



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Prática Pedagógica em Educação de Infância

Diferenciação Pedagógica em Creche e Jardim de Infância

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre na Especialidade Profissional de Educação Pré-Escolar

Tatiana Pereira

**Orientadora
Professora Mestre Helena Luís**

2016, janeiro

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais por todo o esforço que fizeram, bem como todo o apoio que me deram ao longo de todo o meu percurso.

À minha irmã por me ter ajudado sempre que foi necessário e por me ter apoiado nos momentos mais difíceis.

Um especial agradecimento ao meu namorado, Bruno, por me ter dado sempre motivação para continuar, nunca me deixando desistir de fazer aquilo que mais gosto e demonstrando sempre o orgulho que tem em mim.

Aos meus avós e à minha tia Filomena por todo o apoio prestado e por nunca me terem deixado faltar nada durante esta minha caminhada.

Os meus sinceros agradecimentos às professoras que me ajudaram a evoluir profissionalmente, em concreto à professora Sónia Seixas e à professora Helena Luís, por terem sido incansáveis, atenciosas e pela disponibilidade demonstrada. As suas críticas e sugestões ensinaram-me e foram muito importantes para mim por me terem feito repensar todo o meu trabalho, tornando-o melhor. Para mim foi um orgulho poder trabalhar com estas duas das professoras que fizeram parte do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Queria deixar também um agradecimento às educadoras que aceitaram responder às entrevistas e um especial agradecimento à educadora Gabriela por toda a disponibilidade, paciência e por toda a confiança que depositou em mim.

Por último quero deixar o meu reconhecimento a uma amiga e também educadora de infância, que se mostrou sempre disponível para me ajudar ao longo da licenciatura e do mestrado, disponibilizando os seus materiais para o trabalho que desenvolvi ao longo do meu percurso.

A todos,

Muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Pedagógica para a Educação de Infância que está integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e contempla o trabalho desenvolvido nos estágios em contexto de Creche e de Jardim de Infância, bem como a apresentação do respetivo percurso profissional e investigativo. Destes contextos emergiu a questão de investigação, cujo tema centra-se na planificação e organização do trabalho educativo tendo como base uma diferenciação pedagógica. Esta temática está muito presente quando se fala de Necessidades Educativas Especiais mas, no entanto, todas as crianças necessitam de um ensino diferenciado, pois todas elas são diferentes à sua maneira.

De modo a tentar encontrar respostas à minha questão realizei diversas pesquisas baseadas em autores de referência que definem o conceito de diferenciação pedagógica e esclarecem o papel do educador. Ao nível metodológico optei por dois instrumentos de recolha de dados: a realização de duas entrevistas semiestruturadas a duas educadoras de infância e a análise e reflexão de quatro planificações (construídas no contexto de Jardim de Infância).

Esta investigação permitiu-me refletir relativamente aos aspetos fundamentais para uma planificação e intervenção eficazes com base numa diferenciação pedagógica. O papel do educador prende-se com a necessidade de perceber quais os aspetos essenciais durante o processo de planificação de modo a responder às necessidades e corresponder aos interesses das crianças. Através deste trabalho de investigação, compreendi que todos os aspetos da planificação, nomeadamente os objetivos, as estratégias e a avaliação, deverão ser refletidos e trabalhados em função dos grupos e das crianças de modo individual, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça.

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica; Educador; Heterogeneidade; Necessidades; Planificação

ABSTRACT - Differentiated Education in Nursery and Kindergarten

The present report has been elaborated on behalf of the Pedagogical Practice for the Childhood Education Course, integrated on the Masters in Preschool Education, which contemplates the effort developed on the internships on Day Care Center and Kindergarten contexts, as well as the presentation of the career and investigation. Out of these contexts emerged the investigative purpose, in which the team would be centered on the planning and organization of the educational work, having an adaptive education as a base theme. These are much more present when one refers to Special educational needs, but, on the other hand, every child needs a differentiated education, for every child is different on its way.

So as to find the answers to my dilemma, I've conducted several researches based on the reference authors which define the concept of differentiated education and clarify the role of the educator. On the methodical level, I've opted for two instruments for the collection of data: the attainment of two semi structured interviews with two kindergarten teachers and the analysis and thought of four plannings (constructed in the context of kindergarten).

This investigation allowed me to reflect on the fundamental aspects of an effective planning and intervention on behalf of a differentiated education. The role of the educator ties in with the need to understand which aspects are essential during the planning stages, so as to answer to the needs and interests of the children. Throughout this investigation, I've perceived that all the planning stages, namely the objectives, the strategies and the evaluation, have to be considered and worked according to the groups and the children individually, so as for the teaching and learning process to happen.

Key Words: Differentiated Education, Educator, Heterogeneity, Needs, Planning

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Capítulo I – Estágio	2
1 - Prática em contexto de Creche.....	2
1.1 - Caraterização da instituição	2
1.2 - Caraterização da sala	2
1.3 - Caraterização do grupo de crianças.....	3
1.4 - Caraterização do Projeto da Instituição e do Projeto de Sala.....	3
1.5 - Projeto de intervenção	4
1.6 - Avaliação do Projeto	4
1.7 - Percurso de desenvolvimento profissional	5
1.8 - Percurso investigativo	8
2 - Práticas em contexto de Jardim de Infância.....	11
2.1 - Caraterização da instituição	11
2.2 - Caraterização da sala	11
2.3 - Caraterização do grupo de crianças.....	12
2.4 - Caraterização do Projeto da Instituição e do Projeto de Sala.....	12
2.5 - Projeto de intervenção	13
2.6 - Avaliação do Projeto	14
2.7 - Percurso de desenvolvimento profissional	14
2.8 - Percurso investigativo	17
Capítulo II – Investigação	19
1 - Problemática e justificação	19
2 - Fundamentação Teórica.....	20
2.1 - O Currículo na Educação Pré-Escolar.....	20
2.1.1 - A Gestão do Currículo	21
2.2 - Diferenciação Pedagógica.....	22
3 – Metodologia	27
3.1 - Tipo de estudo	28

3.2 - Técnicas de recolha de dados.....	28
4 - Apresentação e análise dos dados	30
4.1 – Análise e reflexão das planificações.....	30
4.2 – Apresentação e análise dos dados das entrevistas	33
4.2.1 – Bloco I – Caraterização dos entrevistados	33
4.2.2 – Bloco II – O conceito de diferenciação pedagógica e a sua aplicação na prática.....	33
4.2.3 – Bloco III – Organização do grupo de crianças	34
4.2.4 – Bloco IV – Avaliação	35
5 – Triangulação dos dados.....	37
6 - Reflexão Final.....	40
Referências Bibliográficas	44

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Planificações

Anexo B – Autorização para as entrevistas semiestruturadas e divulgação dos respetivos dados

Anexo C – Guião da entrevista

Anexo D – Transcrição das entrevista

Introdução

O presente trabalho foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática Pedagógica em Educação de Infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como objetivo apresentar e analisar o meu percurso ao longo de um ano letivo.

A nível estrutural, este relatório é composto por dois capítulos, sendo que no primeiro é feita uma caracterização dos contextos onde realizei os estágios em Creche e Jardim de Infância, fazendo um breve resumo sobre as instituições, caracterizando os seus espaços, recursos e o grupo de crianças com o qual trabalhei ao longo de oito semanas. Para além disso, é também realizada uma abordagem aos projetos das instituições, bem como aos projetos realizados por mim e pelo meu par de estágio. Este capítulo está ainda relacionado com a síntese de todo o trabalho realizado e desenvolvido durante o decorrer dos dois estágios, onde é apresentado um balanço das dificuldades encontradas, das fragilidades detetadas, dos pontos fortes e dos aspetos a melhorar, bem como a forma que encontrei para as ultrapassar, tendo sido por vezes através de leituras.

O segundo capítulo diz respeito à componente de investigação que fui desenvolvendo ao longo do ano letivo, cujo tema é “A diferenciação pedagógica na Creche e no Jardim de Infância”. Este tema surgiu no decorrer da prática pedagógica em Creche, onde senti dificuldades em planificar para um grupo de crianças com idades compreendidas entre os doze e os trinta e quatro meses. Ao verificar que a diferenciação pedagógica não diz apenas respeito à intervenção com grupos multietários ou com crianças com necessidades educativas especiais, quis levar esta temática para o contexto de jardim de infância de modo a compreender como poderia realizar uma diferenciação pedagógica num grupo homogéneo ao nível das idades. Desta forma, neste capítulo está inserido o enquadramento teórico, onde fundamento a temática escolhida com diversos autores, a metodologia de trabalho adotada, sendo ela a análise e reflexão de quatro planificações por mim elaboradas e a realização de duas entrevistas semiestruturadas e ainda a análise dos dados e a triangulação dos mesmos.

Este relatório conclui-se com uma reflexão final onde é feito um balanço de todo o trabalho desenvolvido ao longo do mestrado, bem como irá apresentar as principais conclusões retiradas através da elaboração deste trabalho e implicações no desenvolvimento profissional. Por fim, encontram-se as referências bibliográficas e os anexos que ajudarão à compreensão do trabalho desenvolvido.

Capítulo I – Estágio

Ao longo do meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar realizei dois estágios, em contexto de Creche e Jardim de Infância. Ambos os estágios tiveram a duração de oito semanas, sendo que a primeira semana foi dedicada à observação e as restantes à planificação e intervenção.

1 - Prática em contexto de Creche

1.1 - Caracterização da instituição

A creche onde realizei este estágio situa-se na freguesia de Marvila, na cidade de Santarém, pertence a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos e é composta por Creche e Jardim de Infância.

O edifício é composto por dois andares, estando a creche situada no andar superior. Esta é composta pelas salas de 1 e 2 anos, berçário e sala familiar, na qual desenvolvi o meu estágio. No piso superior havia ainda uma sala de Jardim de Infância, estando as restantes no rés do chão. Todas as áreas da instituição são amplas e bem iluminadas e todas as salas, à exceção do berçário e da sala de 1 ano, tinham casa de banho própria. Existia ainda um espaço exterior, que se encontrava em obras na altura em que desenvolvi o meu estágio e cujo acesso se fazia apenas a partir da sala familiar e da sala de 2 anos. Este espaço era composto por um escorrega, uma casinha, para além de um espaço livre onde as crianças podiam desenvolver as suas brincadeiras livremente.

1.2 - Caracterização da sala

O estágio realizou-se na sala familiar, onde as crianças tinham idades compreendidas entre os 12 e os 34 meses. A sala era composta por cinco áreas de atividade: área do tapete, área da casa, área da biblioteca, área dos jogos e área da garagem. Em todas as áreas o mobiliário e o material estavam ao nível da maioria das crianças, permitindo que estas chegassem sozinhas aos materiais que desejassem, de modo a realizarem as brincadeiras e atividades pretendidas e desenvolvessem, ao mesmo tempo, a sua autonomia. Na sala existiam ainda três placares onde eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças, existindo também, por toda a sala, fotografias de atividades realizadas pelas mesmas.

Para além do espaço interior, existia um espaço exterior, composto por uma casa e um escorrega, ideal para as crianças desenvolverem diversas habilidades motoras

como correr, saltar, trepar e subir escadas. Os acessos a este espaço eram feitos a partir da sala, através de uma janela que se encontrava numa das paredes da sala, que também proporcionava uma boa visão do exterior, onde se podia observar o tempo e os animais que lá passavam.

1.3 - Caracterização do grupo de crianças

Como foi referido anteriormente, desenvolvi o meu estágio na sala familiar que era composta por 13 crianças, com idades compreendidas entre os 12 e os 34 meses que, apesar da diferença de idades e interesses, iam criando relações entre si. A grande maioria destas crianças estava a frequentar a creche pela primeira vez, estando assim, ainda a adaptar-se a esta nova fase das suas vidas.

As crianças apresentavam muito gosto em se movimentarem pelo espaço e de dançar e eram muito interessadas e participativas nas atividades de expressão plástica, expressão musical e expressão motora, à exceção de uma criança que não mostrava prazer ao realizar as atividades de expressão plástica, chorando sempre que via as tintas e os materiais de pintura. As restantes crianças do grupo interessavam-se, sobretudo, por atividades de expressão plástica onde lhes era proporcionada a exploração dos materiais de forma livre.

A área da leitura também despertava o interesse de muitas crianças, que gostavam de escolher um livro e sentar-se perto dos adultos para que estes lhes contassem uma história.

1.4 - Caracterização do Projeto da Instituição e do Projeto de Sala

O modelo de aprendizagem adotado pela instituição era o High Scope (Post & Hohmann, 2011) e o seu Projeto tinha como tema “Passo a passo, brincar é aprender”, cujo principal objetivo passava pela aprendizagem das crianças através das suas experiências, dos sentidos e da brincadeira num ambiente de aprendizagem ativa e promotor da autonomia. Por sua vez, o tema do Projeto Curricular de Sala era a “Promoção da relação/convivência em grupo” e tinha como prioridades a criação de um ambiente estimulante para todos, bem como de experiências e atividades apelativas que envolvam todas as crianças. Pretendia-se que sejam as crianças a criar relações e interações entre si, sem interferência ou força do adulto.

1.5 - Projeto de intervenção

A diversidade de idades presente no grupo originava uma diferença a nível de desenvolvimento entre as crianças, sendo que esta foi a problemática identificada pela educadora no Projeto da Sala, a qual eu e o meu par de estágio tivemos em conta quando elaborámos o projeto, na medida em que procurámos arranjar uma solução que fosse benéfica para todas as idades representadas na sala. Na primeira infância, muitas das aprendizagens são realizadas através das experiências sensoriais e motoras que lhes são proporcionadas, sendo a partir daqui que surgiu este projeto, que designámos como “A Multissensorialidade”.

Por estímulo sensorial, entendem-se os elementos, coisas, fenómenos ou atos que provocam reações dos sentidos. As interações sensoriais e motoras são o principal ponto de descoberta da criança e é a partir destas interações que ela sente, experimenta e conhece o mundo que a rodeia. As informações são recolhidas através do toque, do olhar, olfato e paladar. As mãos têm um papel determinante nestas interações sensoriais, transportando os objetos até ao nariz ou à boca. Estas interações criam referências nas crianças, que aprendem a interagir com o meio, respondendo às suas solicitações (Zerloti, 2003 citado por Carvalho, 2005). Carvalho (2005) ao citar Diamond e Hopson (2000) considera que os sentidos são, nos dois primeiros anos de vida, fundamentais para o bom desenvolvimento do ser humano e para o estabelecimento de aspetos importantes da sua personalidade, temperamento e reações emocionais.

1.6 - Avaliação do Projeto

No projeto de intervenção, procurámos desenvolver um trabalho que emergisse dos interesses das crianças. No entanto, nem sempre foi possível devido à diferença de idades existente entre as crianças e ao facto de a educadora pretender que estas estivessem na maioria das vezes em grande ou pequeno grupo a desenvolver a mesma atividade. De forma a tentar que cada atividade estivesse adequada a cada uma das idades eram estabelecidos objetivos diferentes de acordo com as características das crianças de 12, de 18, de 24 e de 34 meses.

De uma forma geral considero que desenvolvi de forma cuidada e adequada o projeto de intervenção, tentando diariamente adequá-lo às crianças à medida que iam sendo identificadas dificuldades e/ou potencialidades em cada uma delas.

No decorrer do projeto foi tida em conta a estimulação dos cinco sentidos na planificação das atividades. A visão foi explorada de forma mais implícita, através da diversidade de formas, tamanhos e cores dos objetos apresentados. Relativamente ao paladar, inicialmente estava prevista a sua exploração através da apresentação de

alguns alimentos, mas a recusa de um encarregado de educação levou-nos a uma mudança de planos. Optámos, então, por trabalhar o paladar de uma forma secundária, através de alguns objetos utilizados para desenvolver outros sentidos, quando estes os colocam na boca. A proibição da utilização de alimentos também nos obrigou a mudar a abordagem ao olfato, recorrendo a objetos com cheiros característicos, como folhas das árvores e sabonetes. Pretendíamos que as crianças aumentassem o conhecimento no que diz respeito a cheiros e que sejam capazes de demonstrar sensações de agrado ou desagrado relativamente aos cheiros que sentem. A audição foi especialmente tratada no dia da semana dedicado à música e movimento, onde pretendemos que as crianças oiçam diferentes timbres. O tato foi trabalhado através da exploração de objetos do quotidiano, a partir da atividade da cesta das surpresas, método utilizado com regularidade pela educadora da sala. Também foi possível apresentar tecidos e materiais com texturas diferentes. Aqui, tal como no olfato e no paladar, pretendíamos que as crianças demonstrassem e exprimissem o seu agrado ou desagrado relativamente ao que tocaram.

Do meu ponto de vista, este projeto falha no sentido em que se centra nas atividades que são orientadas pela educadora, ficando de parte as atividades livres e os momentos de rotina. Embora estes últimos aspetos não sejam descritos no projeto, diariamente eram feitas observações e interações nos momentos de brincadeira com o objetivo de verificar de que forma a criança se envolvia na atividade que escolhia e de que forma interagia e comunicava com os adultos e com as restantes crianças. Devido ao nível de desenvolvimento de algumas das crianças do grupo, e tendo em conta a sua faixa etária, procurámos criar estratégias que permitissem uma maior autonomia na higiene pessoal. Para isso, incentivámos as crianças a realizarem tarefas do quotidiano, como por exemplo: descalçar-se, vestir-se, despir-se, pentear-se.

Uma vez que nunca tínhamos realizado uma avaliação em contexto de creche, optámos por seguir a sugestão da educadora cooperante que consistia em construir uma tabela com uma coluna para cada um dos cinco sentidos. Cada criança tinha uma tabela onde era descrita como estas se tinham envolvido na atividade, se tinha ou não atingido o(s) objetivo(s) estabelecido(s) e se era visível uma evolução comparando com atividades anteriores.

1.7 - Percurso de desenvolvimento profissional

Relativamente ao estágio em Creche, posso afirmar que fui pontual e cordial com todos os elementos da instituição e revelei iniciativa no trabalho da instituição, fornecendo a minha ajuda nos momentos de rotina.

Após a minha primeira semana de intervenção e tendo em conta o feedback recebido da professora supervisora relativamente às minhas planificações, alterei o modo como planifiquei as atividades para as semanas seguintes. Essas alterações facilitaram-me o processo de planificação e, na minha opinião, estas ficaram mais claras e organizadas. No entanto, continuavam a surgir as mesmas questões que no início me dificultaram a elaboração das planificações, tais como “Que objetivos poderei estabelecer? Irão esses objetivos de encontro às necessidades e interesses das crianças? Será que estas irão aderir à atividade?”, causadas, principalmente, pela diferença de idades existente entre as crianças da sala. Uma das soluções para combater esse fator passou por planificar uma atividade com estratégias e materiais diferentes para que essa atividade chegasse a todas as crianças mas, uma vez que a educadora privilegiava as atividades em grande grupo, criava objetivos distintos para as diferentes faixas etárias.

Relativamente às atividades, posso afirmar que onde senti e mostrei maior confiança foi nas atividades realizadas em pequeno grupo, nas quais consegui captar uma maior atenção e interesse por parte das crianças, pelo facto de ter tentado criar grupos onde as idades fossem próximas e que os interesses dos seus elementos fossem semelhantes.

As atividades em grande grupo foram um pouco mais complicadas pois, nos momentos no tapete, as crianças com 12 meses tinham alguma dificuldade em ficar sentadas junto ao resto do grupo e nem todas as crianças se interessavam pelas atividades propostas, uma vez que aquilo que é estimulante para uma criança de 24 meses pode não o ser para uma criança de 12 meses. Durante a minha intervenção insisti em atividades em grande e pequeno grupo, tendo em conta que a educadora queria privilegiar esses momentos, procurando que as crianças se relacionassem entre si. Perante isto, considero que as atividades em grande grupo não foram vantajosas para as aprendizagens de cada uma das crianças, sendo que estas mostravam maior envolvimento em atividades em pequeno grupo ou individuais e, por isso, considero que teria sido importante planificar mais atividades em pequeno grupo em vez das atividades em grande grupo. No entanto, quando os materiais eram apelativos para todas as crianças, a exploração em grande grupo era interessante pela forma como elas interagiam entre si como se provou, por exemplo, na atividade de exploração de instrumentos musicais.

Apesar das estratégias que fui criando para trabalhar com todo o grupo, sinto que ainda necessito de um maior domínio no trabalho em grande grupo pois, como futura educadora de infância, terei de ter esta capacidade para poder trabalhar adequadamente com o meu grupo.

De todas as atividades planejadas, aquela que, na minha opinião, foi a mais bem sucedida, foi a atividade que consistiu na pintura com os pés de uma árvore de Natal em cartão. Na primeira planificação da atividade, eu pretendia que esta fosse realizada com todas as crianças em simultâneo mas, após receber alguns conselhos da professora supervisora, ficou estabelecido que esta seria realizada em pequenos grupos, o que iria facilitar a sua realização a nível de organização e, ao mesmo tempo, não iria prejudicar a interação entre as crianças. O equilíbrio das crianças e a possibilidade de estas levarem tinta à boca foram outras questões importantes e que foram tidas em conta no momento de planificação, para a prevenção de qualquer incidente que pudesse acontecer durante a realização da atividade.

Durante a realização da atividade, as crianças, ao contrário do que eu estava à espera, não se movimentaram pelo espaço e isso fez-me refletir sobre as medidas que eu poderia ter tomado nesse momento de modo a mudar o seu comportamento. Uma vez que esta era a primeira vez que elas eram confrontadas com uma atividade deste género, teria sido vantajoso que eu me tivesse disponibilizado como modelo para as crianças e tomasse a iniciativa de me descalçar e pintar os meus pés, dando assim o exemplo a seguir. De acordo com Almeida, Lima, Lisboa, Lopes & Junior (2013), a teoria de aprendizagem de Bandura defende que a aprendizagem da criança deve ser feita a partir da observação de um adulto modelo com quem, por norma, esta tem laços afetivos essenciais para que a criança entenda os dados simbólicos transmitidos pelo adulto, elevando a aprendizagem por observação para além da pura imitação.

No que diz respeito às avaliações do desempenho e participação das crianças nas atividades, este foi um aspeto no qual sempre senti muita dificuldade, pois nunca tinha realizado uma avaliação e considero que aquelas que fiz talvez não tenham sido as mais corretas pois, por vezes, acabava por relatar mais o que cada criança fazia, esquecendo-me de avaliar se a criança tinha atingido ou não os objetivos propostos na planificação da mesma. Nos casos em que uma criança fosse menos participativa, não sabia de que forma a devia avaliar, embora os objetivos pretendidos até pudessem ser atingidos no momento da brincadeira e talvez não tenha tido isso em conta, por não dar a mesma importância ao cumprimento dos objetivos neste momento como dava durante o desenrolar das atividades em questão.

Em suma, a diferença de idades existente dentro do grupo e o perfil de cada uma das crianças, que tinham os seus interesses pessoais, fez com que sentisse bastantes dificuldades no momento de planificar e intervir. Apesar das dificuldades que surgiram no meu percurso ao longo das oito semanas de estágio, eu tinha noção de que cada criança era diferente e tentei planificar de modo a estabelecer objetivos distintos, tendo em conta as características de cada uma. No entanto, considero que não fiz o suficiente

neste aspeto e que não fui bem sucedida nas minhas intervenções e, deste modo, surgiu o tema da minha investigação, onde tenho como objetivo aprofundar os meus conhecimentos sobre pedagogia diferenciada, desenvolvendo, para além da teoria, a minha prática neste âmbito.

Para finalizar, julgo ser importante referir que, ao longo do estágio, fui refletindo sobre o meu desenvolvimento e realizei pesquisas que me levassem à desmistificação de dilemas e dúvidas que surgiram ou pudessem surgir no futuro, bem como a reflexão de melhores estratégias a utilizar junto das crianças.

1.8 - Percurso investigativo

De modo a enquadrar-me na instituição e nos princípios defendidos pela mesma, foi necessário conhecer o modelo pedagógico seguido pela instituição na valência de Creche, o High Scope, para que as minhas intervenções fossem ao encontro daquilo que a educadora pretendia desenvolver com aquelas crianças. De acordo com Post e Hohmann (2011) este modelo defende que a aprendizagem se adquire através da exploração e da descoberta, sugerindo que todas as crianças aprendam ativamente. As crianças, mesmo em tenra idade, constroem as suas aprendizagens e dão um significado às suas experiências vividas, promovendo em si a confiança e o próprio desenvolvimento. O High Scope assenta em cinco princípios orientadores que guiam o trabalho de equipa dos educadores, as relações estabelecidas entre a família e o educador e a planificação do programa. Esses princípios são: a observação da criança, a interação facilitadora adulto-criança, o ambiente físico, os horários e rotinas e a aprendizagem ativa. Estes princípios juntos formam uma “Roda da Aprendizagem”.

Quando iniciei o meu estágio, uma das dificuldades que sentia dizia respeito à forma como deveria intervir em creche. De modo a superar os meus receios e dificuldades iniciais realizei pesquisas relativamente à ação educativa em creche. O documento que me serviu de suporte para responder às dificuldades iniciais foi «A intencionalidade educativa na Creche», de Mariana Estrela (s.d), onde é afirmado que, em creche, antes de intervir é necessário realizar uma boa observação para perceber quais são os interesses das crianças e o que as motiva para, a partir daí, a educadora planear a sua intervenção. Antes de pensar em aplicar atividades que proporcionem momentos de aprendizagem, a educadora deverá organizar o ambiente educativo de modo a que as crianças sintam vontade em explorar e aprender livremente. Esta mesma autora ao citar Laevers (2003) identificou alguns aspetos que eu considero fundamentais para uma boa intervenção. É, assim, necessário organizar a sala em cantos ou áreas que sejam atraentes para as crianças e conferir o conteúdo desses

espaços, substituindo os materiais que não sejam atrativos para as crianças por outros que os sejam. Através da observação das crianças, devem ser descobertas novas atividades que se incluam nos seus interesses e cuja continuidade seja apoiada, através de impulsos estimulantes e intervenções enriquecidas que ajudem as crianças a explorar o mundo, comportamentos, sentimentos e valores. As possibilidades para a livre iniciativa devem ser alargadas e apoiadas através de regras e acordos. As relações entre adultos e crianças e das crianças entre si mesmas também merecem destaque. Estas devem ser melhoradas e o adulto deve identificar as crianças com problemas emocionais e intervir para a ajudar. Além dos problemas emocionais, aqueles relacionados com desenvolvimento também merecem cuidado, através da realização de intervenções que se envolvam na área do problema identificado.

No decorrer do estágio tive a oportunidade de conhecer algumas estratégias pedagógicas da educadora, sendo uma delas a atividade “Cesta das Surpresas” a qual me foi pedido que fosse dada continuidade nas minhas semanas de intervenção. Uma vez que esta estratégia tem alguns procedimentos específicos realizei uma pesquisa sobre a mesma. Esta estratégia pedagógica foi criada por Elinor Golschmied, com o objetivo de despertar diferentes interesses em bebés. De acordo com Kishimoto & Freyberger (2012), esta estratégia consiste na construção de uma cesta que contenha uma variedade de objetos que os bebés que já se sentam possam explorar. Se a cesta for bem construída, esta oferecerá aos bebés a oportunidade de estar em contato com objetos diversificados na sua forma, tamanhos, textura e cor, sendo estes, de preferência, objetos naturais e de usos doméstico. Esta estratégia pedagógica permite ampliar as experiências dos bebés que usam os sentidos para manipular, explorar e experimentar os objetos, daí a importância da variedade desses mesmos objetos. Durante esta atividade o educador deve ficar junto das crianças e interferir apenas quando as crianças o solicitam, pois a intervenção tira a concentração da criança. Este é um bom momento para o educador realizar observações e registar o que considerar pertinente.

Kishimoto & Freyberger (2012) explicam como se deve organizar e usar esta cesta. Cada educador deve organizar a cesta e o decorrer da atividade de acordo com as idades das crianças, a sua cultura e os seus interesses. No entanto, destaco três aspetos referidos pelos autores que considero essenciais, independentemente da forma como esta atividade é aplicada e organizada. São eles a seleção dos objetos através de uma conversa com os pais ou de uma pesquisa na comunidade para conhecer os objetos do seu quotidiano; verificação da segurança dos objetos, ou seja, se estes não têm pontas, partes pequenas que podem ser engolidas, se não são

tóxicos e se estão limpos; substituição dos itens estragados e lavagem ou limpeza regular dos objetos.

Outro aspeto que considerei importante procurar na literatura foi a importância dos cantos pedagógicos estipulados nas salas de Creche e Jardim de Infância. Esta necessidade de procurar informação sobre o tema deveu-se ao facto de, no decorrer do estágio, ter existido a tentativa de que as crianças se familiarizassem com esses cantos uma vez que, para a maioria das crianças, era a primeira vez que frequentava a Creche.

As pesquisas iniciais centraram-se na identificação de Célestin Freinet que, de acordo com Paulo, Lenkott & Guebert (2011), fora o criador desta prática pedagógica, idealizada originalmente para toda a escolarização, tendo sido necessária a sua adaptação a cada ciclo de ensino.

Segundo Paulo et al. (2011), os cantinhos pedagógicos são uma estratégia que permite a interação entre as crianças no momento da brincadeira e onde são proporcionados momentos de prazer onde a criança interpreta e assimila o mundo e as suas relações. Esta prática pedagógica é bastante benéfica, pois estimula na criança a criação de símbolos e faz com que todos vivenciem o faz de conta, como também se sustenta como uma proposta para favorecer o vínculo e a imaginação. Estes mesmos autores ainda referem que os cantinhos devem estar organizados de modo a comportarem um certo número de alunos, sendo que da minha ótica essa organização tem que ser feita de acordo com o espaço disponível na sala e o número de crianças existentes na mesma. É também necessária especial atenção para que os materiais e os brinquedos de cada área estejam ao alcance das crianças.

Paulo et al. (2011), ao citar Sampaio (1989), referem que a organização destes cantinhos são muito importantes para que as crianças criem relações entre si e para que possam desenvolver as suas habilidades de forma lúdica. A existência destes cantos pedagógicos só faz sentido se os mesmos forem construídos de acordo com a faixa etária das crianças e com os seus interesses e, na sua construção e organização, deve ser tido em conta se as crianças conhecem a realidade transposta por cada canto pois, para a criança, a sua presença no mesmo só faz sentido se este tiver algum significado para ela.

Em suma, Horn (2004) ao citar Campos de Carvalho e Rubiano (1994) afirma que a organização dos cantinhos proporciona às crianças uma visão fácil de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e das restantes crianças. Além disso, o espaço, assim organizado, favorece interações entre as crianças, promovendo a identidade pessoal, o desenvolvimento de competências e habilidades e, por conseguinte, a construção da autonomia moral e intelectual

2 - Práticas em contexto de Jardim de Infância

2.1 - Caraterização da instituição

O estágio de Jardim de Infância foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e encontra-se inserida na cidade de Santarém, sendo constituída por cinco unidades dispersas por toda a cidade de Santarém, e tendo como valências a Creche, o Jardim de Infância, Centro de Dia, Apoio Domiciliário e Lar de Idosos. O facto de a instituição se localizar no centro da cidade possibilita que se realizem algumas visitas de estudo sem que seja necessário o aluguer de transportes.

A instituição é composta por dois andares, dos quais fazem parte a Creche e o Pré-Escolar. Atualmente as creches situam-se no 1º andar da ala direita e esquerda e são compostas por berçário, sala de 1 ano e 2 anos e refeitório. A valência do Pré-Escolar situa-se no rés do chão do mesmo edifício, sendo constituída por um refeitório e por seis salas: duas de três anos, duas de quatro anos e duas de cinco anos. Esta unidade também contém dois espaços exteriores, parcialmente cobertos, que estão equipados com diferentes materiais didáticos, bem como um pequeno ginásio onde as crianças realizam atividades de expressão motora.

2.2 - Caraterização da sala

A sala estava dividida em nove áreas, pelas quais o grupo demonstra grande interesse e cada uma delas desenvolve diferentes aprendizagens. A sala é, então, composta por um tapete, onde eram realizadas as reuniões em grande grupo, a área da garagem, a área das construções, a área da casa, a área da pintura, a área dos jogos, a área da leitura, a área do computador e a área das ciências que foi construída no meu primeiro dia de intervenção individual, sendo, por isso, a área mais recente da sala.

Do meu ponto de vista, a sala estava bem organizada, pois as áreas das atividades estavam bem definidas e a sua disposição permitia que a educadora tivesse uma boa visão de todas elas. Cada uma destas áreas está recheada com materiais didáticos adequados às idades das crianças e permitem que estas realizem os seus jogos e brincadeiras de forma autónoma e que desenvolvam a sua imaginação.

Na sala encontram-se também os dossiês de cada criança, onde estão guardados os trabalhos realizados durante todo o ano letivo e que demonstram toda a evolução da criança. Da minha ótica, considero que estes dossiês são um bom instrumento de

avaliação a longo prazo, permitindo verificar se houve, ou não, a evolução pretendida. Dentro e fora da sala existem placards onde são expostos os trabalhos feitos pelas crianças relativos ao tema que está a ser desenvolvido no momento.

2.3 - Caracterização do grupo de crianças

O estágio foi desenvolvido numa das salas de quatro e cinco anos e era composta por 24 crianças, 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A maioria destas crianças tinham 4 anos, à exceção de quatro delas que já tinham completado 5 anos de idade.

Relativamente às características do grupo, pude constatar que, à exceção de uma, todas as crianças têm um bom desenvolvimento da linguagem e um bom vocabulário. O comportamento do grupo é adequado às idades em que se encontram, embora ainda exista alguma dificuldade em cumprir algumas regras e respeitar o outro. Estas 24 crianças são muito autónomas e mostram-se muito motivadas para participar e experimentar coisas novas. Os seus espaços preferidos são essencialmente o espaço exterior (recreio), a área da casa e a área dos jogos. O grupo também apresenta uma grande motivação para ver e ouvir histórias e para cantar canções. No que diz respeito ao ambiente do grupo, é saudável mesmo existindo pequenos subgrupos de amizades.

2.4 - Caracterização do Projeto da Instituição e do Projeto de Sala

No que diz respeito ao projeto da instituição, o tema é “educar para saber sorrir” e tem como principal objetivo desenvolver nas crianças atitudes de respeito e de valorização entre todos. Desta forma, o projeto pretende que cada educador proporcione experiências de aprendizagem que promovam valores nas crianças de futuros cidadãos conscientes e preocupados com eles próprios, com os outros, com o meio ambiente, e com o planeta em que vivem. Por sua vez, o projeto da sala, embora não tenha nenhum tema específico, parte do projeto da instituição e pretende desenvolver aprendizagens ao nível do conhecimento do mundo, promovendo nas crianças o contacto direto com a natureza e com situações que promovam novas experiências. As principais finalidades do projeto de sala são o cumprimento de regras, o respeito pelo outro e o desenvolvimento da autonomia. O cumprimento de regras e o respeito pelo outro é observável em todas as atividades livres ou orientadas, sendo que as crianças têm que saber respeitar a sua vez e a dos outros e

cumprir as regras estabelecidas em cada área da sala. Durante o período de observação pude verificar que era desenvolvido o sentido de responsabilidade e de autonomia através do “papel de chefe”, sendo esta função desempenhada todos os dias por uma criança diferente. O chefe do dia tem como função ir buscar as bolachas que o grupo come de manhã, dar recados, ir verificar se há alguma criança na casa de banho que precise de ajuda e ir verificar se o almoço já está pronto. Embora as crianças já saibam quais são as tarefas do “chefe” do dia, considero que essa designação passa a sensação que, durante todo o dia, aquela criança manda nas restantes, onde na verdade o que se pretende é que a criança crie autonomia e sentido de responsabilidade ao auxiliar a educadora nas tarefas já descritas. Desta forma, considero que este papel poderia ser designado, por exemplo, como “o ajudante do dia”.

2.5 - Projeto de intervenção

Através das finalidades da educadora cooperante, com o objetivo de promover novas experiências às crianças ao nível do Conhecimento do Mundo, surgiu o projeto “O mundo que nos rodeia”, que partiu daquilo que a educadora já tinha previsto proporcionar às crianças durante aquelas oito semanas e, desta forma, foi levada a cabo a criação e manutenção de uma horta pedagógica e também a criação da Área das Ciências na sala para que as crianças pudessem desenvolver a curiosidade pelo que as rodeiam e tenham a oportunidade de realizar as suas próprias experiências e investigações. Através deste projeto pretendia-se que as crianças realizassem aprendizagens com situações e objetos do quotidiano, que desenvolvessem comportamentos de ajuda e que explorassem e respeitassem a natureza e tudo o que os rodeasse.

Através da leitura das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), percebemos que as Ciências da Natureza são incluídas na área de Conhecimento do Mundo no Jardim de Infância, cujo objetivo principal é despertar o interesse pelas ciências nas crianças.

Segundo este documento orientador, “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. A criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o «mundo», já construiu algumas ideias sobre as relações com os outros, o mundo natural e construído pelo Homem, como se usam e manipulam objetos. (...) A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê.

(...)” (ME, 1997 p. 79). Cabe ao educador, a partir dos conhecimentos prévios da criança e curiosidade da mesma, trabalhar as diferentes áreas do conteúdo e domínios, de modo a proporcionar oportunidades de aprendizagem que permitam à criança dar sentido ao mundo que a rodeia.

2.6 - Avaliação do Projeto

Ao longo do projeto fomos utilizando vários instrumentos de avaliação de modo a compreender a sua eficiência e das estratégias utilizadas. Para compreender se as atividades tinham sido estimulantes e motivadoras para as crianças, utilizávamos como instrumento de avaliação a observação direta para posteriormente preencher as grelhas de avaliação ao nível do bem-estar e de implicação. No entanto, estas grelhas não nos permitiam concluir se os objetivos teriam sido ou não alcançados. Desta forma, complementámos a nossa avaliação com grelhas de verificação onde eram registados os objetivos propostos e se estes tinham sido ou não atingidos.

Outros instrumentos de avaliação foram os dois cadernos construídos com os desenhos das crianças para as áreas da horta e das ciências. O caderno da Horta era composto por desenhos das crianças que demonstravam a evolução da horta. Por sua vez, o caderno das experiências era composto por fotografias com a respetiva explicação de cada experiência realizada, desenhos das respetivas atividades e fichas que continham as previsões e as conclusões de cada criança. Este instrumento estava sempre ao alcance das crianças e permitia que estas recordassem as atividades realizadas, bem como que observassem a evolução dos seus trabalhos e dos colegas.

A avaliação foi realizada de forma contínua e, através desta, foi possível constatar que as atividades foram concretizadas com sucesso, apesar de terem surgido algumas dificuldades que as crianças foram manifestando. Concluimos que o projeto teve bons resultados, porém algumas das atividades não decorreram da melhor forma e isso só conseguimos perceber com a execução, por parte das crianças, dessas mesmas atividades.

2.7 - Percurso de desenvolvimento profissional

Quanto à minha autoavaliação deste estágio em Jardim de Infância, posso afirmar que ao longo do mesmo fui sempre pontual, e tentei colaborar com a educadora cooperante e com a ajudante de ação educativa, no trabalho da sala.

No que diz respeito às minhas planificações, considero que estas me permitiram antecipar alguns momentos e planificá-los de modo a ajudar-me no momento de intervir. No entanto, no momento de planificar, sentia algumas dificuldades em definir

os objetivos que, em alguns casos, podiam ter sido mais específicos, bem como na definição das estratégias a utilizar e de que forma iria realizar a avaliação. Relativamente às estratégias, pretendia realizá-las definindo logo aspetos de diferenciação pedagógica. Esta necessidade de diferenciar alguns aspetos das minhas intervenções com as crianças surgiu devido ao facto de ter tido muitas dificuldades em planificar para um grupo multietário no estágio anterior, o que me levou a refletir sobre a importância de realizar uma diferenciação com todas as crianças, estejam elas ou não num grupo multietário. Desta forma, a minha investigação do relatório final debruçar-se sobre questões relacionadas com a importância de um educador diferenciar estratégias de acordo com as necessidades e interesses de cada criança para que todas possam participar e ser capazes de realizar a aprendizagem pretendida.

Na construção das minhas planificações, senti dificuldades em diferenciar algumas estratégias para determinadas atividades, pois tinha receio de não o estar a fazer da forma mais correta. Assim, para compreender melhor o que é fazer diferenciação pedagógica, tenho realizado algumas pesquisas, nas quais encontrei algumas teorias daquilo que se considera ser diferenciar. Uma delas é de Roldão (1999), que afirma que “diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas”. Através das pesquisas realizadas pude verificar que é essencial que o educador dê as mesmas condições de aprendizagem a todas as crianças e que, para isso, é necessário adequar as estratégias às potencialidades e dificuldades de cada criança para que todas possam atingir os mesmos objetivos. Embora durante o período de estágio não tenha analisado as minhas planificações por considerar que necessitava de uma maior fundamentação teórica, considero que, de certa forma, consegui alcançar estratégias de diferenciação, mas que estas podiam ter sido muito mais desenvolvidas e específicas daquilo que pretendia realizar com cada uma das crianças. Na prática penso que, na maioria das situações, fui capaz de responder às necessidades de cada criança tentando encontrar estratégias para que estas realizassem as aprendizagens pretendidas.

Tal como referi anteriormente, outro aspeto que me suscitou muitas dúvidas no momento de planificar foi a forma como deveria fazer a avaliação das atividades. Antes de intervir, realizei pesquisas sobre o que é avaliação na Educação Pré-Escolar e de que forma esta pode ser feita. Foram vários os documentos que faziam referência ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), instrumento de apoio à prática pedagógica do educador de infância com um ciclo contínuo de observação, avaliação

e reflexão, que procura promover na criança o bem-estar, a implicação nas atividades, a aprendizagem e o desenvolvimento. Esta forma de avaliação não me era totalmente desconhecida mas, no entanto, não sabia trabalhar com ela. Para tentar superar esta dificuldade, li alguns trabalhos de investigação académicos sobre o tema e, posteriormente, o livro de Gabriela & Leavers (2010), de modo a compreender a forma como tinham sido abordadas e aplicadas as grelhas de observação sugeridas pelo SAC. Na minha primeira semana de intervenção já utilizei as grelhas de observação do bem-estar e implicação mas, embora estas me tenham ajudado a compreender se as crianças estiveram envolvidas na atividade e se lhes foi possibilitado realizar as aprendizagens pretendidas, ainda considerava que me faltava algum elemento de avaliação que me permitisse avaliar de forma mais específica as competências adquiridas. Em algumas atividades é possível ter como elemento de avaliação os desenhos das crianças, onde é possível verificar o que estas aprenderam através da sua explicação daquilo que está desenhado, bem como daquilo que as crianças comunicam com a educadora para, posteriormente, ser registado por escrito pela mesma, de forma a compreender que aprendizagens foram realizadas. Para complementar estes instrumentos de avaliação, nas minhas últimas semanas de intervenção realizei listas de verificação que eram preenchidas depois de uma observação das crianças, que era feita durante as atividades e após a conclusão das mesmas em momentos de diálogo. Também tentei usar o registo fotográfico como instrumento de avaliação mas, no entanto, considero que o uso deste instrumento não foi bem conseguido pois, embora me permitisse realizar uma pequena descrição e reflexão da atividade, o mais correto, do meu ponto de vista, seria apresentar as fotografias às crianças e pedir que elas descrevessem o que tinham feito e descoberto, realizando com elas um diálogo sobre a atividade e conseguindo, assim, verificar se os objetivos tinham sido ou não atingidos.

De uma forma geral considero que fui superando as minhas dificuldades ao longo das oito semanas de estágio, tendo refletido sobre cada intervenção com o objetivo de identificar as falhas e os sucessos cometidos. O facto de ter organizado, com a ajuda da educadora cooperante, duas visitas de estudo a locais da cidade de Santarém, permitiu-me não só pôr em prática o que tinha aprendido sobre a organização de visitas, como verificar que essas visitas podem proporcionar aprendizagens que não teriam o mesmo impacto se fossem feitas em sala.

2.8 - Percurso investigativo

Durante o meu percurso de formação inicial senti grandes dificuldades no momento de avaliar as aprendizagens das crianças, pois não sabia como o fazer. Foi devido a essas dificuldades que decidi realizar uma pesquisa sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar.

Em primeiro lugar é necessário rever qual o significado de avaliar. Assim sendo, na perspetiva de Roldão (2003, p. 41, citado por Amaro, 2013) “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”. A avaliação serve, assim, para a verificação e análise da construção de novas aprendizagens feitas pelas crianças, sujeitos ativos e intervenientes no processo de avaliação presentes num quadro de pedagogia participativa onde é destacado o desenvolvimento de todos os intervenientes nos processos de ensino e aprendizagem. O currículo e a prática pedagógica são desenvolvidos através da avaliação que é feita às crianças e da exploração dos seus interesses, descobertas, conquistas e experiências entre elas ou entre os elas e os adultos.

De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação ajuda o educador na obtenção de informações que este deverá saber interpretar, no sentido de poder ajudar a criança a melhorar o seu desempenho e adquirir novas aprendizagens e conhecimentos. Durante a prática pedagógica, é necessário que os educadores saibam observar e documentar essas observações, de modo a serem capazes de tomar decisões sobre as planificações, atividades, espaços e materiais a utilizar na sala de atividades.

No que diz respeito aos instrumentos avaliação, Figueiredo (2005) afirma que existem instrumentos de recolha e registo de observação, como a folhas em branco, questionários, fichas de registo de ocorrências, listas de verificação, escalas de avaliação ou grades de registo de frequência, com os quais o educador pode contar na sistematização e na objetivação das suas observações.

Ainda sobre o método de observação, o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) sugere uma avaliação ao nível do bem-estar e da implicação e envolvimento das crianças nas atividades. É oferecida ao educador uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, a partir de um ciclo contínuo que passa por etapas como a observação, avaliação, reflexão e a ação. O bem-estar, a implicação e o envolvimento, a aprendizagem e o desenvolvimento das

crianças são os fatores que orientam todo o processo. O SAC é um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura melhorar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular. Pode ser utilizado para avaliar atividades orientadas pelo educador, bem como atividades lúdicas e livres que surgem da vontade da criança. A sua utilização correta permite ao educador:

- ✓ Obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral;
- ✓ Identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada;
- ✓ Perceber aspetos que querem intervenções específicas.

Na escolha do instrumento de avaliação devem ser tidos em conta os aspetos que o educador pretende avaliar e durante quanto tempo o pretende. Todos os instrumentos utilizados são importantes para realizar uma avaliação completa do desenvolvimento da criança.

No decorrer do estágio em Jardim de Infância, embora o grupo de crianças não fosse multietário, as crianças apresentavam outro tipo de diferenças entre si, relacionadas com o seu perfil, os seus interesses e também as suas dificuldades e nível de desenvolvimento. À semelhança do que acontecera no estágio anterior, surgiram dúvidas e dilemas no que diz respeito à diferenciação pedagógica, sendo este o tema que fez surgir a minha questão de investigação. De modo a responder a essa questão, ao longo deste segundo estágio, realizei planificações nas quais dei especial atenção às questões de diferenciação pedagógica. À medida que ia realizando as planificações e intervindo na prática, realizei pesquisas sobre o tema para saber mais sobre o mesmo de modo a poder melhorar em cada uma das minhas intervenções, pesquisas essas e resultados que podem ser encontrados no Capítulo II do presente relatório, enquadradas com a minha questão de investigação.

Capítulo II – Investigação

1 - Problemática e justificação

Como já foi referido, a questão de investigação surgiu no contexto da prática em Creche, ao ser confrontada com um grupo heterogéneo a nível de idades, desenvolvimento e interesses, que me causou muitas dificuldades em planificar atividades em grande grupo. Várias vezes me questionei sobre como poderia realizar a mesma atividade com todas as crianças e diferenciá-la de modo a que fosse adequada a todo o grupo. Desta forma surgiu a temática da pedagogia diferenciada que tem como questão de partida: “Como planificar para um grupo de crianças, respeitando as suas características e necessidades individuais para que todas aprendam?”.

Após uma reflexão, concluí que esta problemática seria transversal em todos os contextos pois, mesmo nos grupos em que as crianças se encontram na mesma faixa etária, é necessário planificar de acordo com as necessidades e interesses do grupo e de cada criança em particular. Esta questão teve continuação no estágio em contexto de Jardim de Infância, uma vez que estagiei com um grupo onde as crianças pertenciam todas à mesma faixa etária mas que, como qualquer grupo de crianças, apresentavam interesses e gostos diferentes e, assim, era necessário dar resposta às necessidades de cada criança em particular. Deste modo, decidi investigar com este grupo de crianças quais as estratégias mais adequadas para a integração da heterogeneidade na organização do trabalho educativo. Para tal é necessário planificar de modo a que se estabeleça objetivos, estratégias e metodologias de avaliação que sejam adequadas à idade das crianças e à sua heterogeneidade no grupo.

Desta forma, considero que esta problemática é importante para a minha formação enquanto futura educadora de infância, pois é uma temática diretamente ligada à prática pedagógica e, ao longo do meu percurso, irei sempre encontrar grupos onde as crianças irão apresentar várias diferenças entre si, para as quais terei de adaptar as atividades planificadas, porque cada criança é única e ninguém deve ser excluído ou ver recusada a sua oportunidade de participação e, conseqüentemente, a sua evolução devido às suas diferenças.

2 - Fundamentação Teórica

Este capítulo tem como objetivo apresentar várias perspetivas teóricas relativas ao currículo e à sua gestão. Estas mesmas perspetivas, encontradas na literatura, falam também sobre a diferenciação pedagógica e da aplicação da mesma.

2.1 - O Currículo na Educação Pré-Escolar

Para iniciar, é importante fazer uma síntese do conceito de currículo e de gestão curricular, de forma a percebermos de que se tratam e como se relacionam com a diferenciação pedagógica.

De acordo com Roldão (2003), o currículo pode ser designado como o conjunto de aprendizagens reconhecidas pela sociedade como essenciais para um indivíduo se integrar ou mesmo se manter e desenvolver dentro da mesma. Por sua vez, para Serra (2004, p. 25), ao citar Pacheco, Flores e Paraskeva (1999) “o radical do vocabulário currículo deriva do verbo latino *currere* que transportava a ideia de caminho, trajetória, itinerário, remetendo para noções de sequencialidade e totalidade”, o que para o campo educativo seria o percurso educativo que cada aluno iria traçando ao longo da sua vida escolar.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997), o educador é o gestor e o construtor do currículo, sendo este construído com a equipa pedagógica, tendo em conta os saberes das crianças e das suas famílias, os desejos da comunidade e as solicitações dos outros níveis educativos. No entanto, em Portugal não existe um currículo nacional para a Educação Pré-Escolar sendo que as OCEPE, segundo Silva (2001, citado por Costa, Andrade, Neto-Mendes, & Costa, 2004), são consideradas como um conjunto de princípios gerais e organizados que serão utilizados pelo educador como auxílio para a tomada de decisões sobre a sua prática, como as planificações e avaliações do processo educativo que serão desenvolvidos com as crianças.

Desta forma, pensar em currículo na Educação Pré-Escolar, seria refletir sobre quais as vantagens que ocorreram no desenvolvimento de cada criança por ter experienciado um espaço construído a pensar nela e por ter estado em contacto com outras crianças e profissionais especializados. Assim, no currículo estavam incluídas todas as atividades, sejam elas planeadas ou não, destacando as relações sociais que as crianças estabelecem dentro do contexto educativo (Serra, 2004) e privilegiando o currículo oculto que, de acordo com Melo (2011), diz respeito às experiências de

aprendizagem vividas pelos intervenientes no processo educativo e que não decorrem do programa de estudos proposto de forma direta.

No entanto, Serra (2004), ao citar Zabalza (1992, p.34), que tem uma conceção diferente do currículo, refere que se o currículo fosse visto como plano de estudos seria então um “conjunto de supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos possíveis para os alcançar [...e as] razões ou considerações que justifiquem as opções assumidas”. O currículo está expresso no programa de cada Jardim de Infância e a sua programação diária é coincidente com o projeto educativo específico de cada instituição. Este é entendido como um planeamento intencional que tem como objetivo orientar o educador nas suas decisões diárias, centrando-se nas atividades e nos seus conteúdos ou objetivos.

2.1.1 - A Gestão do Currículo

Como já foi referido nas OCEPE o educador é visto como o gestor e construtor do currículo, sendo a sua gestão necessária devido à heterogeneidade de cada grupo. Costa et al., (2004) utilizam as palavras de Roldão (1999) para afirmar que para gerir o currículo é necessário decidir o que ensinar refletindo o porquê, de que forma, com que prioridades, com que meios, com que organização e para quais resultados a atingir.

As decisões sobre a organização e gestão do currículo na escola e na turma configuram processos de adequação curricular ao contexto e às características e necessidades dos alunos. Entende-se aqui por adequação curricular “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Roldão, 1999, p.58 citado por Leite, 2013, p. 35). Desta forma, a adequação do ensino presume a diferenciação de percursos, tendo de decidir diversos aspetos como os objetivos, os conteúdos, as metodologias, os materiais didáticos, o tempo e o espaço, bem como a forma de organizar o grupo de crianças, de forma a promover aprendizagens efetivas e significativas (Costa et al., 2004).

Diferenciação e adequação não são sinónimos e, atualmente, é comum encontrar nos documentos oficiais referências à valorização da diferença entre ambos os conceitos e da necessidade em diferenciá-los. De acordo com Leite (2013) é importante saber como é preparada a diferença entre os dois conceitos face ao currículo comum e como é trabalhada essa diferenciação na gestão currículo. Por sua vez, Sousa (2010, citado por Leite, 2011) defende que diferenciação curricular é a

adaptação do currículo às características de cada aluno, com o fim de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar que, segundo Leite (2013), pode ser feita através das vias diferenciadas de estudo (Cursos de Educação e Formação; Currículos Alternativos; Currículos Específicos Individuais) ou individualização de percursos curriculares, sendo este último visto por diversos autores de duas formas semelhantes. Para os autores Manjón, Gil & Garrido (1993), Rodrigues, (2001) e Leite (2011), esta individualização pode ser feita para dar resposta às necessidades educativas específicas de alguns alunos, surgindo assim, as adequações ou adaptações curriculares individualizadas. Por sua vez, os autores Perrenoud (2000), Santana (2000) e Tomlinson (2008), consideram que “os percursos individualizados a nível de turma podem ser planeados como uma opção metodológica de base, configurando uma estratégia de ensino que abrange todos os alunos”, processo designado por diferenciação pedagógica (Leite, 2013, p. 35).

Os termos diferenciação e adequação estão diretamente ligados à Educação Especial, no entanto, o objetivo da minha investigação é abordar a prática de diferenciações com todas as crianças pois, tal como a Declaração de Salamanca de 1994 reconhece, cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias a que a escola deve corresponder de maneira inclusiva (Resendes & Soares, 2002).

De acordo com o Decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro (entretanto modificado pela Lei nº21/2008 de 12 de maio), os grandes objetivos da educação são: promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Neste mesmo documento legislativo é referido que deve existir uma qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos, sendo que para que exista uma educação acessível a todos, é necessário que o sistema e as práticas educativas utilizem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos, pressupondo assim, uma individualização e personalização.

2.2 - Diferenciação Pedagógica

De acordo com Altet (1997), a pedagogia diferenciada surgiu com a distinção institucional entre a escolarização de massas e a escola única, como consequência do fracasso de um ensino indiferenciado com um grupo de alunos heterogéneo onde existia a necessidade de consideração das diferenças de cada um deles. A heterogeneidade dos alunos manifestava-se através do nível dos seus conhecimentos,

domínio da língua, perfis e ritmos de aprendizagem, as suas potencialidades, idades e origens sociais.

Diferenciar, na perspetiva de Roldão (1999), significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas que sejam capazes de potenciar as aprendizagens pretendidas nas crianças em cada situação específica.

Segundo Visser (1993), citado por Resendes e Soares (2002, p. 22), a diferenciação é tida em conta como “um processo segundo o qual os professores se encaram com a necessidade de fazer desenvolver no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem”. Assim, o docente é encarado como um organizador de respostas necessárias à aprendizagem de cada aluno, evitando a sua exclusão de momentos coletivos, trabalhos de grupo ou apoio direto do docente.

De modo a compreender de que forma esta temática é abordada na Educação Pré-Escolar, recorri às OCEPE onde é mencionado que, para que o currículo seja adequado ao grupo, é essencial ao educador ter especial atenção a seis aspetos muito importantes: a observação, a planificação, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação (ME, 1997). O perfil de cada criança é verificado pelo educador que faz, assim, uma diferenciação pedagógica, onde são tidas em conta as capacidades, interesses, dificuldades e contextos sociais e familiares de cada criança, adequando o processo educativo ao grupo, de forma individual e geral. É, então, criado um ambiente estimulante e promotor de desenvolvimento e aprendizagem. Durante este processo educativo, o educador deverá ter em conta as sugestões das próprias crianças e as OCEPE, uma vez que estas se referem à diferenciação como parte implícita das atividades, uma vez que o conhecimento da criança e a sua evolução constituem o fundamento da diferenciação que parte do que esta sabe e consegue fazer para alargar os seus interesses e desenvolver o seu potencial (ME, 1997). As OCEPE referem também que uma das finalidades pedagógicas presentes na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é o estímulo do desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, promovendo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (ME, 1997). Pode-se considerar que a diferenciação do ensino é vista como sendo obrigatória, uma vez que uma criança, por si só, é diferente dos outros.

Na perspetiva de Coelho (2010), o senso comum associa, por vezes, de forma errada, o conceito de diferenciação a crianças que são “diferentes” devido à sua origem geográfica, cultura, estatuto social ou às suas características intelectuais,

físicas ou psíquicas. O conceito de diferenciação vai para além desta perspetiva redutora. O seu ponto de partida é a própria diferença, seja qual for a sua natureza e a sua programação é feita tendo em conta o respeito dessa diferença. Esta autora utiliza ainda as palavras de Sanches (2005) para afirmar que:

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagens diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. (Sanches, 2005, p. 133, citado por Coelho, 2010, p. 34)

Na visão de Sanches, o aluno já não é apenas o destinatário do ato pedagógico, mas sim um sujeito e agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem. A heterogeneidade é vista como uma mais-valia e integra estratégias que passam pela colaboração interpares e uma reflexão e responsabilização por parte do aluno.

Mais recentemente, Heacox (2006) defende que o ensino diferenciado possui cinco características principais: flexibilidade e variedade, no que diz respeito em termos de metodologia e também nas formas sociais de trabalho para estimular a aprendizagem; complexidade, no sentido em que aborda os conteúdos de forma profunda; rigor e relevância, que assentam nas aprendizagens essenciais e definem os objetivos de aprendizagem com base nas capacidades dos alunos.

Resendes e Soares (2002) afirmam que o sucesso escolar de todos os alunos é possível através de adaptações pedagógicas. Estas autoras, ao citarem Wang (1995), consideram que deve ser criado nas escolas ambientes de aprendizagem que sigam um padrão de justiça educacional que se aplique à diversidade dos alunos. Assim, o docente deve centrar-se na identificação de práticas que assegurem a igualdade de acesso ao currículo, isto é, de práticas que promovam a igualdade de oportunidades de aprendizagem do currículo.

Após verificar o que os documentos orientadores referem sobre a temática e de ler algumas definições de diferenciação pedagógica, questiono-me sobre como poderia colocar tudo isto em prática e como poderia, então, diferenciar. De acordo com Melo (2011), para além de valorizar as capacidades das crianças, a diferenciação pedagógica é um desafio que “exige” ao docente a capacidade de adequar à criança os objetivos e as situações de aprendizagem, capacitando a criança para responder às exigências do ensino. Embora esteja ligada à diferenciação, a associação mais forte da adequação diz respeito às características psicológicas dos alunos, nomeadamente

nos seus mecanismos cognitivos, culturais e afetivos. A função dos docentes não é pensar em corresponder aos interesses de cada aluno de forma individual, mas sim investir nas estratégias que consideram ser a mais adequada para o perfil de cada turma, de modo a enquadrar o currículo da melhor forma possível. A linha que separa a adequação da limitação de aprendizagem é muito leve, daí a importância de clarificar: “Adequa-se para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem” (Roldão, 1999, p.54). Nesta perspetiva destaca Allal, Cardinet, & Perrenoud (1986), em que afirmam que fazer uma diferenciação pedagógica não se trata de variar os objetivos pedagógicos para adaptá-los às possibilidades dos alunos. Desta forma, o educador deverá diferenciar de acordo com as características dos alunos, através de uma adaptação que se situa essencialmente ao nível dos métodos, dos progressos individuais, dos exemplos, entre outros.

Ainda dentro desta sequência de ideias, Allan e Tomlinson (2002) apresentam um mapa conceptual sobre a diferenciação das práticas educativas, sendo estas uma resposta do docente às necessidades dos alunos que é orientada por princípios gerais de diferenciação como a utilização de tarefas escolares adequadas, a flexibilização na organização dos grupos de trabalho e a realização de uma avaliação e de ajustamentos de forma continuada. Por sua vez, as mesmas autoras consideram que os docentes podem diferenciar três elementos do currículo, sendo eles os conteúdos, os processos e os produtos. (Allan & Tomlinson, 2002).

A diferenciação de conteúdos tem como objetivo “ajustar o material ou informação ensinados aos alunos à sua capacidade de leitura e compreensão” (Tomlinson, 2008, p. 117). Dos conteúdos fazem parte todos os aspetos que o professor planifica para a aprendizagem e estes relacionam factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes e competências correspondentes a uma disciplina (Allan & Tomlinson, 2002). Assim, o professor poderá utilizar algumas formas de acesso aos conteúdos recorrendo à diversidade de material.

O processo, ou atividade, é a forma como o aluno compreende os factos, conceitos, generalizações e competências essenciais de qualquer disciplina. As atividades são centradas em objetivos de aprendizagem e se forem eficazes “envolvem os alunos na utilização de uma competência essencial para compreenderem uma ideia essencial” (Allan & Tomlinson, 2002, p.23).

Por fim, a diferenciação dos produtos refere-se aos instrumentos que podem ser utilizados pelo aluno para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é agora capaz de fazer como resultado de um período prolongado de estudo. Este é um momento de avaliação final onde os trabalhos apresentados são de naturezas

diferentes, seja através de um portefólio do estudante ou de uma apresentação oral. O aluno pode envolver-se na avaliação do seu produto, o que lhe permite desenvolver e alargar os seus conhecimentos e reforçar a aprendizagem, através do envolvimento numa atividade de natureza cognitiva, crítica e criativa (Allan & Tomlinson, 2002).

A diferenciação dos conteúdos, dos processos e dos produtos, de acordo com Allan e Tomlinson (2002), deve ser feita tendo em conta a três características dos alunos suscetíveis de contribuir para o processo de diferenciação pedagógica, sendo elas a sua recetividade, interesses e os perfis de aprendizagem.

Segundo as autoras referidas anteriormente, para diferenciar o tipo de recetividade de cada criança, o docente terá que “idealizar e proporcionar escolhas de aprendizagem com graus diferentes de dificuldade” (Allan & Tomlinson, 2002, p. 24). De modo a realizar uma diferenciação pedagógica relativamente aos interesses dos alunos, o docente deve proporcionar atividades que se relacionam o máximo possível às preferências dos alunos, sem colocar de parte as competências que o professor pretende desenvolver. Por fim, a diferenciação pedagógica ao nível dos perfis de aprendizagem dos alunos deve ser feita tendo em conta os estilos de aprendizagem, o talento e o tipo de inteligência de cada um (Allan & Tomlinson, 2002).

Na Educação Pré-Escolar existem alguns modelos que, na sua própria natureza, praticam uma diferenciação pedagógica. Exemplo disso é o Movimento da Escola Moderna (MEM), onde a sua pedagogia privilegia as abordagens globais e genéticas (naturais) e as estratégias de descoberta (partindo para problemas e projetos) e de criatividade (González, 2002).

De acordo com Resendes & Soares (2002), o modelo MEM tem como conceitos principais a comunicação, a cooperação e a participação democrática, que são operacionalizados através de ideias chave como a expressão livre das crianças, as aprendizagens em interação e o sentido social das aprendizagens.

O MEM parte das necessidades e interesses das crianças e partilha com elas a gestão dos tempos, dos recursos e dos conteúdos escolares. A sua finalidade é envolver e corresponsabilizar as crianças na sua própria aprendizagem, pretendendo uma maior qualidade educativa que aumente os saberes das crianças e desenvolva nelas o prazer de aprender, bem como num maior desenvolvimento pessoal e social dos mesmos, através da prática de uma formação democrática para o exercício da cidadania (Resendes & Soares, 2002).

As mesmas autoras consideram que este modelo apresenta uma verdadeira aprendizagem democrática que estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos

alunos e, ao mesmo tempo, expô-los a um ambiente que os estimule à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo. O docente, segundo o MEM, vê reforçada a sua função enquanto organizador de respostas, na medida em que, numa determinada aula, os alunos não necessitam de estudar todas as mesmas coisas, ao mesmo tempo, segundo o mesmo ritmo e da mesma forma de trabalho.

A este modelo está associada a metodologia de trabalho de projeto que pode ser aplicada em qualquer nível educativo, especialmente no nível pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. O trabalho de projeto na educação de infância pode ser visto como uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou uma metodologia em grupo que implique uma grande participação de todos os intervenientes e envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados. (Leite, Malpique e Santos, 1989, citado por Vasconcelos, et al., 2012).

Deste modo, os projetos podem surgir de dilemas e/ou curiosidades levantadas pelas crianças. Nesta metodologia a planificação é vista como uma forma de trabalho na qual os educadores estabelecem objetivos e formulam hipóteses daquilo que pode acontecer, com base no que conhecem das crianças e das suas vivências. Juntamente a estas hipóteses são ainda formuladas intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças que são expressos pelas mesmas ao longo do projeto (Rinaldi, in Edwards et al., 1999:101-102, citado por Vasconcelos, et al., 2012).

3 – Metodologia

3.1 - Tipo de estudo

O estudo que desenvolvi durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar tem um caráter qualitativo, uma vez que investiguei sobre a utilização de uma diferenciação pedagógica nas salas de Creche e de Jardim de Infância através de uma revisão da literatura sobre o tema, da elaboração e da reflexão de planificações e através de entrevistas semiestruturadas a duas educadoras de infância. A partir da investigação qualitativa recolhi informação essencial sobre o conceito de diferenciação pedagógica e as suas implicações na prática que me permitiram conhecer estratégias promotoras dessa diferenciação e que me possibilitaram ir ao encontro da heterogeneidade das crianças, ajudando ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Quando se realiza uma investigação é necessário identificar qual o tipo de investigação que se pretende desenvolver, podendo esta ter uma abordagem quantitativa, qualitativa ou ambas. Na área da educação predomina a investigação qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), contém cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; (3) os investigadores interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), dar especial atenção ao meio escolar como um todo, facilita o trabalho dos futuros professores na execução de uma abordagem qualitativa, ajudando a transformar a sua formação num esforço mais consciente.

3.2 - Técnicas de recolha de dados

Durante a execução da pesquisa foram definidos alguns instrumentos com a finalidade de recolha de dados, nomeadamente a análise e reflexão de quatro planificações (que se encontram no Anexo A) por mim desenvolvidas em contexto de Jardim de Infância, bem como através da realização de inquéritos por entrevista semiestruturada.

A construção das planificações usadas para esta investigação tiveram como finalidade realizar uma intervenção dando especial atenção a aspetos de diferenciação

pedagógica a partir dos interesses e dificuldades por mim identificadas no grupo de crianças durante o período de estágio, permitindo que todas tivessem a mesma oportunidade de aprendizagem. Uma vez que elaborei diversas planificações, selecionei apenas aquelas que considero terem uma abordagem mais e menos correta da diferenciação pedagógica, tendo em conta as informações que obtive através da revisão literária.

Por sua vez, as entrevistas semiestruturadas foram feitas a duas educadoras de infância, sendo que a primeira educadora fora a educadora que me acompanhou durante o estágio em contexto pré-escolar e que se encontrava a trabalhar com um grupo de Pré-Escolar com apenas uma faixa etária. A segunda educadora entrevistada, embora estivesse a realizar trabalho de coordenação, o último grupo com o qual tinha trabalhado fora um grupo multietário em contexto de creche. Estes dois testemunhos são uma mais-valia para a minha investigação, pois pude ficar a perceber a forma como as educadoras intervinham de acordo com os grupos com que estavam a trabalhar.

De modo a poder realizar estas duas entrevistas foi feito um pedido formal de divulgação de dados (Anexo B). Antes de realizar uma entrevista semiestruturada é necessário elaborar um guião para apoiar o entrevistador na condução da entrevista. De acordo com Afonso (2005), o guião da entrevista deverá ser organizado por tópicos, objetivos e questões ou tópicos, em que cada objetivo poderá corresponder a uma ou mais questões que, por sua vez, poderão conter vários tópicos para gerir a entrevista. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.135), as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem da obtenção certa de dados comparáveis entre os vários entrevistados. A entrevista efetuada partiu, assim, de um guião dividido em quatro blocos (Anexo C): o primeiro bloco destinou-se à justificação da entrevista e caracterização do entrevistado, o segundo bloco ao conceito de diferenciação pedagógica e à sua aplicação na prática, o terceiro bloco à organização do grupo de crianças em atividades orientadas e, por fim, o quarto bloco à avaliação. Para cada bloco foram definidos objetivos e questões que me permitem compreender a aplicação da diferenciação pedagógica em salas de Creche e Pré-Escolar.

4 - Apresentação e análise dos dados

Neste capítulo, em primeiro lugar, será feita a análise e reflexão de quatro planificações feitas em contexto de Pré-Escolar, com o intuito de clarificar que aspetos teria em conta e de que forma pretendia realizar uma diferenciação pedagógica com o grupo. Por fim, serão apresentados os dados recolhidos das entrevistas a duas educadoras de infância, que deram o seu parecer sobre a diferenciação pedagógica e partilharam algumas experiências e procedimentos utilizados na prática. A transcrição das duas entrevistas pode ser lida no Anexo D do presente relatório.

4.1 – Análise e reflexão das planificações

Como foi referido anteriormente, para complementar a minha investigação, selecionei quatro das minhas planificações diárias construídas em contexto Pré-Escolar e refleti sobre as mesmas. Esta seleção foi feita com base no mapa conceptual de Allan e Tomlinson (2002), que retrata a diferenciação das práticas educativas, sendo estas uma resposta do docente às necessidades dos alunos que é orientada por princípios gerais de diferenciação como a utilização de tarefas escolares adequadas, a flexibilização na organização dos grupos de trabalho e a realização de uma avaliação e de ajustamentos de forma continuada. Os docentes podem diferenciar três elementos do currículo, sendo eles os conteúdos, os processos e os produtos, tendo em conta a recetividade, interesses e os perfis de aprendizagem de cada criança. Para além destes aspetos teóricos, do meu critério de seleção e das minhas planificações foram também tidos em conta os resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas no momento de selecionar as quatro planificações que considero apresentarem exemplos claros do que não é uma diferenciação pedagógica, bem como alguns bons exemplos do que é uma boa diferenciação.

Na minha ótica, as reflexões de planificações por mim elaboradas para um contexto específico, são uma mais-valia para a minha investigação, pois permitem-me refletir sobre o meu trabalho tendo como base os resultados obtidos e uma revisão literária que me permite evoluir e encontrar soluções para o dilema que me acompanhou durante toda a investigação. Nesta perspetiva, Gonçalves e Trindade (2010), consideram que, para ser um profissional reflexivo, é preciso ter a capacidade de ver a prática como um espaço de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica e analisar, refletir e reelaborar os caminhos da sua ação de modo a resolver os conflitos e construindo o seu papel no exercício profissional.

No que diz respeito à planificação relativa ao dia 8 de abril de 2015, considero que os aspetos que realcei das minhas estratégias, de modo a evidenciar uma

diferenciação pedagógica, continha falhas relativamente à construção dos grupos. No decorrer da atividade descrita tive a oportunidade de reformular a minha planificação e optei por criar grupos com crianças mais e menos participativas. Esta medida, para além de permitir às crianças menos participativas serem incentivadas pelo entusiasmo das crianças mais participativas, estas últimas podiam aprender a dar oportunidade das outras crianças se exprimirem e participarem. Após a realização da atividade considero que esta mudança de estratégia foi correta porque foi possível todas as crianças comentar as suas descobertas e permitiu que algumas crianças fossem ajudadas por outros colegas.

Na planificação do dia 9 de abril de 2015 é descrita a forma como pretendia desenvolver a introdução à temática “Uma horta”, na qual as crianças iriam construir uma horta e tinham como atividade inicial desenhar os legumes que iriam ser semeados noutro dia. Ao analisar esta planificação algum tempo depois de ela ter sido feita e de ter sido posta em prática considero que esta planificação tem exemplos de uma boa e de uma má diferenciação pedagógica. O exemplo negativo está presente logo no primeiro ponto apresentado, no qual refiro que existirão mais cartões para que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de escolha. Este aspeto não tem qualquer relação com as necessidades, dificuldades ou potencialidades de cada uma das crianças e por isso nada contribuiu para que a criança atinja qualquer um dos objetivos estabelecidos. Por outro lado, no aspeto referido logo de seguida está retratada uma estratégia onde é evidenciada uma diferenciação, uma vez que é apresentado um objetivo para uma criança específica, tendo em conta as suas características, a ser desenvolvido na atividade apresentada. No entanto, existe a falta de especificação de quais seriam as estratégias que iria utilizar com as restantes crianças.

A planificação do dia 21 de abril de 2015 é referente a uma pequena visita de estudo ao jardim Portas do Sol onde as crianças tinham que explorar o jardim de modo a encontrar plantas ou animais. Nesta planificação faltou a descrição da estratégia da construção dos grupos que foram feitos tendo em conta as dificuldades das crianças, sendo o meu principal objetivo que durante a exploração do jardim as crianças fossem capazes de se entreajudar e de partilhar os materiais que lhes foram dados. Relativamente aos aspetos apontados na planificação penso que permitiram que a criança explorasse de uma forma livre e que o educador pudesse ouvir as descobertas de cada criança.

Relativamente à planificação do dia 22 de abril de 2015, considero que as estratégias definidas para as atividades do dia foram corretas, uma vez que permitiram dar oportunidade a todas as crianças de exprimir as suas ideias e conclusões, sendo que, naquele momento, as crianças com maior dificuldade ao nível da linguagem e comunicação foram incentivadas bem como foram proporcionadas condições para que estas se sentissem à vontade. No que diz respeito à escolha de algumas crianças para falarem em grande grupo, esta estratégia foi tomada com o objetivo de estas começarem a saber esperar pela sua vez de falar e de darem a oportunidade a outras crianças de participarem também. Embora esta estratégia também seja importante, considero que também é essencial o educador permitir dar a liberdade para as crianças se expressarem quando quiserem.

Também considero muito importante o diálogo feito com as crianças sobre as áreas da sala para a qual elas pretendem ir brincar naquele momento, pois permite ao educador perceber melhor os interesses da criança e de compreender as razões que a criança tem para não frequentar alguma área, sendo que, se necessário, deve mesmo perguntar os motivos à criança.

Ainda nesta planificação, tive a preocupação de planear algumas estratégias para o caso de as crianças não saberem manusear o rato do computador. As estratégias não estão explícitas na planificação porque, como nunca tinha realizado uma atividade com aquele recurso com aquele grupo de crianças, não sabia exatamente as dificuldades de cada uma delas. Desta forma as estratégias individuais foram definidas no momento após verificar quais as dificuldades e/ou potencialidades de cada criança com aquele recurso e considero que as estratégias adotadas foram as mais adequadas pois existiu em todas elas a mesma oportunidade de exploração.

De uma forma geral, considero que as minhas planificações estavam centradas no grupo em si, evidenciando os aspetos identificados no mesmo. Embora no momento de planificar tenha tido sempre em conta tudo o que já conhecia de cada uma das crianças, esses aspetos não eram colocados nas planificações e, conseqüentemente, as estratégias que ia utilizar individualmente não eram descritas. No início do estágio existiu uma dificuldade ao tentar prever quais seriam as adversidades e/ou potencialidades que cada criança teria em determinada atividade por as conhecer há relativamente pouco tempo mas, à medida que ia intervindo com elas e conhecendo-as melhor, essa previsão ia-se tornando mais fácil, embora esse não tenha sido um aspeto que tenha ficado claro nas planificações.

Relativamente à avaliação feita nas quatro planificações analisadas, esta foi idêntica em todas, sendo que considero que teria sido uma mais-valia ter complementado a avaliação com grelhas de verificação, como realizei em outras planificações e com a autoavaliação das crianças, pois unindo as grelhas aos instrumentos utilizados teria sido mais claro se os objetivos teriam ou não sido atingidos com cada uma das crianças. Qualquer instrumento que utilizei permitiu-me realizar reflexões diárias sobre o decorrer das atividades e da minha prática, possibilitando que diariamente melhorasse aspetos falhados anteriormente.

4.2 – Apresentação e análise dos dados das entrevistas

4.2.1 – Bloco I – Caracterização dos entrevistados

O primeiro bloco do guião da entrevista tinha como objetivo dar a conhecer o tema do meu trabalho ao entrevistado, para que fosse claro os objetivos da entrevista, bem como de caracterizar o entrevistado.

A Educadora A afirmou ter cinquenta e sete anos de idade e dezassete anos de serviço, tendo já trabalhado nos contextos de Creche e Pré-Escolar, encontrando-se, no momento da entrevista, a trabalhar com um grupo em idade Pré-Escolar.

Por sua vez, a Educadora B tinha cinquenta anos de idade e trinta anos de serviço. À semelhança da Educadora A, também já trabalhou nos dois contextos, encontrando-se agora a realizar funções de coordenadora pedagógica. O último contexto em que trabalhou foi de Creche, numa sala heterogénea onde as crianças tinham idades compreendidas entre o primeiro e os 3 anos de idade. Ao longo da entrevista, esta educadora centrou-se no trabalho que desenvolveu com o último grupo multietário com o qual trabalhou.

4.2.2 – Bloco II – O conceito de diferenciação pedagógica e a sua aplicação na prática

O segundo bloco da entrevista iniciou-se com a questão “O que entende por diferenciação pedagógica?”, o que permitiu introduzir o tema do objetivo da entrevista, bem como ficar a conhecer as conceções das educadoras entrevistadas sobre o mesmo. Ao analisar as respostas verifiquei que as duas educadoras interpretam a diferenciação pedagógica como sendo uma forma de olhar para cada criança como

um ser único e, por isso, ser necessário encontrar objetivos e estratégias para cada uma das necessidades de cada criança e do grupo.

A segunda questão deste bloco centrava-se no modo como as educadoras organizavam o ambiente educativo de modo a responder às necessidades e características das crianças. Uma vez que as educadoras, ao responder às questões da entrevista, se referiam a contextos diferentes, a sua forma de organizar o ambiente educativo era também ele diferente. A educadora A referiu que organizava a sala da forma que considerava mais adequada para o grupo e que, ao longo do tempo, ia modificando de acordo com aquilo que as crianças queriam ou com as áreas que surgiam. Esta educadora deixa alguns materiais sempre disponíveis para que as crianças desenvolvam a autonomia ao realizar os seus trabalhos os seus trabalhos, sejam eles livres ou orientados. Por sua vez, a Educadora B referiu que não modificava o espaço das áreas, embora alterasse o material didático de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

No que diz respeito aos aspetos que eram tidos em conta pelas educadoras quando planificavam de modo a responder à heterogeneidade das crianças, ambas responderam que, por norma, diferenciavam as estratégias que utilizavam permitindo que todas as crianças realizassem as mesmas atividades. Uma vez que a educadora B se encontrava com um grupo com diferentes níveis de desenvolvimento, para uma atividade criava objetivos gerais e, em segundo plano, definia estratégias e objetivos específicos para cada faixa etária dentro da mesma atividade. As duas educadoras referiram que tentavam que as crianças participassem no processo de planificação, pois ajudava-as a desenvolver o sentido crítico, dando a sua opinião e exprimindo as suas vontades relativamente às atividades, permitindo também às docentes identificar os interesses das crianças.

4.2.3 – Bloco III – Organização do grupo de crianças

O terceiro bloco do guião da entrevista tinha como objetivo identificar as estratégias utilizadas na organização do grupo de crianças em momentos de atividades orientadas. As educadoras tinham estratégias de organização dos grupos de trabalho de acordo com as características das crianças e com os objetivos que pretendiam que as crianças atingissem. A educadora A, por estar a trabalhar com um grupo em idade Pré-Escolar, privilegia a organização de pequenos grupos ou de pares, justificando que pretende que as crianças se ajudem entre si. Para que tal aconteça, a docente cria grupos ou pares que tenham crianças com mais dificuldade e

com menos dificuldades. No entanto, às vezes também permite que sejam as crianças a organizarem-se elas próprias em grupos com quem quiserem para começarem a responsabilizarem-se por aquilo que estão a fazer.

Por sua vez, a educadora B referiu que começou por privilegiar atividades individuais para conhecer melhor cada uma das crianças. No decorrer do ano, passou a priorizar, da mesma forma, as atividades de pequeno e de grande grupo, porque o facto de as crianças mais velhas serem mais participativas fazia com que os mais novos, aos poucos, comesçassem a ser também eles participativos. Esta docente tinha a preocupação de não serem sempre as mesmas crianças a serem as primeiras a fazer as atividades, para que aprendessem a esperar pela sua vez e, em alguns casos, que comesçassem a ter mais incentivo para participar nas atividades.

4.2.4 – Bloco IV – Avaliação

No último bloco da entrevista das duas educadoras entrevistadas deram a conhecer algumas estratégias que utilizam no momento de avaliar as crianças de forma individual e o grupo em si. As duas entrevistadas afirmaram utilizar o registo escrito como instrumento de avaliação, registando o que as crianças fizeram, o que disseram e a forma como se envolveram nas atividades e se os objetivos propostos foram ou não atingidos. Sobre estes registos de verificação a educadora B afirmou ter a necessidade de realizar sempre observações sobre cada criança porque havia sempre algo mais a dizer sobre ela naquele momento, pela possibilidade de esta ter demonstrado mais dificuldades ou mesmo de ter superado as expectativas colocadas inicialmente. Por sua vez, a educadora A acrescenta que, como instrumentos de avaliação, utiliza habitualmente o registo fotográfico e os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, bem como a autoavaliação das crianças.

As duas educadoras partilham da mesma opinião relativamente à importância das crianças e dos docentes realizarem uma autoavaliação do seu trabalho. É importante que as crianças façam essa autoavaliação para que tenham a consciência daquilo que já aprenderam e que foram capazes de ultrapassar e permite ao educador que dificuldades as crianças identificam e que o docente pode ainda não ter identificado. Relativamente à autoavaliação do docente, as duas educadoras referiram que é muito importante pois o papel do educador também passa por refletir sobre o que fizeram e a forma como o fizeram, de modo a concluir se as estratégias escolhidas foram as mais eficazes para que cada criança atingisse os objetivos definidos e concluir se está a ser feita a diferenciação mais correta.

A educadora B acrescenta ainda que, uma vez que a criança não tem os mesmos comportamentos em casa e no contexto escolar, os diálogos com a família são essenciais para completar as avaliações, dando a conhecer tanto à educadora como aos pais aspetos que ambos desconhecem. Desta forma, uma parceria com a família é uma mais valia para o desenvolvimento da criança podendo a família trabalhar em conjunto com a educadora para o mesmo fim.

5 – Triangulação dos dados

Neste capítulo será feita uma triangulação dos dados que obtive através das entrevistas, da análise e reflexão de quatro planificações e da fundamentação teórica, com o objetivo de apresentar as conclusões obtidas.

No que diz respeito ao conceito de diferenciação pedagógica, tema principal da minha investigação, as duas educadoras entrevistadas descrevem este conceito como uma forma de olhar para cada criança como um ser único e que, por isso, tem as suas próprias características e necessidades. Estas conceções vão ao encontro das ideias de Altlet (1997), que afirma que a diferenciação pedagógica trata-se de uma metodologia de ensino que tem em conta as diferenças de aprendizagem entre alunos e por isso diversifica e multiplica a gestão das aprendizagens ao nível dos conteúdos, ao nível das estratégias e ao nível das estruturas e agrupamento das diversas crianças.

Para realizar um ensino diferenciado é necessário pensar nas diferenças de cada uma das crianças logo no momento de planificar. Os aspetos que são diferenciados são tidos em conta ao grupo e, por isso, as educadoras entrevistadas referiram que, em relação ao grupo com o qual estavam ou estiveram a trabalhar, faziam uma maior diferenciação ao nível das estratégias para uma mesma atividade. A educadora B também diferenciava ao nível dos objetivos por se tratar de um grupo multietário com diferenças acentuadas ao nível de desenvolvimento, indo assim ao encontro das ideias de Allan e Tomlinson (2002) que afirmam que, para diferenciar o tipo de recetividade de cada criança, o docente terá que “idealizar e proporcionar escolhas de aprendizagem com graus diferentes de dificuldade” (Allan & Tomlinson, 2002, p. 24). Em relação às planificações analisadas, estas também tinham o objetivo de realizar uma diferenciação ao nível das estratégias, tendo em conta possíveis dificuldades que pudessem ser tidas por parte das crianças, bem como as vantagens que a organização de cada um dos grupos poderia trazer para a aprendizagem de cada uma das crianças.

A organização de grupos de trabalho é feita de acordo com os objetivos que pretende para determinada atividade. Se o objetivo for ficar a conhecer melhor a criança, tal como a educadora B fazia, é privilegiado um trabalho mais individualizado. No entanto todas as formas de organização de grupo é importante pois permite que as crianças se entrem ajudem, que partilhem ideias e experiências e que se motivem. Nesta ótica Tomlinson (2008) refere que o que caracteriza o ensino diferenciado são os diferentes métodos de trabalho e a utilização de diversas estratégias de ensino-

aprendizagem, levando as crianças a experienciar o trabalho em grande grupo, a pares e individualmente. Nas minhas planificações são privilegiadas atividades em pequenos grupos que eram organizados tendo em conta as dificuldades das crianças para que estas se pudessem ajudar, incentivar e que se sentissem à vontade para participar. Os critérios tidos em conta na construção e organização dos grupos partem daquilo que o docente pretende que as crianças aprendam e de que forma poderá ser mais benéfico para cada uma delas.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) é mencionado que, para que o currículo seja adequado ao grupo, é essencial ao educador ter especial atenção a seis aspetos muito importantes: a observação, a planificação, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação (ME, 1997). Relativamente ao último bloco da entrevista, sobre a avaliação, as entrevistadas referiram usar diversos instrumentos de avaliação, uma vez que nem todas as situações e nem todos os grupos podem ser avaliados sempre da mesma forma. Deste modo, referiram utilizar grelhas onde registam se os objetivos foram atingidos, acrescentando sempre algo ao nível das observações. Outros instrumentos utilizados foram os registos fotográficos, os trabalhos das crianças, as avaliações das crianças, bem como os diálogos regulares com as famílias para complementar as avaliações feitas em sala. De acordo com as OCEPE “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da ação, para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, p. 27). Para além das avaliações feitas às crianças e pelas crianças, é importante que o docente seja capaz de fazer também a sua autoavaliação, de refletir sobre a sua prática para identificar aspetos que tenham sido bem sucedidos e aspetos que tenham falhado, de modo a refletir sobre os seus motivos para posteriormente melhorar e assim ser capaz de adequar melhor a sua prática ao grupo e a cada uma das crianças para que todas desenvolvam as aprendizagens pretendidas. Embora não tenha realizado autoavaliações com as crianças, após este cruzamento de dados tenho consciência que teria sido uma mais-valia para complementar a minha autoavaliação que tinha como objetivo identificar sucessos e insucessos e de os melhorar futuramente.

Nas entrevistas, o discurso das duas educadoras vai ao encontro do que é referido nas OCEPE, pois referem que a avaliação realizada com as crianças é definida como um suporte do planeamento das atividades a desenvolver pelo educador com cada uma delas. Cada atividade educativa funciona como uma base de avaliação para o educador que, através da reflexão dos resultados obtidos na mesma, define a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança (ME, 1997).

Em suma, e ao encontro das ideias de Melo (2011), para além de valorizar as capacidades das crianças, a diferenciação pedagógica é um desafio que “exige” ao docente a capacidade de adequar à criança os objetivos e as situações de aprendizagem, capacitando a criança para responder às exigências do ensino. A função dos docentes não é pensar em corresponder aos interesses de cada aluno de forma individual, mas sim investir nas estratégias que consideram ser a mais adequada para o perfil de cada turma, de modo a enquadrar o currículo da melhor forma possível.

6 - Reflexão Final

Neste último capítulo pretendo refletir sobre todo o processo de desenvolvimento descrito no presente relatório, sendo que considero, que ao longo do meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar, senti uma grande evolução tanto a nível pessoal como profissional, no sentido em que pude aprofundar e adquirir novos conhecimentos através das diversas Unidades Curriculares que o curso disponibilizava, bem como tive a oportunidade de evoluir na minha prática pedagógica.

Uma vez que iniciei a Licenciatura em Educação Básica e, posteriormente, o Mestrado em Educação Pré-Escolar com pouca experiência profissional, existiu no decorrer dos dois estágios um grande receio que me limitava ao intervir. No entanto, avaliando o meu percurso e o meu desenvolvimento profissional, considero que foi notória a evolução pela qual passei. Foram várias as questões e dúvidas que me surgiram ao longo dos dois estágios mas desde o primeiro estágio, realizado em Creche, existiu a preocupação de realizar uma diferenciação pedagógica de modo a responder aos interesses e necessidades das crianças e, após a realização de algumas leituras, compreendi no que consistia a diferenciação pedagógica. Esta não se destina apenas a grupos multietários ou a crianças com necessidades educativas especiais, pois todas as crianças têm as suas necessidades e níveis de desenvolvimento e, por isso, quis levar esta temática como trabalho de investigação de modo a poder tentar realizar uma diferenciação pedagógica com um grupo homogéneo ao nível das idades.

Deste modo, no estágio em contexto de Jardim de Infância, tive como objetivo uma intervenção com base numa diferenciação pedagógica, na qual tentei melhorar todos os dias à medida que ia conhecendo melhor as crianças daquele grupo de um modo individual, identificando as suas capacidades, dificuldades e restrições.

De forma a realizar um ensino diferenciado, no momento de planificar, a minha prática ia ao encontro das ideias de Vieira (2015), na medida em que as atividades eram planeadas de forma a tentar antecipar as necessidades de cada criança, de modo a criar diversas formas de responder a essas mesmas necessidades. Este autor defende ainda que um docente, ao elaborar uma planificação, deve pretender que esta seja coerente, funcional, pertinente, flexível, aberta e descentralizada, promovendo a constante participação das crianças. Considero, assim, que ao longo do meu percurso houve uma evolução ao nível da minha capacidade de planificar e de intervir, no sentido em que estive sempre a observar o grupo, tentando que as crianças evoluíssem da melhor forma. Existiram situações nas quais não foi possível realizar as

atividades planeadas ou nas quais foi necessário realizar modificações no momento de intervir, aspetos que fazem parte do quotidiano numa sala de creche e jardim-de-infância, nos quais o educador deve estar preparado para responder às necessidades que a criança apresenta naquele exato momento, o que nem sempre é possível de prever.

Vieira (2015) considera ainda que o processo de avaliação é qualitativo, uma vez que é a qualidade do trabalho proposto que importa, no sentido em que a natureza do trabalho tem que corresponder às necessidades dos alunos, não sendo importante existir uma grande quantidade de trabalho diferenciado se este não for ao encontro das necessidades dos alunos.

O facto de refletir diariamente sobre as minhas planificações e as minhas intervenções permitiu-me identificar as minhas falhas e sucessos para me ajudar a melhorar logo nas intervenções seguintes e, com base em Oliveira e Serrazina (2002), ao citarem Shön (1992), posso afirmar que qualquer docente deve ser capaz de refletir de modo a melhorar diariamente a sua prática para um bom desenvolvimento das crianças, devendo refletir na ação, sobre a ação, bem como refletir a reflexão da ação. A reflexão na ação, tal como o nome indica, ocorre durante a prática, enquanto a reflexão sobre a ação ocorre após essa mesma prática com o objetivo de rever o que foi realizado. Por sua vez, a reflexão sobre a reflexão na ação ajuda o profissional a progredir, pois o docente olha retrospectivamente para a ação e reflete sobre o que aconteceu, o que observou e que significado atribuiu e que pode atribuir para o que aconteceu (Shön, 1992, citado por Oliveira e Serrazina, 2002). Esta última forma de refletir ajuda o professor/investigador no seu trabalho, na medida em que contribui para o desenvolvimento das práticas docentes, ajudando-o a compreender melhor os acontecimentos derivados da sua ação educativa passada e encontrar soluções para práticas futuras, através da prevenção de eventuais problemas que surjam.

Partilho a mesma perspetiva de Gonçalves e Trindade (2010) que, ao citarem Libâneo (2002, p.70), consideram que uma atitude reflexiva implica a análise da prática quotidiana, tendo em conta o contexto em que esta ocorre. O professor usa como base teorias, a fim de melhorar a sua prática de ensino e, também, de o ajudar a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática, aperfeiçoando o seu modo de agir e interiorizando novos instrumentos de ação.

A investigação desenvolvida e apresentada no presente relatório permitiu-me confirmar algumas ideias prévias que tinha sobre o tema, bem como corrigir algumas

concepções erradas no que diz respeito ao nível das atividades e dos objetivos. Antes de iniciar uma pesquisa mais profunda ao nível da literatura, considerava que, para realizar uma diferenciação pedagógica, tinham que ser feitas atividades diferentes com objetivos diferentes e esta concepção foi desmistificada através das leituras realizadas ao longo do estágio em Jardim de Infância, bem como posteriormente, através das entrevistas semiestruturadas realizadas a duas educadoras, que tiveram como suporte um guião no qual surgiram algumas dificuldades na sua construção, pois a minha intenção era compreender as concepções das entrevistadas sobre o tema e conhecer algumas estratégias utilizadas na prática, e para tal tinha que construir perguntas que permitissem obter isso. Contudo, considero que os dados obtidos nas entrevistas foram uma mais-valia para esta investigação, podendo criar as minhas conclusões ao triangular todos os dados obtidos ao longo do estudo.

Embora alguns modelos tenham como base um ensino diferenciado, a diferenciação pedagógica não é nenhum modelo de ensino, mas sim uma solução encontra há muito tempo para que todas as crianças fossem capazes de aprender. A diferenciação pedagógica deve estar na base da intervenção de qualquer docente, seja qual for o nível de ensino. De acordo com Coelho (2010), a diferenciação tem vantagens inegáveis para o aprendiz, independentemente das suas capacidades e dá-lhe a oportunidade de ter um trajeto equivalente ao que as suas capacidades o permitirem e de ter o mesmo currículo essencial dos seus pares, adquirindo, ao mesmo tempo, competências sociais valiosas e desenvolvendo a sua autoestima e capacidade de concretização.

Desta forma, a maior dificuldade que senti ao longo do meu percurso de formação inicial foi relativo ao modo como poderia realizar uma diferenciação com todas as crianças independentemente da atividade a ser posta em prática. Allan e Tomlinson (2002) e Coelho (2010) apresentam propostas de diferenciação idênticas, nas quais o docente pode fazer uma seleção dos conteúdos a lecionar, diversificar os seus métodos e técnicas de ensino, introduzir formas sociais de trabalho variadas através dos agrupamentos flexíveis e aumentar o leque de instrumentos de avaliação, tornando esta uma prática contínua e ajustável ao perfil de aprendizagem das crianças em causa e aos seus interesses.

Posto isto, posso afirmar que, para além de ter contribuído para a minha formação enquanto educadora de infância, a questão de investigação que escolhi ajudou-me a entender que os desenvolvimentos na nossa prática não são instantâneos mas sim fruto de um trabalho árduo de observação e diagnóstico em cada grupo de crianças. É

a partir desse trabalho que encontramos as melhores estratégias de ensino para determinada situação, podendo ser necessária a realização de uma diferenciação ao nível dos objetivos, das estratégias e/ou das atividades.

No que diz respeito ao meu desempenho no decorrer das minhas práticas pedagógicas, apesar dos receios e dos erros cometidos, faço um balanço positivo do trabalho que foi realizado ao longo dos dois estágios e acredito que os principais objetivos da minha parte foram cumpridos. Esforcei-me sempre e dei o melhor de mim para contribuir de forma positiva para o desenvolvimento e aprendizagem dos grupos de crianças com os quais trabalhei. Considero que os projetos desenvolvidos nos estágios foram bem construídos, na medida que estavam adequados ao grupo a que se destinava, permitindo trabalhar com as crianças as dificuldades que iam sendo identificadas diariamente. Ambos os projetos tinham algumas falhas ao nível da avaliação que foram identificadas no decorrer da prática e que tentaram ser corrigidas da melhor forma.

Em suma, considero que todo o trabalho que desenvolvi ao longo deste Mestrado em Educação Pré-Escolar permitiu-me realizar inúmeras aprendizagens, bem como a saber conduzir uma investigação de modo a responder a dilemas futuros que irão aparecer diariamente, pois um educador que seja reflexivo terá sempre muitas questões às quais irá tentar responder.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado: actas do colóquio realizado na Universidade de Genebra : Março 1978*. Coimbra: Almedina.
- Allan, S. e Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. INSTITUTO PIAGET.
- Almeida, A. P., Lima, F. M., Lisboa, S. M., Lopes, A. P., & Junior, A. J. *Comparações entre as teorias da aprendizagem de Skinner e de Bandura*. Cadernos de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde, v. 1, n.3, 2013, p. 81-90.
- Amaro, R. I. (2013). *Avaliação das aprendizagens: O Sistema de Acompanhamento das Crianças no contexto Pré-Escolar*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche*. Universidade do Minho.
- Coelho, A. M. (Novembro de 2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Da Teoria à Prática. Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Costa, A. J., Andrade, A. I., Neto-Mendes, A., Costa, N., (2004). *Gestão Curricular – Percursos de investigação*. Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago. Aveiro, p. 49- 84
- Estrela, M., (s.d). *“A Intencionalidade Educativa na Creche”*. Retirado de <http://ciane.esepf.pt/cd/02.pdf>
- Figueiredo, M. A. (2005). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Manuel Alves Ribeiro Figueiredo.
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem"*. Artigo em Livro de Atas de Conferência Internacional (pp. 2062 - 2073). Universidade Lusófona do Porto.

- González, F., Pedro. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto Editora.
- Horn, M., S., (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Kishimoto, T., & Freyberger, A. (2012). *Manual de Orientação Pedagógica. Brinquedos e Brincadeiras de Creches*. Brasília: Ministério da Educação Brasil.
- Leite, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Leite, T., S., (2013). *Adequações curriculares: perspetivas e práticas de planeamento e intervenção. Da investigação às práticas, III (I)*. 30 – 52
- Melo, L. C. (2011). *Currículo, Práticas Educativas e Diferenciação Pedagógica no Pré Escolar e 1º Ciclo*. Universidade dos Açores.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Paulo, S., Ienkot, V., & Guebert, M. (2011). *Uma metodologia para a educação infantil*. X Congresso Nacional De Educação - EDUCERE.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., Hohmann, M., (2011), *Educação de bebés em infantários*, Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª Edição, Lisboa.
- Resende, G. Lídia; Soares, Júlia, (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, C., António; Ribeiro, C., Lucie (s.d). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Roldão, M., C., (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Roldão, M., C., (2003). *Diferenciação curricular revisitada – Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Serra, C., (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação com o 1º Ciclo Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

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

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, J. S. (Junho de 2015). *As estratégias ao serviço da diferenciação pedagógica no ato de aprender*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Normativos Legais do Ministério da Educação e da Ciência:

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011: Avaliação na Educação Pré-escolar

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro

ANEXOS

ANEXO A – Planificações

Planificação dia 8 de abril de 2015

Competências a desenvolver	Áreas de conteúdo	Estratégias e Atividades	Diferenciação Pedagógica	Gestão dos recursos humanos e materiais	Avaliação
<p>(1) Desenvolver o sentido de partilha;</p> <p>(2) Formar conjuntos;</p> <p>(3) Explorar objetos de materiais diversos, de modo a verificar o comportamento distinto (atração/não atração) destes perante um íman.</p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação: - Domínio da Matemática</p> <p>Área Conhecimento do Mundo</p>	<p>O dia de hoje destina-se à exploração dos ímans em contacto com diversos objetos. Uma vez que esta atividade será realizada em pequenos grupos e, devido ao grande número de crianças, a atividade será realizada de manhã e de tarde.</p> <p>No momento da reunião do tapete relembram-se os objetos dados pela caixa das surpresas no dia anterior. Um desses objetos foi o íman e é esse o objeto que iremos conhecer melhor. Pergunto ao grupo quem sabe o que um íman faz e seleciono uma criança de cada vez, daquelas que disseram que sabiam, para responder. Se nenhuma criança souber que um íman atrai outros objetos eu exemplifico com um objeto que seja atraído. Informo as crianças que, durante o dia de hoje, iremos, em pequenos grupos, realizar uma experiência com ímanes.</p> <p>Depois de as crianças comerem a bolacha, chamo as primeiras 10 crianças para iniciar a experiência que se irá realizar nas mesas da sala. Dessas 10 crianças, 5 ficarão numa mesa e as outras 5 noutra mesa. Começo por pedir para cada criança ir escolher, em qualquer lado da sala, um objeto que acham que o íman vai atrair e que o leve para a mesa. Depois cada criança irá tirar um objeto</p>	<p>Para a realização desta atividade prevê-se a criação de cinco grupos, cada um com cinco crianças (se todas as crianças estiverem presentes). Na constituição dos grupos será tida em conta as características de cada criança, ou seja, pretendo que, em cada grupo, estejam crianças que se complementem a nível de ideias. Também é tida em conta a facilidade, ou não, que a criança tem em exprimir-se. Desta forma as crianças mais inibidas não ficarão no mesmo grupo que as crianças mais participativas e rápidas a responder, para que possam sentir-se à vontade e também para terem a sua oportunidade de falar. Também optei por deixar cada criança ter os seus objetos, pois assim sei que nenhuma criança deixará de</p>	<p>Humanos: - Crianças; - Educadora; - Estagiárias; - Ajudante de Ação Educativa.</p> <p>Materiais: - Caixa das surpresas com: o Clipes; o Colher de metal; o Colher de plástico o Papel de Alumínio; o Latas de sumo;</p> <p>- Objetos da sala; - Ímans; - Folhas de registo; - Canetas de feltro.</p>	<p>A avaliação será feita através das grelhas de observação de envolvimento e bem-estar das crianças.</p> <p>Os registos da atividade feitos por cada criança irão para o portefólio individual.</p>

		<p>da caixa das surpresas que poderá ser uma caixa ou uma lata. Cada caixa contém um objeto diferente, mas em grande quantidade, e as crianças terão que, inicialmente, distribuir um objeto de cada caixa a cada elemento do grupo (1). Cada elemento do grupo também ficará com uma lata. De seguida distribuo uma folha por cada criança e explico aos dois grupos que de um lado terão que desenhar os objetos que acham que o íman atrai e, do outro, os que acham que o íman não atrai (2). Neste momento deixo o grupo a fazer as suas previsões e começo a fazer o registo fotográfico para o caderno da área das ciências.</p> <p>De seguida, vou a cada grupo tentar perceber as previsões de cada criança e a forma como pensaram. Entrego um íman a cada criança e deixo-as a explorar um pouco (3). Depois volto a cada grupo e pergunto quais daqueles objetos são atraídos, afinal, pelo íman. Por fim, antes de pedir que registem quais os objetos que são e não são atraídos faço uma sistematização desta exploração perguntando às crianças:</p> <ul style="list-style-type: none">-“Os ímans atraem todos os materiais?”- “Acham que a atração pelo íman depende do peso e da forma do objeto ou depende do seu material?”-“Para existir atração entre o íman e o objeto tem que estar juntos?” <p>Se as crianças quiserem, poderão ficar a explorar os materiais com os ímans.</p>	<p>poder explorar os materiais envolvidos na atividade e assim também poderá fazê-lo à sua maneira.</p> <p>Por fim, decidi que cada criança poderá escolher um objeto da sala para a atividade porque de certa forma será esse objeto que distinguirá a exploração de cada criança e, assim, poderá envolver mais a criança na atividade.</p>		
--	--	--	---	--	--

Planificação dia 9 de abril de 2015					
Competências a desenvolver	Áreas de conteúdo	Estratégias e Atividades	Diferenciação Pedagógica	Gestão dos recursos humanos e materiais	Avaliação
<p>(1) Ser capaz de expôr as suas ideias;</p> <p>(2) Saber escutar os outros e esperar pela sua vez de falar;</p> <p>(3) Reconhecer alguns legumes e plantas a partir de imagens;</p> <p>(4) Desenvolver a destreza manual e a coordenação motora.*</p>	<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem Oral - Expressão Plástica <p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>Este dia destina-se à introdução da temática da horta e à decoração dos materiais onde iremos plantar. Desta forma, durante a reunião matinal, depois de as crianças comerem a bolacha, apresento-lhes o livro "O Nabo Gigante". Uma vez que este tema poderá ser novidade para grande parte das crianças, vamos, em primeiro lugar, explorar as imagens do livro. As imagens são mostradas às crianças e pretende-se que estas observem as imagens e que digam o que acham que está a acontecer (1 e 2). Neste momento consigo perceber se as crianças conseguem identificar nas imagens se os legumes estão a ser semeados ou colhidos. Depois de ouvir as ideias das crianças e de explicar algumas imagens (se necessário), vou ler a história. Durante a leitura, as crianças não vão ver as imagens para que não percam o fio condutor da história. No fim da história, se as crianças quiserem, voltamos a ver as imagens. De seguida questiono as crianças se gostavam de fazer a horta da turma.</p>	<p>As crianças terão oportunidade de escolher qual legume gostariam de representar. Existirá mais cartões que o número de crianças para que mesmo as últimas a realizar a atividade possam ter oportunidade de escolha. O objetivo (4) desta planificação destina-se essencialmente a uma criança em particular que apresenta algumas dificuldades no manuseamento de alguns objetos como canetas e pinceis.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Estagiárias; - Ajudante de Ação Educativa. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro "O Nabo Gigante"; - Imagens de: <ul style="list-style-type: none"> o Rabente; o Alface; o Salsa; o Coentros; o Hortelã; o Feijões; o Ervilhas; o Nabo. - Cartões de identificação; - Canetas de feltro. 	<p>A avaliação será feita através de uma reflexão diária, onde irei refletir sobre as estratégias utilizadas, bem como os seus resultados.</p>

		<p>Uma vez que as crianças provavelmente não conhecem grande parte das plantas e legumes que serão plantados, apresenta-se uma imagem de cada um dos legumes que serão plantados (3). Neste momento as crianças terão oportunidade de identificar o nome que corresponde ao que está na imagem. Se as crianças não souberem eu digo para que fiquem a conhecer.</p> <p>De seguida cada criança poderá docorar um cartão de identificação da horta onde já contém uma imagem das que foram apresentadas anteriormente e um espaço para a criança representar o legume como quiser. A representação será feita com canetas de feltro. Antes de a criança começar a sua representação pergunto-lhe se se lembra do nome do legume da imagem para podermos fazer a identificação no cimo do cartão (3).</p> <p>Uma vez que não dá para todas as crianças realizarem a atividade ao mesmo tempo, enquanto algumas crianças realizam a atividade as restantes podem brincar pela sala.</p>			
--	--	--	--	--	--

Planificação dia 21 de abril de 2015					
Competências a desenvolver	Áreas de conteúdo	Estratégias e Atividades	Diferenciação Pedagógica	Gestão dos recursos humanos e materiais	Avaliação
<p>(1) Estimular e desenvolver a curiosidade da criança, confrontando-a com situações de descoberta e de exploração do mundo;</p> <p>(2) Observar e registar diferentes animais e plantas;</p> <p>(3) Ser capaz de comentar o que observa/observou e o que faz/fez;</p> <p>(4) Saber esperar pela sua vez de falar e saber escutar</p>	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>-Linguagem Oral</p> <p>-Expressão Plástica</p>	<p>O dia de hoje destina-se a uma pequena visita ao jardim Portas do Sol, situado em Santarém. Uma vez que as crianças já tinham lá ido ver como estava o jardim no Outono, agora pretende-se que vejam e comparem com o seu estado na Primavera. Para garantir que o jardim estava em condições para receber as crianças (não existindo obras), fui até ao local na sexta-feira, dia 17 de Abril, fazer uma observação e ver que mais potencialidades poderia aquela visita ter.</p> <p>Desta forma, durante a reunião matinal no tapete, informo as crianças que hoje teremos um dia diferente e pergunto onde é que foram tiradas aquelas fotografias que estão penduradas onde eles estão a ver o Outono. Sei que as crianças recordam-se daquela visita porque já várias vezes fizeram referência a ela sempre que se fala em Outono.</p> <p>Depois de as crianças comerem a bolacha forma-se um comboio para irmos até ao jardim. O percurso a percorrer é o que a educadora cooperante costuma realizar com as crianças. Embora já tenha identificado o percurso no mapa, não o conheço. Quando chegarmos ao jardim vou pedir às</p>	<p>No jardim cada criança poderá explorar o que quiser, sendo que terei o cuidado de saber o que a criança está a fazer para poder sugerir algo à criança dentro daquilo que ela está a explorar (3).</p> <p>Na reunião do tapete da tarde, onde as crianças podem falar o que viram e aprenderam no jardim, deixarei as crianças contarem o que quiserem mas também colocarei algumas questões para as crianças que pouco participam nas reuniões do tapete. Poderão ser questões como:</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Crianças; -Educadora; -Estagiárias; -Ajudante de Ação Educativa. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 lupas; -Caixas de plástico; -4 máquinas fotográficas; -folhas; -Lápis de cor. 	<p>A avaliação será feita através de grelhas de observação ao nível do bem-estar e do envolvimento. Estas grelhas serão complementadas com uma reflexão das atividades ao nível das estratégias utilizadas e do envolvimento do grupo de crianças. Também será feito registos fotográficos meus e das crianças.</p>

<p>os outros;</p> <p>(5) Expressar livremente as suas experiências e vivências;</p>		<p>crianças que fiquem em meio círculo para que todas me possam ver e ouvir. As crianças vão ser formadas em 4 grupos de seis crianças e terão consigo uma máquina fotográfica, uma lupa, uma caixa para guardarem o que quiserem. Antes de as crianças partirem para a descoberta vou pedir que procurem e observem os animais que andam pelo jardim e as plantas que lá se encontram (1 e 2).</p> <p>Pretendo dar atenção a cada um dos grupos até mesmo para observar as descobertas que as crianças estão a fazer.</p> <p>Antes de abandonarmos o jardim, as crianças terão que deixar lá os animais caso tenham guardado algum, mas poderão guardar na caixa outras coisas que tenham encontrado. Em comboio voltamos para a instituição pelo mesmo percurso. Esta visita deverá ocupar a manhã toda, sendo que ao chegar à instituição terão que ir fazer a higiene para ir almoçar.</p> <p>A parte da tarde terá início com uma conversa em grande grupo no tapete. Durante a conversa as crianças terão oportunidade de falar e de escutar os colegas sobre o que têm para contar sobre a visita (3 e 4).</p> <p>De seguida poderão ir brincar para todas as áreas enquanto algumas crianças em pequenos grupos realizam um desenho sobre a visita de manhã (5).</p>	<p>-“O que recolheste?”;</p> <p>-“Viste alguns animais e plantas? Quais? Como eram?”.</p>		
---	--	--	---	--	--

Planificação dia 22 de abril de 2015

Competências a desenvolver	Áreas de conteúdo	Estratégias e Atividades	Diferenciação Pedagógica	Gestão dos recursos humanos e materiais	Avaliação
<p>(1) Desenvolver o desejo de saber e compreender o porquê das coisas;</p> <p>(2) Ser capaz de expôr as suas ideias, de fazer comentários ou descrever algo;</p> <p>(3) Desenvolver a imaginação ao representar uma história apenas ouvida;</p>	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>-Linguagem Oral</p> <p>-Novas Tecnologias</p>	<p>Durante a reunião matinal no tapete, enquanto as crianças comem a bolacha, apresento a história “A viagem da sementinha”. Pretende-se que as crianças recordem quando semearam as sementes na horta e que fiquem curiosas relativamente à forma como as sementes germinam. Questiono as crianças sobre se acham que pode acontecer o mesmo com a nossa horta(1). Nesta altura espera-se que as crianças que foram regar a horta nos últimos dias comentem que já viram os legumes a crescer. Para descobrirmos o que está a acontecer, sugiro que façamos uma experiência, na qual vamos observar a germinação de feijões durante várias semanas (1). Enquanto algumas crianças vão brincar nas áreas faço a atividade com um grupo com 4 crianças. Cada criança terá uma tarefa: uma criança coloca o papel no copo, outra o algodão, outra coloca água na garrafa e outra despeja a água no copo. Todas as crianças colocaram um feijão no copo. Da parte da tarde, pergunto quem</p>	<p>Durante o momento de observação da horta faço algumas questões a crianças que têm mais dificuldade em falar em grande grupo sobre o que estão a ver (2). Nas conversas em grande grupo pretendo que participem algumas crianças que gostam sempre de participar e crianças que pouco falam em grande grupo. Para tal, nos momentos em que coloco questões terei o cuidado em selecionar as crianças que pedirei para responder. Quando as crianças estiverem a realizar a atividade da germinação do feijão, cada uma será responsável por uma tarefa. Na parte da tarde, no momento das crianças irem brincar para as áreas</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Crianças; -Educadora; -Estagiárias; -Ajudante de Ação Educativa. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -História “A viagem da sementinha”; -Seis copos de plástico transparentes; -Papel de cozinha; -Algodão; -Alguidar com água; -Garrafa de água; - 24 sementes de feijão; -Computador; - Programa Tux Paint. 	<p>A avaliação será feita através de grelhas de observação ao nível do bem-estar e do envolvimento. Estas grelhas serão complementadas com uma reflexão das atividades ao nível das estratégias utilizadas e do envolvimento do grupo de crianças. Também será feito registo fotográfico e serão utilizados os desenhos das crianças.</p>

		<p>ainda se lembra de história e o que foi feito de manhã. De seguida pergunto quem quer ir para cada área sendo que tenho que escolher o número de crianças que estão estipuladas para cada uma das áreas. A criança que for para a área do computador terá a oportunidade de realizar um desenho sobre um excerto da história lida de manhã. Para que a criança se lembre e se foque no exercerto pretendido releio o excerto (3). O desenho será feito no programa Tux Paint e estarei sempre perto da criança para a ajudar a conhecer as funcionalidades do programa.</p>	<p>irei definir com elas quem vai para qual área. Na atividade do desenho no computador será feito um trabalho mais individualizado pois uma vez que está apenas uma criança na atividade poderia responder a todas as dificuldades apresentadas pela criança. Algumas crianças podem apresentar mais dificuldades a manusear o rato.</p>		
--	--	--	---	--	--

**ANEXO B – Autorização para as
entrevistas semiestruturadas e divulgação
dos respectivos dados**

Autorização para a realização e gravação da entrevista e divulgação dos respetivos dados

O meu nome é Tatiana Raquel Tonaco Pereira e frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Santarém. Estou a realizar, no âmbito do mesmo mestrado, o meu trabalho final de curso que engloba uma investigação, na qual abordo a problemática “Como planificar para um grupo de crianças, respeitando as suas características e necessidades individuais para que todas aprendam?”, onde tenho como objetivo compreender no que consiste a diferenciação pedagógica e de que forma esta pode ser aplicada nas salas de Creche e Jardim de Infância.

Para fundamentar a minha investigação, pretendo realizar entrevistas a educadoras, de modo a recolher informações relativas ao tema. Assim, venho por este meio pedir autorização para a realização e gravação de uma entrevista semiestruturada, bem como para a divulgação das respostas dadas nas mesmas. Todavia, a identidade dos entrevistados será salvaguardada.

A aluna:

Tatiana Pereira

Autorizo a gravação da entrevista e a divulgação das respostas

(A educadora)

ANEXO C – Guião da entrevista

Guião da entrevista semiestruturada

Blocos	Objetivos	Questões de orientação para a entrevista
<p>Bloco I – Justificação da entrevista e caracterização do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os objetivos da entrevista; • Caracterizar o entrevistado; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Idade do entrevistado? ○ Tempo de serviço? ○ Em que contextos já trabalhou? ○ Em que contexto se encontra a trabalhar?
<p>Bloco II – O conceito de diferenciação pedagógica e a sua aplicação na prática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as conceções que o entrevistado tem do conceito de diferenciação pedagógica. <hr style="width: 20%; margin: 5px auto;"/> • Perceber como é organizado o ambiente educativo de forma a incluir as diferentes características das crianças. <hr style="width: 20%; margin: 5px auto;"/> • Perceber como é planeada a intervenção do educador tendo em conta as características e necessidades de cada criança do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que entende por diferenciação pedagógica? <hr style="width: 20%; margin: 5px auto;"/> ○ Como é que organiza o ambiente educativo e quais os cuidados e preocupações que tem em conta de forma a responder à heterogeneidade do grupo? <hr style="width: 20%; margin: 5px auto;"/> ○ Quais os aspetos que são tidos em conta quando planifica e onde é que estão apresentados (nas atividades; nos objetivos; ou nas estratégias)? ○ Faz diferenciação com todas as crianças? ○ Que aspetos costuma diferenciar? ○ As crianças participam no

		processo de planificação?
Bloco III – Organização do grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar estratégias utilizadas na organização do grupo de crianças em momentos de atividades orientadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ De uma forma geral, costuma privilegiar atividades de grupo, pares ou individuais? Porquê? ○ Quais os critérios que utiliza quando organiza os grupos de crianças?
Bloco IV - Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar como é realizada a avaliação das crianças. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da autoavaliação na diferenciação pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ No momento de realizar a avaliação também faz diferenciação da mesma? ○ Qual considera a melhor forma de avaliar as diferenciações que são realizadas? ○ Como é que podemos concluir se essa diferenciação foi bem sucedida? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ○ De que modo a autoavaliação das crianças e do docente pode ser uma mais valia para desenvolver uma diferenciação mais correta.

ANEXO D – Transcrição das entrevistas

Transcrição da entrevista à Educadora A

Duração: 15 minutos e 49 segundos

Bloco I – Caracterização do entrevistado

“Tenho 57 anos e o meu tempo de serviço são 17 anos. Já trabalhei tanto no contexto de Creche como de Pré-Escolar, sendo que neste momento encontro-me a trabalhar com um grupo em idade Pré-Escolar.”

Bloco II - O conceito de diferenciação pedagógica e a sua aplicação na prática

O que entende por diferenciação pedagógica?

“Eu penso que a diferenciação pedagógica é a forma de trabalhar com cada criança ou com o grupo nas várias situações. Para fazer umas atividades eu tenho que utilizar uma forma e com outras crianças tenho que utilizar uma outra forma de trabalhar.”

Como é que organiza o ambiente educativo e quais os cuidados e preocupações que tem em conta de forma a responder à heterogeneidade do grupo?

“Normalmente no início do ano eu ponho a sala dividida da forma que eu acho que é melhor para o grupo, até porque já conheço o grupo e porque têm a idade que têm neste caso, conforme as idades. Durante o ano vamos modificando, já modificámos até agora e ainda estamos no início, vamos modificando conforme com aquilo que eles querem mais ou se aparece uma área nova também podemos pôr. Vamos jogando um bocado com aquilo que eles querem também e com aquilo que nós podemos pôr. Estamos a trabalhar um tema qualquer conhecido de uma área específica, pode ser então a altura de colocar essa área. As áreas estão assim porque eu acho que devem estar assim desta forma e depois se eles quiserem mudar voltamos a mudar. Num móvel faço questão que aqui estejam os materiais para eles poderem ir buscar, para poderem trabalhar por isso o móvel está sempre aberto para poderem ir buscar sempre que querem ou se precisam para alguma atividade. As áreas, por norma, estão sempre abertas e as crianças já sabem que há regras para cada uma delas e que só podem estar em cada uma um certo número de crianças.”

Quais os aspetos que são tidos em conta quando planifica e onde é que estão apresentados (nas atividades; nos objetivos; ou nas estratégias)? Que aspetos costuma diferenciar?

“Quando planifico tenho em atenção as estratégias e os objetivos e é aí que faço as diferenciações. Presentemente não tenho objetivos específicos para nenhuma criança. Por norma as estratégias é que são um pouco diferentes e depois a avaliação eu tenho que ter em conta porque há meninos que são de janeiro e outros de dezembro, tem a mesma idade mas acabam por ter diferenças e às vezes existe quase um ano de diferença entre eles e por isso não posso estar a exigir ou a querer que meninos com quase uma diferença de um ano tenham os mesmos resultados, por isso a atividade vai ser a mesma só que depois aquilo que eu avalio neles ou a estratégia é diferente para cada um deles.”

Faz diferenciação com todas as crianças?

“Sim, já o conhecemos e sabemos que cada um é um e por isso temos que fazer diferenças. Cada um é um indivíduo e por isso temos que fazer diferenciação porque não são todos iguais e se calhar temos que arranjar estratégias para conseguir gerir as diferenças deles.”

As crianças participam no processo de planificação?

“Presentemente eu tento que eles participem. Muitas das vezes são eles que dão as ideias e por isso acabam por participar de forma indireta no processo de planificação. Dá para perceber o que é que eles sabem e o que gostariam de saber.”

Bloco III – Organização do grupo de crianças

De uma forma geral, costuma privilegiar atividades de grupo, pares ou individuais? Porquê?

“De uma forma geral, por norma ou é o grande grupo, pequenos grupos e a pares. O individual é o que faço menos porque se eu arranjar pequenos grupos tenho o cuidado de, mais ou menos, tentar escolher mais ou menos para eles ficarem com um grupo para se ajudarem e para darem ideias naquele pequeno grupo. O individual é mais raro fazer porque requer que a criança esteja mais sozinha. Privilegio mais as atividades em pequenos grupos ou pares e de grande grupo, embora de grande grupo também seja o que privilegio menos. Nas atividades do dia a dia utilizo mesmo mais atividades em pequenos grupos ou pares.”

Quais os critérios que utiliza quando organiza os grupos de crianças?

“Costumo colocar uma criança com mais dificuldade com uma que tenha menos dificuldade para eles também conseguirem inter-ajudar. Às vezes também para uma questão de partilha, para os obrigar a partilhar ou a serem solidários. Outras vezes também os separo por saber que certas crianças juntas não fazem nada, ou se tiverem separados com mais alguém já estão mais concentrados. Há vários motivos para os juntar ou separar. Outras vezes deixo serem eles a fazerem os grupos ou junto aqueles que sei que juntos não estão tão concentrados mesmo para os responsabilizar por aquilo que estão a fazer. Por exemplo, numa atividade que os obriga a ter muitos cuidados e de estar com mais atenção, se eu puser um grupo que normalmente não tem cuidado eles acabam por ter de se responsabilizar por aquilo que estão a fazer, pela atividade que estão a fazer. Há atividades que eles têm que ser responsáveis, então aí também deixo eles juntarem como querem embora eu nesses casos tenha ainda mais atenção por saber que se trata daquele tipo de grupo”.

Bloco IV – Avaliação

No momento de realizar a avaliação também faz diferenciação da mesma?

“Sim tem que ser senão era tudo igual.”

Qual considera a melhor forma de avaliar as diferenciações que são realizadas?

“Uma das formas é eles fazerem a autoavaliação deles. Agora também estamos a utilizar muito o registo porque acho que é importante também eles saberem. E é engraçado que a nível da autoavaliação eles conseguem ter uma consciência muito grande daquilo que fizeram ou como que é fizeram e depois também é feita a avaliação do grupo perante as atividades e noto que eles são muito justos e conseguem aceitar a avaliação que os outros é muito bem aceite por aqueles que estão a ser avaliados. Também tenho os registos das atividades de como decorreram, tenho a avaliação do dia, os registos fotográficos também me servem para muito, os trabalhos deles, também vejo a forma como eles se empenham e envolvem nas atividades e vou sempre registando e dialogando com eles do que vão fazendo.”

Como é que podemos concluir se essa diferenciação foi bem sucedida?

“Às vezes é difícil. Mas é mais pelos resultados, se eles conseguirem evoluir, se conseguirem ultrapassar certas dificuldades eu acho que é sinal que as coisas estão a ir num bom caminho. Muitas vezes há coisas que nos passam. Achemos que estamos a usar uma estratégia muito boa, mas se calhar não é assim tão boa e outras vezes

até é a correta. Depois se refletimos sobre aquilo que foi feito até conseguimos voltar atrás e tentar arranjar outras estratégias. E acontece muito no dia a dia, às vezes estamos a utilizar uma estratégia e chegamos ao fim e dizemos assim «Se calhar de outra maneira tinha sido melhor». Eu acho que é refletindo e pensando nas coisas é que se pode evoluir. Agora termos a certeza se foi totalmente correta acho que não temos. Acho que não há método nenhum para termos a certeza que aquela vai ser a forma correta, mas se formos capazes de pensar e de dizer «Olha se calhar devia ter utilizado outra forma de atuar, ou outra forma de avaliar ou uma outra estratégia para ele conseguir fazer isto» eu acho que o nosso papel é isso mesmo. É tentar arranjar estratégias é mais estratégias para tentar que a criança atinja os objetivos ”.

De que modo a autoavaliação das crianças e do docente pode ser uma mais valia para desenvolver uma diferenciação mais correta.

“Eu acho que é muito importante e acho que já disse isso mesmo. Acho que quanto mais nós pusermos eles a avaliar e a nós, nós refletimos as avaliações que eles fizeram e aquilo que nós achámos que era isso que queríamos acho que vais sendo importante. É importante para tentar sempre melhorar, até porque a autoavaliação das crianças permite ao educador perceber quais são as dificuldades que elas identificam e aspetos que ainda podem melhorar e o educador pode não ter percebido isso porque passam-nos sempre coisas. As avaliações servem mesmo para nós conseguirmos perceber o que é que podemos melhorar e há sempre coisas a melhorar”.

Transcrição da entrevista à Educadora B

Duração: 19 minutos e 58 segundos

Bloco I – Caracterização do entrevistado

“Tenho 50 anos de idade e tenho 30 anos de serviço. Já trabalhei nos dois contextos, sendo que o último contexto em que trabalhei foi numa sala heterogênea em Creche com as idades: 1 ano, 1-2 anos e 2-3 anos. Neste momento estou a fazer o trabalho de coordenação pedagógica.”

Bloco II - O conceito de diferenciação pedagógica e a sua aplicação na prática

O que entende por diferenciação pedagógica?

“Para mim a diferenciação pedagógica tem a ver nós termos em conta que cada criança é um ser único e conseguir arranjar objetivos e estratégias para cada necessidade de cada criança, independentemente se seja uma sala heterogênea ou não”.

Tenho em conta o grupo que teve anteriormente, como é que organizava o ambiente educativo e quais os cuidados e preocupações que tinha em conta de forma a responder à heterogeneidade do grupo?

“Eu tinha sempre essa preocupação porque tinha meninos de um ano e tinha meninos com quase três anos, então quando fazia a planificação tinha sempre em mente que qualquer atividade que fizesse com eles tinha que ser diferenciada. Tinha que ter em conta que as idades eram diferentes, portanto tinha sempre estratégias diferentes conforme a idade da criança. Já não falando nas necessidades de cada um. Relativamente ao espaço da sala fui sempre alterando durante o ano porque não sou apologista que durante o ano esteja sempre igual, devemos mudar conforme as necessidades e os interesses das crianças, então fui sempre modificando. Tinha material didático que só utilizava em determinadas alturas para os trabalhar individualmente e depois tinha outros que estavam um mês ou dois meses na sala e que depois retirava e punha outros para as crianças também não se cansarem de terem sempre a mesma coisa. Mas as áreas eram sempre as mesmas, porque eles também têm que se habituar ao espaço e não podia estar a modificar as áreas. Era mais o mudar o material que eu fazia.”

Quais os aspetos que eram tidos em conta quando planificava e onde é que eram apresentados (nas atividades; nos objetivos; ou nas estratégias)? Que aspetos costumava diferenciar?

“Era mais nas estratégias e nas atividades. Fazia sempre uma diferenciação, uma vez ou outra nos objetivos, mas como eu utilizava mais objetivos ao nível geral, como eram muito mais abrangentes, eu depois tinha essa necessidade ao nível das estratégias e das atividades. Uma atividade tinha sempre um fim com os meninos de um ano e com os meninos de dois anos já tinha outro fim, ou seja, eu tinha a mesma atividade mas era conduzida de maneira diferente. Por exemplo, se eu tinha para os mais velhos desenvolver a motricidade fina a nível de uma atividade de digitinta e que gostava que os mais pequeninos também já entrassem nessa atividade, claro que eu tinha que pensar assim «A digitinta não pode ser com tinta tóxica, tem que ser com faria e água» porque os mais novos ainda têm a necessidade de pôr as coisas na boca. Outro exemplo, quando comecei a introduzir aos mais velhos o pincel, os outros ainda não estavam preparados para o pincel, então pintavam com os dedos porque achei que era muito mais importante pintarem com o dedo ou com a mão do que propriamente pegarem no pincel porque ainda era cedo para os mais pequeninos.”

Fazia diferenciação com todas as crianças?

“Sim, embora às vezes por mais que agente queira não consegue chegar a todos. A minha experiência em sala heterogénea não foi a primeira vez e chega uma altura que quando vamos fazer uma reflexão do trabalho que estamos a fazer reparamos que algumas coisas ficaram para trás porque não conseguimos a nível individual, então eu tenho essa preocupação de depois ir pegar nessas crianças, não vou pegar nas atividades que fiz antes, mas arranjar outras atividades e outras estratégias para conseguir com determinada criança atingir o objetivo que eu gostava que tivesse atingido e que não conseguiu, pelo menos perceber porque é que não conseguiu.”

As crianças participavam no processo de planificação?

“Lá para o meio do ano já lhes propunha às vezes que atividade é que queriam fazer, sim. Mas claro que os mais velhos é que tinham essa participação, os pequeninos não, mas já propunha e eles já sabem dizer o que gostam de fazer. Mesmo quando eu não tinha planeado nenhuma atividade específica e queria que eles explorassem a sala eu já lhes perguntava que área é que gostavam de estar e com dois anos já nos dizem perfeitamente para onde querem ir.”

Bloco III – Organização do grupo de crianças

De uma forma geral, costumava privilegiar atividades de grupo, pares ou individuais? Porquê?

“Eu comecei por privilegiar o trabalho individual, porque eu tinha primeiro que conhecer as crianças e só individualmente é que o conseguimos fazer apesar de fazermos aquela entrevista com os pais e termos conhecimentos só depois no terreno é que a noção necessária. Chega a um certo ponto que eu já privilegio tudo porque eu acho que é importante. Por exemplo, as crianças de dois anos já são participativas se tu puxares por elas e eu notei no grupo do ano passado que eu dei tanto valor a isso que no fim do ano o grupo dos pequeninhos já começava também a querer dar opinião, claro que eram coisas básicas mas já queriam participar. Por exemplo, fazíamos às vezes eles estarem a cantar cançõezinhas e queriam cantar para o grupo, os mais velhos já queriam fazer isso, e para o fim os pequeninos também já queriam participar naquele trabalho que no fundo era em grupo.”

Quais os critérios que utilizava quando organizava os grupos de crianças?

“Naquela sala só tínhamos uma mesa, não dava para participar todos ao mesmo tempo, mas eu acho que isso até é bom que é para eles começarem a saber esperar pela sua vez, mas era conforme a atividade. Em pequenos grupos fazia muitas vezes, fazia muitas mais individuais mas em grupo muitas vezes também, mas era mais individual. Enquanto uns estavam a fazer uma atividade comigo, um grupinho, o resto do grupo estava a brincar nas áreas e a ajudante estava com eles e brincava com o resto do grupo.” “Não tinha nenhum critério na seleção das crianças para cada grupo. Primeiramente deixei que fosse aqueles que se interessavam, depois comecei a travar isso. Comecei a fazer com que aqueles que normalmente não tinham grande interesse, comecei a incentiva-los a serem eles os primeiros e deixar aqueles que queriam ser sempre os primeiros a brincar primeiro, porque acho que é importante eles saberem esperar. Mas primeiramente o meu critério era quem vinha primeiro era aquele que estava mais interessado, depois comecei a ter outra estratégia que era «vou incentivar aqueles que normalmente só vêm porque eu chamo».”

Bloco IV – Avaliação

No momento de realizar a avaliação também fazia diferenciação da mesma?

“Sim tinha várias formas de avaliar, era conforme a atividade que estava a fazer tinha uma grelha de como avaliar a criança ou o grupo, onde eu tinha os vários objetivos a atingir e que depois punha se atingiu ou se não atingiu. Por exemplo, se era a nível de conversa de grupo ou conversa individual eu colocava o que é que a

criança respondia ou não respondia e depois eu fazia uma avaliação de como é que a atividade tinha decorrido e se tinha sido bom ou não.”

Qual considera a melhor forma de avaliar as diferenciações que são realizadas?

“Acho que cada criança é uma criança e não podemos estar...apesar de eu ter essas grelhas, em que algumas delas foram feitas por mim, eu tinha sempre a necessidade de fazer observações porque acho que cada criança é uma criança, cada grupo é um grupo e não pode ser taxativamente aquilo que nós lá pomos. Há sempre algo que temos a necessidade a acrescentar, ou porque a criança tem algumas dificuldades ou porque a criança ultrapassou todas as nossas expectativas. Não consigo dizer que haja um modelo mais apropriado, mas claro que temos que nos basear nos modelos e depois adaptar, por isso é que há sempre aquele espaço de observações porque a nível individual temos sempre a necessidade de dizer algo mais sobre aquela criança em determinado momento.”

Como é que podemos concluir se essa diferenciação foi bem sucedida?

“É perceber se a criança conseguiu atingir o nosso objetivo, se conseguiu ultrapassar aquilo que nós tínhamos em mente e se a estratégia foi a melhor que às vezes também não é a melhor. Às vezes temos determinada estratégia para um objetivo e naquele momento nós mudamos a estratégia completamente e sem querer nós conseguimos atingir o objetivo com uma estratégia completamente diferente, porque há coisas que só no direto, por mais que planeemos há sempre alguma reformulação na planificação e nós pensamos «Eu vou fazer assim porque de certeza que eles vão conseguir chegar», mas depois lá no terreno muitas das vezes isso não acontece. Nós chegamos ao fim e pensamos «Eu tinha pensado fazer assim e afinal eles conseguiram de outra maneira», porque isso acontece muitas vezes. Eles próprios às vezes ajudam a canalizar as coisas de outra maneira e a conseguir na mesma o objetivo. Tem a ver com o nosso papel. O nosso papel tem que ser imaginativo, tem que ser criativo e isso é uma das coisas que alicia muito, que é o nunca haver um dia igual, nem uma hora igual, nem aquela atividade “X” que fizemos com outro grupo vai ser igual com este grupo que queremos introduzir da mesma maneira mas as coisas já não vão ser iguais e a mim é isso que me fascina porque não há um dia igual ao outro.”

De que modo a autoavaliação das crianças e do docente pode ser uma mais valia para desenvolver uma diferenciação mais correta.

“Nos mais crescidos é muito bom porque eles começam a ter consciência daquilo que já aprenderam e daquilo que já foram capazes de ultrapassar. Nos mais pequeninhos isso já é um pouco mais difícil. No pré-escolar já fiz muito eles avaliarem o trabalho que fizeram para começarem a ter consciência das suas dificuldades e isso é facilimo de fazer. Agora ali [na Creche] não, eles são muito pequeninos, agora nós nos avaliarmos sim. É importante nos avaliarmos e depois fazer aquelas avaliações que nós fazemos com os pais porque às vezes acontece que aquilo que nós sabemos sobre aquela criança tem só a ver com a realidade do contexto escolar e temos sempre algo a acrescentar com o contexto familiar e vise versa. A família às vezes vai acrescentar algo mais àquilo que sabia sobre o seu próprio filho porque tem que haver uma parcearia que eu acho que é importantíssimo o trabalho com a família porque é uma mais valia para o crescimento da criança. A criança não é bem igual no colégio como é em casa. Portanto, se houver esse feedback dos dois lados, se trabalharmos em conjunto, vamos trabalhar com certeza algumas áreas que precisem de ser trabalhadas e que nós não nos apercebemos. Porque às vezes em conversa com a família nós podemos trabalhar em conjunto essas coisas.”