto de 1.º CEB iniciou-se num Centro Escolar na cidade de Bragança, estabelecimento este que faz parte da rede de escolas públicas Portuguesas, lecionando a EPE e 1.º CEB. O edifício era de construção relativamente recente, tendo entrado em funcionamento no ano letivo de 2010/2011 e era constituído por um espaço exterior e espaço

interior. O espaço exterior é um espaço bastante amplo, apropriado para a dimensão de crianças existentes, e bem equipado. Tinha um campo de futebol, campo de basquetebol e dois espaços pavimentados (um para a EPE, equipado com escorrega, baloiços e o outro para as crianças do 1.º CEB).

O espaço interior dividia-se em dois pisos, bastante amplos. Este espaço possuía 20 salas para ministrar a componente letiva, das quais, dez eram utilizadas para o 1.º CEB, quatro pela EPE e duas para a Componente de Apoio à Família (CAF). Havia quatro salas para expressão plástica (uma destas destinada às atividades da EPE e as restantes ao 1.º CEB). Existia um polivalente que era utilizado para o prolongamento das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) da EPE.

Além dos espaços acima referidos havia um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala de pessoal docente, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação/pais, uma para o pessoal não docente, três salas de recursos e uma de cuidados médicos para os alunos. Possuía, ainda, uma biblioteca.

A população escolar era composta por 255 crianças com idades entre os três e os onze anos, sendo 157 do 1.º CEB.

Relativamente à sala onde decorreu a nossa intervenção, era ampla, organizada por filas, em que na fila central haviam duas mesas juntas, o que ajudava e facilitava a área de passagem para o restante espaço da sala. Tinha uma boa luminosidade devido às grandes janelas, tinha dois quadros, sendo um deles interativo, um painel de cortiça, dois armários onde eram guardadas as capas com os trabalhos que as crianças iam realizando ao longo do ano, e continha algum material suplente. Tinha ainda alguns trabalhos expostos elaborados pelos alunos e outros elaborados pelo professor.

Relativamente ao grupo, era uma turma de 4.º ano, constituído por dezoito crianças (sete do sexo feminino e onze do sexo masculino), com idades entre os nove e os dez anos, havendo apenas uma criança que tinha onze, pois já era repetente. Uma das crianças do sexo masculino era um aluno com NE e era acompanhado por uma professora do ensino especial duas vezes por semana.

Através da observação, percebemos que a turma era um pouco irrequieta, com crianças um pouco faladoras, mas, ainda assim, realizavam sempre as tarefas propostas pelo professor e participavam ativamente em tudo aquilo que lhes era proposto, embora houvesse certos elementos que na realização das tarefas necessitassem de mais tempo.

Através do questionário realizado às crianças (anexo IV), conseguimos conhecer e compreender melhor a turma. Assim, percebemos que a área do estudo do meio era a área

que tinha mais preferência (sete crianças) e as que menos gostavam, com igual número (sete crianças), eram as áreas de português e a de expressões artísticas e físico-motoras. Verificamos, ainda, que o aproveitamento das crianças da turma era, no geral, muito bom, uma vez que a opção da avaliação qualitativa “Muito bom” foi a que revelou maior frequência absoluta nas diversas áreas curriculares, à exceção da área curricular de português que obteve maior frequência absoluta na opção “Bom”. As crianças, refletindo sobre as suas avaliações, consideravam que as notas às áreas de matemática, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras eram “Muito boa”, manifestando que a área curricular de português a classificação era apenas “Boa”, o que demonstrou que as crianças tinham uma noção realista sobre os seus saberes e resultados.

Relativamente ao modo de aprender, as crianças revelaram que se sentiam mais propensas a aprender quando as estratégias apresentadas eram mais motivadoras e estimulantes, como é o caso dos jogos (cinco crianças) e da visualização de filmes (cinco crianças) ao contrário das propostas menos dinâmicas, como é o caso da compreensão de textos (sete crianças). No que diz respeito às estratégias de ensino-aprendizagem, as crianças referiram que aprendem melhor quando o professor explica para toda a turma (doze crianças), quando realizam trabalho em grupo (dez crianças) e ainda quando o professor dá tempo para realizarem as tarefas (dez crianças). Por outro lado, o trabalho com outro colega (oito crianças) e o trabalho sozinho (cinco crianças) são estratégias que as crianças não apreciavam. Contudo, através da observação pudemos verificar que quando trabalhavam individualmente, por norma, estavam mais concentrados. Ainda assim a maioria das crianças, após terminar a sua tarefa, questionavam sobre a possibilidade de apoiar os colegas que ainda não tivessem terminado. Era, portanto, frequente as crianças trocarem ideias entre si. Este grupo de crianças demonstrava dificuldade em trabalhar em grupo, talvez por ser uma estratégia pouco utilizada pelo professor titular.

Relativamente às competências que desenvolviam nas aulas, as crianças referiram que aprendem melhor: escutando o professor (quinze crianças), que aprendem assuntos muito importantes (doze crianças), que aprendem a identificar problemas e a resolvê-los (doze crianças) e ainda, com a mesma frequência absoluta, que aprendem a investigar e aprendem a respeitar os colegas (dez crianças).

O PC relativamente ao tema da DP, considerava que se trata de *“todo um conjunto de medidas didáticas que visam adotar o processo ensino/aprendizagem às diferenças inter e intraindividuais dos alunos, atendendo às suas origens, realidades e vivências, com o*

objetivo de cada aluno atingir o seu máximo na realização didáticas, isto é, atingir os objetivos propostos” (Q3:PC).

Questionado se o currículo/programa se encontrava adequado à diversidade das crianças, o PC respondeu que *“nem sempre, por vezes as crianças vêm de realidades muito diferentes e o currículo/programa nem sempre estão adequados” (Q3:PC).* Assim na visão do PC, para adequar o currículo à diversidade que existe na sua sala, *“através de fichas adaptadas, da visualização de filmes, PowerPoint, jogos didáticos, trabalhos de grupo, articulação das diferentes áreas (português, estudo do meio, matemática, expressões e apoio ao estudo)” (Q3:PC).*

Para o PC, as vantagens em realizar a DF, em relação *“aos alunos, ajuda-os a ultrapassar muita das dificuldades sentidas e ficam com conhecimentos mais amplos e abrangentes. Quanto ao professor ajuda-o a conhecer melhor os seus alunos, as suas realidades e a ser mais profissional” (Q3:PC).*

Como dificuldades sentidas no dia a dia, ao nível da DP, o PC salienta *“falta de tempo, devido a programas muito extensos, matérias com um grande grau de dificuldade que exigem muito tempo de explicação, observação e concentração e muita disponibilidade por parte do professor” (Q3:PC).*

Relativamente à organização do ambiente educativo, para o PC este influencia e ajuda na DP, pois como refere, *“a organização do ambiente educativo, alteração do espaço, alteração de rotinas, interações, organização de grupos de trabalho, leva a que as crianças tirem dúvidas uma com as outras exponham as suas dúvidas e ideias e partilhem o trabalho entre si”.* Relativamente às regras que tem estabelecidas na sala, refere que são *“regras de participação, regras de trabalho de grupo, regras de limpeza da sala, regras de conservação do material e sobretudo de respeito pelos outros. As regras foram elaboradas pelos próprios alunos no início do ano letivo e colocadas num cartaz visível por todos” (Q3:PC).*

Questionado sobre se se considera um professor que promove a DP, respondeu que *“de certo modo sim, porque tenho sempre presente as crianças no seu todo, as suas origens, as suas realidades, as suas vivências e tento sempre ir ao encontro de todas, o que nem sempre será possível” (Q3:PC).*

Como pudemos verificar, a relação que o PC tinha com as crianças, era uma relação muito próxima, amistosa, saudável e que foi perceptível ao longo de todo o estágio, demonstrando sempre um carinho por todas as crianças e estando sempre disposto a ajudá-las. Durante todo este percurso pudemos observar que se tratava de um professor que

promovia e respeitava a DP, embora não na sua totalidade pois não manifestava uma ideia clara de como apoiar cada criança, embora soubesse que era necessário diferenciar e que era preciso ter em atenção as especificidades e características de cada criança. Mostrou-se sempre predisposto a aprender e receptivo a novas ideias, o que levou a que fosse um fator positivo e motivador para todo o processo e caminho que tínhamos de percorrer.

3.3.2. Descrição e análise das experiências de aprendizagem

O 1.º CEB é uma fase muito importante no percurso escolar das crianças, pois é aqui que a criança tem contacto diário com a escrita, a leitura, as relações interpessoais e muitas influências/preferências do aluno surgem também neste ciclo.

Segundo o Ministério da Educação (2004a), o ensino básico é

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

Neste sentido, as primeiras semanas no 1.º CEB foram destinadas à observação e conjuntamente com o questionário às crianças, procuramos conhecer e perceber o grupo, as suas características, e também cada criança na sua individualidade para conseguir proporcionar aprendizagens dinâmicas e motivadoras. Só assim, conseguiríamos mais tarde, elaborar a planificação na qual a criança fosse o centro da ação, procurando que esta se tornasse autónoma. Era, também, realizada uma pequena reunião, no final de cada dia, para avaliar as dinâmicas desenvolvidas, as preferências, as conquistas e as dificuldades, o comportamento das crianças, bem como as nossas intervenções.

Segundo Reis (2011), “a observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência” (p. 12).

Aferir os conhecimentos prévios das crianças, tornou-se bastante importante para nós, para podermos, a partir daí, construir situações de aprendizagem novas, assim como também desconstruir todos os obstáculos e barreiras que as crianças apresentavam. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002), o professor deve ter “em consideração as características próprias de

cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 20).

Neste sentido, para a elaboração da planificação relativamente às nossas intervenções, tivemos sempre como documentos de referência os programas e metas de Português, Matemática, Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães (2015); Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo. (2013); Ministério da Educação (2004b); Ministério da Educação (2004c). A nossa planificação era sempre flexível, porque como já referimos era importante respeitar os ritmos das crianças, e como tal era necessário ir ajustando a planificação ao longo do dia. Como defende Braga (2004), a planificação deve ser vista “não como um texto fixo a cumprir de forma sagrada e uniforme, mas antes como um texto aberto que é preciso encher de significado e de sentido em função das necessidades e desafios que o contexto da escola coloca aos professores” (p. 18).

Uma vez que o professor titular apresentava uma postura um pouco transmissiva, procuramos sempre que possível, levar propostas alternativas e proporcionar aulas diferentes, para motivar e estimular as crianças para aprender. Procuramos ainda realizar a interdisciplinaridade entre as áreas de saber, o que nem sempre foi fácil devido à escassez de tempo, à obrigatoriedade imposta pelo professor na utilização dos manuais escolares e ao desfazamento entre as diferentes matérias das diferentes áreas.

De seguida, passamos a descrever algumas das EEA realizadas ao longo do estágio no 1.º CEB.

Matemática: Construção de um m³ em madeira

Consideramos ser importante que na aprendizagem das crianças se abordem os conteúdos partindo do concreto para o abstrato.

Neste sentido para relembrar o conceito matemático de volume (conteúdo que já tinha sido abordado no 3.º ano), levamos um conjunto de doze ripas de madeira, com um metro de comprimento, que serviram para, na sala, montar um metro cúbico como um exemplo concreto do que é um metro cúbico.

Quando chegamos com o material fomos interpelados pelas crianças acerca do que se iria passar. Não respondemos de imediato para aguçar o seu interesse e curiosidade.

Para a apresentação dos conceitos da unidade de medida volume (m³), recorremos ao programa *PowerPoint*. Foram descritos os múltiplos e submúltiplos e ainda apresentamos exemplos das transformações ocorridas.

Antes de dizer o que era, procuramos que as crianças conjeturassem sobre qual poderia vir a ser o propósito das ripas, conforme se descreve na seguinte NC:

João – *Acho que já perceberam o que vamos fazer agora ...*

Márcia – *Então o que vamos fazer está relacionado com os volumes?*

João – *Está sim. O que acham que podemos fazer com estas ripas?*

Durante algum tempo as crianças ficam pensativas, até que surge uma resposta.

Rogério – *Vamos montar um metro cúbico?*

João – *Muito bem, é isso mesmo. Todos nós vamos montar um metro cúbico.*

Como é que poderemos fazer isso?

Helena – *Juntando-as todas.*

João – *Junto-as uma à frente das outras?*

Helena – *“Mhmhmh” não sei.*

João – *Ora vamos lá pensar. Nós quando falamos sobre o metro quadrado dissemos que este era um ... (para de falar e dá oportunidade às crianças para o fazerem).*

Carlos – *Era um quadrado.*

Pedro – *Um quadrado com um metro de cada lado.*

João – *Correto. Então para fazer um metro cúbico o que será?*

Pedro – *Um quadrado também?*

João – *A tua resposta não está errada e já vais perceber porquê quando te mostrar o que é um metro cúbico. Ora vamos lá pensar um pouquinho.*

Quando vos apresentei e falei sobre o metro quadrado vimos que era um quadrado com um metro de cada lado.

Se agora nós queremos falar do metro cúbico, temos de ter um ...

Márcia – *Um cubo? (mostrando receio).*

João – *Não tenhas medo de dizer alto Márcia, repete o que disseste um bocadinho mais alto.*

Márcia – *Um cubo.*

João – *Muito bem, um cubo. Nós para termos um metro cúbico, precisamos de criar um cubo com um metro de cada lado. Então o que precisamos de fazer com estas ripas para ter um metro cúbico?*

Pedro – *Formar um cubo.*

João – *Boa isso mesmo, vamos então por mãos à obra.*

(NC9:1CEB:27/03/2017)

Como nos diz Gardner (1992), os melhores matemáticos e os melhores professores de matemática são obviamente aqueles que, para além de compreenderem as regras do jogo, também sabem e conseguem desfrutar o prazer do jogo. Foi tendo em conta estas ideias que

procuramos tornar a aula de matemática, numa aula dinâmica, participativa, interessante e motivadora para que as crianças se sentissem mais envolvidas.

Depois de montarmos o cubo, explicamos às crianças que esta medida se relacionava com aspetos do dia a dia e demos alguns exemplos, nomeadamente, a conta da água. Foi mostrada uma fatura que referia o gasto daquele mês. A seguinte conversa, relata o diálogo ocorrido:

João – *Como podem ver, aqui temos uma fatura da água e aqui na fatura da água diz quanto é que gastamos durante um mês. (Apresentando a fotografia da fatura no quadro).*

Alguém me consegue dizer quanto foi que gastei de água neste mês?

Rogério – *Gastaste doze euro e trinta e seis cêntimos.*

João – *Sim isso foi o valor que realmente eu vou pagar pela água que gastei. Mas o que eu queria que vocês me dissessem era a quantidade de água que eu gastei.*

Cláudia - *Aí não diz quanto gastaste.*

João – *Diz diz, vou-vos mostrar. Estão a ver aqui onde diz leitura atual? É quantidade de água que gastei desde que fui morar para a minha casa, e a leitura anterior era o que tínhamos gasto até ao mês anterior. Ou seja, para sabermos quanto gastamos este mês o que temos de fazer?*

Pedro – *Uma conta de menos.*

João – *Muito bem, temos de fazer uma subtração. E como fazemos essa subtração?*

Helena – *Subtraímos o valor da leitura anterior ao valor da leitura atual.*

João – *Façam lá então a conta para ver quanto dá.*

Carlos – *Dá seis.*

João – *Seis metros cúbicos.*

Rogério – *São seis cubos iguais a este?*

João – *Seis cubos iguais a estes, cheios com água.*

Diogo – *É muita água.*

(NC10:1CEB:28/03/2017)

É importante relacionar a matemática com o dia a dia, pois como refere Brown (2008), a justificação para “usar problemas do mundo real é frequentemente feita com base no facto de que eles proporcionam motivação para o questionamento matemático que possa, de outra forma, ser considerado como isolado das experiências do mundo” (p. 216-217).

Ainda nesta perspetiva, Cascalho, Melo e Teixeira (2013) referem que

para que os alunos compreendam a sua importância e para que percebam que a Matemática é uma ferramenta útil na resolução de situações problemáticas que

extravassam o espaço específico da disciplina, os educadores/professores devem tirar partido das conexões com o quotidiano, de forma a que os alunos percebam que a Matemática está, também, ligada às outras áreas curriculares (p. 13).

Desta forma, é importante que os professores consigam aproveitar situações do quotidiano das crianças e transformar em problemas reais. De acordo com Vale e Pimentel (2010), estaremos a fortalecer o seu potencial, fazendo com que estes venham a gostar da matemática e apreciar a sua utilidade.

Nesta ótica, os professores devem encarar a aprendizagem da matemática como um processo em que todas crianças devem ter oportunidades para se envolverem em momentos genuínos e que delas nasçam novos momentos de descoberta e com significado.

Após a realização desta atividade, e depois de termos feito uma reflexão, apercebemo-nos que a pudéramos ter executado de uma forma mais dinâmica, em que as crianças tivessem um papel mais ativo e participativo. É importante que o educador/professor reflita sobre o seu modo de ação. Desta forma, conseguirá evoluir e prestar um melhor apoio às crianças.

Estudo do Meio – Jogo do *Kahoot!*

Atualmente vivemos na era das tecnologias digitais e, por isso, a escola não pode estar alheia a este facto. A educação do séc. XXI, cada vez mais se alia às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), à procura de práticas diferenciadas, que permitam expandir e partilhar o conhecimento. Nos últimos anos têm surgido propostas inovadoras que prestam um importante auxílio aos professores e que tornam a sua prática pedagógica mais atrativa e motivadora.

Tendo em consideração esta realidade, recorremos às TIC para criar uma aula diferente e, para isso, utilizamos a ferramenta *Kahoot!*¹. Como refere Tomlinson (2008), o educador/professor deve procurar utilizar uma maior variedade de ideias e materiais para que estes se consigam refletir nos interesses das crianças. Também Kenski (2007) considera que quando estas são bem aproveitadas e utilizadas “provocam a alteração dos comportamentos dos professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado” (p. 45). Ao utilizarmos esta plataforma de criação de *quizz*, no formato de jogo, com questões de escolha múltipla, permitimos às crianças investigar, criar, colaborar e partilhar conhecimentos.

¹ Site: <https://kahoot.com/welcomeback/>

O jogo tinha um total de 24 questões relativas aos conteúdos de estudo do meio, abordados até à data. Apresentam-se, de seguida, imagens das questões elaboradas (figura 17).

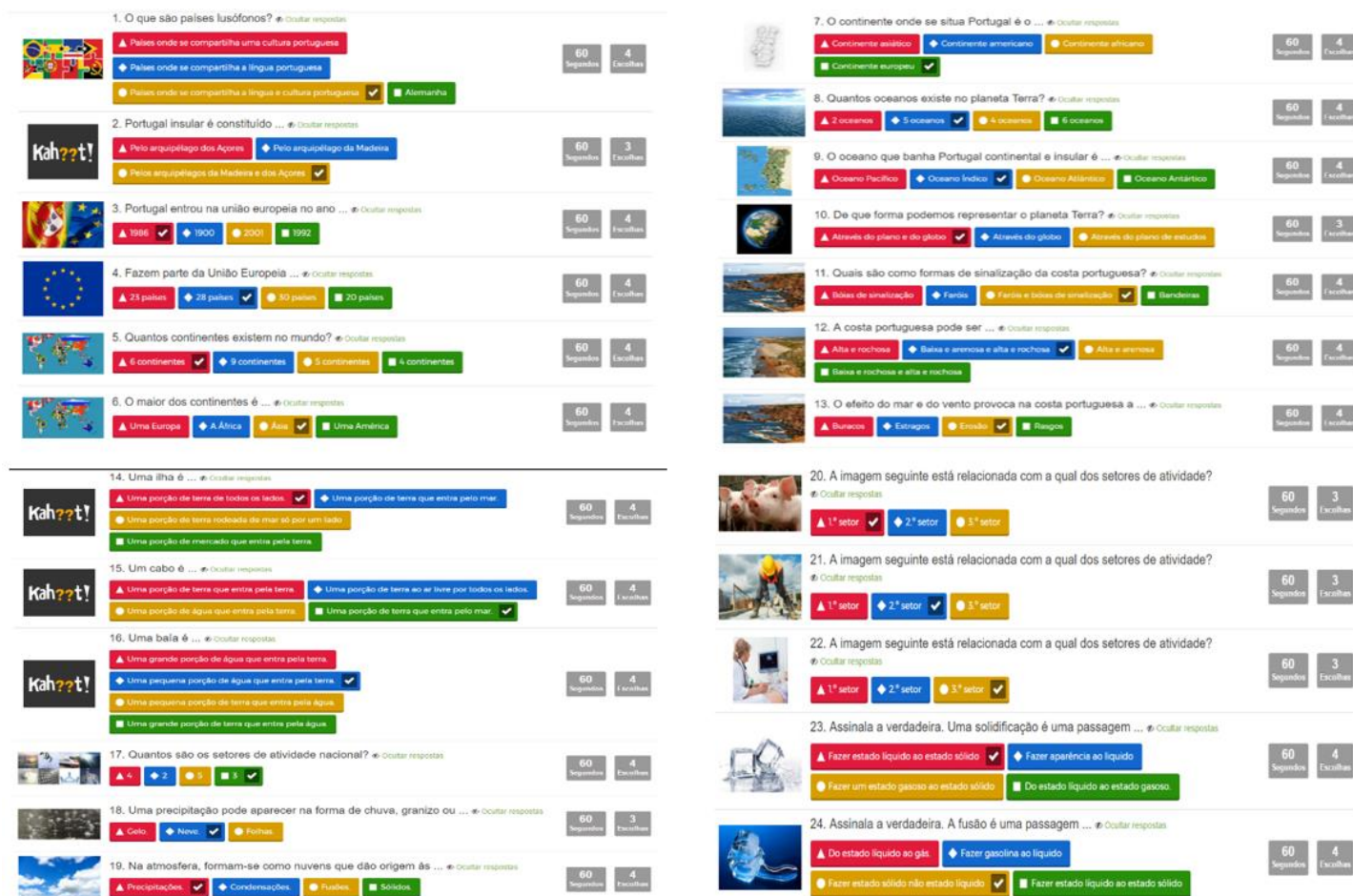


Figura 17 - Perguntas do jogo Kahoot!

Para uma melhor organização a turma foi dividida em pequenos grupos, através do sorteio. Cada criança retirou um papel de uma cor e juntou-se com as crianças que tinham um papel com a cor igual.

Sendo os recursos informáticos da escola limitados, pedimos, previamente, às crianças, para que nesse dia, trouxessem um *tablet* ou um telemóvel. Foram formados seis grupos de três elementos.

Para que o jogo se tornasse mais atrativo, apresentámo-lo como se de um programa de televisão se tratasse. Cada equipa fez a inscrição de um nome e dos elementos que a constituíam. Assumimos o papel de apresentadores.

A atividade decorreu com entusiasmo e empenho, tal como se pode verificar na figura 18. As crianças não só queriam responder corretamente como ainda o queriam fazer com rapidez, pois ambos contavam para ganhar pontos.



Figura 18 - Crianças durante a realização do jogo *Kahoot!*

Este jogo foi importante porque permitiu perceber as dificuldades das crianças em determinados conteúdos, pois à medida que o jogo ia decorrendo, observávamos as respostas dadas e aferíamos os seus conhecimentos. Assim esta ferramenta funcionou como um instrumento de avaliação formativa assim como também proporcionou .

Para promovermos um ambiente de qualidade interagimos com os grupos, esclarecendo as suas dúvidas e questões. A realização deste jogo permitiu também que as crianças trabalhassem em grupo, o que era importante uma vez que tinham alguma dificuldade nomeadamente em aceitar a opinião dos outros, dificuldade que acabou por ser ultrapassada e as crianças demonstraram perceber a importância de respeitar o outro.

As crianças sugeriram também que esta atividade se repetisse no futuro e fosse alargada às outras áreas de conteúdo, pois referiram que consideravam esta atividade mais aliciante do que responder a uma simples ficha de trabalho.

No final da atividade, foi feita a divulgação dos resultados, indicando a classificação de cada equipa e descrevendo a quantidade de respostas certas e erradas de cada grupo.

Visita à Moagem do Loreto

Na sequência da planificação proposta pelo PC sobre ciclo do pão, entendemos ser apelativo planear uma visita de estudo.

De acordo com Lund (2002), citado por Gomes (2014) a visita de estudo é um método experimental de aprendizagem que recorre a todos os sentidos. E, por isso, não pode ser considerada como um mero passeio, uma vez que constitui uma situação de aprendizagem que desenvolve a aquisição de conhecimentos, levando a criança a fortalecer estratégias e técnicas de trabalho fundamentais (Monteiro, s.d.).

Para o professor é importante delinear com cuidado todo o percurso, escolher o local, o dia e a hora mais apropriado e assim o fizemos. Definimos que o local da visita de estudo seria à Fábrica de Moagem do Loreto, no centro da cidade de Bragança. O momento da partida chegou com grande entusiasmo, as crianças mostravam-se inquietas e com vontade de aprender. Salientamos que esta é uma das estratégias mais estimulantes para as crianças, por possibilitar a saída da escola, por poderem aprender fora das quatro paredes da sala.

Antecipamos algumas curiosidades e as questões começaram a surgir.

João – O que será que vamos ver hoje? Alguém sabe o que fazem na Moagem do Loreto?

Soraia – O meu pai disse que lá fazem farinha.

João – Mas se nós estamos a querer aprender sobre o ciclo do pão vamos ver como se faz a farinha?

As crianças ficaram em silêncio.

Helena – Mas o pão é feito com farinha. Na minha aldeia nós costumamos fazer pão e usamos farinha.

João – Pois é, para fazermos pão nós precisamos de ter farinha e outros ingredientes. Como a farinha é um deles vamos ver como se faz a farinha. Alguém sabe como é que se faz farinha?

Diogo – Depende, mas normalmente é triturando os grãos de sementes.

João – Será que é só triturar os grãos das sementes? Daqui a pouco já vamos saber.

(NC35:1CEB:10/05/2017)

Procuramos devolver as questões, não respondendo de imediato, sabendo que a visita iria responder a muitas das perguntas apresentadas. Deslocámo-nos com as crianças, a pé, até ao local e assim que chegamos encontramos à nossa espera o guia que nos ia esclarecer todas as dúvidas e mostrar-nos o que acontecia na empresa.

Apesar da fábrica se situar no centro da cidade nenhuma das crianças conhecia o local. A visita iniciou-se ainda antes de entrarmos no edifício, pois começamos por observar a chegada do grão e a logística para o descarregar, e após a explicação a pergunta surgiu por parte de uma criança: *De onde vem este grão?*. A explicação pronta do guia esclareceu a dúvida. Esta ligação ao início do ciclo do pão foi muito importante, porque as crianças começaram por perceber que semeando o trigo ou o centeio (eram os únicos cereais com que esta fábrica trabalhava), este precisa de crescer e depois de se colher e era necessário o transporte até ao local da moagem.

Pedro – *Quando é que se sabe que os grãos de sementes estão prontos para ser colhidos?*

Guia – *Vemos geralmente pelo aspeto, pela cor, pelo tamanho. Mas depois temos de ver que tipo de cereal de trigo estamos a falar.*

Soraia – *Tipo de cereal?*

Guia – *Sim, existem dois tipos de cereais de trigo por exemplo, há o trigo de inverno que foi semeado no outono e só vai ser colhido em maio e o trigo de primavera que como a própria palavra diz é plantado na primavera e colhido no outono.*

Quando formos para dentro vocês vão ver diferentes grãos de sementes de trigo e explico melhor. Preparadas para ver como se faz a farinha?

Todos – *Sim! (demonstrando vontade de entrar e excitação).*

(NC36:1CEB:10/05/2017)

Já no interior do edifício, observamos todo o processo de limpeza do grão, a separação e a moagem. As crianças tiveram a oportunidade de mexer nos grãos, sentiram a sua textura e tiveram ainda curiosidade em cheirar.

É importante que as crianças manipulem os materiais, pois não só tem um contacto físico com eles, como também dali podem surgir novas ideias, novos desafios. Como refere Portugal (2012), a manipulação dos materiais pode “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p. 12).

Guia – *Estão a ver estes cereais de trigo aqui? (apontando para dois recipientes).*

As crianças acenam com a cabeça a dizer que sim.

Guia – *Eles parecem iguais mas são diferentes. Por exemplo este é um trigo mais macio, que tem propriedades diferentes (menos glúten) e que normalmente é usado pelos pasteleiros para fazer bolos e bolachas.*

Pedro – *E pela minha mãe.*

Guia – *Sim se a tua mãe fizer bolos com farinha de trigo, o cereal que foi usado foi este.*

E depois temos um trigo mais duro, que tem mais glúten e é usado para fazer o pão e as massas.

(NC37:1CEB:10/05/2017)

Esta observação *in loco* permitiu que as crianças conhecessem máquinas mais recentes e equipamentos do século passado que ainda estavam em funções. Estes últimos também fizeram com que as crianças se questionassem.

Já na parte final da visita, tivemos a oportunidade de ver o embalamento da farinha e as crianças, solicitadas pelo responsável dessa área, ajudaram a fechar os sacos, assim como também puderam observar o carregamento dos sacos de farinha para o destino de venda.

Como salienta Carvalho (1991), a vista de estudo por descoberta é mais enriquecedora e permite que as crianças tenham maior motivação e, conseqüentemente, maior envolvimento pois assim podem ter um papel mais ativo na construção do seu conhecimento.

Leal (2010) acrescenta que devemos partir de exemplos do quotidiano, que se justifiquem, para que a aprendizagem se torne significativa, por parte da criança.

As crianças, para além de terem adquirido conhecimentos, desenvolveram técnicas de recolha de dados e de observação, uma vez que sabiam que estar atentos os prepararia melhor para o que se seguiria na escola.

A utilização deste método de ensino-aprendizagem teve o objetivo de promover uma ligação entre a teoria e a prática e, ao mesmo tempo, de criar uma relação entre a escola e o meio envolvente.

Uma vez que as crianças só puderam observar uma parte do ciclo do pão, sugerimos que realizassem um trabalho de pesquisa junto dos seus familiares. Assim, num momento posterior conversamos, em grande grupo, sobre o que cada um tinha recolhido. Todos tiveram a oportunidade de participar e de se expressar.

Conforme referimos anteriormente, estas crianças tinham dificuldade em trabalhar em grupo mas também em se expressarem através da escrita. Neste sentido, dividimos as crianças em grupos heterogéneos a fim de elaborar um texto narrativo, no qual descreveriam o ciclo do pão, desde da sementeira até ao produto final – o pão. Podemos observar as crianças a trabalhar em grupo na figura 19.

Segundo Tomlinson (2008), o professor precisa de se apoiar em diferentes estratégias para organizar a turma. Recorrendo à formação de grupos flexíveis, que sejam constituídos

por alunos fortes numas áreas e menos fortes noutras, permite uma transição de saberes entre os diferentes elementos do grupo.

Para consolidar os conhecimentos foi apresentado um vídeo² ilustrativo de todo o processo do ciclo do pão.

Com esta atividade, para além de terem desenvolvido competências de organização do trabalho, também aprenderam a elaborar uma síntese do que observaram e dos dados que recolheram. No decorrer da atividade fomos apoiando as crianças, passando pelos grupos respondendo às suas dúvidas.



Figura 19 - Crianças a trabalharem em grupo

Escrita em leque e a criação do quadro da família bisnau

Para introduzir o tema “Poluição”, começamos por explorar a obra *O dia em que o mar desapareceu* de Fanha (2005), no quadro interativo, apresentando apenas a imagem do livro sem o respetivo título. Optamos por iniciar desta forma pois tínhamos a intenção de estimular a curiosidade das crianças para a obra que viria a ser trabalhada, bem como apelar à sua criatividade. Neste sentido, pedimos às crianças que com base na imagem apresentada, lhe atribuíssem um título. Para que todos tivessem oportunidade, demos tempo para pensar e começaram a surgir as primeiras ideias. Construímos um *brainstorming*, no quadro, com as ideias das crianças, como demonstra a figura seguinte (figura 20).

² Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SE9Et1IYvrU>

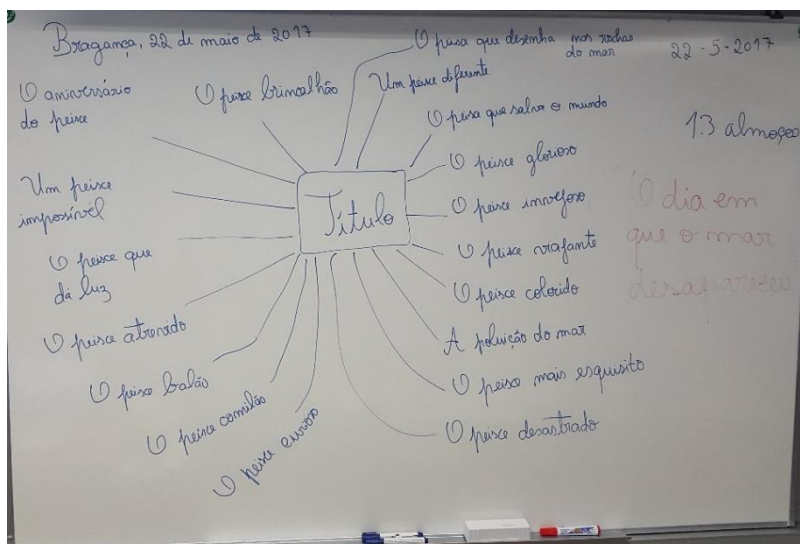


Figura 20 - Títulos sugeridos pelas crianças para a história

Depois de apresentadas todas as ideias, mostramos o título da obra (figura 21) e comparamos com os títulos sugeridos pelas crianças.

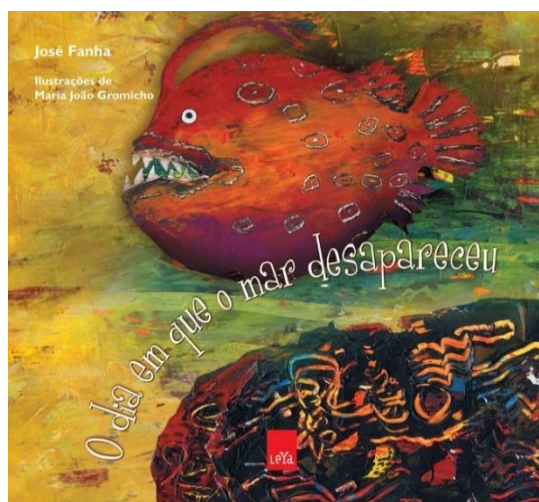


Figura 21 - Capa do livro *O dia em que o mar desapareceu*

João – Tivemos aqui muitas boas ideias, que poderiam realmente ter sido o título da obra. Será que houve alguém que esteve perto de acertar o título?

Tiago – A ideia do Rafael foi a que este mais perto.

João – Tens razão, o Rafael sugeriu que o título poderia ser “A poluição do mar” e o livro tem o título “O dia em que o mar desapareceu”.

Mas vocês já viram que quase todos apenas se focaram na imagem do peixe e se esqueceram de tudo o resto que estava à volta.

Sara – Porque o peixe aparecia em grande plano na imagem.

(NC35:1CEB:22/05/2017)

De seguida foi feita a leitura expressiva da obra, com auxílio do livro e também recorrendo ao programa *Powerpoint*, para que todas as crianças pudessem ir acompanhando a leitura e visualizando as imagens da obra.

No fim da leitura, foi proposto às crianças a atividade *O leque das histórias*. Esta atividade consistia em criar uma história através de um leque e para melhor organização e realização desta atividade, dividimos a turma em seis grupos, constituídos por três elementos. Como referem Hohmann e Weikart (2011), as crianças precisam de espaço para manipular os materiais, para criar e conseguirem resolver problemas. Necessitam também de um espaço em que o adulto se possa juntar e apoiar na realização desses objetivos e interesses.

Inicialmente fornecemos uma folha de papel A4, a cada grupo, e pedimos para que formassem um leque. Como havia grupos que não sabia muito bem como se fazia um leque, fizemos uma espécie de tutorial, demonstrando passo a passo como se fazia e sempre que necessário deslocávamo-nos até ao grupo para prestar auxílio. Como referem Hohmann e Weikart (2011), o papel do adulto é o de encorajar as crianças a serem aprendizes ativos, ou seja, devem dar às crianças a oportunidade de assumirem o controlo sobre a sua própria aprendizagem, sem referir o que aprender ou como aprender.

Após a elaboração do leque foi explicado às crianças no que consistiria a atividade. No quadro interativo apareceram as seguintes questões: “*Quem?*; *O quê?*; *Quando?*; *Onde?*; *Como?*; *Porquê?*; *Que fim?*”, sendo que a primeira questão tinha uma resposta igual para todos os grupos, como demonstra a figura seguinte (figura 22).



Figura 22 - Perguntas para o jogo do leque em *PowerPoint*

A cada elemento correspondia uma das questões. Teria de imaginar uma resposta para a pergunta que lhe coube, escrevendo-a e fechando a dobra do leque e passando-o ao

colega seguinte. De forma a respeitar o ritmo de cada criança, demos tempo necessário para que conseguissem idealizar aquilo que gostariam de responder à pergunta que lhes tinha sido atribuída. O último a escrever abriu o leque e leu-o. Em conjunto, o grupo fez as concordâncias necessárias para criar um texto narrativo que fizesse sentido. Podemos observar as crianças no processo de escrita em leque na figura 23.



Figura 23 - Crianças no processo de escrita em leque

Depois, cada grupo apresentou a sua história aos colegas. Foi-lhes dada a oportunidade de escolherem a forma de apresentação. Assim, alguns grupos elegeram um porta-voz e outros decidiram partilhar a leitura.

Esta atividade conduziu a uma outra de expressão plástica, que consistia na elaboração de um *pássaro bisnau*, tendo surgindo a partir das personagens da história, que faziam referência a uma família de pássaros bisnaus que causava o terror por onde passavam, destruindo e deixando um rasto de poluição.

Cada criança, com recurso a um carimbo de batata e a têmpera de cor preta, imprimiu a marca numa folha branca, uma mancha. A partir dessa mancha, cada criança

elaborou o seu *pássaro bisnau* e recortou-o. Com todos os recortes dos pássaros foi criado o quadro da família bisnau, como demonstra a figura 24.



Figura 24 - Quadro da família bisnau

A atividade, pelo ambiente que se vivia dentro da sala de aula, demonstrou ser uma atividade motivante e divertida para as crianças. Ainda assim houve algumas dúvidas que surgiram na altura da criação por parte de alguns alunos, que procuramos esclarecer. Durante a realização da tarefa, íamos circulando pela sala, dialogando com as crianças sobre aquilo que estavam a fazer, percebendo as suas ideias.

No final da atividade, colocamos o quadro da família bisnau na parede, com todos os pássaros elaborados pelas crianças.

3.3.3. Análise dos dados

Os dados aqui apresentados são o resultado das observações realizadas ao longo de todo o processo de intervenção na prática, de acordo com a *escala de empenhamento do adulto* (Bertram & Pascal, 2009).

Os dados da escala apresentam-se sistematizados no gráfico 3.

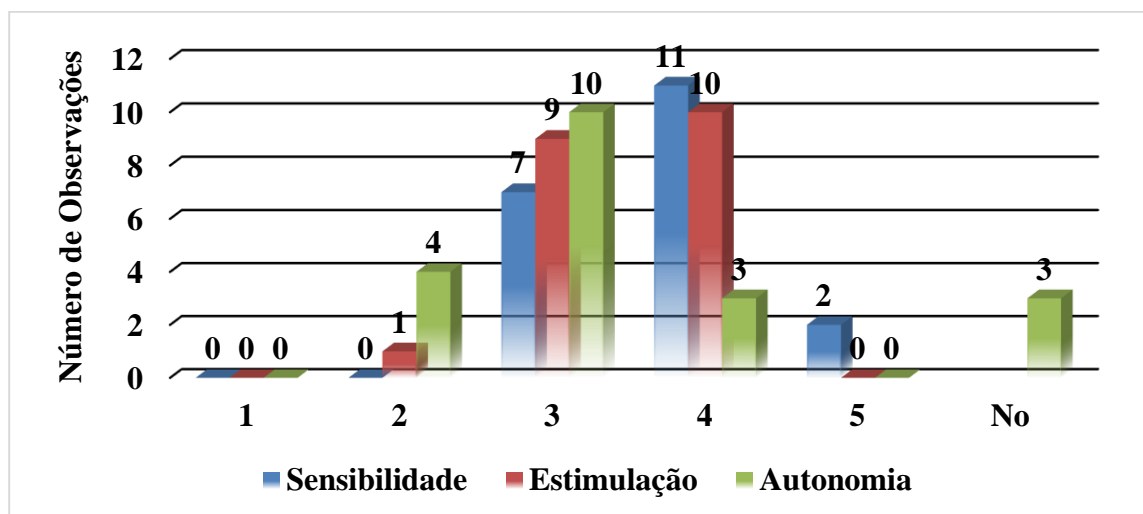


Gráfico 3 - Análise global dos resultados da *escala de empenhamento do adulto* em contexto de 1.º CEB.

Através da análise do gráfico 3 é possível verificar que a pontuação subdivide-se entre o nível dois e o nível cinco, o que demonstra que houveram pequenas variações nas características do estilo de mediação da ação educativa do PE.. Podemos também perceber que não foram registadas observações no nível um, o que significa que a intervenção do professor estagiário (PE), no processo de aprendizagem, das crianças não apresenta características de total falta de empenhamento.

O gráfico 3 apresenta a frequência global nas três subescalas (sensibilidade, autonomia, estimulação), mostra que a frequência da sensibilidade é mais elevada relativamente às outras subescalas, que nas subescalas, da autonomia e da estimulação, se apresentam relativamente próximas. É importante realçar que o valor absoluto da frequência de comportamentos não observados é igual ao valor da frequência do nível quatro relativos à subescala da autonomia.

Tabela 5 - Médias globais da *escala de empenhamento do adulto* em contexto de 1.º CEB

Subescala \ Nível	1	2	3	4	5	NO	Total	Média
Sensibilidade	0	0	7	11	2		20	3,75
Estimulação	0	1	9	10	0		20	3,45
Autonomia	0	4	10	3	0	3	20	2,5

Através da análise dos dados conseguimos perceber que o valor da subescala da sensibilidade (3,75) é maior que o valor da subescala da autonomia (2,5) e da estimulação (3,45), como já referimos anteriormente. Relativamente à sensibilidade (3,75), através da

análise dos dados podemos ver que o PE era sensível às crianças, ou seja, mostrava empatia e respeito por elas. Já a subescala da autonomia (2,5), apresenta o valor mais baixo relativamente às outras subescalas. Pensamos que o facto de as crianças estarem habituadas a aulas expositivas, sem que fosse necessário haver procura de informação e principalmente iniciativa própria, poderia ser uma das justificações para o valor obtido na subescala da autonomia, pois as crianças questionavam-nos sempre sobre o que fazer a seguir. Procuramos, ao longo das intervenções, que elas se tornassem, cada vez mais, autónomas e responsáveis pela construção dos seus conhecimentos, através da criação de aulas dinâmicas e com carácter investigativo. No caso da subescala da estimulação (3,45), denota-se que houve uma preocupação por parte do professor estagiário em criar estímulos e em procurar motivar as crianças durante as tarefas.

Conseguir “implementar” a DP não é fácil, implica conhecer as crianças e famílias e com apenas três meses de estágio torna-se pouco tempo para o conseguir. Ainda assim este estágio deu-nos uma pequena prova de que nem todas as crianças reagem da mesma maneira às atividades e que é necessário estimulá-las de diferentes maneiras para que elas conseguissem atingir o pretendido, provando cada vez mais, que é necessário tratar cada criança de modo diferente, de acordo com as suas características, respeitando sempre as seus interesses e necessidades.

4. Análise Global Dos Dados

Com o objetivo de analisar os níveis de empenhamento do adulto em experiências de aprendizagem valorizadoras da ação e descoberta, os dados recolhidos através dos diferentes instrumentos, nos contextos de Creche, EPE e 1.º CEB, evidenciam alguns aspetos que importa salientar.

A *escala do empenhamento do adulto* contempla três subescalas: da sensibilidade, da estimulação e autonomia. Na tabela seguinte são apresentadas as médias de cada uma das subescalas para o cada contexto de aprendizagem.

Tabela 6 - Médias das subescalas nos diferentes contextos

	Creche	EPE	1.º CEB	Média Total
Sensibilidade	4,65	3,95	3,75	4,1
Estimulação	4	2,45	3,45	3,3
Autonomia	3,1	2,3	2,5	2,6

A média definida por Laevers (2005) para que se possa considerar um empenhamento de qualidade é, para cada uma delas, de 3,5. Como podemos perceber, pelos dados da tabela, a subescala da sensibilidade encontra-se, em todos os contextos, acima dessa média, o que significa que o estagiário era sensível às crianças, dando atenção aos seus sentimentos e bem-estar emocional, com empatia, sinceridade e autenticidade. As observações revelaram que o estagiário respondia positivamente à diversidade de necessidades das crianças incluindo: necessidade de respeito; transmitindo-lhe o sentimento de que é valorizada e aceite; escutando-a e reconhecendo a sua necessidade de receber atenção; reconhecendo e respondendo às suas inseguranças e incertezas; tratando a criança com carinho e cuidado; encorajando-a, elogiando-a e dando-lhe apoio. O contexto que apresenta maior nível de sensibilidade é o contexto de Creche, uma vez que estávamos em contacto com crianças muito pequenas e porque houve uma preocupação evidente relativamente ao bem-estar das mesmas.

No que diz respeito à subescala estimulação, podemos observar que o único contexto em que o valor se encontra acima da medida é o contexto de Creche (4). Contudo, em contexto de 1.º CEB encontramos-nos muito próximos do valor médio. Já em contexto de EPE verificamos que a estimulação é inferior ao valor médio de referência. Assim, em contexto de Creche, existiram momentos de cumplicidade e de interação com as crianças,

procurávamos escutá-las e envolve-las na aprendizagem, permitindo que descobrissem o Mundo que as rodeava.

Nos contextos de EPE e 1.º CEB salientamos que os níveis de estimulação se encontram abaixo uma vez que nos encontramos na fase inicial do percurso profissional e, por isso, acabamos por centrar em nós a ação em vez de darmos resposta à voz das crianças.

No que concerne à subescala da autonomia, os valores apresentados, em todos os contextos, encontram-se abaixo do valor médio de referência. Apesar de ter existido a preocupação de escutar a criança, verificamos que existe ainda um longo percurso relativamente à aprendizagem das interações, uma vez que a pouca experiência também nos condiciona. Mais especificamente, em contexto de 1.º CEB, evidenciamos que não conseguimos proporcionar grande autonomia às crianças devido ao facto destas estarem habituadas a aulas expositivas. Desta forma, tinham dificuldade em pensar por si próprias e também porque estávamos condicionados à utilização dos manuais escolares, imposta pelo professor titular, fator que nos impossibilitava partir dos interesses das crianças.

Para conseguir implementar a ficha da escala do empenhamento do adulto, de forma fidedigna, necessitamos da ajuda do PP e da professora supervisora da ESEB para observar os vídeos gravados. Através desta visualização, conseguimos perceber que quando dávamos às crianças mais autonomia, mais estimulação e quando apresentávamos maior sensibilidade existia uma maior predisposição destas para aprender.

5. Reflexões finais

Neste ponto, refletimos acerca do trabalho realizado e, em especial, sobre a PES e o estudo sobre a prática, desenvolvido nos contextos de Creche, EPE e 1.º CEB. A investigação que nos propusemos realizar foi ao encontro de algumas motivações pessoais, que foram a razão principal da escolha deste tema. Pretendíamos descobrir o modo a ação do educador/professor poderia favorecer a DP nos contextos em cima referidos.

A investigação da práxis tem um caráter importante na construção de conhecimentos, pois é através dela que nos vamos questionando, refletindo e investigando, procurando realizar sempre um trabalho melhor e sustentado.

No decorrer deste trabalho fomos nos apercebendo que a DP é um conceito pouco claro para os educadores/professores. Através dos questionários percebe-se que a justificam como a compreensão, aceitação e respeito pelas características das crianças presentes no seu grupo. Contudo, as práticas nem sempre são consentâneas com tais pressupostos.

Neste sentido, a organização de atividades, de materiais, do espaço e do tempo são fatores muito importantes na prática de estratégias que promovam a DP. Ao longo do tempo decorrido nos contextos, fomos nos apercebendo que havia, necessidade de uma reformulação nas práticas, pois como se salientou, encontramos alguns aspetos que não correspondiam às práticas mais acertadas e que não favoreciam a DP. Apercebemo-nos que os materiais encontrados nas salas eram poucos e alguns desadequados, o espaço não permitia muitas interações, novas brincadeiras, o modo de como a rotina estava organizada seguia um “modelo rígido”. Assim, foi necessário reavaliar e pensar em novas estratégias para conseguir criar um ambiente de bem-estar para que a DP pudesse ser considerada.

Assim, procuramos desde do início proporcionar novas descobertas e criar novos momentos de interação levando materiais diferentes dos habituais, estruturando a rotina de um modo mais flexível, tendo como principal objetivo conseguir respeitar os ritmos das crianças, organizar a sala de modo a que conseguíssemos dar resposta a todas e considerar os seus interesses, recorrendo a planificações estruturadas com base nas suas características e interesses.

Para ajudar na análise de todos estes fatores, utilizamos a *escala de empenhamento do adulto*, que permitiu analisar a ação que desenvolvíamos, para, assim, conseguirmos perceber se os modos da nossa ação favoreciam e respeitavam as crianças. Torna-se assim importante referir, que os educadores/professores devem ser capazes de se autoanalisar e de

serem críticos com eles próprios, pois só assim conseguirão melhorar enquanto proporcionador de novas descobertas, de respeitar cada criança na sua individualidade, pois como refere Nóvoa (2009), é importante “criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (p. 8).

A utilização desta escala permitiu perceber que, a nossa ação, enquanto diferenciador pedagógico foi positiva, embora na maioria das subescalas os valores se encontrassem um pouco abaixo do valor médio de referência, fomos notando que a cada dia que passava íamos conseguindo respeitar as crianças, escutá-las, questioná-las e apoiá-las. Percebemos que o facto de estarmos numa fase inicial do percurso profissional nos leva a centrar em nós a ação em vez de darmos resposta à voz das crianças. Procuramos combater este fator e assim favorecer a aprendizagem das crianças valorizando a sua competência e autonomia.

Houve muita coisa que ficou por fazer, coisas que hoje teríamos feito de maneira diferente, mas tudo isto faz parte do processo de aprendizagem e de investigação e que enquanto futuro educador/professor irá decorrer pela vida fora.

No decorrer deste percurso, foram surgindo algumas dificuldades, que são importantes para o processo de aprendizagem e de evolução. Relativamente ao contexto de Creche houve uma maior preocupação na elaboração de atividades, visto que eram crianças com idades entre os três e os doze meses, tínhamos sempre a preocupação de que estas fossem adequadas e neste sentido foi necessário investigar e procurar mais. Na EPE, houve algumas dificuldades, uma delas foi em conhecer o grupo. Não foi tarefa fácil, eram crianças de três e quatro anos, um grupo complicado em termos de comportamento e foi difícil de gerir. Além disso, tivemos outra dificuldade em conseguir planear atividades adequadas para as duas idades. No 1.º CEB, a dificuldade prendeu-se no facto de estarmos muito limitados pelo programa e pelos conteúdos do manual (a pedido do professor), mas que conseguimos ultrapassar tornando algumas aulas um pouco mais dinâmicas.

Acreditamos, contudo, que os contextos onde decorrem as práticas, necessitariam de redefinir a sua ação, ultrapassando as práticas centradas no professor e valorizando o sentido da aprendizagem da criança. Terminamos com um poema de Fernando Pessoa, que pretendemos reter como inspiração para o nosso futuro profissional, sabendo que ele necessita de ser continuado e reflexivo:

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o

tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”. É importante que os educadores/professores se reformulem, se reinventem e procurem sempre estar atualizados, sem ter medo ou hesitações de remar contra a maré. Pois fazer algo diferente, como traçar novos caminhos, apenas se traduzirá em novos conhecimentos e novos saberes.

Referências Bibliográficas

- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Beherens, M. (2009). *Paradigma emergente e a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bertram, T., & Pascal, C. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, A., & Pascal, C. (2009). *Manual desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Desenvolvimento Curricular.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares matemática ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bloom, B. (1976). *Taxonomia dos objectivos educacionais*. Porto Alegre: Globo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (coord.) (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições ASA.
- Branco, A., U. (1995). Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escolar. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa* Vol. 11 n.º 1, (pp. 13-22).
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Brown, S. (2008). *Reconstruir a matemática escolar. Problemas com problemas e o mundo real*. Mangualde: Edições Pedago.
- Brownell, C. (1986). *Convergent developments: Cognitive-Developmental correlates of growth in infant/toddler peer skills*. *Child Development*, 57, (pp. 275-286).
- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). Early peer Interaction: A research agenda. *Early education & development*, 10(3), (403-413).
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima. (ed.). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários*. (pp.13-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, A. (1991). *Sair da escola classes de descoberta*. Recuperado de: file:///C:/Users/jasm_/Downloads/aprender%2013%20-%20a15.pdf.
- Cascalho, J., Melo, T., & Teixeira, R. (2013). *Estabelecer conexões com outras áreas e domínios do currículo: Uma forma de cativar as crianças para a aprendizagem da Matemática*. *Educação e Matemática*, 124, (12-18).
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Catita, E. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social do pré-escolar ao 1º ciclo*. Lisboa: Areal Editores
- Chiarelli, L., & Barreto, S. (2005). *A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser*. *Revista Recrearte*, (Número 3).
- Costa, I., C. (2016) *A música no Jardim de infância: Uma proposta de desenho curricular*. Porto: ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cunha, L. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Daporta, M., & Villán, Ó. (2010). *Um bicho estranho*. Matosinhos: Kalandraka.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. UNESCO: Edições ASA.
- Dohme, V. (2011) *Técnicas de contar histórias: Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Eckerman, C., & Whitehead, H. (1999). How Toddler Peers Generate Coordinated Action: A Cross-Cultural Exploration. *Early education & development*, 10(3), (241-266).
- Fanha, J. (2005). *O dia em que o mar desapareceu*. Lisboa: Edições Gailivro
- Ferreira, M., & Sarmento, M. (2008) *Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz*. *Revista eletrônica de educação*, v.2 / n.2, (60-91).

- Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Revista Escola Moderna, 5(5), (5-12).
- Fumagalli, L. (1998). O ensino das ciências naturais ao nível fundamental da educação formal: Argumentos a seu favor. In H. Weissmann (Org.), *Didáctica das ciências naturais: Contribuições e reflexões* (pp. 13-29). Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: A teoria das múltiplas inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, M. (1992). *Rodas, vida e outras diversões matemáticas*. Lisboa: Gradiva
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gil, A., C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. Ed. São Paulo: Atlas.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, R (2014). *Aprendizagem ao ar livre: O ensino da física e da química no 3.º ciclo e a formação do indivíduo através do projeto "Escola na Natureza"*. Évora: Universidade de Évora - Departamento de Química.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Colecção Estratégias Educativas. Porto: Porto Editora.
- HighScope Educational Research Foundation (1998). *The highscope program quality assessment (PQA)*. Ypsilanti, Michigan: HighScopePress.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, P., D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kensi, V., M. (2007). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. São Paulo: Papirus Editora.
- Kyshomoto, T., M. (2010). *Brinquedo e brincadeiras na educação infantil. Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento*. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais.

- Laevers, F. (2005). *Sics [Ziko]: Well-Being and Involvement in care*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education.
- Ladd, G., W., & Coleman, C., C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B.Spodek (org.). *Manual de investigação em educação da infância*. (pp. 109-166). Lisboa: Calaustr Gulbenkian.
- Leal, D. (2010). *As saídas de estudo na aprendizagem da Geografia e da Historia*. Tese de mestrado ensino de história e geografia no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Faculdade de letras da universidade do porto. Porto
- Lima, A.C. (2014). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Tese de mestrado. Instituto politécnico de bragança - Escola superior de educação de bragança. Bragança
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mckee, D. (2009). *Elmer e o grande dia*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Mikus, A. (2012) *Conceção de estratégias para o ensino coletivo de violino numa sala de aula diferenciada*. Tese de mestrado. Faculdade de educação e psicologia escola de artes. Porto.
- Ministério da Educação. (2004a). *Organização curricular e programas do ensino básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004b). *Organização curricular e programas - Programa de estudo do meio 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004c). *Organização curricular e programas - Programa de expressões artísticas e físico-motoras do ensino básico - 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da educação.
- Monteiro, M. (s.d). Intercâmbios e visitas de estudo. In A., D., Carvalho, & J., Marques, (2002). *Novas Metodologias em Educação* (pp. 171-197). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação um desafio para os professores*. Barcarena, Editorial Presença.
- Niza, S. (2000). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*. Escola Moderna Nº 9 5ª Série (39-46).
- Nóvoa, A. (2009). *Os professores - Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). Associação criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho, *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 27-61). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-ação*. (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Ortiz, J., P. (2005). Aproximação teórica à realidade do jogo. In J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo* (pp. 9-28). Porto Alegre: Artmed.
- Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de Doutoramento- Estudos da Criança – Área de especialização de Metodologia de Supervisão em Educação de Infância. Universidade do Minho. Braga. Recuperado de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13791/1/tese_cm.pdf.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche - Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L., V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: ME – CCAP – 2.
- Roldão, M., C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada – Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Rousseau, Jean-Jacques. (2009). *Emílio, ou, da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes.

- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. Infância e educação. Investigação e práticas. *Revista de Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, N°4, (pp. 70-78).
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Sebastião, J., & Seabra, T. (1988). *O Pensamento Pedagógico e a Política Educativa durante a Iª República*. Lisboa: ISCTE.
- Serrano, G., P. (2004). *Metodologias de investigação em animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, (pp. 101-122).
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e arte na educação – Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, A., B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – Círculos de leitura. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores, das teorias às práticas* (pp.45-68). Lisboa: Lidel.
- Spodek, B., & Saracho, O., N. (1994). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tavares, J., M. (2012). *Uma baleia no quarto*. Lisboa: A Esfera dos livros.
- Teaching and learning international survey (OECD, 2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TAILS – Executive summary*.

- Thayer-Hart, N., Dykema, J., Elver, K., Schaeffer, N. C., & Stevenson, J. (2010). *Survey fundamentals - A guide to designing and implementing surveys*. Wisconsin: Office of Quality Improvement – University of Wisconsin Survey Center.
- Tomlinson, C., A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., A., & Allan. S., D. (2002). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Austrália: Hawker Brownlow Education.
- Vale, I., e Pimentel, T. (2010). *Padrões e conexões matemáticas*. Educação e Matemática, N.º 110, (pp. 33-38).
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente* (7ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Williams, S., Mastergeorge, A., & Ontai, L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol 25, (pp. 251-266).
- Zabalza, M. (1998a). *Didáctica da educação infantil* (2.ª edição). Rio Tinto: Edições Asa (Original publicado em 1987).
- Zabalza, M. (1998b). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zerloti, P. (2003). Integração sensorial – Princípios básicos. In E. L. Ribeiro do Valle (Org.), *Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem*, 31, (pp. 301-312). São Paulo: Soc. Brasileira de Neuropsicologia Interclínica Ribeiro do Valle.

Anexos

Anexo I – Questionário realizado à educadora da Creche**Questionário**

O presente questionário destina-se à obtenção de dados para uma investigação que nos encontramos a realizar no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Mesquita.

O questionário é anónimo, com vista a salvaguardar a identidade dos inquiridos. Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente para fins académicos.

Leia as questões atentamente, respondendo com sinceridade.

Obrigado pela sua colaboração!

Grupo 1 – Currículo/Experiências de aprendizagem

- 1.1. O que entende por educar em creche?
- 1.2. Que tipo de atividades/experiências educativas são proporcionadas às crianças?
- 1.3. Considera que as atividades que desenvolve dão resposta às necessidades das crianças nesta faixa etária?

Grupo 2 – Estratégias de ensino/aprendizagem

- 2.1. Como organiza o seu dia de trabalho com as crianças? O que fazem as crianças, o que faz a educadora e as auxiliares?

Grupo 3 – Planeamento, avaliação e registo

3.1. Como é que apoia o bem-estar emocional de cada uma das crianças?

3.2. Que dificuldades sente em educação em creche?

Deseja acrescentar mais alguma coisa?

Anexo II – Questionário realizado à educadora da EPE**Questionário**

O presente questionário destina-se à obtenção de dados para uma investigação que nos encontramos a realizar no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o tema “A diferenciação pedagógica”, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Mesquita.

O questionário é anónimo, com vista a salvaguardar a identidade dos inquiridos. Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente para fins académicos.

Este questionário apresenta várias questões abertas relacionadas com as concepções que os educadores/professores têm sobre a diferenciação pedagógica, enquanto prática ativa em contextos de sala de aula/atividades. Leia as questões atentamente, respondendo com sinceridade.

Obrigado pela sua colaboração!

Grupo 1 – Currículo e diferenciação pedagógica

1.1. O que entende por diferenciação pedagógica?

1.2. Considera que as Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar tem em conta a diferenciação pedagógica?

1.3. Que tipos de diversidade encontra na sua sala?

1.4. O currículo/programa encontra-se adequado à diversidade de crianças?

1.5. Como adequa o currículo à diversidade que existe na sua sala?

Grupo 2 - Importância de diferenciar

- 2.1. Consegue, no seu dia a dia escolar prestar um apoio especializado e individualizado a cada criança?
- 2.2. O que é que tem em atenção para promover a diferenciação pedagógica?
- 2.3. No seu entender, quais são as vantagens, para as crianças e para os educadores, ao realizar diferenciação pedagógica?
- 2.4. Que dificuldades sente no seu quotidiano, ao nível da diferenciação pedagógica?

Grupo 3 - O apoio à criança

- 3.1. No seu entender que estratégias favorecem a diferenciação pedagógica?
- 3.2. Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE ou provenientes de outros países, ou em outra situação diferenciadora?

Grupo 4 - Ambiente de sala

- 4.1. Considera que a organização do ambiente educativo (espaço, rotinas, interações, organização do grupo de crianças) promove a diferenciação pedagógica? Como?
- 4.2. Considera que o ambiente da sua sala promove a diferenciação pedagógica, porquê?
- 4.3. Pensa que o espaço está preparado para crianças com NEE ou provenientes de outros países, ou em outra situação diferenciadora?

Grupo 5 - Interação Adulto-Criança e Criança-Adulto

5.1. Descreva-nos um pouco do seu dia e da sua relação, em cada momento, com as crianças?

5.2. Que regras foram estabelecidas na sua sala? Como efetuou esse processo?

5.3. Considera-se um educador que promove a diferenciação pedagógica? Porquê?

Deseja acrescentar mais alguma coisa?

Anexo III – Questionário realizado ao professor do 1.º CEB**Questionário**

O presente questionário destina-se à obtenção de dados para uma investigação que nos encontramos a realizar no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o tema “A diferenciação pedagógica”, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Mesquita.

O questionário é anónimo, com vista a salvaguardar a identidade dos inquiridos. Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente para fins académicos.

Este questionário apresenta várias questões abertas relacionadas com as conceções que os educadores/professores têm sobre a diferenciação pedagógica, enquanto prática ativa em contextos de sala de aula/atividades. Leia as questões atentamente, respondendo com sinceridade.

Obrigado pela sua colaboração!

Grupo 1 – Currículo e diferenciação pedagógica

1.1. O que entende por diferenciação pedagógica?

1.2. Considera que o “Programa Nacional do Ensino Básico” para a educação Pré-Escolar tem em conta a diferenciação pedagógica?

1.3. Que tipos de diversidade encontra na sua sala?

1.4. O currículo/programa encontra-se adequado à diversidade de crianças?

1.5. Como adequa o currículo à diversidade que existe na sua sala?

Grupo 2 - Importância de diferenciar

2.1. Consegue, no seu dia a dia escolar prestar um apoio especializado e individualizado a cada criança?

2.2. O que é que tem em atenção para promover a diferenciação pedagógica?

2.3. No seu entender, quais são as vantagens, para as crianças e para os professores, ao realizar diferenciação pedagógica?

2.4. Que dificuldades sente no seu quotidiano, ao nível da diferenciação pedagógica?

Grupo 3 - O apoio à criança

3.1. No seu entender que estratégias favorecem a diferenciação pedagógica?

3.2. Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE ou provenientes de outros países, ou em outra situação diferenciadora?

Grupo 4 - Ambiente de sala

4.1. Considera que a organização do ambiente educativo (espaço, rotinas, interações, organização do grupo de crianças) promove a diferenciação pedagógica? Como?

4.2. Considera que o ambiente da sua sala promove a diferenciação pedagógica, porquê?

4.3. Pensa que o espaço está preparado para crianças com NEE ou provenientes de outros países, ou em outra situação diferenciadora?

Grupo 5 - Interação Adulto-Criança e Criança-Adulto

5.1. Descreva-nos um pouco do seu dia e da sua relação, em cada momento, com as crianças?

5.2. Que regras foram estabelecidas na sua sala? Como efetuou esse processo?

5.3. Considera-se um professor que promove a diferenciação pedagógica? Porquê?

Deseja acrescentar mais alguma coisa?

Anexo IV – Grelha de análise de conteúdo do inquérito à educadora de Creche

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Finalidades da Educação Pré-Escolar	Proteger e cuidar	- Educar em creche é cuidar, é tratar, é proteger
	Segurança	- Educar é criar e fomentar um ambiente estável e seguro, onde cada criança se sinta segura, protegida, amada, de modo a estar pronta para explorar tudo à sua volta e assim criar experiências enriquecedoras.
	Bem-estar	- Criar situações e condições ótimas de bem-estar para cada criança em particular. Educar é proporcionar bem-estar.
Aprendizagens Creche	Aprendizagem através dos sentidos, centrada no movimento e na linguagem	- Dou primazia às experiências sensoriais, motoras e linguísticas, pois é “sentindo” que a criança descobre e conhece o mundo que a rodeia.
Atividades/ Experiências educativas proporcionadas	Atividades relacionadas com os sentidos	- Atividades onde o tocar, o cheirar, o mexer, o levar à boca a experimentar vão estimular a curiosidade, o desejo de saber, criando oportunidades de aprendizagens significativas.
	Atividades diversificadas	- Fazer atividades diversificadas, com materiais reais e palpáveis.
	Atividades realizadas individualmente	- Atividades desenvolvidas são realizadas em grupo, mas principalmente são repetidas a título individual. Cada criança é única, com o seu ritmo muito próprio e por isso a minha preocupação é tentar dar resposta a todas as necessidades individuais de cada criança.
Dificuldades da ação em creche		- Falta de referências bibliográficas, não existem “manuais” de referência para a creche. Tento aplicar as OCEPE à creche, dando especial ênfase ao bem-estar, à segurança, à confiança, aos afetos.
Rotina Diária	Repetição de momentos e situações	- Foi criada uma rotina na sala pois é necessário estabelecer um ritmo e um horário onde a criança se vai apercebendo do tempo, por exemplo, ao se sentarem na cadeira já sabem que vão comer, depois vai ser a higiene, o descanso. A rotina diária, a imitação de situações vão transmitir um certo à vontade e uma certa segurança à criança.
	Noção de Tempo	- Criando horários e rotinas a criança apercebe-se da noção de tempo e sequência.

Interações	Interação adulto-criança	<ul style="list-style-type: none">- Criando um ambiente acolhedor e seguro no qual a criança se sinta bem e amada.- Atendendo e satisfazendo as necessidades particulares de cada criança.- Privilegiando a aprendizagem pela ação, toque...- Fomentando o seu bem-estar.- Partilha de afetos.- Realizando atividades interessantes que envolvam a curiosidade da criança, proporcionando momentos de alegria, aprendizagem e satisfação.- O bem-estar da criança é o principal objetivo do educador.
------------	--------------------------	---

Anexo V – Grelha de análise de conteúdo do inquérito à educadora de EPE

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Definição de diferenciação pedagógica		“resposta que o sistema consegue oferecer à criança atendendo à cultura, interesses e capacidades de aprendizagem”.
Adequação do currículo à diversidade	Diferenciação nas OCEP	“alentam-nos para tal normalmente remendo-nos para uma planificação diferenciada”. “Tentam dar essa resposta. Quando tal não é possível existe a retificação do mesmo através da análise e reflexão”.
	Adequação na sala de atividades	“Trabalhando em pequenos grupos ou até individualmente ... Flexibilizando programações, atitudes e materiais”. “Faz-se uma tentativa constante para que tal seja uma realidade, nem sempre é possível. Os materiais escolhidos tento que sejam uma ajuda nessa diferenciação assim como as áreas do saber”. “O respeito pelos ritmos de aprendizagem, e agrupar crianças com os mesmos interesses. Projetos que vão ao encontro desses interesses. Se

		Projetos que vão ao encontro desses interesses. Se surgirem individualmente tento dar-lhe seguimento planificando com eles e encontrando material de apoio para que se possam concretizar”.
Tipos de diversidade	Idade	“Diferentes idades”.
	Ritmo de aprendizagem	“Diferentes ritmos de aprendizagem”.
	Cultura	“Crianças vindas de diferentes, culturas diferentes interesses (cultura urbana e cultura rural)”.
	Proveniência social	“Diferentes classes”.
Estratégias diferenciadoras	Ao nível das aprendizagens	“Trabalho em pequeno grupo, trabalhar a autonomia, proporcionar-lhe ferramentas como regras, autoestima e confiança”.
	Com crianças com NEE	“Fazendo equipas multidisciplinares que dão resposta às necessidades individuais da criança”.
Vantagens		“Aprendizagens mais fáceis, maior satisfação quer por parte da criança quer por parte do profissional”.
Dificuldades		“O número de crianças e com o tempo

		<p>“Nem sempre tem os materiais necessários para essa resposta”.</p> <p>“as áreas nem sempre têm todos os materiais que seriam necessários. Seria muito mais a resposta a estas crianças se os espaços fossem maiores”.</p> <p>“Gostava ainda que se repensasse a dimensão dos grupos, pois não pode haver ensino diferenciado com massificação”.</p>
Ambiente promotor de diferenciação	Clima positivo	<p>“A minha relação com as crianças é de respeito em primeiro lugar. Tento ser atenta às suas necessidades emocionais e de aprendizagem. Devemos saber ouvir e ter sempre um diálogo colaborativo”.</p> <p>“dar respostas pedagógicas diferenciadas atendendo aos interesses, personalidade e nível de aprendizagem”.</p>
	Negociação	<p>“Só transitam de área por negociação”.</p>

Anexo VI – Grelha de análise de conteúdo do inquérito ao professor do 1.º CEB

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Definição de diferenciação pedagógica		“conjunto de medidas didáticas que visam adotar o processo ensino/aprendizagem às diferenças inter e intra-individuais dos alunos atendendo às suas origens, realidades e vivências, com o objetivo de cada aluno atingir o seu máximo na realização didáticas, isto é, atingir os objetivos propostos”.
Adequação do currículo à diversidade	Adaptação do Currículo Nacional de Educação Básica	“Nem sempre, por vezes as crianças vêm de realidades muito diferentes e o currículo/programa nem sempre estão adequados”. “é dado com o apoio de professores preparados para estas crianças, professores de ensino especial e outros professores de apoio. Apoio individualizado, por parte do professor titular e através de fichas adaptadas”.

	Adequação do currículo de sala de aula	<p>“fichas adaptadas, da visualização de filmes, <i>PowerPoint</i>, jogos didáticos, trabalhos de grupo, articulação das diferentes áreas (português, estudo do meio, matemática, expressões e apoio ao estudo)”.</p> <p>“as crianças no seu todo, as suas origens, as suas realidades, as suas vivências, os seus conhecimentos, os seus ideais”.</p>
Tipos de diversidade	Idade	“Uma criança mais velha em relação às outras”.
	Ritmo de aprendizagem	“alunos com uma desenvoltura enorme enquanto outros têm um ritmo de trabalho muito mais lento”.
	Cultura	“criança de etnia cigana”.
	Proveniência social	“crianças provenientes de situações económicas muito diferentes”.
	NEE	“um aluno de N.E.E”.
Estratégias diferenciadoras	Ao nível das aprendizagens	“estratégias que vão ao encontro das dificuldades sentidas pelos alunos e que

		os ajudam a ultrapassar essas dificuldades”.
	Com crianças com NEE	
Vantagens da diferenciação pedagógica	Para o aluno	“Ajuda-os a ultrapassar muitas das dificuldades sentidas e ficam com conhecimentos mais amplos e abrangentes”.
	Para o professor	“falta de tempo, tendo em conta que os programas são muito extensos”.
Dificuldades de sala de aula		<p>“os apoios por parte dos professores de ensino especial não sejam o melhor, devido a muitas vezes, este apoio ser pouco, isto é, ser de poucas horas”.</p> <p>“falta de tempo, programas muito extensos, matérias com grande grau de dificuldade que exigem muito tempo de explicação, muita disponibilidade por parte do professor”.</p> <p>“Os programas em Portugal são muito extensos. As matérias por vezes não são</p>

		adequadas à idade das crianças, nem para aquele nível de ensino, não tendo estas as capacidades desenvolvidas para reter essas matérias. Por sua vez, estas pouco têm a ver com a realidade e vivência das crianças”.
Ambiente promotor de diferenciação	Clima positivo (abertura)	<p>“podem expor as suas dúvidas, as suas ideias e as suas experiências. Podem tirar dúvidas e partilhar experiências diversas para que os alunos possam atingir os objetivos propostos”.</p> <p>“organização do ambiente educativo, alteração do espaço, alteração de rotinas, interações, organização de grupos de trabalho, leva a que as crianças tirem dúvidas uma com as outras exponham as suas dúvidas e ideias e partilhem o trabalho entre si”.</p>
	Negociação	“Regras de participação, regras de trabalho de grupo, regras de limpeza da

		sala, regras de conservação do material e sobretudo de respeito pelos outros. As regras foram elaboradas pelos próprios alunos no início do ano letivo e colocadas num cartaz visível por todos”.
Organização do tempo		“Começo normalmente a aula com um diálogo com os alunos onde colocam os seus problemas, as suas observações, as suas dúvidas e tento ajuda-los a resolver esses problemas, a tirar dúvidas. De seguida começo a aula seguindo a planificação daquele dia”.
Promoção da Diferenciação Pedagógica		“tenho sempre presente as crianças no seu todo, as suas origens, as suas realidades, as suas vivências e tento sempre ir ao encontro de todas”.

Anexo VII – Grelha da escala do empenhamento do adulto

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	QUADRO SÍNTESE DO EMPENHAMENTO DO ADULTO					QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento	Atitudes de Total falta de empenhamento	
SENSIBILIDADE	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	SENSIBILIDADE
<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem um tom de voz encorajador • faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança • é carinhoso e afectuoso • respeita e valoriza a criança • encoraja e elogia • demonstra empatia com as necessidades e preocupações da cr. • ouve a criança e responde-lhe • fomenta a confiança da criança 						<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem um tom de voz ríspido • é frio e distante • não liga à criança, não a respeita • critica e rejeita a criança • não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • não ouve a criança e não lhe responde • fala a outros sobre a criança como se esta estivesse ausente
<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem energia e vida • é adequada • corresponde às capacidades e Interesses da criança • motiva a criança • é diversificada e clara • estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento • partilha e valoriza as actividades da cr. • não verbal 						<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • feita de modo rotineiro • falta de energia e entusiasmo • não motiva a criança • não corresponde aos interesses e às percepções da criança • é pobre e falta-lhe clareza • é confusa • não é adequada • corta o diálogo, a actividade e o pensamento
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • permite que a cr. escolha e apoia a sua escolha • dá oportunidades à cr. para fazer experiências • encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • respeita as opiniões da cr. sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • encoraja a cr. a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras 						<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • não permite à criança escolher e experimentar • não encoraja a criança a dar ideias • não dá responsabilidades à criança • não permite que a criança dê opiniões sobre a Qualidade dos trabalhos que realizou • é autoritário e impositivo • aplica com rigidez as regras e não permite negociação

Anexo VIII – Questionário realizado às crianças do 1.º CEB

Questionário

O objetivo deste questionário é recolher informações para caracterizar o grupo de crianças, as suas preferências no que diz respeito às estratégias de ensino aprendizagem e as competências que desenvolvem em contexto de sala de aula.

Todas as respostas são confidenciais e anónimas. Responde, por favor, com sinceridade, escrevendo ou assinalando com uma cruz (X) as tuas respostas a cada questão.

Obrigada pela colaboração.

1. Caracterização do grupo de crianças

Idade: _____

Ano de escolaridade: _____

Sexo: Feminino Masculino

Qual é a profissão da tua mãe? _____

Qual é a profissão do teu pai? _____

Escolaridade da tua mãe

Até ao 1.º Ciclo (4.º ano)	
Até ao 2.º Ciclo (6.º ano)	
Até ao 3.º Ciclo (9.º ano)	
Até ao Ensino Secundário (12.º ano)	
Até ao Ensino Universitário	

Escolaridade do teu pai

Até ao 1.º Ciclo (4.º ano)	
Até ao 2.º Ciclo (6.º ano)	
Até ao 3.º Ciclo (9.º ano)	
Até ao Ensino Secundário (12.º ano)	
Até ao Ensino Universitário	

Qual foi a avaliação que obtiveste no final do 1.º Período?

Português	
Matemática	
Estudo do meio	
Expressões artísticas e físico-motoras	

O que pensas da avaliação que obtiveste no final do 1.º Período?

	É má	É média	É boa	É muito boa
Português				
Matemática				
Estudo do meio				
Expressões artísticas e físico-motoras				

Qual é a tua disciplina preferida?

Assinala, por ordem de prioridade, numerando de 1 a 4, a tua disciplina preferida e a que menos gostas (sendo 4 a disciplina que mais gostas e 1 a que menos gostas)

Português	
Matemática	
Estudo do meio	
Expressões artísticas e físico-motoras	

2. Estratégias de ensino aprendizagem

Assinala, por ordem de prioridade, o tipo de aulas que mais gostas (sendo 9 o tipo de aulas que mais gostas e 1 o que menos gostas)

Visualização de filmes.	
Jogos didáticos.	
Trabalhos de grupo.	
Aula expositiva.	
Atividades práticas e experimentais.	
Elaboração de fichas de trabalho.	
Trabalhos de investigação.	
Interpretação de imagens.	
Compreensão de textos.	

Assinala três aspetos que consideras mais importantes para a questão seguinte.

Aprendo melhor quando....

o professor se senta ao meu lado e me ensina.	
trabalho com outro colega.	
o professor explica para toda a turma.	
trabalho em grupo.	
trabalho sozinho.	
o professor me dá tempo para realizar as tarefas.	

3. Competências que desenvolves nas aulas

Assinala a importância que atribuis quanto às aprendizagens que realizas nas aulas, para cada um dos aspetos que a seguir se apresentam (sendo 5 o mais importante e o 1 o menos importante).

Nas aulas:	1	2	3	4	5
Aprendo a ouvir os outros.					
Aprendo assuntos muito importantes.					
Aprendo a pensar.					
Aprendo investigando.					
Aprendo a identificar problemas e a resolvê-los.					
Aprendo ouvindo o professor.					
Aprendo a comunicar e a expressar-me melhor.					
Aprendo a respeitar os meus colegas.					

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo IX – Tabela de dupla entrada da experiência: “dissolve ou não dissolve”



Quadro de resultados:

Misturando	Dissolve	Não dissolve
<p>Água com açúcar</p> 		
<p>Água com corante</p> 		
<p>Água com arroz</p> 		