

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS:

Um Contributo para a Organização Curricular na Educação Pré-Escolar

MAFALDA TEIXEIRA DE LEMOS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

março de 2019

VERSÃO DEFINITIVA

Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS:

Um Contributo para a Organização Curricular na Educação Pré-Escolar

Autora: Mafalda Teixeira de Lemos

Orientadora: Mestre Amélia Mestre

março de 2019

*“Há sempre um momento na infância em
que se abre a porta que deixa entrar o
futuro”*

Graham Green
In O Poder e a Glória

AGRADECIMENTOS

Uma etapa chega ao fim, etapa essa repleta de obstáculos e batalhas, mas acima de tudo cheia de conquistas, alegrias e sonhos. Não teria conseguido percorrer este caminho sem a ajuda e o apoio incondicional de algumas pessoas.

Como tal, começo por agradecer à Professora Mestre Amélia Mestre por toda a ajuda e encorajamento ao longo da elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, que tiveram sempre uma palavra amiga e reconfortante nos dias mais difíceis e, acima de tudo por mostrarem sempre orgulho no meu percurso académico. São, sem dúvida alguma, o meu pilar.

Aos meus irmãos, que mesmo com poucas palavras, sei que posso contar sempre com eles.

Obrigada, aos meus queridos avós maternos detentores da mais terna preocupação e sempre dispostos a transmitir o amor, carinho e orgulho que sentem por mim. À minha querida avó paterna, que desde cedo me inspirou através dos seus trabalhos manuais, da paixão pela arte e a dedicação ao ensino.

Aos meus tios e primos, por acima de tudo, serem meus amigos e estarem sempre presentes nos momentos mais importantes da minha vida.

Um enorme obrigada à Sara, a minha tudo em um. Não podia ter melhor companheira a meu lado, já foram muitas as aventuras que passámos juntas e que recordarei sempre. Foste o meu maior apoio neste percurso.

Aos meus amigos, de quatro patas, Scott e Curi, por cada sesta em cima das minhas pernas, enquanto fazia os trabalhos; por se sentarem em cima dos materiais, mas mais importante, por serem os meus melhores amigos peludos.

Às minhas madrinhas de coração, Rita Mendes, Rita Lage e Catarina Laranjeira, um grande obrigada por tudo o que me ensinaram e por me continuarem a acompanhar neste percurso.

Obrigada, também, aos meus restantes amigos que de formas diferentes me ajudaram.

Como esta profissão nada seria sem as crianças, um obrigada a todas as que fizeram parte deste percurso e que partilharam sorrisos e abraços sinceros.

RESUMO

A teoria das Inteligências Múltiplas perspetiva a inteligência como flexível e não inata, estando o seu desenvolvimento dependente do meio cultural em que os indivíduos estão inseridos. Segundo esta teoria, existem atualmente nove tipos de inteligência que se podem desenvolver nos indivíduos, contudo são abordadas apenas as oitos iniciais, sendo elas a inteligência linguística ou verbal, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial a inteligência musical, a inteligência cinestésica/corporal, a inteligência naturalista, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal.

Esta teoria da psicologia pode ser aplicada à gestão curricular da Educação Pré-Escolar, uma vez que contempla a individualidade de cada criança, considerando, desta forma, que as crianças não aprendem todas da mesma forma. Segundo esta perspetiva, torna-se necessário que os educadores conheçam os perfis de aprendizagem de cada uma e que os tenham em conta na prática pedagógica.

Pela análise exaustiva efetuada, foi possível criar um quadro conceptual comparativo que nos permite afirmar que é possível articular os pressupostos desta teoria com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), na medida em que cada inteligência corresponde a áreas de conteúdo, domínios ou subdomínios previstos no documento estatal orientador da prática do educador. Para além disso, a teoria relaciona-se com as OCEPE no que diz respeito a estratégias para promover aprendizagens nas crianças e o tipo de avaliação a realizar, que deve ser complementada por observações e outros tipos de recolha de dados.

Indo mais longe prova-se teoricamente que os modelos pedagógicos aplicados em Portugal podem, também, ser articulados com a teoria das Inteligências Múltiplas, uma vez que alguns dos princípios da teoria vão ao encontro de alguns objetivos dos modelos, nomeadamente, no que diz respeito à (i) organização do ambiente educativo, (ii) realização de projetos, (iii) avaliação, (iv) documentação, entre outros.

Neste trabalho, os aspetos supracitados são explorados, recorrendo-se a uma revisão de literatura que pressupõe uma análise documental e uma análise de conteúdo.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas, Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Modelos Pedagógicos.

ABSTRACT

The theory of Multiple Intelligences sees intelligence as flexible and not innate, and its development depends on the cultural environment in which individuals are inserted. According to this theory, there are, currently, nine types of intelligence that can be developed in individuals, however only the eight initials are approached, such as linguistic intelligence, logical-mathematical intelligence, spacial intelligence, musical intelligence, kinesthetic / bodily intelligence, naturalistic intelligence, interpersonal intelligence and, lastly, intrapersonal intelligence.

This theory of psychology can be applied to curricular management of pre-school education, since it contemplates the individuality of each child, thus considering that not all children learn in the same way. According to this perspective, it's necessary that educators know the learning profiles of each one and take them into account in pedagogical practice.

Through the exhaustive analysis, it was possible to create a comparative conceptual framework that allows us to affirm that it's possible to articulate the assumptions of this theory with the Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), since each intelligence corresponds to content areas, domains or subdomains provided in the state document guiding the educator's practice. In addition, the theory relates to the OCEPE, concerning the strategies to promote learning in children and the type of assessment to be undertaken, which should be complemented by observations and other types of data collection.

Going further, is theoretically proven that the pedagogical models applied in Portugal can also be articulated with the theory of Multiple Intelligences, since some of the principles of the theory meet some objectives of the models, namely, with respect to (i) organization of the educational environment, (ii) implementation of projects, (iii) evaluation, (iv) documentation, among others.

In this work, the aforementioned aspects are explored, resorting to a literature review that presupposes a documentary analysis and a content analysis.

Keywords: Multiple Intelligences, Curricular Management in Pre-School Education, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Pedagogical Models.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| 1. Metodologia | 3 |
| 2. A Educação Pré-Escolar Em Portugal | 5 |
| 2.1. Evolução..... | 5 |
| 3. A Gestão Curricular Na Educação Pré-Escolar | 10 |
| 3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar | 10 |
| 3.2. Modelos Pedagógicos | 13 |
| 3.2.1. Modelo High-Scope | 15 |
| 3.2.2. Modelo Movimento Escola Moderna (MEM)..... | 18 |
| 3.2.3. Modelo Reggio Emilia | 22 |
| 3.2.4. Metodologia de Trabalho de Projeto | 24 |
| 3.2.5. Modelo João de Deus | 26 |
| 3.2.6. Modelo Montessori | 28 |
| 3.2.7. Modelo Waldorf | 30 |
| 4. A Teoria Das Inteligências Múltiplas | 32 |
| 4.1. Origem | 32 |
| 4.2. Teoria | 33 |
| 4.3. A Operacionalização da Teoria das Inteligências Múltiplas na Gestão Curricular em Educação Pré-Escolar | 39 |
| 4.3.1. O Papel do Educador no Desenvolvimentos das Inteligências Múltiplas | 39 |
| 4.3.2. Estratégias e Estímulos para cada inteligência..... | 40 |
| 4.3.3. Estratégias de Organização e Gestão do grupo..... | 42 |
| 4.3.4. Elaboração de planificações | 43 |

| | | |
|--------|--|----|
| 4.3.5. | Organização do espaço..... | 47 |
| 4.3.6. | Organização da rotina | 49 |
| 4.3.7. | Observação e documentação | 49 |
| 4.3.8. | Avaliação..... | 53 |
| 4.4. | A Teoria das Inteligências Múltiplas e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar | 54 |
| 4.5. | A Teoria das Inteligências Múltiplas e os Modelos Pedagógicos | 61 |
| 4.6. | Perspetivas sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas | 64 |
| 4.6.1. | A Teoria das Inteligências Múltiplas e a sua validação científica pela comunidade científica e pelos pares académicos de Gardner | 64 |
| 4.6.2. | A abordagem pedagógica da teoria na educação independentemente da validação científica | 65 |
| 5. | Conclusões..... | 66 |
| 6. | Perspetivas Futuras De Investigação..... | 69 |
| | Referências Bibliográficas..... | 70 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .. | 12 |
| Figura 2. A Roda da Aprendizagem "Pré-Escolar High/Scope" | 16 |
| Figura 3. Planificação dos projetos | 19 |
| Figura 4. Fases do trabalho de projeto | 24 |
| Figura 5. Folha de planeamento de IM..... | 44 |
| Figura 6. Perguntas de planeamento de IM | 44 |
| Figura 7. Folha de Planeamento de IM Preenchida..... | 45 |
| Figura 8. Tipos de centros de atividade | 47 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Os quatros estádios de desenvolvimento | 38 |
| Quadro 2. Estratégias pedagógicas para cada um das inteligências..... | 40 |
| Quadro 3. Os sete passos para organizar e planear atividades | 43 |
| Quadro 4. Exemplo de planificação que engloba as oito inteligências..... | 46 |
| Quadro 5. Lista de verificação para avaliar as IM das crianças..... | 49 |
| Quadro 6. Tipos de instrumentos de registos ou documentos que complementam a observação..... | 55 |
| Quadro 7. Estratégias para promover aprendizagens nas crianças | 57 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|--|
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| EPE | Educação Pré-Escolar |
| IM | Inteligências Múltiplas |
| JI | Jardim de Infância |
| MEM | Movimento da Escola Moderna |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |

INTRODUÇÃO

A Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), segundo Armstrong (2001), teve origem com Howard Gardner, psicólogo cognitivo e educacional. Decorrente do seu descontentamento com os testes de Q.I realizados por Alfred Binet, que tinham como objetivo medir a inteligência dos indivíduos. Gardner (2000), considera a inteligência como flexível e depende do meio cultural, ou seja, não é herdada ou inata. Para Gardner cada indivíduo detém oito ou nove inteligências, sendo elas: inteligência linguística ou verbal; inteligência lógico-matemática; inteligência espacial; inteligência musical; inteligência cinestésica/corporal; inteligência naturalista; inteligência interpessoal; inteligência intrapessoal e inteligência existencialista. Contudo, neste estudo apenas se contemplam oito inteligências, uma vez que do ponto de vista científico têm uma maior aplicabilidade nesta área. Para além disso, Armstrong (2001) acrescenta que cada indivíduo tem inteligências predominantes.

O interesse pelo aprofundamento do estudo sobre a teoria das (IM) surgiu depois da realização de um estágio curricular, realizado num colégio que aplica a teoria das IM à gestão curricular na educação pré-escolar EPE.

O contacto com esta teoria suscitou o interesse em querer perceber melhor, do ponto de vista teórico, de que forma é que se pode aplicar uma teoria da psicologia na prática pedagógica na EPE; que contributos podem ser observados; tentar, ainda, perceber quais as semelhanças ou diferenças com os modelos pedagógicos mais conhecidos e como se podem relacionar com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que se encontram em vigor num documento elaborado pelos órgãos estatais que gerem o sistema educativo português, como forma de orientação curricular para os educadores e de infância.

Foi definido o objetivo geral “Compreender qual o contributo da teoria das IM para a prática pedagógica em contextos de EPE”. Posteriormente, foram definidos os objetivos específicos:

- Perceber a evolução da organização curricular da EPE;
- Compreender o contributo dos modelos pedagógicos na evolução da EPE;

- Conhecer a teoria das IM;
- Perceber o contributo da teoria das IM na organização curricular da EPE;
- Perceber, do ponto de vista teórico, a relação que existe entre os pressupostos da IM e a gestão curricular proposta pelas OCEPE;
- Perceber, teoricamente, em que medida os pontos da gestão curricular dos diferentes modelos pedagógicos se cruzam com os princípios implícitos na teoria das inteligências múltiplas;
- Conhecer perspetivas atuais sobre a teoria das IM.

Para dar resposta a estes objetivos foi feita uma pesquisa bibliográfica extensa e aprofundada.

Considerou-se importante fazer uma incursão da evolução da gestão curricular na EPE em Portugal, que se tornou mais explícita, a partir de 1997, após o surgimento da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97), onde ficaram definidos inúmeros objetivos para a EPE e, também, do surgimento das primeiras OCEPE.

Olhando para o panorama nacional, ao nível da EPE, considerou-se importante estabelecer alguns paralelos das IM e princípios e estratégias pedagógicas, privilegiadas, dos diversos modelos ou metodologias curriculares mais conhecidos, bem como, com a teoria das IM e as OCEPE.

Estas opções irão permitir estabelecer diversas analogias e perceber de uma forma comparativa e complementar a possibilidade da aplicação pedagógica dos princípios contidos numa teoria, que surgiu inicialmente para analisar o perfil psicológico dos indivíduos, com a gestão curricular, atualmente proposta pelas OCEPE e adaptada aos métodos e modelos curriculares existentes na realidade portuguesa.

1. METODOLOGIA

O presente estudo, como já foi referido na introdução, foi realizado através de análise e revisão teórica, não contendo desta forma, estudo empírico, como tal para a elaboração do trabalho, por forma a dar respostas aos objetivos definidos foi feita uma seleção de literatura que se destina, principalmente, “a conhecer (e dar a conhecer) o estado da arte, sistematizando a informação obtida e transformando-a em conhecimento aprofundado sobre um dado tema” (Alarcão, Cardoso & Celorico, 2010, p.26).

Numa primeira fase foram definidos o tema e os objetivos de estudo, posteriormente, para a realização da revisão de literatura foram seguidos os quatro passos definidos segundo os autores suprarreferidos. Os quatro passos são os seguintes: Como recolher; Como operacionalizar; Como tratar e Como organizar.

Para o primeiro passo, a recolha de dados foi feita a exploração de diversificados recursos, tais como: livros; revistas; monografias; teses de doutoramento; dissertações de mestrado; leis e outros normativos legais, entre outros. A exploração destes recursos foi feita através de pesquisas *online* e pesquisas tradicionais na Biblioteca Nacional de Lisboa, esta é a fase de operacionalização, que é a onde se concretiza a pesquisa, tal como refere Alarcão et. al (2010).

Relativamente ao tratamento da informação foi feita uma **análise documental** que “é uma técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação” (Pardal & Correia citados por Alarcão et. al, 2010, p. 36), depois da pesquisa bibliográfica foi feita uma análise dos documentos recolhidos, de forma a tratar e trabalhar a informação contida nos documentos, através de diversos tipos de anotações, como por exemplo, citações, transcrições e resumos “síntese de ideias de um autor, de modo condensado” (Alarcão et. al, 2010, p. 37).

Foi, importante, também, recorrer à **análise de conteúdo**, uma vez que “a **análise documental** precede e prepara uma boa **análise de conteúdo**” (p. 36). Segundo os autores supramencionados é a partir da análise de conteúdo que se obtêm “informações mais finas, que podemos designar de dados” (p. 36). A análise de conteúdo foi utilizada no tópico “A Teoria das Inteligências Múltiplas e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, em forma de quadro, para que desta forma se

sintetizassem os dados recolhidos na obra *“Inteligências múltiplas e os seus estímulos”* de Antunes (2004) e no documento estatal das OCEPE (2016), para se compreender que as inteligências, definidas por Gardner, podem corresponder a áreas de conteúdo/domínios e subdomínios definidos nas OCEPE e desta forma compreender, também, que as estratégias estipuladas, para cada inteligência, no âmbito da teoria das IM, vão ao encontro das estratégias definidas para as áreas de conteúdos/domínios e subdomínios definidas nas OCEPE.

A análise traduziu-se, também, num tópico onde é feita uma comparação entre a teoria das IM e os vários modelos pedagógicos, através de dados já trabalhados no tópico referente aos modelos pedagógicos e no tópico referente à teoria aplicada à gestão curricular em EPE. Nas conclusões foi feita uma apresentação dos resultados das análises.

Numa fase seguinte, foi realizada uma melhor organização da informação, para que desta forma exista uma articulação entre o que foi pesquisado, o tema e os objetivos.

2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

2.1. Evolução

Em 1882, foi fundado o primeiro Jardim de Infância (JI) Froebel, em Lisboa. A criação deste JI resulta do interesse demonstrado por uma classe de intelectuais pela educação de infância (Vasconcelos, 2000).

Ao mesmo tempo, ficou decidido em Parlamento, o uso da Cartilha Maternal, um método de iniciação à leitura criado pelo pedagogo João de Deus e pelo seu filho João de Deus Ramos, nas escolas. Movido pelo interesse em diminuir a taxa de analfabetismo que assombrava Portugal, Casimiro Freire propunha que “se enviassem a esses lugares, pessoas habilitadas com o Método de João de Deus e, aí se congregassem crianças e adultos, de modo a organizar-se uma escola que, pelas suas características, se designaria de escola móvel” (Pereira, 1999, p. 445), o que posteriormente conduziu à criação de “uma rede privada de jardins-de-infância” (Vasconcelos, 2000, p. 97).

Mais tarde, segundo Correia (2010), nos primeiros anos da República, ficou estabelecido oficialmente a educação infantil no Decreto nº73/1911 de 29 de março de 1911, que decorre da primeira reforma do ensino primário. No decreto supramencionado, ficou determinado que o ensino primário seria alargado tanto para cima como para baixo, ou seja, recobre a educação infantil e institui o grau complementar e o grau superior, tal como refere o autor suprarreferido.

A educação de infância ficou destinada a crianças com idades entre os quatro e os sete anos que seriam organizadas em “grupos mistos, compostos por quinze a vinte alunos” (Correia, 2010, p. 11). Para além disso, o autor acrescenta que as atividades deveriam ser adaptadas ao estágio de desenvolvimento psicológico das crianças e, inspiradas na metodologia da Escola Nova, ou seja, as atividades lúdicas deveriam ser “orientadas pelos interesses dos alunos” (Correia, 2010, p. 11).

Posteriormente, foram criadas algumas escolas e formações para professores a fim de os especializar em educação infantil, tal como sugere Vasconcelos (2000). No entanto, devido à instabilidade política vivida durante a Primeira República “a educação infantil teve uma fraca expansão” (Vasconcelos, 2000, p. 98).

Com o aparecimento do Estado Novo, o ensino pré-escolar deixou de ser responsabilidade do Ministério da Educação e a educação das crianças passou a ser, inteiramente, da responsabilidade das mães, “devendo as mulheres ficar em casa para cuidar dos filhos” (Barros, 2007, p. 33). Como tal, como refere Vasconcelos (2000), a educação das crianças até aos 6 anos ficou entregue à Obra Social das Mães pela Educação Nacional que tinha como função “apoiar as mães na tarefa de educar os filhos” (p. 18). Posto isto, em 1934, foi decretado o término da obrigatoriedade das creches nas fábricas, tal como sugere Barros (2007).

Concomitantemente, foram criados estabelecimentos de ensino particular para a educação pré-escolar, unicamente, destinados “às crianças das classes privilegiadas” (Vasconcelos, 2000, p. 98).

Segundo Gaspar (2010), ocorreram mudanças sociais no país, o que levou a que fossem criadas algumas creches e JI, para completar a ideia anterior Barros (citado por Eichmann, 2014) refere que estas instituições serviam como “função supletiva da família, substituindo-a durante o horário de trabalho dos pais ou outros impedimentos” (p. 18).

Ao mesmo tempo, surgiram amas e creches familiares que disponibilizavam um acolhimento às crianças diferente do existente nas creches tradicionais, como refere Gaspar (2010).

Assim sendo, em Portugal, até aos anos 70, existiam dois tipos de resposta, tal como refere o Vasconcelos (2000):

- Uma de carácter assistencial que concernia às Misericórdias, bem como, a outras instituições congéneres;
- Uma de iniciativa privada com funções educativas.

Posteriormente, com Veiga Simão no Ministério da Educação e com a sua reforma do sistema educativo, a EPE foi novamente integrada no sistema educativo, através da Lei nº5/73 de 25 de julho de 1973, assim como refere Gaspar (2010). Na Lei anteriormente referida, ficou ainda definido que “a educação pré-escolar destina-se a crianças dos 3 aos 6 anos” (p. 2) e não era de frequência obrigatória.

Segundo Vasconcelos (2000), após a revolução de 1974, notou-se um crescimento significativo de instituições de JI, crescimento esse que se deu devido à

mudança do papel da mulher na sociedade portuguesa, uma vez que, começou a ter uma participação ativa no mercado de trabalho, como tal, “promoveu a procura de novas formas de guarda das crianças” (Correia & Sebastião, s.d., p. 18).

Em 1978, ao abrigo da Lei nº5/77 de 1 de fevereiro, as escolas de EPE voltam a fazer parte do Ministério da Educação, tal como menciona Vasconcelos (2000).

No ano seguinte, em 1979, através do Decreto-Lei nº542/79 de 31 de dezembro de 1979, assim como refere Vasconcelos (2000), ficou estabelecido o estatuto dos JI, bem como, regulamentada a EPE, além disso, ficaram estabelecidos “os critérios no sentido de garantir os direitos e os deveres dos profissionais e normas de funcionamento para uma educação de qualidade” (p. 20).

A Reforma Educativa de 1986 negligenciou a EPE, uma vez que, em muitas das zonas do país a expansão da rede pública era praticamente inexistente, deixando esta educação ao encargo da rede privada. No entanto, nas redes privadas, não havia qualquer tipo de controlo estatal, assim como menciona Gaspar (2010).

Em 1987, o XI Governo Constitucional de Portugal toma posse e elege Roberto Carneiro como Ministro da Educação, que tomou várias medidas como forma de melhorar a carreira dos profissionais de educação, tal como refere Gaspar (2010):

- Aprovou o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância;
- Fomentou a carreira de ajudante de ação educativa de creches e JI;
- Criou o quadro distrital dos educadores de infância.

Mais tarde, em 1992, Couto dos Santos autorizou que as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), em idade pré-escolar, tivessem apoio de um profissional de ensino especial, tal como refere a autora suprarreferida.

Já em 1995, a Ministra da Educação, Manuela Ferreira Leite, fez o Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, como forma de garantir a entrada do maior número de crianças nos estabelecimentos e que estes garantissem a educação e guarda das crianças, tal como refere o Vasconcelos (2000). Ainda durante o seu mandato, como forma de combater a carência, foi elaborado o Decreto-Lei nº 173/95 de 20 de julho de 1995, que tinha como objetivo a disponibilização de “incentivos financeiros às entidades privadas para a abertura de salas de educação pré-escolar” (Vasconcelos, 2000, p. 20). Como tal, a rede pública manteve-se debilitada.

Em 1996, houve uma reformulação no Ministério da Educação, devido à mudança de governo, assim sendo, Marçal Grilo passa a ser o novo Ministro da Educação. Durante esse período, a EPE teve as mudanças que há tanto tempo se esperava, como refere Gaspar (2010). O Ministério da Educação lançou o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar conjuntamente com a Segurança Social e o Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território que tinha como objetivo a expansão da rede escolar, através da parceria entre a rede pública e a rede privada, tal como menciona Vasconcelos (2000).

Para além disso, segundo Gaspar (2010), este Programa tinha outro objetivo “tornar a educação pré-escolar uma unidade de desenvolvimento para uma sociedade educativa envolvendo crianças, pais, profissionais e a sociedade em geral” (Ministério da Educação citado por Gaspar, 2010, p. 36).

Subsequentemente, assim como refere Barros (2007), a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97), apresentada à Assembleia da República, foi aprovada em 1997, e considera que a EPE é a primeira etapa da educação básica “sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro de 1997, p. 670). Nesta lei, mais propriamente no artigo 10º, foram definidos diversos objetivos, tais como:

- “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (p. 671-672)

Ainda em 1997, pelo Ministério da Educação, foram publicadas as OCEPE que serviam e servem de orientação à gestão curricular, ajudando, assim, os educadores, a orientar o processo educativo a desenvolver com as crianças, tal como refere o Ministério da Educação (1997). Posto isto, “todos os contextos educativos em Portugal deixaram de ser dependentes de acções individuais educativas e passaram a fazer parte de um sistema educativo coerente” (Gaspar, 2010, p. 38).

Em 2016, as OCEPE sofrem uma revisão pois, na Lei-Quadro Base da Educação Pré-Escolar, apenas é incluída a EPE a partir dos 3 anos, deixando de fora a educação em creche. Como tal, o Ministério da Educação considerou que o documento deveria ser revisto, a fim de o alinhar com os períodos anteriores, mais precisamente com a Creche, e com os momentos posteriores, para garantir uma transição para o ensino básico com significado, assim como referem as OCEPE (2016).

3. A GESTÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Para se realizar uma gestão curricular é necessário desenvolver um método de tomada de decisões “dos diferentes atores sobre como desenvolver o currículo perante as finalidades que se pretendem atingir durante um determinado grupo de alunos, espaço educativo, cultural e temporal” (Kot-Kotecki, 2013, p. 79).

O currículo:

Embora muitas vezes conotado com programa (enquanto listagem de conteúdos ou de matérias), ou com plano de estudos (englobando os diferentes programas de um curso, ciclo de estudos, ou, até, sistema global de ensino), o currículo compreende os objetivos a atingir, reporta-se a necessidades educativas e engloba atividades, métodos e meios de ensino-aprendizagem, não deixando de fora sequer os próprios processos de avaliação dos alunos (Cardoso citado por Sousa, 2015, p. 6).

Na EPE não existe um currículo definido, ou seja, cabe ao educador construí-lo, devendo adaptá-lo tendo em conta o contexto social, as características das crianças e das famílias, assim como, a evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (OCEPE, 2016). Para além disso, a construção do currículo é realizada em conjunto com “todos os outros intervenientes do processo educativo das crianças” (Kot-Kotecki, 2013, p. 80).

O educador deve orientar a gestão do currículo através das OCEPE, uma vez que, é um documento baseado nos objetivos pedagógicos propostos na Lei nº5/97 e o seu principal enfoque é “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância” (OCEPE, 2016, p. 5).

Assim sendo, o educador, ao desenvolver a sua prática pedagógica com intencionalidade educativa, arca uma grande responsabilidade, “fazendo emergir um currículo e uma gestão curricular contextualizados” (Monteiro citado por Kot-Kotecki, 2013, p. 81).

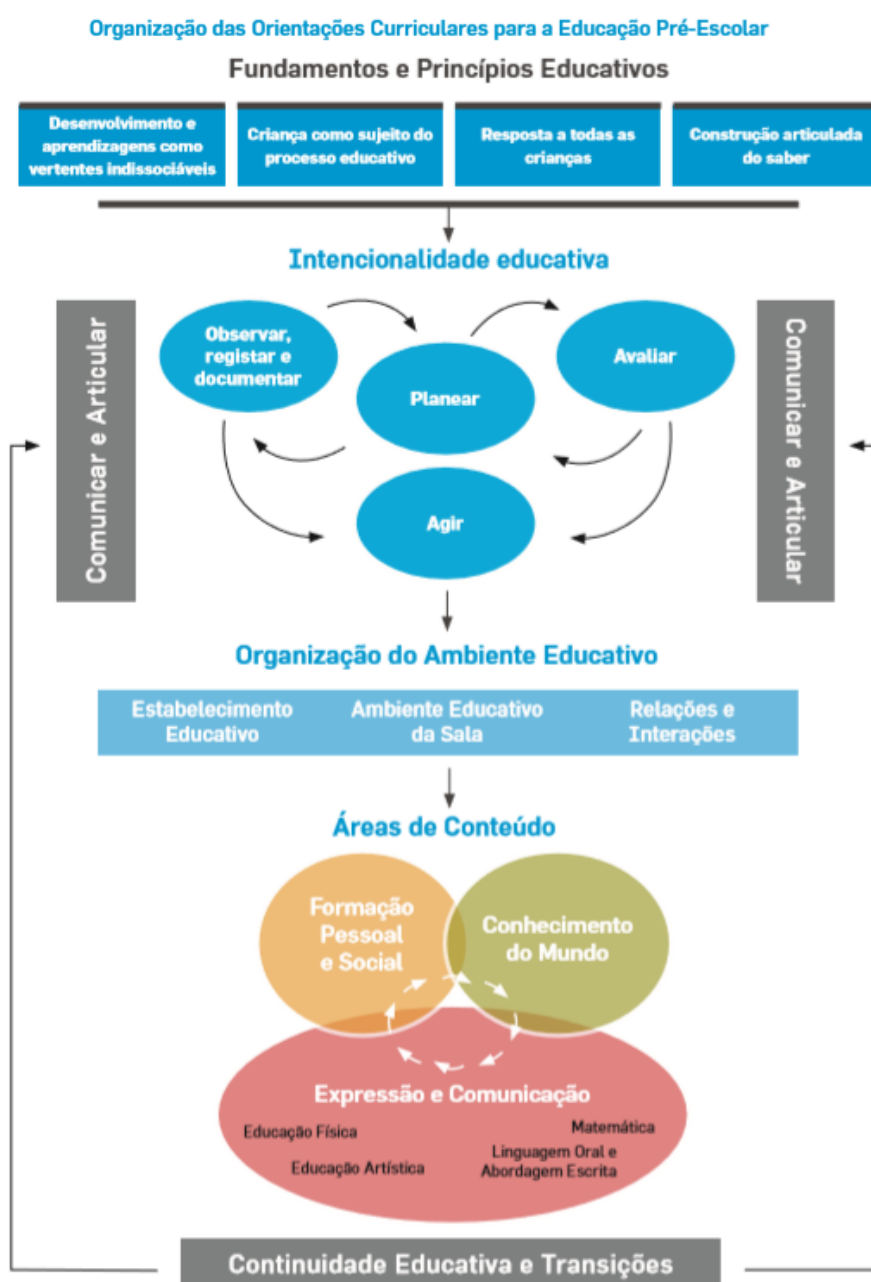
3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Em 1997, elaboraram-se e publicaram-se as OCEPE que, mais tarde, em 2016, sofreram uma revisão e passaram a englobar a educação de infância, e não somente a

EPE, isto é, apesar do documento enquadrar a EPE, também dá “respostas sociais e educativas para as crianças desde o nascimento até ao primeiro ciclo do ensino básico” (Lemos, 2017, p. 7).

De forma a dar uma visão geral da organização das OCEPE, apresenta-se, de seguida, um esquema da mesma:

Figura 1. Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



Analisando a imagem acima e, seguindo leituras de Lemos (2017), são apresentados quatro fundamentos/princípios para a pedagogia da infância que o educador tem de respeitar, a saber: o desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis; a criança como sujeito do processo educativo; a resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber, bem como, a clarificação de conceitos, tais

como, “aprender a aprender, brincar, cuidar e o cuidado ético” (Veiga, 2017, p. 81). Daqui se desenvolve a intencionalidade educativa, que deve passar pelas fases de planificação, avaliação, ação, observação, registo e documentação, através de um ciclo e processo interativos. Com vista ao alcance dos objetivos ambicionados, deve fomentar-se “a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), incluindo] formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (OCEPE, 2016, p. 5).

A Organização do Ambiente Educativo, que engloba o estabelecimento educativo, o ambiente educativo da sala, e as relações e interações, apresenta-se como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (OCEPE, 2016, p. 6).

Advindo de todo o processo já elencado, surgem as Áreas de Conteúdo que, segundo as OCEPE (2016), devem implicar uma “abordagem integrada e globalizante” (p. 6), entre as mesmas. Assim, as áreas a desenvolver são: a) Área de Formação Pessoal e Social; b) Área de Expressões e Comunicação, subdividida nos domínios da Educação Motora, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e da Matemática, e c) Área do Conhecimento do Mundo.

Por fim, é apresentada a Continuidade Educativa e Transições, que faz ponte entre o desenvolvimento e aprendizagem já adquiridos em contextos anteriores ao ingresso na EPE, aos quais importa dar continuidade, bem como o desenvolvimento de potencialidades que objetivam a criação de condições para uma transição para o 1.º CEB de forma satisfatória.

As OCEPE não são tidas como um programa, mas sim como um documento de apoio à realização e organização do currículo em pré-escolar, como tal “não ocupam o espaço dos modelos pedagógicos” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 13), ou seja, as OCEPE têm amplitude suficiente para que hajam e sejam aplicados diversos modelos pedagógicos.

3.2. Modelos Pedagógicos

“O conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. O modelo curricular

é uma componente essencial de um modelo pedagógico situada ao nível do processo de ensino-aprendizagem. No âmbito mais geral do modelo pedagógico, definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos; no âmbito mais específico do modelo curricular explicitam-se orientações para a prática educacional” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 6).

Os modelos pedagógicos são tidos como “um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam disposições para aprender” (Oliveira-Formosinho e Araújo citados por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 7).

Como tal, estão situados “ao nível do processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 7), devendo ser adaptados, tendo em conta as características das crianças, bem como, das famílias; ao contexto social e à evolução das aprendizagens da criança e do grupo, assim como referem as OCEPE (2016). Através desta adaptação, tal como refere Oliveira-Formosinho (2003), são delineadas orientações gerais e específicas relacionadas com:

- Espaço;
- Materiais;
- Tempo;
- Planificações;
- Interações adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto;
- Dinamização de atividades;
- Avaliação;
- Observação e documentação;
- Organização e gestão do grupo;
- Relação da escola com a comunidade e com os pais.

Assim sendo, torna-se indispensável recorrer a um modelo pedagógico por parte dos educadores, uma vez que, tal como refere Cols, Kishimoto, Oliveira-Formosinho e Pinazza (2007), “é um fator de sustentação da sua praxis” (33).

Em Portugal, a escolha subordina-se, ou não, à instituição na qual o Educador se encontra a trabalhar, uma vez que esta pode adotar um modelo em específico, ao qual o educador deve dar continuidade.

Para dar a conhecer alguns modelos pedagógicos na área da EPE, seguiu-se a compilação de textos de vários autores, que conta com a organização de Oliveira-Formosinho, entre outras leituras que complementam esta mesma. Assim sendo, o ponto seguinte dirige-se aos modelos.

3.2.1. Modelo High-Scope

O modelo High-Scope, tal como menciona Epstein citado por Gomes (2013), baseia-se no desenvolvimento natural das crianças, integrando, assim, a parte intelectual, social e emocional.

O autor suprarreferido acrescenta, ainda, que este modelo teve como base a teoria de Jean Piaget, no sentido em que se centra no desenvolvimento da criança, considerando-a um aprendiz ativo; que ao planear e desenvolver atividades, assim como, ao refletir sobre elas, a sua aprendizagem torna-se mais significativa, tal como confirma Fewson citado por Gomes (2013) “as crianças aprendem fazendo” (p. 240).

Assim sendo, como refere Oliveira-Formosinho (2013), podemos perceber que um dos pontos fulcrais da teoria de Piaget é tornar a criança mais autónoma relativamente à sua aprendizagem. Como tal, o currículo High-Scope foi estruturado tendo em conta essa finalidade: “a construção da autonomia intelectual da criança” (p.81), o que se traduziu na estruturação de vários “princípios curriculares que orientam os profissionais envolvidos na abordagem High/Scope na prática do seu trabalho diário com as crianças” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 5), tais como, a aprendizagem pela ação, a organização do ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e a avaliação. Na figura 2, designada como “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar High/Scope, encontram-se ilustrados os princípios curriculares referidos anteriormente:

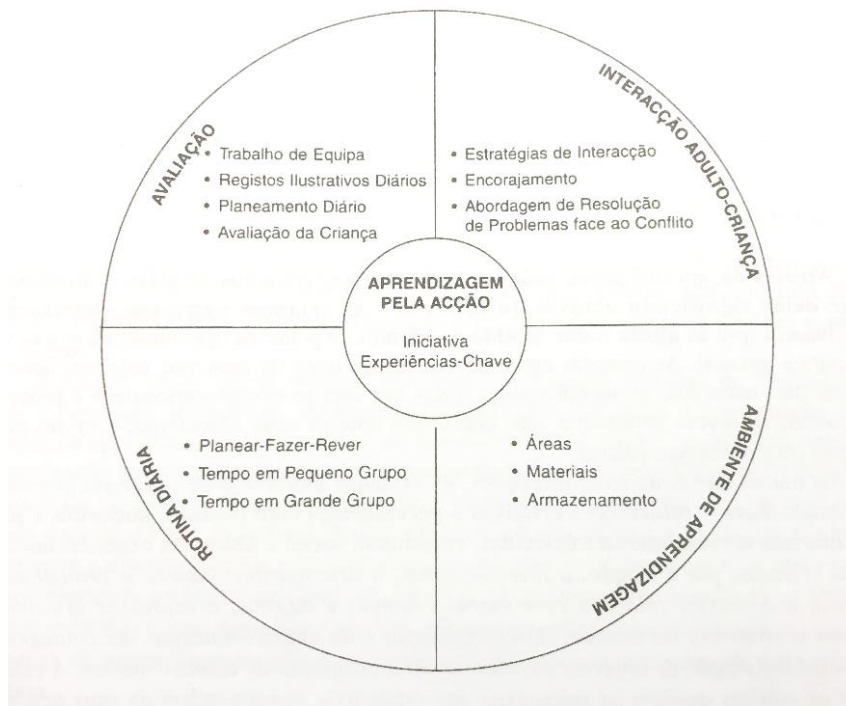


Figura 2. A Roda da Aprendizagem "Pré-Escolar High/Scope". Fonte: Hohman e Weikart (2007, p. 6)

A aprendizagem pela ação permite, às crianças, construir o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo, através da vivência de experiências diretas e imediatas, onde as crianças retiram significado através da reflexão. Hohmann e Weikart (2007), acrescentam ainda que

o poder da aprendizagem activa vem da *iniciativa pessoal*. As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas: resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática (p.5).

As crianças, ao explorarem as suas intenções envolvem-se em experiências-chave: **“interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico”** (p.5). Estas experiências-chave levam as crianças a brincar com a linguagem; construir relações com adultos e crianças; fazer-de-conta, entre outras.

Assim sendo, segundo os autores supracitados, é perceptível que a aprendizagem pela ação influencia cada aspecto do trabalho do educador com as crianças, como tal, encontra-se no centro da figura, ou seja, no centro do currículo.

No que diz respeito à organização do espaço, o educador deve dividir o espaço em áreas de interesse distintas, como por exemplo, a área da casa; a área da biblioteca; a área da garagem, entre outras. Esta organização, para além de ser indispensável para a vida em grupo, permite “à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83-84). Em cada área, devem existir materiais expostos de forma visível e acessível e devem estar devidamente etiquetados, uma vez que dão autonomia às crianças, quer na oportunidade de escolha, quer na arrumação dos materiais, assim como menciona a autora suprarreferida.

Relativamente à rotina diária, no Modelo ao High-Scope, esta é “constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87), fazendo com que a criança saiba o que esperar em cada momento de rotina, assim como, antever a rotina seguinte. A existência de uma rotina é crucial para o dia-a-dia das crianças, uma vez que desenvolve nas mesmas a autoconfiança e a autonomia.

A rotina do pré-escolar, seguindo o modelo High-Scope “inclui o **processo planejar-fazer-rever**” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 8), uma vez que possibilita, às crianças, expressarem as suas intenções, bem como, colocá-las em prática e refletirem sobre o que fizeram. Este processo pode ser colocado em funcionamento, pelo educador, através de perguntas colocadas às crianças, como por exemplo, “O que é que gostavas de fazer?”, posto isto, as crianças referem os seus planos e passam para o processo do “fazer” onde realizam as atividades/brincadeiras que referiram, aquando terminarem, o educador, encoraja-as a reverem as suas experiências.

Na elaboração da rotina, devem ser tidos em conta, também, momentos em pequeno grupo, visto que “encoraja as crianças a explorar e experimentar materiais novos ou familiares que os adultos seleccionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos locais” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 8) e, também, momentos em grande grupo onde o adulto inicia atividades de movimento, de música, de projeto, entre outras, com as crianças.

Ao nível das interações entre adulto-criança, Hohmann e Weikart (2007) mencionam que a aprendizagem pela ação depende da positividade dessas interações,

para isso, o educador, deve adotar estratégias de interação positivas com as crianças, como por exemplo, estabelecer relações verdadeiras; centrar-se nos talentos de cada uma; apoiar as brincadeiras e adotar uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social, ao longo do dia.

Oliveira-Formosinho (2013) refere a importância do papel do adulto, devendo “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (p.89). A autora acrescenta, ainda, que é através deste contributo por parte do adulto que a criança “renova o seu empenhamento ativo e individual com a situação ou com o problema” (p.89).

A avaliação no modelo High-Scope “significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 8). Todos os dias os membros da equipa educativa recolhem informações sobre cada criança, através da observação, do registo de notas diárias e da interação com as mesmas e realizam reuniões de planeamento diário, onde partilham as observações e delineiam os planos para o dia seguinte.

Essa recolha de informações é, também, crucial para completar o instrumento de avaliação da criança, neste modelo, designa-se Registo de Observação da Criança.

Como se pode verificar, os cinco princípios básicos descritos anteriormente, são os alicerces para o enquadramento da abordagem educativa High-Scope.

3.2.2. Modelo Movimento Escola Moderna (MEM)

O MEM, é tido como uma corrente pedagógica que “assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes” (Niza, 2013, p. 142), tendo como ponto de partida a pedagogia de Freinet que, mais tarde, foi evoluindo “para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (Niza, 2013, p. 142).

Como já referido, o MEM é um modelo que assenta numa prática democrática, no qual a criança tem um papel importante na sua aprendizagem, em cooperação com o adulto, esta participa na “gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e dos espaços” (Grave-Resendes e Soares, citados por Gomes, 2013, p. 118),

assim sendo, no MEM, a aprendizagem parte de questões levantadas pelas crianças e dos seus interesses.

No acolhimento da manhã, o educador e as crianças através de conversações e da partilha de por exemplo notícias trazidas, desencadeiam os projetos de estudo, uma vez que é neste momento que se identificam as questões ou interesses. Na figura seguinte é apresentada a planificação de projetos.

Como se pode verificar na figura 3, a planificação evidencia cinco momentos, distintos, para a realização de projetos, o primeiro Formulação que já foi referido anteriormente; de seguida o Balanço Diagnóstico, onde é feito o levantamento do que se sabe/tem sobre o tema e o que se quer saber; o terceiro momento a Divisão e Distribuição do Trabalho serve para delinear quem faz o que, quando se faz cada tarefa, como se faz e onde se faz; no momento seguinte é reservado para a Realização do Trabalho onde se procede à pesquisa, desenvolvimento de estudos ou resolução de problemas de forma individual, em grupo ou a pares, por último, o quinto momento a Comunicação serve para as crianças partilharem com os colegas o trabalho que foi feito, responderem a questões e ouvirem as opiniões dos colegas, este momento de comunicação, segundo Niza (2007) “dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento” (p. 130).

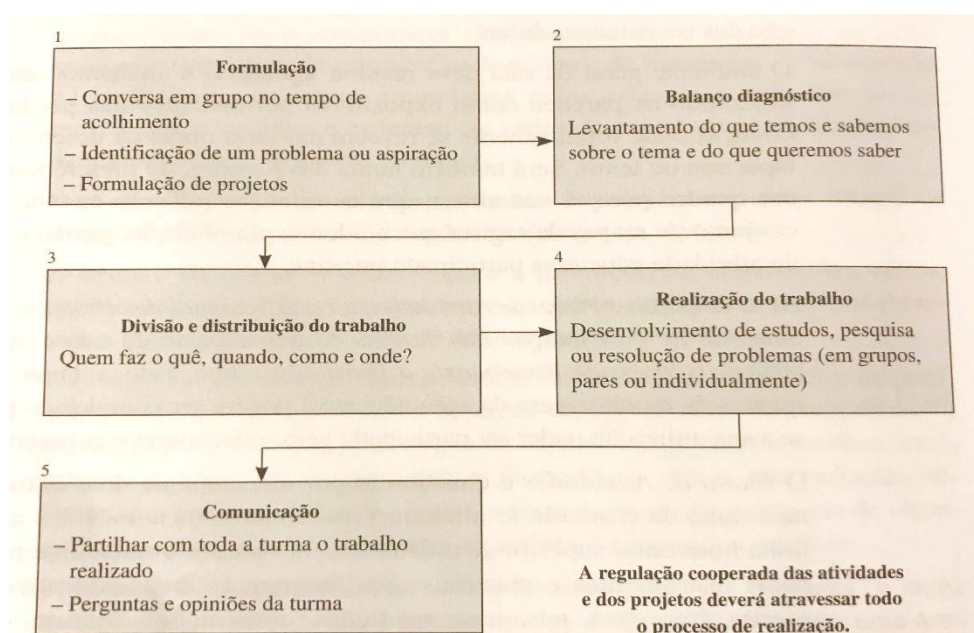


Figura 3. Planificação dos projetos. Fonte: Niza (2013, p. 152).

Neste modelo, também, é privilegiado o diálogo, uma vez que ensina as crianças a terem respeito por todos os indivíduos que se encontram envolvidos no processo educativo e social, assim como menciona Pereira (2013). Como tal, são realizados, semanalmente, conselhos, onde todas as crianças têm a oportunidade de expor os acontecimentos da semana, entre outros assuntos. Estes momentos são cruciais, na medida em que se tratam “de uma construção pela linguagem, pois é através da discussão crítica-racional dos incidentes vividos, que as crianças vão desenvolvendo um discurso argumentativo ... de onde decorrem as regras da vida e de funcionamento do grupo” (Serralha, 2009, p. 24)

Relativamente à organização do espaço educativo, deve estar organizado em seis áreas, distintas, em torno da sala, criando, assim, uma área central polivalente, e ter um ambiente agradável e estimulante, através da exposição dos trabalhos das crianças nas paredes e dos instrumentos de organização, tais como: “*Plano de Atividades, a Lista Semanal de Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas* de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o *Mapa de Presenças* e o *Diário de Grupo*” (Niza, 2013, p. 151).

O *Plano de Atividades* é composto por um mapa de dupla entrada, na coluna da esquerda alinham-se os nomes das crianças, verticalmente, e na linha horizontal superior ordenam-se as atividades “diretamente propiciadas pelos instrumentos e materiais que integram as áreas educativas” (p.151).

A *Lista Semanal de Projetos* complementa o *Plano de Atividades*, uma vez que este instrumento de organização contém o registo dos nomes e assunto dos projetos seguidos dos nomes das crianças que integram cada projeto e a previsão do tempo de duração, assim como refere Niza (2013).

O *Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas* é um quadro de pregas “encabeçado pelos nomes das tarefas de manutenção e apoio às rotinas (mesas, limpar sala, almoços, arrumar oficina, etc.) alinhadas horizontalmente. Nas pregas, ao pé de cada tarefa, são colocadas tiras de cartolina com o nome da criança responsável por essa tarefa.

O *Mapa Mensal de Presenças* é uma tabela de dupla entrada, onde as crianças devem assinalar a sua presença colocando um sinal, “na quadrícula onde o seu nome

se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana” (p. 153). Durante o ano, devem ser realizadas leituras e interpretações dos registos de presenças.

O *Diário de Grupo* é uma folha dividida em quatro colunas. Nas duas primeiras colunas são escritos os juízos positivos e negativos, “da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana sob os títulos “não gostei” e “gostei”” (Niza, 2013, p. 153), já a terceira coluna é destinada ao registo das realizações mais significativas e tem como título a palavra “fizemos”. Na última coluna são registadas sugestões, projetos a realizar e aspirações e no título coloca-se “queremos” ou “desejamos”.

No que diz respeito à rotina do JI, esta encontra-se dividida em duas etapas, uma de manhã e outra de tarde. A etapa da manhã “centra-se fundamentalmente no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de atividade, com o apoio discreto e itinerante do educador” (Niza, 2013, p.153). A etapa da tarde é composta por sessões plenárias de cariz informativo e cultural, dinamizadas pelos alunos, educadores ou por convidados.

Como nos escreve Niza (2013), “este sistema de formação intelectual, estética e sociomoral das crianças radica na convicção de que a *organização da vida* no jardim-de-infância, é o fundamental operador da educação escolar” (p. 157). Esta organização só é possível através de processos de cooperação que permitem “garantir o exercício direto e continuado dos valores de evidente respeito, de autonomização e de solidariedade que a organização, participada democraticamente, potencia” (p. 158).

Assim sendo, os educadores são capazes de estimular a autonomia e responsabilidade de cada um no grupo, uma vez que “se assumem como *promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democráticos; auditores ativos* para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 2013, p. 158).

No que concerne à avaliação, esta baseia-se numa “interação entre as crianças e as educadoras, o que Perrenoud (1991) chamou de observação formativa” (Formosinho citado por Santos, 2015, p. 158). Paralelamente a esta observação formativa, existe a observação espontânea, das quais ocorrem: “*registos coletivos e individuais de produção...; as comunicações várias das crianças à classe; o*

acompanhamento dos processos de produção; as ocorrências significativas registadas no Diário do grupo e o *debate* e a *reflexão* em conselho” (Niza, 2013, p.158).

A família e a comunidade desempenham um papel fulcral neste modelo de trabalho, sendo “convidados a participar nas sessões de animação que lhes estão destinadas” (Niza, 2013, p. 159), entre outras atividades. Os encontros entre estes intervenientes têm como objetivo “quer resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o JI possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Niza, 2013, p. 159), garantindo assim o desenvolvimento dos seus educandos.

3.2.3. Modelo Reggio Emilia

Segundo Lino (2013), o modelo Reggio Emilia foi fundado por Loris Malaguzzi que ao longo de várias décadas direcionou o trabalho que realizava com os pais, professores e investigadores, para a reconstrução da imagem da criança, “que é considerada como rica em recursos e interesses” (p. 114), para além disso, esta perspetiva pedagógica, vê a criança como um aprendiz ativo; um sujeito de direitos e competente para dirigir a sua própria aprendizagem.

Este modelo é pautado por ter uma abordagem única, uma vez que salienta o papel da dimensão estética através do ambiente (mobiliário, objetos, materiais e locais de realização de atividades); da inclusão de um ateliê como espaço principal da sala, pois permite à criança o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão e da escuta da criança, assim como refere Lino (2013).

Para além disso, este modelo, segue a “pedagogia das relações”, ou seja, promove a relação entre os três protagonistas do processo educativo as crianças, os professores e os pais com a comunidade em geral, pois segundo Rinaldi citado por Lino (2013) desta forma

a ênfase não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com os professores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente (p. 118).

No que diz respeito ao ambiente físico, este é considerado como o terceiro educador, uma vez que como acrescenta Malaguzzi citado por Lino (2013) as interações “só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante” (p. 120). Assim sendo, todos os espaços e materiais são organizados de forma a criar um ambiente familiar e agradável, para que todos se sintam como se estivessem em casa.

Em cada escola, existe um espaço comum, a *piazza* central, e à sua volta estão dispostas três salas de atividades, nesse espaço comum podemos encontrar a área do faz-de-conta, a área de expressão dramática, caleidoscópios de espelhos, materiais de construção e plantas. Para além deste espaço comum, existem outros, tais como o ateliê, o arquivo, a sala de música e o refeitório, tal como refere Lino (2013).

A autora suprarreferida acrescenta ainda que as três salas de atividades estão divididas em áreas, cada uma delas tem um mini *ateliê* e essa divisão é feita através de materiais e equipamentos “que possibilitam a visibilidade global do espaço da sala, favorecendo as interações e a comunicação entre as crianças e entre estas e os adultos” (p. 121). Nas paredes devem estar expostas as produções das crianças, registos escritos dos adultos e fotografias tiradas pelos adultos e crianças.

O espaço exterior é planeado para que haja uma continuidade das atividades e dos trabalhos realizados no espaço interior, para além disso o espaço “respeita as características naturais” (p. 121) contendo áreas com sombra; solo irregular; terreno uniforme; água e areia, estas áreas permitem que as crianças possam “cultivar plantas, criar animais e construir os seus respetivos *habitats*” (Lino, 2013, p. 122).

Relativamente à rotina, por volta das 09:00H, os educadores reúnem as crianças e realizam a primeira assembleia do dia, onde se decidem as atividades que se vão realizar no período da manhã. As crianças têm a oportunidade escolher se querem começar novos projetos; continuar os projetos começados ou se preferem realizar outro tipo de atividades. A escolha dos materiais e instrumentos para a realização das atividades é feita pelas crianças.

Além disso, as crianças podem escolher, também, trabalhar sozinhas, em pequeno ou grande grupo e o sítio onde querem realizar as atividades “no *atelier*, no mini-ateliê, na *piazza*, nas diversas áreas da sala e do espaço exterior” (Lino, 2013, p. 126). Este tipo de organização do trabalho promove a construção cognitiva, verbal, social e simbólica, como acrescenta a autora suprarreferida.

3.2.4. Metodologia de Trabalho de Projeto

Esta metodologia considera que a criança é um ser capaz de participar na sua aprendizagem, como tal, os interesses das crianças são o centro do ensino-aprendizagem, tal como menciona Pereira (2013).

Para corroborar a ideia anterior, a autora refere ainda que esta metodologia é um

meio, um caminho, a autonomia e participação que torna a criança num sujeito ativo nas suas aprendizagens, uma vez que, é dela que surge o interesse (intrínseco), a motivação, a curiosidade e só a partir daí se cria toda a problemática acerca de um determinado assunto (p. 18).

Desta forma, a metodologia de trabalho de projeto permite a valorização individual de cada criança, uma vez que permite que estas se expressem, levantem questões e partilhem os seus interesses.

O trabalho de projeto, para ser elaborado, segundo Vasconcelos (2011) passa por quatro fases, como se pode verificar na figura 4:



Figura 4. Fases do trabalho de projeto. Fonte: Elaborado pela autora com base em Vasconcelos (2011).

Na primeira fase, é formulado o problema; são definidas as dificuldades a resolver e o assunto a estudar. Posteriormente “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, 2011, p. 14). A autora acrescenta, ainda, que para esquematizar o que se já se sabe sobre o assunto, os educadores juntamente com as crianças, podem realizar uma “teia inicial”.

Na segunda fase, são elaborados mapas conceituais, teias ou redes onde se define o que se vai fazer; por onde se começa e como se vai fazer. Para além disso,

dividem-se as tarefas; organizam-se os dias e as semanas; inventariam-se recursos e por último realizam-se questionários.

De seguida, na terceira fase é contemplado o início da pesquisa, onde as crianças devem:

- Preparar aquilo que desejam saber;
- Organizar, seleccionar e registar a informação (através de desenhos, de fotografias, da criação de textos e de construções);
- Elaborar gráficos e realizar sínteses da informação que recolheram;
- Aprofundar a informação obtida “discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”” (Vasconcelos, 2011, p. 16);

Ainda nesta fase, tal como mencionam os autores suprarreferidos, são feitos “pontos de situação diários e avaliações de processo” (p.16), para que se possa planificar o que vem a seguir. Com a realização deste processo “surtem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala” (p.16).

Por último, na quarta fase, os trabalhos são expostos, primeiramente, no átrio da escola, para que toda a comunidade possa ver. De seguida,

“avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorado” (Vasconcelos, 2011, p.17).

Durante o processo de elaboração dos trabalhos de projeto realizados pelas crianças, o educador deve ter uma postura de mediador e provocador de aprendizagens, através da criação de um contexto educativo que favoreça a iniciativa e participação das crianças, bem como, que garanta a mobilização da restante equipa educativa e da família, tal como acrescentam Chard e Katz citados por Durand (2012), “esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (p. 34).

No que concerne à rotina, é planeada tendo em conta as necessidades das crianças e os procedimentos do trabalho de projeto. Sendo assim, a rotina é composta pelo “acolhimento na área da reunião, áreas de interesse, higiene, almoço, lanche, recreio, atividades em grande grupo e em pequenos grupos, expressão motora, expressão musical” (Pereira, 2013, p. 19).

3.2.5. Modelo João de Deus

João de Deus Ramos prolongou as ideias do seu pai, não se limitando à alfabetização e ao ensino da leitura e da escrita, uma vez que considerava importante educar o ser humano formalmente, moralmente e espiritualmente, tal como refere Raposo (1991).

Posto isto, fundou, em 1911, em Coimbra, o primeiro Jardim-Escola João de Deus. A criação deste Jardim-Escola “constitui uma medida de extraordinário alcance social e pedagógico, e representou uma tentativa, bem sucedida de implementar um modelo de educação infantil em Portugal” (Raposo, 1991, p. 7).

Este modelo tem como principal objetivo estimular a aprendizagem, nunca deixando de considerar as individualidades de cada criança, pondo em prática estratégias adequadas. A estratégia que ganha mais destaque neste modelo é a que se traduz no desenvolvimento linguístico, assim como menciona o autor suprarreferido.

“Em associação com âmbito linguístico, a iniciação à leitura a partir dos cinco anos e meio, vai constituir uma importante actividade, estimuladora do desenvolvimento cognitivo, e utilizando um método contido, na *Cartilha Maternal*” (Raposo, 1991, p. 11).

Para além disso, o modelo defende uma educação perceptiva através da arte, valorizando, essencialmente, dois sentidos: a visão e a audição, “estimulando a criatividade através da observação e dos sons, incentivando a expressão corporal e artística” (Pedro, 2014, p. 28), mantendo sempre o foco na comunicação verbal.

Segundo Raposo (1991), os Jardins-Escolas João de Deus, estendem-se a outras atividades lúdicas, sensoriais, estéticas e de interação social. O autor complementa a ideia, referindo alguns tipos de atividades: desenho, pintura, modelação, fantoches, histórias e temas de vida.

No jardim-de-infância, as atividades desenvolvidas são realizadas, maioritariamente, de forma individual, nas mesas de trabalho e são, principalmente, “à base de fichas com tarefas de iniciação ao grafismo, de inglês e de desenvolvimento da memória e do raciocínio lógico-matemático, de modo a preparar as crianças para o 1.º ciclo do ensino básico” (Rodrigues, 2012, p. 28).

Relativamente ao papel do educador, este centra-se na linha de uma pedagogia ativa, tendo como principal objetivo “o desempenho e o sucesso escolar das crianças” (Carvalho citado por Rodrigues, 2012, p. 28), desta forma, o educador, oferece respostas objetivas e transmite orientações específicas às crianças.

Os educadores, na sua prática, ainda, devem respeitar a individualidade de cada criança e adequar a prática pedagógica às especificidades de cada uma e “promover a autonomia, o espírito crítico e a criatividade” (Pedro, 2014, p. 29).

No que diz respeito ao ambiente escolar, a escola deve ter um ambiente familiar, agradável e deve estar decorada de forma simples; as salas devem ser coloridas, com a presença de flores. Deve ter, também, objetos “à escala da criança para estimularem o sentido de equilíbrio e harmonia” (Pedro, 2014, p. 27).

A avaliação praticada pelos educadores nos Jardins-Escolas é de carácter formativo e desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo “que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (Associação de Escolas Jardins-Escolas, 2015, p. 76). A avaliação é descritiva e centra-se no “modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói o conhecimento ou resolve problemas” (p. 78).

Este tipo de avaliação pressupõe o uso de observações como estratégia, uma vez que permite a recolha de informação indispensável sobre os progressos de cada criança. Para além disso, os educadores, podem utilizar outros instrumentos de recolha de dados, como fotografias, entrevistas, portefólios, questionários, entre outros.

“Os Jardins-Escolas João de Deus constituem um modelo original e funcional de educação pré-escolar, aposta numa estimulação cognitiva” (Raposo, 1991, p. 12).

3.2.6. Modelo Montessori

O modelo Montessori criado por Maria Montessori, tem como princípio pedagógico básico a liberdade da criança, desta forma, estas, podem movimentar-se, livremente, pela sala, desde que não perturbem os colegas. A atividade infantil é outro dos princípios básicos do modelo, pois Montessori defende que a criança deve manter-se ativa, assim como refere Simões (1977).

Nas escolas Montessori, tudo é construído para a criança, vejamos os seguintes exemplos, mencionados por Silva (1991):

- Tanto as janelas como as portas têm fechos baixos, para que as crianças as possam manusear;
- Os lavatórios têm altura suficiente para que as crianças os possam utilizar sem auxílio;
- O mobiliário é de madeira e composto por mesas e cadeiras bem proporcionadas, que as crianças podem deslocar e arrumar;
- Os armários são feitos, para que, as crianças consigam abrir e fechar e utilizar com facilidade;
- Os copos e pratos são de vidro ou louça, pois “obrigam a criança a ter mais cuidado” (p. 42);
- As paredes das salas são coloridas;
- Na sala existem flores, para dar “às aulas um ar de frescura, de alegria e de graça” (p. 42).

Montessori defende que a criança deve ter a oportunidade de escolher o seu trabalho e solicitar o material necessário, para que desta forma se desenvolvam livremente as capacidades internas das crianças. Neste modelo, o educador, é, principalmente, “aquele que observa” (p. 44).

O educador deve “preparar um ambiente de calma em que a criança se possa dedicar sem excitações prejudiciais à sua tarefa de construção” (p. 48), sendo que só deve ser dada uma determinada coleção de estímulos e de elementos.

O modelo montessori, é conhecido pelos, diversificados, materiais sensoriais que servem como base e instrumento para um progresso intelectual, uma vez que através destes a criança consegue diferenciar pesos, cores, formas, extensões.

Os materiais são para uso exclusivo das crianças, de seguida, serão apresentados alguns exemplos de materiais montessorianos, utilizados para estimular os sentidos:

Para o **tato**:

1- Tábuas de forma retangular:

- alongadas e divididas em dois retângulos iguais. Num dos retângulos está colado papel cartolina fina e lisa e, no outro lado lixa esmeril;
- com tiras alternadas de cartolina e de esmeril;
- com tiras de lixa esmeril, de vários números, dispostas de forma gradual;
- com amostras de papéis dispostos gradualmente;

2- Duas coleções: uma de papéis lisos, outra de tecidos (linho, algodão, veludos, sedas, lãs).

Para o **olfato**, não existem materiais específicos, “pode desenvolver-se por exemplo, com flores, ou com diferentes produtos alimentícios: café, chá, pimenta, etc.” (Silva, 1991, p. 50).

Para o **paladar**, acontece o mesmo, para Montessori este sentido pode ser desenvolvido através da experimentação de “soluções amargas, doces, azedas, salgadas ou diversos géneros alimentícios” (Silva, 1991, p. 50).

Para a **audição**:

- Réguas de madeira com pequenos sinos presos, que ao serem tocadas dão treze notas distintas dispostas em escala;
- Caixas que contêm substâncias, como: areia, pedras, fragmentos de metal, entre outros;

Para a **visão**:

- Uso de três suportes de madeira, com 55 cm de comprimento, 6 cm de altura e 8 cm de largura; cada um dos suportes tem dez aberturas onde se podem encaixar cilindros de madeira que se meneiam por um botão de cobre fixo no centro da face superior;
- Dez prismas quadrangulares;

- Dez barras de secção quadrada;
- Dez prismas com uma base de 20 cm x 5 cm;

- Dez cubos cor-de-rosa, entre outros.

Na escola Montessori são ainda utilizados materiais para estimular o sentido **térmico** (tigelas de metal com água a diferentes temperaturas) e o sentido de **peso** (tábuas retangulares de 6/8 cm, com diferentes pesos- 6 g, 24 g, 18 g e 12 g).

Para além disso, neste tipo de escola, as crianças tomam conta de animais e plantas e, desta forma, também, estão a estimular os sentidos, uma vez que têm de escolher os alimentos; dispor, de forma ordenada, sementes e pés de plantas.

“Numa escola bem dirigida, todo o ambiente deve secundar o trabalho com material especializado” (Silva, 1991, p. 55).

3.2.7. Modelo Waldorf

O modelo Waldorf compreende uma “abordagem humanística da pedagogia, baseada na filosofia educacional de Rudolf Steiner” (Ferreira, 2014, p. 7). Este filósofo foi fundador da Antroposofia, que na perspetiva educacional:

concebe o ser humano como um ser físico, anímico e espiritual, onde a educação não deve ter por objetivo meramente o ensinar, mas antes o de fazer com que o ser humano cresça e complete a sua maturidade orgânica de forma equilibrada, proporcionando o desenvolvimento harmonioso e sadio do querer, sentir e pensar (Carvalho citado por Ferreira, 2014, p. 16).

Assim sendo, o modelo Waldorf apresenta quatro pilares de aprendizagem, orientados pela experiência artística:

1. Aprender a conhecer;
2. Aprender a fazer;
3. Aprender a viver;
4. Aprender a ser;

Para além disso, este modelo, vê a criança como um ser único, que “responde a estímulos e vivencia o mundo de forma muito própria, independente da hereditariedade ou do meio envolvente” (Pedro, 2014, p. 14).

Segundo Ferreira (2014), este modelo, tem como base o desenvolvimento natural das crianças para serem ativas, a valorização das experiências sensoriais nos primeiros anos de vida e o viver ao ritmo das estações do ano, Ferreira (2014).

O autor supramencionado acrescenta ainda que o currículo é elaborado para dar resposta às necessidades específicas das crianças e dos jovens “tendo como prioridade última a promoção de cada indivíduo” (p. 7). Para isso, as estratégias delineadas no currículo são muito diversificadas, passando por “atividades intelectuais, artísticas e práticas, enfatizando a arte e o apelo à criatividade” (Peres citado por Ferreira, 2008, p. 7).

No JI, o modelo Waldorf, foca-se no desenvolvimento motor e sensorial das crianças, através da realização de atividades centradas em “histórias, marionetas, música, movimento, jogos, pintura, entre outras” (p. 12). E, também, através transmissão do gosto e preocupação pelos seres vivos e pela natureza, uma vez que é na natureza que “as crianças aprendem através da imitação e imaginação” (p. 12). Como acrescenta Pedro (2014), o contacto com a natureza, permite às crianças, o desenvolvimento de todos os sentidos, uma vez que “veem, cheiram, sentem, ouvem e saboreiam a natureza” (p. 17). Para além disso, o autor, menciona ainda que as crianças brincam com materiais naturais que contêm texturas, sons e sabores, tais como bonecos de pano, sementes, pedras, madeiras, entre outras; com bonecos simples “que ajudam a desenvolver a imaginação” (p. 18) e usam sementes, pedras, madeira e bonecos de pano.

A maior parte das atividades são realizadas em grupos, para que desta forma haja uma consciencialização do outro e se desenvolvam características empáticas nas crianças e, ao mesmo tempo são respeitadas as individualidades de cada criança “cada grupo tem experiências diferentes devido às características próprias de cada criança” (Pedro, 2014, p. 14).

No que diz respeito à relação adulto-criança, esta é de proximidade e o educador deve dedicar-se, em primeiro lugar, a criar, em todas as crianças, um genuíno interesse por aprender. O educador, no modelo Waldorf, mantém-se, com o mesmo grupo, durante oito anos, assim como refere Ferreira (2014).

A avaliação é elaborada através de textos descritivos que falam das crianças “como um todo, abrangendo as capacidades intelectuais, sociais e emocionais, entre

outros” (Ferreira, 2014, p. 8) e a ênfase desses textos é o elogio e o “reconhecimento dos esforços empreendidos” pelas crianças (p. 14).

4. A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Para além do surgimento de diversos modelos pedagógicos, surgiu, também, uma teoria da psicologia que veio trazer um contributo significativo para a educação, tal como refere Costa (2011). A teoria das IM que foi estudada e aprofundada por Howard Gardner.

Como tal, este capítulo surge, para uma melhor compreensão da teoria e das estratégias a utilizar, pelos educadores, para trabalharem a teoria com crianças em JI, ou seja, estratégias para aplicar uma teoria da psicologia pedagogicamente.

4.1. Origem

Em meados do XX, surgem escalas métricas de avaliação da inteligência, criadas por Alfred Binet. Estas escalas geravam um valor, denominado por Quociente de Inteligência (QI), cujo objetivo era medir a inteligência dos indivíduos, isto é, compreender se possuíam um QI alto, médio ou baixo, tal como refere Martins e Pinheiro (2011).

As autoras supramencionadas referem que Alfred Binet acreditava que “os indivíduos nasciam com determinada “quantidade” de inteligência, que poderia ser medida desde cedo e dificilmente se alteraria com o ambiente” (pp. 15).

Howard Gardner, psicólogo cognitivo e educacional, apresenta-se descontente com o surgimento destes testes, desbocando, então, no surgimento da Teoria das IM, com a qual “tentou ampliar o alcance do potencial humano” (Armstrong, 2001, p. 13) para lá da *pontuação* resultante do QI. Gardner (1993) acredita que “the human cognitive competence is better described in terms of a set of abilities, talents, or mental skills, which we call “intelligences”” (para. 15).

Gardner, veio mostrar que a inteligência é flexível e dependente do meio cultural no qual o indivíduo está inserido, como referem Martins e Pinheiro (2011).

Como consequência, Howard Gardner colocou em causa a validade dos testes, uma vez que os participantes, retirados do seu meio natural, realizavam tarefas que nunca

havia sido executadas pelos próprios, pois considerava que a inteligência é a capacidade de resolver problemas em contextos naturais e ricos, como refere Armstrong (2001).

Gardner, segundo Martins e Pinheiro (2011), chegou a esta definição de inteligência, através da observação, em diferentes culturas da forma como os indivíduos “desenvolviam capacidades essenciais para seu estilo de vida” (para. 19)

A Teoria das IM encontra-se explanada no inovador *Frames of Mind* (1983).

4.2. Teoria

Tradicionalmente, a inteligência é apresentada como a competência que o indivíduo possui ao

responder a itens em testes de inteligência. A inferência, a partir dos resultados de testes, de alguma capacidade subjacente é apoiada por técnicas estatísticas que comparam respostas de sujeitos em diferentes idades, a aparente correlação desses resultados de testes através das idades e através de diferentes testes corrobora a noção de que a faculdade geral da inteligência, *g*, não muda muito com a idade ou com treinamento ou experiência. (Gardner, 1995, p. 21)

Assim, olha-se para a inteligência como uma capacidade inata do/no indivíduo.

Por sua vez, esta teoria veio desafiar o conceito tradicional de inteligência, uma vez que, para Gardner (2000), a inteligência é “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (p. 47).

Seguindo a ideia anterior, é possível compreender que, Gardner considera que, a inteligência recebe estímulos do meio cultural e, assim a resposta a esses estímulos refletir-se-á em produtos finais úteis a uma sociedade.

A construção desta teoria teve por base as ideias de Piaget relativamente ao desenvolvimento cognitivo. Este também considera que a “inteligência não é herdada, mas sim que ela é construída no processo interativo entre o homem e o meio ambiente (físico e social) em que ele estiver inserido” (Terra, 2005, p. 15).

Posto isto, a teoria das IM, segundo Araújo (2012), trata uma multiplicidade de inteligências. Na mesma ótica, Blythe e Gardner (1990), igualmente referem que a “MI theory paints a more variegated and contextualized picture” (p. 33). Assim, o ser

humano detém “oito pontos diferentes do seu cérebro onde se abrigam diferentes inteligências” (Gardner citado por Antunes, 2004, p. 21), que segundo Armstrong (2001), é uma versão mais inovadora do modelo de aprendizagem de que só existe cérebro-direito/cérebro-esquerdo.

As oito inteligências enunciadas por Gardner, a saber: a inteligência linguística ou verbal, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência musical, a inteligência cinestésica/corporal, a inteligência naturalista, a inteligência interpessoal e, por último, a inteligência intrapessoal (Antunes, 2004), vão de encontro à teoria tradicional, uma vez que os testes que mensuram o QI dão, apenas, enfoque às três primeiras inteligências apresentadas, como salienta Araújo (2012).

Esta teoria, segundo Costa (2011), pretende demonstrar que todos os indivíduos possuem as oito inteligências suprarreferidas, ainda assim, cada um de nós detém inteligências predominantes, isto é, “todos nós temos algumas inteligências relativamente às quais as nossas capacidades são melhores” (p. 7).

Como tal, o mesmo autor acrescenta ainda que, se desde crianças os indivíduos tiverem a oportunidade de realizar/desenvolver ou participar em atividades relacionadas com as diversas inteligências, estão, deste modo, a desenvolver o seu potencial cerebral.

Para uma melhor compreensão de cada uma das oito inteligências referidas, é apresentada uma figura, bem como, uma descrição sumária acerca das mesmas.

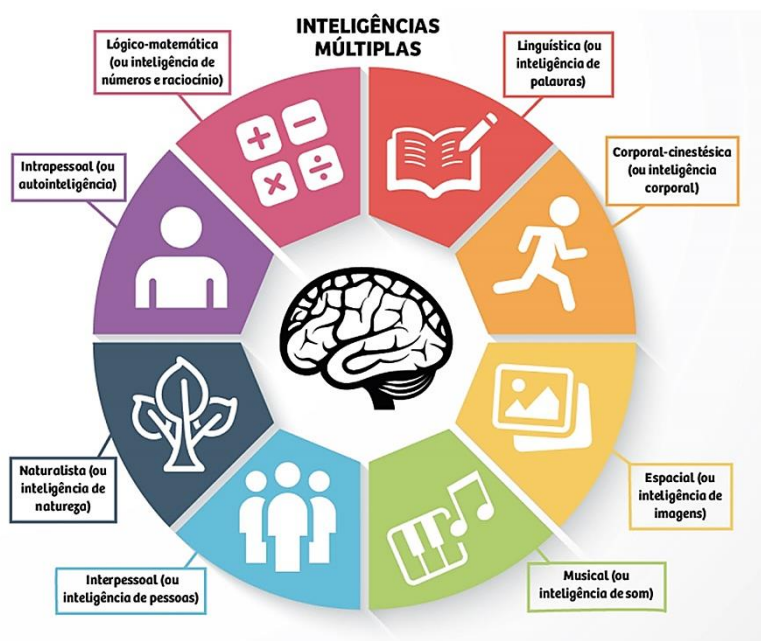


Figura 5. As oito inteligências. Fonte: Centro de Educação Integral¹.

1. **Inteligência linguística ou verbal:** Os indivíduos com este tipo de inteligência possuem a capacidade de usar as palavras para diversos fins: argumentar, persuadir; contar histórias; escrever poesia e prosa, e ensinar. Tal como referem Perini, Silver e Strong (2010), estes indivíduos “são capazes ...” de manusear a semântica, a fonologia, a sintaxe e a pragmática, oralmente ou por escrito” (Silva, 2016, p. 6).
2. **Inteligência lógico-matemática:** Os indivíduos que detêm esta inteligência são caracterizados por terem um pensamento lógico-matemático que enfatiza a racionalidade, tal como sugerem Perini et al. (2010). Regra geral, são capazes de encontrar padrões; determinar relações de causa e efeito; dirigir experiências e a estabelecer sequências, assim como referem os autores suprarreferidos.

Em concordância está Mariano (citado por Almeida, Crispim, Peixoto & Silva, 2017), ao afirmar que os indivíduos que desenvolvam bem esta

¹ Figura retirada no website <http://www.centro-edu-integral.pt/ensino.11/pre-escolar.16/inteligencias-multiplas.133.html> à data de 7 de janeiro de 2019.

inteligência são capazes de resolver problemas rapidamente, “com a solução sendo geralmente encontrada antes de ser verbalizada” (p. 92).

3. **Inteligência Espacial:** Esta inteligência, como sugere Strehl (2000), implica a capacidade de compreender, de forma concisa, o mundo viso-espacial e fazer transformações sobre essas percepções. O indivíduo com este tipo de inteligência, “é sensível às cores, linhas, formas, simetrias e à relação entre estes elementos” (Silva, 2016, p. 6). Além do mais, Strehl (2000) acrescenta que, estes indivíduos apresentam um aguçado sentido de orientação, bem como, a capacidade de visualizar e representar as ideias visuais graficamente.
4. **Inteligência Musical:** Permite ao indivíduo ter sensibilidade ao ritmo, ao tom, à melodia, ao timbre e ao som, como menciona Silva (2016). Os indivíduos que demonstram capacidades, tais como, analisar e compor composições musicais, de manter o ritmo e de cantar de forma afinada, apresentam uma inteligência musical, tal como referem Perini et al. (2010).
5. **Inteligência cinestésica/corporal:** Esta inteligência é delimitada como a capacidade que alguns sujeitos têm de fazer uso do corpo de diversas formas, assim como mencionam Perini et al. (2010). Para além disso, Bonmann (citado por Almeida et al., 2017), completa a ideia anterior, referindo que, este tipo de inteligência apresenta outra característica, sendo esta, “a capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem a motricidade dos dedos como também os que exploram o uso completo do corpo” (p. 92).
6. **Inteligência Naturalista:** É a capacidade de identificar e qualificar espécies, quer da fauna, como da flora, assim como refere Barbieri (citado por Almeida et al., 2017). Para completar a ideia anterior Melo (citado por Almeida et al., 2017), alude que esta capacidade permite ao indivíduo reconhecer-se como participante da natureza.
7. **Inteligência Interpessoal:** Os indivíduos que manifestam esta inteligência “são naturalmente sociáveis” (Perini et al., 2010, p.12), o que lhes permite trabalhar em conjunto e ter a capacidade de compreender as diferenças existentes em cada indivíduo, mais precisamente, as intenções, motivações, atitudes e estados de espírito, tal como refere Barbieri (citado por Almeida

et al., 2017). A partir destas especificidades, permite que estes se adaptem e saibam avaliar, identificar e reagir ao temperamento dos outros, como sugerem Perini et al. (2010).

8. **Inteligência Intrapessoal:** Esta inteligência é tida como uma das mais importantes por Gardner, segundo Kuyven (citado por Almeida et al., 2017), uma vez que, é a capacidade de “aceder aos sentimentos e aos estados emocionais pessoais” (Perini et al., 2010, p.12). Ao contrário da inteligência interpessoal, neste tipo de inteligência, os indivíduos preferem trabalhar de forma independente, uma vez que, têm confiança em si mesmos para orientarem as suas ações (Perini et al., 2010).

Esta inteligência é mais “privada”, ou seja, é preciso evidências através “da linguagem, música ou de alguma outra forma mais expressiva de inteligência para que seja possível perceber o seu funcionamento” (Gardner citado por Almeida et al., 2017, p. 94).

Além destas oito inteligências, Gardner considerou “a *possibilidade* de uma nona inteligência- a existencial” (Armstrong, 2001, p. 163). Esta inteligência é considerada como sendo a capacidade

“de situar-se com referência ao alcance máximo do cosmos- o infinito e o infinitesimal - e a capacidade de relacionada de situar-se com referência a características existenciais da condição humana como o significado da vida, significado da morte, o derradeiro destino dos mundos físico e psicológico, e àquelas experiências profundas como o amor por alguém ou a total imersão num trabalho de arte” (Gardner citado por Armstrong, 2001, p. 163).

Esta inteligência ainda se encontra em fase de estudo, uma vez que até então não se ajusta de forma perfeita aos critérios de Gardner. Por esta razão, Gardner, ainda não a qualificou para a inclusão na teoria das IM, tal como menciona Armstrong 2001.

Luca (2004) refere que esta teoria “consiste en reconocer la existencia de ocho inteligencias diferentes e independientes, que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente. La existencia de una de ellas, sin embargo, no es predictiva de la existencia de alguna de las otras” (p. 2).

O trabalho realizado por Gardner, tal como se pode verificar anteriormente, teve influências de Piaget, no entanto algumas das suas ideias divergiram, uma vez que, para Piaget, o desenvolvimento infantil é comparável a uma linha reta, ou seja, na sua

perspetiva, as crianças que se encontram no mesmo estágio apresentam as mesmas características, assim como menciona Rodrigues (2015).

Contudo, Gardner não segue essa linha de pensamento. Este defende que as crianças da mesma faixa etária podem “estar em diferentes níveis de desenvolvimento em diversas áreas de conhecimento, variando conforme tendências biológicas vinculadas a estímulos culturais e experiências infantis capazes de estimular e potencializar uma das inteligências” (Rodrigues, 2015, p. 6).

Assim sendo, segundo Zuna (2012), para Gardner as inteligências possuem uma escala de desenvolvimento de acordo com 4 estádios, que são os seguintes:

Quadro 1. Os quatros estádios de desenvolvimento. Fonte: Elaborado pela autora com base em Zuna (2012).

| Estádio | Faixa Etária | Características |
|---|---|---|
| Habilidade de padrão cru ou inteligência pura | Predomina no primeiro ano de vida | Os bebés começam a compreender o mundo que os rodeia, sendo capazes de receber diversificadas informações, mas incapazes de manifestá-las. |
| Estádio de sistemas simbólicos | Dos dois anos aos cinco | Neste estágio as inteligências começam a manifestar-se através de símbolos. Por exemplo, a inteligência musical é representada através de canções. |
| Sistemas de segunda ordem | Dos cinco anos até a adolescências | Começam a adquirir uma maior destreza e melhoram a compreensão dos sistemas simbólicos levando a que aprendam sistemas de segunda ordem, ou seja, aprendem mais especificamente as coisas, como por exemplo a desenhar ou escrever. |
| Realização em campo específico | Durante a adolescência e a idade adulta | As inteligências são expressadas através de atividades ocupacionais ou profissionais. |

4.3. A Operacionalização da Teoria das Inteligências Múltiplas na Gestão Curricular em Educação Pré-Escolar

A teoria das IM, tal como se pode compreender ao longo do trabalho, veio desafiar perspetivas tradicionais sobre a inteligência, trazendo, assim, implicações para a educação.

Este subcapítulo encontra-se dividido em diversas secções para se perceber de que forma os educadores podem aplicar a teoria na prática e, também, para se compreender que a teoria das IM, tal como os modelos pedagógicos, segue orientações gerais e específicas, relativamente ao espaço; ao tempo; às planificações; à avaliação; entre outros.

4.3.1. O Papel do Educador no Desenvolvimento das Inteligências Múltiplas

Visto que todos os indivíduos têm perfis cognitivos distintos, é necessário que haja uma individualização. Cada indivíduo é único e deve ter acesso a uma educação que favoreça os seus potenciais, assim como sugere Santos (2001).

Posto isto, é essencial que os educadores conheçam os perfis cognitivos das crianças, para ajustar a sua prática pedagógica às necessidades de cada uma, ou seja, é essencial que tenham em consideração os vários estilos de aprendizagem, para conseguirem ajudar os alunos a definirem os seus pontos fortes e fracos, tal como mencionam Perini et al. (2010). Assim sendo, o educador deve estimular as crianças através da realização de atividades relacionadas com todas as inteligências, uma vez que assim as crianças “desenvolvem as suas competências de forma mais significativa” (Zuna, 2012, p. 8).

O educador, que aplique a teoria das IM na sua sala, deve realizar experiências de cariz prático, tais como, fazer com que as crianças se levantem, movimentem ou descrevam algo que tenham visto no ambiente natural, tal como refere Zuna (2012).

Com estas experiências o professor pode permitir uma interação entre os alunos (pares, pequeno grupo ou grande grupo). Pois é em contexto de sala de aula que o professor observa e identifica os problemas ou dificuldades dos seus alunos bem como as suas aprendizagens ao longo do ano, tudo isto vai permitir um melhor conhecimento sobre os mesmos (Zuna, 2012, p. 8).

Para além disso, o educador deve promover uma **interação adulto-criança** com base na afetividade e motivação, pois “essa interação é a mola propulsora que facilita a aplicação das práticas pedagógicas com o fim de desenvolver as Inteligências Múltiplas” (Araújo, 2012, p. 36).

4.3.2. Estratégias e Estímulos para cada inteligência

Gardner, através da teoria das IM, pretende que os educadores reflitam sobre os seus métodos de ensino, tal como sugere Armstrong (2001). Esta teoria ajuda os educadores a expandirem o seu método de ensino através da inclusão de “uma variedade mais ampla de métodos, materiais e técnicas” (Armstrong, 2001, p. 60), dentro desta variedade estão incluídas as estratégias.

Armstrong (2001) num dos seus quadros de resumo de formas de ensinar, elenca algumas das estratégias passíveis de serem adotadas tendo em conta a inteligência a ser trabalhada. A presente tabela tem como objetivo listar algumas estratégias pedagógicas para cada inteligência.

Quadro 2. Estratégias pedagógicas para cada um das inteligências. Fonte: Elaborado pela autora com base em Armstrong (2001).

| Inteligência | Estratégias pedagógicas |
|----------------------|--|
| Linguística | Narração de histórias |
| Lógico-Matemática | Questionamento socrático |
| Espacial | Desenhar/mapear conceitos mentalmente |
| Corporal-Cinestésica | Usar gestos/expressões dramáticas |
| Musical | Usar a voz ritmicamente |
| Interpessoal | Interagir dinamicamente com os alunos |
| Intrapessoal | Fazer uma apresentação com <i>sentimento</i> |
| Naturalista | Vincular um assunto de estudo a fenómenos naturais |

Antunes (2004) elabora um quadro no qual constrói uma ponte entre cada inteligência e alguns exemplos de estímulos a promover. Este quadro, embora

organizado desde a educação de infância ao ensino superior, mostra-nos diferentes formas de estímulos para as aprendizagens.

Assim, para a inteligência linguística, o autor elenca como estímulos os “desafios de palavras novas e aumento do vocabulário. Múltiplas conversações. Coleta de impressões e opiniões. Estímulo ao canto e às narrativas interactivas” (Antunes, 2004, p.104).

De forma a estimular a inteligência lógico-matemática, alguns dos exemplos passam por “estímulos para acções da criança sobre o mundo, explorando sólidos geométricos e descrevendo-os. Alfabetização matemática” (p. 105).

A inteligência espacial tem como estímulos “estímulos a descrições. Separação da criatividade da mentira. Discussões e interpretações colectivas que associem o real ao imaginário. Estímulo de interpretações pessoais de divagações e uso de diferentes linguagens para sua expressão” (p. 106) e jogos espaciais

Para a inteligência musical, Antunes (2004) reserva um “início de um programa de estímulo à ampliação do domínio auditivo. Aulas de como ouvir. Associação entre a capacidade de audição e a descrição dos sons por meio de outras linguagens”, entre outros.

Antunes (2004) elenca para a inteligência cinestésica corporal o “início de um programa de estímulo à ampliação táctil. Utilização da capacidade motora como meio de expressão de mensagens. Jogos operatórios e lúdicos para exploração da capacidade de audição, da percepção visual e do paladar” (p. 108).

Como forma de estimular a inteligência naturalista, à semelhança dos anteriores, parte do

Início do processo de estimulação da criança para a descoberta do mundo natural. Legitimação das descobertas e do encanto pelo mundo natural. Actividades do tipo “acompanhar o trajecto das formigas”. Início da preparação de uma horta colectiva. Sensibilização da criança para a protecção ambiental (Antunes, 2004, p. 110).

As inteligências pessoais têm como início um projeto de autodescoberta e descoberta do outro, bem como, de “valorização e legitimação das emoções da criança. Estabelecimento de um programa de entrevistas com a criança explorando a construção de sua imagem social e comunitária. Jogos socializadores” (p. 111).

4.3.3. Estratégias de Organização e Gestão do grupo

Para além das estratégias pedagógicas usadas para o estímulo de cada uma das inteligências, a teoria das IM, também, proporciona aos educadores uma nova perspectiva das muitas estratégias que podem ser usadas para captar a atenção dos alunos; na construção das regras da sala; nas transições entre rotinas e na formação de grupos, para facilitar a organização e gestão do grupo.

Armstrong (2001) menciona alguns exemplos de estratégias, para cada um dos tópicos mencionados anteriormente. Para atrair a atenção dos alunos algumas das estratégias que podem ser adotadas são bater palmas para marcar uma frase rítmica curta enquanto as crianças repetem o mesmo ritmo (Estratégia Musical); colocar a gravação de um canto agudo de um pássaro (Estratégia Naturalista), entre outras.

Na construção das regras da sala algumas das possibilidades são numerar as regras para quando não forem respeitadas, por exemplo, o educador referir que não respeitaram a regra nº1 (Comunicação Lógico-Matemática); ao lado das regras escritas desenhar símbolo para mostrar o que se deve ou não fazer (Comunicação Espacial).

Nos momentos de transição entre rotinas, por exemplo, recorrendo à inteligência corporal-cinestésica, podem ser utilizados “gestos ou movimentos corporais específicos para sinalizar o acontecimento que está a começar” (p. 105) ou recorrendo à inteligência espacial podem-se usar figuras para avisar que está na hora das crianças se prepararem para algum acontecimento, pode usar-se fotos de crianças a brincar ou a comer.

A formação de grupos pode ser realizada através de uma Estratégia Linguística pedindo às crianças para pensarem no som de uma vogal e a dizerem em voz alta, caminhado pela sala e encontrarem três ou mais colegas que estejam a reproduzir o mesmo som; de uma Estratégia Espacial pedindo às crianças para encontrarem três ou mais colegas que tenham roupa da mesma cor, entre outras estratégias.

Segundo Armstrong (2001), como é possível compreender, existem exemplos de estratégias para cada uma das inteligências, no entanto, não é obrigatório usar todas as inteligências, mas sim duas ou três no mínimo, desta forma o educador está a dar oportunidade às crianças de interiorizarem as rotinas da sala.

4.3.4. Elaboração de planificações

A teoria de Gardner, tal como refere Armstrong (2001) “não tem regras distintas” (p. 65), isto é, não é algo padronizado e pode ser aplicada a um currículo de várias formas. Como tal, os educadores implementam a teoria adequando-a ao seu estilo de ensino.

Os educadores, segundo Armstrong (2001) podem “escolher qualquer habilidade, conteúdo, área, tema ou objetivo instrucional e desenvolver pelo menos oito maneiras de ensiná-lo” (p. 66). O autor menciona ainda sete passos que os profissionais de educação devem seguir para conseguirem organizar e planear atividades, tendo em conta as oito inteligências:

Quadro 3. Os sete passos para organizar e planear atividades. Fonte: Elaborado pela autora com base em Armstrong (2001).

| 1. Focalizar um Objetivo ou Tópico Específico | 2. Fazer Perguntas de IM | 3. Considerar as Possibilidades | 4. Explosão de ideias | 5. Selecionar Atividades Apropriadas | 6. Selecionar um Plano Sequencial | 7. Implementar o Plano |
|---|--|--|--|---|-----------------------------------|--|
| Apresentar um objetivo | Criar perguntas, tendo em conta o objetivo estabelecido, para cada uma das inteligências | Analisar as perguntas e compreender que estratégias e materiais serão mais apropriados | Registar diversas atividades para cada uma das inteligências | Circundar as atividades mais exequíveis | Elaborar a planificação | Reunir os materiais e executar a planificação planeada |

No quadro 3, podemos verificar que o primeiro passo a ser realizado é escolher um objetivo que deve ser apresentado de forma clara e concisa numa folha. O objetivo deve ser colocado no centro da folha de planeamento de IM e, posteriormente, devem ser colocadas as oito inteligências em redor do objetivo, como podemos ver na figura seguinte.



Figura 5. Folha de planejamento de IM. Fonte: Armstrong (2001, p. 67).

No segundo passo, devem ser criadas perguntas para cada uma das inteligências, tendo-se por base o objetivo definido no primeiro passo, uma vez que “as perguntas ajudam a preparar o interrogatório criativo para os passos seguintes” (Armstrong, 2001, p. 67). As perguntas devem ser escritas por baixo de cada inteligência, tal como está ilustrado na figura 6.

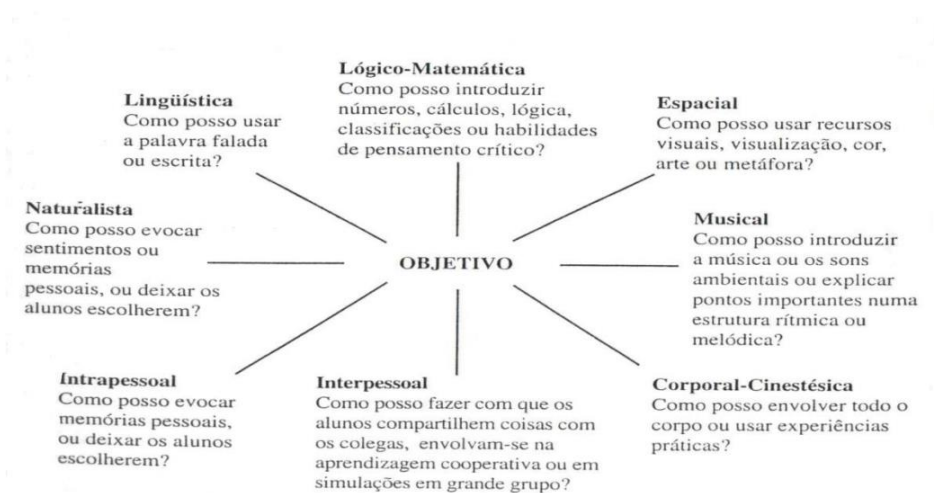


Figura 6. Perguntas de planejamento de IM. Fonte: Armstrong (2001, p. 66).

De seguida, o terceiro passo, diz respeito à consideração de possibilidades, onde devem ser analisadas as perguntas realizadas no passo anterior, bem como, os materiais e estratégias específicas, de forma a compreender quais os mais apropriados.

No quarto passo, devem ser registadas, numa Folha de Planeamento de IM, igual à da figura 2, várias atividades para cada uma das inteligências. As atividades devem ser descritas de forma específica. Este passo tem o nome de explosão de ideias, uma vez que se deve “listar *tudo* o que vier à mente” (Armstrong, 2001, p. 67). Na figura seguinte, é possível verificar um exemplo.

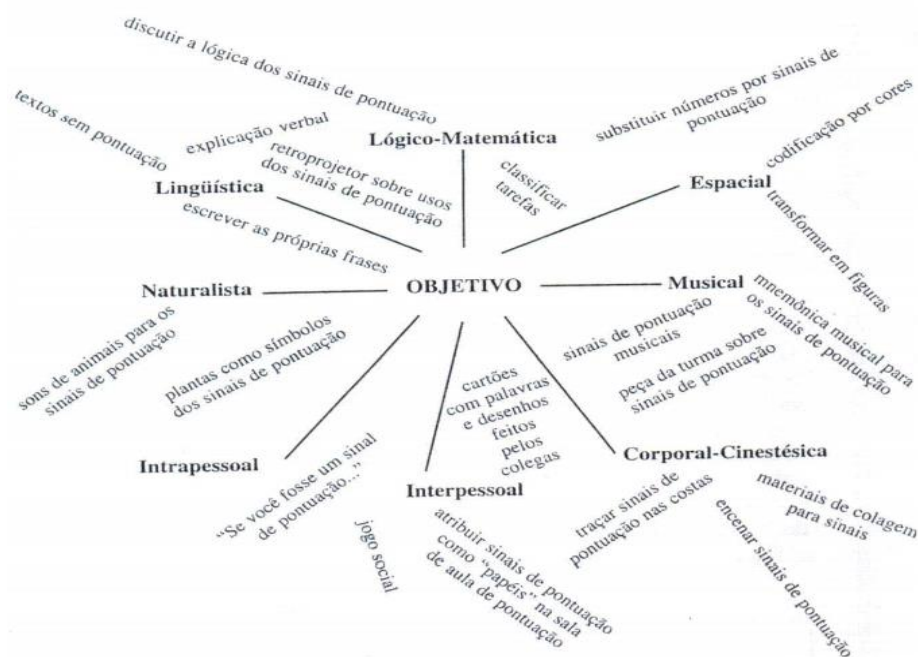


Figura 7. Folha de Planeamento de IM Preenchida. Fonte: Armstrong (2001, p. 68).

Posteriormente, no quinto passo, deve-se circundar as atividades, escritas na Folha de Planeamento, que se considerem mais exequíveis, tendo em conta o ambiente educativo.

No sexto passo, procede-se à elaboração da planificação, usando o objetivo e abordagens definidas nos passos anteriores. Por último, implementa-se a planificação em sala, para tal, é necessário reunir todos os materiais necessários. A planificação deve ser flexível a alterações e melhorias.

Assim sendo, esta teoria ensina como planear atividade semanais, para que todas as crianças tenham “as suas inteligências mais fortes aproveitadas pelo menos parte do tempo” (Armstrong, 2001, p. 66). Para além disso, o autor mostra-nos que as atividades planeadas podem ser relacionadas com temas tradicionais e envolverem ao mesmo tempo “cada uma das oito inteligências” (Armstrong, 2001, p.70).

Para além disso, na elaboração das planificações, os profissionais de educação ao pensarem em atividades devem ter em conta a interdisciplinaridade, uma vez que existem “inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns” (OCEPE, 2016, p. 31). As atividades de linguagem não têm se centrar apenas na Inteligência Linguística, podendo integrar mais inteligências, ou até mesmo incluir todas.

De seguida, na figura 8, podemos encontrar um exemplo de uma planificação onde o assunto são as formas e o objetivo é ensinar as crianças a reconhecer os círculos, a partir desse objetivo foram definidas várias atividades, algumas delas abrangem mais do que uma inteligência e outras apenas uma, fazendo assim, com que a planificação englobe as oito inteligências.

Quadro 4. Exemplo de planificação que engloba as oito inteligências. *Fonte:* Armstrong (2001,p. 175).

Nível: Pré-Escolar

Assunto: Formas

Objetivo: Ensinar os alunos a reconhecer os círculos.

Os alunos vão experienciar diferentes tipos de círculos das seguintes maneiras (a inteligência enfatizada aparece entre colchetes):

- Fazer um círculo em grupo dando as mãos. [Interpessoal, Corporal-Cinestésica]
- Fazer círculos usando o corpo. [Intrapessoal, Corporal-Cinestésica]
- Procurar círculos pela sala de aula. [Espacial]
- Fazer círculos em projetos de artes. [Espacial, Corporal-Cinestésica]
- Cantar *The Circle Game* e outras músicas sobre círculos (incluindo “canções em cânones” que são em si mesmas musicalmente circulares). [Musical]
- Criar histórias sobre círculos. [Linguística]
- Comparar tamanhos de círculos (pequeno a grande). [Espacial, Lógico-Matemática]
- Encontrar formas circulares na natureza. [Naturalista]

4.3.5. Organização do espaço

De forma a dar resposta a todos os aspetos elencados a sala deve servir como centro das atividades, estando dividida em quatro quadrantes, tal como ilustra a figura seguinte:

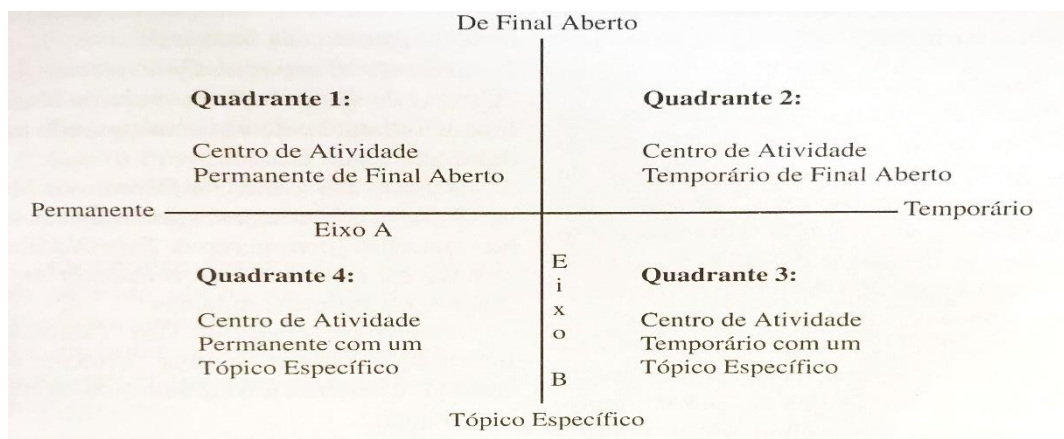


Figura 8. Tipos de centros de atividade. Fonte: Armstrong (2001, p. 97).

Tal como se pode verificar na figura 8, a sala está dividida por dois eixos que resultam em quatro quadrantes, o eixo A, que se encontra na horizontal, varia entre centros permanentes a centros temporários. Os centros permanentes têm, em norma, um ano de duração, em quanto que os centros temporários têm um tempo de duração significativamente menor. O eixo B, representado na vertical, visa oferecer “uma ampla variedade de experiências de final aberto a cada inteligência” (Armstrong, 2001, p. 96), sendo que no seu oposto se encontram os centros de tópicos específicos, “que mudam frequentemente e tratam de um determinado tema ou assunto” (Armstrong, 2001, p. 98).

Relativamente aos quatro quadrantes, o primeiro diz respeito aos Centros de Atividades Permanentes de Final Aberto. Como exemplo, Armstrong (2001), propõe:

- Centros Linguísticos: Área da biblioteca (com cadeiras confortáveis);
- Centros Lógico-Matemáticos: Laboratórios de matemática (com calculadoras e materiais para registo);
- Centros Espaciais: Área de artes (tintas, materiais de colagem);
- Centros Corporal-Cinestésicos: Espaço aberto para movimento criativo (com minitrampolim);

- Centros Musicais: Laboratório de sons (garrafas de sons, walkie-talkies);
- Centros Interpessoais: Área social (jogos de tabuleiro);
- Centros Intrapessoais: Computador;
- Centros Naturalistas: Um centro com animais ou plantas.

O quadrante dois, Centros Temporários de Atividades de Final Aberto, onde as explorações das crianças podem ser estabelecidas e registadas pelo educador. Este centro pode ser organizado de forma simples, com oito mesas espalhadas pela sala, devidamente identificadas com o nome de uma inteligência e contendo os materiais específicos.

No quadrante três encontram-se os Centros Temporários de Atividades com um Tópico Específico, “que mudam frequentemente e tratam de um determinado tema ou assunto” (Armstrong, 2001, p. 98). Se o tema semanal/mensal for habitações, os educadores podem criar oito centros de atividade distintos “que envolvam os alunos em atividades significativas dentro de cada inteligência” (Armstrong, 2001, p. 98), por exemplo no Centro Espacial as crianças podem desenhar casas.

Por último, o quadrante quatro representa os Centros Permanentes de Atividades com um Tópico Específico, estes centros são ideais para os profissionais de educação que trabalham o mesmo tema o ano inteiro.

A utilização dos quatro centros de atividades deve ser gerida pelo educador, uma vez que deve ser feita de forma distinta, o centro um e dois podem ser usados pelas crianças durante o recreio ou depois de terminarem as atividades propostas. Segundo Armstrong (2001), os centros ao serem utilizados desta forma permitem ao educador compreender as inclinações das crianças nas oito inteligências, pois, as crianças, naturalmente, escolhem as inteligências onde se sentem mais aptas.

Nos centros três e quatro, o educador deve deixar as crianças, numa primeira fase, escolherem qual o centro para onde pretendem ir, posteriormente, deve utilizar um sistema rotativo, para que todas as crianças experienciem os oito centros, assim como menciona o autor supracitado.

Os educadores, ao estruturarem centros de atividades nas suas salas estão a ativar “uma grande variedade de potenciais de aprendizagem nos alunos” (Armstrong, 2001, p. 101).

4.3.6. Organização da rotina

No que concerne à rotina, Gardner, segundo Armstrong (2001), sugere que os educadores assegurem, a parte da manhã, para a realização de projetos, por parte das crianças. Já, na parte da tarde, Gardner, sugere que os educadores podem organizar visitas a vários museus “ou outros lugares onde a aprendizagem e o brincar exploratórios práticos são estimulados, e onde há interação com professores e outros guias experientes” (p. 112), para que desta forma as crianças ampliem ainda mais o seus conhecimentos sobre os temas que estão a explorar para realizarem os projetos.

4.3.7. Observação e documentação

Para se conseguir identificar quais as inteligências mais desenvolvidas nas crianças, Gardner, considera que é essencial que os educadores usem a observação e façam registos do que estão a observar. Os educadores devem observar as crianças, por exemplo, quando estas estão a brincar livremente ou a realizar atividades, também, de forma livre, pois assim é possível compreender que atividades é que são, regularmente, escolhidas por cada uma, tal como refere Armstrong (2001).

Os educadores podem utilizar listas de verificação, como o quadro 9, para organizarem as suas observações. Essas listas só devem ser utilizadas “em conjunto com outras fontes de avaliação” (p. 39).

Quadro 5. Lista de verificação para avaliar as IM das crianças. Adaptado de Armstrong (2001).

| |
|---|
| <p>Nome da criança: _____</p> <p>Assinale os itens que se aplicam:</p> <p>Inteligência Linguística:</p> <p><input type="checkbox"/> Inventa histórias extraordinárias ou conta piadas e histórias;</p> <p><input type="checkbox"/> Tem boa memória para nomes, lugares ou factos;</p> <p><input type="checkbox"/> Gosta de jogos de palavras;</p> <p><input type="checkbox"/> “Soletra” progressivamente de forma avançada para a idade;</p> <p><input type="checkbox"/> Aprecia trava-línguas, etc.;</p> |
|---|

Gosta de ouvir linguagem falada (histórias, comentários na rádio, leitura de livros, etc.);

Tem um bom vocabulário para a sua idade;

Comunica-se com os outros de forma predominante verbal;

Outras Capacidades Linguísticas:

Inteligência Lógico-Matemática:

Faz muitas perguntas sobre como as coisas funcionam;

Apresenta conceitos matemáticos avançados para a idade;

Gosta de contar e de fazer outras atividades com números;

Acha interessantes os jogos matemáticos de computador (ou, se não tem acesso a computadores, gosta de outros jogos de matemática ou de contar);

Gosta de jogos de tabuleiro que envolvam contar quadrados;

Gosta de ouvir absurdos lógicos como em *Alice no País das Maravilhas*;

Gosta de colocar as coisas em categorias;

Tem um nível mais abstrato ou conceitual superior ao dos colegas;

Tem uma boa noção de causa-efeito para a sua idade;

Outras Capacidades Lógico-Matemáticas:

Inteligências Espacial:

Relata imagens visuais claras;

Gosta mais de olhar para mapas, gráficos e diagramas do que para textos;

Gosta de atividades artísticas;

Desenha figuras que são avançadas para a idade;

Gosta de ver filmes, *slides* ou outras apresentações visuais;

Gosta de labirintos ou outras atividades semelhantes;

Faz, interessantes, construções tridimensionais para a sua idade;

- Rabisca em livros de exercícios, folhas ou outros materiais da aula;

Outras Capacidades Espaciais:

Inteligência Corporal-Cinestésica:

- Demonstra habilidade física avançada para a sua idade;
- Agita-se, sacode-se ou fica inquieto quando permanece sentado por muito tempo no mesmo lugar;
- Imita habilmente os gestos ou costumes dos outros;
- Adora desmontar coisas e voltar a montar;
- Gosta de correr, pular ou de atividades semelhantes;
- Demonstra boa coordenação motora fina;
- Tem força de expressão ao se manifestar;
- Gosta de trabalhar com argila ou de outras experiências táteis;

Outras Capacidades Corporal-Cinestésicas:

Inteligência Musical:

- Diz quando sons musicais estão fora de tom;
- Lembra melodias de canções;
- Tem boa voz para cantar;
- Gosta de tocar instrumentos de percussão e/ou de cantar em grupo;
- Tem uma maneira rítmica de falar e/ou mover-se;
- Cantarola inconscientemente;
- É sensível a ruídos ambientais (por exemplo, o barulho da chuva);
- Reage favoravelmente quando é colocada uma música;
- Canta canções que aprendeu fora da sala;

Outras Capacidades Musicais:

Inteligência Interpessoal:

- Gosta de socializar com os amigos;
- Parece um líder nato;
- Dá conselho aos amigos;
- Gosta de brincar/jogar com as outras crianças;
- Gosta de ensinar informalmente as outras crianças;
- Demonstra empatia e preocupação com os outros;
- Os outros procuram a sua companhia;

Outras capacidades Interpessoais:**Inteligência Intrapessoal:**

- Demonstra senso de independência ou forte vontade própria;
- Tem noção das próprias forças e fraquezas;
- Consegue brincar sozinho;
- Possui o seu próprio ritmo em relação ao seu estilo de vida e de aprendizagem;
- Tem um interesse ou passatempo sobre o qual não fala muito;
- Tem um bom senso de auto direcionamento;
- Prefere trabalhar sozinho;
- Expressa, com exatidão, como se sente;
- Tem autoestima elevada;

Outras Capacidades Intrapessoais:**Inteligência Naturalista:**

- Fala muito sobre animais e os seus habitats;
- Gosta de sair para passear ao ar livre, com o grupo;
- Demonstra sensibilidade a formações naturais;
- Gosta de regar e cuidar de plantas;

- Demonstra entusiasmo quando trabalha temas como a natureza, plantas ou animais;
- Apoia os direitos dos animais e a preservação do planeta;
- Gosta de realizar projetos que envolvam a natureza;
- Traz para a escola insetos, flores, folhas de árvore ou outros elementos da natureza para mostrar aos colegas e ao educador;

Outras Capacidades Naturalistas:

Para além disso, assim como refere o autor supramencionado, Gardner, sugere ainda que os educadores reúnam, diferentes, documentos, tais como, fotografias, vídeos e trabalhos realizados pelas crianças. Através das fotografias, o educador consegue registar a criança a manifestar as suas inteligências, “fotografias são especialmente úteis para documentar produtos que podem deixar de existir em 10 minutos, como estruturas gigantescas de lego. Com a gravação de vídeos, o educador, consegue registar momentos, por exemplo, em que a criança está a cantar ou a contar uma história. Os educadores podem ainda reunir trabalhos, como desenhos e pinturas.

4.3.8. Avaliação

A avaliação é um dos aspetos centrais do sistema educativo. Para Gardner “a avaliação é a aquisição de informação sobre as habilidades, durante as atividades do dia-a-dia num contexto conhecido pelo aluno” (Zuna, 2012, p. 8).

Nos escritos de Santos (2001), esta refere que Gardner defende que as inteligências não devem ser cotadas de forma padronizada, mas sim avaliadas dando “crédito ao conteúdo da inteligência em teste” (p. 31).

Gardner menciona que o educador deve “saber, ao realizar uma avaliação, que tipo de observação vai realizar, pois se cada inteligência tem um determinado número de processos específicos, esses processos têm de ser medidos como instrumentos que possibilitem verificar a inteligência observada em funcionamento” (Zuna, 2012, p. 9).

Para além disto, Santos (2001) acrescenta ainda que, para Gardner, a avaliação deve ser realizada em ambientes e com materiais conhecidos das crianças, isto é, “ao invés de tentar avaliar a habilidade espacial isoladamente, deve-se observar as crianças durante uma atividade de desenho ou enquanto montam ou desmontam objetos” (p. 31).

Corroborando a ideia anterior, Almeida et al. (2017), refere que Gardner considera que avaliação deve ser diferenciada e realizada tendo em conta que cada criança é um ser único, e cada um tem dificuldades e potencialidades distintas, como tal, não aprendem todos da mesma forma.

Em suma, este subcapítulo contempla as IM na educação, mostrando que cada criança é um ser único, como tal, o educador na sua prática pedagógica deve ter, sempre, isso em conta, tendo assim que pensar numa prática que promova cada uma das oito inteligências, para que perceba quais as inteligências predominantes de cada criança. Como tal, são apresentadas estratégias para que os educadores consigam aplicar a teoria na sua sala.

4.4. A Teoria das Inteligências Múltiplas e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Sendo as OCEPE, o documento oficial que orienta a gestão curricular na EPE, importa perceber como é possível que se articulem estas orientações quando se implementa a prática pedagógica com base na Teoria das IM. Assim, apresenta-se em perspetiva aquilo que é possível ser a articulação entre a teoria das IM e das OCEPE.

Gardner, tal como foi referido no subcapítulo onde é apresentada a teoria, defende que as crianças que se encontram na mesma faixa etária, não têm de estar no mesmo nível de desenvolvimento em todas as áreas de conhecimento, o nível de conhecimento de cada criança varia conforme as tendências biológicas ligadas a “estímulos culturais e experiências infantis capazes de estimular e potencializar uma das inteligências” (Rodrigues, 2015, p. 6).

Nas OCEPE (2016), também é defendida esta ideia,

a aprendizagem influência e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança... esta interligação das características de cada criança (o seu património genético), do

seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender (p. 8).

O nível de conhecimento esperado para cada faixa etária não deve ser encarado como uma etapa fixa e pré-determinada, tal como referem as OCEPE (2016).

Assim sendo, para Gardner, se cada criança é um ser único, deve ter direito a uma educação que promova os seus potenciais, assim com menciona Santos (2001). Segundo Perini et al. (2010), para que tal aconteça, os educadores devem ajustar a sua prática pedagógica às necessidades de cada criança, ou seja, devem ter em conta das características individuais de cada uma, apoiando os vários estilos de aprendizagem.

Corroborando a ideia anterior, nas OCEPE (2016), é referido que para incluir todas as crianças é necessário a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que deem resposta às individualidades de cada criança e “atendam às suas diferenças apoiando as suas aprendizagens e progressos” (p. 9).

Os educadores, para conseguirem perceber as características das crianças, devem observar, registar e documentar “o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses” (OCEPE, 2016, P. 14).

A teoria das IM, também, prevê o uso da observação, registos e documentação, uma vez que, como refere Armstrong (2001), permite, ao educador, compreender quais as inteligências mais desenvolvidas em cada criança.

No quadro seguinte, podemos observar, alguns dos diferentes tipos de instrumentos de registos ou documentos que podem ser usados segundo a teoria das IM e as OCEPE, para que desta forma se compreenda melhor a correspondência entre os instrumentos.

Quadro 6. Tipos de instrumentos de registos ou documentos que complementam a observação. *Fonte:* Elaborado pela autora com base em Armstrong (2001) e nas OCEPE (2016).

| Tipos de instrumentos de registos ou documentos | |
|--|---|
| Teoria das IM | OCEPE |
| Listas de verificação | Instrumentos pedagógicos de observação sistemática, construídos pelo/a educador/a ou já existentes. |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Fotografias | Registos audiovisuais que documentam momentos e aspetos significativos da vida do grupo ou do processo (fotografias, gravações áudio ou vídeo feitas por adultos ou crianças). |
| Vídeos | |
| Trabalhos realizados pelas crianças | Produções individuais ou coletivas das crianças |

Para além disso, outro aspeto central da prática pedagógica é a avaliação, tal como refere Zuna (2012). Gardner, como refere a autora suprarreferida, considera que a avaliação “é a aquisição de informação sobre as habilidades” (p. 8) das crianças e, como tal, os educadores devem ter isso em conta na sua prática pedagógica, de modo a que a ação promova cada uma das inteligências. Almeida et. al (2017, acrescenta ainda que a avaliação, para Gardner deve ser diferenciada, tendo em conta que cada criança é um ser único e que tem potencialidades e dificuldades distintas, cada criança tem progressos de aprendizagem diferenciados.

Existe, assim, um paralelismo entre as OCEPE e a teoria, no que diz respeito à avaliação, uma vez que como referem as OCEPE “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (p. 15).

Nas OCEPE (2016), é ainda mencionado que a avaliação deve ser “centrada no desenvolvimento do processo e nos progressos da aprendizagem de cada criança” (p. 18), não devendo ser padronizada, tal como defende Gardner.

Relativamente às áreas de conteúdo/inteligências, tanto a teoria como as OCEPE, defendem que devem ser articuladas, visto que como referem as OCEPE (2016) “a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos” (p. 31) e, como refere Armstrong (2001), para Gardner, os educadores ao pensarem em atividades devem ter em conta a interdisciplinaridade.

Tanto na teoria como nas OCEPE, são definidas estratégias que os educadores podem adotar para promover aprendizagens nas crianças, como se pode verificar no quadro 7.

Quadro 7. Estratégias para promover aprendizagens nas crianças. Fonte: Elaborado pela autora com base em Antunes (2004) e nas OCEPE (2016).

| Inteligências | Áreas de Conteúdo/Domínios/ Subdomínios | Estratégias para promover aprendizagens nas crianças |
|---------------|---|---|
| Linguística | <p style="text-align: center;">Área: Expressão e Comunicação</p> <p style="text-align: center;">Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> | <p>Segundo a Teoria das IM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar desafios de palavras novas; - Aumentar o vocabulário; - Proporcionar variadas conversações; - Recolher impressões e opiniões; - Estimular o canto e as narrativas interativas; <p>Segundo as OCEPE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar jogos que promovem o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons, vocabulário, mensagens); - Contar histórias, promover conversas sobre as mesmas e criar oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias; - Promover, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança; - Incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado; - Proporcionar ocasiões para a criança ouvir, criar e dizer poesia, trava-línguas e cantar canções. |

| | | |
|----------------------|--|--|
| Lógico-Matemática | <p>Área: Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio: Matemática</p> | <p>Segundo a teoria das IM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encorajar a criança a explorar sólidos geométricos e a descrevê-los; -Dinamizar atividades de alfabetização matemática; <p>Segundo as OCEPE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar materiais diversificados que promovam a manipulação e a reflexão sobre as propriedades das formas, figuras e objetos: geoplano, blocos lógicos, espelhos, barras de madeira, etc.; - Utilizar ritmos, cantigas e lengalengas para incentivar a aprendizagem da sequência dos nomes dos números numa contagem; - Encorajar as crianças a concretizarem a representação de quantidades (contar pelos dedos, contar objetos, desenhar esquemas ou símbolos). |
| Espacial | <p>Área: Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio: Matemática</p> <p>Componente: Geometria e Medida</p> | <p>Segundo a teoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a capacidade de descrição; - Promover jogos espaciais; <p>Segundo as OCEPE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propõe a realização de jogos que permitam reconhecer algumas propriedades de objetos, através do tato (jogo da cabra cega, entre outros). |
| Corporal-Cinestésica | <p>Área: Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio: Educação Física</p> | <p>Segundo a Teoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar um programa de estímulo à ampliação tátil; - Utilizar a capacidade motora como meio de expressão de mensagens; |

| | | |
|-------------|--|---|
| | | <p>- Realizar jogos operatórios e lúdicos para exploração da capacidade de audição, da percepção visual e do paladar;</p> <p>Segundo as OCEPE:</p> <p>- Dar oportunidade à criança de explorar livremente o espaço (exterior ou interior) e de desafiar as suas destrezas motoras;</p> <p>- Criar oportunidades para a criança explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo através de movimentos e jogos que envolvam;</p> |
| Musical | <p>Área: Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio: Educação artística</p> <p>Subdomínio: Música</p> | <p>Segundo a Teoria das IM:</p> <p>- Dar início a um programa de estímulo à ampliação do domínio auditivo;</p> <p>- Promover aulas de como ouvir;</p> <p>- Promover a capacidade de audição e a descrição dos sons por meio de outras linguagens;</p> <p>Segundo as OCEPE:</p> <p>- Organizar o ambiente educativo de forma a promover conhecimentos e a exploração da Música;</p> <p>- Proporcionar situações de escuta orientada de diversos sons (sons vocais e corporais, da natureza, do meio ambiente, de instrumentos musicais).</p> |
| Naturalista | <p>Área: Conhecimento do Mundo</p> | <p>Segundo a Teoria das IM:</p> <p>- Legitimar as descobertas e o encanto pelo mundo natural;</p> <p>- Criar atividades como “acompanhar o trajeto das formigas”;</p> |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Preparar uma horta, com a ajuda das crianças; - Sensibilizar a criança para a proteção ambiental; <p>Segundo as OCEPE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ambiente educativo de forma a estimular a curiosidade da criança; - Criar uma área das ciências com materiais diversos que incentivem as explorações e a experimentação; - Estar atento às explorações das crianças, aos seus interesses e descobertas e usar como ponto de partida para o processo de desenvolvimento de novos conhecimentos; - Promover a participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos dentro e fora da escola (cuidar de plantas, de animais ou da horta na escola); |
| Interpessoal e Intrapessoal | Área: Formação Pessoal e Social | <p>Segundo a Teoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorizar e legitimar das emoções da criança; - Estabelecer um programa de entrevistas com a criança explorando a construção de sua imagem social e comunitária; - Organizar jogos socializadores; <p>Segundo as OCEPE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; |

| | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente; - Promover o sentido de pertença da criança a uma comunidade, facilitando as interações com pessoas e recursos e com o contexto próximo. |
|--|--|--|

No quadro 6, podemos compreender que é possível fazer a articulação entre a teoria das IM e as OCEPE, uma vez que cada inteligência pode corresponder a uma das áreas de conteúdo/domínios e subdomínios definidos nas OCEPE.

Ainda no quadro, é possível compreender que os exemplos de estratégias para promover aprendizagens nas crianças, propostas por Antunes (2004), para a teoria da IM, vão ao encontro de alguns exemplos, que estão explanados no documento das OCEPE. Para a inteligência naturalista, por exemplo, Antunes (2004), refere que uma das estratégias que os educadores podem adotar para promover aprendizagens nas crianças é preparar uma horta, com a ajuda das crianças e, nas OCEPE, na área de conteúdo do Conhecimento do Mundo, também, se pode encontrar esse exemplo como estratégia.

4.5. A Teoria das Inteligências Múltiplas e os Modelos Pedagógicos

A teoria das IM, como se pode verificar ao longo do trabalho apresenta um conjunto de princípios de gestão curricular e pedagógicos semelhante à OCEPE, pode dizer-se que estão em sintonia e se articulam e integram na prática educativa dos educadores de infância, de acordo com o que está previsto no normativo, não entrando em contradição, antes pelo contrário, complementando-se de forma harmónica.

Pretende-se agora, do ponto de vista teórico, estabelecer o mesmo paralelo comparativo e compreender se existem também estes pontos de convergência ao nível dos princípios de gestão curricular na EPE, expressos nos diferentes modelos pedagógicos que anteriormente apresentámos e que consideramos os mais utilizados em Portugal.

Alguns dos tópicos de organização curricular, que analisamos são: a organização do espaço e da rotina; os instrumentos de recolha de dados para realização da avaliação; o papel do educador na aprendizagem da criança, entre outros.

A teoria das IM considera a criança como um ser único, tendo necessidades específicas, Gardner, defende que deve haver uma individualização por parte dos educadores, tal como refere Santos (2001) e que, os educadores devem ajustar a sua prática pedagógica, tendo esse ideal como base, assim como acrescenta Perini et. al (2010). Esta ideia é defendida em diversos modelos, por exemplo no Modelo João de Deus, a estimulação das aprendizagens é feita, sempre, tendo em consideração que cada criança é um ser individual, desta forma, a prática pedagógica dos educadores tem ser adequada às individualidades de cada criança, assim como refere Raposo (1991); o Modelo Waldorf, segundo Ferreira (2014), também, pressupõe a adaptação da gestão curricular às necessidades específicas das crianças.

No que concerne à organização do espaço, Gardner segundo Armstrong (2001), defende que a sala deve ser dividida seguindo quatro quadrantes, já mencionados no tópico “A Operacionalização da Teoria das Inteligências Múltiplas na Gestão Curricular em Educação Pré-Escolar”, cada um dos quadrantes inclui centros de atividade que podem ser temporários ou permanentes que têm como objetivo estimular as diversas inteligências através de diversas atividades, nas crianças. Os centros de atividade permanente de final aberto são os que se enquadram com a organização do espaço de alguns modelos, uma vez que ficam na sala durante um ano e disponibilizam uma variedade de experiências. Para se colocar os centros permanentes em prática, Gardner, defende que se podem aplicar, por exemplo, centros linguísticos, onde se pode incluir uma biblioteca; centros lógico-matemáticos, que podem ter um laboratório de matemática; centros Interpessoais com jogos de tabuleiro; centro naturalista onde se pode colocar plantas; centros Intrapessoais com um computador, como refere Armstrong (2001).

Concomitantemente, no modelo High-Scope, a divisão da sala, também, é feita por áreas de interesse, distintas, tais como área da casa; área da biblioteca; área da garagem; área dos jogos de mesa; área do computador, entre outras, esta divisão por áreas é realizada, pois, tal como é defendido na teoria das IM, vai estimular várias áreas de desenvolvimento, assim como refere Silva (2014). Para além do High-Scope, existem outros modelos que organizam a sala por áreas, como por exemplo o MEM, Reggio Emilia.

Além disso, Gardner, segundo Armstrong (2001), considera que as crianças devem ter oportunidade de realizar projetos, ou seja, devem ser ativos na sua aprendizagem. Seguindo as leituras de Oliveira-Formosinho (2013), é possível compreender que existem alguns exemplos de modelos que, também, defendem a realização de projetos, por parte das crianças, tais como a Metodologia de Trabalho de Projeto, o Modelo do MEM, o Modelo Reggio Emilia onde os projetos partem dos interesses/questões/vontades das crianças.

No entanto, no Modelo João de Deus, o educador, segue uma linha de pedagogia ativa que tem como objetivo fulcral o desempenho e o sucesso escolar das crianças, como menciona Rodrigues (2012).

Relativamente à avaliação, a teoria das IM em concordância com as OCEPE, Armstrong (2001), defende que serve para obter informações sobre as habilidades das crianças, como tal, deve ser aplicada tendo em conta que cada criança tem dificuldades e potencialidades distintas, não devendo ser, então, algo padronizado. Para realizar a avaliação, o educador deve recorrer à observação e registos, complementando-a com listas de verificação, fotografias de atividades realizadas pelas crianças; vídeos das crianças, por exemplo, a contar uma história e recolha de trabalhos realizados pelas crianças. Desta forma, podemos compreender que o tipo de avaliação defendida por Gardner, vai ao encontro da avaliação aplicada nos modelos, uma vez que os educadores, apesar de aplicarem um modelo específico devem usar o documento das OCEPE, como orientador da prática pedagógica, tal como referem as OCEPE (2016).

4.6. Perspetivas sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas

4.6.1. A teoria das Inteligências Múltiplas e a sua validação científica pela comunidade científica e pelos pares académicos de Gardner

Pode dizer-se que todos os modelos ou métodos têm aspetos mais fortes e outros mais fracos.

Uns dos grandes críticos, à teoria das IM, é Waterhouse que refere:

“alleged lack of empirical evidence for MIT, as a key reason why it is inappropriate to overhaul approaches to education without such evidence to date there are no published studies that offer empirical evidence of the validity of multiple autonomous intelligences, but there is overwhelming support for the monistic view of “g”” (Waterhouse citado por Graham, s.d., p. 4).

Podemos compreender, então, que Waterhouse citado por Graham (s.d.), considera que não existem estudos publicados que confirmam a validade da teoria das IM, isto é, para o autor, a teoria, não apresenta evidências empíricas, tornando-se inadequado conferir abordagens à educação.

Waterhouse (2006), na sua obra, menciona vários autores que referem não terem encontrado evidências empíricas que validem a teoria das IM, “in 1994, Sternberg reported finding no empirical studies. In 2000, Allix reported finding no empirical validating studies, and at that time Gardner and Connell (2000) conceded that there was “little hard evidence for MI theory” (p. 208).

No entanto, Chen citada por Waterhouse (2006) contrapõe a ideia anterior afirmando que a inteligência não é um objeto palpável e, portanto, não pode ser medida e que a teoria das IM já foi validada em sala de aula e a sua aplicação foi bem-sucedida. A autora afirma ainda que a “MI theory better accounts for cognitive skill profiles in both brain-injured and typical individuals than do IQ measures” (Waterhouse, 2006, p. 209).

Para além disso, outra crítica comum à teoria de Gardner diz respeito às inteligências e ao facto de serem tidas como independentes. Para Klein (1997), se as inteligências trocam informações, cooperam em atividades, então não há grandes garantias para qualificá-las como entidades independentes, assim sendo, o autor

considera que desta forma a ideia que esta teoria transmite é que o sistema como um todo é uma inteligência única e as habilidades específicas, como por exemplo, o raciocínio espacial ou lógico-matemático, são componentes dessa inteligência.

Em concordância, Nettelbeck and Wilson citados por Glazzard (2015), referem que as inteligências de Gardner, em vez de serem independentes, sobrepõem-se.

4.6.2. A abordagem pedagógica da teoria na educação independentemente da validação científica

Glazzard (2015) refere que os educadores consideram benéfica a teoria das IM, uma vez que as crianças aprendem a identificar as suas próprias áreas predominantes, contudo, para o autor, a adoção da teoria pode não ser bem-sucedida, pois as crianças podem evitar atividades onde consideram não ter tanto sucesso.

No entanto, tal como menciona Graham (s.d.), a teoria das IM, tem estimulado os educadores a refletirem sobre a sua prática pedagógica e a aplicarem métodos e atividades novas, tendo sempre em conta que cada criança é um ser único e, como tal, tem necessidades específicas. O autor refere ainda que a implementação da teoria das IM tem sido positiva e garantida. Por último, o autor acrescenta que a implementação da teoria deve ser complementada com outras abordagens educacionais.

5. CONCLUSÕES

A EPE, ao longo dos tempos, sofreu diversas mudanças, segundo a Lei nº5/97 de 10 de fevereiro de 1997 passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. Com a evolução da EPE surgiram as OCEPE, documento estatal, que orienta a gestão e construção do currículo no JI. As OCEPE, segundo Oliveira-Formosinho (2009), são um documento orientador, como tal, não impedem que os educadores apliquem modelos pedagógicos na sua prática.

Os modelos pedagógicos e curriculares são um importante andaime para os educadores “na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional” (Oliveira-Formosinho e Araújo citados por Oliveira-Formosinho, 2003, p. 7). Cada modelo tem orientações específicas, relativas à organização do ambiente educativo; à observação; documentação; avaliação; interação entre adulto-criança, entre outros, que vão ao encontro do que está explanado nas OCEPE, tal como refere Oliveira-Formosinho (2013). Assim sendo, os modelos vieram trazer diferentes perspetivas, no que diz respeito à organização curricular, nunca descurando do que está explanado nas OCEPE.

Partindo deste pressuposto, compreende-se qual a evolução da organização curricular da EPE e o contributo dos modelos pedagógicos na evolução da EPE.

Posteriormente, foi possível compreender que existe uma teoria da psicologia, a teoria das IM que veio desafiar perspetivas tradicionais sobre a inteligência, pretendendo demonstrar que todos os indivíduos têm oito inteligências, sendo que cada um tem inteligências predominantes, tal como refere Costa (2011). Desta forma, esta teoria veio trazer implicações no âmbito da pedagogia, oferecendo alternativas às práticas educativas que se traduzem numa avaliação adequada; numa educação centrada na criança e num ambiente educacional mais amplo e variado. Estes três pontos são fulcrais, visto que contemplam a individualidade de cada criança, pois estas não aprendem todas da mesma maneira, sendo de fundamental que os educadores conheçam os perfis de aprendizagem de cada criança do grupo que acompanham, assim como refere Armstrong (2001).

Esta teoria, ajuda os educadores a refletir sobre a sua prática, bem como, sobre os métodos, estratégias e materiais que usam na sua sala proporcionando exemplos

alternativos de estratégias/estímulos para cada uma das inteligências; estratégias para assegurarem o bom funcionamento da sala; estratégias para a realização de planificações, tendo sempre em conta as oito inteligências; estratégias de organização da sala; instrumentos de observação e documentação que complementam a avaliação, tal como menciona Armstrong (2001). Depois de se tomar conhecimento sobre a teoria das IM percebeu-se, então, qual o contributo da teoria das IM na organização curricular da EPE.

Ao dar resposta ao objetivos já mencionados ao longo deste capítulo, foi possível perceber, do ponto de vista teórico, a relação que existe entre os pressupostos da IM e a gestão curricular proposta pelas OCEPE. Através da análise documental e de uma análise de conteúdo compreendeu-se de que forma é que se pode articular a teoria das IM com as OCEPE, ou seja, como é que se pode aplicar uma teoria da psicologia à gestão curricular, esta articulação é passível de ser feita, uma vez que as inteligências correspondem a áreas de conteúdo, domínios e subdomínios das OCEPE e, por sua vez, têm estratégias delineadas para cada uma das inteligências que vão ao encontro das estratégias existentes nas OCEPE.

Para além do mais, esta teoria considera que a avaliação deve ser realizada tendo em conta que cada criança tem progressos de aprendizagem diferenciados, assim como refere Almeida et. al (2017), nas OCEPE (2016), também, defendem a ideia de que a avaliação se deve centrar na crianças e nos progresso de aprendizagem de cada uma.

No tópico “A Teoria das Inteligências Múltiplas e os Modelos Pedagógicos” e para dar resposta ao objetivo, perceber teoricamente em que medida os pontos da gestão curricular dos diferentes modelos pedagógicos se cruzam com os princípios implícitos na teoria das inteligências múltiplas, é feito o cruzamento de dados da teoria com os modelos, assim este cruzamento de dados, mostra que tal como os modelos, a teoria das IM considera a criança um ser individual e, como tal, a gestão curricular deve ser pensada e aplicada segundo esse princípio, para que desta forma se respeitem as necessidades de cada criança.

Este trabalho foi bastante desafiante, uma vez que é essencialmente de carácter teórico e, por vezes, difícil conseguir obter bibliografia para dar respostas a todos os objetivos que pretendemos atingir.

Para além disso, foi bastante desafiante, também, no que diz respeito à organização do trabalho e articulação entre tópicos, no início foi difícil perceber como é que podia ser feita a ligação entre a teoria, as OCEPE e os modelos.

Contudo, consideramos que o percurso efetuado para a elaboração do presente trabalho foi bastante enriquecedor, proporcionando-nos, desta forma, conhecer uma teoria da psicologia e de que forma é que se pode aplicar à gestão curricular em JI.

6. PERSPETIVAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho, tal como já referido anteriormente, foi bastante desafiante, uma vez que permitiu explorar um campo de conhecimento científico da psicologia e cruzá-lo, do ponto vista teórico, com o campo de conhecimento científico da pedagogia. Ao longo do percurso de pesquisa e análise, percebeu-se que seriam importantes outros estudos complementares ou a complementaridade desta abordagem através da observação da prática pedagógica em contexto de EPE, onde se organiza o currículo com base na teoria das IM. A possibilidade de observação e de utilização de outras técnicas de recolha de dados, como questionários ou entrevistas aos atores no terreno, seria uma possibilidade de enriquecimento e aprofundamento do tema em estudo.

Como tal, foi a partir deste desafio que surgiu o interesse por outras abordagens em termos de investigação, pelo que se optaria em próximos estudos pelas seguintes temáticas de investigação:

- Aprofundar o tema na prática, utilizando instrumentos de recolha de dados diversos, como por exemplo: observações diretas; questionários; entrevistas aos educadores, coordenadores, psicólogos, pais, entre outros. Para que desta forma se consiga recolher exemplos práticos de tudo o que foi exposto no trabalho;
- Outra investigação, passível de ser realizada, seria analisar, teoricamente, a teoria das IM fase à diferenciação pedagógica e à educação inclusiva, uma vez que esta teoria vem mostrar que todos nós temos aptidão para uma área/inteligência;
- Perceber se existem mais instituições a utilizar esta teoria aplicada à gestão curricular e realizar um estudo comparativo, mantendo o mesmo tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., Cardoso, T., & Celorico, J. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, R., Crispim, M., Peixoto, S., & Silva, D. (2017). *A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e suas Contribuições para a Educação Inclusiva: Construindo em Educação para Todos*. In *Cadernos de Graduação*, 2, pp. 89-106. Consultado em <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/4218/2584>
- Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Porto: Edições ASA.
- Araújo, M. (2012). *A Utilização Pedagógica das Inteligências Múltiplas como Inovação Prática Formativa: Um Estudo Etnográfico Realizado com Professores da Educação Infantil (Dissertação de Mestrado, Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira)*. Funchal: Universidade da Madeira. Consultado em <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1047/1/MestradoM%C3%A1rciaAra%C3%BAjo.pdf>
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Associação de Jardins-Escolas João de Deus (Ed.).(2015). *Regulamento Interno para a Valência de Jardim de Infância*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus. Consultado em <http://www.joaodeus.com/docs/RI-Jardim-Infancia-1516.pdf>
- Barros, S. (2002). *Qualidade em Contexto de Creche: Ideias e Práticas (Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)*. Porto: Universidade do Porto. Consultado em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19498/2/29580.pdf>

- Blythe, T. & Gardner, H. (1990). *A School for All Intelligences, Educational Leadership*, 7, pp. 33-37. Consultado em http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199004_blythe.pdf
- Correia, L. (2010). Centenário da República: O ensino primário na primeira república- O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, *Revista Seara Nova*, 1713. Consultado em <http://www.searanova.publ.pt/pt/1713/dossier/163>
- Costa, R. (2011). Aprender com Inteligências Múltiplas, *Gazeta Valsassina*, 46, 6-7. Consultado em http://www.cvalsassina.pt/images/docs/gazeta/gazeta_abr_2011.pdf
- Durand, T. (2012). “Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos” (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve). Faro: Universidade do Algarve. Consultado em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3107/1/RELAT%C3%93RIO%20PES%20TERESA%20DURAND%20FINAL.pdf>
- Eichmann, L. (2014). *As Rotinas na Creche: A sua Importância no Desenvolvimento Integral da Criança dos 0 aos 3 anos* (Relatório Final, Escola Superior de Educação de Portalegre do Instituto Politécnico de Portalegre). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6597/1/Vers%C3%A3o%20Final_AS_ROTINAS_NA_CRECHE_-_A_SUA_IMPORT%C3%82NCIA_NO_DESENVOLVIMENTO_INTEGRAL_DA_CRIAN%C3%87A_DOS_0_AOS_3_ANOS.pdf
- Ferreira, M. (2014). *Contributo da Pedagogia de Waldorf no Desenvolvimento de Ser Humano com Necessidades Educativas Especiais: Estudo de Caso* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de João de Deus). Lisboa: Escola Superior de Educação de João de Deus. Consultado em

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14424/1/MariaGracieteFerreira.pdf>

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences, The Theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gaspar, D. (2010). Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação (Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho). Minho: Universidade do Minho. Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14578/1/TESE%20FINAL.pdf>

Gomes, M. (2013). A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e Movimento da Escola Moderna (Tese de Doutoramento, Departamento de Educação da Universidade Aberta). Lisboa: Universidade de Lisboa. Consultado em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3444/1/Doutoramento%20MHJG.pdf>

Glazzard, J. (2015). A Critical Analysis of Learning Styles and Multiple Intelligences and their Contribution to Inclusive Education, *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 2, pp. 107-113. Inglaterra.

Graham, D. (s.d.). *Multiple Intelligence – critical analysis*. Consultado em <https://www.scribd.com/doc/261795866/multiple-intelligence-critical-analysis-final-pdf>

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Klein, P. (1997). Multiplying the Problems of Intelligence by Eight: A Critique of Gardner's Theory, *Canadian Journal of Education*, 4, pp. 377-394. Canadá.
- Kot-Kotecki, A. (2013). Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque no Expressão Dramática Da Teoria às Práticas (Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira). Funchal: Universidade da Madeira. Consultado em <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/737/1/DoutoramentoAnaMariaKot-Kotecki.pdf>
- Lemos, A. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. In *Cadernos de Educação de Infância*, 110, pp. 5-10. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22352/1/Um%20olhar%20sobre%20as%20OCEPE%20-%20pp.%205-10.pdf>
- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação – Coleção Infância 1* (4ª Ed. atualizada), pp. 109-139. Porto: Porto Editora.
- Luca, S. (2004). *El docente y las inteligencias múltiples*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34, pp. 1-12. Consultado em <https://rieoei.org/RIE/article/view/288>
- Martins, B. & Pinheiro, M. (2011). *Inteligências Múltiplas- A teoria na prática da educação infantil*. *Revista Científica Aprender*, 5. Consultado em <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=76>
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- Ministério da Educação (Ed.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação – Coleção Infância 1* (4ª Ed. atualizada), pp. 141-160. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2003). *O Modelo Curricular do MEM – Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada*. *Revista Escola Moderna*, 18, 5, pp. 5-9. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_m_em/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, pp. 13-40. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação – Coleção Infância 1* (4ª Ed. atualizada). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dg_p.pdf

Pedro, C. (2014). *Pedagogia Waldorf: um contributo da Educação Artística para o desenvolvimento da empatia* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa). Lisboa: Universidade de Lisboa. Consultado em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18133/2/ULFBA_TES_787.pdf

Pereira, I. (1999). *Casimiro Freire e as Escolas Móveis* (Dissertação de Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Consultado em

<http://www.cepese.pt/portal/pt/publicacoes/obras/populacao-e-sociedade/revista-populacao-e-sociedade-no-5/casimiro-freire-e-as-escolas-moveis>

- Pereira, A. (2014). O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1462/1/TM-PE-2014AnaPereira.pdf>
- Perini, M., Silver, H. & Strong, R. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Raposo, N. (1991). *O contributo do Método João de Deus para a Educação Pré-Escolar*. Trabalho apresentado no Museu João de Deus. Lisboa.
- Rodrigues, L. (2015). Um estudo sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas. (Psicologia da Educação II, Licenciatura em Ciências Exatas na Universidade de São Paulo). Consultado em http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20152/SLC0631-1/Trabalho_tipos_inteligencia.pdf
- Rodrigues, V. (2012). Um Percurso pelo Mundo da Educação Básica: Refletindo sobre as Práticas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. Consulta em http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/VANESSA_RODRIGUES.pdf?fbclid=IwAR1NaHLXiMiMixyY5aT63TCV7aj7GDHn15g124jThO-6-9RSrQljO_xwkwg
- Santos, D. (2015). Uma aprendizagem pela ação... Um caminho percorrido (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11597/1/DULCE_SANTOS.pdf

- Santos, R. (2001). *Inteligências Múltiplas e Aprendizagem*. São Paulo: editora. Consultado em http://espacoviverzen.com.br/wpcontent/uploads/2017/12/Rosangela_Pires_dos_Santos-Inteligencias_Multiplas_e_Aprendizagem.pdf
- Sebastião, J. & Correia S.V. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In Viegas, J. M. L., Carreiras H. e Malamud, A. (Eds.). *Instituições e Política (Portugal no Contexto Europeu. vol. I)*, pp. 107-136. Lisboa: Celta Editora. Consultado em http://www.eses.pt/projectos/artigos_fct/a%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna, *Revista Escola Moderna*, 35, pp. 5-50. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Silva, A. (1991). *O método Montessori – Cadernos culturais*. Lisboa: Inquérito.
- Silva, E. (2016). A articulação das Inteligências Múltiplas com a metodologia de Ensino Baseado em Tarefas nas aulas de LE – diversificar e enriquecer as experiências de aprendizagem (Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Silva, R. (2014). A Organização do Espaço: O seu impacto na aprendizagem das crianças (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3998/1/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o.pdf>
- Simões, M. (1977). O Método Montessori: Análise Crítica de alguns aspectos, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XI, 121-138. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Sousa, D. (2015). O currículo nos processos de ensino-aprendizagem e procedimentos de avaliação dos alunos na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico. (Relatório de Estágio, Departamento de Ciências da Educação da Universidade

- dos Açores). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Consultado em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3519/1/DissertMestradoDeboraBatistaSousa2015.pdf>
- Strehl, L. (2000). Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner: Breve Resenha e Reflexões Críticas. Consultado em <https://chasqueweb.ufrgs.br/~leticiaSTrehl/HowardGardner.pdf>
- Terra, M. (2005). *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*. Consultado em <https://www.scribd.com/document/199494182/o-Desenvolvimento-Humano-Na-Teoria-de-Piaget>
- Vasconcelos, T. (1999). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade, *Revista Ibero-Americana*, 22.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Consultado em <http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/cuidadosparaainfanciaemPortugal.pdf>
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_p_or_projeto_r.pdf
- Veiga, R. (2017). *“A Manta é o Espaço da Vida Democrática da Sala”- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Trabalho Pedagógico e Modos de Participação das crianças* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto. Consultado em

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/105438/2/200861.pdf>

Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review, *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225.

Consultado em

http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9276/mod_resource/content/1/s15326985ep4104_1.pdf

Zuna, A. (2012). A Promoção da Inteligência Linguística e da Inteligência Lógico-Matemática nos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja). Beja: Instituto Politécnico de Beja. Consultado em

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3942/1/Intelig%C3%A2ncias%20M%C3%BAltiplas.pdf>

Legislação:

Decreto-Lei nº 73/1911 de 30 de março de 1911. *Diário do Governo nº 73/1911-Série I*. Ministério do Interior/Direção Geral da Instrução Primária, Lisboa.

Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de dezembro de 1979. *Diário da República n.º 300/1979, 12º Suplemento- Série I*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº 173/95 de 20 de julho de 1995. *Diário da República n.º 166/1995-Série I*. Ministério da Educação, Lisboa.

Lei nº 5/73 de 25 de julho de 1973. *Diário do Governo n.º 173/1973- Série I*. Presidência da República, Lisboa.

Lei nº 5/77 de 1 de fevereiro. *Diário da República n.º 26/1977- Série I*. Assembleia da República, Lisboa.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. *Diário da República nº 34/97- Série I A*. Assembleia da República, Lisboa.