



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Catarina Monteiro Santos

**A Diferenciação Pedagógica e  
os aspetos lúdicos:  
Um processo integrado das práticas  
em contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo  
do Ensino Básico**

abril de 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Catarina Monteiro Santos

**A Diferenciação Pedagógica e  
os aspetos lúdicos:  
Um processo integrado das práticas  
em contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo  
do Ensino Básico**

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

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Doutor José Alberto Lourenço Gonçalves Martins**

abril de 2014

**Nome:** Ana Catarina Monteiro Santos

**Endereço Eletrónico:** catarinasantos\_310@hotmail.com

**Nº Cartão Cidadão:** 13805121

**Título do Relatório de Estágio:** A Diferenciação Pedagógica e os aspetos lúdicos:  
Um processo integrado das práticas em contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Supervisor:** Doutor José Alberto Lourenço Gonçalves Martins

**Ano de conclusão:** 2014

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/de Abril de 2014

Assinatura: \_\_\_\_\_

(Ana Catarina Monteiro Santos)

## **Agradecimentos**

Ao meu namorado por todo o apoio incondicional, amor, carinho, compreensão e incentivo ao longo deste percurso. Por ter sempre acreditado em mim e me ajudado a superar os momentos mais difíceis. Parte deste trabalho é dedicado a ele.

Aos meus pais e à minha irmã pelo carinho, apoio e força constante, que me transmitiram ao longo destes anos. Graças ao ensinamento deles, tornei-me na pessoa que sou hoje. Estando também eles presentes neste trabalho.

Ao meu supervisor, Doutor José Alberto Martins, pelo apoio, incentivo, motivação constante para arriscar e aceitar os desafios propostos e pelo acompanhamento e partilha de experiências ao longo das orientações.

À professora Marisa Cunha, por me ter aceitado na sua sala com toda a amabilidade, carinho e compreensão ao longo de todo o estágio. Foi graças a este momento que aprendi e cresci.

Um agradecimento especial ao grupo de crianças da sala do 2.º ano, pela afetuosa receção, envolvimento e empenho que depositaram sobre o meu projeto. Sem elas, este projeto não seria possível.

Às minhas colegas, Mara Teixeira, Joana Costa e Sílvia Costa, por terem caminhado ao meu lado nesta etapa da minha vida, pela amizade que partilhamos ao longo de todas as etapas e por permitirem que crescesse pessoalmente e profissionalmente.

A todos os meus amigos, que foram fazendo parte desta caminhada, contribuindo cada um deles de forma especial, deixando o seu apoio, carinho e incentivo, perante tal desafio.



## **A Diferenciação Pedagógica e os aspetos lúdicos:**

### **Um processo integrado das práticas em contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

#### **Resumo**

Cada vez mais os contextos escolares são heterogéneos e diversificados dentro de cada sala, apelando a uma pedagogia diferenciada e inclusiva, sendo totalmente necessário que as práticas dos docentes em sala de aula se modifiquem. Tal alteração poderá ser conduzida a partir da inserção da diferenciação pedagógica, que deixa de generalizar toda a turma e passa a ter em conta as necessidades individuais de cada criança.

No âmbito de um estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi elaborada uma investigação com base na metodologia de investigação-ação, na tentativa de compreender os efeitos de uma prática pedagógica diferenciada, com o recurso aos aspetos lúdicos.

Esta investigação divide-se essencialmente em duas naturezas, uma qualitativa, que se desenvolveu ao longo de 15 semanas com a implementação de atividades diferenciadas, inclusivas e lúdicas, complementada com o uso de instrumentos diferenciados, numa sala de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um total de 24 crianças e também quantitativa, a partir da implementação de um questionário sociométrico inicial e final.

A investigação pretende assim destacar a importância do contexto educativo, das intervenções desenvolvidas e da investigação, na procura de mudanças na prática educativa e no realce do papel das atividades didáticas, permitindo a construção de instrumentos diferenciados e atividades lúdicas que promovam a inclusão de crianças com características heterogêneas, sem omitir o que as torna diferentes.

Pretende-se refletir e apresentar, a partir desta prática, uma postura do professor mais investigativa, reflexiva, participativa, ativa e crítica, como componentes essenciais à formação do mesmo.

De uma modo geral e partindo de toda a prática desenvolvida, concluiu, a partir dos resultados visíveis na sala de aula, que a aplicação de uma metodologia que considera a criança um ser participativo e que atende às suas características, concebe efeitos positivos face ao seu desenvolvimento social, pessoal e psicológico.

**Palavras-chave:** Diferenciação pedagógica, inclusão, cooperação, lúdico, prática pedagógica.



**Pedagogical differentiation and aspects of learning:  
An integrated process of practice in Early Years and Primary Schools**

**Abstract**

The school context is increasingly more diverse in each classroom, requiring an inclusive and differentiated pedagogy. It is totally necessary for teachers to adapt their practices in the classroom. Such change may be carried out from the introduction of pedagogical differentiation, which stop generalizing the student needs and take into account the individual needs of each child.

As part of my Master Degree training in Early Years and Primary Education, a research was developed based on the action-research methodology, in attempt to understand the effects of a differentiated pedagogical practice using aspects learning through play.

This research is divided in two main approaches: qualitative, which was developed throughout fifteen weeks with the implementation of inclusive, differentiated and ludic activities, complemented using differentiated instruments in a Year 2 classroom in a Primary School, with twenty-four children. The second approach was quantitative, implementing the same sociometric questionnaire at the beginning and at the end of the study.

The research aims to highlight the importance of educational context, seeking for changes in educational practice and putting emphasis on the didactic activities role, allowing for construction of differentiated instruments and aspects of learning that promote the inclusion of diverse children, without neglecting what makes them different.

Based on this research, a teacher's position should be more investigative, reflective, participative, active and critical. These should be essential components to the teacher's training.

Generally speaking and based on the whole practice developed, I conclude, from the visible findings in the classroom that applying a methodology that involves a participatory child and meets their characteristics, allows for positive effects in relation to their social, personal and psychological development.

**Keywords:** Pedagogical differentiation, inclusion, cooperation, ludic, pedagogical practice





## Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo .....	v
Abstract .....	vii
Índice .....	ix
Índice de imagens .....	xii
Índice de tabelas .....	xiv
Índice de gráficos .....	xv
Índice de figuras.....	xvi
Abreviaturas.....	xvii
Introdução .....	1
<b>Capítulo I - Contexto de Intervenção e Investigação.....</b>	<b>3</b>
1. Caracterização da escola EB1 de São Miguel-o-Anjo .....	5
1.1. Caracterização da Instituição .....	5
1.2. Grupo de crianças .....	5
1.3. Plano de Turma.....	6
1.4. Avaliação.....	6
1.5. Organização do espaço.....	7
1.6. Organização do tempo.....	9
2. Identificação da questão que suscitou a Intervenção pedagógica .....	9
<b>Capítulo II - Enquadramento Teórico.....</b>	<b>13</b>
3. Princípios orientadores da ação pedagógica .....	15
4. Porquê diferenciar? .....	17
5. Diferenciação Pedagógica .....	19
5.1. O que é Diferenciação Pedagógica?.....	19
5.2. O papel do professor no processo de diferenciação pedagógica.....	20

5.3. De que forma a diferenciação pedagógica promove a autonomia, inclusão e cooperação .....	21
5.4. Prática Pedagógica do professor .....	23
5.4.1. Como diferenciar? .....	23
5.4.2. Que estratégias pedagógicas diferenciam a prática do professor .....	25
5.5. O papel do lúdico associado à prática pedagógica diferenciada .....	29
5.5.1. O que é o lúdico? .....	29
5.5.2. A prática pedagógica diferenciada e o lúdico .....	30
<b>Capítulo III - Plano Geral de Intervenção .....</b>	<b>33</b>
6. Procedimento Metodológico .....	35
6.1. Metodologia de Investigação-ação .....	35
7. Técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados .....	38
8. Objetivos e finalidades do projeto .....	42
9. Plano Geral de Intervenção .....	45
<b>Capítulo IV - Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção.....</b>	<b>49</b>
10. Fases de implementação do projeto de intervenção.....	51
10.1. Primeiro Momento - motivação/recolha dos conhecimentos prévios.....	51
10.2. Segundo Momento – Desenvolvimento .....	53
10.2.1. Atividade “Abordagem à tabuada do 3” .....	54
10.2.2. Atividade “A segurança do meu corpo” .....	58
10.2.3. Atividade “ Canção de Natal” .....	64
10.2.4. Atividade "Literatura Infanto-Juvenil” .....	68
10.3. Terceiro momento – Divulgação.....	74
<b>Capítulo V - Apresentação, Análise e Discussão dos resultados .....</b>	<b>75</b>
11. Abordagem aos dados qualitativos .....	77
11.1. Apresentação e análise e discussão dos dados referentes aos portefólios.....	78
11.2. Apresentação e análise e discussão dos dados referentes aos diários de turma	84

12. Abordagem aos dados quantitativos .....	88
13. Triangulação dos resultados.....	94
<b>Capítulo VI - Conclusões, Limitações e Recomendações .....</b>	<b>99</b>
1. Relevância da investigação para a aprendizagem dos alunos .....	101
2. Valor do projeto no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.....	103
3. Balanço final do projeto de intervenção .....	105
4. Limitações do projeto.....	107
5. Futuros caminhos de intervenção.....	108
<b>Bibliografia .....</b>	<b>109</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>117</b>
• Anexo I - Horário semanal .....	119
• Anexo II - Mapa de presenças.....	120
• Anexo III: Mapa de tarefas diárias na sala.....	121
• Anexo IV - Plano do Dia .....	122
• Anexo V - Plano individual do que aprendi.....	123
• Anexo VI - Grelha de avaliação dos grupos.....	124
• Anexo VII - Diário de turma.....	126
• Anexo VIII - Plano individual de trabalho .....	126
• Anexo IX – Questionário sociométrico.....	128
• Anexo X - Planificações das intervenções .....	129

## Índice de imagens

Imagem 1.5.1 Disposição inicial da sala .....	7
Imagem 1.5.2. Placard da área curricular de L.P. ....	8
Imagem 1.5.3. Placard da área curricular de Mat.....	8
Imagem 1.5.4. Placar da área curricular de E.M. ....	8
Imagem 1.5.5. Placard da área de Exp. Art. ....	8
Imagem 7.1. Técnica baseada na observação. ....	38
Imagem 7.2. Questionário sociométrico .....	39
Imagem 7.3. Portefólios.....	40
Imagem 7.4. Plano individual do que aprendi.....	40
Imagem 7.5. Diário de turma.....	40
Imagem 7.6. Plano do dia.....	40
Imagem 7.7. Mapa de presenças.....	41
Imagem 7.8. Mapa das tarefas na sala .....	41
Imagem 7.9. Plano individual de trabalho .....	41
Imagem 10.1.1. Decoração do papel de canário com tinta comestível.....	52
Imagem 10.1.2. Recorte das decorações para o placard. ....	52
Imagem 10.1.3. Decoração do placard de expressões artísticas .....	52
Imagem 10.2.1.1. Representação da tabuada do 3 com quadrados coloridos.....	54
Imagem 10.2.1.2. Representação da tabuada do 3 com desenhos.....	55
Imagem 10.2.1.3. Representação da tabuada do 3 com imagens. ....	56
Imagem 10.2.1.4. Representação da tabuada do 3 com números e letras.....	56
Imagem 10.2.2.1. Construção de grupos com sinais de trânsito.....	59
Imagem 10.2.2.2. Sequencialização da banda desenhada. ....	60
Imagem 10.2.2.3. Construção de uma cidade rodoviária.....	61
Imagem 10.2.2.4. Construção de semáforos para carros e piões. ....	62
Imagem 10.2.2.5. Apresentação dos trabalhos à turma. ....	64
Imagem 10.2.3.1. Apresentação das representações pictóricas da canção de natal.....	67
Imagem 10.2.3.2. Apresentação da coreografia da canção de natal. ....	67
Imagem 10.2.3.3. Apresentação da canção de natal.....	67
Imagem 10.2.3.4. Apresentação da dramatização da canção de natal.....	67
Imagem 10.2.4.1. Abordagem ao tema “Amor”.....	69

Imagem 10.2.4.2. Abordagem ao tema “Amizade” .....	70
Imagem 10.2.4.3. Abordagem ao tema “Sentimentos” .....	71
Imagem 10.2.4.4. Abordagem ao tema “Medo” .....	72
Imagem 10.2.4.5. Apresentação do trabalhos à turma sobre o amor .....	73
Imagem 10.2.4.6. Apresentação do trabalhos à turma sobre o medo .....	73
Imagem 10.2.4.7. Apresentação dos trabalhos à turma sobre os sentimentos .....	73
Imagem 10.2.4.8. Apresentação dos trabalhos à turma sobre a amizade .....	73
Imagem 10.3.1. Momento de divulgação do projeto .....	73

## Índice de tabelas

Tabela 8.1. Calendarização da intervenção .....	43
Tabela 8.2. Síntese das Estratégias de Investigação .....	44
Tabela 9.1. Atividades desenvolvidas .....	45

## Índice de gráficos

Gráfico 11.1. Presenças nas atividades.....	78
Gráfico 11.1.1. Avaliação do aluno: o que correu bem.....	78
Gráfico 11.1.2. Avaliação do professor: o que correu bem.....	79
Gráfico 11.1.3. Avaliação do aluno: o que correu menos bem .....	80
Gráfico 11.1.4. Avaliação do professor: o que correu menos bem.....	80
Gráfico 11.1.5. Avaliação do aluno: o que posso melhorar .....	81
Gráfico 11.1.6. Avaliação do professor: o que pode melhorar .....	82
Gráfico 11.2.1. Atividades que os alunos mais gostaram durante a prática pedagógica.....	84
Gráfico 11.2.2. Atividades que os alunos não gostaram durante a prática pedagógica.....	85
Gráfico 11.2.3. Atividades que os alunos fizeram durante a prática pedagógica .....	86
Gráfico 11.2.4. Sugestões dos alunos para atividades realizadas durante a prática pedagógica	86
Gráfico 12.1. Primeiro sociograma da turma do 2.º ano de S. Miguel-o-Anjo: Quanto às preferências e rejeições recebidas .....	89
Gráfico 12.2. Segundo sociograma da turma do 2.º ano de S. Miguel-o-Anjo: Quanto às preferências e rejeições recebidas .....	90
Gráfico 12.3. Comparação dos dois momentos de recolha de dados sobre as preferências dos alunos .....	91
Gráfico 12.4. Comparação dos dois momentos de recolha de dados sobre as rejeições dos alunos .....	92



## Índice de figuras

Figura 5.4.1.1. Mapa conceptual da diferenciação pedagógica .....	23
Figura 5.4.1.2. Articulação entre os dispositivos de diferenciação .....	24

## Abreviaturas

EB – Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24 - Identificação dos alunos

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a educação, a ciência e a cultura das nações unidas)

ZDN - Zona de Desenvolvimento Proximal

L.P. - Língua Portuguesa

Mat. – Matemática

E.M. – Estudo do Meio

Exp. – Expressões

PT – Plano de turma

Cat. – Categoria

T.E.I.P. – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária



## **Introdução**

O relatório de investigação que se inicia é parte integrante da Unidade Curricular de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando-se como o produto final deste mesmo mestrado.

Uma boa transição da criança do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo promove um favorável desenvolvimento a todos os domínios, remetendo para um ambiente de aprendizagem enriquecido, que difunde para o princípio da inclusão. É essencial que a sociedade tenha em atenção todas as mudanças pelas quais a criança vai passando, não ignorando as diferenças que existem nos diferentes contextos e no interior de cada turma. Teremos de aumentar a consciência sobre os direitos dos indivíduos e consequentemente criar ambientes/contextos sociais e escolares seguros, que assegurem a inclusão de todos os indivíduos.

Deste modo, é essencial que o sistema educativo mude, no sentido de oferecer uma escola inclusiva, capaz de se contrapor às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, a nível social, intelectual e pessoal, unido com o papel dos agentes educativos, na apresentação de propostas desafiadoras e enriquecedoras, que promovam uma aprendizagem ativa, participativa e significativa.

Enquanto futura profissional, o princípio orientador de toda a minha ação, será responder às necessidades de todas as crianças de uma dada comunidade, adotando práticas de diferenciação pedagógica, que impliquem uma rutura significativa com os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem. Posto isto, a minha investigação partiu da observação e implementação de uma conduta pedagógica, numa sala de 2.º ano, com um grupo de vinte e quatro crianças, surgindo juntamente com estas a necessidade de fomentar um ambiente de sala de aula que favoreça a inclusão de alunos de etnia cigana, juntamente com o reconhecimento que tal só poderá ocorrer a partir da mudança das práticas pedagógicas e da aplicação de uma pedagogia diferenciada, na sala de aula. É minha intenção partir desta asseveração e do desenvolvimento de um processo de investigação pedagógica participante, baseada numa processo de investigação-ação, para implementar um conjunto de ações que vão de encontro a uma intervenção pedagógica diferenciada associada ao lúdico e à construção de um conhecimento mais alargado nesta área.

Assim, o relatório que me propus a desenvolver intitula-se por Diferenciação Pedagógica e os aspetos lúdicos: Um processo integrado das práticas em contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido por capítulos, sendo apresentado inicialmente uma breve

caracterização do contexto de intervenção, que dá a conhecer o grupo de investigação, o espaço pedagógico, o processo de avaliação e prática pedagógica, seguindo-se algumas considerações que justificam a escolha do tema do projeto e a sua implementação junto da turma.

No segundo capítulo precedi a um enquadramento teórico sustentado na investigação de diferentes autores e respetivas perspetivas em torno do tema, a nível pedagógico e didático. Procurando descobrir o “Porquê diferenciar”, “O que é diferenciação pedagógica”, “O papel do professor”, “Prática pedagógica do professor” e “O papel do lúdico associado à prática pedagógica do professor”, partindo do conceito de diferenciação para uma tentativa de diferenciação, assim como da procura do perfil do professor e da sua prática, associadas a estratégias diferenciadas que promovem o uso do lúdico. Sendo referenciados documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem com base na documentação oficial do Ministério da Educação.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia de investigação utilizada, realçando todas as fases que o constituiu, assumindo a relação existente entre o processo de implementação e observação, na prática, e a teoria investigada e refletida. Apresentando técnicas e instrumentos utilizados para alcançar os objetivos e finalidades, mencionadas neste mesmo capítulo. E por fim, uma apresentação de todo o plano geral de intervenção do projeto.

O quarto capítulo intitula-se por desenvolvimento e avaliação da intervenção e faz acompanhar-se por uma descrição de todas as atividades implementadas no projeto, apresentando os dados recolhidos e a sua interpretação.

O quinto capítulo pretende apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos, sendo a investigação conduzida a partir de dados quantitativos e qualitativos, com o intuito de perceber qual a sua relação e efeito sobre a prática por mim implementada.

Por fim, serão apresentadas as conclusões, limitações e recomendações, a partir de um conjunto de comentários onde darei a conhecer a relevância desta investigação, enquanto profissional, para a aprendizagem dos alunos e para o meu desenvolvimento, um balanço final de todo o trabalho, algumas limitações e a apresentação de uma proposta para o seu seguimento.

# Capítulo I

---

## Contexto de Intervenção e Investigação



A caracterização do contexto foi realizada a partir da observação do mesmo, da leitura de documentos oficiais da instituição e da partilha de informações e interações ocorridas entre mim e a docente titular da sala do 2.º ano, tendo sido a minha intervenção realizada num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para que a prática e a investigação sejam bem articuladas, torna-se necessário observar cada criança para conhecer os seus interesses, gostos e necessidades e também, todo o contexto envolvente para que toda a prática desenvolvida esteja contextualizada e adequada ao grupo.

Tal como Oliveira-Formosinho refere, os profissionais devem conhecer

*As necessidades desenvolvimentais da criança em geral, as necessidades e interesses do seu grupo específico e de cada criança (...) e ter conhecimento e interesse pela cultura envolvente, conhecer bem o jogo das crianças e, naturalmente (...) ter um projeto para as crianças. (1996a, p.70).*

## **1. Caracterização da escola EB1 de São Miguel-o-Anjo**

### **1.1. Caracterização da Instituição**

O contexto de intervenção que me acolheu foi a escola EB1 de São Miguel-o-Anjo, uma instituição pública que faz parte do Agrupamento de Escolas de Calendário. A sua população escolar provém de 3 freguesias do concelho de Vila Nova de Famalicão: Calendário, Esmeriz e Cabeçudos, estando a sua sede situada na freguesia de São Julião de Calendário, que é a maior freguesia do concelho em termos demográficos.

### **1.2. Grupo de crianças**

O grupo observado pertence a uma turma do 2.º ano de escolaridade com vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os seis e sete anos, das quais quatro são de etnia cigana, uma criança com dupla nacionalidade, duas encontram-se a frequentar o 2.º ano pela segunda vez e outras duas entraram para o agrupamento este ano, apresentando dificuldades nos conteúdos referentes ao 1.º ano, demonstrando ser uma turma bastante heterogénea.

Relativamente ao desenvolvimento de competências do grupo, existe cinco alunos que apresentam algumas dificuldades, que se situam ao nível da oralidade e escrita, estando relacionada com a área curricular de Língua Portuguesa (L.P.) e, destes, três apresentam dificuldades no raciocínio lógico-matemático, estando sinalizados e acompanhados semanalmente por uma professora de apoio. Por outro lado, quando realizam atividades



individuais e coletivas estas demonstram empenho e motivação, mas também muitas atitudes imaturas e dificuldades de concentração ao longo da sua realização. De um modo geral é notório, a existência de crianças com diferentes níveis de aprendizagem e a inexistência de cooperação entre os elementos do grupo.

### **1.3. Plano de Turma**

A escola não apresenta Projeto Pedagógico de Turma, mas sim um plano de turma (PT), onde dá a conhecer a identificação da turma e concelho, a caracterização da turma a partir de uma tabela socioeconómica, que apresenta todas as características dos pais e dos respetivos filhos, uma descrição de todos os alunos que têm origem estrangeira e uma outra tabela referente a alunos ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008. Um outro ponto incluído é a identificação de dificuldades e prioridades/ estratégias educativas, onde tal como o nome indica, contempla o nome do/s aluno/s, a respetiva dificuldade e por fim um conjunto de estratégias que a professora pode adotar. Apresentando um conjunto de projetos que irá ser trabalhado ao longo do ano letivo (PRESSE, PELT, LITERATUS, CRESCER A BRINCAR, ...), a aprovação do PT, alterações ao PT, avaliação do PT e a avaliação do plano de turma para o Território Educativo de Intervenção Prioritária (T.E.I.P.).

### **1.4. Avaliação**

A avaliação ao longo do período é formativa, com caráter contínuo e sistemático, com vista ao sucesso educativo. No final do período a professora titular realiza a avaliação sumativa e informa o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada Área Curricular Disciplinar e Não Disciplinar. Todavia, foi referido pela professora que as crianças no final de cada período realizavam um teste para cada área curricular. Deste modo, questionou-se até que ponto a avaliação formativa é sumativa, ou se não é apenas baseada no resultado de um teste. Supostamente, “as informações obtidas pelas avaliações sumativas são utilizadas para determinar as notas e para explicar as informações enviadas aos alunos e aos seus pais” (Arends, 2008, p.211). A avaliação formativa “vai-se fazendo regularmente no decurso das atividades normais da aula, frequentemente de modo informal e sem que os alunos sejam colocados numa situação formal de avaliação” (Sá, 2002, p.236).

### 1.5. Organização do espaço

Devido à diversidade de alunos e aos diferentes ritmos de aprendizagem a professora, inicialmente (na semana de observação), adotou uma disposição em U, criando um momento de discussão entre os alunos, situação que “permite que os alunos se vejam uns aos outros, uma condição importante para a interação verbal” (Arends, 2008, p.423).

Contudo, quando regressámos para uma nova observação, verifiquei que a professora decidiu voltar a mudar a disposição das mesas e regressar à disposição que adotou no ano anterior, ou seja, pensou numa disposição tradicional organizada por três colunas e quatro filas, onde cada mesa apresenta dois lugares (imagem 1.5.1.).



Imagem 1.5.1. Disposição inicial da sala.

Sendo objetivo da professora que os alunos cooperem entre si, isto é, coloca-os estrategicamente sentados, um aluno “bom” junto de outro com mais dificuldades.

Na minha opinião esta disposição foi adotada pela docente para dar aulas mais instrutivas, ou seja, aulas onde “é necessário prestar atenção ao professor ou à informação apresentada na parte da frente da sala de aula” (Arends, 2008, p. 295).

Tal como é referido por Arends (2008), é importante que,

os professores adaptem as suas exposições por forma a irem ao encontro das diferentes necessidades dos alunos das suas turmas. Existem várias formas de adaptar uma exposição de modo a torna-la relevante e significativa para o máximo de alunos possível. (Arends, 2008, p.270).

Para além da disposição dos alunos, observei que existe um quadro de marcadores e em frente um pequeno palco, que raramente é utilizado pela professora. Este aspeto pode ser considerado positivo, pois está associado a uma visão tradicional, onde o professor era visto como alguém que possuía todo o conhecimento e que o transmitia aos alunos, debitando-o constantemente. O pedagogo Dewey não apoiava o facto de o professor, na escola, possuir apenas como função informar e transmitir e o aluno unicamente o papel de recetor, existindo

consequentemente uma desconstrução do conhecimento, método e avaliação, era a favor de uma escola progressiva, onde a relação de escola, sociedade e vida estava interligada, o centro de preocupação era a criança e o método como ela ia participar de foram a ser ativa e construtiva. Segundo Dewey é importante, na escola, deixar os alunos conviverem, terem iniciativa e criatividade, não restringir o seu pensamento, porque a escola é um espaço social, um espaço de comunidade. Será desta forma que as crianças irão cooperar entre si.

Observei ainda que existem placares em cortiça, que estão divididos por áreas curriculares, que foram decorados por mim e pela minha colega de estágio após iniciarmos o período de observação: L.P. (imagem 1.5.2.), Matemática (Mat.) (imagem 1.5.3.), Estudo do Meio (E.M.) (imagem 1.5.4.) e Expressões Artística Exp. Art.) (imagem 1.5.5.).



Imagem 1.5.2. Placard da área curricular de L.P.

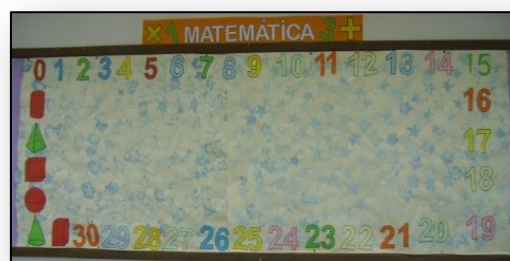


Imagem 1.5.3. Placard da área curricular de Ma.



Imagem 1.5.4. Placar da área curricular de E.M.



Imagem 1.5.5. Placard da área de Exp. Art.

Existe também, uma zona dedicada aos aniversários das crianças e ao Plano Nacional de Leitura (PNL). Nos quadros de cortiça visualizados no primeiro dia de observação, não estavam colocados trabalhos realizados pelas crianças ou conteúdos que a professora foi lesionando ao longo da semana, demonstrando uma decoração pouco significativa para a criança.

## **1.6. Organização do tempo**

Relativamente ao horário semanal (ver anexo I), observamos que este nem sempre era cumprido pela professora, estando presente no mesmo a referência a possíveis alterações e não cumprimento na íntegra deste. Segundo ela, pretende corresponder às necessidades das crianças e aumentar as suas potencialidades de aprendizagem, pois no 2.º ano a componente mais importante, para a professora, era a L.P. e a Mat. e necessitava de ocorrer sempre de manhã, para beneficiar dos momentos de maior concentração da criança. A Ação para a Cidadania era dada ao longo das conversas que introduzia para o E.M. ou em outros momentos de discussão.

No que se refere à minha prática, e indo um pouco em concordância com todos estes aspetos a colmatar, tentei que o meu desempenho levasse a criança a conhecer um conjunto de estratégias, planeasse as suas próprias atividades, manipulasse material estruturado e não estruturado, pensados por mim, pela minha colega de estágio e pela própria criança, partilhando conhecimentos a partir de um momento de exposição e discussão com a turma relativamente ao que tinha realizado.

## **2. Identificação da questão que suscitou a Intervenção pedagógica**

Segundo Katz (1997) um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico ou tema que uma ou mais crianças levam a cabo. Relativamente ao projeto de intervenção pedagógica que desenvolvi com o grupo de crianças, este surgiu a partir da observação do grupo, da prática da docente, das características dos alunos por se tratar de um grupo muito heterogéneo e por fim, a partir dos diferentes graus de aprendizagem que foi possível averiguar.

Tal como é referido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar “por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas, e atividades de apoio à família” (p. 671). Como tal, a interação adulto-criança é essencial para que crianças desenvolvam curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social. Para que esta interação seja o mais gratificante possível é necessário que o professor utilize três estratégias para construir e manter relações facilitadoras, apoiantes e respeitadoras: criar um clima de confiança, estabelecer uma relação de cooperação e atender às intenções das crianças. Daí ser tão importante existir uma

boa transição e articulação, continua, na aquisição de aprendizagens, entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao observar e refletir acerca deste contexto, deparo-me com muitos pontos em comum, podendo ser o mais dispar de todos, o facto de o 1.º Ciclo do Ensino Básico ser visto como um contexto mais formal e o Pré-Escolar como informal. No entanto, independentemente das diferenças, ambos “contribuem para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, 1986, p. 3068). Um grupo de crianças, por mais que possa ser diferente, existe necessidades e interesses que se assemelham.

Como tal, o que a diferenciação pedagógica nos apresenta é uma prática pedagógica que vem atender e colmatar essas mesmas diferenças, pois, independentemente da sua existência, a criança tem o direito de aprender a fazer, aprender a ser, aprender a aprender e a se tornar um cidadão ativo e participativo na sociedade.

Tendo em conta o período de observação e os aspetos descritos anteriormente, foram sobressaindo diversos aspetos relativamente à necessidade de todas as crianças conseguirem alcançar os conhecimentos necessário e não serem “esquecidas”, por apresentarem determinadas dificuldades. Desta forma, e com o objetivo de promover um ensino de qualidade que respeita as particularidades de cada criança, para alcançarem o sucesso da aprendizagem, surgiu uma questão que orientou todo o processo: **Como diferenciar a prática pedagógica de ensino associada aos aspetos lúdicos?**

Deste modo, para ajudar as crianças a ultrapassar as dificuldades, constato que temos de mudar mentalidades e prosseguir com a mudança de práticas tradicionais, para reorganizar todo o processo de construção/formação do indivíduo, promovendo a estruturação do pensamento do aluno e a sua personalidade, realçando a importância das atitudes e das motivações na construção do próprio pensar e no desenvolvimento das aptidões e das capacidades. Tal como afirma Tomlinson e Allan (2002), “um professor que diferencia compreende a necessidade de os alunos expressarem humor, trabalharem em grupo, beneficiarem de um ensino supletivo num domínio particular, aprofundarem mais um dado tópico ou ainda terem apoio na abordagem e leitura do excerto de um texto – sendo que o professor responde ativa e positivamente a essa necessidade.” (p.14). Considerando o realce da prática do professor e a diferenciação um processo que se depara com a necessidade de fazer progredir no currículo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem. Preconizando uma

mudança da pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos, para uma pedagogia centrada no grupo que aceita, integra e valoriza a diversidade.

Proporcionar momentos que permitam desenvolver a cooperação, é fundamental e acompanha todo o percurso de vida da criança, despertando uma atitude criadora, motivadora, de autoestima, de sentimentos positivos perante si, os outros e os obstáculos.



# Capítulo II

---

## Enquadramento Teórico





### 3. Princípios orientadores da ação pedagógica

Desde a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adaptada por unanimidade pelas Nações Unidas a 20 de novembro de 1989 e retificada por Portugal em 19 de setembro de 1990, que surgiu um documento onde está enunciado um conjunto de direitos fundamentais de todas as crianças e onde está declarado que a criança tem direito a uma educação de qualidade e para todos. Tal como refere no artigo 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1990),

“Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades: a) Tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos; (...)” (p.20).

No nosso país a partir de 1986, através da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), foi dado a conhecer a definição e os princípios fulcrais para o desenvolvimento do sistema educativo, bem como a sua organização, de onde faz parte a Educação Pré-Escolar (EPE) e o Ensino Básico (EB). A EPE apresenta-se definindo, como sendo uma etapa “complementar e ou supletiva”, à educação dada pela família, “com a qual estabelece estreita cooperação”, com o objetivo de estimular e favorecer todas as potencialidades da criança que contribui para a estabilidade, segurança e integração da mesma, em diferentes grupos, tendo em atenção o desenvolvimento das suas capacidades e a aquisição de hábitos de higiene e de defesa. Por outro lado, apresenta o EB como universal e obrigatório, tendo como objetivo assegurar o direito a uma justa igualdade de oportunidades, proporcionando e promovendo a aprendizagem e aquisição de conhecimentos, para o alcançar de um sucesso escolar.

A partir dos primórdios definidos, anteriormente, surgiu uma outra lei, que apenas abarca princípios e medidas referentes à EPE. Sendo ela a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, implementada a 10 de fevereiro de 1997, que afirma que

“ A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (p.670).

No entanto, a partir da Lei-Quadro, foi aprovado um despacho, a 4 de agosto de 1997, que permitiu a publicação de um documento, intitulado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que vem completar um pouco a lei anterior, a partir da focalização da intervenção educativa, ou seja, orienta o educador relativamente à organização do ambiente educativo, às áreas de conteúdo, e por fim à continuidade e intencionalidade educativa.

Para a EB, também surgiram medidas orientadoras, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, primeiramente em Jomtien, em 1990, que promoveu o Acordo de Jomtien, que pretende “garantir uma Educação Básica para todos numa escola para todos” (Resendes & Soares, 2002, p.17), e mais tarde, a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, em 1994, a Declaração de Salamanca, que vem afirmar que cada criança é portadora de características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, que devem ser tidas em conta pela escola, de forma a promover a inclusão.

O processo educativo é assim *ativo*, construído em interação com o meio, *contínuo*, por uma aprendizagem ao longo da vida e de natureza *holístico*, expressando a aprendizagem como um processo de construção atuante do saber, onde as potencialidades e competências de cada indivíduo se vão desenvolvendo no estabelecimento de relações/interações com o meio. A partir dessas interações e experiências a criança irá desenvolver as suas próprias características, aprender a pensar, a agir, aprender a ser e aprender a aprender. Torna-se necessária a participação ativa da sociedade e da escola, com o desígnio de proporcionarem às crianças, aprendizagens essenciais para o seu percurso educacional e a apropriação de valores e atitudes, com o intuito de estarem inseridas numa sociedade e de obterem realização pessoal.

Segundo a corrente socio-construtivista de Vygotsky as crianças aprendem de forma ativa em interação com o meio que as rodeia, participando de forma exploratória na construção da sua própria cultura, modificando-a e provocando transformações nos sujeitos que com ela interagem que por consequência, leva ao desenvolvimento cognitivo. Assim, as fases do desenvolvimento de Piaget, não só dependem da atividade individual, como também da atividade social, provocando e contribuindo para a renovação das teorias cognitivistas e respetivas posições construtivistas. Tal como Carretero (1997) afirma “o aluno aprende de forma mais eficaz quando num contexto de colaboração e intercâmbio com os seus companheiros.” (p.15), elevando os momentos de discussão em grupo, dos diferentes alunos, para um determinado tema.

O projeto apresentado foi fundamentado e baseado nesta corrente socio-construtivista da aprendizagem, onde os alunos aprenderam a partir de interações sociais, com atividades compartilhadas, que ajudaram “as crianças a internalizar os modos de pensar e de se comportar de suas sociedades, e fazem desse tipo de comportamentos os seus próprios” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.34).

#### **4. Porquê diferenciar?**

Ao olharmos para uma sala de Pré-Escolar ou uma sala do EB, público, verificamos que não existe um modelo de aluno, podemos encontrar crianças de diferentes culturas, com diferentes idades, com capacidade de aprendizagem avançada e de diferentes classes sociais. Mas todos eles têm direito a uma educação, a uma escola, a uma sala, a um grupo e a um professor interessado, que esteja disposto a aceitar cada criança e a dar resposta as suas diferenças e necessidades académicas ao longo do seu percurso de aprendizagem. O que um educador/professor pretende é formar cidadãos ativos e participativos, desenvolvendo todas as suas capacidades e a ter “em consideração as características próprias de cada um, visto que cada individuo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes.” (Resendes & Soares, 2002, p.20), para garantir o sucesso do aluno.

É a partir desta crescente heterogeneidade da população escolar que surge a necessidade de diferenciar. Cada criança revela pontos fortes e pontos fracos, estilos de aprendizagem distintos, interesses e necessidades diferentes e tipos de inteligências variadas, levando a pensar na ligação entre os estilos de aprendizagem e o sucesso dos alunos, sendo afirmado por Howard Gardner (e.g., 1983) que, umas das capacidades que desempenha um papel central no sucesso escolar, é a inteligência de uma criança, que tem “a capacidade de resolver problemas, de encontrar as respostas para questões específicas e de aprender novos materiais de modo rápido e eficiente.” (Gardner, 1994, p.19) remetendo assim para a Teoria das Inteligências Múltiplas também apoiada por Sternberg (e.g., 1985). Esta teoria vem corroborar e validar as diferenças cognitivas, levando-nos a repensar sobre as pedagogias implementadas nas salas, e de que forma é feita a avaliação de uma criança, para saber se é inteligente ou não. Será que não se baseiam apenas nas capacidades linguísticas e lógico-matemáticas? Com esta questão Gardner não pretende que o professor ensine a mesma coisa de oito maneiras diferentes, pretende que o professor conheça “as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos e vá ao encontro destas na maneira como planifica, gere, e avalia o processo de ensino-aprendizagem” (Resendes & Soares, 2002, p.21). “Se a escola tem como objetivo formar cidadãos que pensem, que conheçam a saibam tirar proveito das suas capacidades” (Resendes & Soares, 2002, p.20), torna-se necessário privilegiar todos os tipos de inteligência presentes na turma.

Para além das diferenças cognitivas, importa também questionar quanto à recetividade do aluno, para fundamentar esta diferenciação no processo de ensino-aprendizagem. Um educador/professor deve estar atento ao seu grupo e às suas necessidades, promovendo

atividades significativas, que desenvolvam na criança uma maior autonomia, interesse, criatividade e participação. Assim “é necessário que as tarefas tenham o grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras (...)” (Conselho Nacional de Investigação, 1999, citado por, Tomlinson & Allan, 2002, p.36), promovendo a autonomia entre o grupo de crianças.

Em função desta promoção, Vygotsky remete-nos à criação da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) para compreender a relação entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento, que resultam “das interações mediadas culturalmente, através das quais se instauram áreas de desenvolvimento potencial” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 224). Com esta teoria o autor pretende demonstrar o papel da aprendizagem e do desenvolvimento, afirmando que, “não se opõem a aprendizagem ao desenvolvimento, e a educação é entendida – as diversas práticas educativas em que participa uma mesma pessoa – como a chave que permite explicar as relações entre uns e outros.” (Coll, Martín, *et al*, p.18).

Deste modo, a aprendizagem ocorre em função de ações auxiliadas por uma pessoa mais experiente, que ajuda a orientar e organizar a aprendizagem da criança, propondo desafios, questionando, apresentando modelos, fornecendo pistas e indicando possíveis soluções (Vygotsky, 1987, 1991). Para demonstrar que, quando presente um adulto ou um colega com um nível de desenvolvimento maior, este servirá de andaime, ou seja, fornecerá um suporte temporário a uma criança que está a realizar uma tarefa, até que ela a possa fazer sozinha.

Em suma, “ZDP é o lugar onde, graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para a aprendizagem escolar” (Baquero, 2001, p.128).

## 5. Diferenciação Pedagógica

### 5.1. O que é Diferenciação Pedagógica?

A evolução de escolas inclusivas tem como objetivo sustentar percursos educativos, com êxito, para todos os alunos, envolvendo uma ação educativa diferenciada dos diferentes contextos de intervenção. Assim, a Diferenciação Pedagógica é vista como um desafio para a escola atual, pelas diferenças de cada indivíduo na aprendizagem e pela necessidade de mudança no ensino, que pretendemos atender. As OCEPE reafirmam que,

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades (OCEPE, 1997, p. 25).

A aplicação de uma pedagogia diferenciada pode ajudar a laborar as necessidades académicas diversificadas dos indivíduos, que agregam as salas de aula, através da valorização das capacidades dos mesmos, e por outro lado, apresentar-se como um desafio para o professor, por promover a capacidade de adequação dos objetivos e das situações de aprendizagem ao aluno.

Muitos professores, quando ouvem falar de Diferenciação Pedagógica, afirmam que já o fazem na sala, por já diferenciarem algumas atividades e por apoiarem mais as crianças com dificuldades. Mas será que estão realmente a implementar um modelo de diferenciação pedagógica? O ensino diferenciado não é um ensino de um para um, mas sim um ensino que recorre a diferentes métodos de trabalho a partir da adoção de estratégias de ensino-aprendizagem, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso, para que toda a turma possa experienciar de diferentes maneira, esteja em grande grupo, a pares ou individualmente (Tomlinson, 2008).

Contudo, para compreender o que realmente se entende por Diferenciação Pedagógica, é necessário ter em atenção alguns dos autores que foram investigando e focando o seu trabalho neste modelo que defendem, pelo seu caráter inclusivo e democrático.

Sérgio Niza (1940) fundador do Movimento da Escola Moderna, defende a diferenciação pedagógica como forma de inclusão de todas as crianças no sistema educativo, independente das heterogeneidades dos grupos, sendo destinado ao professor a capacidade de seletar estratégias e métodos de ensino-aprendizagem, adequadas aos mesmos. A Diferenciação pedagógica evidencia-se com o objetivo de promover o sucesso educativo de cada um e colocar

o indivíduo como centro condutor de todas as ações e atividades realizadas em contexto escolar. (Boal, Hespanha e Neves, 1996)

Ainda sobre este conceito, as OCEPE, também recorrem à diferenciação pedagógica para esta etapa do desenvolvimento da criança, referindo que em todas as atividades desenvolvidas este modelo está presente, pois “ o conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (OCEPE, 1997, p.25). Também na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, num dos objetivos pedagógicos, é afirmado que devemos “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas”(OCEPE, 1997, p. 15), reforçando mais uma vez a necessidade que adotar este modelo para conseguir abarcar todas as diferenças que são encontradas no seio de um grupo.

Logo, esta diferenciação centra-se “na adaptação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno” (Vecchi, *etall*, (1988, 1992, 1993, 1995) citado por Cadima, *etall*, 1997, p.14). Dai o papel do professor ser tão importante para a concretização deste modelo.

## 5.2. O papel do professor no processo de diferenciação pedagógica

Para o sucesso do modelo de Diferenciação Pedagógica é necessário existir uma complementaridade entre o papel do aluno e o papel do professor, os interesses dos alunos e o interesse do professor, sendo ambos intervenientes principais. No entanto, este último apresenta-se como mediador de todo o modelo adotado, ou seja, é um dos atores, com um papel decisivo no sistema educativo. Torna-se, necessário que tome consciência das suas responsabilidades e deveres, não só na construção de novos conhecimentos, mas também no processo de construção da cidadania. Tal como afirma Wang (1995, citado por Resendes & Soares, 2002, p.33), “O *focus* do professor deverá centrar-se na identificação de práticas que garantam a igualdade de acesso ao currículo, isto é de práticas que promovem a igualdade de oportunidade de aprendizagem”. O papel da escola apresenta-se crucial na construção de ambientes educativos que respeitem um padrão de justiça educacional e que se aplique à diversidade dos alunos. O livro das OCEPE menciona ainda que o educador deve “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a

estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...).” (OCEPE, 1997, p.26).

Assim, o professor deverá criar um ambiente em que ele próprio, partilhe inicialmente o poder com os alunos e lhes dê um tempo para trabalhar autonomamente, ocorrendo, por parte do grupo de crianças, uma gestão responsável das suas próprias aprendizagens, mas também, uma prática educativa que dê resposta às necessidades dos alunos, orientada por tarefas escolares adequadas com flexibilização nos grupos de trabalho, avaliação e ajustamentos contínuos, a partir da diferenciação dos conteúdos, processos e produtos. A prática do professor deve estar de acordo com a recetividade dos alunos, o interesse e os perfis de aprendizagem, a partir da utilização de um conjunto de estratégias de gestão pedagógica e de dispositivos didáticos. (Tomlinson & Allan, 2002, p.15).

### **5.3. De que forma a diferenciação pedagógica promove a autonomia, inclusão e cooperação**

O conceito de autonomia na aprendizagem surgiu a partir do momento em que o aluno passou a ser visto como um ser ativo, construtor do seu próprio conhecimento, deixando de ser conhecido como um ser recetor e passivo no seu processo de aprendizagem. Tal como referem as OCEPE, “a construção da autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre educador, as crianças e o grupo.” (p.53).

Por outro lado, cabe também ao professor desenvolver capacidades de autonomia, a partir da implementação de estratégias e de oportunidades múltiplas ao longo do dia, que levam ao que se pretende atingir. Após dominar essas capacidades, a criança, deve ser ajudada a utilizá-las de forma autónoma, demonstrando que esta não nasce com a criança e que necessita de ser trabalhada e estimulada.

Deste modo, tal como a diferenciação pedagógica, a autonomia também promove o desenvolvimento das características específicas de cada criança, a motivação, a partir do estímulo que lhe é dado na realização das tarefas e a reflexão autónoma sobre a própria aprendizagem, a partir do objetivo “aprender a aprender” e dos constantes momentos de avaliação. Ou seja, ambos os conceitos implicam um controlo do processo de aprendizagem, planificação dos conteúdos, gestão dos recursos, uso de procedimentos de aprendizagem e a cooperação com o grupo.



Assim, “Ser autónomo é ser capaz de agir, é ser independente, é saber respeitar o semelhante, é saber assumir responsabilidades, é saber ser e saber viver com os outros.” (Sá, 2001, p.6),

Por outro lado a aprendizagem cooperativa é a base de todo o processo de diferenciação, esta promove autoaprendizagens, para tornar o aluno construtor do seu próprio processo de crescimento intelectual e socio-afetivo, valorizando o processo e o produto do trabalho em grupo, realçando a entajuda e a partilha que cada um pode dar aos restantes elementos do(s) grupo(s). Esta é evidenciada a partir de atividades que são desenvolvidas em grupos, com temas pertinentes e materiais diversos, que os levam a trabalhar em diferentes formas de organização e a desenvolver uma maior participação ativa, autónoma e colaborativa, sendo a motivação geralmente maior. Assim, aprendizagem cooperativa é vista como um ensino que consiste em formar grupos heterogéneos para trabalhar em conjunto, pelo mesmo objetivo a alcançar. Tal como afirma Bessa e Fontaine (2002),

A aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados, (...), independentemente das características individuais dos alunos, do nível de definição da tarefa. (p.85)

No que se refere ao papel dos alunos numa aprendizagem cooperativa, estes são encorajados a trabalhar em grupo, com o intuito de atingirem o objetivo pretendido, visando o melhoramento do desempenho do aluno em tarefas escolares relevantes e a aceitação das diferenças culturais, raciais e sociais. A prática da aprendizagem cooperativa é encarada pelos professores como sendo um aprender juntos, muito flexível, não existindo passos muito definidos, sobretudo com procedimentos muito concretos. (Freitas & Freitas, 2003).

Assim se compreende o facto de esta aprendizagem estar presente ao longo da pedagogia diferenciada. Ambas têm como objetivo promover o trabalho em grupo e conseqüentemente levar à partilha de conhecimentos entre crianças do mesmo grupo, com os restantes grupos e com o professor.

Pretende-se ainda que a prática do professor defenda o princípio da inclusão, realçando a diferenciação como um “processo segundo o qual, os professor se defrontam com a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo” (Visser, 1993, citado por Resendes & Soares, 2002, p.28). Desta forma, verifica-se uma

mudança da pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos, para uma pedagogia centrada no grupo que aceita, integra e valoriza a diversidade.

O Sistema Educativo pretende, deste modo, promover uma educação para todos, com qualidade, atendendo às diferenças dos alunos. Pois, tal como refere Sérgio Niza (1996, 1997, 1998, 2000), “Só a partir de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação entre professores e os alunos e destes entre si, se poderão pôr em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática” (citado por Resendes & Soares, 2002, p.30).

#### 5.4. Prática Pedagógica do professor

##### 5.4.1. Como diferenciar?

Para desenvolver uma metodologia de trabalho assente no ensino diferenciado, Allan e Tomlinson (2002) apresentam um mapa conceptual sobre como podemos diferenciar as práticas educativas do professor, para melhorar/contribuir para a facilitação das aprendizagens, atendendo às necessidades dos alunos. O autor considera que os professores podem diferenciar os conteúdos, os processos e os produtos de acordo com a receptividade dos alunos, os seus interesses e perfis de aprendizagem, através de um conjunto de estratégias de gestão pedagógica. (figura 5.4.1.1.)

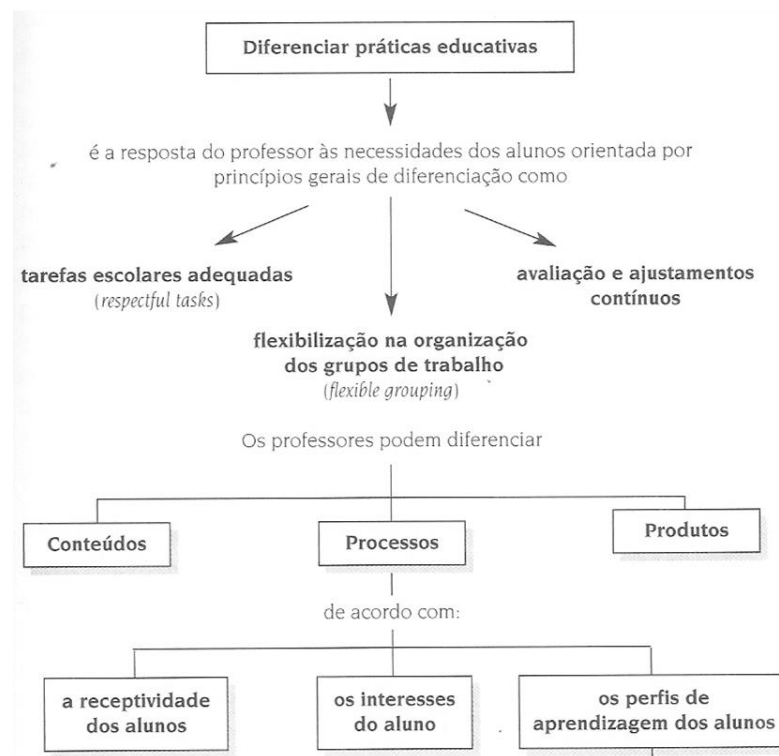


Figura 5.4.1.1. Mapa conceptual da diferenciação pedagógica (Adaptado de Allan & Tomlinson, 2002, p.17. Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica).

Por outro lado, Przesmycki (1991), para potencializar a aprendizagem a partir da diferenciação pedagógica, afirma que esta pode acontecer através da interação entre o aluno, o professor e o saber, recorrendo ao triângulo pedagógico, onde propõem três dispositivos de diferenciação. (figura 5.4.1.2.)

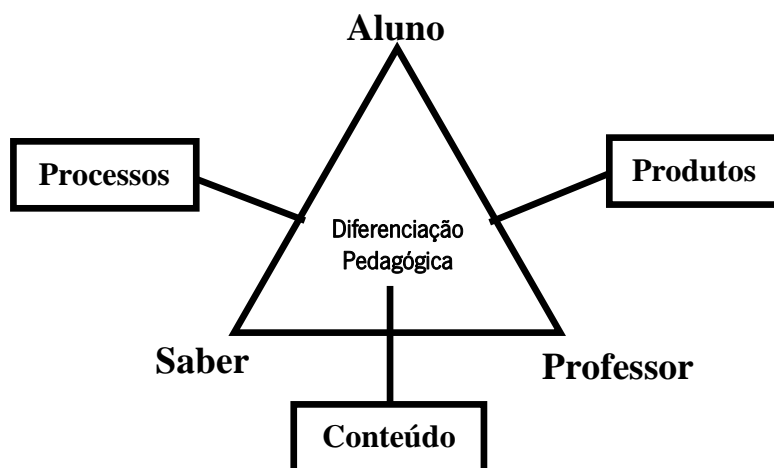


Figura 5.4.1.2. Articulação entre os dispositivos de diferenciação (adaptado de Przesmycki, 1991).

Para que seja utilizado este modelo de forma correta, cada dispositivo poderá ser escolhido de acordo com diferentes critérios estabelecidos, tais como, os interesses, a/as necessidade/s do/s aluno/s e os estilos de aprendizagem.

Relativamente ao mapa conceptual de Allan e Tomlinson (2002), constatamos a partir da sua análise e reflexão que os conteúdos são todas as aprendizagens do aluno, que o professor planifica previamente e todas as estratégias que o aluno adota para alcançar os conhecimentos, competências e compreensão. Os dispositivos de diferenciação podem ser discriminados com base no nível de preparação, no interesse e no perfil de aprendizagem do aluno, a partir de estratégias que ajudam o professor a diferenciar aquilo que precisamos que o aluno aprenda ou para garantirmos o acesso adequado. Por outro lado, a diferenciação dos processos consiste no significado que cada aluno atribui a um conceito, que pode ser distinguida a partir da realização de uma atividade/processo com diferentes níveis de dificuldade ou com base em diferentes interesses dos alunos. Neste sentido, podem ser adotadas estratégias como a formação de grupos de trabalho, organização de portefólios, registos de aprendizagem, etc. Por fim, a diferenciação dos produtos está muitas vezes associada ao processo de avaliação ao momento em que o/s aluno/s demonstram o que aprenderam ao longo do período de trabalho. (Allan & Tomlinson, 2002)

Deste modo, para responder à questão de como adotar e implementar o modelo de Diferenciação Pedagógica, de forma plena e proactiva para que o trabalho do professor seja facilitado e o sucesso do aluno esteja assegurado, é necessário relacionar um conjunto de princípios-chave, que conduzirá a uma prática pedagógica, do professor, vantajosa para o modelo escolhido.

#### **5.4.2. Que estratégias pedagógicas diferenciam a prática do professor**

Com a aquisição de uma pedagogia diferenciada, aquilo que o professor pretende é dar resposta a todas as necessidades das crianças, atendendo às suas características “específicas”, de forma a promover um ensino de qualidade que contribua para o seu sucesso e desenvolvimento. O professor terá de adotar um conjunto de estratégias fulcrais consideradas ferramentas da arte do professor, para a sua pedagogia. Nenhuma estratégia será totalmente eficaz se o professor não a souber aplicar e construir no momento certo, implicando um total conhecimento da prática pedagógica.

Tal como a firma Allan e Tomlinson (2002), “um professor que está à vontade e possui as competências necessárias que lhe permitem utilizar uma maior diversidade de estratégias pedagógicas tem mais probabilidade de obter sucesso (...)”. (p.27)

Assim, podemos agrupar diferentes estratégias, em três áreas: espaço, tempo e prática pedagógica do professor. Relativamente às possíveis estratégias adotadas acerca do espaço, estas estão relacionadas com uma praticável reorganização das mesas em pequenos grupos de trabalho, de forma a promover uma maior cooperação entre as crianças e “permitir que os alunos realizem ao mesmo tempo atividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho: em pequeno grupo, interpares, individualmente e em coletivo.” (Resendes & Soares, 2002, p.52). As estratégias passam também pela construção de áreas de interesse, com materiais adequados à faixa etária, aos interesses, ao programa curricular, de diferentes naturezas: estruturado e não estruturado. Ao contrário do que acontece na EPE, no EB esta estratégia raramente é utilizada, estando associada a práticas de diferenciação pedagógica do professor, que permite uma maior autonomia na realização e planificação do trabalho e que envolve os alunos na sua prática a partir da cooperação. Para realçar o papel da aprendizagem cooperativa, Johnson e Johnson (2008), refere que esta é utilizada, para instruir pequenos grupos, onde os alunos trabalham em conjunto e conseguem ampliar as suas aprendizagens e as dos outros, por mediação do professor e através de trabalhos de cooperação. Ou seja,

“Students need to do real work together in which they promote each other's success by sharing resources and helping, supporting, encouraging, and applauding each other's efforts to achieve.” Como por exemplo, “orally explaining how to solve problems, teaching one's knowledge to others, checking for understanding, discussing concepts being learned, and connecting present with past learning.” (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008)

Relativamente à organização do tempo, este tem de ser visto por diferentes visões: ao papel do professor e ao papel da criança, que são todos os intervenientes neste processo de ensino-aprendizagem. Assim, aquilo que se pretende é um tempo mediado pelo professor, que permite auxiliar as crianças na organização de toda a sua rotina, a partir do preenchimento de instrumentos de organização, como mapa de presenças (ver anexo II), mapa de tarefas diárias (ver anexo III), sinalização do estado do tempo e calendário.

Relativamente aos dois mapas (presenças e tarefas), este são construídos geralmente a partir de tabelas de dupla entrada na horizontal, onde consta o nome de cada criança da turma. O que se pretende com o uso desta estratégia é uma gestão cooperada, onde todos sabem o que é preciso fazer e cada um se responsabilize pela sua tarefa, ou seja, pretende-se levar “ os alunos a estabelecerem e a coordenarem um grande número de relações especiais, temporais e simbólicas” (Resendes & Soares, 2002, p.56). O registo do tempo e do calendário, é realizado no início do dia, por uma criança, sendo utilizado como critério de escolha, a ordem alfabética. Este é um instrumento que tem como objetivo ajudar a construir relações espaciais e temporais, sendo que o último, permite que as crianças “aprendam a relacionar o dia do mês com o dia da semana e com o ano, tomem consciência de que há elementos que mudam todos os dias, enquanto outros se mantêm mais tempo”. (Resendes & Soares, 2002, p.57)

Seguidamente associado a planificação realizada pelo grupo, com o intuito de despertar para um momento de partilha de ideias e organizar o que irão desenvolver, a partir de uma plano semanal/diária (ver anexo IV). Este plano semanal/diário irá ajudar o professor e os alunos a perceber o que querem saber, como vão fazer e quem vai fazer, permitindo diferenciar o trabalho, o tempo, as atividades e os conteúdos abordados. Apresentando-se como uma forma de organizar e orientar o trabalho da turma e de promoção da comunicação, cooperação, participação, diferenciação e responsabilidade, dos alunos. (Resendes & Soares, 2002)

Um outro momento intitula-se por tempo de exploração e execução do aluno, onde tal como o nome indica, o aluno é o principal interveniente e que permite ao grupo trabalha autonomamente, desenvolver a sua tarefa, retirar conclusões e preparar a comunicação à turma.

Neste tempo o papel do professor é auxiliar o aluno na procura de técnicas de recolha e de organização da informação, ou seja, “O professor circula pelos diversos grupos para fazer o ponto da situação do trabalho, apoiar, esclarecer, aconselhar, das sugestões, desbloquear conflitos, reajustar ou ajudar a explorar pistas que surgem no decorrer do projeto.” (Resendes & Soares, 2002, p.76).

No que se refere ao momento final de preparação da comunicação, esta já necessita de uma maior participação do professor, por implicar a construção de um produto final onde manifesta tudo o que desenvolveram, cabendo a este ajudar o grupo a reorganizar e a sistematizar a informação recolhida. O momento seguinte, de divulgação, partilha, articulação e sistematização de conhecimentos e também de avaliação entre os grupos, é um tempo de comunicação, estipulado, onde são apresentados e explicados todos os produtos finais e processos de construção, aos restantes grupos. Onde o incentivo do professor revela-se benévolo na apresentação de críticas construtivas em relação ao trabalho dos colegas e na realização de questões acerca do processo de trabalho. (Resendes & Soares, 2002)

No entanto, é ainda desejável que existam momentos de avaliação, concebidos em conjunto por alunos e professor, podendo ser utilizados alguns instrumentos de recolha para os dois intervenientes. Tais como, o plano individual do que aprendi (ver anexo VII), que se apresenta como um instrumento de avaliação preenchido pelo aluno e pelo professor, onde está presente o que a criança realizou, com quem fez, aspetos positivos, negativos, o que pode melhorar e uma apreciação do professor acerca do mesmo associado a um registo fotográfico do que realizou. Este instrumento promove na criança um pensamento reflexivo face ao que desenvolveu ao longo da atividade, servindo de roteiro e guia de trabalho para as crianças e possibilitando ao aluno organizar, apoiar e regular todo o seu trabalho. A avaliação individual poderá, pertencer a um portefólio individual do aluno, onde deverão fazer parte outros elementos de avaliação e de acompanhamento de todo o processo de construção de conhecimentos da criança; Uma grelha de avaliação dos grupos de trabalho (ver anexo V), utilizada pelo professor, para fazer algumas anotações acerca do trabalho de cada elemento no grupo, do relacionamento e trabalho dentro de cada grupo, da relação entre grupos e da apresentação de cada um, permitindo assim ao professor um registo mais pormenorizado e que servirá para refletir acerca das suas práticas e estratégias adotadas; O recurso a um diário de turma (ver anexo VI), preenchido pela criança, no fim de cada atividade, para que cada criança faça um

registo pessoal acerca do que gostou, não gostou, realizou e algumas sugestões, e o partilhe com todo o grupo e professor, a partir da afixação na sala.

Um outro tempo que deverá fazer parte de uma sala e estar articulado com a prática desejada, será o tempo de estudo autónomo. Este implica uma ligação direta com as áreas do saber presentes na sala e “destina-se ao treino de capacidades e competências curriculares, ao estudo, à escrita de textos e a leitura à escolha dos alunos e ao apoio do professor aos alunos que manifestam dificuldades em qualquer área do programa.” (Resendes & Soares, 2002, p.94). Disponibilizando-se cerca de meia hora para que individualmente ou a pares, possam treinar capacidades e competências curriculares, permitindo assim que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos outros, a criar as suas próprias estratégias para colmatar as dificuldades que encontram e a procurar a ajuda de outros e as informações necessárias para a realização da tarefa planeada. Com a realização deste tempo o professor irá ficar mais disponível para apoiar os alunos com maiores dificuldades em determinadas áreas de aprendizagem e desenvolver um trabalho individual e centrado apenas naquela criança.

O plano individual de trabalho (ver anexo VII) poderá ser utilizado um instrumento que irá auxiliar este momento, que servirá de roteiro e guia do trabalho dos alunos ao longo do tempo, permitindo a avaliação do mesmo e favorecendo a diferenciação pedagógica pela atribuição do papel de orientador de todo o trabalho planificado, ao aluno. Onde inicialmente é planificado e registado em conjunto, até que os alunos ganhem autonomia suficiente. Apesar de ser um plano individual, progressivamente os alunos irão organizar-se através de processos de negociação.

Por fim, relativamente à prática do professor, este deverá definir um roteiro de tudo aquilo que pretende abordar e reunir um conjunto de materiais que promovam tal desenvolvimento. Ou seja, deverá adotar algumas estratégias e definir alguns objetivos, que levam a uma prática diferenciada, tais como: desenvolver atividades que detenham como principal objetivo, a interdisciplinaridade, partir do um conteúdo do programa, de um tema que as crianças pretendam desenvolver e construir uma panóplia de atividades, onde o professor detém o domínio de articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo.

Assim, importa referir, tal como afirma, Resweber (1981), referido por Audigier e Fillon, (1991: 6815), a interdisciplinaridade,

Não se contenta com uma simples participação de diferentes disciplinas [como no caso da pluridisciplinaridade], pois ela procura utilizar esta participação diversa para tentar operar uma síntese entre os métodos utilizados, as leis formuladas e as aplicações propostas. (Resweber, 1981: S/P)

## **5.5. O papel do lúdico associado à prática pedagógica diferenciada**

### **5.5.1. O que é o lúdico?**

Há um tempo atrás, não se valorizavam as brincadeiras das crianças, no entanto, com o passar do tempo, esta ideia foi se alterando, mesmo não se tendo disseminado por todos os níveis de ensino. Atualmente, a atividade lúdica, o jogo e a brincadeira já é encarada pela sociedade e pelos educadores/professores, como sendo detentora de um papel fulcral no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Para Freud (1959) “o prazer está presente na atividade lúdica, porque a criança brinca ativa e espontaneamente e empenha-se em alcançá-lo.” (citado por Pessanha, 2001, p.30), por outro lado, para Sutton-Smith (1967) “a atividade lúdica contribui para a autonomia, flexibilidade e criatividade da criança, sendo através da brincadeira que ela elimina ideias convencionais e cria novas soluções.” (citado por Pessanha, 2001, p.35).

Deste modo, podemos considerar que atividade lúdica é uma forma/estratégia de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem, pois ajuda na relação entre crianças e entre aluno-professor, permitindo o aparecimento de momentos de cooperação e autonomia na organização da atividade, e também, por se apresentar como um recurso essencial à educação. Acredita-se assim que, através do brincar e do jogo o professor remete para a realidade envolvente, permitindo uma melhor aprendizagem e assimilação. Dai a atividade lúdica permitir expressar, apreender e construir a realidade.

Assim a atividade lúdica não se apresenta como um ato isolado do meio ambiente, das ideologias e das práticas, mas sim, tal como afirma Santos (1999),

Uma maneira que o indivíduo tem de expressar-se e integrar-se ao ambiente que o cerca. Por meio das atividades lúdicas ele assimila valores, adquire conhecimento em diversas áreas do conhecimento, desenvolve o comportamento e aprimora as habilidades motoras. Também aprende a assumir responsabilidades e se torna sociável e mais crítico. Por meio do lúdico o raciocínio é estimulado de forma prazerosa e a motivação em aprender é resgatada.

Em suma, a atividade lúdica pedagógica apresenta-se como uma estratégia fundamental para o professor que pretende desenvolver um ensino com qualidade e que vá de encontro com os interesses da criança, pois, desde os primeiros anos de vida que a criança vivencia e contacta com momentos de brincadeira e jogo. Como tal, a adoção deste mesma estratégia irá permitir uma maior proximidade com o ambiente já conhecido da criança e despertará o interesse, motivação e curiosidade para compreender tal conteúdo.



### **5.5.2. A prática pedagógica diferenciada e o lúdico**

O processo de ensino-aprendizagem é enriquecido a partir de atividades lúdicas que ajudam a construir uma prática integradora e diferenciada, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento da criança. O lúdico é uma estratégia indispensável para ser usada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do educando e pelo objetivo proposto. Por outro lado, a prática diferenciada remete-nos para o uso de estratégias que permitam que, numa turma heterogênea, todas as crianças consigam construir novos conhecimentos, independentemente das suas características e que não sejam “esquecidas” por não alcançarem esse mesmo conteúdo no mesmo tempo que as outras crianças.

Assim a atividade lúdica surge como uma estratégia eficaz e que complementa todo este processo de ensino. É a partir desta manifestação frequente e espontânea no comportamento, que a criança irá adquirir de forma significativa e em cooperação com a restante turma os conhecimentos delimitados para determinada etapa do desenvolvimento. No entanto, o desconhecimento e ou a falta de interesse por esta estratégia revelam, muitas vezes a dificuldade de mudança dos professores face aos contributos que pode dar na satisfação das necessidades educativas e na integração do sujeito. Segundo Santos (2009), estas atividades despertam no aluno um sentimento de busca pela aprendizagem, da criação e da descoberta. Deste modo, cabe ao professor desenvolver atividades de forma a “compreender o lúdico como algo significativo para a criança” (Santos, 2009, p.18), para que a mesma possa conhecer e construir os seus conhecimentos. A partir das atividades lúdicas, obtém-se “educação de qualidade, indo ao encontro dos interesses e necessidades” de cada indivíduo (Santos, 2009, p.18).

Relembrando a teoria sociocultural de Vygotsky e associando aos aspetos lúdicos, o conhecimento cognitivo é visto como um processo colaborativo, onde aprendem através da interação social e das atividades que compartilham, mostrando a importância das interações sociais que permitem organizar a atividade do aprendiz. É a partir destas interações e atividades diferenciadas, entre aluno e professor, que a criança é ajudada e orientada na ZDP, ou seja, ajuda a preencher o vazio entre o que elas são capazes de fazer e o que ainda não podem fazer por si mesmas, para alcançarem o sucesso. Assim, se pensarmos que a ZDP resulta da relação da aprendizagem e desenvolvimento, podemos constatar que isso explica claramente uma

relação entre educação e a conduta típica da criança, ou seja, o comportamento lúdico. Na medida em que, serão confrontadas com tarefas que implicam um desafio cognitivo próximo da sua realidade ou cultura, que se situam na “sua” ZDP e que irá consequentemente favorecer a sua aprendizagem. Tal como refere Vigotski,

“A Zona de Desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.” (Vigotski, 2000, p.113).

O professor irá valorizar o seu processo de instrução, pela implementação de atividades lúdicas que promove e aumenta as competências e conhecimentos da criança, partindo do que estas já sabem, para o que necessitam de alcançar, por interações com os restantes alunos, num processo de aprendizagem cooperativo.

Em suma, a atividade lúdica apresenta-se como geradora potencial de desenvolvimento e significativa nas práticas educativas, por proporcionar um marco muito amplo de mudanças das necessidades e consciências e por ser uma atividade diferenciada utilizada na ZDP da criança, para desenvolver novos conhecimentos com a assistência ou com o auxílio do educador (andaime) ou dos colegas mais desenvolvidos no domínio em questão. Promovendo futuramente a autónoma e a entre ajuda de crianças, com mais dificuldades. Ou seja, a autonomia obtém-se, paradoxalmente, como produto da assistência ou do auxílio, o que se traduz numa relação dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento.

Em síntese neste capítulo abordei aspetos que remetem para o uso de uma diferenciação pedagógica, onde inicialmente deverão perceber o porquê da sua implementação em determinado contexto escolar, como se define, como se executa, qual o papel do professor, que instrumentos acompanham a prática pedagógica do professor e qual a sua relação com o lúdico. Remetendo para uma prática que promove essencialmente a inclusão, cooperação e autonomia.

Assim, irei posteriormente apresentar o meu plano geral de intervenção, onde está presente, todos os conteúdos já referidos alicerçados a um contexto escolar.



# Capítulo III

---

## Plano Geral de Intervenção



## 6. Procedimento Metodológico

Quando falamos de procedimento metodológico de uma investigação, é importante salientar o significado da palavra investigação, pois, esta representa um conjunto de atividades, orientadas, na procura de um determinado conhecimento ou tema, que é direcionado a partir do procedimento metodológico definido. Este apresenta-se como uma ação, desempenhada pelo ator participante, para alcançar os objetivos delimitados, a partir de tomadas de decisão acerca da metodologia, dos métodos e as estratégias.

Com o intuito do meu projeto focar essencialmente o ato de observação e implementação, como sendo instrumentos de descoberta, para o enriquecimento da minha prática e melhoramento das atitudes e comportamentos adotados, a minha escolha recaiu sobre a metodologia de Investigação-Ação.

### 6.1. Metodologia de Investigação-ação

Quando pretendemos ligar a prática à pesquisa/investigação, aquilo que pretendemos é partir de um contexto de intervenção para iniciar uma abordagem científica, ou seja, encontrar um relação, em simultâneo, que permita “ a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido de singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda, a formação de competências dos intervenientes” (Guerra, 2000, p.52), denominada por Investigação-Ação.

Tal como refere Máximo-Esteves (2008),

Investigação-Ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. (...) Investigação-Ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática. (p.5).

No entanto, quando falamos de Investigação-Ação, demonstramos alguma dificuldade em encontrar apenas uma definição, pois, vários autores a definem, não pela sua simplicidade, mas pelo longo percurso histórico ainda por clarificar. Para melhor clarificar este conceito, apresento um conjunto de definições, citadas por diversos autores, que ajudam e complementam o conceito de Investigação-Ação:

Para Choen&Manion, a investigação-ação é uma metodologia “apropriada encuelquier caso en que se requiera un conocimiento específico para un problema específico en una situación específica; o cuando se vá a incorporar un nuevo método en un sistema ya existente” (Choen&Manion, 1990, p.283).

Rapoport citado por Máximo-Esteves acrescenta ainda que a “investigação-ação pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes (...)” (Máximo - Esteves, 2008, p.19).

Posto isto, a investigação-ação, relaciona a ação, que pretende perceber a mudança social, a investigação, que remete para a intencionalidade dos atores participantes e a procura da dinâmica atual, e por fim, a formação, que convoca as capacidades cognitivas e relacionais dos mesmos atores. Apresentando-se como uma metodologia prática e aplicada, que pretende associar o conhecimento pessoal e profissional, do professor, no desenvolvimento da sua prática reflexiva, mas também informal e formativa.

Máximo-Esteves completa afirmando que:

A investigação-ação forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimentos sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa. (Máximo-Esteves, 2008, p.11).

Para além de uma metodologia de investigação, a metodologia de investigação-ação também se insere num ambiente educativo, como forma de ensino, que pretende levar ao melhoramento do trabalho das escolas e à formação de professores reflexivos, a partir de um processo intencional. Pois, ao focar a investigação-ação no desenvolvimento curricular estamos a apoiar e promover, os professores, para conseguir solucionar os problemas e desafios encontrados na prática e para adotar um pensamento reflexivo. Não se apresenta unicamente como uma fonte de recolha de informação, mas uma aproximação da investigação que pretende tornar o ator, participativo e investigador, conduzindo assim a ação para um ambiente investigativo e o sujeito, participante da investigação-ação.

Tal como foi possível constatar, a metodologia de investigação-ação não apresenta um plano pré-estabelecido e exato, onde nunca ocorrer alterações entre o que foi estipulado inicialmente e o desenrolar da investigação. O que se pretende é que esse mesmo plano sofra alterações no seu devido tempo e quando for necessário, no sentido de se reajustar e adaptar às necessidades e características do contextos e dos sujeitos.

Daí uma das características presentes nesta metodologia se nomear por dinâmica, intitulada por Máximo-Esteves, como sendo “um processo em espiral de planificação, acção, observação e reflexão” (p.21), que serve de suporte para todo o trabalho do

professor/investigador. Este, inicialmente, identifica ou depara-se com um problema num determinado contexto ou meio social e decide estudá-lo e aplicá-lo num período de observação para adquirir informações pertinentes para a formulação de um plano de ação (onde aplica e testa hipóteses de abordagem ao problema). O desenrolar do projeto dá-se com a implementação de um conjunto de situações/atividades que pretendem levantar informações para serem futuramente avaliadas e analisadas, com a finalidade de verificar e demonstrar a eficácia das estratégias adotadas. Para finalizar todo o processo o professor/investigador irá traçar uma reflexão que servirá de suporte para novas planificações, que levará ao início de um novo ciclo de investigação-ação.

Com base nas informações recolhidas e analisadas, a investigação-ação melhora a prática desenvolvida no contexto escolar e promove a mudança de atitudes e comportamentos do professor/investigador. Assim, procurei ao longo de toda a minha intervenção assumir esse mesmo papel de professor/investigador, realçando o papel fulcral da observação, seguido da planificação e ação, para colmatar uma situação-problema.





Relativamente às técnicas baseadas na conversação, centrada nas crianças e enquadrada no ambiente de diálogo e de interação, optamos por implementar questionários sociométricos (ver anexo IX e imagem 7.2.), com o objetivo de “captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações.” (Estrela, 1990, p.379), representando um conjunto de questões de opinião pessoal, que permitiu uma maior interatividade entre as crianças a partir da partilha de diferentes ideias, ocorrendo sobretudo em momentos de pequeno grupo de trabalho.

COMENÇAR A TURMA  
Nome: \_\_\_\_\_  
Data: 21/11/2013

1. Se tivesse que realizar um trabalho de grupo, que colegas escolherias para trabalhar contigo? Diogo e Tiago  
Indica outro colega: Diogo e Tiago  
E ainda outro: \_\_\_\_\_  
2. E quem é que não gostarias que trabalhasse contigo? Ninguém

ii)  
1. Se no próximo ano, mudasses de turma, qual dos teus colegas gostarias que fosse contigo? Diogo e Tiago  
Indica outro colega: Diogo e Tiago  
E ainda outro: Diogo e Tiago  
2. E quem não gostarias que fosse contigo? Ninguém

iii)  
1. Quais são as tuas atividades preferidas durante as aulas em que não tens aulas?  
Desporto e Música  
Indica o colega com quem gostas mais de realizar essas atividades:  
Diogo e Tiago  
Indica outro colega: Diogo e Tiago  
E ainda outro: \_\_\_\_\_  
2. E com quem gostas menos? Ninguém

iv)  
1. Se quisesse convidar um colega para ir ao cinema contigo, quem escolherias?  
Diogo e Tiago  
Indica outro colega: Diogo e Tiago  
E ainda outro: Diogo e Tiago  
2. E quem não convidarias? Ninguém

Obrigado pela tua participação

Imagem 7.2. Questionário sociométrico.

E por fim, os meios audiovisuais, que foram os mais usados para o registo de informações selecionadas previamente. Tendo utilizando instrumentos como a fotografia, para registar diversos momentos de desenvolvimento do trabalho e do resultado final, tornando-os mais credíveis. O vídeo, para associar a imagem em movimento ao som e poder obter uma repetição da realidade e detetar factos ou pormenores que possam ter escapado durante a observação.

Para além das técnicas enunciadas por Latorre (2007), foram também utilizadas outras estratégias de recolha de informação, que estão diretamente relacionadas com o tema do projeto e que visam uma recolha mais direta e objetiva. Sendo elas, a elaboração de portefólios individuais (imagem 7.3.), onde consta um conjunto de planos individuais do que a criança aprendeu (imagem 7.4.). Estes planos individuais foram preenchidos pelo aluno, em relação à atividade que desenvolveu em grupo, juntamente com a avaliação da mesma e a nossa, onde damos o nosso parecer em relação aos mesmos aspetos que o aluno completando ainda com um registo fotográfico legendado. Esta é uma estratégia adequada à metodologia adotada, permitindo promover na criança um pensamento reflexivo face ao que desenvolveu ao longo da atividade, servindo de roteiro e guia de trabalho para as crianças e possibilitando ao aluno organizar, apoiar e regular todo o seu trabalho.

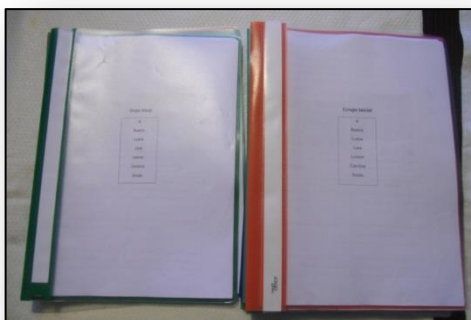


Imagem 7.3. Portefólios.



Imagem 7.4. Plano individual do que aprendi.

Uma outra estratégia que vem complementar um pouco a anterior, é o preenchimento de um diário de turma (ver imagem 7.5.) por onde passa a vida do grupo e que serve de suporte à negociação e à regulação da vida da turma. Tal como refere Nisa (1991), citado por Resendes e Soares (2002) no livro Diferenciação Pedagógica, “É um instrumento mediador (de registo) do processo de planeamento e avaliação do trabalho intelectual e do desenvolvimento moral e social dos educadores.” (p. 136). O plano do dia (imagem 7.6.) é outro dos instrumentos que também recorremos, sendo escrito no quadro e completado pelas crianças no início da aula, a partir de um diálogo entre mim e as crianças. Este registo era realizado por nós com o intuito de permitir que as crianças interagissem com a partilha de ideias sobre o que queriam saber do tema (identificação do problema) e aquilo que já sabiam acerca do mesmo. Não se trata de um interrogatório, acerca dos conhecimentos da criança, mas sim, de uma recolha de informação que os alunos já possuem.



Imagem 7.5. Diário de turma.

Plano do dia					
Tema: <u>Capacidade Músculo de dança (simulada jog)</u>					
Dia: <u>12 / 12 / 2013</u>					
O que queremos saber	O que vamos fazer	Grupos	Quem faz	Como vão fazer	Como vão apresentar
- Qual é a dança? - Qual o a letra da dança? - Qual é o instrumento?	- Cantar a dança - Dramatizar a dança	1	Cantar a dança	Juntamente com a professora música, no piano, não cantar a dança	Todos juntos a cantar
- Qual o tema da dança? - Se uma dança começa ou fica/agra-dável ou desagradável? - O que vamos fazer com a dança?	- Dançar - Descriver a dança	2	Dramatizar a dança	Vão ler e analisar, ou seja que vão analisar o tema e os que vão fazer o que (público, cantor, coreógrafo, músicos, etc.)	Todos juntos de frente para o grupo.
		3	Descriver a letra da dança	Vamos ler a letra e ver o que cada um pode descrever.	Vamos mostrar ao instrutor e o chefe explica o que descrevermos
		4	Dançar a dança	Vamos pensar em gestos para fazer e mostrar	Todos juntos a dançar

Imagem 7.6. Plano do dia.

No início de cada atividade utilizávamos ainda duas outras estratégias intituladas por mapa de presenças (imagem 7.7.) onde uma criança identificava quem estava presente e quem faltava para completar a tabela, e um mapa das tarefas diárias da sala (imagem 7.8.) onde constava todos os nomes das crianças e um conjunto de tarefas que se realizavam (data no quadro, tempo, presenças, calendário, escova de dentes, peixe, cadernos, etc.). Estas duas tabelas foram utilizadas e construídas com o objetivo de auxiliarem as crianças na organização de toda a sua rotina.

Imagem 7.7. Mapa de presenças.

Imagem 7.8. Mapa das tarefas na sala.

Por fim, também foi utilizado o plano individual de trabalho (imagem 7.9.) para o tempo de estudo autónomo, com o objetivo de proporcionar às crianças um tempo de liberdade de escolha, onde planificavam e trabalham autonomamente, apenas com a nossa mediação. Este momento permite maior disponibilidade para apoiar, sistematicamente e por rotação, os alunos com dificuldades em determinadas áreas de aprendizagem. Assim, este plano apresenta-se como um roteiro que guia o trabalho dos alunos ao longo do tempo. Sendo preenchido por cada aluno no início da atividade e completado com a sua avaliação, no fim desta.

Imagem 7.9. Plano individual de trabalho.

## **8. Objetivos e finalidades do projeto**

A implementação do presente projeto recaiu sobre a prática pedagógica do professor, associado ao lúdico, na implementação de uma pedagogia diferenciada, para equilibrar as heterogeneidades de uma turma de um determinado contexto e conduzir ao sucesso escolar. Assim a diferenciação pedagógica, é uma visão educativa que valoriza o sentido social das aprendizagens, gerindo as diferenças de um grupo, através das capacidades que cada membro apresenta, com a criação de situações de partilha sobre os conhecimentos de cada aluno, realçando os aspetos lúdicos como instrumento chave e motivador para o desenvolvimento da criança.

Neste sentido, as questões que foram colocadas por mim na fase inicial de abordagem ao projeto de investigação foram:

- Qual a influência das práticas de diferenciação pedagógica, no processo de ensino-aprendizagem?
- De que forma as atividades lúdicas promovem a cooperação, numa pedagogia diferenciada?
- Qual o impacto da diferenciação pedagógica na aquisição das competências?
- De que forma a diferenciação pedagógica permite desenvolver a criatividade das práticas educativas utilizadas pelo professor?

Atendendo ao recurso de uma prática pedagogia diferenciada e à apropriação de diferentes estratégias, procurei ao longo da minha investigação, e em concordância com as motivações que me levaram à escolha do tema, alcançar os seguintes objetivos:

- Observar o impacto da prática da docente na aquisição de conhecimentos e adaptação às dinâmicas de sala de aula;
- Avaliar as preferências dos alunos e rejeições relativamente aos colegas, com a finalidade de implementar a aprendizagem cooperativa, entre crianças com diferentes níveis de saberes e conhecimentos;
- Desenvolver propostas de intervenção, partindo de atividades lúdicas, que promovam situações didáticas e enriquecedoras, tendo em conta as características e necessidades de cada criança;
- Promover a autonomia, cooperação e inclusão das crianças com a implementação de atividades autorreguladoras;

- Avaliar o efeito das estratégias propostas, com base nos resultados obtidos pelo grupo observado, a partir da implementação de uma prática de pedagogia diferenciada que pretende desenvolver-me como profissional reflexivo.

Assim, neste contexto, parto do pressuposto que o alcançar de todos os objetivos mencionados, anteriormente, irá incrementar no grupo de crianças mais autonomia, cooperação, criatividade, capacidade de argumentação e participação ativa, despertando assim, para um ensino centrado na criança, que a posiciona como agente ativo e participativo do seu processo de aprendizagem.

O projeto de investigação foi desenvolvido no âmbito das aulas a lecionar e num dado período de execução do mesmo. Sendo seguidamente apresentado, a calendarização prevista de todas as intervenções concretizadas, para o projeto, juntamente com a sua datação (tabela 8.1.) e uma tabela-síntese das estratégias de intervenção (tabela 8.2.) que contempla um conjunto de ferramentas associadas ao objetivo delimitado e a informação que foi recolhida e analisada.

**Tabela 8.1. Calendarização da intervenção**

<b>Mês</b>	<b>Descrição</b>
<b>Outubro</b>	Observação das necessidades do grupo; Reflexão sobre as observações; Levantamento Bibliográfico com respetiva análise; Primeira recolha de dados através da aplicação de um questionário sociométrico (5-11-2013); Análise e reflexão dos dados e das observações; Intervenção para recolha de dados – Atividade “Decoração do placard” (17-10-2013 e 22-10-2013);
<b>Novembro</b>	Reflexão sobre as observações; 1.ª Intervenção no âmbito do tema investigado – Atividade “Iniciação à tabuada do três” (19-11-2013) 2.ª Intervenção no âmbito do tema investigado – Atividade “A Segurança do meu corpo” (26-11-2013)
<b>Dezembro</b>	3.ª Intervenção no âmbito do tema investigado – Atividade “Canção de Natal” (12-12-2013)
<b>Janeiro</b>	4.ª Intervenção no âmbito do tema investigado – Atividade “Literatura Infanto-Juvenil” (30-01-2014) 2.ª Aplicação do questionário sociométrico (31-01-2014);

<b>Fevereiro</b>	Conclusão das observações e análise de dados e informações; Última avaliação da investigação; Reflexão e conclusão da investigação
<b>Março</b>	Investigação, avaliação e redação do relatório
<b>Abril</b>	

**Tabela 8.2. Síntese das Estratégias de Investigação**

<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Informação a recolher e analisar</b>
<p>1. Observar e recolher aspetos relevantes da prática da docente, estratégias utilizadas, desenvolvimento do aluno e adaptação às dinâmicas de sala de aula;</p> <p>2. Avaliar as preferências dos alunos e rejeições relativamente aos colegas, com a finalidade de implementar uma aprendizagem cooperativa, entre crianças com diferentes níveis de aprendizagem;</p> <p>3. Desenvolver propostas de intervenção, partindo de atividades lúdicas, que promovam situações didáticas e enriquecedoras, tendo em conta as características e necessidades de cada criança;</p> <p>4. Desenvolver a autonomia das crianças a partir da implementação de atividades autorreguladoras;</p> <p>5. Avaliar o efeito das estratégias propostas, a partir dos resultados obtidos, pelo grupo, com a implementação de uma prática de pedagogia diferenciada e para o desenvolvimento profissional reflexivo do professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação de aulas prévias à intervenção (objetivo 1);</li> <li>• Questionário sociométrico inicial aos alunos (objetivo 2);</li> <li>• Grelha de observação e registos reflexivos do professor (objetivo 1, 2, 3 e 4);</li> <li>• Atividades didáticas de promoção da cooperação (objetivo 3);</li> <li>• Reflexão e indagação sobre as minhas práticas iniciais e alterações provocadas (objetivo 3 e 4)</li> <li>• Levantamento bibliográfico (objetivo 3 e 4);</li> <li>• Questionário sociométrico final aos alunos (objetivo 5);</li> <li>• Portefólio dos alunos (objetivo 5);</li> <li>• Diários Reflexivos (objetivo 5);</li> <li>• Reflexão Crítica (objetivo 5).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos;</li> <li>• Perceções dos alunos sobre o seu desempenho nas atividades propostas;</li> <li>• Registos do professor acerca do seu desempenho e dos alunos, em atividades lúdicas;</li> <li>• Estratégias adotadas pelo grupo em atividades de cooperação;</li> <li>• Evolução da mobilidade e autonomia dos alunos;</li> <li>• Perceção dos alunos sobre a diferente abordagem pedagógica implementada.</li> </ul>

## 9. Plano Geral de Intervenção

Tal como foi possível observar, na tabela anteriormente, foram conduzidas e implementadas cinco sessões durante quinze semanas de intervenção onde foi desenvolvido e executado um modelo de diferenciação pedagógica em simultâneo com a implementação de atividades lúdicas. A duração das atividades foi variável, entre aproximadamente três a quatro horas, dependendo do tipo de atividade e do envolvimento do grupo. No entanto, todas as atividades foram planificadas em conjunto e era o grupo que organizava todos os momentos em grande e pequeno grupo.

Segue-se a apresentação de uma tabela (tabela 9.1.) com a identificação de todas as atividades desenvolvidas, acompanhadas por uma pequena referência aos conteúdos abordados, às experiências chave e ao período em que foi realizada.

**Tabela 9.1. Atividades desenvolvidas**

Nome	Execução	Conteúdos	Experiências chave
<b>Decoração do placard</b>	out. 2013	<p><u>Expressão Plástica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender discursos orais e cooperar em situação de interação;</li> <li>▪ Apropriação da linguagem elementar das artes;</li> <li>▪ Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Debate sobre a decoração do papel cenário com o uso de esponjas;</li> <li>▪ Regista no caderno a receita da tinta utilizada;</li> <li>▪ Recorta letras, números, livros, sólidos;</li> <li>▪ Faz um desenho, numa metade de folha A4, sobre o placard de Estudo do Meio;</li> <li>▪ Confeciona e prova a tinta;</li> <li>▪ Carimba com esponjas o papel de cenário;</li> <li>▪ Utilizam as mãos, com tinta, para decorar o papel de cenário de Expressões Artísticas;</li> </ul>
<b>Iniciação à tabuada do 3</b>	nov. 2013	<p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais, por manipulação de objetos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprende e preenche o mapa de presenças e o de tarefas;</li> <li>▪ Dialoga e organiza o plano do dia, sendo feito o registo no quadro;</li> <li>▪ Escolhe um porta-voz e o material</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar corretamente o símbolo “X”;</li> <li>▪ Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo;</li> <li>▪ Construir, através do desenho, a tabuada do 3;</li> <li>▪ Representar quantidades, através de imagens, a tabuada do 3;</li> <li>▪ Interpretar um texto, a partir da tabuada do 3.</li> </ul>	<p>a explorar a tabuada do 3;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explora o material;</li> <li>▪ Apresenta, em grupo, o que fizeram e aprenderam;</li> <li>▪ Preenche o plano individual do que aprendi;</li> <li>▪ Dá a sua opinião no diário de turma.</li> </ul>
<b>A Segurança do meu corpo</b>	nov. 2013	<p><u>Estudo do Meio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação de conjuntos a partir das características do objeto;</li> <li>▪ Interpretar um texto, a partir do tema “segurança rodoviária”;</li> <li>▪ Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária;</li> <li>▪ Representar plasticamente objetos, através do recorte e colagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preenche a tabela das presenças e das tarefas;</li> <li>▪ Dialoga e organiza o plano do dia, sendo feito o registo no quadro;</li> <li>▪ Escolhe um porta-voz e o material a explorar;</li> <li>▪ Explora o material;</li> <li>▪ Apresenta, em grupo, o que fizeram e aprenderam;</li> <li>▪ Preenche o plano individual do que aprendi;</li> <li>▪ Dá a sua opinião no diário de turma.</li> </ul>
<b>Canção de Natal</b>	dez. 2013	<p><u>Expressões artísticas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experimentação e criação/ Fruição e análise;</li> <li>▪ Interpretação e comunicação;</li> <li>▪ Culturas musicais nos contextos;</li> <li>▪ Expressão – comunicação;</li> <li>▪ Partilha – interação;</li> <li>▪ Interpretação e comunicação;</li> <li>▪ Comunicação visual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preenche a tabela das presenças e das tarefas;</li> <li>▪ Dialoga e organiza o plano do dia, sendo feito o registo no quadro;</li> <li>▪ Escolhe um porta-voz e a área disciplinar a trabalhar;</li> <li>▪ Explora (expressão plástica, musical, dramática e dança) e prepara a apresentação;</li> <li>▪ Apresenta, em grupo, o que fizeram e aprenderam;</li> <li>▪ Preenche o plano individual do que aprendi;</li> <li>▪ Dá a sua opinião no diário de turma.</li> </ul>

<p><b>Literatura Infanto-Juvenil</b></p>	<p>jan. 2014</p>	<p><u>Língua Portuguesa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adequação aos objetivos e aos participantes em situações de interação;</li> <li>▪ Compreender discursos orais e cooperar em situações de interação;</li> <li>▪ Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;</li> <li>▪ Interpretação de um livro;</li> <li>▪ Reconhecimento das características de um livro;</li> <li>▪ Identificação de espécies de animais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preenche a tabela das presenças e das tarefas;</li> <li>▪ Dialoga e organiza o plano do dia, sendo feito o registo no quadro;</li> <li>▪ Escolhe um porta-voz e a área disciplinar a trabalhar;</li> <li>▪ Explora (língua portuguesa, estudo do meio e expressões artísticas) e prepara a apresentação;</li> <li>▪ Apresenta, em grupo, o que fizeram e aprenderam;</li> <li>▪ Preenche o plano individual do que aprendi;</li> <li>▪ Dá a sua opinião no diário de turma.</li> <li>▪ Preenche o plano individual de trabalho;</li> <li>▪ Trabalha com o material escolhido;</li> <li>▪ Termina o preenchimento do plano individual do trabalho.</li> </ul>
--	------------------	---	---



# Capítulo IV

---

## Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção



## **10. Fases de implementação do projeto de intervenção**

De acordo com a cronologia ostentada anteriormente, segue-se o desenvolvimento e análise das atividades propostas para elucidar o modo como a prática pedagógica diferenciada e os aspetos lúdicos foram introduzidos. Realçando que todas as atividades foram inicialmente planeadas por mim e pela minha colega.

As atividades constantes no plano de intervenção encontram-se divididas em três grandes momentos: um primeiro intitulado motivação/recolha dos conhecimentos prévios, o segundo, o desenvolvimento e por término a apresentação do produto final.

### **10.1. Primeiro Momento - motivação/recolha dos conhecimentos prévios**

Tal como o nome indica, é o momento onde se realiza a primeira abordagem ao tema, a partir de uma atividade piloto, onde implementamos o primeiro questionário sociométrico para recolher dados sobre a turma, e por fim, é o momento em que o meu raio de observação está mais alargado.

Deste modo, decidimos implementar uma atividade piloto intitulada por “Decoração do Placard” (ver anexo X). Esta surgiu por sugestão da professora, mas desde logo foi analisada com o intuito de permitir observar e perceber de que forma o projeto pensado, seria uma mais-valia para o grupo. Tendo sido o principal objetivo, observar o trabalho em pequeno e pequeno-grande grupo e conseqüentemente, decorar a sala a partir de experiências significativa para a criança com o uso de materiais novos e inovados, como a tinta comestível.

Inicialmente realiza-mos um levantamento das principais ideias dos alunos sobre como gostariam de decorar o papel de cenário, para posteriormente dar a conhecer o material por nós trazido. Após a observação deste, as crianças revelaram desconhecimento face a alguns materiais, sendo necessário proceder à sua explicação. No entanto, continuavam a questionar-se sobre o porquê de serem escolhidos, sendo necessário procedermos ao enquadramento do que era pretendido até estas descobrirem qual o intuito. Seguindo-se a escrita da receita da tinta, no quadro, para que todos tomassem conhecimento da mesma e conseguissem futuramente a confeccionar, registado também no caderno.

Mais tarde, depois de estarem distribuídas as tarefas, procedeu-se ao decorar do papel com a tinta comestível e à realização dos materiais de decoração para o mesmo (imagem 10.1.1, 10.1.2. e 10.1.3.).



**Imagem 10.1.1.** Recorte das decorações para o placard.



**Imagem 10.1.2.** Decoração do papel de canário com tinta comestível.



**Imagem 10.1.3.** Decoração do placard de expressões artísticas.

Ao longo da realização da atividade observei, a partir dos rostos das crianças, a curiosidade e entusiasmo na manipulação e confeção da tinta, provocado pela descoberta de novos materiais e pela sua própria construção. Por outro lado, a partir das ações manifestadas pelas crianças, verifiquei alguma desorganização no desenrolar da tarefa e na relação entre os alunos, associada ao comportamento.

Num determinado momento, apercebemo-nos que o planeado não era suficiente, um dos grupos estava a cumprir a sua tarefa “muito rápido” provocando momentos de passividade e desinteresse, como não era esse o nosso objetivo, recorremos a uma nova atividade, propondo um novo trabalho ao grupo. Este trabalho consistia em desenhar, numa metade da folha A4, um desenho alusivo à decoração do placard de E.M., apresentando-se como o primeiro trabalho que embelezou o respetivo placard.

Para nós esta primeira atividade não se revelou de fácil implementação e organização, ocorrendo alguma dificuldade no controlo do entusiasmo e agitação do grupo, por se tratar de um momento de grande grupo e estes não estarem presentes na sua rotina. Tal facto fez

sobressair a ausência de algumas regras de trabalho, conseqüente da falta de hábitos de trabalho a pares ou em grupos, que levou ao aparecimento de conflitos na partilha dos materiais e das tarefas, sendo necessário aplicar algumas chamadas de atenção, ao grupo e alterar a nossa postura.

Este aspeto poderá ser justificável, a partir da organização e observação da organização da sala. Pois, a professora titular apresentava, ao grupo, uma disposição tradicional organizada por três colunas e quatro filas, em que cada mesa tinha dois lugares, com o objetivo dos alunos cooperarem entre si, isto é, colocando estrategicamente sentados, um aluno “bom” junto de outro com mais dificuldades. Promovendo aulas instrutivas, ou seja, aulas onde “é necessário prestar atenção ao professor ou à informação apresentada na parte da frente da sala de aula” (Arends, 2008, p.295).

Com a implementação desta atividade possibilitarei às crianças o trabalho em pequeno grupo, mas também uma melhor mobilização pelo espaço, no sentido em que o ambiente físico de ensino-aprendizagem influencia o sucesso educativo de cada aluno. Tendo sido esta atividade essencial para a reorganização do espaço e do trabalho a ser realizado com as crianças.

## **10.2. Segundo Momento – Desenvolvimento**

Este momento apresentou-se como uma das partes mais importantes do meu projeto, onde consta as quatro atividades, implementadas no decorrer da investigação e que foram primordiais para a recolha de informações e posterior investigação da temática.

Todas as atividades descritas e refletidas foram planeadas, desenvolvidas e implementadas de acordo com o projeto que desenvolvi e defendi, com o objetivo de promover uma prática pedagógica diferenciada coligada aos aspetos lúdicos, permitindo dar resposta aos objetivos mencionados, nunca olvidando do cumprimento do programa curricular. Pretendi essencialmente, organizar atividades e interações que confrontassem o grupo, com situações didáticas, enriquecedoras, tendo em conta as características e necessidades de cada criança.

Posto isto, um dos primeiros aspetos que tivemos em conta, foi a organização do espaço. Com o intuito de “permitir que os alunos realizem ao mesmo tempo atividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho: em pequeno grupo, interpares, individualmente e em coletivo.” (Resendes & Soares, 2002, p. 52). Sendo formado quatro grupos de seis crianças, a partir das preferências e rejeições obtidas, no primeiro teste sociométrico, implementado uma semana antes do projeto.



Assim, ao longo da descrição das atividades irá ser analisado todo o processo de implementação, de uma prática pedagogia diferenciada, relacionando, sempre que se justifique, com as atividades lúdicas e averiguando a eficácia dos instrumentos utilizados para a organização do trabalho e processo de avaliação, da criança, numa nova organização do tempo e espaço.

### 10.2.1. Atividade “Abordagem à tabuada do 3”

Esta atividade foi de encontro com um conteúdo do programa, sendo vista como um desafio de transformar um conteúdo do programa, numa abordagem de pedagogia diferenciada. Assim, a atividade teve como principal objetivo promover a aquisição da tabuada do 3 a partir do trabalho em grupos, abordando áreas distintas, mas com o mesmo princípio base (ver anexo X).

Deste modo, iniciamos com o tempo do professor, onde ocorreu o questionamento e levantamento das ideias prévias, das crianças, relativamente ao conteúdo que achavam que iam abordar. Após esse culminar de ideias e informações procedemos ao completar da tabela do plano do dia, no quadro, que despertou para as questões sobre o que queriam saber, tais como: “o que é triplicar?”, “o que é a tabuada do 3?” e “o que é a tabua?”, seguido se uma chuva de ideias acerca do que queriam realizar em grupo: “um jogo”, “fazer desenhos”, “usar imagens” e “um poema”, por fim, ocorreu a escolha da tarefa pretendida por cada grupo e a seleção do material. Seguidamente, no tempo de exploração do aluno, estes recolheram os materiais e planificaram novamente, mas em pequeno grupo, o que iam desenvolver para o tema.

- Sendo escolhido pelo primeiro grupo, a área da matemática, realizando a representação da tabuada do 3 a partir de quadrados coloridos (imagem 10.2.1.1.).

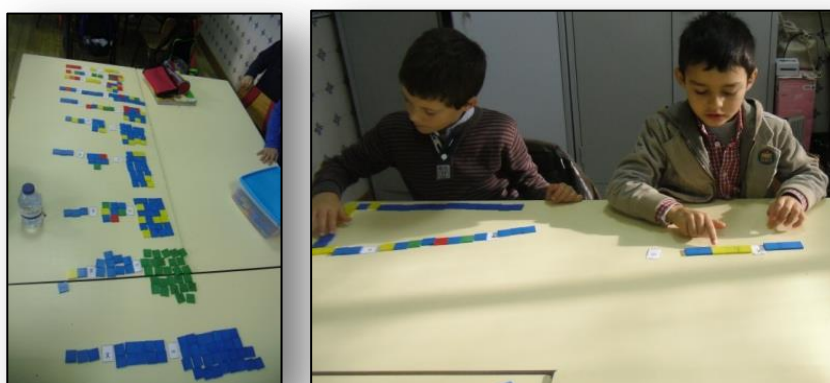


Imagem 10.2.1.1. Representação da tabuada do 3 com quadrados coloridos.

A partir da observação deste verifiquei algumas lacunas face ao trabalho em grupo, nomeadamente na cooperação, pois, dois elementos, numa fase inicial, foram excluídos pelos

restantes elementos e uma das crianças, que não era o chefe, agiu como organizador de toda a tarefa. Tal facto vem demonstrar mais uma vez a ausência de momentos de trabalho em grupo que promovem o espírito de trabalho de equipa. Outras duas crianças mostraram alguma dificuldade em se relacionar com os colegas, realizando a tarefa individualmente e recusando por vezes a ajuda de um colega, demonstrando algum desagrado em permitir que outro colega influenciasse a concretização da tarefa. Este facto pode estar associado ao sentimento de individualidade de pouca partilha para com outras crianças.

- O segundo grupo representou a tabuada do 3 com recurso ao desenho de quantidades, trabalhando para além da área da matemática também a área de expressão plástica (ver imagem 10.2.1.2.).



**Imagem 10.2.1.2.** Representação da tabuada do 3 com desenhos.

Na realização da atividade escolhida, os elementos demonstraram uma boa compreensão e aquisição do que era pretendido, começando rapidamente a executar a tarefa e possuindo alguns elementos que foram participando ativamente e apresentando-se com uma atitude inclusiva, que permitiu a atribuição das tarefas com sucesso e em conformidade com todos. Contudo alguns elementos revelaram um comportamento pouco adequado, com propagação de ruído, na discussão e partilha de ideias, influenciando todo o trabalho dos restantes grupo. Relativamente ao chefe, este conseguiu apresentar-se como tal, no entanto, em alguns momentos, uma outra criança adotava essa mesma postura e organizava todo o grupo, sendo necessário que uma de nós interviesse e ajudasse o grupo a repor o que tinha sido anteriormente planeado pelos mesmos.

- O terceiro grupo representou a tabuada a partir de imagens da higiene, ou seja, cada conjunto de imagens representava um número da tabuada, laborando a área da matemática mas também de estudo do meio (ver imagem 10.2.1.3.).



Imagem 10.2.1.3. Representação da tabuada do 3 com imagens.

O grupo três revelou ser um grupo muito interessado e organizado, a partir da troca de ideias e do consenso estabelecido desde o início na atribuição das tarefas, tal atitude revelou desde logo uma grande vontade de inclusão de todos os elementos. Assim, os alunos foram realizando a tarefa com êxito acompanhado de um comportamento exemplar, à exceção de uma criança que se manteve um pouco passiva e não demonstrando grande iniciativa, a partir da observação do seu desenvolvimento. Contudo, surgiram alguns conflitos envolvendo três crianças, que ocorreram em momentos de partilha de ideias, onde nem sempre eram bem aceites, estando associado aos comportamentos de um líder. Tal facto aponta novamente para a pouca aceitação/cooperação entre as crianças, revelando o espírito egocentrista que ainda perdura e que terá de ser trabalhado.

- O quarto grupo efetuou a abordagem de um texto poético, representando a partir deste a tabuada do 3 com números e realizando um registo do mesmo para o caderno. Abordando a área da matemática e da língua portuguesa (imagem 10.2.1.4.).



Imagem 10.2.1.4. Representação da tabuada do 3 com números e letras.

O ambiente de trabalho construído pelo grupo revelou-se pouco adequado à tarefa proposto, ou seja, verifiquei a exclusão de um elemento, que não manteve qualquer

comunicação com o restante grupo, incentivado por ambas as partes, não procurando manter interação, não demonstrava interesse pela atividade e os restantes elementos mantinham-se indiferentes à sua presença, não a procurando incluir. Outras duas crianças demonstraram grande autonomia, realizando a tarefa sem mediação, no entanto, tal facto trouxe consequências para o grupo, na promoção da partilha das ideias, na procura da concretização da tarefa com êxito e na apresentação aos restantes grupos. Mais uma vez está presente a pouca cooperação e aceitação das características, de cada membro, na realização de uma tarefa.

No que se refere à natureza das atividades, ao observar o grupo um e três percebemos que são de naturezas distintas dos restantes, pois, envolvem o jogo, a partir de material estruturado (quadrados coloridos) e não estrutura (imagens da higiene), ou seja, são atividades lúdicas que possuem objetivos pedagógicos específicos que promovem o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e aprendizagem da criança.

Por fim, cada grupo preparou e organizou o seu produto final com a distribuindo das tarefas pelos diferentes elementos e pela seleção dos conteúdos que iriam referir para apresentar ao grande grupo.

A partir da observação deste momento apurei a existência de uma boa comunicação entre os grupos e participação ativa de todos os elementos, expondo todo o trabalho que desenvolveram e selecionando a informação mais relevante. Contudo, existiu alguma desorganização e alguns incidentes que despontaram da falta de cooperação entre elementos. Este momento de comunicação à turma, a meu ver, é uma mais-valia para os restantes grupos mas também para o grupo que está a apresentar, pois confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento e dá sentido imediato às aprendizagens das crianças. Tal como afirma Resendes e Soares (2002),

Os resultados de cada projeto são o resultado de muitas interações dos alunos entre si, com o meio onde intervêm e dos alunos com o professor (informações, sugestões, críticas, conselhos). (...) é uma momento de divulgação, de partilha, de articulação e de sistematização de conhecimentos e também de avaliação. (p.77).

No fim de cada apresentação do trabalho um momento de debate e avaliação dos trabalhos e a resposta a cada questão levantada inicialmente na planificação.

Ao longo destes momentos, consegui compreender, a partir da observação, interação e organização das crianças, como funcionam os diferentes grupos, que líder melhor coordenou o grupo, quem, mesmo não sendo o líder, adotou a postura do mesmo, que crianças demonstraram maior interesse, quem se manteve passivo ao longo do processo de descoberta, procura e realização e que grupos apresentaram maior cooperação entre eles.

A partir das atividades desenvolvidas, os alunos foram adquirindo conhecimentos desejados pela constante interação entre os diferentes elementos do grupo e pelo contacto com atividades lúdicas, que permitiram desenvolver a compreensão do que estavam a aprender e o prazer e interesse ao longo do mesmo. Como tal, conseguiram atingir os objetivos pretendidos, obtendo as respostas, às questões levantadas inicialmente, sobre o que queríamos saber.

Por fim, foi distribuído um plano individual do que cada criança aprendeu, para que esta pode-se refletir, analisar e descrever, o que fez, em grupo e individualmente, e assim ser colocado posteriormente no seu portefólio. Este apresenta-se com o intuito de apelar ao sentido crítico e reflexivo da criança e nosso, a partir da resposta a questões como: “o que aprendi?”, “o que correu bem?”, “o que correu menos bem?” e “o que posso melhorar?”.

Após este momento, decorreu o preenchimento do diário de turna, sendo pedido que, uma criança de cada vez se deslocasse a ele e respondesse às questões: “o que gostei”, “o que não gostei”, “o que fiz” e “sugestões”. Este é um registo diário onde é valorizado a opinião, justificação, crítica e sugestões de cada criança do grupo e que poderá ainda ser utilizado para resolver conflitos através da análise das situações que os produziram e da reflexão crítica das normas instituídas. Tal como afirma Resendes e Soares (2002), é um registo “por onde passa a vida do grupo e que em conselho de cooperação serve de suporte à negociação e á regulação da vida da turma.” (p.136).

#### **10.2.2. Atividade “A segurança do meu corpo”**

Esta atividade pretendeu abordar a segurança rodoviária com o objetivo de dar a conhecer todos os sinais de trânsito, o seu significado, o seu posicionamento, na realidade, e as suas características predominantes (ver anexo X).

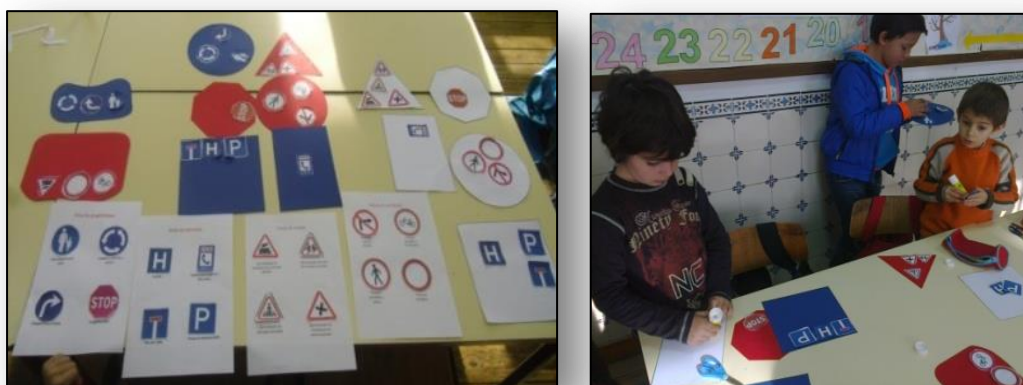
Num primeiro momento, ocorreu novamente uma partilha de informação entre nos e o grupo de crianças, levando assim ao preenchimento do plano do dia onde foram apresentadas questões sobre o que queriam saber, como: “Que sinais existem?”, “Que cuidados devemos ter na estrada?”, “Como se anda na estrada?”, “Como se respeita os sinais?”, “Para que servem os

policiais?”, “Quantos sinais temos de saber?” e “Que regras existem?”, seguido de uma chuva de ideias acerca do que iriam realizar em grupo: “recortar e colar sinais”, “Desenhar e pintar os sinais”, “Construir uma cidade” e “Construir frases e um texto”. Após esta decisão, cada grupo elegeu um chefe do grupo, procedeu à escolha da sua tarefa e recolheu o material para o grupo.

Este planificar foi muito importante para o desenvolvimento da criança, por permitir a esta ser protagonista de toda a ação, desde o pensar ao executar do que idealizou, com a mediação do professor. Observando uma grande evolução por parte das crianças relativamente à sua participação ativa e ao empenho e interesse demonstrado em partilhar as suas ideias.

Seguidamente, no tempo de exploração, cada grupo foi planificando e criando estratégias e ações que lhes permitiu alcançar o produto final em interação com os diferentes materiais fornecidos.

- O primeiro grupo construiu conjuntos com sinais de trânsito a partir das suas características (forma e cor) e a partir da definição de cada sinal, trabalhando a área do estudo do meio e a matemática (ver imagem 10.2.2.1.).



**Imagem 10.2.2.1.** Construção de grupos com sinais de trânsito.

Inicialmente, o trabalho realizado por este grupo não foi facilmente compreendido, surgindo algumas dificuldades em analisar os materiais fornecidos e relacioná-los com o conteúdo em questão. Assim, foi necessário que intervíssemos e auxiliássemos o grupo a estabelecer relações e despertar os mesmos para o que era pretendido, encaminhando-os mais tarde para o sucesso.

No decorrer da tarefa alguns alunos foram demonstrando uma boa organização do grupo, auxiliando aqueles que mais precisavam, na compreensão dos conteúdos e mantendo o bom comportamento do grupo, permitindo que todos cooperassem e partilhassem as suas ideias. No entanto, algumas crianças continuaram a promover conflitos na não compreensão e aceitação

de algumas ideias, mantendo a sua razão e levando à falta de organização do grupo no momento de apresentação do trabalho à turma.

Para as atividades de caráter lúdico, destaco esta um jogo lógico-matemático, onde as crianças tinham o objetivo de jogar com os diferentes materiais que lhes foram apresentados e formar conjuntos, nunca esquecendo as regras que estão inerentes: cor e forma. Esta característica veio promover ainda mais a cooperação e o espírito de grupo, pelo constante desafio e cumprimentos das normas.

- O segundo grupo abordou a área da língua portuguesa e do estudo do meio a partir da sequencialização de uma banda desenhada e do completar de um texto com palavras-chave relacionadas com a segurança rodoviária (ver imagem 10.2.2.2.).



Imagem 10.2.2.2. Sequencialização da banda desenhada e completar de um texto.

O grupo de trabalho apresentado começou inicialmente por organizar o seu grupo em dois pequenos grupos, distribuindo uma tarefa para cada um, esta foi uma decisão conjunta que surgiu do facto de quererem realizar duas atividades e do tempo disponível ser escasso para trabalharem em grande grupo. Como tal, este foi o único momento em que o grupo trabalhou todo junto.

Assim, relativamente a um dos grupos verifiquei uma boa organização e participação de todos os elementos, ocorrendo por vezes alguma falta de interesse e distração de um outro, que era rapidamente repreendido pelos restantes. No segundo grupo, tal como já afirmei anteriormente, alguns elementos demonstraram muita autonomia e confiança, na realização da tarefa, omitindo a participação e opinião do outro membro. Tal facto revelou que as crianças não sentem confiança nos conhecimentos de outros colegas, aceitando apenas como autênticos os seus próprios conhecimentos e permanecendo o individualismo.

No que se refere à atividade, esta apresentava um caráter lúdico associado a um jogo de palavras, onde era pretendido que as crianças encontrassem a posição das palavras atendendo às regras impostas pela construção do texto, conteúdo do texto e ao tema abordado. Este jogo não consistia em perder ou ganhar, mas centrar a sua importância enquanto elemento que se introduziu para facilitar a aprendizagem.

- No terceiro grupo, construíram uma cidade, onde tinham de posicionar os sinais de trânsito corretamente e fazer deslocar os automóveis de acordo com os sinais, trabalhando a área do estudo do meio (ver imagem 10.2.2.3.).



**Imagem 10.2.2.3.** Construção de uma cidade rodoviária.

A atividade apresentou-se como um jogo de faz de conta, que permitiu às crianças criarem uma cidade imaginária e assumir o papel de condutores, piões e polícias de acordo com o real, atendendo às regras de segurança rodoviária que estavam a ser trabalhadas ao mesmo tempo. Este momento de ludicidade proporcionou aos elementos do grupo, o despertar do interesse pelo conhecimento e desenvolvimento das suas habilidades e potencialidades, mesmo estando instaurado um espírito de “brincadeira”.

Este grupo de trabalho revelou inicialmente alguma desorganização, não existindo concordância de todos os elementos em determinadas ações e sendo sugerido da nossa parte, ao chefe, que tomasse algumas medidas e definisse algumas regras. Posteriormente verifiquei um melhoramento nas relações estabelecidas, com a partilha de tarefas e na construção de momentos de interações, que levaram ao consequente aumento da cooperação e inclusão de todos os membros do grupo. Por outro lado, alguns alunos foram perturbando um pouco o grupo, com um comportamento impróprio e pela desmotivação apresentada, esta ocorrência



pode dever-se à elevada faixa etária apresentada por alguns elementos, face aos restantes e pela constante ausência nas aulas, que revelam desinteresse por tudo o que está associado à escola.

- O quarto grupo construiu semáforos para o trânsito e para piões, com cartolina e marcadores, onde incluíram indicações sobre o significado de cada cor e cada imagem, abordando a área da expressão plástica e estudo do meio (ver imagem 10.2.2.4.).



Imagem 10.2.2.4. Construção de semáforos para carros e piões.

O grupo mencionado não realizou a tarefa atendendo ao carácter de trabalho de grupo, este recolheu os materiais necessários e procedeu à sua distribuição individual que resultou de um conjunto de seis trabalhos iguais, tal como podemos ver na imagem 10.2.2.4. Até este momento, este grupo tinha sido dos mais cooperativos e organizados, no entanto, nesta tarefa não soube trabalhar esses mesmo aspeto, não tendo sido perceptível para nos, a justificação apontada para tal comportamento. Como tal, não procedemos à sua correção e apelamos, no momento de apresentação, a uma explicação, sendo a resposta por parte do grupo, o não reconhecimento do trabalho em grupo.

Em suma, verificamos alguns incidentes ainda por solucionar, influenciados pela falta de cooperação entre as crianças e hábitos e regras de trabalho em grupo, ou seja, pequenos momentos em que excluíram um dos elementos por ter dificuldades, usaram regularmente a palavra “eu faço” ou “eu apresento”, omitindo assim o princípio da cooperação e trabalho em grupo.

No decorrer destes incidentes procuramos levar a criança/grupo a refletir acerca do que estava a fazer, encontrando assim uma solução que fosse de encontro ao melhoramento do trabalho pretendido. Sendo mais tarde colmatados alguns comportamentos desapropriados e despertando a criança para o desafio proposto.

Posteriormente ocorreu a apresentação dos trabalhos finais de cada grupo (imagem 10.2.2.5.), onde foi dado a conhecer todo o processo de construção e os materiais utilizados.



**Imagem 10.2.2.5.** Apresentação dos trabalhos à turma.

Este momento foi um dos que me deu mais prazer mediar e observar, por descobrir a autonomia de algumas crianças em desempenhar o papel de “professor”, ou seja, todo o seu discurso, postura, organização foi refletido naqueles pequenos minutos que foram dados a cada grupo. Por outro lado, continuaram a existir alguns elementos que ainda necessitaram de colmatar aos conflitos entre o grupo e a organização na distribuição de tarefas, para contribuir para o melhoramento e qualidade da sua apresentação e na aquisição de competências essenciais para o seu futuro.

Por fim, o momento que se seguiu foi o de avaliação, onde foi realizado um debate entre os adultos e os diferentes grupos, entre aquilo que pretendíamos saber e o que foi realizado pelo grupo. Verificando uma boa aquisição dos novos conhecimentos, juntamente com os conhecimentos prévios das crianças. Sendo posteriormente preenchido, por cada criança, o plano individual do que aprendeu e o diário de turma com maior autonomia.

### **10.2.3. Atividade “ Canção de Natal”**

Esta atividade surgiu com o intuito de promover a quadra festiva que estava a ser comemorada, o Natal, a partir do objetivo de explorar com as crianças as Expressões Artísticas (Dança, Canto, Desenho e Dramática), utilizando como principal recurso, comum aos quatro grupos, uma canção de natal intitulada por “Um Natal feliz”. (ver anexo X).

Assim, após o preenchimento do mapa de tarefas e das presenças, começamos por fornecer a letra da canção de Natal e explorar a melodia e o ritmo com um piano, dando a conhecer a todos a música, com o intuito de gerar uma troca de ideias, opiniões e sugestões sobre o que poderíamos trabalhar. Graças a este momento, iniciamos a planificação do dia, começando desde logo a surgir as questões sobre o que queriam saber: “Qual é a letra da canção?”, “O que vamos fazer com a canção?” e “Qual é o instrumento?”, seguido de uma chuva de ideias, com possíveis atividades de realizar apenas com a letra: “Cantar a canção”, “Dramatizar a canção”, “Dançar” e “Desenhar a canção” e por fim, decidir em grupo, a atribuição das atividades.

O segundo momento é o tempo do aluno, onde ocorre a exploração e execução da tarefa escolhida, para obter resposta ao que querem saber e consecutivamente apreender novos conhecimentos.

- O primeiro grupo trabalhou a expressão musical e utilizou como instrumentos a voz e o piano, procedendo ao ensaiamento da canção a partir da letra fornecida com o acompanhamento do instrumental do piano, praticando a letra e percebendo que pausas teriam de fazer (ver imagem 10.2.3.1.).

Este grupo foi acompanhado por um adulto, pois apenas este detinha conhecimentos para o uso do piano. Tal facto poderá ter influenciado o comportamento do grupo e o seu desempenho, comparativamente às outras atividades, pois, verificou-se uma conduta exemplar e uma boa ordenação ao longo de toda a atividade, realçando o empenho e interesse demonstrado ao longo dos sucessivos ensaios da música. Por outro lado, a temática abordada também podia ter ido ao encontro dos interesses do grupo a partir de jogos de exploração da voz, que é um modo natural de se expressar e comunicar, representativo das vivências familiares e culturais.

- O segundo grupo representou uma dramatização da letra da canção de natal, partindo inicialmente da leitura da mesma para evidenciar as personagens possíveis de interpretar e

atribuir uma personagem e narrador a cada elemento do grupo, para posteriormente proceder ao ensaio e assim, trabalhar a expressão dramática (ver imagem 10.2.3.2.).

O presente grupo deteve alguns elementos pouco interessados, que se mantiveram passivos e apenas foram participando por indicação dos restantes elementos, não tendo contribuído para as escolhas e decisões tomadas ao longo do procedimento. Esta demonstração apática poderá estar, mais uma vez, relacionada com a ausência da criança à escola, mas também, com alguns comportamentos já adotados pelas crianças e que condicionam a sua participação em momentos de maior entrega e desenvoltura corporal, que constatei a partir da definição de jogos dramáticos, que alude o envolvimento e exploração da voz e do corpo em interação com o espaço e os restantes intervenientes.

Por outro lado, observei participações e manifestações de entrega bastante enriquecedoras, que demonstram grande sentido de responsabilidade, atitude e criatividade, na atribuição dos papéis, organização do espaço e na construção da personagem. Tendo sido realizado jogos de exploração, a partir da linguagem espontânea dos jogos dramáticos, utilizando o corpo como instrumento.

- O terceiro grupo trabalhou a expressão plástica a partir da representação pictórica da letra fornecida. Tendo inicialmente, um elemento, realizado a leitura do texto e posteriormente, em grupo, identificado os constituintes importantes a retratar em desenho, passando por fim à sua concretização (imagem 10.2.3.3.).

Na realização do trabalho estes não demonstraram grande cooperação entre os elementos, não usado a organização em grupo como fator indutor do que era pretendido, ou seja, executaram a tarefa individualmente, à exceção do momento inicial onde foi acordado o que pretendiam realizar. Este acontecimento poderá estar associado aos comportamentos adotados por alguns dos elementos, tais como, o confronto de algumas ideias/opiniões, criação de conflitos e falta de interesse e motivação. No entanto o comportamento deste grupo tem vindo a melhorar, verificando-se maior atenção na entoação das palavras e na postura dentro da sala.

- O quarto grupo explorou a dança como conteúdo primordial, coreografando toda a canção fornecida, a partir da melodia desta. Como tal, decidiram iniciar a atividade pela

idealização de movimentos/coreografias e sucessivos ensaios para posteriormente idealizar uma apresentação final (ver imagem 10.2.3.4.).

Ao longo do desenvolvimento da atividade foram surgindo alguns incidentes e limitação, pois, para a tarefa escolhida era necessário um espaço mais amplo que não tínhamos ao dispor, sendo escolhido pelo grupo o *hall* de entrada da sala como espaço improvisado. Durante a atividade as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas, dando logo aso à sua imaginação e criatividade na idealização dos movimentos coreografados, contudo, uma das crianças demonstrou alguma inquietação com o momento de exposição à turma, demonstrando um semblante triste e desmotivado, ao qual intervim como fator motivante a partir de palavras de encorajamento e confiança.

Num outro momento, ocorreu um desagredo, por parte da professora titular, face ao local e comportamento da realização da atividade, que ditou a terminação do desenvolvimento da atividade, não ocorrendo a sua conclusão. Este facto veio futuramente afetar o momento de apresentação à turma, não sendo possível observar um grande número de movimentos.

Assim, esta atividade envolveu jogos de exploração do corpo, a partir do que estavam a sentir, no corpo em movimento, o som e a música, expressando e comunicando cineticamente o que ouviram a partir do corpo.

Em suma, a entoação, o timbre, a expressão e a capacidade de inventar e reproduzir melodias, foi um dos aspetos mais trabalhados ao longo da atividade, que permitiram às crianças desenvolver o campo imaginário, a partir de situações propostas para explorarem, a partir deste, diferentes formas e atitudes corporais e pessoais de desenvolver um movimento. Verificando que todos os jogos foram vividos com intensidade, a partir da participação ativa e entusiasmo permanente, que permitiu que cada grupo pensasse e implementasse uma determinada estratégia na conquista do produto final e adquirisse conhecimentos novos relativamente aos conteúdos trabalhados. Por outro lado, continuo a ser necessário um maior enfoque sobre alguns incidentes sucedidos e comportamentos adotados que despertam a desorganização do grupo e influenciam o desenvolvimento dos restantes, ou seja, é necessário persistir sobre os momentos de cooperação e inclusão para um melhoramento do reconhecimento e aceitação das características de cada um.

Posteriormente ocorreu a apresentação dos trabalhos finais de cada grupo, onde foi dado a conhecer todo o processo de construção e as estratégias utilizadas.



**Imagem 10.2.3.1.** Apresentação da canção de natal.



**Imagem 10.2.3.2.** Apresentação da dramatização da canção de natal.



**Imagem 10.2.3.3.** Apresentação das representações pictóricas da canção de natal.



**Imagem 10.2.3.4.** Apresentação da coreografia da canção de natal.

Este momento concretizou-se tal como o esperado, ocorrendo alguns questionamentos, dos membros de outros grupos, aos elementos que estavam a apresentar, sobre algumas dúvidas apontadas na escolha dos materiais, procedimentos e sugestões para um futuro melhoramento. Tal conjectura revelou mais autonomia para o grupo que expos e o grupo que questionou, promovendo a reflexão sobre o que está a assistir e o seu próprio trabalho e também, um conhecimento mais alargado sobre o conteúdo em estudo.

Por fim, terminamos este momento com um debate para dar resposta ao que pretendíamos saber seguido do preenchimento do plano individual do que aprendeu e o diário de turma, de acordo com o procedimento adotado inicialmente.

#### 10.2.4. Atividade "Literatura Infanto-Juvenil"

Esta foi a última atividade por mim implementada, centrando-se essencialmente na abordagem da área de Língua Portuguesa a partir da exploração de quatro livros de literatura Infanto-Juvenil: *O Cuquedo* de Cunha, C. & Galindro, P. (2008), *O sapo apaixonado* de Velthuijs, M. (1998), *Como te sentes?* de Browne, A. (2012) e *Sobe e Desce* de Jeffers, O. & Lopes, R. (2012)., que teve como principal objetivo, dar a conhecer às crianças uma literatura adequada à sua faixa etária e a sequente exploração das suas características e conteúdos (ver anexo X).

Assim, após o habitual preenchimento dos mapas, iniciei um momento de descoberta pelo tema, a partir da exposição dos livros na sala, deparando-me com uma chuva de ideias relativamente às possíveis abordagens ao tópico. Deste modo, iniciamos o preenchimento do plano do dia a partir das questões: “Que materiais vamos utilizar?”, “Que livros vamos ler?”, “Quantas páginas tem o livro?”, “Como se chama os autores do livro?” e “Que temas tem as histórias?”, promovendo uma chuva de ideias acerca do que iriam realizar em grupo, “Ler uma história e resumir”, “Ler uma história e conhecer os animais”, “Ler uma história e fazer mimica”, sendo, seguidamente decidido em grupo, quem iria ser o chefe, qual a atividade pretendida e a recolha do material necessário.

Contudo, como momento inicial da atividade de cada grupo, sugerimos que estes realizassem primeiramente uma exploração dos livros e criassem o bilhete de identidade de cada um, a partir da identificação do autor, ilustrador, ano e editora, com o intuito do mesmo acompanhar todo o processo de construção do produto final e procederam ao contacto com esses mesmos elementos.

Tal como refere o Ministério da Educação (2009),

O conhecimento explícito da língua é transversal aos diferentes domínios, com disseminada incidência nas respetivas competências específicas (compreensão e expressão oral; leitura e escrita), também é certo que ele merece um cuidado especial e momentos de trabalho autónomo. (p.19).

Seguidamente, cada grupo iniciou a exploração do conteúdo do livro, realizando a sua leitura e dialogando acerca do mesmo, entre o grupo, recolhendo as ideias centrais, associadas aos sentimentos, amor, amizade e medo, com o intuito de construírem frases que o definem e reescreve-las num determinado suporte por nos fornecido.

- O primeiro grupo trabalhou o tema do Amor a partir do livro *O sapo apaixonado* e da escrita de frases sobre o que define o amor, utilizando como suporte de escrita alguns corações

interligados a um grande, onde estava presente o tema e o bilhete de identidade do livro (imagem 10.2.4.1.).



Imagem 10.2.4.1. Abordagem ao tema “Amor”.

A primeira tarefa desempenhada pelo grupo, consistia na construção do bilhete de identidade referente ao livro, sendo esperado que estes reconhecessem os constituintes de um livro. Contudo, o que observei foi o preenchimento assertividade apenas de alguns elementos, que rapidamente se manifestaram capazes de o fazer e não permitiram a participação dos restantes. Revelando uma atitude individualista em relação ao trabalho que estava a ser desenvolvido em grupo.

Seguidamente, após a leitura do livro, o grupo demonstrou clara compreensão da mensagem da história, identificando o tema abordado, contudo na fase que se seguiu, verifiquei pouca fluidez no uso de palavras para o definir, sendo necessário a nossa intervenção e o nosso conhecimento mais alargado, para despertar para a realidade que os rodeia e os levar a refletir sobre os sentimentos partilhados nos seus contextos familiares.

Evidenciando, ao longo da atividade, crianças com comportamentos pouco adequados e desinteressados em relação à não concretização do pretendido, outras que manifestam grande autonomia e conhecimento sobre como definir o tema “amor” e por fim, um chefe que desempenha muito bem o seu papel, adquirindo uma voz de comando que desperta todos os elementos para o trabalho, organiza os diferentes momentos, distribui tarefas e promove a cooperação entre o grupo.

- O segundo grupo abordou o tema da amizade a partir do livro *Sobe e Desce* e seguidamente realizou a escrita de frases sobre o mesmo, reescrevendo-as no final, em pequenas flores, que simbolizam esse mesmo sentimento (imagem 10.2.4.2.).





**Imagem 10.2.4.2.** Abordagem ao tema “Amizade”.

A partir da observação do grupo, verifiquei que todos os elementos estavam a cooperar e a participar ativamente, identificando logo o tema abordado no texto, contudo, foram revelando alguma dificuldade na construção do bilhete de identidade do livro, pelo desconhecimento de alguns dos locais onde se encontrava a informação pretendida, remetendo para o pouco contato existente com livros e para as poucas ou ausentes deslocações realizadas a bibliotecas.

Com o seguimento da atividade, fui constatando que o interesse demonstrado na realização da tarefa, a cooperação e o relacionamento entre todos, estava a perder-se com o desenrolar da atividade, consequência do aparecimento de alguns conflitos provocados por elementos que pretendiam manter em simultâneo uma postura de líder e organizador de todo o processo, não encontrando estratégias para os colmatar. Intevimos e repusemos um comportamento adequado ao trabalho realizado, a partir de medidas mais afirmativas e autoritárias, que permitiram ao grupo refletir sobre qual o melhor comportamento a ter em trabalho de grupo. Por outro lado, alguns membros mantinham-se um pouco externos a todo o ambiente de aprendizagem, adotando uma postura passiva sem intervenções ativas.

Em suma, o grupo trabalhou bem em alguns momentos, no entanto para o sucesso de outros foi necessário a nossa intervenção.

- O terceiro grupo trabalhou os sentimentos a partir do livro *Como te sentes?* onde identificou diferentes sentimentos expressados pelo personagem principal do livro e reportando para a realidade envolvente, construindo seguidamente algumas frases sobre os diferentes sentimentos em alguns balões (imagem 10.2.4.3.).



Imagem 10.2.4.3. Abordagem ao tema “Sentimentos”.

Para este grupo de trabalho realço o empenho na realização do primeiro momento da tarefa, onde trabalharam cooperativamente na leitura do texto e na construção do bilhete de identidade do livro escolhido. Contudo, novamente o chefe não se estava a posicionar como tal, tendo sido assumido por outra criança que já era detentora de uma personalidade mais adequada ao papel, ou seja, orientou todos os elementos para a realização de uma tarefa e organizou toda a informação para a construção do produto final. Perante este comportamento não posso afirmar que esteja incorreto, pois, o chefe não conseguiu sobressair-se/ter voz perante o grupo, deixando que todo o trabalho fosse conduzido por outro elemento, sendo necessário que este adotasse esse mesmo papel para o bom desenvolvimento do grupo e o cumprimento da tarefa com êxito.

Contudo, também observei alunos que se mantiveram desatentados a todo o processo, desencadeando por vezes esse mesmo comportamento para outros, promovendo instabilidade no grupo e concludentemente levar ao desconhecimento do trabalho realizado no momento de apresentação à turma.

Esta atividade não se revelou de fácil compreensão para o grupo, sendo notório a complexidade em descrever por palavras alguns dos sentimentos apenas expressados por ações/gestos. Podendo este facto estar também associado à faixa etária que apresentam, sendo um dos campos pouco desenvolvidos e que poderá estar também manipulado pelo carácter de cada criança, não surgindo com espontaneidade os sentimentos manifestados.

- O grupo quatro trabalhou o tema do Medo a partir do livro *O Cuquedo*, que realçou o medo sentido por diferentes animais sobre um elemento desconhecido e posteriormente

retratado os medos de algumas crianças a partir da escrita de frases no retrato dos animais da história (imagem 10.2.4.4.).



Imagem 10.2.4.4. Abordagem ao tema “Medo”.

O presente grupo realizou a atividade apenas com dois elementos, pelos restantes estarem ausentes à escola. No entanto, este entrave não prejudicou o bom funcionamento do grupo, tendo visualizado ao longo do mesmo, uma favorável partilha de conhecimentos que foi enriquecendo o trabalho, associado ao comportamento exemplar protagonizados pelas duas crianças. Contudo, quando procederam à escrita de frases evidenciou-se um processo mais lento face aos outros grupos, podendo estar associado ao reduzido número de elementos e consequente diminuta variedade de interpretações e opiniões acerca do tema.

Assim, ao longo da atividade apurei que as crianças demonstraram algumas dificuldades na exposição de uma palavra a partir de frases, atestando pouca objetividade e reconhecimento da mesma. No entanto, em trabalho de grupo pude constatar evoluções relativamente à atitude com o qual se apresentam, revelando maior interesse e assertividade perante a tarefa desenvolvida, aumentando a criatividade e participação, especialmente ao longo do questionamento da atividade e da sua elaboração. Deparando-me, contudo, com alguns incidentes ainda por colmatar, que envolvem espírito de grupo e regras de trabalho em grupo.

Posteriormente ocorreu a apresentação dos trabalhos finais de cada grupo, onde estes expuseram o seu material de suporte alusivo ao tema e ao livro, dando seguidamente a conhecer, a partir da sua descrição, os dois elementos e todo o procedimento adotado para a realização da tarefa.



**Imagem 10.2.4.5.** Apresentação do trabalho sobre o amor.



**Imagem 10.2.4.6.** Apresentação do trabalho sobre o medo.



**Imagem 10.1.4.7.** Apresentação do trabalho sobre os sentimentos.



**Imagem 10.2.4.8.** Apresentação do trabalho sobre a amizade.

Este momento resultou muito bem, não sendo necessário que interviéssemos relativamente à organização do grupo, conteúdo apresentado ou tempo destacado, persistindo contudo, alguns momentos de desorganização na atribuição dos papéis e a não inclusão de alguns elementos. Por fim, cada criança preencheu o plano individual do que aprendeu e o diário de turma de acordo com o formulário fornecido e explicado numa fase anterior.

Em suma, estas quatro atividades selecionadas, de entre muitas, permitiram compreender que é possível realizar atividades em grupo, mantendo a aprendizagem dos conteúdos programáticos para o seu ano de ensino, a partir de um trabalho cooperativo e significativo. Contudo, foi necessário que nós, enquanto professoras, tivéssemos tido uma intencionalidade educativa, ou seja, as atividades e os materiais eram preparados por nós com intencionalidade, mas futuramente complementados pelas crianças na planificação que concretizavam, no início

do dia, a partir do material que tinham disponível. Deste modo, foi possível conjugar o trabalho do professor com o do aluno, estimulando e enriquecendo ambas as partes.

### **10.3. Terceiro momento – Divulgação**

Este momento tem como principal objetivo dar a conhecer todo o trabalho que foi desenvolvido, pelo grupo de crianças e connosco, ao longo das 12 semanas de estágio, à comunidade envolvente.

Contudo, dado que o período de estágio terminou a meio do período letivo, não foi possível promover este momento após a realização do projeto, tendo sido necessário esperar pelo termo do período para realizar um momento de partilha.

Ocorreu na escola E.B. 1 de São Miguel-o-Anjo, na sala do 2º ano, com a comparência dos familiares mais próximos das crianças, a professora titular e nos, onde apresentamos um pequeno documentário de 30 min. Este permitiu que o público-alvo observa-se todos os momentos partilhados e vivenciados entre o grupo de crianças e as estagiárias, a partir de pequenos vídeos e fotografias de todos os trabalhos realizados. Tenso sido, seguidamente sugerido um momento de partilha de opiniões entre os intervenientes e o público convidado para proporcionar a troca de ideias entre o que foi realizado em sala e o que foi partilhado pelas crianças em casa, acerca da nossa prática, tal como podemos observar na imagem



**Imagem 10.3.1.** Momento de divulgação do projeto

# Capítulo V

---

## Apresentação, Análise e Discussão dos resultados



Para a concretização deste estudo, torna-se necessário apresentar, analisar e refletir acerca dos dados recolhidos, sendo necessário recorrer a dados quantitativos e qualitativos de algumas estratégias utilizadas. Como tal, ao longo deste capítulo irei subdividi-lo em três instrumentos: diários de turma, portefólios e questionários sociométricos, que irão consequentemente apresentarem uma abordagem quantitativa e qualitativa.

## **11. Abordagem aos dados qualitativos**

A abordagem qualitativa surge, segundo Coutinho (2011), “dos factos e a partir da análise dos dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios.” (p.26).

Para este estudo, foi necessário recolher, analisar e interpretar dados, para clarificar e apoiar esta investigação, como tal recorri à abordagem qualitativa defendida por Coutinho (2011), apresentando-se como um método indutivo, que tem como ambição desvendar a intenção e o propósito da ação, analisando a sua própria posição significativa, enquanto pertencente a um contexto educativo.

A pertinência dos resultados desempenha um papel fulcral na investigação, no sentido em que leva o investigador a procurar e descobrir o rumo de determinadas situações e o seu significado para os intervenientes envolvidos.

Segundo Strauss e Corbin “os métodos qualitativos devem ser utilizados para descobrir e compreender o que está por trás de cada fenómeno sobre o qual pouco ou nada se sabe (...) e permite conhecer os pormenores complexos do fenómeno, difíceis de descobrir com os métodos quantitativos” (1990, p.19). A nível teórico-prático “o seu objetivo é o de melhorar a prática individual contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas” (Coutinho, 2011, p.27).

Neste sentido, será realizada uma análise reflexiva e descritiva a partir do impacto dos instrumentos utilizados ao longo da prática pedagógica, partindo dos objetivos traçados, dos pressupostos do lúdico e do modelo de diferenciação pedagógica, para perceber qual o impacto da prática e das estratégias, para o processo de desenvolvimento das crianças, na sua forma de agir e pensar, ao longo das atividades envolvidas.

Assim, para a realização desta abordagem utilizei dois instrumentos, portefólios e diários de turma, implementados em quatro momentos da minha prática a partir das atividades descritas anteriormente e aplicados no final destas.



Observamos no gráfico 11.1. que nem sempre foi possível a comparência de todas as crianças, ao longo das intervenções.

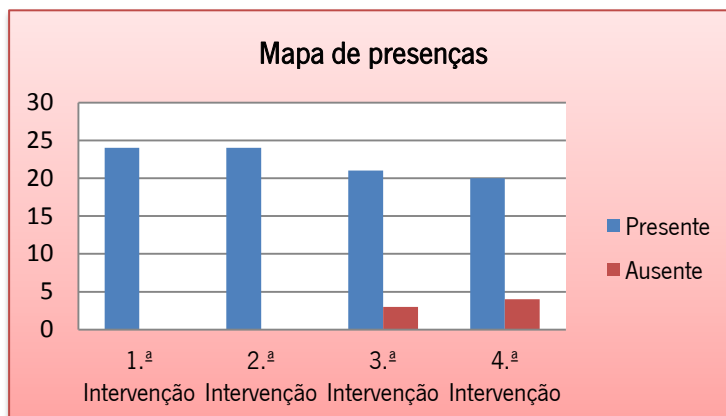


Gráfico 11.1. Presenças nas atividades.

### 11.1. Apresentação e análise e discussão dos dados referentes aos portefólios

A análise dos dados recolhidos pelos portefólios, depois de cada atividade, permitiu identificar qual a avaliação que cada criança fez relativamente ao que realizou e como complementaridade a avaliação das professoras, face aos mesmos parâmetros. Sendo eles, “o que correu bem”, “o que correu menos bem” e “o que podemos melhorar”.

Assim, irei apresentar um conjunto de gráficos onde estão presentes os dados recolhidos de todas as atividades, relativamente ao professor e ao aluno, agrupados pelas seguintes categorias para o aluno: *L.P., Mat., E.M., Exp., trabalho de grupo, comportamento e não refletiu* e para o professor: *comportamento, trabalho de grupo, empenho, cooperação e participação*.

O gráfico 11.1.1. apresenta o resultado das opiniões dos alunos e o gráfico 11.1.2., as nossas opiniões relativamente ao primeiro momento de avaliação: “o que correu bem”.

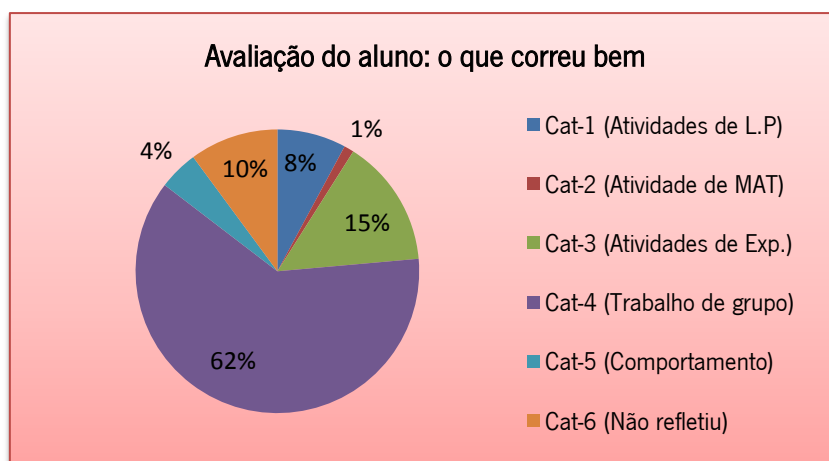


Gráfico 11.1.1. Avaliação do aluno: o que correu bem.

O gráfico 11.1.1. apresenta uma grande afluência de respostas na Cat. de trabalho de grupo (62%), estando englobadas todas as opiniões referentes à comunicação, trabalho de grupo, atividade desenvolvida, apresentação e ser chefe, retratado a partir das respostas: “O que fiz a apresentação do trabalho com uma amiga” (A21) e “O trabalho. Eu fiz uma cópia da tabuada do três” (A10). Por outro lado, apenas 1% realça as atividades de Mat.

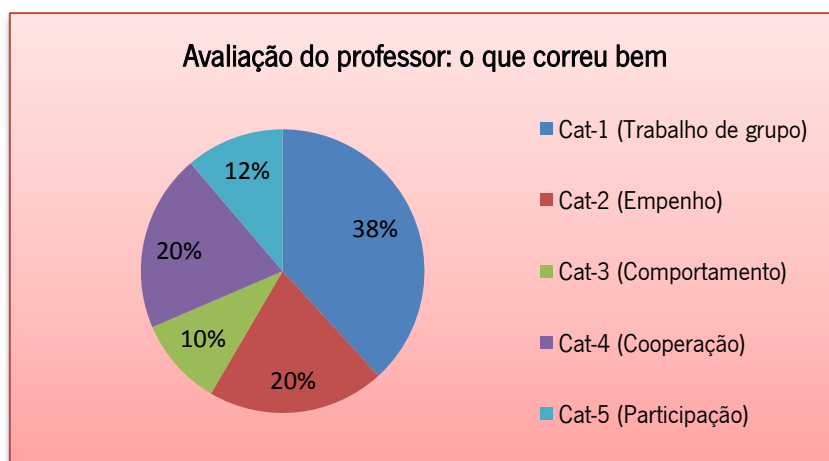


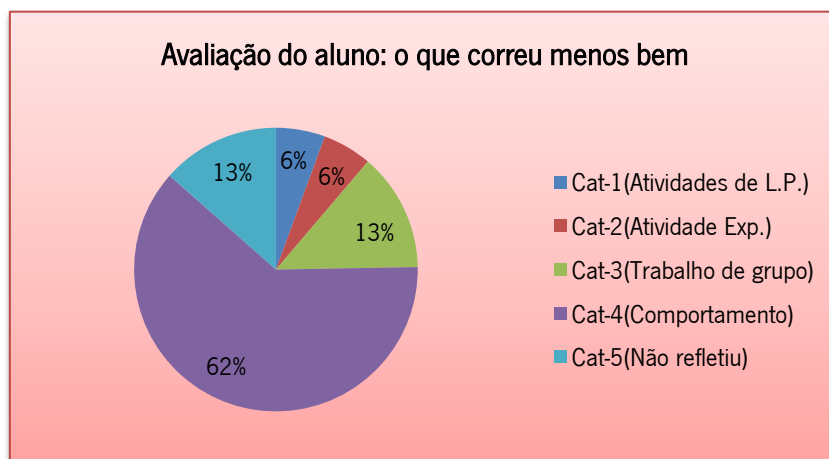
Gráfico 11.1.2. Avaliação do professor: o que correu bem.

O gráfico 11.1.2. mostra que os professores são da opinião que o que correu melhor foi a Cat. do trabalho de grupo com 38%, realçando o seu parecer a partir das seguintes afirmações: “A cooperação entre o grupo” e “Organização da atividade“. Contudo, o comportamento (10%) foi um dos aspetos menos referidos por nós, denunciando uma conduta ainda pouco adequada das crianças.

Esta demonstração por parte dos alunos vem transparecer que, mesmo com a abordagem a diferentes áreas, em simultâneo e partindo do lúdico, as crianças manifestaram interesse e persistência em alcançar o objetivo com êxito, a partir do trabalho em grupo. Sendo posteriormente reafirmado por nós, a partir da concordância da mesma categoria e do elevado destaque que veio a afirmar-se. Podendo demonstrar que o trabalho em equipa (professor-aluno) caminhou juntamente para o sucesso e envolveu uma grande partilha de conhecimentos, superando os desafios encontrados perante uma “nova” prática. Estando este aspeto definido pelo autor Bessa e Fontaine (2002) ao realçar que o trabalho em grupo apresenta-se como uma estrutura social para a aquisição de conhecimentos que desenvolve conjuntamente a cooperação entre pares. Contudo, outros autores (Resendes e Soares, 2002 e Tomlinson e Allan, 2002) são da opinião que, um trabalho de grupo cooperativo pressupõe que cada um dos membros do grupo só atinge o objetivo se os restantes elementos também o tiverem atingido, e tal como

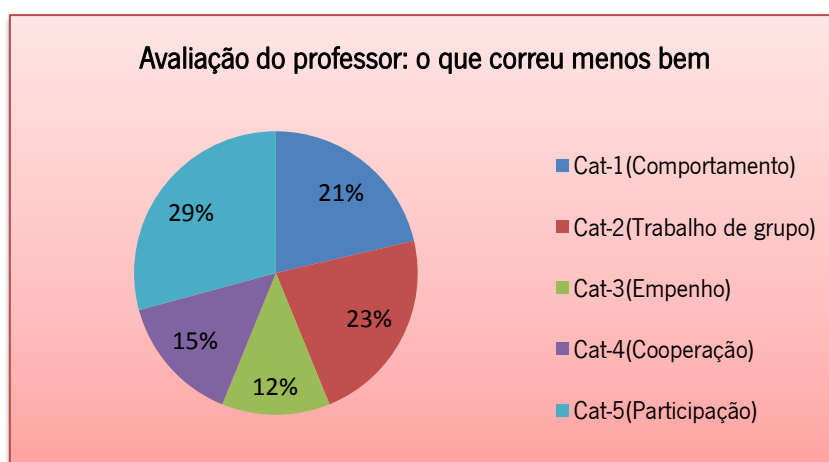
podemos verificar no gráfico, é da nossa opinião que as crianças pouco cooperaram com os membros do grupo.

Seguidamente, o gráfico 11.1.3. e 11.1.4., reúne as opiniões do aluno e professor, respetivamente, ao segundo momento de avaliação: “o que correu menos bem”.



**Gráfico 11.1.3.** Avaliação do aluno: o que correu menos bem.

Olhando para o gráfico 11.1.3. observo que as crianças consideram que a cat-4, referente ao comportamento foi o que mais se evidenciou (62%), estando abarcado nesta a cooperação entre os elementos e o barulho realizado. Sendo averiguado a partir das respostas: “Foi andar a discutir muito e a falar” (A1) e “falei um bocado alto” (A17). Realçando, apenas com 6%, a realização de atividades de Exp. e as atividades de L.P.



**Gráfico 11.1.4.** Avaliação do professor: o que correu menos bem.

Em contrapartida, o gráfico 11.1.4. apresenta algumas das opiniões do professor ao longo das quatro atividades, obtendo algumas cat. Com valores próximos. Assim, com 29% destaca-se a participação de alguns elementos, seguindo-se a Cat. do comportamento com 21%.

Ao analisar a opinião destes dois intervenientes ativos, verifico que existe alguma concordância referente ao comportamento. Este facto é importante realçar pela pertinência que sugere ao projeto, demonstrando que o trabalho em grupo poderá ter possibilitado um primeiro momento de convívio próximo, onde ocorre a partilha de opiniões díspares e são confrontadas diferentes identidades, levando a um comportamento mais efusivo das crianças, aspeto também defendido por diferentes autores (Bessa e Fontein, 2002; Tomlinson e Allan, 2002; Lopes e Silva, 2009) em que o conceito regras de trabalho de grupo se encontra relacionado com a gestão de conflitos e como tal, necessita de mediação tanto por parte do professor como dos elementos que lideram os grupos de crianças, devendo o professor estar preparado para distinguir o que é ruído de aprendizagem e o que é ruído de distração. Porém outros autores (Díaz-Aguado, 2003 e Tomlinson e Allan, 2002) alertam que a gestão da sala de aula, recorrendo a pequenos ou grandes grupos torna o ambiente de interação mais barulhento.

Por fim, os próximos gráficos apresentam um conjunto de pareceres, do aluno e do professor, relativamente ao último momento de avaliação: “O que podemos melhorar”.

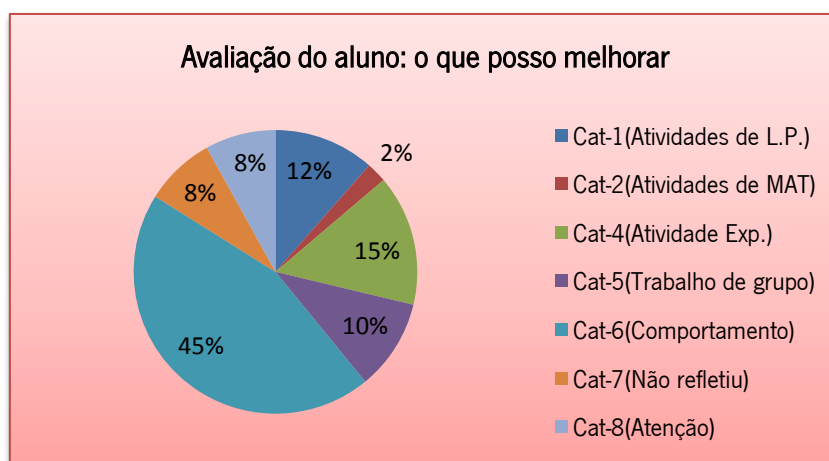


Gráfico 11.1.5. Avaliação do aluno: o que posso melhorar.

O gráfico 11.1.5. mostra que a opinião das crianças, relativamente aos aspetos que necessitam de ser melhorados, vai de encontro com a Cat.-6 remetendo para o comportamento

e o barulho propagado (45%), a partir das opiniões “O barulho” (A15), “A atenção” (A5) e “O que posso melhorar é o meu comportamento” (A22).

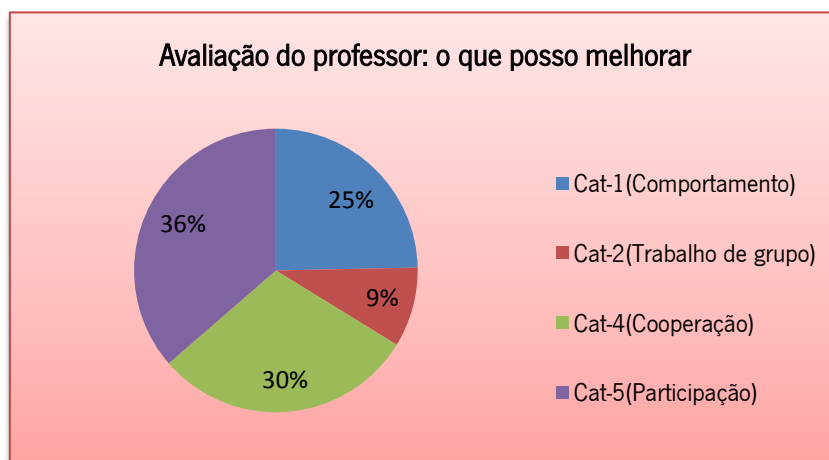


Gráfico 11.1.6. Avaliação do professor: o que pode melhorar.

Por outro lado o gráfico 11.1.6. apresenta a avaliação do professor, com base na observação do grupo de criança, demonstrando que a participação é um dos aspetos a melhorar dentro de cada grupo e entre os diferentes grupos com 36%, sendo a competência mais apreendida pelas crianças o trabalho em grupo com apenas 9%.

Após o cruzamento de opiniões entre os intervenientes, verifico que é da opinião da criança a necessidade em melhorar o comportamento e por nós, o aumento da comunicação e consequente diminuição da passividade, demonstrando interesses divergentes entre a opinião dos alunos e professores na avaliação do que é possível melhorar. Contudo, ambos os aspetos fazem parte do funcionamento do trabalho em grupo, podendo refletir o pouco desenvolvimento e apreensão de algumas competências associadas ao mesmo, que poderiam ser melhoradas, a longo prazo, com a continuidade desta prática. Ou por sua vez, demonstrada uma possível escassez de trabalho em grupo dinamizada pela professor titular em contexto de sala de aula.

Tal como confirmam alguns autores (Johnson e Johnson, 1987 e Freitas e Freitas, 2002) trabalhar em grupo exige que se aprenda a trabalhar em grupo, com respeito a princípios e regras. Por outro lado, se falarmos na aplicação do trabalho de grupo tradicional, basta apenas juntar quatro crianças e propor-lhes uma tarefa para realizarem em conjunto para ser invocado de trabalho de grupo (Freitas e Freitas, 2002).

Em suma, a recolha destes dados foi muito importante para perceber qual a avaliação que cada criança faz do seu trabalho e se é capaz de refletir acerca do mesmo, desenvolvendo assim

um pensamento reflexivo, que leva a criança a perceber qual a relação da sua avaliação com a realizada por nós e se poderá existir alguma concordância. Neste sentido, constatei que existem pontos comuns e pontos divergentes nas diferentes perspetivas.

Este instrumento é por si só, um aspeto que provoca muitas vezes o levantamento de questões sobre as práticas utilizadas, permitindo compreender a eficácia dos instrumentos utilizados, o confronto entre as opiniões dos intervenientes e consentir um ajustamento dos nossos interesses face aos da criança, pela projeção de voz nas suas respostas.

## 11.2. Apresentação e análise e discussão dos dados referentes aos diários de turma

Tal como já foi referido anteriormente, os diários de turma foi outro dos instrumentos utilizados na minha prática, sendo aplicado no final de cada atividade e preenchido por cada criança que participou na mesma. Assim, seguidamente irei focar a minha análise em quatro aspetos que orientam este instrumento: “gostamos”, “não gostamos”, “fixemos” e “sugestões” e organizar os distintos dados pelas seguintes categorias apresentadas ao longo dos gráficos.

Assim irei apresentar um conjunto de quatro gráficos que remetem para dados qualitativos sobre a opinião do aluno. O primeiro gráfico dá conta das apreciações das crianças relativamente ao que mais gostaram, a partir das categorias-chave.

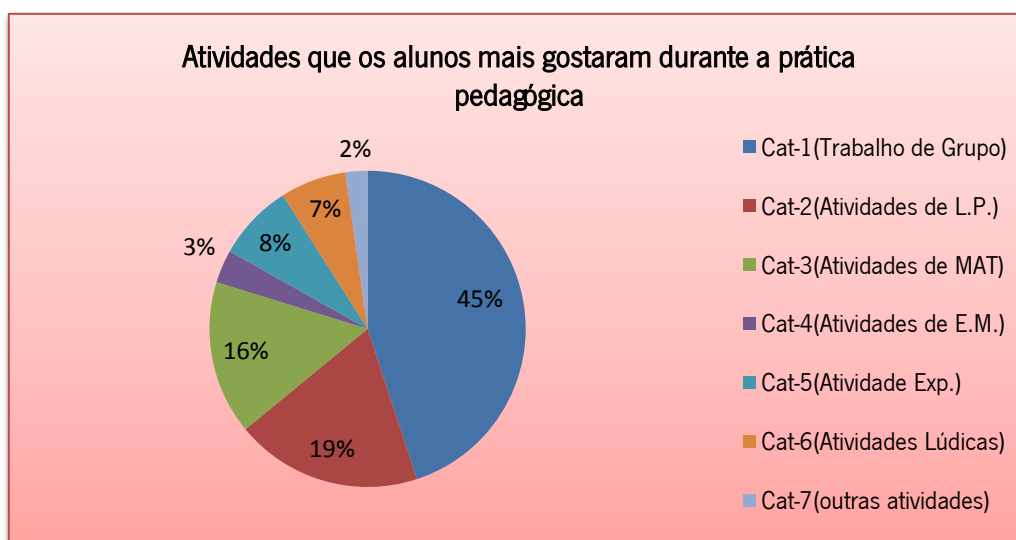


Gráfico 11.2.1. Atividades que os alunos mais gostaram durante a prática pedagógica.

A partir da observação do gráfico 11.2.1. é possível verificar que o grupo de crianças identifica como atividade preferencial, as que foram realizadas em grupo, com 45%. Esta afirmação poderá demonstrar que, para além dos conteúdos abordados, as crianças gostavam de estabelecer relações múltiplas com os colegas, procurando aumentar os seus conhecimentos.

Contudo, o trabalho de grupo foi o suporte para a concretização de todas as atividades, destacando a área da L.P. como sendo a preferencial ao longo da prática, destacando as afirmações, “Ler o poema”, “Fazer a cópia”, “Ler historias” e “Escrever frases”.

O subsequente gráfico destaca os aspetos que as crianças menos gostaram nas diferentes atividades, estando eles agrupados em apenas quatro categorias: atividade de L.P., apresentação, barulho e outras atividades.

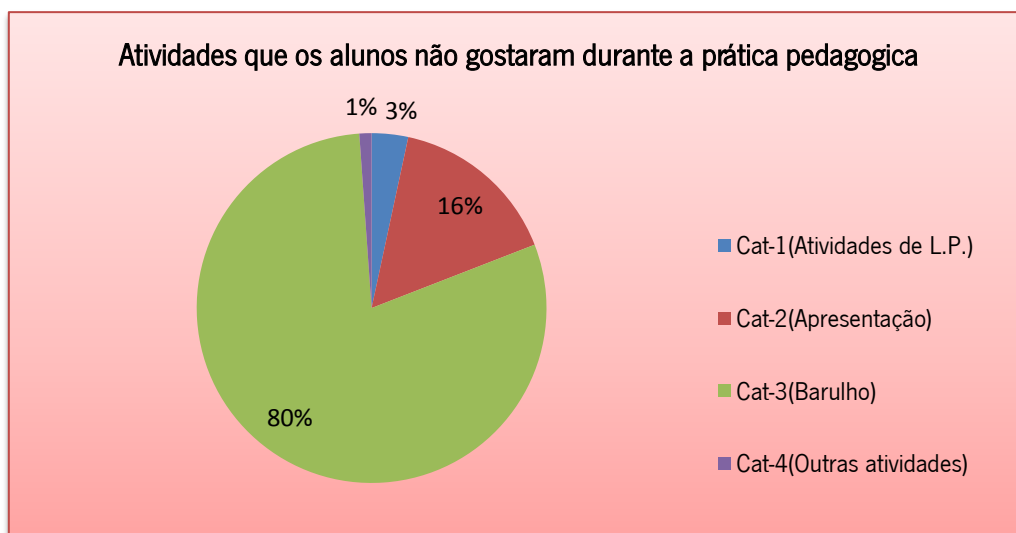


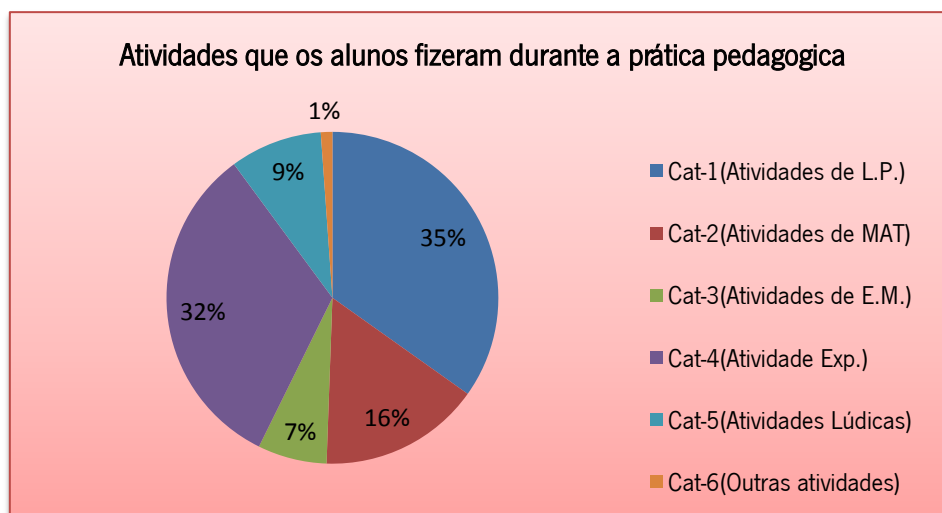
Gráfico 11.2.2. Atividades que os alunos não gostaram durante a prática pedagógica.

Após a análise do gráfico 11.2.2. certifiquei-me que quase todo o grupo é da opinião que o que menos gostou na realização da atividade foi o barulho (80%) realizado por algumas crianças e em segunda opção, a apresentação do trabalho à turma, como componente menos positivo (16%).

Este resultado vem demonstrar alguns dos desagradados apontados pelas crianças face à implementação desta pedagogia, observando alterações do comportamento destas, na transição de um método tradicional para um novo método e a ausência de hábitos de exposição da sua opinião e trabalho à turma. Observando neste último, algum desconforto e pouco à vontade em conseguir articular conhecimentos e expressar procedimentos adotados pelo grupo. No entanto, este facto não pode ser encarado como negativo para a minha investigação, aquilo que se pretende é trabalhar estas competências para que futuramente não sejam encaradas com dificuldade e influenciem a aquisição de mais competências. Segundo o autor Resendes e Soares (2002), o momento de comunicação vai de encontro à valorização do protagonismo da criança como fator essencial do incremento do seu desempenho em sala de aula assim como, da exploração da pedagogia do erro em vez, de uma pedagogia que procura essencialmente o sucesso pelo sucesso, virada unicamente para a sua performance em vez da emancipação do indivíduo.

O gráfico 11.2.3. ostenta a apreciação da criança face ao que realizou em grupo, ou seja, é a partir deste que verificamos se os dados sobre o reconhecimento e compreensão da atividade que realizavam vão de encontro com a realidade experienciada.



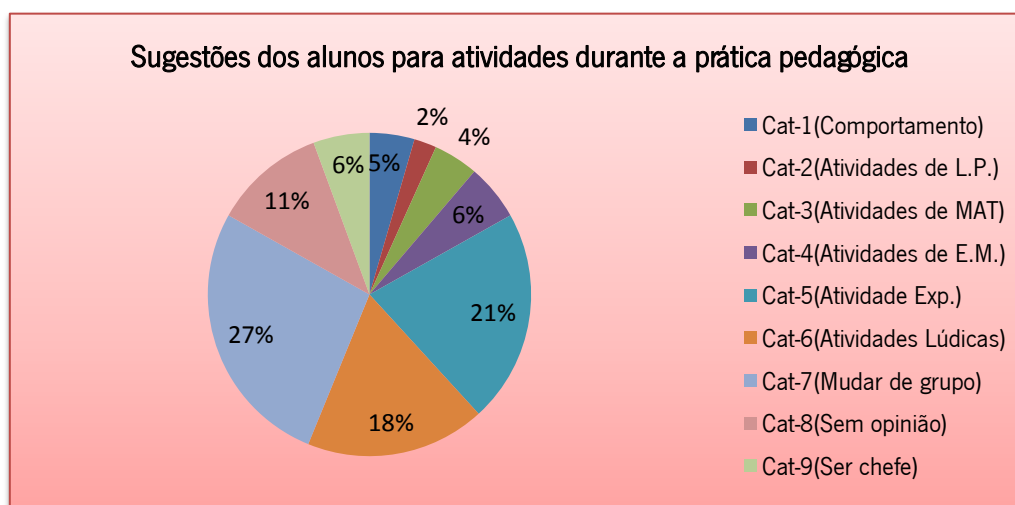


**Gráfico 11.2.3.** Atividades que os alunos fizeram durante a prática pedagógica.

Após esta análise verifico que os alunos consideram que o maior número de atividades que realizaram recaiu sobre a área de língua portuguesa com 35%, deparando-me com as afirmações: “fiz um poema” e “fiz uma cópia de um poema”, seguindo-se as atividades que envolvem as expressões artísticas com 32%, a partir das seguintes expressões: “fiz desenhos” e “fiz sinais com cartolina de cor”.

Este facto veio demonstrar a realizada observada, pois foram áreas que estiveram sempre presentes, estando por vezes evidenciadas em mais do que uma atividade. Contudo, defendemos o princípio da interdisciplinaridade, como tal, as restantes áreas também estiveram presentes ao longo da prática pedagógica.

Por fim, para a última variável observada, é apresentado um conjunto de soluções citadas pelas crianças e agrupadas em nove categorias, com o intuito de percebermos onde poderemos melhorar a nossa prática e contribuir para um ambiente mais enquadrado às suas preferências.



**Gráfico 11.2.4.** Sugestões dos alunos para atividades realizadas durante a prática pedagógica.

Ao observar o gráfico 11.2.4. deparo-me com um conjunto de opiniões distintas, agrupadas pelas diferentes categorias, sendo a mais sugerida a mudança de grupo com 27%. Tal como já afirmei anteriormente, a aplicação destes instrumentos é uma estratégia utilizada para dar voz às crianças e permitir ao professor atender a esses mesmos chamados e melhorar o ambiente e prática pedagógica. Este aspeto vem sendo exposto por um autor (Resendes & Soares, 2002) quando admite que a partir deste são resolvidos conflitos através da análise e reflexão dos registos que delatam algumas situações ocorridas. Negando a aplicação de castigos e censuras relativamente ao conteúdo ou ortografia dos registos.

Deste modo, após o registo de sugestões de mudança de grupo fomos tendo em atenção as suas preferências e alterando a constituição dos mesmos, resultando em quatro alterações ao longo da nossa prática.

No entanto, também outras sugestões foram citadas, tais como o desejo em serem realizadas atividades que envolvem as expressões artísticas, com 21% e a implementação de atividades lúdicas, com 18%, sendo especialmente pedido a realização de jogos didáticos.

Relativamente à concretização de jogos didáticos estes foram sempre encarados com grande entusiasmo, sendo das atividades que mais despertavam para o relacionamento entre os membros do grupo, aspeto este, apontado pelo autor (Pessanha, 2001) por os jogos educativos apresentarem-se como recursos ricos ao desenvolvimento e conhecimento de habilidades desde as primeiras idades, promovendo momentos divertidos que dão destaque ao lúdico, quando usados pedagogicamente, auxiliando o professor.

Em suma, o diário de turma revelou-se um instrumento importante para a obtenção de dados quantitativos, tendo sido possível realizar toda esta análise e perceber o que foi mais significativo para a criança, ao longo da minha prática e de todas as atividades que eu e a minha colega implementamos, com o grupo. A partir de todos os dados recolhidos fui melhorando a minha prática e indo de encontro com as preferências das crianças, tornando assim as atividades mais significativas e despertando maior interesse para elas.

## **12. Abordagem aos dados quantitativos**

A análise quantitativa é uma análise mais objetiva e mais exata, no sentido em que a observação é mais controlada do que na análise qualitativa e a teoria assume um papel importante ao orientar o investigador.

Assim, a investigação é baseada no conhecimento teórico, que pretende sobretudo testar e comprovar, teorias e hipóteses, a partir da aplicação de testes e medidas de observação objetiva dos comportamentos, que tem como principal objetivo a obtenção dos resultados. Tal como afirma Coutinho (2011), “o que se estuda pouco tem a ver com os problemas reais e práticos da realidade investigada, respondendo mais a solicitações do próprio investigador do que à intervenção e colaboração do investigador.” (p. 24).

O interesse do investigador é adotar uma postura, neutra, distanciada e científica, para obter a comprovação estatística das hipóteses e também para contribuir para a relação do processo-produto.

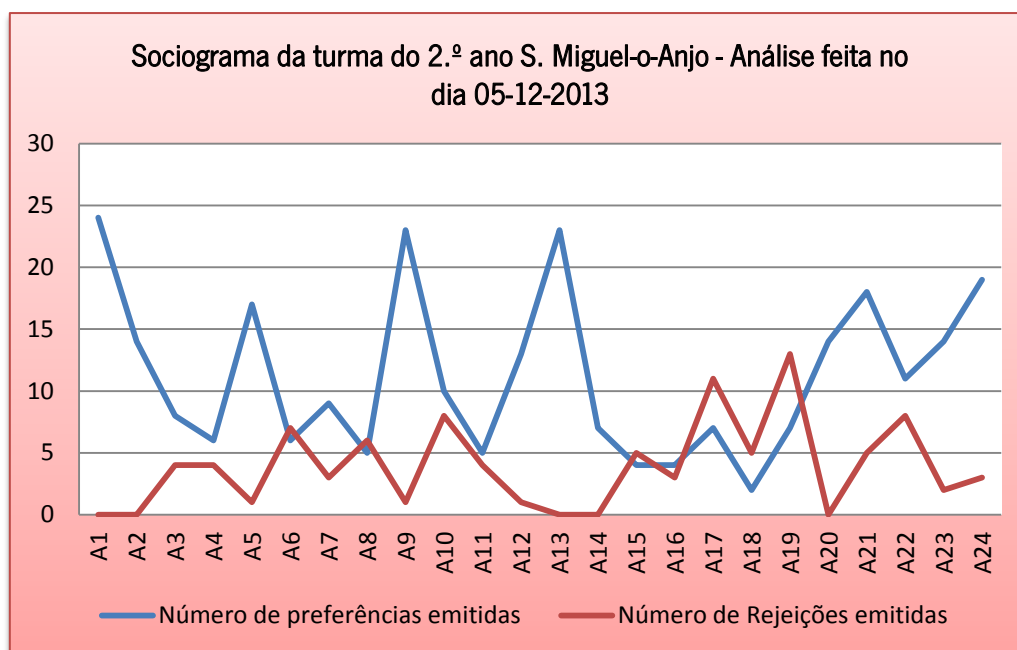
Deste modo, achei pertinente realizar uma análise dos dados quantitativos, para que possa investigar, com mais clareza, algumas relações estabelecidas, bem como a sua conexão com a prática pedagógica do professor e com os dados quantitativos. Pretendendo quantificar com severidade algumas questões que envolve o relacionamento entre crianças e que traduz numa implicação direta no projeto.

Assim, apliquei um instrumento, como ferramenta de investigação, no grupo de 24 crianças, em dois momentos do meu estágio, na segunda semana, dia cinco de novembro e na última semana no dia trinta e um de janeiro. Este intitula-se por teste sociométrico e é um instrumento utilizado para perceber qual as relações existentes dentro de uma sala, entre os alunos, apurando as preferências e rejeições de cada criança em relação ao restante grupo.

Tal como sabemos e partindo do pressuposto do projeto, um grupo é determinado pelas relações de afinidade e não-afinidade, que existem entre os seus diversos elementos, assim, este teste, “permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada individuo no grupo, em função dessas relações.” (Estrela, 1990, p.379).

Como tal, o teste é composto por quatro questões nas seguintes categorias: grupo de trabalho, mudança de turma, a atividades que gosta de praticar e uma ida ao cinema. A partir destas obtive-mos preferências e rejeições, das crianças, de acordo com a opinião e escolha desta.

Assim, irei apresentar dois gráficos, que correspondem ao resultado da análise realizada no primeiro e segundo momento de investigação, respetivamente e a partir deste apresentarei uma análise reflexiva.



**Gráfico 12.1.** Primeiro sociograma da turma do 2.º ano de S. Miguel-o-Anjo: Quanto às preferências e rejeições recebidas.

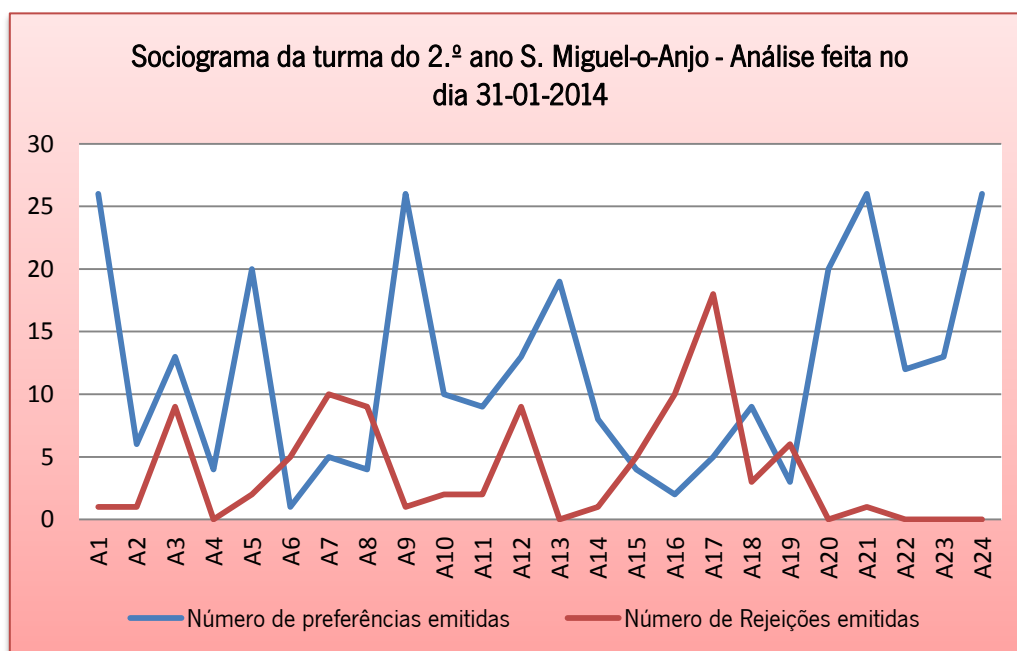
A partir da observação do gráfico 12.1. verifico que, relativamente às preferências recebidas, as crianças identificam claramente de quem gostam mais, destacando-se três crianças do grupo, que foram quase sempre escolhidas em primeiro lugar, sendo elas, A1, A9, A13. Relativamente a esta situação, constato que poderá ter sido influenciada pelo elevado grau de conhecimentos que estas já possuem, ou seja, a partir da observação na prática, contatei que estes alunos eram muito participativas e assertivas no desenvolvimento das atividades, originando bons resultados, o que a meu ver, resulta num fator preferencial perante a realização de trabalho em grupo. Contudo, poderia não ser representativo de uma boa inclusão na realização do mesmo.

Relativamente ao número de rejeições, este apresenta-se quase sempre abaixo da linha das preferências, expondo valores mais exíguos e destacando-se apenas as elevadas cotações apresentadas pelas crianças A17 e A19, que se verificaram na prática, nas semanas de observação que antecederam ao projeto.

Ao reportar este facto para a prática, verifiquei algumas concordâncias relativamente ao destaque destas duas crianças, pois, relativamente à primeira apercebi-me que ausentava-se

constantemente da escola e quando presente, tinha um comportamento que perturbavam bastante o ambiente educativo. Esta situação poderá ter sido encarada pelo restante grupo como uma característica negativa e consequentemente ter despertado alguma insegurança sobre as suas capacidades de aprendizagem, verificando uma constante recusa para estabelecer uma aproximação ou vínculo.

Relativamente à última criança mencionada, observei que esta apresentava por vezes alguns momentos de desequilíbrio psicológico que influenciavam o ritmo de desenvolvimento das tarefas. A meu ver e baseando-me na observação da prática, este fator poderá ter sido o que conduziu à escolha das crianças, pois, influenciava um pouco a sua relação com os colegas e estes desconheciam como lidar com a situação, acabando por ignorar. Por outro lado, em outros momentos esta criança não apresentava dificuldades ao nível das diferentes áreas, realizando a tarefa com sucesso.



**Gráfico 12.2.** Segundo sociograma da turma do 2.º ano de S. Miguel-o-Anjo: Quanto às preferências e rejeições recebidas.

Ao observar o gráfico 12.2. verifica que, o número de preferências das crianças está claramente identificadas, destacando-se com mais de 25 preferências as crianças A1, A9, A21 e A24.

Quando confronto estes dados com a prática, atendendo que já tinha sido adotado a realização de trabalho em grupo, verificando que este poderá ter sido a causa do aumento de preferências, ou seja, existe uma forte possibilidade que, a partir da construção de grupos de

trabalho e conseqüente aproximação das crianças para com outras, tenha promovido a construção de novos vínculos afetivos. Indo esta ideia de encontro com o que observei na prática, com a constante rotatividade dos elementos de cada grupo.

Por outro lado, poderá mais uma vez, estar associado ao grau de desenvolvimento da criança que, a partir do trabalho em grupo e constante cruzamento de ideias entre os elementos, foi aumentando a sua evidência. No entanto, o momento de comunicação poderá também ter contribuído para o mesmo, a partir da elevada exposição e participação que a criança se propõe.

Relativamente às rejeições apresentadas pelas crianças, também estas estão bem identificadas, sendo visível que a criança que mais rejeição obteve foi a A17. Contudo, este aspeto é claramente justificável a partir da observação da prática, pois, demonstrou ser a criança que menos participou nas nossas práticas e atividades em grupo, apresentando-se sempre com uma atitude de desinteresse e por vezes falta de conhecimento da prática. Ponde ter sido, também para as crianças, uma justificação plausível no preenchimento do teste sociométrico.

Seguidamente é apresentado dois gráficos (12.3. e 12.4.) que comparam os resultados obtidos a partir do cruzamento das preferências e rejeições, nos dois momentos de recolha de dados. Sendo o primeiro momento anterior ao projeto e o segundo após a implementada uma prática pedagógica diferenciada de carácter lúdico a partir de uma nova organização tempo, espaço e grupo e a aplicação de alguns instrumentos.

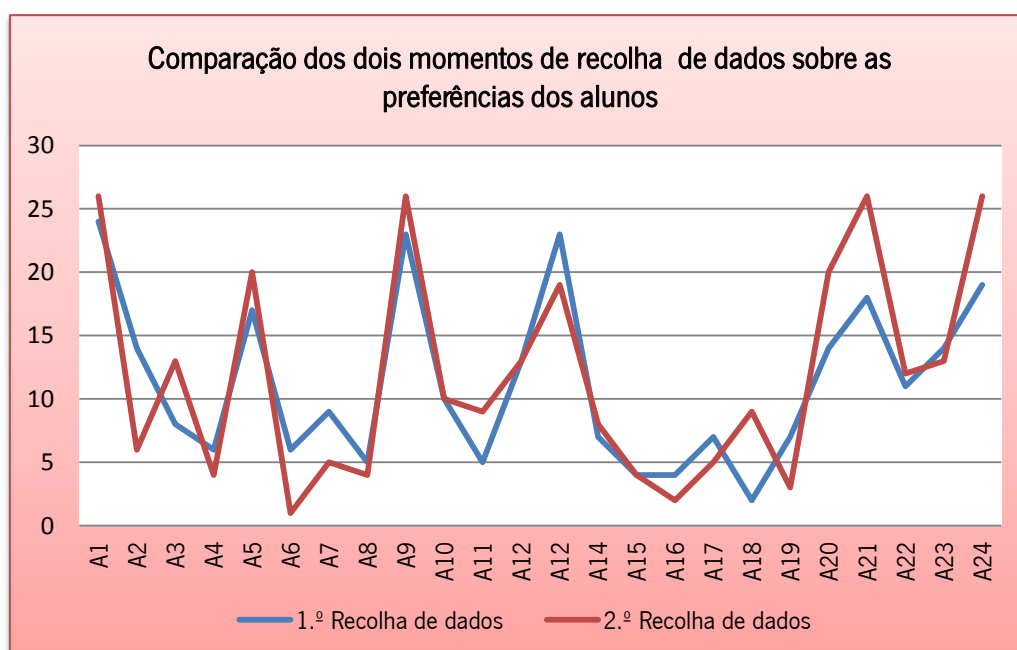


Gráfico 12.3. Comparação dos dois momentos de recolha de dados sobre as preferências dos alunos

Ao observar o gráfico apresentado, verifico que a linha vermelha, referente à segunda recolha de dados se sobrepõe maioritariamente à linha azul, referente à primeira recolha. Este facto poderá vir a comprovar o alcançar dos objetivos por nos definidos, quando escolhermos utilizar o trabalho em grupo como estratégia primordial. Ou seja, após a realização de alguns momentos de trabalho em grupo com atividades diferenciadas que promoveram a interdisciplinaridade, cooperação e aplicação de princípios lúdicas, o grupo de crianças ficou mais exposto a momentos de partilha e contacto. Tal como alguns autores referem (Pujolás, 2001 e Balkcom, 1992), esta estratégia permite uma abordagem pedagógica diferenciada, em que os alunos, de cada grupo de trabalho, com diferentes níveis de competências, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão do tema.

Por sua vez, estes momentos, foram ocorrendo com todas os alunos, na constante rotação dos elementos do grupo, permitindo conhecer e identificar algumas características próprias da criança, das que a rodeiam e consequentemente criar maior afinidade. Neste sentido Jonhson e Jonhson (1999a) manifesta que a cooperação a partir do trabalho de grupo tem influencias positivas entre os elementos do grupo, pois, aumenta o espirito de grupo, a solidariedade, a cumplicidade nas relações e o respeito pessoal e académico. Verificando-se ao nível de cada criança maior saúde mental, pelo fortalecimento do eu, o desenvolvimento social e a promoção da autoestima e integração.

Contudo, será que podemos afirmar que a escolha realizada não foi maioritariamente influenciada pelo grau de conhecimentos ou participação da criança, para obter melhores resultados, como tinha constatado na análise do gráfico 12.1.

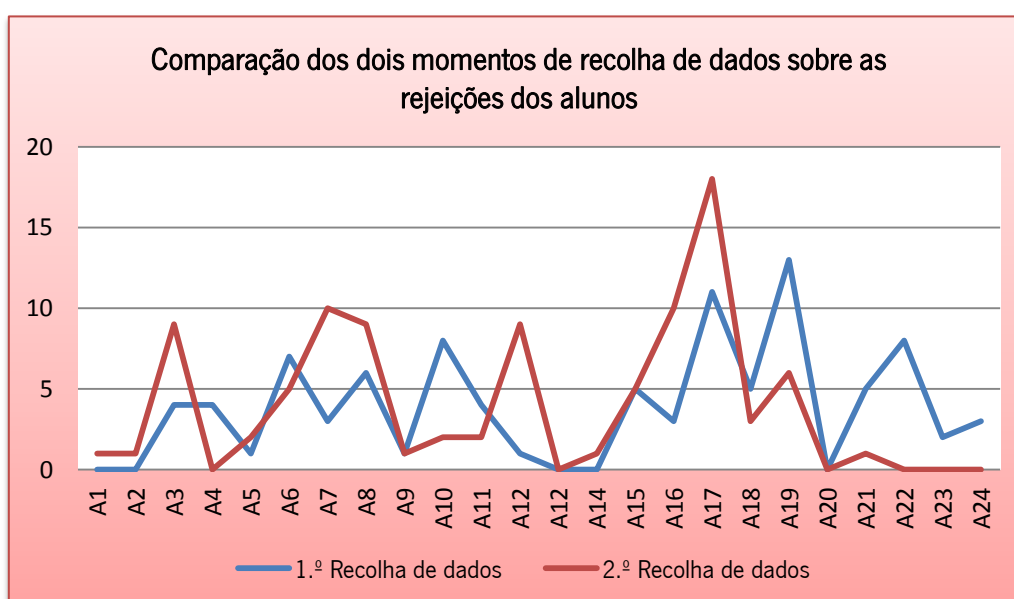


Gráfico 12.4. Comparação dos dois momentos de recolha de dados sobre as rejeições dos alunos

Se olharmos apenas para as curvaturas dos gráficos percebemos que a linha azul apresenta um número mais elevado de “picos”, ao contrário da linha vermelha, no entanto esta última é detentora de rejeições mais acentuadas, especialmente a criança A1.

A referida observação reporta-nos novamente para o trabalho cooperativo em grupo, um momento de maior partilha, que contribuiu para que as crianças identificassem e percebessem com que elementos gostavam mais de trabalhar efetuando as suas escolhas a partir das relações e interações estabelecidas como podemos observar na criança pelo A3, A7, A8, A12 e A17. Tendo verificado esta mesma concordância com a prática, ou seja, observei que os alunos num primeiro momento foram recetivos a todos os elementos, especialmente os preferenciais, no entanto, com o decorrer da prática foram criando barreiras face a alguns colegas que manifestaram alguns comportamento menos positivos para o grupo, tais como: comportamento, empenho e participação. Estando este aspeto apontado pelo autor Bessa e Fontaine (2002) como uma relação de coesão social que é estabelecida e que realça a afetividade como fator explicativo da cooperação e aceitação entre indivíduos.

Por outro lado, se efetuarmos a contagem das crianças, entre os dois momentos, verificamos o mesmo número de situações em que o primeiro momento se sobrepôs ao segundo e vice-versa. Não apoiando a ideia fundamentada anteriormente e deixando algumas dúvidas sobre se a implementação de grupos de trabalho, foi suficientemente eficaz para promover a cooperação entre aos alunos e como referem (Lopes e Silva, 2009), levou à continuidade de uma metodologia tradicional que conduz ao individualismo, à competição entre os alunos e ao sentimento de inadaptação dos que obtiveram um aproveitamento menor.

Em suma, constato que, com base nas preferências obtidas, o trabalho de grupo teve um impacto positivo para o desenvolvimento da criança. Contudo, a partir das rejeições esse fator não está tão claramente identificado, surgindo alguma inquietação perante a prática desenvolvida.



### **13. Triangulação dos resultados**

A triangulação é vista como uma alternativa à validação, ou seja, é o conciliar de uma perspectiva metodologias, diversos materiais empíricos e a participação de um investigador de um só estudo, que proporciona rigor, complexidade, riqueza e profundidade à investigação e permite maior compreensão do estudo em questão.

Assim, ao longo de todo o projeto, procurei envolver o grupo de crianças numa prática pedagógica diferenciada, que combate as heterogeneidades dos diferentes alunos da turma, a partir da implementação de um conjunto de atividades significativas que prime pela interdisciplinaridade, pelas características de cada um e atende aos conhecimentos prévios das mesmas, levando assim à participação ativa e participativa do aluno. A partir destas atividades integradoras e lúdicas, cria-se momentos de aprender a aprender e desperta-se na criança uma maior cooperação, inclusão e autonomia entre os colegas, o espaço de aprendizagem e as atividades realizadas.

Associado a esta prática apresenta-se um conjunto de instrumentos e estratégias que permitiram ajudar os alunos a aprender a aprender, ou seja, a despertar um pensamento reflexivo sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a compreender de que forma poderão voltar a utilizar, eficazmente, em futuras aprendizagens.

A partir da análise qualitativa e quantitativa, apresentada anteriormente, posso constatar que a diferenciação pedagógica e os aspetos lúdicos influenciou muito significativamente a cooperação das crianças em trabalho de grupo, uma vez que, ao longo desta prática: foram colmatados alguns incidentes despertados pelas diferenças de cada um; Maior produtividade/rendimento do aluno; Desenvolvimento do pensamento criativo e da resolução de problemas; O desenvolvimento e utilização de uma linguagem correta nos debates e na permuta de informação entre os grupos.

Relativamente à primeira análise, dos portefólios, esta permitiu que a criança refletisse acerca da sua prática e dos restantes grupos, influenciando assim, o seu olhar sobre todos os elementos do grupo. Para o diário de turma o objetivo era semelhante, promover um pensamento reflexivo e levar a criança a pensar sobre o que realizou, contudo, ao contrário do anterior, é um documento para toda a turma, que faz parte da sala de aula.

No que se refere à segunda análise, mais concretamente aos questionários sociográficos, estes continham um objetivo mais pessoal, onde se pretendia conhecer as preferências e rejeições das crianças relativamente aos restantes elementos do grupo, não envolvendo qualquer

relação com as atividades, mas desenvolvendo um pensamento reflexivo sobre os alunos da sala. Tendo-se obtido a partir deste, diferentes grupos de trabalho.

Deste modo, verifico, a partir da relação e análise dos dados qualitativa dos portefólios e dos diários de turma que é possível associar alguns parâmetros em comum, sendo o primeiro, a relação entre o que a criança considera que correu bem (portefólio), o que gostaram e o que fizeram (diário de turma).

Assim, sobre a primeira relação verifico, a partir do cruzamento de dados, que a criança declara que, o que correu melhor foi o trabalho de grupo, meio pela qual foi utilizado para desenvolver as atividades que mais gostaram, as de L.P.

Ou seja, apercebo-me que o grupo de crianças gostaram de realizar atividades em grupo, independentemente da tarefa que lhes foi proposta, podendo estar associada à forma como o espaço está organizado e ao tema das atividades. Salvaguardando o caráter lúdico e pedagógico aplicado ao jogo, como principal objetivo de desenvolver o raciocínio e a aprendizagem da criança, contribuindo em simultâneo para a obtenção do prazer no aprender.

Deste modo, o trabalho de grupo revelou-se uma estratégia eficaz, na medida em que possibilitou uma maior relação entre os elementos e a troca de impressões, ideias, materiais e opiniões. Por outro lado, também as atividades tiveram um papel fulcral na apreensão dos conhecimentos, através do contacto com a panóplia de materiais, que despertaram a curiosidade e interesse da criança.

E por fim, o reconhecimento da realização de atividades de L.P. mais concretamente, a abordagem a um poema da tabuada do 3, interpretação de uma banda desenha, o completar de um texto a partir de palavras soltas, a leitura e interpretação de quatro livros e a escrita de frases acerca do tema dominante de cada um. Tornando-as significativas por envolver textos com estruturas variadas, contacto com livros de literatura Infanto-juvenil e temáticas diversificadas.

Uma outra possível associação ou intersecção de dados está relacionada com o que correu menos bem, o que não gostaram e o que podem melhorar, ou seja, o comportamento. Este sentimento de desconforto e perturbação, demonstrado pelas crianças, foi dos mais visíveis ao longo das atividades, tendo sido necessário implementar estratégias como: alteração dos membros dos grupos, menor tempo de execução da atividade, eleição de um chefe do grupo, escolhido pelo mesmo e um concelho geral entre todas as crianças, no fim das apresentações, de cada atividade. Revelando-se esta última eficaz, para que as crianças reconhecessem os

grupos que trabalharam, que tiveram uma boa conduta, mencionar situações a melhorar e permitir algumas intervenções destas, perante os outros grupos de trabalho.

Para mim, este comportamento constante dos alunos, poderá estar associado à prática pedagógica diferenciada, desenvolvida, pois, é implementada a partir do trabalho em grupo o que leva a uma maior aproximação e cooperação entre alunos, gerando conseqüentemente maior debate e diálogo entre os mesmos. No entanto, nem todo o barulho gerado é totalmente justificável a partir da hipótese anterior. Poderá também revelar a falta de regras de trabalho em grupo o que faz com que cada criança se manifeste livremente sem atender às restantes crianças e ao ambiente que as rodeia.

Relativamente à conexão entre os dados qualitativos e quantitativos e o cruzamento entre a primeira e segunda recolha de dados, poderão ser associa-las a partir da relação com as hipóteses anteriores, sendo elas:

- Comparação entre o que correu bem, o que gostamos e o que fizemos com o número de preferências dos alunos;
- Comparação entre o que correu menos bem, o que não gostaram, o que podem melhorar com as rejeições dos alunos.

Ou seja, relativamente ao número de preferências, aquilo que verifiquei e afirmei nos dados quantitativos foi que, as escolhas preferenciais dos alunos passaram de um número restritos para um número mais alargado, podendo ser justificável pelo aprazimento em realizar atividades, através do seu grupo, com crianças que mantinham afinidades, em especial atividades de L.P.. Sendo todos estes motivos promovedores de uma maior relação e estabilidade entre os elementos do grupo e maior contacto com momentos agradáveis de descoberta do outro, que se revelaram essenciais para o sucesso das atividades seguintes.

Relativamente ao número de rejeições, poderá ser estabelecida a ligação apresentada anteriormente, ou seja, tal como referi, após a implementação de grupos de trabalho as crianças tornaram-se mais precisas no reconhecimento de quem menos se identificavam. Podendo esta asseveração estar associada com as opiniões das crianças, perante situações que não foram de encontro com as preferências das mesmas, ou seja, o comportamento protagonizado. Tendo verificado, a partir da prática, alguma inquietação e desagrado perante alunos que promoviam comportamentos incorretos, perturbando o funcionamento do seu grupo e dos restantes.

Em suma, após todas as conjeturas ostentadas e concretizadas, por mim, verifico que a minha prática associada às estratégias e instrumentos utilizados, estão interligados, resultando de um estudo coeso, que destaca essencialmente o papel do professor no realce do verdadeiro papel do aluno.



# Capítulo VI

---

## Conclusões, Limitações e Recomendações



Após apresentar as intervenções concretizadas para a construção do presente projeto, assim como a apresentação e análise dos dados quantitativos e qualitativos referentes aos questionários sociométrico, aos portefólios e ao diário de turma, importa refletir acerca dos aspetos positivos e menos positivos de todo o processo.

Assim, irei seguidamente apresentar uma conclusão, sobre os aspetos relevantes e abordados ao longo dos capítulos anteriores, como também as limitações que possam ter existido durante a implementação do projeto e consequentemente as recomendações para a sua continuidade.

## **1. Relevância da investigação para a aprendizagem dos alunos**

Sabendo que a partir da prática pedagógica diferenciada, a criança irá contactar com um ambiente mais enriquecedor e que lhes confere maior autonomia, cooperação, e capacidade de inclusão, para com as restantes crianças, e que tal não se verifica no contexto por mim observado, não poderia, enquanto profissional, ficar indiferente a esta realidade.

Assim, após verificar que era possível enriquecer e aumentar algumas das características das crianças, procedi à investigação de novas práticas e instrumentos. Justificando-se, para o projeto apresentado, a necessidade de realizar alterações ao nível do espaço, tempo e prática do professor, em conformidade com as características próprias de cada criança e valorizando a criança como agente ativo e participativo do seu processo de ensino-aprendizagem.

Sendo primeiramente organizados grupos de trabalho a partir dos questionários sociométricos, que contribuíram para a implementação do trabalho em grupo, desenvolvendo, deste modo, a capacidade de cooperação, autonomia e inclusão entre os elementos do grupo e a partilha de ideias, opiniões e competências entre os mesmos. Com a reorganização do espaço em grupos de trabalho e áreas de conteúdo, sucedeu-se um aumento dos espaços de livre deslocação da criança, que permitiram um maior contacto entre as crianças dos diferentes grupos, o uso de todo o espaço envolvente, uma convivência mais próxima com todos os materiais da sala e o desenvolvimento do sentido espacial.

A criação de tempos específicos na rotina da criança, como o tempo do professor, tempo de execução, tempo de apresentação e tempo de avaliação, permitiu também promover na criança o sentimento de autorregulação de todo o seu processo de aprendizagem, sendo que em quase todos os tempos era a própria criança que, a partir da sua participação, conduzia os



diferentes períodos, levando conseqüentemente a um maior interesse e entusiasmo na sua participação.

Sendo o trabalho desenvolvido, também centrado no desempenho das crianças perante as diferentes intervenções, foi possível promover atividades interdisciplinares, que levaram sempre ao desenvolvimento de mais que uma competência em diferentes áreas e permitiu que estas estabelecessem relação entre as mesmas, aumentando assim as suas capacidades de compreensão, criatividade e raciocínio através da execução dos diferentes trabalhos. As atividades mencionadas conduziram também à implementação de atividades lúdicas, que foram realizadas a partir de todas as áreas, com o intuito de incutir nos alunos o prazer de aprender, o contacto com diferentes materiais e por ser uma estratégia motivante e que agrega aprendizagens ao desenvolvimento de comportamentos saudáveis, tendo-se verificado vantajosa para a aquisição de conhecimentos, regras de conduta social, para o contacto com materiais de diversas naturezas e criatividade na construção de regras de jogo.

A apresentação dos trabalhos também contribuiu muito para o desenvolvimento da criança, sendo executada e implementada exclusivamente pela criança, com base em todo o trabalho que tinha sido desenvolvido e dado a conhecer todos os procedimentos adotados, com o propósito de desenvolver na criança competências de reflexão, exposição e organização e desenvolvimento da língua oral.

Um outro aspeto da investigação, que se revelou também importante foi a aplicação de instrumentos de avaliação, sendo aplicados em diversos momentos e contribuindo para o desenvolvimento do pensamento reflexivo da criança, a partir deste a criança posicionou-se criticamente face ao trabalho que desenvolveu, às suas atitudes/comportamento, mas também às dos restantes elementos da turma.

Sou da opinião de que o desenvolvimento deste projeto, conduzido pela metodologia de investigação-ação, contribui para a melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos, na medida em que promoveu momentos de interação e partilha de conhecimentos e experiências.

Em suma, considero que a partir da prática pedagógica adotada, proporcionei ao grupo de alunos, que detinham diferentes níveis de aprendizagem e cujas competências não eram alcançadas por todos, a oportunidade de contactarem com uma prática que lhes permite relacionar as aptidões que cada um possui e trabalhar em conjunto para alcançar saberes futuros.

## **2. Valor do projeto no desenvolvimento pessoal e profissional do professor**

O Ensino Básico é definido como sendo universal e obrigatório, tendo como principal objetivo/finalidade assegurar o direito a uma íntegra e verdadeira igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar, regendo-se por uma lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Contudo, a partir da compreensão e aperfeiçoamento da prática é que o conhecimento profissional se vai construir.

Com a implementação deste Projeto de Intervenção Pedagógica, pretendi ir ao encontro desse mesmo propósito, mobilizando objetivos e estratégias de ação, a partir de uma metodologia de investigação-ação, para a compreensão e enriquecimento profissional e o melhoramento da prática de ensino-aprendizagem desenvolvida no contexto escolar observado. Assim, adotei uma prática pedagógica que primou pela participação ativa e pelo relacionamento entre crianças, permitindo construir conhecimentos a partir do ambiente de aprendizagem que os rodeia e que resulte num processo de investigação, diretamente articulados com as práticas.

Assim, a construção e implementação de um conjunto de atividades, pretendeu abordar diferentes áreas a partir de um conteúdo do programa; partilhar diversas vivências com diferentes crianças, com diferentes níveis de aprendizagem; construir aprendizagens e conhecimentos significativos; desenvolver a minha criatividade e adaptação de algumas estratégias para uma determinada ação, procurando sempre relacionar atividades de origem variada com uma panóplia de materiais fora e dentro do cotidiano da criança. Para além disto, um professor não estimula apenas, também leva as crianças a pensarem no que estão a construir e a mediar todo o processo para esta obter o sucesso.

As estratégias de intervenção pedagógica desenvolvidas e a postura crítico-reflexiva adotada ao longo da prática, contribuiu significativamente para a construção de novos conhecimentos práticos, para a minha construção pessoal e profissional e para o reconhecimento do real e conseqüentemente consciencialização do meu saber profissional.

A constante reflexão acerca da nossa prática, ao longo do projeto, tornou-se parte integrante da rotina da investigadora, orientando as suas opções, planificações e intervenções. Promovendo a ligação entre os conhecimentos teóricos apreendidos anteriormente e os conhecimentos que foram sendo construídos ao longo da ação, contribuindo indireta para o papel de um professor investigador da própria ação.

A metodologia de investigação-ação implementada, foi o ponto de partida de toda a organização do projeto, permitindo uma melhor compreensão da realidade do contexto a partir

da observação, conduzindo posteriormente para a aplicação de conhecimentos ao nível profissional e ao posicionamento do professor enquanto investigador.

Implementar este projeto de intervenção, em torno de um processo de diferenciação pedagógica relacionado com aspetos lúdicos, não ocorreu por escolha pessoal, mas sim, da necessidade em proporcionar uma prática mais adequada do grupo de crianças.

Tendo, ao longo da nossa implementação procurado, enquanto mediadoras do processo de ensino-aprendizagem da criança, criar instrumentos que promovam a organização e reflexão da mesma, organizar o espaço e tempo de acordo com a prática executada e implementar atividade lúdicas para verificar o favorecimento e reforço na aquisição de conhecimentos em ambientes de alegria e prazer, durante o período de intervenção.

Também as planificações elaboradas ao longo da minha prática foram um instrumento aberto a alterações, sendo inicialmente construído por nos, num momento antecedente à sua implementação e posteriormente planificado pelas crianças, a partir do nosso estímulo, podendo a qualquer momento ser alterado, se alguns dos intervenientes assim o achar e sugerir ao grupo. Só assim poderemos observar um trabalho de equipa entre dois agentes ativos (aluno e professor).

Ainda que aplicado num curto período de tempo, acredito que cresci muito enquanto profissional e desenvolvi um olhar mais alargado sobre todas as práticas, constatando que para cada grupo o professor deve se posicionar de uma determinada maneira. Não ah crianças iguais, por isso, não existem grupos iguais!

### **3. Balanço final do projeto de intervenção**

Depois de ser apresentado e refletido os valores e relevância, do projeto, para o professor e para o aluno, saliento que o projeto se demonstrou bastante ambicioso e desafiante, por me levar a refletir acerca das minhas dificuldades e limitações e permitir que investigue e experimente, algo que me era desconhecido. Pois, mesmo as crianças não tendo desenvolvido práticas de trabalho em grupo, não se inibiram à nossa proposta e também elas aceitaram o desafio com iniciativa e entrega, construindo um espírito crítico, de cooperação, autonomia e inclusão.

Diversos estudos fazem referência à diferenciação pedagógica, associada à prática do professor, contudo, ainda não se verifica uma grande implementação a nível nacional, sendo poucos os testemunhos de professores que adotaram esta prática. No entanto, com o presente projeto, fomos investigando para além do observável em Portugal, construindo instrumentos e adotando estratégias que mais se adequavam ao contexto. Ou seja, procuramos recolher um conjunto de instrumentos, que já tinham sido atestados e adaptamos/reformulamos para o contexto em que estávamos inseridas, permitindo, juntamente com a mudança de práticas, alterar o ambiente de aprendizagem e desenvolver o conhecimento da criança a partir da relação com os outros e do planeamento de toda a ação.

Com o emprego das atividades, os objetivos dirigidos para as mesmas eram previamente definidos por nós, contudo, procuramos sempre não nos centrar apenas neles e atender a todas as oportunidades que surgiam ou eram apresentadas pelos alunos, pois acreditamos que as aprendizagens apenas seriam desejadas pelas crianças se estas se posicionassem para tal.

A entrega do grupo, ao longo do projeto, permitiu o sucesso de todas as intervenções, esperando que a utilização dos jogos didáticos na escola, ao longo do meu relatório, tenha permitido despertar a restante comunidade educativa para o uso mais frequente e para que o desenvolvimento destes apoie o crescimento dos alunos no plano individual e coletivo.

Mesmo tendo ocorrido num curto período de tempo, destaco ao longo deste trajeto alguns aspetos positivos que foram importantes para a realização do projeto, como a construção do espaço adequado com áreas; Promoção da autonomia ao longo da prática; Implementação de atividades interdisciplinares e criativas; Relação entre estagiárias e professora; Resultado do projeto; Maior enriquecimento das nossas competências pessoais e profissionais; Apropriação de saberes logísticos; Conhecimento mais aprofundado sobre o tema. Mas também, alguns negativos, como a ausência de áreas; Pouco à-vontade para com o grupo; Falta de experiência

profissional; Pouca adesão ao que é “novo”; Período curto para a idealização do projeto; Orçamento reduzido; Falta de materiais; Insegurança; Conhecimentos reduzidos sobre o tema.

Assim, faço uma apreciação bastante positiva perante esta etapa da minha vida, tendo contribuído muito para a minha formação profissional, pessoal e social, para o desenvolvimento do grupo de crianças, mas também para a investigação deste mesmo tema, que ainda apresenta aspetos por descobrir e fundamentar.

#### **4. Limitações do projeto**

Ao longo da elaboração deste projeto, estiveram implicadas algumas limitações que intervieram diretamente no desenvolvimento das atividades pensadas.

A primeira diz respeito ao curto período destinado à intervenção que, aliado ao desenvolvimento e implementação das atividades e conseqüente alteração do funcionamento normal das aulas influenciou as conclusões retiradas, impedindo uma maior precisão e assertividade, a longo prazo, sobre os efeitos e aprendizagens que as crianças desenvolveram.

Uma segunda limitação recai sobre a carência de materiais didáticos estruturados e não estruturados, que nos levou à constante requisição dos mesmos no centro de recursos do Instituto de Educação da Universidade do Minho, para ser possível a concretização das atividades planeadas e promover assim um maior conhecimento acerca dos mesmos.

Considero, ainda, um outro aspeto restrito do presente trabalho, o facto de todo o projeto ter vindo alterar o dia-a-dia na sala de aula e permitir, ao grupo de crianças, contactar com uma prática distinta da docente titular, um leque de atividades com um desenvolvimento distinto do habitual e o recurso a instrumentos e materiais diferenciados e inovadores.

Como última limitação, destaco um instrumento de avaliação construído por mim e pela minha colega, mais concretamente o diário de turma, onde se encontra, no local destinado à avaliação do professor e do aluno, um espaço de livre opinião, apenas condicionado pelas indicações “gostei”, “não gostei”, “o que fiz” e “sugestões”. Esta composição trouxe para o momento de análise, a impossibilidade de comparar o desempenho do professor e do aluno a partir do mesmo gráfico, por não se verificarem as mesmas variáveis nos diferentes momentos de observação. Assim, foi necessário aceitar com humildade o erro e partir para uma nova análise, construindo categorias para agrupar as diferentes apreciações e assim obter um resultado representativo do que as crianças e o professor queriam transmitir.

## **5. Futuros caminhos de intervenção**

Enquanto profissional, sou lavada a refletir sobre a minha prática, as metodologias utilizadas, os objetivos que demarcamos, os materiais que escolhemos e as ferramentas de avaliação que criamos. Podendo ser idealizados novos caminhos, novas ideias e novos desafios que poderão estar para vir.

A reflexão acerca do nosso trabalho remete-me para algum descontentamento relativamente ao tempo disponibilizado para implementar, deixando algumas dúvidas sobre a eficácia da prática pedagógica realizada, num curto período de tempo. Podendo ter influenciado os resultados e efeitos observados. Ficando a questão: “será que a implementação do projeto durante um período mais longo iria alterar os resultados obtidos? Eram mais significativos? Ou não?”

Deixo esta proposta como continuidade da investigação sobre o tema, sendo apenas encarado como um modelo contributivo inicial para a aplicação de novas práticas diferenciadas, pois deste modo, acredito estar a contribuir para que os alunos sejam mais autónomos ao longo da sua caminhada e encarrem a participação do outro como uma ajuda.

# Bibliografia

---





- Alonso, L. Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill Companies, L.da
- Bessa, N. & Fontaine, A.M. (2002). *Cooperar para aprender – Um introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Boal, M.ª E., Hespanha, M.ª C., Neves, M. B. (1996). *Educação para todos Para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Browne, A. (2012). *Como Te Sentes?* Porto: KalandraKa
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica do Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Chateau, J. (1961). *A criança e o Jogo*. 1ª edição. Coimbra: Atlântida.
- Chard, S. & Katz, L. (1997). *Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Cortesão, L., Amaral, M., Carvalho, M., Carvalho, M., Casanova, M., Lopes, P., Monteiro, E., Ortet, M. & Pestana, M. (1995). “E agora tu dizias que...” *Jogo e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cunha, C. & Galindro, P. (2008). *O Cuquedo*. Lisboa: Livros Horizonte
- Declaração de Salamanca, (1994). *Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: Salamanca.

- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.) (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- Font, M. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gardner, Howard (2000). *Inteligências múltiplas, a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, I. C. (2000). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação – O planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Hohmann, M., e Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jeffers, O. & Lopes, R. (2012) *Sobe e Desce*. Lisboa: Orfeu Negro
- Kishimoto, T. M. (Org.). (1998). *O Brincar e as suas Teorias*. São Paulo: Pioneira
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Lopes, J. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância: um guia prático com actividades para os educadores de infância e para os pais*. Perafita : Areal.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar da Criança(2ª ed.)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Novak, J. & Gowin, D. (1984). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., Pinazza, M. A. (2007). *Pedagoia(s) da infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessanha, A. M. A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ribas, M. H. (2002). *Construindo a competência – processo de formação de professores*. São Paulo: Olhos d'Água.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didácticos, Série Supervisão nº1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinariedade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, S.M. P. (1999) *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Brasil: Editora Vozes.
- Santos, S. M. P. (2004) (org.) *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Brasil: Editora Vozes.
- Santos, L., (n. d.). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2.º Volume*. (falta editora)
- Sousa, F. (2010) *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. (Org.), (2010). *Manual de investigação na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. (1.ª Edição). Porto: Edições ASA.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Velthuis, M. (1998). *O Sapo Apaixonado*. Alfragide: Editorial Caminho

Vigotski, L. S. (2000). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

## Legislação

Lei nº 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar

## Webgrafia

Azevedo, A. & Gonçalves, E. M. (n.d.). *A Importância da Avaliação na Implantação de uma Prática Pedagógica Diferenciada*. Repositório Nacional. Acedido 20 de fevereiro, 2014 em <http://www.rcaap.pt>.

Costa, A. P. (n. d.). *Para uma escola da cidadania: entrevista a Sérgio Niza*. Repositório Nacional. Acedido 20 de fevereiro, 2014 em <http://www.rcaap.pt>.

Simão, A. M. V., Caetano, A. P., Flores, M. A. (2005). *Contextos e processos de mudança dos professores: Uma proposta de modelo*. Repositório Nacional. Acedido a 20 de fevereiro, 2014 em <http://www.rcaap.pt>.

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Acedido a 26 de fevereiro de 2014 em <http://www.dgidc.min-edu.pt/>.

Metas curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Acedido a 11 de março de 2014 em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php>.

Johnson, D. W. (1987). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Acedido a 27 de março em <http://scholar.google.pt/learningcooperation>.



# Anexos

---





- Anexo I - Horário semanal



**EB1 São Miguel-o-Anjo**  
**Ano Letivo 2013/2014**

**2.º Ano**

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9.00h – 10.00h	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
10.00h – 10.30h					
11.00h – 12.30h	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
12.30h – 14.00h	Almoço				
14.00h – 15.00h	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	EST. MEIO	EST. MEIO	EXPRESSÕES
	EST. MEIO	APOIO ESTUDO			
15.00h -16.00h	EXPRESSÕES	EXPRESSÕES	EMRC.	EXPRESSÕES	CIDADANIA
16.30h – 17.30h	EF.	ING.	APOIO ESTUDO	EF.	EAT.

**Nota:** Este horário é flexível. A calendarização diária poderá ser alterada, de acordo com as necessidades educativas e dinâmica gerada em contexto de sala de aula, sem prejuízo da carga horária semanal, de acordo com a seguinte **matriz curricular**:

Português – 8h  
 Matemática – 8h  
 Estudo do Meio – 3,5h  
 Expressões (artísticas e motoras) – 3h  
 Apoio ao Estudo (reforço a Port. e Mat.) – 1,5h  
 Oferta Complementar (Cidadania) – 1h

**Horário de atendimento aos Pais e Encarregados de Educação:**

➤ Segunda-feira e quarta-feira: das 10.30h às 11:00h

Professora:

*Carolina Ruivo Lomba*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



• Anexo II - Mapa de presenças

Nome	Mês	Novembro			Dezembro			Janeiro		
Afonso Machado										
Afonso Vale										
Alexandre										
Ana Francisca										
Beatriz										
Carolina										
Celso										
Cesar										
Emma										
Gonçalo										
Inês										
Lara										
Leonor										
Luana										
Luísa										
Nádia										
Samuel										
Simão										
Tiago Barreiro										
Tiago Faria										
Tiago Sousa										
Tomás Barbosa										
Tomás										
Xavier										

- Anexo III: Mapa de tarefas diárias na sala

Nomes \ Tarefas	Presenças	Tempo	Calendário	Data (quadro)	Cadernos	Livros	Planos Individuais	Escovas dos dentes	Aquário	Biblioteca	Presidente
Ana Francisca											
Afonso Machado											
Afonso Vale											
Alexandre											
Beatriz											
Carolina											
Celso											
César											
Emma											
Gonçalo											
Inês											
Lara											
Leonor											
Luana											
Luísa											
Nádia											
Samuel											
Simão											
Tiago Barreiro											
Tiago Faria											
Tiago Sousa											
Tomás Barbosa											
Tomás Moreira											
Xavier											

- Anexo IV - Plano do Dia

Tema: \_\_\_\_\_

Dia: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

O que queremos saber	O que vamos fazer	Grupos	Quem faz	Como vão fazer	Como vão apresentar
		<b>1</b>			
		<b>2</b>			
		<b>3</b>			
		<b>4</b>			

• Anexo V - Plano individual do que aprendi

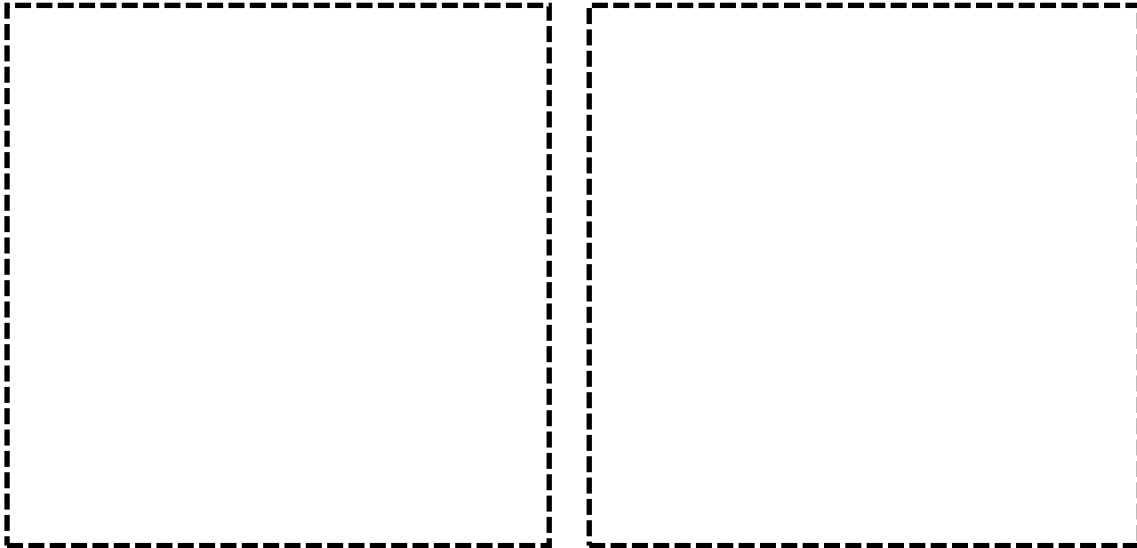
Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

A minha tarefa: \_\_\_\_\_

O que aprendi: \_\_\_\_\_

Registo fotográfico:



Legenda: \_\_\_\_\_

Legenda: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aluno	Professor
O que correu bem: _____ _____ _____	O que correu bem: _____ _____ _____
O que correu menos bem: _____ _____ _____	O que correu menos bem: _____ _____ _____
O que posso melhorar: _____ _____	O que pode melhorar: _____ _____

- Anexo VI - Grelha de avaliação dos grupos

Grupo	Avaliação




- Anexo VII - Diário de turma

▪ Diário de Turma			
Gostamos	Não gostamos	Fizemos	Sugestões

- Anexo VIII - Plano individual de trabalho

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

Nome: \_\_\_\_\_ Dia: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

O que penso fazer		O que fiz
Escrita de textos		
Interpretação de texto (dramatização)		
Leitura		
Exercício ortográfico a pares		
Atividades experimentais		
Resolução de problemas		
Jogos de matemática		
Expressão plástica		
Outros:		

- Trabalho com a professora: \_\_\_\_\_
- Apoio a outro colega: \_\_\_\_\_

A minha avaliação do trabalho:	Orientações e sugestões da professora:

• Anexo IX – Questionário sociométrico

**CONHECER A TURMA**

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

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

i)

1. Se tivesses que realizar um trabalho de grupo, que colega escolherias para trabalhar contigo? \_\_\_\_\_

Indica outro colega: \_\_\_\_\_

E ainda outro: \_\_\_\_\_

2. E quem é que não gostaria que trabalhasse contigo? \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

ii)

1. Se, no próximo ano, mudasses de turma, qual dos teus colegas gostarias que fosse contigo? \_\_\_\_\_

Indica outro colega \_\_\_\_\_

E ainda outro \_\_\_\_\_

2. E quem não gostarias que fosse contigo? \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

iii)

1. Quais são as tuas atividades preferidas durante as alturas em que não tens aulas?

\_\_\_\_\_

Indica o colega com quem gostas mais de realizar essas atividades.

\_\_\_\_\_

Indica outro colega \_\_\_\_\_

E ainda outro \_\_\_\_\_

2. E com quem gostas menos? \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

iv)

1. Se quisesses convidar um colega para ir ao cinema contigo, quem escolherias?

\_\_\_\_\_

Indica outro colega \_\_\_\_\_

E ainda outro \_\_\_\_\_

2. E quem não convidarias? \_\_\_\_\_

**Obrigado pela tua participação**

• Anexo X - Planificações das intervenções

Planificação da intervenção para recolha de dados: decoração do papel cenário exposto na sala de aula					
Público-alvo: 1.ºCiclo/2.º ano (24 crianças)					
Calendarização: 17 e 22 de outubro de 2013 (2h/1h)			Área curricular: Expressões artísticas e físico-motoras		
Experiências de aprendizagem	Metas	Conteúdos	Estratégias de organização	Avaliação	Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Debate sobre a decoração do papel cenário com o uso de esponjas;</li> <li>▪ Regista no caderno a receita da tinta utilizada;</li> <li>▪ Recorta letras, números, livros, sólidos;</li> <li>▪ Faz um desenho, numa metade de folha A4, sobre o placard de Estudo do Meio;</li> <li>▪ Confecciona e prova a tinta;</li> <li>▪ Carimba com esponjas o papel de cenário;</li> </ul> <p>(segundo dia)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizam as mãos, com tinta,</li> </ul>	<p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p><u>Meta final 2)</u> O aluno faz perguntas relevantes sobre exposições orais.</p> <p>- O aluno presta atenção ao que lhe dizem e faz perguntas sobre o que ouve.</p> <p><u>Meta final 6)</u> O aluno fórmula pedidos, dá ordens e informações, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>- O aluno formula pedidos e dá ordens e informações, tendo em conta o objetivo.</p> <p><b>Expressões artísticas</b></p> <p><u>Meta final 27)</u> O aluno descreve a cor em situações do mundo que nos rodeia (natureza, obras de arte, arquitetura, design, objetos do quotidiano, entre outros objetos culturais) e explicita a sua importância na aparência visual dos objetos.</p> <p>- O aluno representa plasticamente objetos, situações, ilustrações de histórias e temas, através da pintura (tintas, pastel de óleo ou</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender discursos orais e cooperar em situação de interação;</li> <li>▪ Apropriação da linguagem elementar das artes;</li> <li>▪ Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação.</li> </ul>	Pequeno e grande grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressão, motivação e participação das crianças;</li> <li>▪ Questões levantadas pelas crianças;</li> <li>▪ Respeito pelo outro e pelo seu espaço;</li> <li>▪ Interesse e capacidade e reflexão acerca do que ouvem;</li> <li>▪ Registo realizado no caderno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Papel de cenário;</li> <li>▪ Folhas A4;</li> <li>▪ Farinha de trigo;</li> <li>▪ Água;</li> <li>▪ Sal fino;</li> <li>▪ Maizena;</li> <li>▪ Corante azul;</li> <li>▪ 4 Colheres;</li> <li>▪ 4 Bacias;</li> <li>▪ 4 Copos;</li> <li>▪ 12 Esponjas;</li> <li>▪ Lápis;</li> <li>▪ Lápis de cor;</li> <li>▪ Abecedário colorido;</li> <li>▪ Números coloridos;</li> <li>▪ Sólidos coloridos;</li> </ul>

<p>para decorar o papel de cenário de Expressões Artísticas;</p>	<p>seco, colagem, técnica mista e os meios digitais).</p> <p><u>Meta final 30)</u> O aluno reconhece as diferentes texturas nos elementos/objetos do património natural (natureza dos objetos, do quotidiano) e no património artístico (pintura, escultura, arquitetura, entre outras).</p> <p>- O aluno nomeia as diferentes texturas (rugosa, macia, mole, áspera, dura, brilhante...) na natureza e em diferentes narrativas visuais.</p> <p><u>Meta final 31)</u> O aluno manifesta capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas, assim como na observação das diferentes formas visuais.</p> <p>- O aluno integra, nas suas produções plásticas, várias técnicas de expressão (pintura, desenho, colagem, técnica mista).</p>				<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Imagens dos livros do PNL;</li> <li>▪ Árvores representativas das estações do ano;</li> <li>▪ Tinta guache.</li> </ul>
--	---	--	--	--	---

## Planificação da 1.ª Intervenção no âmbito do tema investigação-ação: Iniciação à tabuada do 3

Público-alvo: 1.ºCiclo/2.º ano (24 crianças)

Calendarização: 19 de novembro de 2013 (3h)

Área curricular: Matemática

Descrição da atividade	Metas	Conteúdos	Estratégias de organização	Avaliação	Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organiza a sala;</li> <li>▪ Aprende e preenche o mapa de presenças e o de tarefas;</li> <li>▪ Dialoga e organiza o plano do dia, sendo feito o registo no quadro;</li> <li>▪ Escolhe um porta-voz e o material a explorar a tabuada do 3;</li> <li>▪ Explora o material;</li> <li>▪ Apresenta, em grupo, o que fizeram e aprenderam;</li> <li>▪ Preenche o plano individual do que aprendi;</li> <li>▪ Dá a sua opinião no diário de turma.</li> </ul>	<p><b>Matemática</b></p> <p><u>Meta Final 5)</u> Justifica resultados matemáticos: explica ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito; justifica os resultados matemáticos obtidos;</p> <p><u>Meta Final 7)</u> Interpreta informação matemática: interpreta informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas;</p> <p><u>Meta Final 8)</u> Representa ideias matemáticas: representa informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de representação (desenhos, palavras, símbolos, tabelas, esquemas e gráficos);</p> <p><u>Meta Final 16)</u> Opera com números naturais e racionais não negativos representados na forma decimal, usando propriedades dos números e das operações.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Multiplica utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo. Constrói a tabuada do 2 e memoriza-as, justificando o processo usado.</li> </ul> <p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p><u>Meta final 2)</u> O aluno faz perguntas relevantes sobre exposições orais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno presta atenção ao que lhe dizem e faz perguntas sobre o que ouve.</li> </ul> <p><u>Meta Final 8)</u> O aluno interage verbalmente de uma forma confiante e participa na</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais, por manipulação de objetos;</li> <li>▪ Utilizar corretamente o símbolo “X”;</li> <li>▪ Efetuar uma dada multiplicação fixando dois conjuntos disjuntos e contando o número o número de pares que se podem formar com um elemento de</li> </ul>	Pequenos grupos (seis elementos cada) e grande grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ler e escrever números;</li> <li>▪ Representar quantidades em números;</li> <li>▪ Estabelecer a relação entre a adição e a multiplicação;</li> <li>▪ Multiplicar números;</li> <li>▪ Reconhecer o sinal da multiplicação;</li> <li>▪ Expressão, motivação e participação das crianças;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conjunto de imagens do sinal da multiplicação e do igual;</li> <li>▪ Quadrados de várias cores, de plástica;</li> <li>▪ Imagens da higiene do espaço;</li> <li>▪ Poema da tabuada do três;</li> <li>▪ Cadernos de português e matemática;</li> <li>▪ Lápis de cor e marcadores;</li> <li>▪ Tesouras;</li> <li>▪ Cola;</li> </ul>

	<p>discussão a pares ou em pequeno grupo;</p> <p><u>Meta Final 13)</u> O aluno usa o tom de voz e a expressividade adequados ao narrar uma história e ao recitar um poema;</p> <p>- O aluno fala de forma audível ao narrar uma história ou uma situação vivida.</p> <p><u>Meta Final 31)</u> O aluno identifica as ideias centrais do texto;</p> <p>- O aluno identifica ideias no texto.</p> <p><u>Meta Final 38)</u> O aluno identifica diferentes tipos de textos (e.g.: listagens; receitas; poemas; textos para teatro) pela mancha gráfica da página;</p> <p><u>Meta Final 41)</u> O aluno estabelece relações entre informação apresentada no texto e o conhecimento que tem sobre o assunto.</p> <p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><u>Meta Final 27)</u> O aluno demonstra conhecimento e aplica normas e cuidados de saúde e segurança, a nível individual e comunitário, com vista ao equilíbrio natural.</p> <p>- O aluno identifica algumas normas de higiene ao nível da alimentação (Exemplos: importância da água potável, verificação do prazo de validade dos alimentos), do vestuário, dos espaços de uso coletivo (Exemplos: habitação, escola, rua).</p> <p><b>Expressões Artísticas</b></p> <p><u>Meta Final 27)</u> O aluno descreve a cor em situações do mundo que nos rodeia (natureza, obras de arte, arquitetura, design, objetos do quotidiano, entre outros</p>	<p>cada, por manipulação de objetos ou desenhos ou esquemas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo;</li> <li>▪ Construir, através do desenho, a tabuada do 3;</li> <li>▪ Representar quantidades, através de imagens, a tabuada do 3;</li> <li>▪ Interpretar um texto, a partir do tema da tabuada do 3.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questões levantadas pelas crianças;</li> <li>▪ Respeito pelo outro e pelo seu espaço;</li> <li>▪ Interesse e capacidade e reflexão acerca do que ouvem;</li> <li>▪ Cooperação e respeito entre os diferentes grupos;</li> <li>▪ Estratégias utilizadas, pelas crianças, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cartolina;</li> <li>▪ Folha de registo para o portefólio;</li> <li>▪ Ficha sobre a tabuada.</li> </ul>
--	---	---	--	--	---

	<p>objetos culturais) e explicita a sua importância na aparência visual dos objetos;</p> <p>- O aluno representa plasticamente objetos, situações, ilustrações de histórias e temas, através da pintura (tintas, pastel de óleo ou seco, colagem, técnica mista e os meios digitais);</p> <p><u>Meta Final 31</u>) O aluno manifesta capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas, assim como na observação das diferentes formas visuais.</p> <p>- O aluno integra, nas suas produções plásticas, várias técnicas de expressão (pintura, desenho, colagem, técnica mista).</p>				
--	---	--	--	--	--



## Planificação da 2.ª Intervenção no âmbito do tema investigação-ação: A segurança do meu corpo

Público-alvo: 1.ºCiclo/2.º ano (24 crianças)

Calendarização: 26 de novembro de 2013 (3h)

Área curricular: Estudo do Meio

Descrição da atividade	Metas	Conteúdos	Estratégias de organização	Avaliação	Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preenche a tabela das presenças e das tarefas;</li> <li>▪ Dialoga e organiza o plano do dia, sendo feito o registo no quadro;</li> <li>▪ Escolhe um porta-voz e o material a explorar;</li> <li>▪ Explora o material;</li> <li>▪ Apresenta, em grupo, o que fizeram e aprenderam;</li> <li>▪ Preenche o plano individual do que aprendi;</li> <li>▪ Dá a sua opinião no diário de turma.</li> </ul>	<p><b>Matemática</b></p> <p><u>Meta Final 5)</u> Justifica resultados matemáticos: explica ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito; justifica os resultados matemáticos obtidos;</p> <p><u>Meta Final 6)</u> Formula e testa conjeturas: formula e testa conjeturas relativas a situações matemáticas simples. (Por exemplo, observando regularidades e relações numéricas nas tabuadas);</p> <p><u>Meta Final 8)</u> Representa ideias matemáticas: representa informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de representação (desenhos, palavras, símbolos, tabelas, esquemas e gráficos).</p> <p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p><u>Meta final 2)</u> O aluno faz perguntas relevantes sobre exposições orais; - O aluno presta atenção ao que lhe dizem e faz perguntas sobre o que ouve.</p> <p><u>Meta Final 8)</u> O aluno interage verbalmente de uma forma confiante e participa na discussão a pares ou em pequeno grupo;</p> <p><u>Meta Final 31)</u> O aluno identifica as ideias centrais do texto; - O aluno identifica ideias no texto.</p> <p><u>Meta Final 41)</u> O aluno estabelece relações entre informação apresentada no texto e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação de conjuntos a partir das características do objeto;</li> <li>▪ Interpretar um texto, a partir do tema “segurança rodoviária”;</li> <li>▪ Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária;</li> <li>▪ Representar plasticamente objetos, através do recorte e colagem.</li> </ul>	Pequenos grupos (seis elementos cada) e grande grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhece e aplicar normas de prevenção rodoviária;</li> <li>▪ Compara retângulos, quadrados, triângulos e círculos;</li> <li>▪ Expressão, motivação e participação das crianças;</li> <li>▪ Questões levantadas pelas crianças;</li> <li>▪ Identifica as ideias principais do texto;</li> <li>▪ Respeito pelo outro e pelo seu espaço;</li> <li>▪ Interesse e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conjunto de imagens de sinais de trânsito;</li> <li>▪ Formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo e octógono);</li> <li>▪ Quadrados de cor (vermelho, azul);</li> <li>▪ Cadernos de português;</li> <li>▪ Lápis de cor e marcadores;</li> <li>▪ Tesouras;</li> <li>▪ Cola;</li> <li>▪ Cartolina de cor (vermelho, preto, amarelo e verde);</li> </ul>

	<p>o conhecimento que tem sobre o assunto;</p> <p><b>Expressões Artísticas</b></p> <p><u>Meta Final 27)</u> O aluno descreve a cor em situações do mundo que nos rodeia (natureza, obras de arte, arquitetura, design, objetos do quotidiano, entre outros objetos culturais) e explicita a sua importância na aparência visual dos objetos;</p> <p>- O aluno representa plasticamente objetos, situações, ilustrações de histórias e temas, através da pintura (tintas, pastel de óleo ou seco, colagem, técnica mista e os meios digitais);</p> <p><u>Meta Final 31)</u> O aluno manifesta capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas, assim como na observação das diferentes formas visuais.</p> <p>- O aluno integra, nas suas produções plásticas, várias técnicas de expressão (pintura, desenho, colagem, técnica mista).</p>			<p>capacidade e reflexão acerca do que ouvem;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cooperação e respeito entre os diferentes grupos;</li> <li>▪ Estratégias utilizadas, pelas crianças, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Folha de registo para o portefólio;</li> <li>▪ Tapete “rodoviário”;</li> <li>▪ Sinais de madeira e árvores;</li> <li>▪ Carros de plástico;</li> <li>▪ Animais de plástico;</li> <li>▪ Folhas A3;</li> <li>▪ Banda desenhada;</li> <li>▪ Folha com um texto para completar;</li> <li>▪ Cartões com o significado do sinal.</li> </ul>
--	---	--	--	---	---

Planificação da 3.ª Intervenção no âmbito do tema investigação-ação: Canção de Natal					
Público-alvo: 1.ºCiclo/2.º ano (24 crianças)					
Calendarização:12 de dezembro de 2013 (1h)			Área curricular: Expressões artísticas		
Descrição da atividade	Metas	Conteúdos	Estratégias de organização	Avaliação	Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preenche a tabela das presenças e das tarefas;</li> <li>▪ Dialoga e organiza o plano do dia, sendo feito o registo no quadro;</li> <li>▪ Escolhe um porta-voz e a área disciplinar a trabalhar;</li> <li>▪ Explora (expressão plástica, musical, dramática e dança) e prepara a apresentação;</li> <li>▪ Apresenta, em grupo, o que fizeram e aprendera</li> </ul>	<p><b>Expressão dramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Meta Final 1)</u> O aluno explora as suas potencialidades expressivas e comunicativas em situações de prática e avaliação de atividades dramáticas e projetos de teatro. <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno explora as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, execução/reprodução gestual, mímica, criação de personagens...).</li> </ul> </li> <li>▪ <u>Meta Final 2)</u> O aluno integra os conhecimentos adquiridos em novas formas de apreciação de atividades dramáticas e espetáculos de teatro, bem como em soluções originais, diversificadas e alternativas para os desafios criativos. <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno improvisa e cria pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, sozinho e em grupo, em processos espontâneos e preparados.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Expressão Musical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Meta Final 6)</u> O aluno canta sozinho e em grupo, com intencionalidade expressiva, canções de diferentes formas, géneros e estilos, em métrica binária e ternária, utilizando a memória. <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno interpreta uma canção respeitando a sua estrutura rítmica.</li> </ul> </li> <li>▪ <u>Meta Final 14)</u> O aluno reconhece e valoriza a música como construção social, como património e como fator de identidade social e cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experimentação e criação/ Fruição e análise;</li> <li>▪ Interpretação e comunicação;</li> <li>▪ Culturas musicais nos contextos;</li> <li>▪ Expressão – comunicação;</li> <li>▪ Partilha – interação;</li> <li>▪ Interpretação e comunicação;</li> <li>▪ Comunicação visual.</li> </ul>	Pequenos grupos (cinco/seis elementos cada).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressão, motivação e participação das crianças;</li> <li>▪ Questões levantadas pelas crianças;</li> <li>▪ Respeito pelo outro e pelo seu espaço;</li> <li>▪ Cooperação e respeito entre os diferentes grupos;</li> <li>▪ Estratégias utilizadas, pelas crianças, ao longo do processo de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cópias da letra de Natal;</li> <li>▪ Piano;</li> <li>▪ Folhas A4;</li> <li>▪ Lápis;</li> <li>▪ Lápis de cor.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ m;</li> <li>▪ Preenche o plano individual do que aprendi;</li> <li>▪ Dá a sua opinião no diário de turma.</li> </ul>	<p>- O aluno reconhece a música como parte do quotidiano.</p> <p><b>Dança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Meta Final 15)</u> O aluno expressa de forma não-verbal diversas temáticas da realidade envolvente, utilizando de modo eficaz o potencial comunicativo do corpo. <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno comunica as temáticas da dança através de desempenhos motores e expressivos adequados às mensagens.</li> </ul> </li> <li>▪ <u>Meta Final 16)</u> O aluno, individualmente e em grupo, apresenta, interage e partilha com as audiências peças de dança e pequenos estudos coreográficos de diferentes formas, géneros, estilos e culturas. <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno reconhece os efeitos e o valor do desempenho artístico e interage com os colegas e professor sobre as experiências de dança.</li> </ul> </li> <li>▪ <u>Meta Final 17)</u> O aluno interpreta temas, ideias, emoções e sentimentos, mobilizando o vocabulário específico da dança. <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno interpreta sequências de dança, movimentando-se de forma coordenada e apropriada à temática.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Expressão plástica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Meta Final 31)</u> O aluno manifesta capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas, assim como na observação das diferentes formas visuais. <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno integra, nas suas produções plásticas, várias técnicas de expressão (pintura, desenho, colagem, técnica mista).</li> </ul> </li> </ul>			<p>ensino-aprendizagem.</p>	
---	---	--	--	-----------------------------	--

## Planificação da 4.ª Intervenção no âmbito do tema investigação-ação: Livros de Literatura Infanto-Juvenil

Público-alvo: 1.ºCiclo/2.º ano (24 crianças)

Calendarização: 30 de janeiro de 2014 (3h)

Área curricular: Matemática

Descrição da atividade	Metas	Conteúdos	Estratégias de organização	Avaliação	Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preenche a tabela das presenças e das tarefas;</li> <li>▪ Dialoga e organiza o plano do dia, sendo feito o registo no quadro;</li> <li>▪ Escolhe um porta-voz e a área disciplinar a trabalhar;</li> <li>▪ Explora (língua portuguesa, estudo do meio e expressões artísticas) e prepara a apresentação;</li> <li>▪ Apresenta, em grupo, o que fizeram</li> </ul>	<p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p><u>Meta final 2)</u> O aluno faz perguntas relevantes sobre exposições orais.</p> <p style="padding-left: 20px;">- O aluno presta atenção ao que lhe dizem e faz perguntas sobre o que ouve.</p> <p><u>Meta Final 5)</u> O aluno contribui na discussão a pares ou em pequeno grupo para a consecução de um objetivo comum (e.g.: planeamento de tarefas; distribuição de papéis).</p> <p style="padding-left: 20px;">- O aluno fala sobre as tarefas a realizar a pares ou em pequeno grupo e ouve as sugestões e preferências dos parceiros de grupo.</p> <p><u>Meta final 6)</u> O aluno fórmula pedidos, dá ordens e informações, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p style="padding-left: 20px;">- O aluno formula pedidos e dá ordens e informações, tendo em conta o objetivo.</p> <p><u>Meta Final 8)</u> O aluno interage verbalmente de uma forma confiante e participa na discussão a pares ou em pequeno grupo.</p> <p><u>Meta Final 24)</u> O aluno usa corretamente as letras maiúsculas e minúsculas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adequação aos objetivos e aos participantes em situações de interação;</li> <li>▪ Compreender discursos orais e cooperar em situações de interação;</li> <li>▪ Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;</li> <li>▪ Interpretação de um livro;</li> </ul>	<p>Pequenos grupos (seis elementos cada), grande grupo e individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressão, motivação e participação das crianças;</li> <li>▪ Questões levantadas pelas crianças;</li> <li>▪ Respeito pelo outro e pelo seu espaço;</li> <li>▪ Cooperação e respeito entre os diferentes grupos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Coração, cuquedo, flor e balões de cartolina em tamanho A3;</li> <li>▪ Corações pequenos em cartolina vermelha;</li> <li>▪ Animais pequenos (rinoceronte, girafa, hipopótamo, zebra e elefante);</li> <li>▪ Flores pequenas em</li> </ul>

<p>e aprenderam;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preenche o plano individual do que aprendi;</li> <li>▪ Dá a sua opinião no diário de turma.</li> <li>▪ Preenche o plano individual de trabalho;</li> <li>▪ Trabalha com o material escolhido;</li> <li>▪ Termina o preenchimento do plano individual do trabalho.</li> </ul>	<p><u>Meta Final 31)</u> O aluno identifica as ideias centrais do texto.</p> <p style="padding-left: 20px;">- O aluno identifica ideias no texto.</p> <p><u>Meta Final 32)</u> O aluno usa pormenores do texto para a compreensão do seu sentido global.</p> <p style="padding-left: 20px;">- O aluno identifica as personagens no texto narrativo.</p> <p><u>Meta Final 33)</u> O aluno identifica a sequência cronológica e lógica de eventos ou de factos do texto O aluno relata o desenrolar de episódios de um texto narrativo.</p> <p><u>Meta Final 44)</u> O aluno identifica vocabulário específico do tema do texto.</p> <p><u>Meta Final 59)</u> O aluno apresenta, oralmente ou por escrito, as suas impressões sobre o que leu ou ouviu ler.</p> <p><b>Expressão dramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Meta Final 1)</u> O aluno explora as suas potencialidades expressivas e comunicativas em situações de prática e avaliação de atividades dramáticas e projetos de teatro.</li> <li style="padding-left: 20px;">- O aluno explora as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, execução/reprodução gestual, mímica, criação de personagens...).</li> <li>▪ <u>Meta Final 2)</u> O aluno integra os conhecimentos adquiridos em novas formas de apreciação de atividades dramáticas e espetáculos de teatro, bem como em soluções originais, diversificadas e alternativas para os desafios criativos.</li> <li style="padding-left: 20px;">- O aluno improvisa e cria pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, sozinho e em grupo, em processos espontâneos e preparados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecime nto das características de um livro;</li> <li>▪ Identificação de espécies de animais.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estratégia s utilizadas, pelas crianças, ao longo do processo de ensino-aprendizagem .</li> </ul>	<p>cartolina;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Menina em tamanho A2;</li> <li>▪ Lápis;</li> <li>▪ Livros: “O Cuquedo”, “Como te Sentes”, “Sapo apaixonado” e “Sobe e desce” .</li> </ul>
--	---	---	--	--	--

