



Eunice Morais Brazão **Pedagogia Diferenciada na**
Carvalho Modesto **Educação de Infância:**
180139016 **Trajétórias do vivido nos**
contextos de estágio

Relatório de Projeto de Investigação Mestrado em
Educação Pré-Escolar

ORIENTADORA

Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia

Versão Definitiva

Fevereiro, 2021

Eunice Moraes Brazão
Carvalho Modesto
180139016

**Pedagogia Diferenciada na
Educação de Infância:
Trajetórias do vivido nos contextos
de estágio**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Orientadora: Professora Doutora Isabel Maria
Tomázio Correia

Vogal: Professora Doutora Ana Francisca da Silva
Moura

Fevereiro, 2021

Quem nada conhece, nada ama.

Quem nada pode fazer, nada compreende.

Quem nada compreende, nada vale.

Mas quem compreende também ama, observa, vê...

Quanto mais conhecimento houver inerente numa coisa,

Tanto maior o amor...

Aquele que imagina que todos os frutos amadurecem ao mesmo tempo,

Como as cerejas, nada sabe a respeito das uvas.

Paracelso (1493/1541)

Agradecimentos

O culminar deste relatório reflete o meu percurso de formação académica e uma vitória pessoal. Sendo assim, não poderia deixar de agradecer a todos os que contribuíram e me ajudaram na sua concretização.

Primeiramente agradecer a Deus, que me deu sabedoria, força, determinação e coragem para conquistar mais um sonho da minha vida.

Agradecer à minha mãe (mãe guerreira) que nunca baixou os braços para proporcionar o melhor aos seus filhos.

À minha família, meu porto seguro. Ao meu marido César, companheiro e amigo, que me incentivou e me encorajou na concretização deste sonho.

Aos meus filhos Bruno e Eliana, obrigada por respeitarem e compreenderem os meus momentos de ausência.

Às minhas avós Balbina e Delfina, minhas referências de mulher, sinónimo de amor que me permitiram sonhar.

Aos meus irmãos, obrigada pelo apoio constante.

E porque o caminho nunca se faz sozinho, quero agradecer aos meus colegas e amigas/os Mafalda Simões, Andreia Rodrigues, Patrícia Sofia, Sofia Viana, Raquel Quaresma, Joana Marquês, Zé Eduardo e Mário Augusto. Sem vocês esta caminhada teria sido bem mais difícil.

À Mara, minha companheira de mestrado, obrigada pela amizade, pela paciência e pelas partilhas ao longo desta jornada.

Às minhas amigas de todas as horas, Susana, Sandra, Celisa, Ekvity, que sempre me encorajaram.

Aos meus professores de Cabo Verde, Prof. Ovídio, Hermínia, Norberta, Augusta, obrigada pelos conselhos.

Cabe também agradecer a todos os professores da ESE que fizeram parte deste meu percurso, que me inspiraram e que contribuíram para a minha formação especialmente, às Professoras Manuela Matos, Maria Rosário Rodrigues, Ana Sequeira, Sofia Figueira,

Cristina Gomes da Silva, Ana Pessoa. Obrigada pelos conselhos, pelo carinho e pelo apoio incessante.

À minha Orientadora Professora Doutora Isabel Correia, obrigada pelas partilhas, pelas palavras de incentivo.

Agradeço, igualmente, todo o carinho e amabilidade que a D. Céu, D. Isilda, Sr. Nelson, D. Natércia e D. Lurdes me deram durante estes anos. São pessoas especiais que levo no meu coração.

Às educadoras cooperantes, obrigada pela empatia e por me ajudarem a crescer enquanto pessoa e profissional.

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer aos meus meninos e meninas que tanto me ensinaram e me proporcionaram momentos excepcionais.

Muito grata a todos.

Resumo

O presente relatório tem como objetivo principal compreender de que modo os profissionais de educação promovem, nos contextos de educação de infância, uma pedagogia diferenciada tendo em conta a diversidade de crianças que os frequenta e que têm características, necessidades e interesses próprios. A abordagem metodológica do estudo rege-se pelos fundamentos da investigação qualitativa, orientada pelos princípios da investigação-ação. O estudo empírico realizou-se em dois estabelecimentos educativos – em creche e em jardim de infância – onde realizei os estágios e teve a participação de toda a comunidade educativa: as educadoras cooperantes, as auxiliares de ação educativa, o grupo de crianças e respetivas famílias. Para a recolha de informação realizei observações participantes, entrevistas, conversas informais e pesquisa documental. Evidencio tudo o que vivenciei ao longo das minhas intervenções nos contextos onde estive inserida, as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas. Nas considerações finais foram evidenciadas reflexões sobre experiências pessoais e sobre a importância do papel do educador para a construção de um contexto educativo de todos para todos. A minha intervenção teve como intuito dar repostas diversificadas, indo ao encontro do grupo e de cada criança individualmente. Assim, concluí que a pedagogia diferenciada é uma prática de complexa execução, mas não impossível. É fulcral a existência de parcerias funcionais entre todos os intervenientes, de forma a contribuir para a inclusão de todas as crianças. O conhecimento que fui adquirindo sobre os contextos educativos fizeram-me intervir de forma assertiva e fundamentada, no sentido de conseguir uma mudança na atitude de algumas crianças, em relação aos seus relacionamentos com os colegas. Em suma, este trabalho permitiu chegar a algumas conclusões, nomeadamente, de que é possível e importante, para o desenvolvimento da criança: i) aplicar a pedagogia diferenciada nos contextos educativos, ii) incluir todas as crianças, consoante o ritmo de aprendizagem, iii) tentar várias vezes, sem ter medo de errar para que ninguém fique sem aprender, iv) dar oportunidade a todos para que façam aprendizagens significativas.

Palavras-Chave: Práticas Pedagógicas; Educação de Infância; Aprendizagem; Pedagogia Diferenciada; Inclusão.

Abstract

The main objective of this report is to understand how education professionals promote, in the context of early childhood education, a differentiated pedagogy taking into account the diversity of the children and their individual characteristics, needs and interests. A qualitative research, guided by the principles of action research has been used as methodological approach for the study. The empirical study was carried out in two educational establishments - a kids' nursery and in a kindergarten - where it been carried out the internships and engaged with the entire educational community, from the cooperating educators, the assistants of educational action, the group of children and their families. For the data collection tools used were the participant observations, interviews, informal conversations and documentary research. The analysis and conclusions from the study are influenced by experienced during our interventions, the lessons learned and the difficulties felt. In the final considerations, it has been established evidences from reflections on personal experiences and on the importance of the role of the educator for the construction of an educational context for all. Our interventions were intended to provide specific answers to targeted group and friendly to each individual child. Thus, it's been concluded that differentiated pedagogy is a very complex practice in execution. The existence of functional partnerships between all stakeholders is crucial, in order to contribute to the inclusion of all children. The lessons learned about the educational contexts made the intervention more assertive and grounded, in order to achieve a change in the attitude of some children, in relation to their relationships with colleagues. In short, this work allowed us to reach some conclusions, namely, that it is possible and important for the development of the child: i) to apply differentiated pedagogy in educational contexts, ii) to include all children, depending on their needs of learning, iii) try several times, without being afraid of making mistakes so that no one is left behind, and iv) giving everyone the opportunity to make meaningful learning.

Keywords: Pedagogical Practices; Childhood Education; Learning; Differentiated Pedagogy; Inclusion.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Introdução	1
Parte I – Quadro Teórico de Referência	5
Capítulo I - Pedagogia Diferenciada na Educação de Infância: contributos para pensar contextos inclusivos	6
1. Construindo significados e sentidos sobre a Pedagogia Diferenciada	6
1.1. Algumas perspetivas de pedagogia diferenciada	6
1.2. Dimensões da pedagogia diferenciada	13
2. Pedagogia diferenciada e a importância do papel do educador de infância	19
2.1. Diferentes tempos, ritmos e formas de aprender	19
2.2. Ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças	23
2.3. O imperativo das parcerias	24
Capítulo II – Metodologia de Investigação	28
1. Investigação Qualitativa e o Paradigma Interpretativo.....	28
2. Investigação-Ação.....	29
3. A Ética na Investigação.....	31
4. Procedimentos de Recolha de informação.....	33
4.1 A Observação participante e não-participante.....	33
4.2 Pesquisa Documental	35
4.3 Entrevista semiestruturada	36
5. Procedimentos de Tratamento e Análise da Informação.....	40
Capítulo III – Modos, estrutura e funcionamento dos contextos educativos.....	43
1. Instituição A- Contexto de Creche.....	43
1.1. Infraestrutura e espaço físico	44

1.2. Projeto Educativo	45
1.3. Equipa Educativa	47
1.4. Projeto Pedagógico de Sala.....	48
1.5. Equipa Pedagógica de Sala.....	49
1.6. Grupo de crianças e contextos familiares	51
1.7. Organização das rotinas, espaços e materiais.....	52
2. Instituição B- Contexto de jardim de Infância	56
2.1. Infraestrutura e espaço físico	56
2.2. Projeto Educativo	56
2.3. Equipa Educativa	57
2.4. Projeto Pedagógico de Sala.....	58
2.5. Equipa Pedagógica de Sala.....	59
2.6. Grupo de crianças e contextos familiares	60
2.7. Organização das rotinas, espaços e materiais.....	61
Capítulo IV- Trajetórias de intervenção para a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas: testemunhos do vivido	64
1. Intervenção no Contexto de Creche.....	64
2. Intervenção no Contexto de Jardim-de-Infância.....	75
3. Síntese Reflexiva	85
Capítulo V- Considerações Finais	89
Bibliografia.....	96
Apêndices.....	103

Índice de Quadros

Quadro 1 - Grelha de análise de conteúdo	42
Quadro 2 - Infraestrutura de contexto A	44
Quadro 3 - Rotina da Instituição A	53
Quadro 4 - Rotina da Instituição B.....	61

Apêndices

Apêndice 1 - Mensagem às Famílias	103
Apêndice 2 - Pedido de autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) ..	103
Apêndice 3 – Exemplos de Notas de campo.....	104
Apêndice 4 - Guião de entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante	105
Apêndice 5 - Protocolos das entrevistas às educadoras de infância cooperantes	107
Apêndice 6 - Exemplo de conversas informais do contexto de Creche.....	121
Apêndice 7 - Exemplo de Reflexões Cooperadas com as Educadoras em Contexto de Creche e Jardim de Infância	124
Apêndice 8 - Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no contexto de Creche.....	126
Apêndice 9 - Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no contexto de Jardim de Infância	133
Apêndice 10 - Registos Fotográficos - Instituição A.....	138
Apêndice 11 - Registos Fotográficos - Instituição B	142

Siglas e acrónimos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ESE- Escola Superior de Educação

DGE – Direção Geral da Educação

ELI - Equipa Local de Intervenção

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

J.I - Jardim de Infância

PD - Pedagogia Diferenciada

MEM - Movimento da Escola Moderna

AAAF - Atividades de Animação e de Apoio à Família

DGIDC- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Introdução

“A normalidade causou-me sempre um grande pavor, exatamente porque é destruidora.”

Miguel Torga, Diário IV, 1948, p.128.

O presente relatório corresponde a um projeto de investigação relacionado com a pedagogia diferenciada (PD), no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar. O interesse por esta temática prende-se com a procura de explicação e entendimento sobre as trajetórias do observado e experienciado nos contextos de estágio e as razões que levam os profissionais de educação a atuar junto das crianças de forma diferente, consoante as situações com que se deparam.

Para alcançar essa finalidade ao longo da pesquisa tracei como o objetivo geral: compreender de que modo os profissionais de educação promovem, nos contextos de educação de infância, uma pedagogia diferenciada tendo em conta a diversidade de crianças que os frequenta e como objetivos específicos: a) identificar as conceções das educadoras cooperantes sobre pedagogia diferenciada nos contextos educativos (de estágio); b) refletir sobre experiências pessoais e sobre a importância do papel do educador para a construção de ambientes educativos inclusivos; c) dar repostas diversificadas, de acordo com as crianças que integram os grupos; d) evidenciar o vivido ao longo das intervenções nos contextos de estágio.

Tem sido preocupação de pedagogos e educadores que todas as crianças tenham direito à educação que sejam respeitadas e valorizadas, no que respeita à sua competência, conhecimento e capacidade de conquista. Regista-se, assim, uma necessidade, de inverter o olhar e pensar numa lógica que vê, pesquisa e descreve a criança pequena não como um ser incapaz, incompetente, mas como um ser com força, potência, possibilidade, protagonista de ações e que precisam ser valorizadas” (Kohan, 2008, citado por Correia, 2018, p. 12).

Deste modo, é importante adotar estratégias educativas capazes de promover a inclusão. Incluir, significa englobar cada um e todos num contexto onde predomina a diversidade, sendo necessário que os profissionais de educação adequem as estratégias de intervenção às necessidades das crianças, para atenuar ou alterar as “décalages”.

Rodrigues (2003, p. 4), refere que “A Convenção das NU sobre os Direitos da Criança (1989) consagra o Direito a um “tratamento igual para todos”. Este é o embrião de uma educação inclusiva na medida que a participação numa comunidade diversa e heterogénea (um imprescindível meio de desenvolvimento humano) não pode ser só direito de alguns.”. O mesmo autor cita a “Declaração de Salamanca (1994) como tendo uma importância central na ligação entre a Educação e a Inclusão ao afirmar que: (...) “As escolas regulares, com esta orientação inclusiva, são os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e para alcançar a educação para todos” (p. 4).

Na PD pressupõe-se que o profissional de educação conheça as características das crianças e os seus estilos de aprendizagens e crie condições para que aprendam a aprender, em autonomia, com capacidade de iniciativa, determinação e autorresponsabilidade.

Esta pedagogia permite edificar a educação e a sua qualidade, contudo, é necessário a existência de profissionais capazes de implementar estratégias diferenciadas que abranjam uma diversidade de crianças, com interesses e formas de aprender distintas.

Respeitar o ritmo e as aprendizagens de cada criança permite o seu acompanhamento individualizado por parte dos profissionais de educação através da escuta, reflexão, comunicação e respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada uma.

É necessário assegurar que todas as crianças, independentemente das condições sociais onde se encontram inseridas, tenham assegurados os seus direitos, não sendo impedidas ou segregadas face àquilo que existe para o usufruto de todos, o direito à educação.

Segundo Perrenoud (2000), querer promover a inclusão e continuar a ensinar todos como se fossem um só é impossível. A criança é um ser competente, capaz de tomar decisões e o educador deve incentivá-la a procurar informação, motivando para que aprenda e esteja numa busca constante do saber. O autor evidencia, de forma clara, a postura que os profissionais de educação devem ter e como devem encarar a educação nos contextos onde estão a trabalhar. Praticar uma PD, permite que se desenvolva um olhar abrangente, crítico, reflexivo capaz de fazer com que não haja uma indiferença à diversidade. Desta forma, a resposta tem de ser dada a todos, sem exceção.

Nos contextos educativos existe, cada vez mais, uma grande diversidade de crianças, com culturas e modos de ser diferentes, o que implica um desafio muito grande para todos os

educadores e a adequação das suas práticas pedagógicas no sentido de ir ao encontro do grupo. É importante que cada profissional reflita sobre as suas práticas, de forma a adaptar e a criar possibilidades de educação diferenciada, em que o educador tem a responsabilidade de interagir e reconhecer a individualidade de cada criança.

Alguns profissionais de educação acreditam que as implementações de estratégias educativas diferenciadas são só para as crianças que apresentam algum tipo de necessidades educativas específicas (NEE). Todas as crianças necessitam de uma atenção individualizada, embora as crianças com (NEE) necessitem de uma intervenção mais especializada, que dê resposta às suas necessidades educativas.

É importante referir que um dos grandes objetivos da PD é a capacidade de o educador dar respostas que permitam que todas as crianças evoluem e progridam, no sentido de conseguirem responder aos desafios propostos e ultrapassarem as suas dificuldades.

De acordo com Tomlinson (2008), não existe uma fórmula para a prática da pedagogia diferenciada, sendo que a diferenciação é simplesmente uma das formas para responder às necessidades de cada um, individualmente.

Tendo em conta a opção que tomei em relação à abordagem realizada nos contextos educativos em que estive inserida, a temática da PD tem uma importância incontestável nos ambientes educativos. Por esse motivo, a escolha do tema de investigação recaiu sobre ela, com o intuito de implementar algumas estratégias para tentar colmatar as dificuldades das crianças que se deparam com esta realidade. O desempenho profissional como auxiliar de ação educativa serviu de motivação, pois sempre me incomodou o facto de que nos diferentes contextos onde exerci, o cumprimento das rotinas e as dinâmicas no desenvolvimento dos projetos pedagógicos ser sinónimo, muitas vezes, de não se respeitarem ritmos, necessidades e dificuldades de algumas crianças.

Ao seleccionar a temática para o trabalho de investigação senti-me impulsionada e motivada a desenvolver este tema como trabalho de pesquisa. Defini como questão de partida: **“Como promover a Pedagogia Diferenciada na Educação de Infância?”**. Pretendo, assim, conhecer as conceções das educadoras cooperantes sobre PD, isto é, a forma como as educadoras, nos contextos educativos onde desenvolvi a minha prática pedagógica (estágio), davam respostas ao grupo de crianças e a cada criança, de forma individualizada. A intervenção foi planeada no sentido de poder ajudar a colmatar algumas das necessidades evidenciadas por algumas crianças dos grupos onde estagiei.

A metodologia de investigação é de carácter qualitativo, e para a recolha de informação realizei entrevistas semi-estruturadas às educadoras de infância que me ajudaram a ampliar o meu olhar crítico e reflexivo, partilhando as suas práticas e as suas convicções e também me ajudaram na compreensão de muitas das questões por mim colocadas e que estavam relacionadas com a PD.

Assim, este relatório encontra-se organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao quadro teórico de referência, onde apresento algumas perspetivas de diferentes autores, que considero importantes para a compreensão da problemática da PD. Encontra-se subdividido em dois pontos: o primeiro é referente à construção de significados e sentidos sobre a PD; o segundo é sobre a importância do papel do educador de infância na operacionalização de uma pedagogia diferenciada.

No segundo capítulo apresento a metodologia de investigação utilizada para o desenvolvimento deste projeto. Enumero as principais técnicas e instrumentos de recolha de informação, assim como o processo de tratamento e análise da informação. É feita, ainda, uma referência à importância das questões éticas na investigação.

O terceiro capítulo é referente aos modos, estrutura e funcionamento dos contextos educativos onde realizei os dois estágios.

No quarto capítulo são referidas as trajetórias de intervenção para a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas nos dois contextos de estágio (creche e jardim de infância), em articulação com as conceções pedagógicas das educadoras cooperantes. O capítulo está dividido em três subcapítulos: o primeiro é referente à intervenção em contexto de creche; o segundo, à intervenção em contexto de jardim-de-infância e o terceiro, apresenta uma análise e síntese reflexiva de toda a intervenção.

No quinto e último capítulo são enunciadas as considerações finais, onde me reporto às dificuldades e às aprendizagens realizadas ao longo de todo o processo investigativo.

Por fim, estão evidentes as referências bibliográficas, a legislação e os documentos consultados nas instituições, e os apêndices que consistem num auxílio à compreensão do trabalho desenvolvido em ambos os contextos mencionados.

Parte I – Quadro Teórico de Referência

Capítulo I - Pedagogia Diferenciada na Educação de Infância: contributos para pensar contextos inclusivos

1. Construindo significados e sentidos sobre a Pedagogia Diferenciada

1.1. Algumas perspetivas de pedagogia diferenciada

O conceito de pedagogia diferenciada não é recente, expandiu-se ao longo dos anos e tem sido analisado, estudado e aprofundado por vários autores, como Perrenoud (2000), Roldão (2018), Sanches (2005), entre outros.

Quando se pensa em PD é fundamental que haja uma explicação clara e objetiva da sua importância nos contextos educativos, acima de tudo a quem é direcionado, ou seja, clarificar que a diferenciação não se destina somente a crianças tidas como “diferentes”. Estamos em presença de um paradigma muito mais abrangente.

Nos dias que correm, a PD em contextos educativos é, pois um imperativo. De acordo com Perrenoud (2000) diferenciar é “fazer com que cada aprendiz vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (p. 9). Ou seja, diferenciar é tornar acessível, a todas as crianças, um currículo que é comum, respeitando o seu ritmo e o seu modo de aprender, utilizando estratégias assertivas e diversificadas e mecanismos profícuos e com sentido.

A PD, com intencionalidade pedagógica, não era uma preocupação dos sistemas educativos. Imperava, antes dos anos 50 do século XX, a pedagogia por objetivos (Bloom,1976) e cuja avaliação era a sumativa. O que explicava a diferença de desempenho das crianças era que uns precisavam de mais tempo do que outros para aprenderem e alcançarem os objetivos preconizados. É a partir dos anos 60 do século XX, com a inclusão da avaliação formativa no sistema educativo, que a PD ganha força.

Nas últimas décadas procurou-se formar melhor os professores/educadores para que dessa forma alterassem as suas práticas pedagógicas investindo em um ensino de qualidade, afirmando-se pelo seu valor, como garantia da justiça e coesão social. Contudo, verifica-se existir uma cultura enraizada de ensino igual para todos que é importante mudar.

Assim,

romper com a pedagogia magistral- é terminar com a ideia de que todos os alunos devem realizar as mesmas tarefas e colocar cada aluno perante a situação mais favorável para a sua aprendizagem, utilizando uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos. Com esta ideia, surge a construção de uma “escola das diferenças”, onde se pretende que todos os alunos sejam aceites, respeitados e que todos tenham as mesmas oportunidades para desenvolver a sua autonomia, participação e, sobretudo, onde todos construam aprendizagens” (Perrenoud, 1997, citado por Santana, 2000, p. 30).

Este conceito tem evoluído e, hoje, leva em linha de conta a existência de diferentes ritmos de aprendizagem, a importância da gestão curricular e a apropriação pessoal de experiências, num contexto social (Santos, 2009).

Com a evolução conseguida pela investigação em educação, a PD passa a ser vista de outro modo: “Não é apenas o tempo que pode explicar as diferenças de desempenho, mas também, e sobretudo, as formas diversas de pensar e de estabelecer relações entre o que sabemos e o que aprendemos de novo.” (Santos, 2009).

Esta autora avança ainda que a PD ultrapassa em muito o trabalho individualizado entre professor/educador e as crianças. Salienta que se procura:

fazer uma gestão curricular que tenha presente que os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem as suas dificuldades são as mesmas. É, sim, procurar ajustar as práticas de ensino aos alunos que se têm, às suas características pessoais e coletivas, aos seus pontos fortes e menos conseguidos (Santos, 2009, p.3).

É, pois, fundamental que nas práticas pedagógicas em contextos educativos sejam criadas todas as condições para se desenvolver uma pedagogia diferenciadora, centrada na diversidade. Ela pressupõe “inovações pedagógicas baseadas nas interações que ocorrem durante os processos educativos” (Cardoso,1994, p.2). Por isso, permite:

“- a comunicação e o diálogo como meios de conhecimento do “outro”, da sua cultura, dos seus sentimentos, dos seus interesses;

- as aprendizagens ativas através de atividades de descoberta e de questionamento crítico;

- processos de avaliação formativos, flexíveis e variados;

- o desenvolvimento de atitudes e valores para uma sociedade pluralista;

-o desenvolvimento de sentido crítico em relação a situações de desigualdade e de injustiça social;

- o desenvolvimento do espírito de cooperação e partilha de saberes e experiências entre os alunos de várias culturas;

- a consciencialização dos sentimentos dos alunos sobre questões relativas à raça, à cultura e à língua;
- a cooperação entre os professores no sentido da promoção de práticas mais inovadoras de educação multicultural;
- o diálogo entre a escola, os professores e a comunidade/famílias no sentido da cooperação e da participação conjunta de todos na educação das crianças.”

Assim, a criança deve aprender a questionar, refletir, fazer escolhas e sentir segurança para perguntar e obter respostas. E é através das questões e respostas constrói o seu pensamento e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Diferenciar, na perspectiva de Roldão (2018), “significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar aprendizagens significativas para as crianças, para cada situação específica.” (p.40).

Portanto, o ajustamento do currículo a cada contexto educativo de modo a que a criança se sinta incluída e aprenda, é imperioso na tomada de decisão do educador, quando planifica as suas práticas.

Nesse sentido, por se tratar de um processo, o educador deve gerir o currículo tendo em atenção cada criança, o que exige do educador um conhecimento profundo das crianças e também uma planificação prévia e intencional (Santos, 2009).

De facto, as intervenções da PD não podem ser pontuais. Elas pressupõem a integração de “estratégias que passam pela colaboração interpares e implicam a reflexão e responsabilização por parte” da criança (Coelho, 2010, p. 34).

Nos contextos educativos existe uma grande diversidade de crianças, sendo que cada uma apresenta diversos interesses, estilos próprios de aprendizagem, relações diferentes com o saber e características muito distintas. Estas características devem ser respeitadas pelos profissionais de educação, utilizando na sua ação pedagógica, estratégias e métodos que valorizem a criança, destacando o que de melhor ela tem. Esta atitude permite que a criança progrida/evolua, aprenda e não tenha medo de errar. As experiências de investigação têm demonstrado que a PD por vezes falha e revela-se inadequado para algumas crianças por, não se levar em linha de conta a forma de pensar específica de cada uma delas. Mas por ser um processo, pode ser progressivamente melhorado, através de tentativas e do erro.

Esta ideia é também corroborada por Sanches (2005), que defende que a PD “parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar” (p. 133).

Nos contextos educativos as crianças fazem parte de um agrupamento heterogéneo cujo objetivo é o seu sucesso. É, pois, na comunicação dialógica com os pares, na cooperação, na partilha de conhecimento, na experimentação e aprendizagem em grupo, que se constrói o saber. O educador tem de ser um facilitador de aprendizagens, utilizando recursos, estratégias e metodologias diversificadas, para dar resposta ao maior número de crianças como seres únicos e diferenciados.

A realização de uma planificação tendo em consideração uma pedagogia de diferenciação é um processo de reflexão, registo, recolha de informação, de interação entre educador e criança.

Para Tomlinson (2008), o educador/professor não pode focar a aprendizagem apenas nos currícula, deve ter em conta as aprendizagens que as crianças possuem de forma a poder traçar uma prática educativa específica e individualizada para cada um. Desta forma, os profissionais de educação poderão adotar práticas inclusivas, onde todos terão oportunidade de aprender.

O espaço educativo deve ser potenciador do respeito pelos direitos das crianças, onde as mesmas se sintam escutadas, respeitadas e se afirmem como atores sociais capazes de negociar, planificar e pensar com o educador, tendo este um papel facilitador de diálogo e participação do grupo.

O grupo compreende que, apesar de os níveis de participação serem diferentes, todos contribuem para um bem comum – aprender. As crianças compreendem a importância de respeitar a vez, o ritmo e o tempo de comunicação dos pares, valorizando cada contributo e criando um elo de ligação entre si.

Caron (2003, citado por Clérigo et al., 2017, p.101) refere que “Esta pedagogia é encarada como um modo de compreender e explorar as diferenças, de modo a que as crianças aprendam a viver com elas.”

O educador tem um papel fundamental no modo como as crianças agem perante a diversidade e a diferença entre elas, pois sendo uma referência, transmite, através das suas atitudes e comportamento, o modelo a seguir pelo grupo.

A PD socorre-se de várias estratégias de ensino-aprendizagem em que é fundamental que as crianças se envolvam e participem nas atividades de forma empenhada e motivada. (Prud'homme, 2005, citado por Clérigo et al., 2017)

Santana (2000) destaca a PD tem como finalidade a redução do insucesso em contexto educativo, e de fazer com que haja menos exclusão devido às desigualdades existentes nas salas. Por outro lado, os contextos educativos devem ser espaços onde as crianças possam efetivamente opinar e ser escutadas. Elas devem estar no centro da ação educativa, permitindo a sua participação e impulsionando-as de forma a adquirirem capacidade e competência. Quando a criança se sente elemento de pertença de um grupo, onde as suas opiniões, ideias e conhecimento são valorizadas, a aprendizagem adquire um valor completamente diferente. Tudo passa a fazer sentido, criando-se estímulo para que continue e goste de aprender. Por isso, de acordo com Cadima (1997) e Sousa (2007), há que organizar atividades de modo a que as crianças sejam confrontadas com situações didáticas que lhes permitam aprender de acordo com as suas características.

Importa referir que são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) que vão servir de bússola para que todos os educadores sigam o caminho da inclusão de todas as crianças, o que “implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10). É importante referir que as OCEPE são bastante claras quanto à forma como o/a educador/a deve “construir e gerir o currículo”, (idem, p.3). Assim, o educador deve ter em conta o perfil e a individualidade de cada criança, fazendo uma diferenciação pedagógica, tendo aspetos relevantes, tais como, as dificuldades, os obstáculos e os interesses de cada criança.

Apesar de os diferentes autores convergirem no que diz respeito aos conceitos de PD e de Inclusão a sua aplicação nos contextos educativos é complexa, uma vez que para que a criança consiga superar as suas dificuldades é importante que o educador “proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que

contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.13).

O educador deve, assim, dar voz às crianças, valorizar as suas sugestões e opiniões, pois as mesmas irão contribuir para o enriquecimento do contexto educativo onde está inserido e proporcionar aprendizagens diversificadas, promotoras de conhecimento a todo o grupo.

Conforme é referido nas OCEPE, um dos objetivos pedagógicos presentes na (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) é o desenvolvimento global das crianças, o respeito pelas suas características individuais, a promoção de comportamentos adequados que ajudem as mesmas a interiorizar valores e princípios de cidadania e a realizar aprendizagens significativas e diferenciadas.

O Decreto-Lei 54/2018 veio estabelecer como prioridade a inclusão e o direito que cada criança tem de aprender, de se formar e participar na sociedade. Compete ao educador encontrar respostas e formas de lidar com a diferença e a diversidade das crianças. Assim, na introdução do referido Decreto-Lei refere-se que:

a diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados (p.12).

Para que haja diferenciação, é de suma importância todas as crianças serem incluídas nos seus contextos. Os educadores devem ter presente a adequação do currículo, tendo sempre a heterogeneidade dos contextos como recurso da aprendizagem (Niza, 2015, p.396). Ou seja, o educador/professor deve gerir o currículo, tendo em conta as diferenças existentes na sala.

Sendo assim, PD tem como intuito “Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adaptando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos” (Decreto-Lei n.º 15/2007 art.º 10.º A alínea d).

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, este “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Anexo I do Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5572).

O Decreto-Lei supracitado preconiza que o educador organize o espaço e os materiais como recursos importantes para o desenvolvimento do currículo possibilitando às crianças experiências educativas integradas.

Deste modo, o educador deve utilizar materiais estimulantes e recursos diversificados criando condições e garantia da educação, segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças.

Define ainda como relevante a observação, planificação e avaliação. O educador deve observar cada criança, registrando tudo o que é significativo, assim como as diferentes interações em pequeno e grande grupo para perceber as necessidades da criança e do grupo e, assim, construir a sua planificação, visando o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências. Deste modo, a sua intervenção educativa deve ser integrada e flexível, sem esquecer as propostas implícitas e explícitas das crianças e todas as situações emergentes do processo educativo. Deve, ainda, avaliar formativamente a sua intervenção, o ambiente educativo e o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

No âmbito da sua ação educativa, o educador deve favorecer a segurança afetiva, promover a autonomia e o desenvolvimento afetivo, emocional e social do grupo.

Efetivamente, a preparação dos profissionais de educação está intimamente ligada à evolução da educação pré-escolar como primeira etapa da educação e, conseqüentemente, o que se espera do desempenho dos educadores de infância.

O Decreto-Lei n.5/97, de 10 de fevereiro definiu a Educação Pré-Escolar como um “serviço essencialmente educativo...com uma indispensável componente social”. (Oliveira - Formosinho, 1997, p.30)

É na Educação Pré-Escolar que (...)” o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias (...) contribui para a inclusão e integração da criança no contexto onde (...) planifica o dia (...), [as crianças] gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível elevado, comunicando e criando” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.4).

Em síntese, os vários autores e estudos científicos enunciados (Clérigo et al., 2017) apontam que a concretização da PD nos contextos educativos deve levar em conta, meios, métodos e processos diversificados de ensino e de aprendizagem, dos quais salientamos: o trabalho cooperativo; a educação baseada na diferenciação de estilos de aprendizagem, com recurso a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza, e de formato diverso; o conhecimento do perfil da criança; a atenção às necessidades de aprendizagem de cada criança em particular; a possibilidade de todas as crianças, na sua diversidade, terem a oportunidade de aprender; e a adequação do currículo às particularidades de cada criança.

1.2 Dimensões da pedagogia diferenciada

Segundo Clérigo et al. (2017) não há uma definição consensual da PD por abarcar várias dimensões e ser abrangente. Das várias definições, anteriormente passadas em revista, no ponto 1.1., pode-se concluir que para pôr em prática uma pedagogia diferenciada há necessidade de o educador assumir um papel relevante para dar resposta à aprendizagem de cada criança. Ele pode recorrer a “momentos coletivos, trabalhos de grupo ou trabalho direto educador-criança, porque a PD assume a diversidade como recurso de aprendizagem, na qual são integradas tutorias entre estudantes, práticas de colaboração e aprendizagens cooperativas” (Idem, p.101).

Clérigo et al. (2017, p. 102), com base nos estudos de Tomlinson & Allan (2002), sintetiza em cinco os princípios da PD:

- a) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (tempo, materiais, metodologias de ensino, etc.);
- b) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos/as alunos/as;
- c) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas atividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho;
- d) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes;
- e) os/as alunos e os/as professores/as são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem.

Ou seja, na organização do contexto educativo deve ser contemplado não só o espaço, como os materiais, o tempo e as relações interpessoais. É fundamental que o educador de infância seja o responsável por organizar um ambiente educativo de qualidade, onde a conceção do currículo, a planificação de atividades e a avaliação influenciem positivamente a construção de aprendizagens.

A organização dos espaços nos contextos educativos é relevante para a concretização da PD e, segundo Zabalza (1998), é fundamental que os espaços sejam “... amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados” (p.51). Por outro lado, a organização do espaço educativo deve ser flexível para que, atendendo às necessidades e ritmos de desenvolvimento do grupo, possa ser alterado, e assim proporcionar desafios, provocar interações e aprendizagens. Partilhar o espaço e as brincadeiras, em pequenos grupos ou aos pares, permite que a criança nas várias interações estabelecidas tome consciência do outro, dialogue e adquira o respeito necessário a uma convivência social equilibrada.

Horn (2017, p. 21) acrescenta que os espaços

deverão possibilitar (...) a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo com propriedade, a interação com outras crianças, enfim, a oportunidade de construir a própria autonomia na resolução de suas necessidades.

De acordo com o que está definido nas OCEPE (2016), no início do ano letivo, as crianças devem perceber a forma como a sala está organizada, opinar sobre a sua estrutura, dar sugestões e consciencializar-se do que podem desenvolver e como interagir com os materiais. Esta consciência do espaço educativo permite que as crianças, em grupo ou a pares, aprendam e partilhem aprendizagens significativas. Também é feita referência à importância dos materiais, como apoio ao trabalho do educador, tendo em conta as suas intencionalidades e prioridades. Os materiais devem ser “desafiadores”, promotores de aprendizagem e ser introduzidos conforme os interesses das crianças. Igualmente, (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Oliveira Formosinho & Andrade, 2011, p. 12) reforça esta ideia tão essencial para a PD, referindo que a organização do espaço e dos materiais “permite à criança experienciar o mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem significativa”.

A organização das salas deve servir para que as situações de ensino e aprendizagem que se caracterizam pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorrem sejam realmente efetivadas.

O educador deve também preocupar-se em selecionar materiais adequados ao grupo e às suas necessidades, colocados nas diferentes áreas da sala para que proporcionem experiências gratificantes e estimulantes. As crianças devem usufruir do que os rodeia, perceber a sua organização e a forma de utilização e permitir que os mesmos sejam um suporte ao desenvolvimento curricular.

A este respeito Clérigo et al. (2017, p.106, cit. Resendes & Soares, 2002; Chousa, 2012), evidenciam que as estratégias diferenciadas, no que se refere à organização do espaço e materiais promovem responsabilidade; favorecem a autonomia e cooperação; atendem aos interesses e perfis de aprendizagem; possibilitam a mobilidade dos alunos; permitem a utilização de estratégias de diferenciação do trabalho e facilitam a comunicação entre crianças e adultos.

Uma sala, segundo Zabalza (1998), “deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades [...] e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanho” (p.53). Esses materiais construídos ou adquiridos possibilitam a exploração e aprendizagem aos pares, em pequenos grupos ou individual. Devem respeitar alguns critérios tais como, serem funcionais, versáteis, duráveis, seguros e com valor estético (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26). Também é de suma importância que os educadores usem material reutilizável, natural o que traz benefícios nas aprendizagens das crianças, incentivando-as para a criatividade, contribuindo para a consciência ecológica e para a participação dos pais/famílias e da própria comunidade” (idem).

Quanto maior a motivação e experiência conseguidas na exploração desses materiais pela criança mais rica é a aprendizagem. De acordo com Barbosa (2006) os materiais são também “elementos essenciais na organização das rotinas”. (p.164)

Clérigo et al. (2017, p. 106-107), cit. Reis e Sá (2001) sublinham que para promover uma PD é necessário a utilização de “materiais diversificados e muitas vezes uma organização diferente das mesas”. Referem, ainda, que são poucas as escolas que dispõem de materiais suficientes, mas que os educadores podem ultrapassar esta lacuna usando diferentes estratégias. Podem recorrer, inclusivamente à confecção de materiais.

A organização do tempo, no contexto educativo é também feito através de rotinas, à semelhança da gestão dos materiais. As rotinas devem ter em conta as diferentes necessidades das crianças, permitir que elas se sintam seguras e tenham consciência do tempo, prevendo acontecimentos e vivenciando-os a cada momento.

Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016), explicitam como é que a gestão das diferentes unidades de tempo conduz a criança, progressivamente, à apropriação de referências temporais “securizantes”. A rotina deverá ser flexível, planeada e passível de ser alterada sempre que concertada com as crianças. Para tal, é preciso, por exemplo, explicar-lhes as razões da alteração, (mesmo que a pedido das mesmas), pois qualquer alteração deve dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem da criança ou do grupo, proporcionando-lhes tempo para expressar os seus objetivos e intenções. Só assim as crianças ficarão mais confiantes, menos ansiosas e poderão trabalhar de acordo com o seu ritmo como prevê a PD. Clérigo e al. (2017, p.101) salientam que “O ensino diferenciador, compreendendo e agindo estrategicamente perante cada situação, preocupa-se com o sucesso de cada um, buscando caminhos flexíveis, tarefas exequíveis, flexibilizando a organização dos grupos de acordo com os seus ritmos de aprendizagem.”

Desta forma, a planificação conjunta do educador e das crianças é essencial “como fator que emerge do processo de planear-fazer-rever” (Cadima, 1997, Hohmann & Weikart, 2011, citados por Clérigo e al, p. 107). É igualmente importante elaborar a lista de atividades planificando o tempo, quer na planificação individual quer na coletiva, ajustando-a aos diversos contextos educativos.

A organização do ambiente educativo não se limita apenas ao espaço da sala, mas também está intrinsecamente ligado às relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes (criança/criança, criança/adulto), à organização das rotinas, etc.

Em consonância com a PD, o (Decreto-Lei nº241/2001, 30 de agosto, Anexo I, Ponto 2, artigo 3, c) preconiza que o educador de infância

ter em atenção os conhecimentos e as competências que as crianças são portadoras, e deve planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo.

Ou seja, é fundamental que o educador saiba pôr em prática os princípios teóricos, os seus conhecimentos científico-pedagógicos em prol de um trabalho concertado, assertivo e exequível, que tenha a criança como centro de todo o processo a ser desenvolvido. Deste modo, o educador deve ter uma atenção cuidada sobre todo o ambiente envolvente, percebendo as diferentes interações, comportamentos, atitudes e aprendizagens das crianças.

Em síntese, segundo Cardona (1992, p.9), “[...] a criança aprende sobretudo através da ação/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala.” Daí a importância do espaço e dos materiais serem pensados e acompanhados face ao grupo de crianças, às suas necessidades e interesses, pois influenciam e contribuem para as suas aprendizagens.

A observação assume, assim, um papel de extrema importância, porque permite ao educador traçar e identificar os interesses, os gostos, dificuldades que as crianças vão manifestando ao longo do tempo. A interação estabelecida pelas crianças, no seu dia-a-dia, com os materiais e com o espaço, permite ao educador avaliar e planificar de forma mais assertiva, proporcionando aprendizagens estimulantes e desafiantes. É fundamental ser sensível e disponível, para atender à diversidade e heterogeneidade das crianças, de modo a elaborar uma avaliação e uma planificação ajustadas às suas necessidades.

A avaliação é um processo utilizado pelos profissionais da educação para melhorar as aprendizagens das crianças, promovendo o sucesso das crianças. Trata-se de um processo de complexo, mas não impossível de ser executado. Cada vez mais é uma componente indispensável e fulcral nos contextos educativos.

Segundo (Roldão, 2003) “Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p.41). Assim, trata-se de um processo de ensino-aprendizagem que possibilita ao educador/professor obter informações relevantes sobre cada criança.

Neste contexto, o educador toma consciência do conhecimento adquirido pela criança, ou seja, os seus avanços e os seus retrocessos e dá a possibilidade de ele adaptar a sua prática educativa às particularidades e singularidades de cada criança. Esta ideia tem uma

relação de proximidade com a PD, pois em ambos os casos há uma atenção cuidada a cada criança respeitando a sua individualidade.

A avaliação não é um ato individual do educador, mas sim coletivo, englobando os vários intervenientes educativos, como por exemplo: pais, auxiliares de ação educativa, equipa educativa.

Clérigo et al. (2017, p.103), citando Tomlinson (2008), chamam a atenção para dois grandes objetivos da avaliação que são (1) o registo dos progressos da criança em relação às capacidades e conhecimentos valorizados e (2) o uso da informação recolhida durante todo o processo para planificar experiências de aprendizagem e ajustá-las à criança e grupos de crianças, o que está orientado para a PD, que prevê avaliação com ajustes contínuos.

Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) explicitam que planificar não é só prever propostas que têm de ser cumpridas, mas é mais do que isso: é saber acolher as sugestões das crianças e integrar situações que surjam e possam potenciar aprendizagens. Ou seja, a planificação permite ao educador pensar, prever as atividades a desenvolver com o grupo, diariamente, mas, ao mesmo tempo, permite que aceite propostas e ideias das crianças, possíveis de implementar e/ou complementar o trabalho anteriormente planificado. Portanto, não implica seguir criteriosamente o que nela consta.

Segundo o autor Vilar (1993) as planificações são

princípios teóricos (curriculares e pedagógico-didáticos) para uma vez contextualizados esses princípios, adaptar o seu pensamento às componentes e características fundamentais da ação concreta. É esta a razão, aliás, que justifica a tese de que planificar é “pôr em ação”, numa realidade concreta, as crianças com que trabalha, não esquecendo a individualidade de cada um, o pensamento científico pedagógico (p.5).

O educador só obtém este conhecimento das crianças e do trabalho desenvolvido, se recolher informação precisa da prática, do processo, do envolvimento e das aprendizagens realizadas. Esta avaliação consiste em analisar, refletir e registar a prática percebendo dessa forma a pertinência e adequação da planificação. Este processo de observar, registar, refletir, planificar e avaliar estão interligados.

2. Pedagogia diferenciada e a importância do papel do educador de infância

2.1. Diferentes tempos, ritmos e formas de aprender

O educador de infância desempenha um papel primordial nas aprendizagens que as crianças, com quem trabalha, possam vir a realizar. É ao educador que cabe o papel de “educar” pedagogicamente, de contribuir para o desenvolvimento da criança, estabelecer objetivos, definir estratégias com intencionalidade, no sentido de ajudá-la a ultrapassar as suas dificuldades e desenvolver as suas potencialidades.

Para Resende e Soares (2002, cit. por Marques, 2015):

um dos atores com um papel decisivo no sistema educativo é, sem dúvida, o professor, e daí a necessidade de uma tomada de consciência das suas responsabilidades, não só na ajuda à construção de conhecimentos pelos alunos, mas também como um elemento mediador no seu processo de construção da cidadania. (p.48), de forma diferenciada, inclusiva e cooperativa.

Tendo em conta que cada criança tem o seu estilo e ritmo de aprendizagem, o educador deve considerar o ambiente educativo, as práticas educativas flexíveis, o trabalho cooperativo, a sensibilização para a inclusão e o sentimento de pertença a um grupo.

A propósito da organização do tempo nas primeiras idades, Hohmann e Weikart (2011, p. 769) sublinham que:

(...) num ambiente de aprendizagem ativa, a rotina diária se baseia no apoio às intencionalidades das crianças e está estruturada de forma a dar às crianças o controlo sobre aquilo que fazem com o seu tempo.” Neste sentido, “(...) as crianças estão menos ansiosas e mais confiantes quando podem trabalhar ao seu próprio ritmo e não são “apressadas” para completar atividades ao mesmo tempo uma das outras ou dentro de limites temporais.

Segundo Sanches (2005, p.131), os educadores precisam de centrar as suas práticas pedagógicas nas crianças, proporcionando-lhes um apoio específico consoante as suas dificuldades. Devem promover ... uma “educação inclusiva” que conduza ao sucesso de todas as crianças e dê oportunidade a cada uma delas. Para haver inclusão, os educadores

têm de estabelecer como prioridade zelar por todos, mas respeitando as particularidades individuais.

Na sua prática pedagógica, o educador deve realizar observações, quer em grupo, quer individuais, permitindo-lhe conhecer, mais profundamente, cada criança e, agir de forma a dar respostas às necessidades e interesses de cada uma.

Esta ideia já está explanada na Declaração de Salamanca de (1994, p.viii) que destaca que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”. Para conseguir estes objetivos o educador deve recolher dados, através da observação-ação de forma contínua, para promover aprendizagens significativas e enriquecedoras.

Ao planificar as atividades, o educador deve levar em conta também as propostas feitas pelas crianças de modo a que elas participem no seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, todos se tornam intervenientes educativos neste processo de educação, tornando-o mais flexível, mais rico em aprendizagens e com significado para a criança. Desta forma, será possível operacionalizar uma PD.

Através deste processo de educação participativo, em que o educador continua a ser um mediador, a criança ganha um sentimento de pertença à sala, ao grupo, ganha confiança para tomar decisões, fazer escolhas, perder o medo de experimentar, errar e voltar a experimentar de novo. Ganha autonomia, autoestima elevada, o que contribui para a “construção” de crianças felizes.

Segundo Fernandes (2005):

Falar de participação, numa aceção imediata, é falar de uma atividade espontânea (...) como a ação de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional (...) de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afetam, as competências de quem o exerce ou as relações de poder que o influenciam (p.116).

A proximidade do educador em relação a cada criança e o respeito pela particularidade de cada uma, permitem que ele tenha uma apreciação mais detalhada e pormenorizada da criança, perceba as suas dificuldades, defina estratégias com o intuito de a ajudar ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Para Roldão (2009):

A estratégia enquanto concepção global de uma ação organizada com vista à sua eficácia (...) o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem (p.57).

Deste modo, não existe uma estratégia única mas (...) percursos organizados de sequências de atividades/tarefas que contribuem adequadamente para a aprendizagem (Metas de Aprendizagem) que visam levar as crianças a aprender e a interligar os diferentes conteúdos. (Roldão,2009)

Na aprendizagem a utilização de diferentes estratégias usadas pelo educador possibilitam que a criança apreenda conceitos, faça a interligação de conteúdos e recupere conhecimentos adquiridos.

Nisbett e Schucksmith (1986) e Dansereau (1985, cit Perassimoto et al.,2013, p.351) definem as estratégias como “sequências integradas de procedimentos ou atividades escolhidas com os objetivos de facilitar e tornar mais eficientes a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação”.

Porém, na PD a utilização de estratégias diferentes/variadas tem como função estimular e incentivar cada criança individualmente, ajudando-a a ultrapassar dificuldades e desigualdades educativas permitindo-lhe melhorar a sua aprendizagem.

Consideram-se que estratégias de gestão pedagógica propícias à PD são “a reflexão e a criação das condições que respeitam os princípios fundamentais de um projeto de ensino eficaz” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 29).

Perrenoud (2000) “afirma que o grande desafio que atualmente se coloca aos educadores é deixar de estar tão preocupados em ensinar e em alternativa criar condições efetivas para que as crianças aprendam. Esta deslocação do enfoque do ensino para a aprendizagem implica necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação” (p.56).

As estratégias de diferenciação também estão relacionadas com a metodologia implementada pelo educador no contexto educativo. O método utilizado pelo professor/educador tem uma estrutura alicerçada em uma concepção sobre o conhecimento e suas relações entre o sujeito e o objeto.

Assim, de acordo com as várias correntes pedagógicas, os educadores adotam a que mais se adequa a si e procuram seguir essa metodologia no seu trabalho enquanto profissionais.

No que se refere à pedagogia Waldorf, a mesma defende a liberdade quanto ao método pedagógico, liberdade quanto ao currículo e liberdade quanto às metas de educação. (Oliveira - Formosinho, 2020)

Já na pedagogia Montessori privilegia-se a individualidade, a formação integral e educação para a vida. (Oliveira - Formosinho, 2020)

No modelo High Scope a criança é livre e autónoma para explorar e manipular o espaço que a rodeia. O educador assume o papel de orientador e de facilitador de aprendizagem. (Oliveira - Formosinho, 2020)

No que concerne ao Movimento da Escola Moderna (MEM) o mesmo assenta em um modelo de cooperação educativa nos contextos educativos. As crianças com a colaboração do educador fazem descobertas com significado e partindo dos seus interesses constroem na cooperação a construção e circulação de saberes científicos e culturais. Em relação aos docentes do MEM, todo o “[...] ato didático cumpre-se com os alunos, num esforço de apropriação de métodos e processos inerentes a cada área do saber, como a estratégia mais adequada, para a criança assimilar os respetivos conteúdos” (Oliveira - Formosinho, 2020, p.146)

Já a metodologia de Projeto permite que as crianças mobilizem os seus interesses para o que pretendem aprender avaliando o que já sabem e o que precisam de saber. Implica planificar, distribuir tarefas, em seguida a construção dos materiais e por fim a divulgação do projeto a toda a comunidade educativa para mostrar todo o seu trabalho e partilha de aprendizagens significativas.

Para Tomlinson (2008, p.35) quando os professores/educadores praticam um ensino diferenciado, deixam de se ver como guardiões e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino.

Independentemente da metodologia adotada pelo educador, nem sempre é possível pô-la em prática de forma pura, pois existem muitas vantagens em conjugar algumas metodologias na ação pedagógica para que algumas crianças atinjam os objetivos propostos-

2.2. Ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças

O educador no seu dia-a-dia sabe que as crianças não aprendem todas da mesma forma nem adquirem as mesmas aprendizagens, sendo necessário diferenciar a forma de ensinar para obter resultados.

De acordo com Perrenoud (2001, p.51) “a diferenciação do ensino significa inevitavelmente romper com a forma de equidade, interessar-se mais por alguns alunos, atendê-los mais, propor-lhes atividades diferentes, julgá-los de acordo com exigências proporcionais às suas possibilidades”.

Importa realçar o quanto é importante a interação entre a criança e educador como forma de potenciar as aprendizagens e ampliar o seu conhecimento. Esta interação deve pautar-se por um acompanhamento e ajuda do educador para que a mesma possa ultrapassar as suas dificuldades. Deste modo, a ajuda não pode ser igual para todos, deve diferenciar-se de acordo com as necessidades das crianças por forma a não aumentar as diferenças entre elas, possibilitando um desenvolvimento mais equilibrado, tendo sempre a criança no centro da aprendizagem.

Por isso, “A escola centrada no aluno deverá proporcionar momentos onde as potencialidades se desenvolvam, fortalecendo desta forma as aptidões e as inclinações de seus alunos, contribuindo para construção de bases para o futuro profissional dos mesmos” (Perrenoud, 2002, p. 148).

Sendo assim, o educador necessita de observar e perceber onde pode atuar para ajudar a criança a ultrapassar as suas dificuldades em cada fase de aprendizagem. O ambiente em que a criança está inserida, como se processa a sua adaptação e domínio do espaço também influenciam a sua disponibilidade para aprender. O educador deve estar atento aos pormenores da sua ação pedagógica, desde a exigência dos conteúdos, o reconhecimento das habilidades específicas de cada criança, o ambiente educativo e os contextos familiares.

As crianças precisam de oportunidades de aprendizagem para que adquiram competências e, para isso, têm de ser capazes de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir

em qualquer situação. As competências e habilidades adquiridas é que garantem o seu sucesso na vida e na convivência social.

As potencialidades das crianças para aprender têm de ser reconhecidas pelo educador e em contexto de grupo deve trabalhar essa diversidade e assim fazer a diferenciação pedagógica. O jardim-de-infância, sendo um espaço propício a múltiplas estimulações e aprendizagens, o educador deve ter como compromisso, a garantia de que através da sua ajuda a criança possa construir o seu conhecimento.

Segundo Vygotsky (1978),” ser professor implica dar assistência ao aluno, oferecendo-lhe apoio e os recursos necessários, para que ele seja capaz de alcançar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda (Zona de Desenvolvimento Proximal)” (p.7).

O educador tem de ser consciente do seu papel enquanto mediador e impulsionador das aprendizagens utilizando ferramentas que possam ajudar de forma individualizada as crianças para obterem mais competências. (...) “quando se pensa na competência como a capacidade de mobilização do conhecimento para a realização dos projetos pessoais, se o papel do conhecimento tácito for subestimado, corre-se o risco de deixar de lado a maior parte do potencial inerente a cada pessoa. Por isso, a ideia de mobilização do conhecimento também está associada à abertura de canais de emergência que possibilitem a cada pessoa o pleno desfrute de suas potencialidades” (Perrenoud, 2002. p.148).

2.3. O imperativo das parcerias

A investigação científica tem mostrado, que o envolvimento das famílias é de suma importância para o desenvolvimento global das crianças e para o seu sucesso nos contextos educativos onde se encontra inserido. “Há uma forte evidência que sugere que quando a família e a escola colaboram, os programas tendem a ter muito mais resultados positivos, e estes duram por período de tempo mais prolongados.” (Elias et al, 1997, citado por Hohmann & Epstein, 2019, p.92)

Cada criança tem a sua família com composição, características socioeconómicas e culturais distintas. A relação entre os contextos educativos e a família é muito importante, para o desenvolvimento harmonioso da criança e cabe aos educadores promoverem uma

relação proximal entre estes dois contextos. Quanto mais forte e coesa for a relação entre a família e os contextos educativos, melhor será o cuidado que as crianças recebem em ambos. Os educadores e os pais podem partilhar informações e ajudarem-se mutuamente de forma a tomarem consciência dos sucessos e necessidades da criança.

Como profissionais, os educadores, devem aproveitar para estreitar os laços de confiança, para que o processo de aprendizagem das crianças seja enriquecedor. Quando os pais e professores/educadores têm confiança uns nos outros, como refere a especialista Alice Honig (2002), “é também mais provável que a criança se sinta confiante” (citado por Hohmann & Epstein, 2019, p.93). Portanto, é importante valorizar a envolvimento das famílias, fomentar a comunicação (diálogo) fazendo delas parceiras do trabalho a desenvolver com as crianças, compartilhar responsabilidades, pois a “relação entre a escola e família deve ser constante e os vínculos e canais de comunicação fluídos, com vista a ajudar o correto desenvolvimento das crianças pertencentes a esta etapa” (Borràs, 2002, p.101).

Em conformidade com as OCEPE (2016), a relação escola-família deverá pautar-se de acordo com uma abordagem sistémica e ecológica. De acordo com (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) quando se conhece bem os contextos em que a criança cresce e se desenvolve, melhor se respeita a sua individualidade, os seus saberes e assim se pode apoiá-la na sua integração social.

Ora, se se conseguir essa relação de confiança e de abertura entre os contextos educativos e a família, isso permitirá que a criança seja beneficiada, uma vez que o educador se apropria de algumas informações pertinentes e relevantes para ajudá-la a colmatar as suas dificuldades, o que é fundamental para a implementação da PD.

Contudo, importa salientar que não é só a família que deve partilhar as informações, cabe, também ao educador ter essa atitude. Se houver uma situação que o preocupe relativamente à criança, este deve partilhar-lha com a família, contudo, não a deve alarmar, procurando passar a informação com naturalidade. Esta atitude do educador permite à família, caso seja necessário, procurar uma ajuda especializada em prol do bem-estar da criança.

Se a relação da escola com a família for na base da sinceridade, interajuda e articulação, é mais fácil operacionalizar a pedagogia diferenciada.

Para além do trabalho com as famílias, que se deve pautar por uma relação de parceria, é fundamental um bom trabalho de equipa, pois é impossível pensar no ser humano como um polo isolado do que está em seu redor. O trabalho em equipa é extremamente importante em qualquer quadrante profissional para ser promotor de sucesso. Na educação, o trabalho em equipa traduz-se num pilar essencial no desenvolvimento profissional de qualquer educador/professor, tal como referem os autores Hohmann & Weikart:

O trabalho em equipa é um processo interativo. Ao trabalhar numa equipa, os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com crianças. No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo. (...) o trabalho de equipa se relaciona com os princípios básicos do currículo [e estão] ... destinados a apoiar a aprendizagem ativa, a estabelecer climas de apoio (Hohmann & Weikart, 2011, p.130).

A relação estabelecida entre os diferentes elementos da equipa é fundamental, pois permite um trabalho concertado, equilibrado, de entreajuda e confiança ultrapassando obstáculos e apoiando-se mutuamente com o objetivo de promover aprendizagens e o desenvolvimento global das crianças.

Os profissionais de educação deverão ter uma postura em que são “aprendizes ativos que permanentemente constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento da criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130), neste clima trabalho. Pretende-se que as relações entre equipa sejam pautadas pela valorização dos talentos de cada um, procurando “formas para potenciar as capacidades e interesses dos outros e de cada um, e para se concentrarem naquilo que pode ser feito, em vez de enfatizarem os problemas e os obstáculos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.131).

Segundo Formosinho (1999), “Qualquer que seja a sua profissão, as pessoas frequentemente obtêm melhores resultados trabalhando em conjunto do que trabalhando sozinhas” (p. 85). Contudo, nos contextos educativos as equipas podem ainda contar com outros recursos de apoio e de ajuda na realização de um trabalho mais profícuo com as crianças.

Na educação pré-escolar a equipa da sala poderá contar ou não, consoante existam crianças com necessidades específicas, com um professor de educação especial que dará apoio à criança no contexto educativo. O docente de educação especial tem a

corresponsabilidade de ajudar e colaborar com o educador da criança na organização de estratégias, no reforço das aprendizagens e na motivação, representação e expressão. Este apoio, apesar de ser individualizado e focado nas dificuldades/necessidades das crianças está longe de ser suficiente atendendo ao número de crianças que cada técnico acompanha.

Com o Decreto-Lei nº 54/2018 em que a aposta numa escola inclusiva tem como objetivo concretizar o direito de cada criança/aluno a uma educação inclusiva que ajude a responder à diversidade das suas necessidades, proporcione a participação, equidade e coesão social, foram criadas as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação e Inclusão (EMAEI). Procura-se garantir que todas as crianças consigam, através de processos diversificados, atingir, progredir e acompanhar o currículo com vista ao sucesso educativo.

Desta forma, o educador “(...) identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar (...).” (Diário da República, decreto lei nº 54/2018, p.2)

Muitas vezes, as equipas multidisciplinares são confrontadas com situações complicadas e de difícil solução que implica um trabalho conjunto (Equipa, Centro de Saúde, Hospital, ELI, CRI...) mas nem sempre o sistema consegue responder às necessidades das crianças e das famílias criando situações de desigualdade e até de injustiça social. Contudo, considero tal como Rodrigues (2019) que “... A escola inclusiva é a que consegue educar todos, com todos, isto é, em que através de uma pedagogia diferenciada se consegue pôr em prática uma educação diferenciada e interativa. Sem diferenciação não será obviamente possível desenvolver a inclusão, dadas as eloquentes e tão manifestas diferenças entre os alunos (...).” (Rodrigues, 2019, para.1).

Os contextos educativos têm, assim, a responsabilidade de elaborar documentos orientadores que permitam a criação de uma cultura educativa onde todos se sintam realizados, valorizados na sua diversidade, com oportunidades de aprendizagem e princípios de equidade que possibilitem o acesso ao currículo e à sua progressão enquanto aprendente.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

1. Investigação Qualitativa e o Paradigma Interpretativo

O processo de investigação qualitativo não se desencadeia de forma linear, isto é, existe uma correlação entre “o modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (Aires, 2011, p. 14).

Vários são os autores como Coutinho (2011); Bell (1997); Moreira (2007) que abordam a investigação qualitativa. Denzin e Lincoln (1994, cit. por Aires, 2011, p. 14), consideram que o processo de investigação qualitativa “se define pela inter-relação de três níveis de atividade genérica, sujeitos a uma grande variedade de terminologias como (1) *teoria, método de análise*, (2) *ontologia e epistemologia* e (3) *metodologia*”.

Segundo Amado (2014), a investigação qualitativa “consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas” (p. 15), ou seja, este tipo de investigação contribui de forma significativa e preponderante para a resolução, mudança e melhoria das adversidades deparadas no contexto. Caracteriza-se pelas “estratégias e metodologias diversas” (Amado, 2014, p. 117), podendo evidenciar estratégias de uma investigação qualitativa ou de uma investigação-ação.

O investigador deve assumir uma atitude de observador participante, de modo a atingir e concretizar os objetivos a que se propõe. O papel que desempenha no contexto de estudo deve ser ágil, interventivo, onde é fundamental existir um espírito de questionamento exaustivo, para posteriormente interpretar, aclarar tudo o que recolheu e guardou. Não deve ter como finalidade primordial evidenciar e formular quaisquer hipóteses.

A investigação realizada situa-se num paradigma qualitativo. Segundo Bell (1997) este paradigma de investigação, é a mais utilizada na área da investigação educacional uma vez que engloba diferentes “formas de planear uma investigação, podendo, eventualmente, contribuir para uma melhor compreensão das fontes” (p.19).

Alves & Azevedo (2010) sublinham que, é através de uma abordagem qualitativa que “melhor se compreendem os fenómenos educacionais, apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica” (p.25), de maneira a enunciar mudanças nas práticas futuras.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), este paradigma apresenta cinco características indispensáveis, no entanto, consideram que nem todos os estudos qualitativos “patenteiam estas características com igual eloquência” (p. 47).

Sendo assim, as características intrínsecas à investigação qualitativa são as seguintes:

- os dados são recolhidos pelo investigador em ambiente natural, ou seja, são recolhidos através das observações feitas pelo investigador num determinado contexto;
- é uma investigação descritiva, para melhor compreensão, tudo o que é observado e descrito de forma minuciosa para se saber exatamente o que aconteceu durante a observação respeitando “toda a sua riqueza (...) tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48);
- os investigadores qualitativos têm, fundamentalmente, interesse pelo processo e não pelos resultados. Neste tipo de investigação todos os pormenores do processo são contabilizados sendo os resultados apenas uma pequena parte da investigação;
- os resultados são analisados de forma indutiva, o investigador não recolhe os dados com a finalidade de verificar uma hipótese formulada, ou seja, não estão empenhados em “confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Após observar a realidade, naquele determinado contexto, identifica o problema e formula a sua questão, para depois através de pesquisas documentais encontrar estratégias que ajudem a resolver os problemas observados;
- o investigador não se baseia apenas na sua observação, tem de saber o “porquê”, o motivo, para que determinada situação aconteça, pois se apenas tivesse em consideração as suas observações poderia não conseguir formular um problema válido para o contexto observado.

No ponto seguinte, está expressa uma reflexão sobre a investigação-ação, no que se baseia, bem como as suas características específicas.

2. Investigação-Ação

A metodologia de investigação-ação surgiu nos Estados Unidos da América na década de quarenta, do século XX, primeiro no campo da educação e, posteriormente, alastrado ao campo das ciências sociais. A implementação deste método, não foi realizado de forma

pacífica devido a questões de ordem social, política e académica que “conjugados, constituíram um terreno adverso à sua disseminação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 23). Contudo, passados alguns anos, a prática investigação-ação ressurgiu um pouco por todo o mundo fazendo, desta vez, parte da “agenda das políticas governamentais que mais se preocupam com a melhoria da educação” (idem).

Segundo Coutinho et al (2009), “a Investigação-Ação, pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica (...)” (p. 360). Em consequência de uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido no contexto, o educador consegue compreender a importância de estruturar a sua ação, mudar a sua estratégia, planificar, questionar o processo e melhorar a sua intervenção. A grande vantagem da utilização desta metodologia, prende-se com o facto de que “nesta investigação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p. 360).

Assim, é importante que o educador reflita sobre o processo e estratégias implementadas balizando a sua atividade entre a prática, a planificação e a resolução de problemas.

A consciência de todo o processo advém de uma observação e escuta das crianças no seu fazer, resultando em mudanças ou melhoria do trabalho a realizar no contexto educativo. O educador deve ser flexível, reflexivo e disponível para aceitar a mudança, perceber as necessidades ou dificuldades das crianças e alterar a sua metodologia em função da situação.

A investigação-ação, de acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 292), “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”. Esta metodologia de investigação, que tem na sua base “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Esteves, 2008, p. 43), tem como principal objetivo expor as práticas de forma a modificá-las para algo melhor, justificando as estratégias usadas, para chegar à situação desejável, através da fundamentação teórica que se obtém por meio da pesquisa documental (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Pérez Serrano (1994, citando Fernandes, 2006, p. 72), o processo de investigação-ação desenvolve-se em quatro fases: “diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é, um problema”; “construção de um plano de ação”; “proposta

prática do plano e observação de como funciona”; e “reflexão, interpretação e integração dos resultados”, que pode levar a uma nova planificação. Posto isto, é possível afirmar que a investigação-ação tem um processo cíclico, pois permite uma análise das estratégias introduzidas para tentar resolver o problema e reajustá-las até que este seja resolvido (Sanches, 2005).

De acordo com Sanches (2005, p. 130) “A investigação-ação, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino,” pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas.”

Deste modo, de acordo com Jaume Trilla (1998, citado por Fernandes, 2006, p. 4), a investigação-ação é “um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada”. Logo, é necessário que os professores/educadores do século XXI reflitam criticamente sobre os problemas observados, de forma a conseguirem melhorar a vida da comunidade educativa, permitindo assim, a criação de uma escola para todos, ou seja, uma escola “promotora do sucesso de todos e de cada um (Carta do Luxemburgo, 1996 cit.por Sanches, 2005, p. 131).

É através da capacidade de refletir que o educador reconhece os problemas, pensa sobre a prática pedagógica e modifica-a consoante as situações decorrentes do ato educativo.

No ponto seguinte, será abordado a problemática da ética na investigação.

3. A Ética na Investigação

Do ponto de vista ético, Máximo-Esteves (2008, p. 107) considera que o investigador deve “dar a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação-ação aos participantes”, ou seja, deve proporcionar um clima empático onde reúne a confiança entre o entrevistador e o entrevistado.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 77) existem quatro princípios éticos que os investigadores devemos ter em conta ao realizar as investigações:

- Proteger as identidades dos sujeitos de modo “que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”.
- Tratar com respeito todos os sujeitos envolvidos na investigação “de modo a obter a sua cooperação na investigação”. “Os investigadores não devem mentir aos sujeitos nem registar conversas ou imagens com gravadores escondidos”.
- Explicitar com clareza a todos os sujeitos envolvidos na investigação os termos e acordos estabelecidos, devendo “respeitá-lo até à conclusão do estudo”.
- Ser autêntico na descrição dos resultados obtidos, através da devoção e da fidelidade aos dados recolhidos, “ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam”.

As questões éticas, segundo Correia (2018), devem acompanhar os investigadores ao longo de todas as etapas de investigação (...) principalmente quando envolve seres humanos. (p.161). Sendo assim, durante o período de investigação, a privacidade dos profissionais de educação de infância e dos contextos educativos onde exercem o seu trabalho foram mantidos em sigilo. Os dados recolhidos ao longo do processo foram partilhados somente com os professores e orientadora de estágio (responsável também por este projeto de investigação).

A garantia do anonimato favorece, certamente, uma relação entre investigador e participante mais descontraída, mais espontânea, e, conseqüentemente, a revelação de dados pertinentes para a pesquisa (Ludke & André, 1986, citado por Correia, 2018, p. 162).

A ética é fundamental ao longo de todo o processo. No início de cada estágio, procedi à elaboração de um comunicado às famílias, onde fiz a minha apresentação e informei o propósito da minha estadia no contexto. (V. Apêndice 1)

Antes da realização de algumas atividades no contexto, procedi à elaboração de um pedido formal às famílias das crianças, de modo a obter a autorização para a recolha de informações através de fotos e vídeos que dessem consistência ao projeto de investigação. (V. Apêndice 2)

O sigilo, de algumas situações, que possam ocorrer no contexto devem ser preservadas de modo a não serem expostas fora da instituição. Deve existir bom senso e cuidado em salvaguardar a instituição, pois todas as situações institucionais devem ser tratadas e resolvidas a nível interno para não pôr em causa o posto de trabalho dos profissionais que exercem funções nesse contexto.

No decorrer do processo investigativo, procurei ter uma relação de proximidade com as educadoras. De acordo com Máximo-Esteves (2008) “o acesso ao conhecimento construído em colaboração estreita com os outros requer relações de proximidade intensa, para as quais é necessário o envolvimento mútuo do investigador e do investigado” (p. 106).

Durante o percurso existiram conversas informais, que contribuíram e muito para o enriquecimento deste projeto, partilha de experiências e reflexão que permitiram um olhar mais abrangente sobre o trabalho realizado nas salas com as crianças.

De seguida, serão apresentados alguns dos processos a que recorri para efetuar a recolha de informação, ao longo de toda investigação.

4. Procedimentos de Recolha de informação

Ao longo deste trabalho, várias foram as técnicas utilizadas para recolher informação pertinente e relevante para o projeto.

As técnicas de recolha de informação, aplicadas foram: observação; pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

4.1 A Observação participante e não-participante

A observação, na investigação qualitativa é naturalista e “pratica-se no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e seguem o processo normal da vida quotidiana (Adler & Adler, 1994 citado por Aires, 2011, p. 25).

Este tipo de observação tem diversas vantagens, como por exemplo, “a facilidade na obtenção das informações internas aos grupos que não seriam detetáveis a partir de outras técnicas (ex.: entrevista)”, “a garantia da credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão” e “a facilidade no registo de

informações não-verbais” (Colás, 1998 citado por Aires, 2011, p. 27). Na observação podemos verificar que os investigadores podem adotar dois tipos de postura: participante, sendo que participa diretamente na ação e não-participante, ou seja, que “não participa na vida social do grupo que observa” (Ruiz Olabuenaga, 1996, citado por Aires, 2011, p. 27). No presente relatório, fui observadora participante, pois pesquisei, planejei/realizei/avaliei atividades no contexto.

Durante a permanência no contexto de estágio, na fase inicial (dois, três dias) optei por uma posição de observador não participante, para perceber a rotina e adaptação à equipa educativa e ao grupo de crianças. À medida que o tempo passava, houve uma apropriação do espaço onde estava inserida, permitindo, assim, participar na vida da sala, tornando-me observadora participante, com papel mais ativo durante o estudo que estava a desenvolver.

Na fase inicial, aproveitei para questionar os vários elementos da equipa educativa e da equipa pedagógica, pelo que esse período possibilitou o esclarecimento de dúvidas e questões que foram surgindo ao longo dos dias. Surpreendentemente, num curto período de tempo, passei de observadora não participante para observadora participante, ou seja, as intervenções eram uma constante no dia-a-dia da sala e na rotina das crianças. Sendo observadora participante, isso permitiu-me observar e refletir sobre as intervenções, os diálogos que ocorriam entre os pares e a equipa pedagógica e constituiu-se como um fator importante no desenvolvimento do meu projeto.

A observação é uma ferramenta que possibilita à equipa pedagógica, recolher uma diversidade de informações sobre o grupo de crianças, as suas características e especificidades de forma global ou individual, para se conseguir dar uma resposta diferenciada a cada uma como um ser único. Permite ainda que a equipa desenvolva um olhar mais atento, dando respostas eficazes e de qualidade nos vários momentos de rotina.

Uma das grandes aprendizagens realizadas em ambos os contextos foi o valor e a importância de observar. Sendo assim, a presença nos contextos de creche e jardim-de-infância, tornou-se um instrumento fundamental no dia-a-dia, permitindo-me posteriormente refletir, questionar e analisar as experiências vivenciadas com o grupo de crianças e com a equipa pedagógica. O fato de refletir tudo o que observava, permitiu aperfeiçoar e modificar muitas das minhas futuras intervenções “o processo de observação não se limita ao ato de ver e registar [...] envolve a análise, interpretação e uma reflexão cuidada sobre as diversas evidências acumuladas” Parente (2012, p. 8).

Os registos das observações realizadas ao longo do projeto tomaram a forma de notas de campo (V. Apêndice 3), sendo “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Assim, as notas de campo fazem a “descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” dos indivíduos presentes no contexto que está a ser observado, por isso são “detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

As notas de campo assumem a função de auxiliar os métodos diretos de recolha de informação e são consideradas fundamentais para a observação participante (Bogdan & Biklen, 1994).

No que diz respeito aos registos efetuados, ou seja, as notas de campo, senti em alguns momentos dificuldade em observar e registar. Alguns momentos da rotina foram fáceis de registar, uma vez que andava sempre com o bloco de notas, mas outros não, porque exigiam simultaneidade de ação e registo. Desta forma, sempre que possível, foram aproveitados todos os momentos de registo (hora da sesta, do almoço, ou mesmo no final do dia) para tornar as anotações mais fidedignas possível, tendo o ato de escrever um peso muito significativo. Estes registos facilitaram a reflexão do dia-a-dia nos contextos, aproveitando para descrever de forma mais pormenorizada tudo o que tinha sido realizado com o grupo de crianças. Segundo Máximo-Esteves (2008) o grande objetivo das notas de campo “[...] é registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer ligações entre os elementos que interagem, nesse contexto” (p. 88).

4.2 Pesquisa Documental

A pesquisa documental teve como objetivo “selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis [...] com vista a dela extrair algum sentido” teórico sobre o problema da investigação (Carmo & Ferreira, 2008, p. 73). Tendo em atenção o exposto, foram analisados documentos oficiais que, de acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 180), a partir desses documentos é possível “ter acesso à “perspetiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”.

No projeto de investigação, este procedimento de recolha de informação foi preponderante, pois permitiu caracterizar as instituições educativas onde realizei as práticas educativas.

Toda a documentação (Projeto Educativo e Projeto Pedagógico/Curricular de grupo) foi disponibilizada nos dois contextos educativos, pelas educadoras cooperantes, em formato papel. De realçar que o Projeto Educativo dos dois contextos está disponível no site das instituições e podem ser consultados na internet.

4.3 Entrevista semiestruturada

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Sendo assim, as entrevistas podem ser usadas de duas formas: como uma estratégia para a recolha de dados ou em conjunto com outras técnicas de recolha de material empírico (Bogdan & Biklen, 1994).

Existem três tipos de entrevistas que são classificadas consoante a sua estrutura: entrevista estruturada ou diretiva, entrevista semiestruturada ou semidiretiva e entrevista não estruturada ou não-diretiva.

A entrevista estruturada ou diretiva tem um tema específico que o investigador já conhece e “as perguntas colocadas devem ser programadas adequadamente e lançadas de um modo estandardizado a todos os entrevistados – não há, portanto, grande flexibilidade no processo” (Amado & Ferreira, 2014, p.208).

A entrevista semiestruturada ou semidiretiva “deriva de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2014, p. 208).

A entrevista não estruturada ou não-diretiva consiste num tipo de entrevista sem categorias, ou seja, “as perguntas derivam da interação, não existindo, portanto, qualquer grelha prévia de questões, respeitando-se, pelo contrário, a lógica do discurso do entrevistado — o que exige muita competência e sensibilidade por parte do investigador” (Amado & Ferreira, 2014, p. 209).

Destes tipos de entrevistas existentes, escolhi fazer a entrevista semiestruturada, por possuir inúmeras vantagens. As vantagens são: contacto direto entre o investigador e o entrevistado, pois é possível o investigador explicar de outras formas a mesma pergunta caso o entrevistado não a consiga compreender; a possibilidade de ver as reações do entrevistado às questões colocadas; as perguntas serem de resposta aberta, levando a que o entrevistado possa dar a sua opinião à-vontade.

Para a realização da entrevista foi elaborada um guião, (V. Apêndice 4) com questões abertas, para proporcionar uma conversa fluída e descontraída.

O guião foi estruturado com dois blocos temáticos - Conceção sobre pedagogia diferenciada; Operacionalização da pedagogia diferenciada no quotidiano da intervenção. As questões orientadoras foram delineadas com o intuito de apoiar o discurso das educadoras cooperantes.

Antes de iniciar a entrevista foi solicitada a autorização das educadoras cooperantes para proceder à gravação da mesma em registo áudio (recorri a um gravador para mais tarde transcrever o discurso, analisá-lo e refletir).

A entrevista foi realizada com as educadoras cooperantes nos contextos onde realizei a minha prática pedagógica, com o objetivo de saber as suas opiniões sobre a problemática em estudo. (V. Apêndice 5) As entrevistas decorreram num ambiente calmo, sereno, onde não houve interrupções. As educadoras responderam às questões de forma fluída e consistente, sendo que de acordo com Guerra (2008, p. 51) “quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirão mais intacta e menos influenciada pelas perguntas”. Ao longo da entrevista, ambas as educadoras, de uma forma natural, demonstraram os seus pontos de vista, e partilharam as suas experiências e vivências nos contextos e refletiram as suas práticas pedagógicas.

Procedi à transcrição das entrevistas no dia seguinte. As mesmas irão ser analisados e tratados de forma a obter uma informação mais restrita e mais orientada para o projeto de investigação. Segundo Bogdan e Bilken (1994), “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50).

Na investigação, devemos agir sempre com muita ética (Stake, 2009), sendo assim ficou definido com as educadoras que após as transcrições efetuadas na íntegra, procederá à sua devolução, para que pudessem aferir o seu rigor e apuro estilístico.

- **Conversas informais**

Embora as conversas informais não sejam entrevistas, tomei a decisão de as mobilizar, porque foram espaços de recolha de muita informação pertinente e enriquecedora para a investigação.

Estas conversas aconteciam com uma certa frequência, com ambas as educadoras/auxiliares de ação educativa, contribuindo assim para o enriquecimento do projeto investigativo. Sempre que observava alguma situação ao longo do dia que tivesse sido relevante, abordava as educadoras/auxiliares, de forma a obter a sua opinião e o seu ponto de vista.

Nas interações que decorriam no dia-a-dia das crianças, tinha sempre a preocupação de registá-las de forma a obter maior riqueza de detalhes que conseguisse e para isso recorria ao meu bloco de notas do qual me fazia acompanhar. A abordagem e as falas das educadoras eram importantíssimas, porque complementavam muitas das ideias por mim recolhidas.

Estas conversas, permitiam-me ir mais além e obrigavam-me a refletir e a pensar as práticas das educadoras, as suas crenças e conceções educativas, se me identificava ou não com elas e muitas vezes estas conversas contribuía para elucidar-me em relação a algumas dúvidas que iam surgindo. As conversas informais contribuía e muito para ampliar, aprimorar e adquirir competências de extrema relevância. Nos apêndices podem ser consultadas algumas dessas conversas. (V. Apêndice 6)

- **Reflexões cooperadas**

As reflexões cooperadas consistiram em momentos de conversas, que foram acontecendo ao longo do estágio, com o objetivo de refletir e esclarecer em conjunto com as educadoras alguns episódios que iam ocorrendo e que se encontravam relacionados com a temática do meu projeto de investigação. Essas conversas no contexto de creche decorreram durante os momentos de pausa e/ou durante o tempo de descanso das crianças, e no J.I decorreram no final da componente letiva, sempre num clima de muita cooperação. A partilha de saberes das educadoras cooperantes, possibilitaram-me

compreender melhor os aspetos abordados e as perspetivas das mesmas, em relação à problemática em estudo. Nos apêndices, (V. Apêndice 7) apresento exemplo de reflexão cooperada em ambos os contextos educativos.

4.4 Os Registos audiovisuais

Os registos audiovisuais nos estudos de investigação (de carácter educacional) têm sido recorrentes e dado um elevado contributo aos investigadores qualitativos, principalmente quando estes têm como objetivo apresentar através de áudios e imagens que recolhem ao longo do estudo, momentos vivenciados que considerem que tenham mais relevância e pertinência para o projeto de investigação. Estes momentos são de suma importância, principalmente quando são espontâneos e genuínos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) existem duas categorias de registos fotográficos “as que foram feitas por outras pessoas [...] e aquelas em que o investigador produziu” de forma a dar uma maior credibilidade ao que vai ser relatado. No contexto onde estive inserida, tive a autorização das instituições/ educadoras/ encarregados de educação para proceder a recolha de vídeos e áudios (para finalidades académicas). Sendo assim, muitos foram os registos de imagens por mim efetuadas, de forma a captar os momentos com maior riqueza de pormenores que muitas vezes escapam. O objetivo destes registos era para mais tarde complementar tudo o que ia registando por escrito (bloco de notas), pois, segundo Bogdan & Biklen (1994), estes registos são “(...) um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descuidados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p. 189). Apesar da importância dos registos fotográficos e das vantagens que apresenta, o investigador deve ter em atenção que estes não devem ser “um recurso intrusivo.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91), não inibindo ou condicionando o comportamento das crianças.

Em conversa informais, realizadas com ambas as educadoras, nos contextos educativos, estas são da opinião que este é um instrumento que faz parte do seu dia-a-dia, que lhes permite captar momentos únicos, sendo que os mesmos são aproveitados para complementar os trabalhos pedagógicos realizados ao longo do ano letivo.

Relativamente às gravações de áudio realizadas, estas foram fundamentais para transcrever as conceções das educadoras cooperantes sobre o tema do projeto de investigação.

Para além dos registos fotográficos e áudio, que já referi, também recolhi pequenos registos vídeo com interações das crianças ou intervenções pontuais da educadora. Estes registos foram úteis para enriquecer as notas de campo e complementar algumas das observações efetuadas.

5. Procedimentos de Tratamento e Análise da Informação

Realizada a recolha de informação, inicia-se a fase de análise, que “[...] envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Assim, o primeiro passo foi a organização de todos os dados recolhidos nos contextos, quer pelas observações realizadas, como pelas entrevistas e pesquisa documental, de modo a que houvesse uma compreensão e interpretação relativa a todos os momentos vivenciados.

Tive como prioridade a seleção das informações mais relevantes, que pudessem de certa forma dar sustentabilidade ao projeto, destaquei pontos importantes abordados com as educadoras (conversas informais e reflexões cooperadas), que contribuíram e enriqueceram o trabalho desenvolvido. Analisei de forma detalhada as respostas dadas pelas educadoras (em relação às entrevistas). Todo este processo foi feito com o intuito de estabelecer uma ligação entre a prática observada e vivenciada nos contextos e os discursos das educadoras.

Quando analisamos a informação recolhida nos contextos é importante haver questionamento constante e incessante, de modo a perceber o seu significado pois “a procura do significado da informação coligida é mediada pela sua interpretação. O ideal será fazer as primeiras interpretações dos dados concomitantemente com a sua recolha” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

A categorização é um dispositivo analítico de interpretação de dados e este foi o dispositivo empregue para proceder à análise e interpretação de toda a informação efetuada nos contextos educativos.

De acordo com Máximo- Esteves (2008), este processo “baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto, podendo estas operações atingir níveis de estruturação e de sistematização elevados.” (p.104)

A organização de toda a informação recolhida, permitiu fazer uma análise mais detalhada, sendo que as entrevistas só foram realizadas a posteriori, com o objetivo de complementar e enriquecer ainda mais as informações adquiridas nos contextos.

O primeiro processo (leitura de tudo o que foi recolhido), tinha como intuito obter o maior número de informações que fossem relevantes e pertinentes, sendo que este primeiro processo possibilitou “desenvolver uma lista preliminar de categorias de codificação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 233)

Com todas as informações recolhidas, e depois de tudo ser analisado, deu-se início à análise de conteúdo, agrupando a informação em temas, categorias e subcategorias.

A análise de conteúdo é uma técnica de suma importância, sendo que esta se alicerça, segundo Guerra (2008), no “confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido” (p. 62), atribuindo duas dimensões:

- A primeira é a dimensão descritiva (que se sustenta em tudo o que foi descrito)
- A dimensão interpretativa (interrogações do investigador ao longo do estudo do projeto de investigação, sendo que o mesmo se sustenta no quadro-teórico em que apoia as suas inferências).

Todo o processo permitiu-me fazer uma análise e interpretação aprofundada de todas as informações recolhidas, resultando numa grelha de análise de conteúdo (V. Apêndice 8 e 9) organizada numa única dimensão com os referidos temas, categorias, subcategorias de análise. Apresento a forma de organização da informação, com os respetivos descritores, no quadro seguinte:

Tema/Categoria/Subcategoria	Descritivo
1. Conceção de Pedagogia Diferenciada	- Descrição do conceito que as Educadoras têm de Pedagogia Diferenciada.
2. Promoção de Estratégias de Pedagogia Diferenciada no contexto Educativo 2.1. Dificuldades Sentidas 2.3. Participação das Crianças e da Equipa	-Estratégias de Pedagogia Diferenciada utilizadas pelas Educadoras no Contexto Educativo.
3. Sugestões para alterar /melhorar a Pedagogia Diferenciada	- Estratégias de articulação e relação com as famílias.
4. A influência da organização do Ambiente Educativo	- O Ambiente Educativo influencia o desenvolvimento das crianças.
5. Planificação	- Planifica as atividades consoante as necessidades e interesses do grupo.
6. Avaliação	- Descrição da utilização de Instrumentos de observação e avaliação por parte das Educadoras.

Quadro 1 - Grelha de análise de conteúdo

No capítulo seguinte, apresento a caracterização dos contextos educativos de creche e jardim de infância, fazendo uma ligação de todas as informações obtidas no decorrer dos estágios.

Capítulo III – Modos, estrutura e funcionamento dos contextos educativos

Contextualização

A prática pedagógica nos contextos de estágio em creche e jardim-de-infância, ocorreram em quatro momentos distintos e tiveram durações diferentes. Em relação aos dois primeiros momentos de estágio, estes tiveram uma duração maior, aproximadamente dez semanas. O terceiro e o quarto momento decorreram durante duas semanas (regresso às instituições).

Por questões éticas, será mantido o anonimato no que concerne à identificação dos intervenientes dos contextos e respetivas instituições. Neste sentido, todos os nomes utilizados serão de origem fictícia. As instituições serão denominadas de Instituição A – Creche e Instituição B – Jardim de Infância. Evidencio nos parágrafos seguintes, a caracterização detalhada dos contextos, e a forma como influenciaram o desenvolvimento do projeto de investigação-ação.

1. Instituição A- Contexto de Creche

O estágio em creche realizou-se no período de 15 de outubro a 19 de dezembro de 2018 e de 30 de setembro a 11 de outubro de 2019.

Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com suporte jurídico, com apenas oito anos de existência, tendo sido inaugurada a 11 de outubro de 2010. De acordo com informações recolhidas junto dos profissionais de educação desta instituição, esta é frequentada por crianças oriundas de várias classes sociais e económicas, e tem por objetivo dar resposta a uma diversidade de famílias, sendo as mensalidades definidas consoante o rendimento per capita de cada agregado familiar, assegurando assim uma oportunidade de educação igualitária para todos. No que diz respeito ao horário de funcionamento, esta instituição funciona das 7h30 até às 19h30, encontrando-se encerrada aos fins-de-semana. A instituição tem capacidade para 86

crianças e destina-se a receber crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade (Projeto Educativo, 2017/2018).

1.1. Infraestrutura e espaço físico

A instituição A, situada no concelho do Barreiro, ao nível da infraestrutura, está organizada em sete salas com identidade e características muito próprias.

No 1º Berçário existem duas salas destinadas às crianças dos 3 aos 12 meses (aquisição da marcha). O espaço está organizado da seguinte forma: sala de repouso, sala de atividades, dedicada aos tempos ativos dos bebés, fraldário e copa de leite comum às duas salas. O 2º Berçário, com duas salas destinadas a crianças dos 12 meses aos 24 meses, possui espaços destinados ao desenvolvimento de atividades lúdicas e pedagógicas.

Na sala parque existem duas salas destinadas às crianças entre os 2 e os 3anos. Possui igualmente espaços destinados ao desenvolvimento de atividades lúdicas e pedagógicas.

Diretora Técnica	Acumula funções de Coordenadora Pedagógica e Educadora de Infância		
1º Berçário (3 aos 12 meses)	1 Educadora de Infância	4 Auxiliares de ação educativa	
2º Berçário (12 aos 24 meses)	2 Educadoras de Infância	2 auxiliares de ação educativa	
Salas Parque (2 aos 3 anos)	2 educadoras de Infância	2 auxiliares de ação educativa	
Cozinha, Secretaria, Limpeza	1 Cozinheira	1 Rececionista	2 Assistentes de cozinha e responsável pela limpeza

Quadro 2 - Infraestrutura de contexto A

Para além das salas de atividades, a Creche dispõe ainda de um átrio que funciona simultaneamente como recreio de inverno, casas de banho adaptadas para crianças e adultos, secretaria, gabinete da diretora, gabinete de apoio, sala de isolamento, economato, refeitório amplo e acolhedor, cozinha, lavandaria, dispensa do dia e do mês, arrumos de limpeza, balneários para os funcionários e sala do pessoal. O espaço exterior é composto por três pátios com equipamento lúdico e estacionamento.

1.2. Projeto Educativo

O Projeto Educativo da Instituição A (2017/2018) foi criado para vigorar durante três anos letivos. Este, para além de caracterizar as salas, no que diz respeito aos recursos materiais, físicos e humanos, também evidencia o funcionamento da instituição, os princípios gerais, as finalidades e os objetivos do projeto. O tema do projeto intitula-se “Crescer em Creche”, onde se reconhece que, para crescer saudável, toda a criança necessita estabelecer laços afetivos. São estas relações de afetividade que lhes transmitem segurança, bem-estar, e lhe permitem criar com o adulto relações de confiança.

No projeto educativo pude constatar que a prática pedagógica da instituição não assenta em nenhuma pedagogia específica e, neste sentido, cada educadora é livre de adotar o modelo pedagógico que quer colocar em prática.

O projeto “rege-se em torno da criança respeitando a sua individualidade e o seu ritmo.” (Projeto Educativo, 2017/2018, p. 13) destacando como principais objetivos pretendidos alguns pontos importantes, a citar:

- Respeito pela criança enquanto ser individual e único com características próprias;
- Criação de um ambiente e de uma rotina diária securizante e de um ambiente flexível e responsivo que possa ser adaptado às necessidades de cada criança.

Ao analisar o projeto educativo da instituição e articulando com o tema do meu projeto, verifiquei que a única referência existente, ao longo de todo o projeto, está relacionado com um dos princípios privilegiados pela creche “encarar a criança como um ser único e com características próprias”. Contudo, não encontrei nenhuma referência em termos de atividades, estratégias e objetivos que me permitisse compreender se esta diferenciação é ou não refletida, articulada e trabalhada.

Apesar do Projeto Educativo referir de uma forma pouco aprofundada a PD, em relação à equipa pedagógica, pude constatar que esta é uma prática que privilegiam.

Recordo-me dos primeiros dias de estágio em creche, da forma como este tema foi surgindo, especialmente porque presenciei situações que remetiam para a existência da PD em creche, ou seja, ao longo do dia surgiam momentos onde a equipa transmitia à criança e ao grupo que sabia lidar e atender cada uma, individualmente. Durante a rotina, existiam momentos em que esta diferenciação era mais visível, nomeadamente, na hora

do almoço onde era possível observar o respeito pelo ritmo de cada criança, não sendo necessário comerem todas ao mesmo tempo, nem com a mesma ordem, utilizando estratégias diversificadas.

Foi interessante verificar a preocupação da equipa em chegar às necessidades de cada criança, por exemplo, uma menina não estava familiarizada com as peças de fruta, havia a preocupação em fazer uma articulação para que ela conseguisse comer fruta (comia fruta passada), mas não esquecendo nunca o objetivo, que era chegar a uma altura em que ela conseguisse comer sozinha, sem ajuda do adulto e sem ser fruta passada.

Destaco também o momento da higiene em que o simples ato de lavar as mãos ou trocar fraldas era sempre precedido de brincadeira e interação. Tal como refere Post & Hohmann (2011, p. 229), é através das “interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche.” As crianças eram levadas duas a duas, estratégia definida pela educadora, por acreditar que desta forma era possível dar respostas específicas a cada criança.

Quanto à hora da sesta, pude observar que nem todas as crianças tinham a mesma necessidade de dormir, ou dormiam de igual modo, pois cada criança tem uma forma própria de adormecer, algumas necessitam de apoio e de sentir a presença aconchegante de um adulto. Segundo Post & Hohmann (2011) “Alguns bebés adormecem assim que chegam ao seu berço ou cama que lhe é familiar. Outros rabujam, e para adormecerem descansadamente podem precisar que o educador os embale, abane ou lhes faça festinhas ou talvez que lhes cante uma cantilena ou uma canção. Outros bebés chucham no dedo ou na chucha, agarram-se firmemente a um cobertor ou boneco de peluche ou saracoteiam ou mexem-se constantemente até encontrarem uma posição de sono confortável.” (p.243) A preocupação da equipa prendia-se com o tempo de atenção dada a cada criança, sem exceção, de forma a que todas conseguissem alcançar o mesmo objetivo, dormir tranquilamente. É importante que os profissionais de educação respeitem a criança, a sua individualidade, percebam a importância de respeitar o ritmo, o tempo e a sua vontade sem obrigatoriedade de horário. Cada criança tem a sua especificidade, sendo importante a ajuda do adulto para lhe proporcionar conforto e estabilidade emocional.

Numa conversa informal com a educadora, a mesma salientou a ideia de a “PD é a forma como vamos fazendo as coisas até chegar ao objetivo, ou seja, é o caminho que o educador

percorre com cada criança para que essa atinja os objetivos por ele traçado.” (conversa informal, 16 de outubro de 2018)

Tudo o que foi referido anteriormente era uma prática da equipa pedagógica, no contexto onde estive inserida.

1.3. Equipa Educativa

Em relação à equipa que integra a Creche, esta é composta por uma direção executiva constituída por dois membros, um Provedor / Mesário do Pelouro, uma diretora Técnica, (acumula a função de Coordenadora Pedagógica e de Educadora de Infância) um administrativo, Serviço educativo (Educadoras de Infância, Ajudantes de ação educativa), o professor de música, Serviço de produção alimentar (uma cozinheira), Serviço de Higiene e limpeza (Ajudante de serviços gerais), uma empresa de refeitório e alimentação.

A equipa da instituição A é constituída ainda por cinco educadoras, uma para cada sala, oito auxiliares de ação educativa (quatro no primeiro berçário 3/12 meses, duas no segundo berçário 12/24 meses, duas na sala parque 2/3 anos). As educadoras e auxiliares acompanham o grupo desde o berçário até à sala de 2/3 anos. No berçário, das quatro auxiliares, duas permanecem ano após ano e as outras duas acompanham o grupo e a educadora.

A equipa, segundo Perrenoud (2000) é “um grupo reunido em torno de um projeto comum” (p.83). Enquanto estive no contexto, percebi o quanto a equipa era coesa e trabalhava em prol do bem-estar das crianças e proporcionar-lhes aprendizagens significativas.

De acordo com o projeto pedagógico de sala, o trabalho em equipa e as suas diferentes interações são ricas e apropriadas ao crescimento individual e coletivo do grupo.

Constatei, enquanto permaneci no contexto, que existia um bom ambiente de trabalho, com partilhas constantes e uma relação de cooperação em diferentes momentos do dia. As reuniões convocadas, sempre que necessário, tinham o intuito de definir propostas de atividades a concretizar com o grupo de crianças. Estas reuniões tinham como principal

objetivo uma reflexão acerca do desenvolvimento do trabalho realizado e planificação de atividades comuns.

Também neste espaço, normalmente, a coordenadora apresentava os temas, ouvia as considerações das educadoras, planificava a agenda de atividades e sugeria a dinâmica da reunião. Tudo era feito de forma bastante profissional e produtiva, tendo em conta as crianças com quem se ia trabalhar.

1.4. Projeto Pedagógico de Sala

No projeto pedagógico estão presentes alguns pontos que a educadora considera relevante, nomeadamente a família e a adaptação das crianças ao contexto, pois muitas delas frequentam pela primeira vez a Creche.

No que diz respeito à rotina, a educadora acredita que esta deve ser previsível e flexível, onde as crianças sintam segurança e consigam antecipar os acontecimentos que se sucedem. “As crianças precisam de momentos fixos na sua sequência, mas não rígidos na sua duração, a obsessão por esta rigidez prejudica tanto ou mais que a carência de sequências estáveis.” (Martín,1996, citado por Barbosa, 2006, p.148). Esta rotina deve ser alterada sempre que necessário, em prol do bem-estar das crianças.

Em relação à organização de espaços e materiais, a educadora defende que os equipamentos e materiais devem ser variados e diversificados, adaptando e promovendo uma aprendizagem ativa. Os materiais têm de ser adequados à faixa etária, apelativos, atrativos, despertando o interesse e a curiosidade das crianças.

Pude observar em contexto de sala, a educadora optar por não ter muitos materiais na sala. Segundo a mesma os materiais iam aparecendo, ou seja, quando queria fazer um jogo ia buscá-los numa sala à parte. “Isto tem a ver com as crianças e com a PD”. (conversa informal, 29 de outubro de 2018)

A educadora, na sala, trabalha e privilegia a aprendizagem ativa das crianças. Nem todos os materiais estavam disponíveis para exploração autónoma pelas crianças. Quando a educadora percebia alguma dificuldade particular, colocava um material específico à disposição daquela criança com o objetivo de ultrapassar essa dificuldade. Tratava-se, no meu entender, de uma abordagem do tipo PD, que a educadora enuncia do seguinte modo:

“As crianças não podem ter muita coisa. Às vezes é possível termos menos e as coisas irem aparecendo e desaparecendo. Até [porque], quando existe uma grande dificuldade de concentração, é uma forma de agarrar o grupo.” (conversa informal, 29 de outubro de 2018)

Relativamente à PD, a educadora refere ser uma prioridade da equipa pedagógica “dar resposta às necessidades básicas de cada criança (alimentação, repouso, higiene e afeto), respeitando os seus hábitos e ritmos de desenvolvimento”. (Projeto Pedagógico-Instituição A 2018/2019, p. 12).

1.5. Equipa Pedagógica de Sala

A equipa da sala é constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. A educadora cooperante formou-se na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, há cerca de 16 anos e já pertenceu à equipa de coordenação do Núcleo Regional do Movimento da Escola Moderna (MEM) de Almada/Seixal. Desenvolve a sua prática profissional na Instituição A, há cerca de 8 anos.

Quanto à auxiliar, encontra-se também na instituição há cerca de 8 anos. No que respeita à sua formação, a auxiliar possui algumas formações oferecidas pela Creche, inclusive formação em “Primeiros Socorros”. Não possui o Curso de Auxiliar de Ação Educativa.

No que respeita à relação entre a Educadora e a Auxiliar de sala, é uma relação bastante positiva. Existe uma preocupação da educadora em integrar e partilhar com a auxiliar ideias que pretende desenvolver com as crianças. Este é um aspeto de extrema importância, porque apesar da função da auxiliar não implicar planificar, incluí-la em todos os momentos é benéfico para a equipa. A auxiliar na ausência da educadora, respeita a sua pedagogia e dá continuidade à mesma.

A educadora orienta a sua prática pedagógica segundo alguns modelos pedagógicos. Destaca o Movimento da Escola Moderna (MEM) e os princípios orientadores do modelo, fazendo referência, nomeadamente à questão da democracia, da cultura da comunidade formativa “eu partilho contigo, tu partilhas comigo ... porta aberta... as famílias partilham o seu saber e nós partilhamos o nosso saber com as outras salas.”

“A essência de qualquer modelo são os princípios orientadores. Existem educadores que trabalham o MEM, mas não valorizam os princípios base, a essência deste modelo
“(conversa informal, 19 de novembro de 2018)

Também se identifica com alguns textos publicados pela autora Gabriela Portugal, ressaltando os 10 princípios educativos em creche e com a metodologia de trabalho High Scope nomeadamente com a aprendizagem ativa dos pequenos grupos.

Para a educadora o que é determinante para fazer PD é a conceção que cada um tem da criança e da infância. “Se a minha conceção for que a criança não é capaz, que as crianças têm de aprender todas da mesma forma, não existe PD.” (conversa informal, 12 de novembro de 2018)

A equipa mantém uma ótima relação com o grupo de crianças e a educadora cooperante, tem um papel crucial. A educadora tem uma forma de estar que cativa, uma sensibilidade fora de comum. Sabe identificar em cada criança as suas características específicas e as suas necessidades. As respostas são diferenciadas, pois acredita que cada criança é um ser único e insubstituível. Na sala, a grande atenção é especialmente dada aos momentos de rotina e também aos momentos de descoberta e de experimentação.

A prática da equipa pedagógica tem por base os seguintes princípios:

- envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito; investir em tempos de qualidade [...]; aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança [...]; investir tempo e energia para construir uma pessoa “total”; respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; ser verdadeiro [...]; modelar os comportamentos que se pretende ensinar; reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver [...]; construir segurança ensinando a confiança; procurar promover a qualidade do desenvolvimento [...] mas não apressar a criança (Projeto Pedagógico, 2018/2019, p. 15).

A título de exemplo, posso referir que o G. é uma criança que tinha muitas dificuldades de aprendizagem e numa atividade realizada pela equipa, o G. não a conseguiu concretizar. Para superar as dificuldades apresentadas, a educadora usava estratégias diversificadas que captassem a sua atenção. Uma das estratégias observadas passava pelo trabalho das auxiliares com o grande grupo, para proporcionar à educadora tempo de um trabalho individualizado com o G.

Desta forma, considero que o trabalho desempenhado pela equipa é de extrema importância, na medida em que existe preocupação em criar um ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças, ou seja, um ambiente em que se dá resposta às suas dificuldades e se potencia as suas capacidades.

1.6. Grupo de crianças e contextos familiares

No primeiro momento de estágio onde permaneci dez semanas, o grupo era constituído por 15 crianças, de idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. O grupo era constituído por 7 rapazes e 8 raparigas.

O grupo era dinâmico, mostrava interações, gostava de brincar, de ouvir música e de dançar. A maioria das crianças demonstrava muita curiosidade nas situações novas do dia-a-dia. Todos os elementos já tinham um desenvolvimento motor adequado à sua faixa etária. Deste modo, as deslocações fora da sala foram iniciadas, podendo assim explorar novos espaços. Ao nível da linguagem, eram notórias algumas diferenças sobretudo nos elementos mais novos cujo discurso ainda era pouco perceptível.

No segundo momento de estágio, o grupo era totalmente novo, constituído por 15 crianças, de idades compreendidas entre os 24 e 36 meses. O grupo era constituído por 6 raparigas e 9 rapazes. Um grupo muito afável e protetor, onde reinava uma curiosidade própria da idade. Alguns elementos estavam a adaptar-se à equipa, aos pares e ao espaço.

De referir que, tanto no primeiro como no segundo momento de estágio, o número de crianças em cada grupo encontrava-se de acordo com as normas estipuladas pela Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, respeitando assim, os princípios reguladores das condições de instalação e funcionamento das creches, do Artigo 7.º, que correspondem à capacidade e organização dos grupos nas salas de creche: 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses e 18 crianças entre os 24 e os 36 meses (p. 4339).

Tal como refere Javier Urra (2016), deve educar-se nos sentimentos, na apreciação da riqueza dos mesmos, na expressão dos seus e na captação e compreensão dos outros. Uma das grandes falhas da educação é não ensinar desde pequenos o jogo do "Pôr-se no lugar do outro" (...) (Urra, 2016, p. 132).

Ao nível da linguagem existiam crianças que já verbalizavam muito bem, e algumas já conseguiam pronunciar enunciados com 4/5 palavras, resultado dos ambientes onde estavam inseridos que fomentavam a comunicação e a aquisição significativa de novos vocábulos. A sessão de música dinamizada semanalmente era um momento muito aguardado pelo grupo, dado a oportunidade de explorar os vários instrumentos musicais e de contactar com algumas letras. As crianças já sabiam algumas delas e já cantavam nos diversos momentos de rotina.

Em relação às famílias, a instituição considera que a família se traduz num “dos principais pilares de educação” (Projeto Educativo, 2017/18) e que é de extrema importância estabelecer uma “comunicação positiva” (ibidem), pretendendo-se, igualmente, que seja desenvolvido um “trabalho pedagógico de qualidade”. Tal como está contemplado nas diretrizes da Creche, o contacto com as famílias deverá ser feito nos momentos de acolhimento e no atendimento às famílias.

Durante as dez semanas, tive oportunidade de conviver com as famílias em diversos momentos e situações. A educadora sempre possibilitou a entrada dos pais dentro de sala, criando oportunidades para que as diferentes famílias participassem nos diferentes momentos da vida da sala. Segundo os princípios do MEM, a educadora vê a participação da família como uma mais-valia para o processo de aprendizagem das crianças. Devido a esta postura, a educadora cria momentos agradáveis com as famílias que são convidadas a “entrar na sala” e tornarem-se mais um membro da sala.

1.7. Organização das rotinas, espaços e materiais

A Instituição A inicia a sua atividade às 7h30 da manhã e termina às 19h30min. A rotina desta instituição é flexível e cuidadosamente planeada de forma a promover a segurança, as necessidades, os interesses e o conforto das suas crianças.

Segundo Zabalza (1998) “A rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p.169).

No meu primeiro e segundo momento de estágio, no tempo destinado à refeição, verificou-se a preocupação em articular os horários de refeição num único local

(refeitório), para que os recursos humanos e materiais da instituição pudessem corresponder às necessidades das diferentes crianças, prestando assim um serviço de qualidade e proficiente.

O dia na Sala é composto por duas etapas: a manhã centrada na atividade planificada pela equipa da sala com a participação das crianças e a parte da tarde com sessões de atividade livre, incluídas na rotina diária.

O trabalho realizado com crianças em Creche deverá decorrer de modo equilibrado privilegiando, acima de tudo, os momentos de rotina diária, como o acolhimento, a higiene, as refeições, o repouso, os momentos de brincadeiras, considerados equilibradores e organizadores do grupo e de cada criança e ainda integrar momentos de experimentação, de descoberta e de novidade adequados ao grupo etário.

As rotinas são vividas nas salas de acordo com as necessidades individuais de cada bebé/criança. O educador deve programar a rotina de uma forma que “(...) seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança”. (Post & Hohmann, 2011, p. 197).

Quanto à organização do tempo, nesta instituição tem a seguinte ordem:

Horário	Atividade
7:30h às 9:00h	Acolhimento
9:00h às 10:00h	Atividades de Descoberta e Exploração
10:00h às 10:30h	Lanche da manhã
10:00h às 11:30h	Higiene
11:30h às 12:45h	Almoço
12:45h às 15:00h	Repouso
15:00h às 15:45h	Higiene
15:45h às 16:00h	Lanche
16:45h	Exterior
19:00h	Regresso à família

Quadro 3 - Rotina da Instituição A

Apesar de serem as principais rotinas da Sala, não podemos estipular horas certas para cada uma, tudo tem o seu tempo e, por isso mesmo, existem vários momentos que podem ser realizados sempre que necessário como sejam a muda de fralda, lavar as mãos ou a sesta.

O adulto tem um papel importante na vida da criança na creche, transmitindo-lhe segurança e capacidade para lidar individualmente com todas e em grupo. A refeição, a higiene e a hora da sesta são três aspetos muito importantes.

A refeição não serve apenas para satisfazer a necessidade básica de alimentação, serve “também para explorar novos sabores, cheiros e texturas e tentarem comer sozinhos com os dedos, uma colher ou uma caneca. Para a criança, a hora da refeição torna-se cada vez mais uma hora de convívio social” (Post & Hohmann, 2011, p. 220).

Quanto ao momento de higiene, não é só um momento onde se lavam as mãos ou se trocam fraldas, mas sim momentos em que a criança adquire conhecimento do seu corpo. É também imprescindível aqui o contacto do adulto, de forma a contribuir para o bem-estar da criança, falando com ela e brincando, enquanto é realizada a higiene.

Quanto à hora da sesta, esta é demasiado importante para a criança, uma vez que necessita desse tempo de descanso para poder crescer e desenvolver-se de forma saudável.

Algumas crianças, na sala deixam-se dormir calmamente, sem que seja necessária a presença de um adulto, outras necessitam de sentir o seu contacto para acalmarem e adormecerem. Outras ainda precisam ser embaladas.

Os momentos de higiene e de sesta não são padronizados, isto é, observei que a educadora tinha respostas diferenciadas dependendo das necessidades de cada criança. Uma podia dormir um pouco antes do almoço, porque chegava muito cedo e todas necessitavam de apoio específico e individualizado para a mudança da fralda.

No que respeita à organização do espaço e dos materiais, a Educadora acredita muito numa aprendizagem ativa, ou seja, a forma como organiza o espaço “...tem sempre o princípio, de fazer com que as crianças possam mexer, porque elas aprendem experimentando.” (Entrevista à Educadora, 2020).

A educadora valoriza muito a organização do espaço, pois admite que, quando devidamente aproveitado, promove aprendizagens significativas e enriquecedoras. O espaço deve ser, portanto, desafiador, para que as crianças possam ter uma participação ativa e livre ao longo de todo o ano.

Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2013, p. 93), “o ambiente físico e material de uma creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento.”

Segundo a educadora, por vezes, tem de adequar o espaço a algumas crianças “... já tive grupos onde havia materiais que tinha ao alcance deles e tive outros grupos que por ter uma criança com algumas características muito específicas, não conseguia ter alguns materiais ao alcance do grupo”. (Entrevista à Educadora,2020).

A educadora considera que o espaço deve ser amplo e acolhedor. Muitas vezes “... tenho de voltar a alterar a sala, quer na organização dos materiais quer na organização dos espaços...por exemplo, quando tenho crianças que ainda não adquiriram a marcha, não é porque os outros já adquiriram que na minha sala não vou ter materiais que ajudem a criança na aquisição da marcha, como por exemplo o andarilho e uma zona ampla na sala para elas poderem ter espaço para fazer a aquisição da marcha.” (Entrevista à Educadora,2020).

No que concerne ao espaço, segunda uma conversa informal com a educadora, este deve ser uma preocupação de todos educadores, de forma a não condicionar as crianças que ainda não adquiriram, por exemplo a marcha, para lhes proporcionar liberdade de movimentos de forma autónoma e natural, respeitando o ritmo e as suas necessidades.

2. Instituição B- Contexto de jardim de Infância

O meu primeiro momento de estágio em jardim- de- Infância deu-se no período de 11 de março a 5 de junho de 2018. O segundo momento, no mesmo espaço educativo, deu-se no período entre 14 e 28 de outubro de 2019.

A instituição B é um estabelecimento de ensino público e está localizado no concelho do Barreiro. O jardim-de-infância foi inaugurado em 2002 e tem uma única valência - pré-escolar. A instituição possui três salas de atividades com capacidade para 25 crianças.

No que diz respeito ao horário de funcionamento, o jardim de Infância funciona das 9 horas até às 17h30m, encontrando-se encerrado aos fins-de-semana. A instituição tem capacidade para 75 crianças e destina-se a receber crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

2.1. Infraestrutura e espaço físico

O referido Jardim de Infância é da responsabilidade da autarquia que detém o espaço, mas pedagogicamente está sob a responsabilidade do Ministério da Educação, com a colocação de educadores pertencentes ao Agrupamento de Escolas do Barreiro.

Foi construído no rés-do-chão de um prédio de habitação, onde anteriormente funcionara uma fábrica de chocolate. A sua área é constituída por dois espaços distintos: um com uma sala para reuniões, uma sala de computadores e uma sala de atividades polivalentes. O outro é constituído por três salas de jardim-de-infância, duas casas de banho para as crianças e uma de adultos, um refeitório, um hall, uma sala polivalente e uma sala de arrumos. No exterior há um espaço amplo, com pavimento (cimentado e sintético), com baloiços, escorregas e três mini-hortas.

2.2. Projeto Educativo

Em relação ao Projeto Educativo (2017/2021) este tem como lema “Trabalhar para a qualidade e a melhoria contínua das aprendizagens”.

A criança tem direito a ter uma “educação de qualidade, um ambiente favorável à aprendizagem, com espaços e equipamentos que propiciem práticas pedagógicas inovadoras”. (Projeto Educativo 2017/2021, p.7)

Em relação aos objetivos pretende que a criança:

- Aprenda a conhecer, a compreender e a descobrir o mundo.
- Aprenda a ser, a conviver, a comunicar, a trabalhar e a valorizar a diferença.
- Desenvolva a criatividade, o espírito crítico e a autonomia.
- Adquira competências que lhe permitam continuar o seu percurso, ao longo da vida.

2.3. Equipa Educativa

Quando recorro à expressão Equipa Educativa, refiro-me ao trabalho que é realizado entre as equipas de cada uma das salas de jardim-de-infância da instituição.

A equipa educativa é constituída por três educadoras - uma para cada sala, e quatro auxiliares de ação educativa. De salientar que duas desta equipa já trabalham juntas há bastante tempo na instituição, acompanhando o grupo de crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

Das três educadoras, duas delas exercem funções distintas, ou seja, a Educadora F. acumula as funções de Educadora e Coordenadora Pedagógica e a Educadora S. acumula as funções de Educadora e de Coordenadora do Estabelecimento.

A equipa reúne sempre que necessário, mas as reuniões formais são mensais. As reuniões são momentos para definir o trabalho a realizar com as crianças e a equipa. No decorrer das reuniões ocorrem diversos momentos de partilha, durante os quais as educadoras interrompem a ordem de trabalhos para partilhar atividades recentes, os seus resultados, refletir sobre a sua própria prática e processos. Neste tipo de interação, todas têm oportunidade de partilhar e comentar criticamente a sua prática e a prática das colegas, sendo este um momento de reflexão e discussão.

Existe também o projeto de supervisão intitulado “O que eu aprendo com o outro...” que consiste num sistema rotativo de observação da prática em sala de outra colega, ou seja, cada uma das educadoras será observada na sua prática e observará uma das colegas, proporcionando às duas partes a oportunidade de analisar e refletir a sua prática e a prática da colega, em cooperação.

Para além da atividade letiva também está contemplada as AAAF com 3 funcionários de uma firma externa (Edugep): o professor de educação física, música e a professora da Educação Especial.

2.4. Projeto Pedagógico de Sala

O projeto Pedagógico inicia-se com a caracterização do grupo de crianças, identificação dos interesses e necessidades das diferentes faixas etárias.

É também realizado um levantamento de recursos, quer a nível humano, quer material, onde está contemplada a equipa que, diariamente, está com as crianças, o espaço e materiais de que podem usufruir, centro de recursos educativo e espaços exteriores.

A educadora F. referencia as orientações pedagógicas que sustentam as suas práticas, identificando-se com os valores e ideias sustentados pelo Movimento da Escola Moderna e pela Pedagogia de Projeto. Acredita numa prática cooperada, onde crianças e educador negociam atividades e projetos que pretendem realizar, promovendo assim o desenvolvimento moral e cívico, capacidade de iniciativa, corresponsabilização pela sua aprendizagem e a aprendizagem da vida em democracia. (Projeto Curricular de Sala 2018/2019)

A educadora privilegia muito o trabalho de projeto e este “surge sempre que as crianças manifestam vontade de descobrir e conhecer algo que vivenciaram ou ouviram”. (Projeto Curricular de Sala 2018/2019, p.9)

A educadora fomenta nas crianças o gosto pelas descobertas, participação e construção dos seus projetos. As crianças ao refletirem e pensarem nas suas experiências, constroem o seu conhecimento permitindo-lhes dar um sentido à vida. Segundo a educadora F. “Cabe ao educador fomentar e incentivar a participação de todos na construção coletiva de aprendizagens e conquista de atitudes positivas”. (conversa informal, 15 de março de 2019)

Este Projeto remete ainda para a forma como está organizado o espaço, os espaços alternativos (incluindo os exteriores), as rotinas, os instrumentos de apoio organizativo que são mobilizados e utilizados, os métodos de diferenciação pedagógica utilizados, a forma como se realiza a articulação com o 1º ciclo e a avaliação das aprendizagens das crianças.

2.5. Equipa Pedagógica de Sala

A equipa pedagógica da sala é constituída pela educadora de infância e pela auxiliar de ação educativa. Esta equipa trabalha junta há cinco anos, o que contribui para a estabilidade e coerência das práticas educativas dos diferentes intervenientes. A proximidade diária e prolongada dos adultos responsáveis pela sala promove um maior conhecimento do outro, pelo que na gestão do trabalho não é necessário explicar todos os passos inerentes à prática letiva. O dia-a-dia acaba por fluir melhor, havendo confiança e entendimento entre todos os elementos da equipa.

A educadora tem uma relação muito aberta e de muita confiança com a auxiliar, atribuindo-lhe um papel muito importante dentro da sala. É um elemento fundamental, demonstra muita iniciativa, ajudando a educadora a concretizar toda a planificação do dia. Regista momentos relevantes que acontecem no dia-a-dia do grupo, porque tem noção da importância de registar dados importantes para a avaliação do grupo. Por exemplo: nas reuniões de conselho regista momentos interessantes (fotos), enquanto a educadora dinamiza o grupo. A ajuda da auxiliar e a sua perceção da importância do registo enriquece o trabalho da educadora.

Por estar a trabalhar com a educadora há alguns anos, a auxiliar foi desenvolvendo um olhar mais atento às características do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, evidenciando cada vez mais interesse em perceber como aprendem e como as pode apoiar de forma a potenciar aprendizagens e desenvolvimento. Com esta colaboração, segundo a educadora da sala, é possível envolver cada vez mais as auxiliares no trabalho com os grupos, existindo entre a equipa uma troca de conhecimentos que pode ser vista como autoformação cooperada, à semelhança do que acontece com a equipa educativa.

A educadora, em trabalho de equipa com a auxiliar, zela pelo estar de todos, de modo a que cada criança se sinta parte integrante da sala. Sabe reconhecer em cada criança as suas necessidades e especificidades, sendo que a abordagem com cada uma é distinta. A educadora é da opinião que cada um é um ser único, com gostos e interesses diversificados. Esta ideia coincide com Perrenoud quando afirma “Trabalhar em equipa, é portanto, uma questão de competência e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (2000, p.81).

Esta é uma equipa que trabalha muito em prol do bem-estar das crianças, em que o seu ritmo e a sua individualidade são respeitados.

2.6. Grupo de crianças e contextos familiares

No que se relaciona com a idade, o grupo de crianças é heterogéneo, muito bem-disposto, com interesses e necessidades diferentes que ocupam as áreas da sala de acordo com as suas preferências e amizades, organizando-se através das rotinas e dos instrumentos de pilotagem. Num contexto assim caracterizado, a PD revela-se muito importante para dar resposta à diversidade presente na sala.

Nas rotinas da sala estão contemplados momentos de trabalho em pares, em pequeno e grande grupo. A educadora da sala é responsável por ajudar e orientar o grupo nas diferentes rotinas, fomentar um ambiente cordial e amigável entre as crianças e incentivá-las a aprender a aprender, a organizarem-se e a ajudarem-se umas às outras (uma prática muito visível entre as crianças, na sala).

No segundo momento de estágio, observei que a nível da linguagem, em relação a algumas crianças houve um grande progresso. A grande maioria já pronunciava frases completas com 4 / 5 palavras, sendo visível um enriquecimento em termos de vocabulário.

Em relação às famílias, estas exercem um papel fundamental na formação e desenvolvimento da criança, já que é a principal responsável pela conduta e valores que transmite às crianças ao longo da vida.

É importante que o jardim-de-infância e a família estabeleçam relações de colaboração para que cada um realize, ao seu nível, um trabalho de ajuda, acompanhamento e incentivo à criança, tornando-a um ser crítico, reflexivo e responsável.

A educadora possibilitou sempre a entrada dos pais, de forma a participarem dos diferentes momentos da rotina da sala. De acordo com a educadora, a participação da família é importante para o conhecimento do contexto familiar da criança e pode contribuir para reconhecer as suas características particulares e responder às suas necessidades no processo ensino-aprendizagem.

2.7. Organização das rotinas, espaços e materiais

O Jardim-de-Infância da Instituição B é uma instituição pública, o horário de funcionamento letivo das salas do pré-escolar é entre as 9h00 e as 12h00 horas, na parte da manhã, e entre as 13h30 e as 15h30, na parte da tarde. As horas de componente não letiva que completam este horário, funcionam entre as 15:30 e as 17h30 e são asseguradas por um professor de ginástica, de música, de expressão dramática e plástica enquanto o período de componente letiva conta com a presença da educadora.

A rotina tem em conta as diferentes necessidades das crianças e permite que elas se sintam seguras e tenham consciência do tempo, prevendo acontecimentos e vivenciando-os a cada momento.

As rotinas da sala estão organizadas da seguinte forma:

Horário	Atividade
9:00h às 9:15h	Chegada e entrada das crianças na sala
9:15h às 9:45h	Quero mostrar, contar ou escrever Elaboração do plano do dia
9:45h às 10:00h	Lanche da manhã
10:00h às 11:30h	Atividades nas áreas/trabalho em projetos
11:30h às 11:50h	Recreio
11:50h às 12:00h	Higiene
12:00h às 13:30h	Almoço e recreio
13:30h às 15:00h	História, tempo participado de construção de conceitos. Atividades nas áreas
15:00h às 15:30h	Arrumação da sala e lanche
15:30h às 17:30h	Atividades de animação e apoio à família

Quadro 4 - Rotina da Instituição B

Na organização da rotina, a educadora tem como objetivo proporcionar às crianças autonomia, participação ativa e comunicação. Ela privilegia muito estes momentos e valoriza as crianças como um ser único e capaz. Toda a rotina é realizada com as crianças, dando-lhes vez e voz para que definam em conjunto o que pretendem aprender, quais os seus interesses e curiosidades. Esta postura da educadora faz com que as crianças se sintam muito valorizadas.

No que respeita às dimensões da Sala, considero que são adequadas para o número de crianças (25 crianças) que a frequentam diariamente.

A zona da educação do pré-escolar é composta por diversos espaços. O espaço da entrada, onde se encontram as casas de banho das crianças e adultos, os placards de informações às famílias, os cabides. É este espaço que alberga todos os pertences das crianças e a que estas atribuem alguma importância, dado que é ali que ocorrem os momentos de despedida e reencontro com as famílias.

Este espaço tem ligação com o exterior e com o refeitório. O espaço de prolongamento, que acolhe as três salas do pré-escolar, tem equipamento e materiais diversos, utilizados pelas crianças tanto no período letivo como no de prolongamento (antes e depois da componente letiva).

Todas as salas têm luminosidade natural, através de grandes janelas, que permitem visualizar o exterior. Os equipamentos/mobiliário da sala e do espaço exterior são considerados seguros, não apresentando arestas pontiagudas ou irregularidades/perigos que ponham em risco a possibilidade da sua exploração de forma autónoma. A sala, tem mesas e cadeiras adaptadas à faixa etária das crianças, dois armários de arrumação dos materiais das crianças e outro de arrumação de materiais diversos (cartão, esferovite, materiais de desperdício, etc.).

É indiscutível a importância da organização do espaço educativo e a educadora não é indiferente a esta questão. É de destacar que o espaço na sala é cuidadosamente pensado, dado a sua relevância nas aprendizagens das crianças, no sentido em que o espaço educativo pode condicionar “o que as crianças podem fazer e aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26).

A organização da sala é realizada pela Educadora no início do ano letivo tendo em conta as suas intencionalidades educativas, baseadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Lei-quadro da Educação Pré-escolar e nos princípios para a organização do espaço previstos pelo Movimento Escola Moderna - MEM (Projeto Curricular de Sala 2018/2019, p.11)

Esta organização pode, segundo a mesma, sofrer alterações de acordo com os diferentes ritmos de desenvolvimento e interesses do grupo. Quanto aos materiais da sala, além da quantidade e qualidade dos mesmos já referida acima, é importante realçar que todos eles se encontram devidamente etiquetados. Reforçar ainda que os rótulos/marcadores de áreas (onde consta o nome da área, quais os materiais presentes e o que podem fazer com eles) e materiais, são realizados pelas próprias crianças (desenho), o que facilita a sua identificação.

Nas características desta organização de rotinas pude observar o respeito pela individualidade das crianças revelado, por exemplo, pela atenção dada a cada uma, pelo estímulo ao seu desenvolvimento e pelo respeito a cada uma que também são características da PD.

Capítulo IV- Trajetórias de intervenção para a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas: testemunhos do vivido

1. Intervenção no Contexto de Creche

O período de estágio, em contexto de creche, permitiu o meu olhar sobre o quotidiano do contexto educativo, as atividades ali desenvolvidas, as situações, a maneira de agir do grupo de crianças, a forma de atuar dos profissionais de educação, as interações.

Através da observação da prática da educadora cooperante, a sua postura e a sua forma de intervir no que respeita a toda a comunidade educativa em particular ao grupo de crianças, despertou em mim questões e reflexões sobre esta forma de atuar e o modo como ela exercia a PD no contexto educativo, contemplando sempre cada criança do grupo.

Lopes (2014, citando Alarcão, 1995), refere que “Esta decisão de educador/a reflexivo/a implica uma atitude de questionamento das teorias e práticas, com pensamento crítico, seguindo os princípios de formação centrada no sujeito, implicando uma problematização constante, uma interação entre situações dilemáticas da prática e os saberes de referência, uma consciencialização e concetualização” (p.13).

Talvez por considerar nunca ter presenciado este tipo de abordagem, despoletou em mim, enquanto observadora direta de proceder a esta reflexão. A preocupação era para além do registo em notas de campo, do que observava para posterior reflexão, a forma como me integraria nesse contexto:

Na primeira semana de estágio, fui bem-recebida por todos.

A forma como a educadora cuida de cada criança, do grupo, chamou a minha atenção!... É diferente de tudo o que tinha experienciado ... a sua sensibilidade e modo de intervir ao longo da rotina (momento da higiene, momento da sesta, momento da refeição) com as crianças, prende-me o olhar. As crianças são respeitadas de forma ímpar. Cada um ao seu ritmo. Gosto do que vejo!

Nota de campo (15 de outubro de 2018)

A pedagogia de infância e, sobretudo, a temática da PD nunca me foram indiferentes, pelo contrário, sempre me suscitaram interesse. A forma como educamos e damos ou não,

respostas individualizadas a cada criança, independentemente do contexto onde se insere, foi sempre algo que me causou alguma inquietação.

Na creche, o primeiro impacto foi a observação direta dos tempos de rotina que estão, inevitavelmente, muito relacionados com as atividades básicas de higiene, alimentação e sono, em que as crianças vão treinando e tornando-se progressivamente mais autónomas (Brazelton & Greenspan, 2009). É inquietante observar como a rotina em determinados contextos se realiza de igual modo para todas as crianças, sem respeitar a individualidade e necessidade de cada criança. Questionei-me e refleti, com frequência, sobre o modo de estar e atuar de algumas profissionais. Seria ético?

Foi o que constatei na semana, 15 a 19 de outubro de 2018 em relação à rotina do grupo de crianças: “Não podemos estipular horas certas para cada um dos pontos, uma vez que, se a criança estiver sentada sossegada a comer a bolacha do lanche da manhã, não a vamos levantar para ela ir brincar, ou se ela estiver a repousar não a iremos acordar para proceder à higiene. “(Educadora cooperante A- Apêndice 7, Exemplo de reflexões cooperadas com as educadoras)

Ora, esta atitude da educadora cooperante vai ancorar-se no que defendem Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016), quanto à gestão das diferentes unidades de tempo, que contribui para que a criança se aproprie de referências temporais “securizantes”. Isto é, uma das estratégias da PD é a flexibilidade das ações e intervenções que devem ser planeadas, mas e passíveis de serem alteradas, por vezes, conforme as necessidades individuais das crianças e por vezes até concertadas com elas.

Os contextos relacionados com a primeira infância, a Creche, são ambientes onde a afetividade, o cuidar e a sensibilidade na relação com o outro (grande ou pequeno) é de extrema importância. O cuidar de todas as crianças exige dos profissionais de educação, responsabilidade e dedicação.

Cada criança é diferente e é importante encarar cada uma delas, com a sua identidade e características específicas, pois é através da aprendizagem “que se forjará uma identidade pessoal e irrepetível.” (Savater, 2006, p. 36)

Remeto muitas vezes ao termo do Educuidar, conceito introduzido por (Betty Caldwell, 1995, p. 471) que refere:

Não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e proteção durante os preciosos primeiros anos de infância. Por outro lado, não se pode proporcionar estes cuidados verdadeiros e proteção durante os primeiros anos de infância ou durante outros anos quaisquer sem se educar.

Esta atitude de procurar formar/ educar uma criança estava muito presente na sala onde realizei a prática pedagógica.

Pode-se considerar que a educadora tem sempre presente a PD, até porque o entendimento que tem desta abordagem pedagógica está visível na definição que dá:” A pedagogia diferenciada [...] é a resposta que nós, enquanto educadores, conseguimos dar às crianças individualmente, tendo em conta as suas características.” (Apêndice 5- Entrevista Educadora A, 2020)

Todas as crianças são tratadas de acordo com as suas necessidades. Os momentos não são apenas para passar o tempo, mas sim são momentos de aprendizagens e relações sociais entre a criança e o adulto. Portanto, a organização do tempo, a planificação conjunta do educador e das crianças é essencial “como fator que emerge do processo de planejar-fazer-rever” (Cadima, 1997).

Como é referido por Cardona (1992), deve existir uma participação efetiva por parte das crianças, estimulando a autonomia, incentivando a iniciativa e a realização de projetos, a partir das suas vivências ou de descobertas realizadas em determinada área.

O cuidado individualizado que se deve dar à criança é uma das vertentes da PD. Nas reflexões realizadas com a educadora, abordei a questão do cuidar individualizado. Perguntei-lhe se era importante adaptar o seu modo de trabalhar a cada criança, de acordo com a individualidade de cada uma:

Sem dúvida. Quanto ao ritmo de cada um, tento respeitar ao máximo. Como por exemplo, tenho crianças que por vezes têm de dormir de manhã, acho que enquanto educadores não devemos de ser obcecados, pensando que se a criança dormir de manhã não vai dormir a seguir... a sesta...por vezes acontece essa questão. Acho que devemos ter o cuidado de, se a criança tem necessidade de dormir de manhã e o ritmo dela exige que descanse de manhã devo como educadora dar resposta a

esta necessidade, respeitando o ritmo dela e dos outros que não têm já esta necessidade. (Entrevista Educadora A, 2020)

A partir destas reflexões e da observação que realizava da prática pedagógica, defini alguns objetivos e algumas estratégias, para implementar com aquele grupo de crianças. Antes de intervir, aproveitei para desfrutar e dedicar tempo ao grupo, para conhecer e observar de forma minuciosa tudo o que acontecia, participar nas várias brincadeiras das crianças, em vários momentos de rotina, ao longo do dia.

Segundo Zabalza (1998), é essencial e necessário manter, mesmo que parcialmente, contactos individuais com cada criança, seja no momento das brincadeiras, na higiene ou em qualquer outro momento da rotina, considerando esta atenção individualizada como um dos aspetos a levar em conta quando se quer atingir um maior nível de qualidade nos cuidados prestados.

Esta construção da relação com as crianças foi essencial para que fosse aceite como membro da equipa, para confiarem em mim. Foi também a partir da relação afetiva estabelecida com as crianças, o conhecimento das mesmas e as reflexões individuais e com a educadora que permitiram planificar as minhas intervenções.

As propostas de intervenção, que a seguir apresento, tiveram por base os interesses do grupo, nunca me esquecendo de ser a partir das intenções que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Anexo I, Decreto Lei, nº 241/2001, ponto1).

As atividades contempladas e desenvolvidas tiveram como objetivo ir ao encontro do tema do relatório de investigação, tendo em conta a PD, e, por conseguinte, o modo como a PD contribui para uma educação inclusiva.

1.1. Digitinta Caseira – “uma estratégia para incluir (...) crianças com dificuldades no relacionamento”

À medida que ia conhecendo o grupo, percebi que duas crianças mostravam dificuldade em realizar atividades em pequeno e grande grupo. Preferiam estar sozinhas e só quando as restantes crianças acabavam as atividades, tomavam a iniciativa de as realizar. Se outra criança se aproximava, demonstravam desagrado e afastavam-se.

Clérigo et al. (2017, p.103), com base nos autores (Przesmycki, 1991 e Gomes, 2013) realça que, com a implementação da PD, pretende-se atingir o sucesso educativo da criança, para alcançar “três grandes objetivos: melhorar a relação aluno/professor; enriquecer e fortalecer a interação social; desenvolver a autonomia do/a aluno/a.”

Ora, o objetivo da minha intervenção passou a ser a promoção de interações entre pares, buscando enriquecer e fortalecer a interação social destas duas crianças com dificuldades no relacionamento com os colegas.

Sanches (2005), que defende que a PD é aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar (p. 133).

Para tal, promovi a atividade de digitinta caseira como uma estratégia para incluí-las no grupo da sala.

Após uma observação atenta do grupo, verifico que F. e D. se afastam sempre que existe uma atividade com a participação das outras crianças da sala. A educadora D. não insiste, mas tenta sempre arranjar estratégias para os incentivar a realizar a atividade. Às vezes é bem-sucedida através da negociação com as crianças (não desiste delas).

Começo a pensar numa atividade para colmatar esta dificuldade e dar uma resposta eficaz e individualizada a cada criança. Falo com a equipa, e após algumas sugestões, defino a atividade.

Nota de campo (25 de outubro de 2018)

Na planificação da atividade tentei adequá-la à faixa etária das crianças de forma a não ser demasiado fácil nem demasiado difícil (Bertram e Pascal, 2009). Isto, para salvaguardar que as atividades fossem acessíveis às crianças e, em simultâneo, se mantivessem desafiantes, garantindo o nível de dificuldade adequado às características das crianças, na zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 1978, citado em Bertram e Pascal, 2009)

Tive alguns aspetos em conta, sobretudo e em primeiro lugar, a segurança de todas as crianças. Sendo constituída por farinha, água e corante alimentar era um material que podiam levar à boca, por ser comestível, e que podia ser usado em papel ou na superfície da mesa.

Em segundo lugar, o material permitia que as crianças explorassem livremente, misturassem, provassem, que pudessem sujar-se (é fácil de lavar) e sentir diferentes sensações, utilizando os órgãos dos sentidos.

Antes de iniciar a atividade dividi o grande grupo em pequenos grupos de três a quatro crianças, com o propósito de lhes prestar uma atenção mais individualizada.

Espalhei a tinta em cima da mesa e esperei... para observar o que fariam de seguida.

Deixei que explorassem livremente (a textura; a temperatura; a cor, o cheiro, etc.).

Evidencio a seguinte nota de campo:

Todos estão felizes por realizar a atividade, mas o F. e o D., crianças extremamente reservadas de imediato se afastaram do grupo. Esta reação era esperada pela equipa, uma vez que ambos preferem realizar qualquer atividade de forma mais individualizada.

Tento incentivá-los a participar, “Venham cá ver os amigos”.

O F. vai para o tapete com um ar aborrecido e o D. atira-se para o chão e começa a chorar. O desafio começa... Com a ajuda da educadora, acalmando-os consigo concretizar o objetivo.

Vão para as áreas à espera da sua vez... estão a interagir com os pares...a equipa fica feliz com a conquista.

Nota de campo (6 de novembro de 2018)

Como futuros educadores devemos proporcionar a adaptação das crianças de forma gradual. A abordagem e a postura do educador devem ser diferentes e assertivas respeitando-as sempre como um ser único e capaz, organizando e planificando atividades estimulantes, promovendo novas experiências e aprendizagens. É importante que o educador esteja ciente que “desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores” (Correia, 2013, p.96).

F. e D. estão a interagir com os pares nas áreas, mas de vez em quando vêm ver o que estou a fazer com os amigos.

Tento incentivá-los a participar na atividade por diversas vezes... “Venham ver o desenho da L., da M. e da V. Está tão bonito! Não querem experimentar?...a Nice ajuda!”.

F. olha diversas vezes e continua a brincar com os amigos. Tento não me impor, quero respeitar o seu ritmo, para que sinta interesse e desejo de realizar a atividade.

Está a ser difícil..., mas não desisto de nenhum. Continuo a tentar motivá-los a experimentar e espero para ver qual vai ser a reação.

Nota de campo (6 de novembro de 2018)

Enquanto o grupo se encontrava a realizar a digitinta (dividido em pequenos grupos), F. e D. não quiseram realizar a atividade nem demonstraram qualquer interesse em fazê-lo.

No entanto, de uma forma natural, quando todas as outras crianças acabaram a atividade e nos preparávamos para arrumar os materiais, D. (ao ver-me sozinha), aproximou-se da mesa e manifestou interesse em fazer a pintura. Pega na folha e vai para junto da mesa onde se encontra a tinta. Chama-me por diversas vezes e fica à minha espera. F., ao ver que D. estava à minha espera, vai buscar a folha e vai para uma mesa ao lado. Observo com muita atenção tudo o que acontece.

Aproximo-me dos dois e peço para se sentarem na mesma mesa. F. não demonstra interesse, mas surpreendentemente D. sai da mesa onde se encontrava sentado e vai para junto do colega. F. faz uma expressão de aborrecimento, de quem não está muito contente com a situação, mas aceita-o.

Aproveito o momento para elogiar D. e F.

D. Fico muito feliz por teres vindo para ao pé do F.

D. sorriu... e começa a mexer na tinta.

Agradeço a F. por ter permitido que o D. se sentasse na mesa onde ele estava.

Observo que ambos estão ansiosos. F. fica a observar D. a fazer a digitinta. Parece estar muito entusiasmado. Chama a educadora para ver. A mesma elogia os dois diversas vezes. Sinto que este é sem dúvida o momento certo para trabalhar com os dois e dar uma resposta que promova aprendizagens significativas. (Ao longo da atividade com os dois tenho todo o suporte da equipa).

Nota de campo (6 de novembro de 2018)

Ao mesmo tempo que tentava apoiar cada criança, individualmente, respeitando o seu ritmo, ambos solicitavam a minha atenção a todo o momento, o que transformou a realização da atividade num grande desafio.

A educadora, que se mantinha por perto, deu-me suporte para que esta interação entre os dois se mantivesse, assim como o interesse pela atividade.

Embora F. tenha precisado de mais tempo para concluir a atividade, ambos a concluíram com êxito (iniciaram e acabaram a digitinta sem desistir).

D. parecia estar orgulhoso da sua “obra-prima” levantando-se e indo ao encontro de alguns pares (que se encontravam no exterior a brincar) para mostrar o seu trabalho.

Sinto ter sido importante o facto de ter respeitado o tempo de cada um, de estar constantemente a reforçar positivamente as suas ações para que nunca perdessem interesse pela atividade.

Esta estratégia da PD permite “a identificação e resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 28).

Ao refletir sobre o meu papel, nesta intervenção, ficou claro que o conhecimento que fui adquirindo do grupo e, mais especificamente, destas duas crianças, fizeram-me intervir de forma assertiva, tendo conseguido que ambos concluíssem a atividade lado a lado (mesmo não sendo perto dos outros colegas) foi o início de um processo de aceitação de trabalho a pares.

O que conclui é que com insistência e paciência o educador deve ser um facilitador do aprender, utilizando recursos, estratégias e metodologias diversificadas, para dar resposta às crianças como seres únicos e diferenciados.

Ficou também claro a importância de o adulto ser sensível ao facto de cada criança ter um ritmo próprio que deve ser respeitado. Ao estarmos atentos ao grupo, às suas necessidades, dificuldades e capacidades, conseguimos apoiá-los positivamente, para que tenham um desenvolvimento mais harmonioso e completo a todos os níveis.

Ao longo da minha intervenção tentei que a mesma se baseasse no respeito e na afetividade. Nesta situação em concreto, ficou em evidência que estas duas crianças

confiam nos adultos da sala, que os procuram como suporte para conseguirem explorar novos materiais e se envolverem em novas situações no seu dia a dia.

Ao atender às necessidades e ritmos do grupo e individuais da criança, ao proporcionar-lhe desafios, através de estímulos, motivações, interações, em pequenos grupos ou aos pares, isso permite que a criança tome consciência do outro, dialogue e adquira o respeito necessário a uma convivência social equilibrada. Foi o que aconteceu com a intervenção feita.

Esta ação é defendida por Clérigo e al. (2017, p.101) “O ensino diferenciador, compreendendo e agindo estrategicamente perante cada situação, preocupa-se com o sucesso de cada um, buscando caminhos flexíveis, tarefas exequíveis, flexibilizando a organização dos grupos de acordo com os seus ritmos de aprendizagem.”

Neste sentido eu funcionei como catalisadora nas aprendizagens e experiências deste grupo de creche, através de uma relação de confiança, afetividade e disponibilidade para escutar e perceber o que a criança precisava.

“Quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos”. (Brazelton & Cramer, 1990; 1995 citado em Brazelton & Greenspan, 2009, p.29)

1.2 Momento das Refeições – “devemos dar múltiplas respostas a cada criança”

Ao longo dos quinze dias, no contexto de estágio, o momento das refeições foi sem dúvida um grande desafio para mim e para a equipa educativa.

No grupo, havia crianças a necessitar de mais atenção (mais diferenciada) na hora da refeição. D., por exemplo, é uma criança que derrama sempre a sopa e o segundo prato em todas as refeições, e também vira o prato dos amigos que se sentam ao pé dele. (V. Apêndice 10)

Chega a hora do almoço...observo com muita atenção tudo o que acontece à minha volta. Vamos para o refeitório...o D. está agitado...muito agitado. A educadora tenta acalmá-lo. Espera que ele se sente à mesa para comer, mas este continua bastante agitado. Começa a arremessar o prato, com a refeição, para cima da mesa.

A postura da criança chama a atenção da equipa. A educadora continua a tentar acalmá-lo.

Uma das educadoras de outra sala aproxima-se da educadora e com uma voz “firme” diz-lhe: - “Sorte tem a mãe desta criança, que tem uma educadora assim. Eu não conseguia ter a paciência que tens com ele. Tem sido assim todos os dias. Quando faltares vai-lhe custar muito”

Nota de campo (3 de outubro de 2018)

Em conversa informal com a educadora sobre este assunto que me preocupava bastante, a mesma referiu:

Devemos dar múltiplas respostas a cada criança. Reflito muito em relação às minhas práticas e isso amadurece algumas ideias. A forma como chego a cada criança é diferente... a resposta tem de ser diferente, coerente e adequada. A coerência é fundamental e a pedagogia também. Temos de ser assertivos na nossa profissão e sensíveis, afinal lidamos com crianças muito pequeninas. Temos de ser bons exemplos, através de atitudes. Devemos contagiar os outros com as nossas práticas, respeitando-as. (Educadora A, 2019)

Ao refletir sobre as suas palavras, propus à educadora definir, em conjunto, algumas estratégias com a intencionalidade de ajudar o D. a ultrapassar a dificuldade. De se sentar à mesa e a saber comer com autonomia, respeitando os outros colegas.

Clérigo e al. (2017, p. 101) destacam que “A diferenciação pedagógica realça o papel do/a professor/a como organizador/a de respostas para que se processe a aprendizagem de cada aluno.”

Então, como intencionalidade defini os seguintes pontos:

- Ajudar a criança a conquistar a sua autonomia (trabalho diário);
- Respeitar o ritmo da criança e as suas necessidades;
- Proporcionar à criança o contacto com os alimentos, quer na hora das refeições, quer em atividades informais na sala;
- Inculcar o saber estar à mesa (para que a criança adquira regras);

- Ajudar a criança a interiorizar regras de socialização.

As estratégias foram pensadas de forma a dar uma resposta mais individualizada à criança:

- Ter um adulto ao lado (ensinar à criança o que está certo, com paciência e dar-lhe tempo de aprender);
- A utilização de duas colheres como recurso (incentivar a criança a comer apesar da ajuda do adulto);
- Oferecer fruta passada (negociar com a criança).

Com o passar dos dias senti que o D. ia fazendo pequenas conquistas, de forma lenta. Foi importante respeitar o seu ritmo e dar-lhe tempo para aprender.

O Professor/educador deve ver a criança como um ser que tem conhecimento e não como “uma tábua rasa” ou uma “folha em branco” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009, p.6).

No início, senti dificuldade neste processo, ou seja, estar disponível para responder às necessidades da criança, continuar a dar resposta ao resto do grupo e lidar com a constante negação da criança perante as estratégias que íamos utilizando.

Assim, foi um questionamento constante, uma reflexão contínua das minhas intervenções numa tentativa de perceber se o definido para o D. era o mais apropriado e adequado às suas necessidades. No entanto, nos momentos de reflexão com a educadora, a insegurança ia dando lugar à tranquilidade.

A educadora, numa conversa informal, fez referência à importância de os educadores terem práticas flexíveis e muita sensibilidade para dar respostas eficazes e assertivas. Também referiu a necessidade de existir uma diversificação de estratégias, porque muitas vezes o definido pode não funcionar no momento, devendo existir outras opções para que a criança obtenha uma resposta eficaz, que lhe permita ultrapassar dificuldades. Mencionou ainda que, é muito importante existir negociação entre o educador e a criança, para que a mesma sinta que é ouvida e valorizada, e que é parte ativa no seu processo de aprendizagem.

Estas declarações da educadora mostram como ela se preocupa em pôr em prática as estratégias preconizadas para a PD, como preconizam (Silva, Marques, Mata, & Rosa,

2016, p.13), para que a criança consiga superar dificuldades é de suma importância que o educador “proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades”

Foram importantes as aprendizagens realizadas neste contexto. Aprendi a ter noção que elas só são adquiridas ao longo do tempo e com repetição diária. Senti uma enorme satisfação de poder proporcionar ao D. uma mudança de atitude e comportamento, mesmo tendo sido um desafio constante.

2. Intervenção no Contexto de Jardim-de-Infância

A receção e o acolhimento, no primeiro momento de estágio, no contexto de Jardim de Infância (J.I.) tanto por parte da equipa, como por parte das crianças, foi muito especial, para mim. Foi bastante afetivo e marcante.

Pude constatar que a equipa educativa preparou o grupo de crianças, para me integrarem. Fui identificada de imediato como a cabo-verdiana que veio do país da cantora Cesária Évora. Algumas crianças disseram logo o meu nome: “É a Eunice!” Foi um momento particularmente emotivo, porque começaram a cantar uma música cabo-verdiana “Sodadi”. Senti-me completamente integrada e acarinhada por todos!

Perante esta receção, percebi que não devia existir razão para a ansiedade e alguma insegurança que pareciam querer tomar conta de mim. Progressivamente embrenhei-me nesta nova aventura.

Bem-vinda a nossa sala Eunice! Disse a M. e o B. com um ar feliz. A C. de uma forma muito natural disse logo...” Eu acho que vais gostar muito de nós!” Entra... e foi buscar uma cadeira para me sentar ao pé da Educadora.

Nota de campo (11 de março de 2019)

Para a primeira semana, no contexto de JI, tracei algumas metas de forma a poder desenvolver estratégias pedagógicas que visassem trabalhar no tema do meu projeto de investigação “Pedagogia Diferenciada na Educação de Infância”. Sendo assim, fui sempre tentando participar na rotina da sala, observando de forma muito atenta a organização do espaço para entender quais as intencionalidades subjacentes a cada área ou tarefa. Mostrei-me sempre disponível para intervir onde fosse necessário, de acordo com as

orientações da educadora cooperante. A aproximação ao grupo de crianças era algo que ambicionava e para tal, utilizei a estratégia de brincar com elas nas diferentes áreas. Com elas fiz construções, desenhos, incuti a missão de arrumar (os mais velhos tinham de ensinar os mais novos a arrumar tudo no seu devido lugar), bem como respeitar cada colega individualmente. Assim, fomos juntos criando elos de ligação, laços de amizade e afetividade.

Os diferentes momentos de rotina, principalmente nas brincadeiras livres que iam surgindo ao longo do dia, permitiram-me manter contacto com cada criança e com o grupo, possibilitando reconhecer as especificidades e interesses de cada uma, as “singularidades individuais e coletivas da criança, promovendo interações entre crianças da mesma idade e crianças de diferentes idades” (Horn, 2017, p.36).

À medida que o tempo ia avançando, pude observar que a interação entre as crianças (dos 3 aos 6 anos de idade) é bastante frequente, sendo visível o espírito de entreatajuda e cooperação durante a rotina, quer em momentos de distribuição de tarefas, quer em atividades simples. Nestes casos as crianças “mais experientes adotam (...) um comportamento de cuidadores e de acolhimento que se instala desde o processo de adaptação dos mais novos, promovendo a pertença social e emocional de cada um” (Pais, 2015, p.35).

No que diz respeito à educadora de infância, esta sempre contribuiu para que as minhas intervenções fossem significativas e objetivas. Em várias conversas informais, passou informações pertinentes sobre a rotina, o funcionamento da sala, o comportamento e singularidade de algumas crianças e do grupo.

Abordamos alguns aspetos sobre o tema do meu projeto final e aproveitei para lhe colocar algumas questões. Uma delas, referente à diferenciação em sala. Perante a questão, a educadora considerou que fazia diferenciação na sua sala explicando como e porquê.

Uma criança de 3 anos não tem as mesmas aprendizagens que uma criança de 6 anos, sendo que a minha função é estimular aprendizagens, utilizando estratégias eficazes e assertivas para que todos de alguma forma aprendam. O ritmo de cada criança deve ser respeitado. Tento sempre adaptar o currículo ao meu grupo de crianças, com o intuito de potencializar as suas aprendizagens. (Educadora B, 2019)

Neste contexto as minhas intervenções incidiram sobre a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, com intencionalidades pedagógicas, que já vinham sendo

postas em prática pela educadora, uma vez que acredito que elas contribuem para a formação e construção de cidadãos responsáveis e democráticos.

2.1 Momento de Higiene (Idas à Casa de Banho) – “experimentar novas estratégias”

“A rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia - uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

É de suma importância que nos momentos de rotina, o educador possa dar respostas eficazes e assertivas, tendo em conta cada criança e a generalidade do grupo com que trabalha.

Ao longo da primeira semana no contexto de J.I., pude observar que, numa das rotinas que é a transição entre o momento das brincadeiras no exterior e o momento da higiene (idas a casa de banho), em grande grupo, redundava sempre em alguma confusão e brincadeira. Evidencio a seguinte nota de campo.

Da parte da manhã, após brincarem no espaço exterior a educadora chamou o grupo para fazer o comboio. Prontamente todos ficaram em fila, acatando a ordem dada. A educadora fica á frente e eu atrás como forma de vigiar e assegurar o grupo.

Durante o percurso que fizeram do exterior até a porta que dava acesso ao interior da instituição correu tudo bem. Vinham alegres a cantar “Apita o comboio”.

De repente, algumas crianças saíram do comboio e começaram a correr em direção à casa de banho para fazerem a higiene antes do almoço. A educadora disse logo: “Então ... é preciso estarem todos aqui assim uns em cima dos outros? Não podem estar todos aqui! Neste momento chamou a D., a M. e a J. para aguardarem, no comboio, cá fora. Observei que era muito difícil fazer a higiene de 25 crianças assim. Então comecei a pensar numa forma de intervir, neste momento da rotina, para que as crianças ficassem mais calmas e serenas.

Nota de campo (14 de março de 2019)

Estes momentos que referi anteriormente são definidos como momentos ou **tempos de transição**, “são períodos em que as crianças mudam de uma atividade ou experiência para a seguinte”. São tempos que podem ser perturbadores para a criança e/ou para o grupo e o seu ambiente, pelo que cabe ao educador tornar este tempo “tão calmo e interessante

quanto possível” (Hohmann & Weikart, 20011, pp. 231-232), gerindo-o consoante o grupo com que trabalha e as suas necessidades específicas.

Depois de terminado o horário da componente letiva, reúno-me sempre com a educadora, para fazermos um balanço/reflexão de como correu o dia. Aproveitei para falarmos sobre o momento da higiene, perceber o que ela sentia sobre isso, as suas dificuldades e como poderia ser a minha intervenção com o grupo.

A educadora referiu que se encontrava sozinha nesse momento complicado, pois “eles são 25 e eu sou só uma.” É importante referir que isto acontece, porque a partir das 11h30 a educadora se encontra sozinha com o grupo (das 11h30 às 12h30 - período de almoço da auxiliar T.). Sugeri à educadora a possibilidade de realizar este momento em pequenos grupos. A educadora deu-me total liberdade para tentar fazê-lo, levando a cabo as minhas estratégias e a minha intencionalidade.

Antes da minha intervenção, no dia seguinte, na reunião de conselho da manhã quis dar vez e voz às crianças, considerando de suma importância ouvi-los e só depois definir as intencionalidades e as estratégias.

A criança tem o direito de participar na planificação da sua aprendizagem, ou seja, tem o direito de falar e se expressar e principalmente tem o direito a ser ouvida. Este direito é-lhe reconhecido pela Convenção dos Direitos da Criança (1989) e como tal não deve ser menosprezado pelos profissionais de educação. Dar voz à criança permite que todos tenham a oportunidade de exercer um papel ativo na gestão do currículo, na organização dos direitos, mas também dos deveres, responsabilizando-lhes. Foi o que fiz.

Para que todos fossem ouvidos, defini em grupo, regras, para que tudo funcionasse de forma cordial. As regras definidas pelas crianças foram as seguintes: Não falar por cima do amigo; colocar o dedo no ar; ficar à espera da sua vez.

Regras definidas, faço uma pequena abordagem do momento da higiene e da sua importância. Falo com o grupo sobre algumas atitudes e de como poderíamos em conjunto, eu e elas, melhorar este momento do dia.

Coloquei, então, as seguintes questões:

Estagiária: - Acham que o momento da higiene corre bem?

B. - Vêm a correr ...e aleijam-me!

M. – Fica água no chão, porque o R. é pequenino e deixa cair.

D.- (De uma forma muito séria proferiu estas palavras) Nice, é muita confusão e a T. fica triste...eu sei que não me porto bem!

M.- O S. precisa da tua ajuda...é pequenino...queres que ajude o M., Nice?

Nota de campo (14 de março de 2019)

Nos dias seguintes, comecei, com a ajuda da educadora, a colocar em prática, gradualmente, o que tinha definido para o grupo, de acordo com a intencionalidade e as estratégias previamente delineadas com as crianças.

Como intencionalidade defini os seguintes pontos:

- Desenvolver a autonomia e compreender as normas/hábitos de higiene;
- Saber utilizar a casa de banho;
- Ser autossuficiente;
- Ser cada vez mais independente do adulto;
- Respeitar o outro, aguardando a sua vez.

Esta intencionalidade permitiu-me, como recomendam (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13) dar sentido à ação, ter um propósito, saber o porquê do que fazia e o que pretendia alcançar.

Como estratégias defini:

- Música (Rosa Bela);
- Responsabilidade dos presidentes da semana de chamar cinco elementos de cada vez;
- As crianças deslocam-se para a casa de banho e realizam a sua higiene, enquanto um adulto permanece presente para as apoiar.

Após alguns dias, comecei a notar com efeito uma grande mudança no comportamento das crianças. Estavam definitivamente empenhadas em cumprir o que definiram na reunião de conselho, motivo que me deixou, particularmente feliz bem como toda a equipa educativa. (V. Apêndice 11)

A mudança era notória e evidencio a seguinte nota de campo

“No jogo do comboio, à espera da sua vez, M. questiona-me:
-Vai ser todos os dias assim Nice?
-Não sei... estamos a tentar ver se funciona desta forma.
Ah (longo)...assim faço logo xixi e lavo as mãos. (Com ar de aprovação)”

Nota de campo (18 de março de 2019)

Este é um momento que permite o desenvolvimento da autonomia nas crianças e, portanto, é gerido com elas, quando se trata de um momento coletivo e por elas, quando se trata de uma necessidade individual, pelo que as crianças não necessitam de estar constantemente a pedir aprovação à equipa educativa, para se dirigirem à casa de banho ou ao lavatório, sobretudo quando se tornam autónomas.

Com esta minha intervenção, as crianças da sala conseguiram a tão desejada autonomia e tornaram-se responsáveis pela sua higiene, embora houvesse duas crianças que ainda procuravam o apoio da equipa. É o caso do M.

Estávamos todos na sala. Algumas crianças brincavam nas áreas com os amiguinhos. Eu no computador a orientar um trabalho de projeto com um pequeno grupo, a educadora na mesa a trabalhar com algumas crianças e a auxiliar a organizar uns materiais. De repente chega o M. com um ar envergonhado, mas aflito e diz:
“- Nice, o M. quer ir à casa de banho...ajuda!
Levanto-me e dirijo-me para a casa de banho para o ajudar. Faz as necessidades fisiológicas e espera pela minha ajuda. A seguir, surpreendentemente, levanta-se e faz tudo sozinho. Observo que está com um ar feliz a olhar para mim. Eu elogio. Boa M. estás a ficar crescido. A T. e a T. vão ficar muito contentes contigo. Lava as mãos e volta para a sala a contar a todos que está crescido, com um grande sorriso na cara.

Nota de campo (3 de abril de 2019)

Após a intervenção junto às crianças, e ao realizar um balanço final, considero que a minha maior dificuldade foi a implementação de algumas estratégias definidas que só são exequíveis com o número mínimo de dois adultos. A continuidade da estratégia certamente ficaria em causa quando eu, terminado o estágio, me fosse embora.

Efetivamente, aprendi muito com esta intervenção. Aprendi a ter um olhar mais atento e objetivo, a dar resposta a todas as crianças de maneira individual ou em grupo, sempre zelando pelo bem-estar de todos. Aprendi a ser capaz de observar, analisar a situação e experimentar novas estratégias sem medo de falhar e no caso de falhar, alterar as

estratégias e voltar a tentar sem medo de falhar novamente. De referir que nada seria possível sem o apoio imprescindível da educadora.

2.2 Teatro de Fantoques – “uma forma de articular conteúdos e singularidades”

Na reunião de grupo, da manhã, no dia 21 de março, a educadora lembrou as crianças da necessidade de fazer uma prenda para oferecer aos alunos do 1º ano do 1ª ciclo do ensino básico. Este trabalho prende-se com o projeto de articulação que existe dentro do Agrupamento de Escolas. De igual forma, os alunos do 1º ano fariam uma prenda para oferecer às crianças da educação pré-escolar. (V. Apêndice 11, Img.1)

“A articulação com o 1ºano do 1º ciclo permite dar continuidade e facilitar a transição do Pré-escolar para o 1ºciclo, proporcionando momento de ligação e sequencialidade de conteúdos e passagem de informação das aprendizagens realizadas em grupo”. (Projeto Educativo, 2017/2021, p.19)

De imediato falei com a educadora, mostrando a minha total disponibilidade em fazer parte deste projeto, intervindo sempre que me fosse solicitado pelo grupo.

Deste modo, no dia 1 de abril, as crianças, após alguma negociação com a estagiária e com a educadora, decidiram que iriam construir um fantocheiro. A planificação do projeto foi feita em grupo, onde ficaram definidos os elementos responsáveis pela execução do mesmo.

Na sala observei a M. a coordenar tudo...muito interessada ia dialogando com o D. com o M., com a Y e a R... A M. disse logo:” Temos de nos sentar para ver o que cada um vai fazer, antes de começar o projeto”. O D. respondeu; “mas já sabemos o que cada um vai fazer...” A M., com sorriso na cara diz: “Sim tens razão! A M. reforçou perante todos que era importante que cada um cumprisse o seu papel para não haver confusão. Achei muito interessante a M. dizer no final: “Se um de nós precisar de ajuda pedimos a N. e a T., pode ser?” Todos concordaram!

Nota de campo (2 de abril de 2019)

Dividiram as tarefas para cada elemento e juntos fizeram o primeiro esboço do painel do fantocheiro. Com a minha orientação e sugestão da educadora, as crianças concordaram que o Teatro de fantoches seria relacionado com o poema “Sim/Não”.

O grupo responsável pelo teatro apercebeu-se, com o tempo, que alguns colegas da sala demonstravam, constantemente, interesse em participar no teatro.

“Queríamos também participar”, disse o R. com um ar efusivo. A M. ficou a observar a atitude dos amiguinhos. O R. disse logo que sim, mas tinham de falar todos com a M. (achei muito interessante as crianças terem a M. como responsável do grupo). Esta responsabilidade foi atribuída a M por todos os elementos e a mesma demonstrava estar feliz com o seu papel. Constatei que a M. tinha a preocupação de ouvir a opinião de todos até dos mais pequeninos.

Nota de campo (2 de abril de 2019)

Assim sendo, em reunião as crianças propuseram a elaboração de fantoches por outros elementos do grupo, ficando cada um responsável de desenhar e de elaborar o seu fantoche. (V. Apêndice 11, Img.2) Os fantoches teriam de estar relacionados com as quadras do poema “Sim/Não”. O grupo dividiu-se em duas partes. O primeiro grupo ficou incumbido de fazer o esboço do desenho e a construção do painel, (V. Apêndice 9, Img.3) e o segundo grupo ficou responsável pelos fantoches.

Durante toda a preparação e ensaio do teatro, a educadora deu-me total autonomia para trabalhar com os grupos. Foi muito bom poder ver todo o processo e envolvimento das crianças que estavam entusiasmadas e muito empenhadas na elaboração do painel.

Os fantoches foram construídos a partir do cartão. (V. Apêndice 11, Img.4). Desenharam as personagens e pintaram com lápis. O que exigia a manipulação da tesoura e de materiais de colagem foi sempre supervisionado por mim e pela educadora.

Nos ensaios, orientados por mim, pude sentir na pele a responsabilidade e o desafio que é trabalhar com 25 crianças, embora tivesse a certeza do suporte da educadora, que me ia orientando, para que tudo corresse bem.

Deparo-me com a S. a chorar e não percebo porquê? Pergunto-lhe o que se passou, mas ela nada diz. Saí com ela para fora da sala, tentando perceber o que realmente estava a acontecer. Dei tempo para que se acalmasse e começámos a falar. Pergunto-lhe o porquê do choro...

- Nice não consigo dizer isso. E aponta para o papel! (estava a falar da quadra do poema Sim/Não) A M. e o D. estão sempre a rir. Não quero fazer o teatro... tranquilizo-a e, prometendo que iríamos resolver o problema.

Nota de campo (3 de abril de 2019)

Depois da conversa com a S., fui ao encontro do grupo para que juntos pudéssemos resolver este problema e encontrar soluções funcionais para que todos se sentissem

incluídos e, ao mesmo tempo, criar um ambiente acolhedor. A M. com um olhar muito atento, pediu logo desculpa a S. e disse que não voltava a ter aquela atitude.

Ficou tudo resolvido. Reparei que alguns elementos precisavam de ajuda e, por isso, a minha intervenção foi mais individualizada com algumas crianças, uma vez que tenho consciência da necessidade de oferecer várias alternativas e arranjar estratégias diversificadas, para os ajudar a colmatar as suas dificuldades.

A grande dificuldade foi, sem dúvida, fazer com que todos soubessem quando era a sua vez de falar e a posição que tinham de ocupar na apresentação da peça teatral. Fazer isso com o grupo foi uma aprendizagem constante. Articular e coordenar todos no projeto não foi tarefa fácil para mim.

Com o projeto do fantocheiro, consegui trabalhar as diferentes áreas de conteúdo. A nível da Área de Formação Pessoal e Social trabalhei a construção de uma imagem construtiva das crianças e a sua autoestima, através da valorização do seu trabalho, dos seus contributos em diferentes situações e do estabelecimento de interações de qualidade no grupo. Dei sempre especial atenção às atitudes das crianças, nas suas relações interpessoais e sociais, como por exemplo, se a criança respeitou ou não os colegas e as suas opiniões, se soube escutar e partilhar ideias, e se conseguiu realizar o projeto em colaboração com o restante grupo, como recomenda (Santos, 2009), tendo em conta uma das vertentes da PD, que permite à criança que ela se aproprie de experiências, num contexto social.

Relativamente à Área da Expressão e Comunicação valorizamos as tarefas que permitem o desenvolvimento motor ao nível da motricidade fina e grossa, através da manipulação de materiais diversos. Foi também valorizada a criatividade e a capacidade de representar simbolicamente. Ao nível da comunicação oral foi valorizado o discurso perceptível, contextualizado e uma construção frásica adequada à faixa etária.

Este projeto permitiu ainda às crianças enriquecer o seu vocabulário, respeitar o próximo, aprender a ouvir opiniões diferentes e, principalmente, trabalhar em cooperação, que também é característica da PD.

Clérigo et al. (2017, p.108), refere que, na implementação da PD “O educador ou a educadora planifica atividades que visam aprendizagens em vários domínios curriculares, contudo, não deve esquecer a parte socializadora dessa aprendizagem com que as crianças

convivem diariamente. Por exemplo, num simples jogo estes acabam por pôr em prática regras sociais, tais como: saber esperar pela sua vez no jogo ou saber estar em grupo, permitindo-lhes desenvolver individualmente a sua capacidade cognitiva, crítica e social.”

Em relação ao papel da educadora cooperante, ao longo deste processo, pude observar que serviu de guia, tendo a preocupação de orientar o grupo sem interferir. Estimulava a partilha de ideias e a aprendizagem.

Estou certa que as crianças desenvolveram aprendizagens significativas e capacidades importantes que contribuirão para o seu desenvolvimento global (V. Apêndice 11, Img. 5) e, foi uma excelente forma de articular conteúdos e singularidades.

2.3 Aprendermos uns com os Outros.

Verifiquei por diversas vezes de que existiam no contexto de JI crianças com muitas dificuldades de aprendizagem. O D. é um deles... a educadora é muito atenta e sensível a esta situação. Observei que nas suas práticas, ela traça objetivos gerais para todas as crianças. A forma como atinge estes objetivos é que varia, ou seja, a forma como trabalha com cada criança é diferente, respeitando sempre a criança como um ser que possui necessidades e capacidades específicas.

Identifico-me com esta prática e penso logo numa forma de reproduzir o que a educadora faz, com o intuito de ajudar a criança em questão. Sendo assim falo com a educadora e digo o que pretendo fazer. A mesma dá-me suporte pedagógico para aplicar a atividade.

Nota de campo (13 de maio de 2019))

Na reunião em grande grupo, solicitei a algumas crianças que contassem quantos amigos tinham vindo ao jardim de infância. O M. contou 21, a D. contou 23, a L. 20, o R. contou 9 (tem 3 anos) e o D. não conseguiu contar. O D. é uma criança com imensas dificuldades de aprendizagem. Então intervimos junto ao grupo, ajudando o D. a ultrapassar as suas dificuldades. Fui buscá-lo no lugar onde estava sentado e calmamente ajudei-o a contar os amigos. O D. demonstrava estar envergonhado e com algum nervosismo. A M. ao aperceber-se da situação prontificou-se a ajudar o amigo.

A M. disse logo: “Nice, posso ajudar o D.? É que eu já sei contar”. Eu respondo que sim, e digo-lhe que está a ter uma atitude muito bonita. Avança, pega na mão do D. e vai para o início da roda. Fala com o amigo, incentiva-o a contar e sorri para todos, demonstrando estar feliz com o facto de poder ajudar.

A M. disse ao D.: “- Olha vou fazer e tu fazes outra vez... pode ser?” O D. acena com a cabeça, dizendo que sim. A M. começa a contar 1,2,3..., e pede ao amigo para repetir. No final contaram 23 crianças e muito feliz diz ao D.: – Conseguieste!

Esta atitude da M. chamou a atenção do grupo e todos, em silêncio, observaram com muita atenção a intervenção.”

No final da atividade falei com a Educadora sobre o D. e as dificuldades dele. A Educadora referiu que D. é uma criança pouco estimulada em casa e que falta muito ao JI. Disse o quanto tem tentado sensibilizar os pais para a situação, mas que pouco tem conseguido.

Como profissionais devemos manter uma aproximação e um diálogo constante com os pais, de forma a fazê-los ver que é importante terem uma consciencialização da aprendizagem do filho e que esta poderá ficar comprometida com a falta de regularidade e permanência da criança no contexto educativo. Este posicionamento é defendido por (Clérigo et al., 2017), quando chama a atenção dos educadores quando pretendem implementar as estratégias da PD. “É de ressaltar que um bom relacionamento com as famílias e a comunidade promove aprendizagens significativas nas crianças, criando um clima de bem-estar afetivo. (p.108)”

Depois da minha intervenção, pude observar o quanto a intervenção da educadora é diferente de criança para criança, principalmente com as que demonstram mais dificuldades.

A PD é uma constante no dia-a-dia da educadora, sendo uma prática que tem um impacto muito positivo no grupo, obtendo resultados surpreendentes, por “...fazer com que cada aprendiz vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p.9)

Deste modo, como futura profissional, vou ganhando consciência da importância da inclusão de todas as crianças e o quanto isso implica a adoção de práticas e atividades diferenciadas. Cada criança é uma criança e as respostas têm de ser adequadas a cada realidade, por forma a colmatar as suas dificuldades, mas também as suas potencialidades.

3. Síntese Reflexiva

No que diz respeito às atividades desenvolvidas em contexto de creche, as estratégias de PD por mim implementadas, incidiram, essencialmente, no respeito pelo ritmo e tempo

da criança, privilegiando momentos em pequeno grupo onde a intervenção pudesse ser mais individualizada, apoiada na escuta e observação e procurando ir, sempre, ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

A qualidade das relações em contexto de creche é determinante na construção de sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender.

Durante a realização da atividade de digitinta caseira, fui confrontada com alguns desafios:

- Trabalhar em pequeno grupo, mantendo o resto ocupado com outra atividade;
- Não desviar a atenção do pequeno grupo, tendo a capacidade e disponibilidade de incentivar as crianças que recusaram participar;
- Respeitar o tempo e o ritmo de cada criança mesmo quando existe um tempo estipulado para a realização da atividade.

O educador tem a responsabilidade de potencializar um desenvolvimento e aprendizagem adequado às necessidades das crianças, por forma a promover uma escola para todos.

De acordo com Bairrão (2004, citado por Monteiro, 2013, p. 16) “as crianças aprendem sobretudo quando se atua sobre o meio ambiente para que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores.”

Na reflexão com a educadora, manifestei as minhas inquietações e vontade de melhorar expressando emoções e refletindo sobre o papel do educador interveniente. “...o educador tem consciência da importância do seu papel na valorização de uma pedagogia da autonomia (Freire, 2000b) que nutra respeito real pela criança [...]”. A educadora cooperante referiu a importância de pensar a prática para melhorar futuras intervenções.

Na realização das várias atividades com o grupo aprendi a gerir as minhas emoções perante o choro de uma criança e ganhar consciência do quanto é importante respeitar as suas emoções (choro, sorriso ou desagrado pela atividade proposta pelo adulto);

Aprendi que nem sempre as estratégias adotadas com determinada criança resultam como desejávamos. Não reagem todas da mesma forma. São imprevisíveis. Por isso deverei “ter capacidade para alterar as estratégias de acordo com os seus interesses, necessidades e características [...] apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a

criança tanto do direito à participação como do direito do apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do(a) educador (a)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 103).

Como parte de uma equipa tenho de conhecer o grupo e cada criança em particular, perceber a importância de ser sensível e flexível para adequar o contexto, o ambiente educativo e as suas práticas a cada grupo.

A implementação das atividades, previamente planeadas, apoiadas pelo trabalho (em) da equipa educativa, suportadas pela reflexão dos adultos e pela adaptação dos mesmos às diferentes crianças, tiveram algum impacto no comportamento do grupo e nas crianças em particular bem como na minha formação enquanto educadora.

Esta experiência fez-me sentir mais segura e convicta das minhas ações e do que considero ser o melhor para as crianças, tendo sempre por base um olhar centrado nelas, onde os seus sentimentos, os seus interesses e as suas necessidades são tidos em consideração. Cada criança tem um desenvolvimento diferente, ou seja, nem todas são capazes de realizar as atividades da mesma forma nem com a mesma facilidade. No entanto, o educador deve fomentar “[...] a iniciativa da criança e o seu poder de escolha, encorajar a sua participação e apoiar as suas aprendizagens que resultam do reconhecimento e estímulo das suas capacidades, competência e agência. (Oliveira-Formosinho, 2011, p14).”

No início, senti dificuldade neste processo: estar disponível para responder às necessidades da criança, continuar a dar resposta ao resto do grupo e lidar com a constante negação da criança perante as estratégias que íamos utilizando, mas que a pouco e pouco e com a ajuda da equipa educativa, pude desenvolver as atividades com alguma segurança.

Assim, estes momentos de estágio foram de questionamento constante, uma reflexão contínua das minhas intervenções numa tentativa de perceber se o definido para o D. era o mais apropriado e adequado às suas necessidades.

[...] “Os educadores compreendem que o temperamento de cada criança afeta o modo como esta interage com pessoas e materiais. Sabem que as crianças variam em termos de nível de atividade, ritmo biológico, aproximação ou retirada, adaptabilidade, qualidade do humor, intensidade da reação, limiar de sensibilidade, resistência à distração e persistência”. (Thomas & Chess, 1979, citado em Post & Hohmann, 2011, p. 75)

Nos momentos de reflexão com a educadora, a insegurança foi dando lugar à tranquilidade.

A educadora explicou a importância de os educadores terem práticas flexíveis e muita sensibilidade para dar respostas eficazes e assertivas. Também referiu a necessidade de existir uma diversificação de estratégias, porque muitas vezes o definido pode não funcionar no momento, devendo existir outras opções para que a criança obtenha uma resposta eficaz, que lhe permita ultrapassar dificuldades. A educadora mencionou ser importante existir negociação entre o educador e a criança, porque a mesma se sente ouvida e valorizada fazendo parte ativa do seu processo de aprendizagem. Por tudo isto, pelo apoio obtido, foram importantes as aprendizagens que realizei neste contexto. Aprendi a ter noção que certas aprendizagens só são adquiridas ao longo do tempo e com repetição diária e, mesmo assim, as mesmas estratégias podem não ter os mesmos resultados em crianças diferentes. Todavia, senti uma enorme satisfação em ter a possibilidade de proporcionar ao D. estas aprendizagens, mesmo tendo sido um desafio constante.

“Educar e cuidar são duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um único ato de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando se educa. Educando se cuida. Impossível um sem o outro” (Corsino, Didonet & Nunes, 2008, citado por Correia, 2018, p. 59).

Em relação às Instituições A e B, verifiquei que apresentam condições físicas (salas, espaços e materiais) e pedagógicas para proporcionar aprendizagens significativas, uma vez que têm suporte jurídico e equipas pedagógicas qualificadas. Elas albergam crianças de várias classes sociais e económicas, oriundas de uma diversidade de famílias. Seguem, projetos educativos em que cada educadora põe em prática o modelo pedagógico que considera mais ajustado à sua realidade. No projeto educativo não há referência em termos de objetivos, estratégias e atividades que me permitam compreender se a PD é ou não refletida, articulada e trabalhada. Todavia, se se cruzar estas informações com a observação e entrevistas feitas às educadoras, verifico que a PD é operacionalizada quotidianamente, sobretudo na Instituição B.

Em relação à equipa educativa constatei que existe um bom ambiente de trabalho com partilhas constantes e uma relação de cooperação em diferentes momentos do dia.

Quanto à relação que as instituições estabelecem com as famílias é de extrema importância e baseada numa “comunicação positiva”, de modo a que seja desenvolvido um “trabalho pedagógico de qualidade”. As rotinas são adequadas às necessidades individuais de cada bebé/criança.

No que refere às intervenções realizadas nos dois contextos de estágio (creche e jardim de infância), conclui que:

- a) O modo como a educadora cooperante exercia a PD no contexto educativo permitiu-me questionar e refletir sobre determinadas práticas;
- b) Constatei que o cuidar de todas as crianças exige dos profissionais de educação, responsabilidade e dedicação. Estas atitudes estavam muito presentes na sala onde realizei a prática pedagógica. Todas as crianças são tratadas de acordo com as suas características e necessidades individuais, conforme testemunho da educadora, pois “interações de qualidade são as estratégias de base de um plano curricular sólido e coerente, de desenvolvimento e de aprendizagem”;
- c) Com a confiança das crianças e da educadora cooperante pude planificar intervenções junto das crianças. As atividades contempladas e desenvolvidas por mim tiveram em conta a inclusão de cada criança;
- d) Com a atividade da digitinta caseira, pude intervir junto a duas crianças F. e o D., crianças extremamente reservadas e incentivá-las a participar com o grupo. Com insistência a conquista foi alcançada;
- e) A reflexão crítica sobre as minhas intervenções permitiu-me desenvolver a capacidade de alterar as estratégias de acordo com os interesses, necessidades e características individuais das crianças;
- f) Com as intervenções concluídas, um dos objetivos era de conseguir que uma criança ganhasse autonomia ao realizar as refeições. A insegurança deu lugar a tranquilidade, quando conseguimos, eu e a educadora, que a criança D. vencesse o desafio;
- g) Os momentos mais perturbadores, como a ida à casa de banho e a higiene, foram verdadeiros momentos de desafio. Após intervenção ficou resolvido com a separação em pequenos grupos, o que significa que quando as intervenções são bem direcionadas elas surtem o efeito de mudança de atitude desejada.

Capítulo V- Considerações Finais

“Como numa roseira: os botões abrem-se em momentos diferentes. A capacidade de florescer depende da maturação, dos estímulos dados pelo ambiente e também dos olhos humanos, capazes de presenciar a sua beleza.”

(Vigotsky, citado por Ribeiro & Menin, 2005, p.97)

Ao selecionar a problemática “Pedagogia Diferenciada na Educação de Infância:” para esta investigação, a motivação subjacente foi a de compreender, com detalhe, como os profissionais da educação de infância lidam com as singularidades das crianças nos contextos de educação de infância.

Assim, foi delineado como objetivo geral: compreender de que modo os profissionais de educação promovem, nos contextos de educação de infância, uma pedagogia diferenciada tendo em conta a diversidade de crianças que os frequentam e que têm características, necessidades e interesses próprios. Importa referir que, trabalhei como auxiliar de ação educativa e, nos diferentes contextos onde desempenhei funções, sempre me incomodou o desrespeito pelos ritmos, necessidades e dificuldades de algumas crianças. Daí ter-me sentido impulsionada e motivada a selecionar este tema como trabalho de pesquisa e a definir como questão de partida:

“Como promover a Pedagogia Diferenciada na Educação de Infância?”

Para responder a esta questão foi importante desenvolver pesquisas e efetuar leituras de autores de referência, observar e registar, de forma a que permitissem desenvolver um olhar mais amplo, crítico e reflexivo, e criar dinâmicas centradas no tema de investigação.

Através do percurso efetuado, foi possível sinalizar algumas conclusões, que resultaram deste trabalho de investigação-ação, nomeadamente, que é possível:

- Aplicar a pedagogia diferenciada nos contextos educativos, usando diferentes estratégias.

- Incluir todas as crianças consoante o seu estilo de aprendizagem.
- Ser persistente, não ter medo de errar, para se conseguir proporcionar a todas as crianças oportunidades para realizarem aprendizagens significativas.

Esta conclusão resultou de um período de estágio, em que foi inquietante observar como a rotina em determinados contextos se realiza de igual modo para todas as crianças, sem respeitar a individualidade e necessidade de cada criança.

As entrevistas às educadoras cooperantes e as observações sobre o que ocorreu nos contextos educativos estudados mostram que, naqueles contextos educativos, os profissionais procuram incluir todas as crianças, através da operacionalização diária de uma pedagogia diferenciada.

Verifiquei que, quer a educadora da creche quer a do jardim de infância, proporcionam a adaptação das crianças de forma gradual. A abordagem e a postura foram sempre assertivas, procuraram organizar e planificar atividades estimulantes, promovendo novas experiências e aprendizagens, sempre em função da singularidade de cada criança. Permite-me assim concluir que ambas as educadoras cooperantes procuram praticar nos seus contextos educativos uma pedagogia diferenciada e contornar todos os constrangimentos, de forma a incluir todas as crianças.

As dificuldades estão relacionadas com a falta de recursos humanos, pois conclui que, para que as promoções de estratégias de pedagogia diferenciada se efetivem nos contextos educativos, há necessidade de um aumento significativo de profissionais, uma vez que se está em presença de uma tarefa exigente e, sem recursos humanos, tudo fica comprometido, nomeadamente a realização de atividades planeadas e direcionadas para as reais necessidades de cada criança, o seu acompanhamento e supervisão.

Quanto à participação das crianças, apesar de serem pequeninas, elas são ouvidas e incluídas na rotina da sala. É fundamental a organização do ambiente educativo quando se pretende praticar uma PD. De salientar que em ambos os contextos, há a preocupação com a avaliação das atividades o que permite “a perceção da real evolução da criança”.

Em relação às intervenções por mim realizadas, pude constatar que é possível a implementação de estratégias da PD com o objetivo de contribuir para o sucesso das crianças. Mas, nada é possível sem a participação das famílias e o estabelecimento de parcerias entre todos os intervenientes.

É de suma importância que os adultos sejam sensíveis ao facto de que cada criança ter um ritmo próprio, que deve ser respeitado. Ao estarem atentos ao grupo, às suas necessidades, dificuldades e capacidades, conseguem apoiá-los, e, dessa forma, contribuir para um desenvolvimento mais harmonioso e completo em todos os domínios.

Limitações e potencialidades do estudo

Um dos grandes desafios na realização desta pesquisa foi ser, simultaneamente, estagiária e investigadora e gerir estes dois papéis sem interferência de um no outro. Por outro lado, senti dificuldade na realização das minhas notas de campo. No dia-a-dia, nestes contextos, tudo acontece muito rápido, ficando sempre a sensação de escaparem pormenores (que ajudam e muito a enriquecer as observações), dificultando o registo fidedigno. Para colmatar essas situações, recorri a registos multimédia (vídeos e fotografias), tendo o apoio imprescindível da equipa educativa.

Este estudo veio também demonstrar que uma das maiores dificuldades é a implementação de algumas estratégias definidas que só são exequíveis com o número mínimo de dois adultos. A continuidade da estratégia fica comprometida quando não há um número suficiente de adultos para acompanhar o processo.

Mas este estudo, certamente, deu-me, em ambos os contextos, a oportunidade de incorporar inúmeras aprendizagens, nas mais variadas áreas, nomeadamente a mobilização de saberes das diferentes áreas científicas e humanas nos contextos de creche e de jardim de infância. Confesso que, finalmente, o conhecimento teórico que adquirimos nas aulas ganhou sentido, ganhou “vida”. Considero que vivi momentos únicos ao verificar que as aprendizagens realizadas sobre o desenvolvimento infantil se aplicavam a cada criança de modo diferente, consoante as suas experiências, o ambiente e contexto onde vivem. Embora todos se encontrassem na mesma faixa etária, tinham interesses, necessidades e dificuldades diferentes.

Considero que este estudo permite confirmar que, pelo menos nestes contextos educativos ora estudados, estão criadas as condições para que as crianças tenham uma educação inclusiva, pois elas são tidas em conta e os seus interesses, necessidades e diferenças são respeitadas. Foi possível tecer as diferentes linhas necessárias à implementação de uma PD. Na analogia feita por Teresa Vasconcelos (2000), o educador de infância em muito se assemelha a um tecelão. Ele é convidado a “tecer o currículo, cruzando os fios das várias coordenadas que é importante ter em consideração: as características individuais e

do grupo de criança; a forma ser/ estar e os saberes do educador, a sua disponibilidade e capacidade de inovação; os desejos e interesses das famílias e das comunidades; as problemáticas dos graus subsequentes de ensino; aquilo que a sociedade pede à educação pré-escolar (Katz, 1995, citado por Vasconcelos, 2000, p.38). Foi o meu desafio e é-o, com certeza, o de toda a equipa educativa da Creche e do JI estudados.

Embora as educadoras dessem uma resposta individualizada e específica a cada criança, em ambos os contextos, pude inferir, através de observações, conversas informais e entrevistas, as dificuldades que elas têm no acompanhamento de crianças com NEE, face à fragilidade dos apoios disponíveis e a repercussão que estas dificuldades têm no trabalho direto com essas crianças e respetivas famílias. (V. Apêndice 5- Entrevista às Educadoras de Creche (Resposta 9) e JI (Resposta 22))

Ainda que se reduza o número de crianças por grupo, o educador não tem uma formação abrangente para dar apoio em algumas áreas específicas que, para crianças com perturbações ou atrasos no desenvolvimento, são fundamentais. Por outro lado, não dispõe do tempo necessário para o trabalho individualizado e diferenciado que essas crianças necessitam.

Durante o período de estágio, pude constatar que a distância é ainda muito grande entre o desejável e a realidade. Os educadores são confrontados com falta de recursos humanos e o número de crianças (25 por sala) é elevado para uma equipa de duas pessoas, pelo que é complexo dar respostas a todas e a cada uma das crianças.

Penso que este estudo poderá, ainda que de forma modesta, contribuir para que cada educador de infância busque sempre os caminhos de uma PD para incluir todas as crianças, para tal, terá que ser um educador reflexivo e ter, sempre, como centro das suas planificações/atividades e avaliação a criança e como objetivo o sucesso dela.

Assim, o educador deve refletir, com rigor, sobre todo o processo de aprendizagem das suas crianças, perceber se todas tiveram as mesmas oportunidades de aprendizagem e se as estratégias utilizadas deram resposta às suas necessidades.

Esta igualdade de oportunidades não se limita apenas ao trabalho do educador, é mais abrangente, pois implica “o envolvimento de todos, a partir de diferentes experiências de aprendizagem, reconhecem, respeitam e celebram a diversidade.” (Bertram e Pascal, 2009, p. 39)

Para finalizar as considerações finais, resta-me analisar o meu percurso como estagiária e a minha formação em ação, que permitiu acrescentar conhecimento, mas também algumas inquietações sobre o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento.

Tal como refere Freire (1992, citado por Correia, 2018, p.102)

“Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou), vim-me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na cultura persistente e crítica. Ninguém nasce feito, vamo-nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte”.

Este é o meu grande desafio, pois como educadora, ao longo da minha atividade, sei que hei-de interagir com vários profissionais de educação com diferentes perspetivas sobre o que é educar e como educar, provocando em mim questionamento, reflexão e partilha de ideias que irão originar necessariamente, alterações na forma de eu ser, enquanto pessoa e profissional.

Conforme sustenta Canário (2007, citado por Correia, 2018, p.102), “...a ação humana não tem lugar em nenhum “vazio” social, ocorre sempre no quadro de sistemas de interação social que são sistemas coletivos de ação, mais ou menos formalizados. Os professores não fogem a esta regra e a sua identidade e ação profissionais são construídas e vividas no contexto das escolas como organizações.”

Constato, assim, que a minha identidade, enquanto educadora, não será um dado adquirido, com toda a certeza, sofrerá alterações e evoluções ao longo da carreira que pretendo seguir. Por isso, estas reflexões, certamente, vão contribuir para construção da minha identidade profissional, enquanto pessoa com princípios e valores saberes que me possibilitarão ser reconhecida pelo meu grupo profissional e pela comunidade educativa.

Só em interação com outros profissionais, educadores de infância, poderei apropriar-me de conhecimentos significativos, que irão enriquecer a minha prática pedagógica. Isto significa que a minha formação não termina com estas reflexões sobre este período de estágio, ela terá de ser contínua.

Considero que ao longo de todo este percurso demonstrei vontade e capacidade para aprender com os erros, através do pensamento reflexivo. Tinha sempre em memória a tal

educadora reflexiva que Isabel Alarcão (1995) faz referência. Fui sempre questionando, refletindo, quer individualmente, quer com as educadoras cooperantes, que me acompanharam, contribuindo para alterar comportamentos menos corretos, voltando a refletir e avaliando mudanças efetuadas, iniciando a construção, passo a passo, da identidade profissional como futura educadora.

Gostava de terminar voltando à analogia de educador tecelão com que nos brindou Teresa Vasconcelos (2000, p.38) centrando-me nos fios.

“Os fios têm um peso muito significativo na nossa profissão. Os fios que nos conduzem através dos curricula do conhecimento, das estratégias a adotar, mas sobretudo dos fios que nos conduzem pelas relações, os fios a que nos agarramos perante as dificuldades, que não nos deixam cair, que não quebram porque são feitos de uma grande dose de amor, carinho, dedicação, persistência, profissionalismo e muito respeito, para que o resultado a longo prazo seja gratificante e produtivo”.

Penso que posso afirmar que estes “fios” são o suporte ao que chamamos de PD e, é sustentando-me nesses “fios”, que pretendo tecer uma rede de afetos e relações emocionais gratificantes com os grupos de crianças com quem, futuramente, me irei relacionar.

Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 2011. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Alarcão, I. (1995). *CEI 35: Artigo - Princípios de formação dos educadores reflexivos - Ser educador é ter encontrado a sua identidade profissional, o sentido da sua vida na sociedade (pp. 13-15)*. Lisboa: APEI Cadernos de Educação de Infância.
- Allan, S. D., & Tomlinson, C. A. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Edições ASA LP.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado (pp. 25)*. Obtido de https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%c3%a1rios_2010.pdf
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação 2ª Edição (pp. 207-232)*. . Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por Amor e por Força - Rotinas na Educação Infantil (pp. 119-135)*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Gradiva.
- Bertram, T., & Pascoal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bloom, B. (1976). *Taxonomia dos objectivos educacionais*. Porto Alegre: Globo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. L., Luísa, C., & Martins, M. H. (2015). *Livro de Atas: I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas. ESEC · Universidade do Algarve 1 – 2 dezembro 2014*. Obtido de <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/6101>

- Borràs, L. (2002). *A organização do espaço e do tempo – as condições do espaço e do ambiente escolar (0-3 anos)*. In L. Borràs, *Manual da educação infantil – descoberta de si mesmo (vol.2)*. Setúbal: Marina Editores.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2009). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem (6ª Edição)*. Barcarena: Editorial Presença.
- Cadima, A., Gregório, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardona, M. J. (1992). *CEI 24: Artigo A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância (pp.8-15)*. APEI Cadernos de Educação de Infância.
- Cardona, M. J. (1999). *Pro-Posições Revista Vol.10 N°1: Artigo - O Espaço e o tempo no Jardim de infância (pp. 132-138)*. Campinas: Faculdade de Educação-Unicamp.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, Vol. 5, N. ° 1, 2017, pp. 98-118 - Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades para a Construção de uma Prática Inclusiva*. Obtido de <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482/10868>
- Coelho, A. M. (. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. de 2010). *Diferenciação pedagógica na escola actual: da teoria à prática: adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem (Dissertação de Mestrado)*. Porto: Universidade Portucalense. Obtido em fevereiro de 2021, de <http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/21>
- Correia, I. M. (2018). *Para além da Dicotomia Cuidar/Educar : Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa*. Obtido de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34862>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Em Psicologia, Educação e Cultura (Vol. XIII, pp355-380)*. Colégio Internato dos Carvalhos. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

- Demirsky, A. S., & Tomlinson, C. A. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Edições ASA LP.
- Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar Highscope*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. M., & Carmo, H. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem (2.ª Edição)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fino, C. N. (1978). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº 2, pp. 273-291. Obtido de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e Formas de Uso (Reimpressão ed.)*. Caiscais: Principia Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança 2ª Edição*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2017). *Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil*. Penso.
- Lopes, M. L. (2014). *A Construção da Relação de Afetividade entre Educador/a e Criança na Educação de Infância*. Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3945/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20afetividade%20entre.pdf>
- Monteiro, M. I. (Julho de 2013). *Memória e Aprendizagem na Escola Inclusiva*. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4632>
- Niza, S., Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ó, J. R. (2015). *Escritos sobre Educação - A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem (pp. 389-400)*. Lisboa: Tinta da China.
- Oliveira - Formosinho, J. (1997). *Comentário à Lei Nº 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. In *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Oliveira - Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira - Formosinho, J. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância 4ª Edição*. Porto Editora.
- Oliveira - Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira - Formosinho, J., Andrade, F. F., & Gambôa, R. d. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira - Formosinho, J., Pinazza, M. A., & Morchida, T. (2007). *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pais, R. (2015). *CEI nº105: Artigo - A organização vertical como resposta de construção de uma cidadania emergente (pp. 35)*. Lisboa: APEI Cadernos de Educação de Infância.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche*. Braga: Universidade do Minho.
- Pedagogias diferenciadas para a educação multicultural. Como? . (1994)*. Obtido de Direcção Geral de Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/pedagogias_diferenciadas02.pdf
- Perassinoto, M. G., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). *Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental*. Obtido de <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335030096010.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças - fragmentos de uma sociologia do fracasso (2ª edição)*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P., & Thurler, M. G. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS. Obtido de <https://pt.slideshare.net/NandaJecas/finalidades-e-prticas-educativas-em-creche-1>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens (4ª Edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Precatado, M. A., Damião, M. H., & Nascimento, M. A. (ano 43-1, 2009). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp 125-142. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, D. (18 de Novembro de 2019). *Casa onde não há inclusão... PÚBLICO*. Obtido de <https://www.publico.pt/2019/11/18/sociedade/opiniaio/casa-onde-nao-ha-inclusao-1893127>
- Rodrigues, D. (s.d.). *A Inclusão como Direito Humano Emergente*. Obtido de Assembleia da República: tinyurl.com/kdbd7edf
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Roldão, M. d. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva - Revista Lusófona de Educação*, 2005, 5, 127-142. Obtido de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/>
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas diferenciadas - ESCOLA MODERNA N° 8•5ª série•2000 pag 30-33*. Obtido de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30-33.pdf

- Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, DIFMAT, Projecto Área. Obtido de <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>
- Savater, F. (2006). *O Valor de Educar (pp- 29-41)*. Lisboa: Dom Quixote.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, F. (2007). *Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana*. Em D. Rodrigues, *Investigação em Educação Inclusiva*, vol. 2 (pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Obtido de <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/1277>
- Stake, R. E. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso (2ª Edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- Urra, J. (2016). *O Pequeno Ditador: Da criança mimada ao adolescente agressivo (18ª Edição ed)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Vasconcelos, T. (2000). *CEI 55: Artigo - Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo (pp. 37-45)*. Lisboa: APEI Cadernos de Educação de Infância.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, publicado no Diário da República 1.ª Série – n.º 129 (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva)

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, publicado no Diário da República 1.ª Série – n.º 14 (Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro)

Decreto de Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto. Diário da República, 1.ª série - N.º 167.

Documentos institucionais

Projeto Educativo da Instituição A (2017/2018)

Projeto Pedagógico da Instituição A (2018/2019)

Projeto Educativo da Instituição B (2017/2021)

Projeto Curricular de Sala da Instituição B (2018/2019)

Apêndices

Apêndice 1 - Mensagem às Famílias

30/12/2019

Olá famílias!

Chamo-me Eunice Modesto. Sou estagiária da Escola Superior de Educação de Setúbal e estou a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Vou estar presente na sala do(a) seu(sua) filho(a), de 30 de setembro a 11 de outubro, para realizar um estágio de intervenção.

Durante este período irei realizar atividades adequadas aos interesses do grupo de crianças, observar a fase de adaptação e a prática pedagógica da Educadora D., com o objetivo de concluir o meu projeto de investigação.

Estarei disponível para esclarecer qualquer questão que queira colocar.

Conto com a vossa participação e apoio.

Melhores Cumprimentos

Eunice Modesto



Apêndice 2 - Pedido de autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Exmo(a) Sr.(ª) Encarregado de Educação

Eu, Eunice Modesto, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação, solicito a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do seu educando(a), no âmbito do meu projeto de investigação que irei desenvolver. As imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade das crianças asseguradas.

A Estagiária:

Apêndice 3 – Exemplos de Notas de campo

Contexto de creche		Contexto de Jardim de infância	
Data	Nota de campo	Data	Nota de campo
22 de outubro de 2018	<p>Passei por uma situação em que tive de ganhar confiança de F., mostrando que comigo estava segura. No início ela não aceitava a minha ajuda para mudar-lhe a fralda, pedindo que fosse a educadora a fazê-lo. Mas houve um dia que lhe peguei ao colo e levei-lhe para o fraldário. Deite-lhe e ela ficou a olhar para mim com um ar desconfortável. Falei com o F., dizendo que lhe ia mudar a fralda e perguntei-lhe se o seu peluche também precisava. Peguei no peluche, cheirei e fiz um gesto à frente do nariz, dizendo “cheira mal! Temos de mudar a fralda ao peluche também”. A F. sorriu, disse-lhe para ela ver se o peluche precisava de mudar a fralda, e ela imitou-me, fazendo o mesmo gesto e rindo. Com esta aproximação a F., mudei-lhe a fralda, quase sem ela dar por isso, e hoje já se torna mais fácil interagir com ela. A educadora demonstrou estar feliz com a minha intervenção, reforçando a importância de sermos assertivas e de agir de forma pedagógica, respeitando sempre a criança.</p>	25 de outubro de 2019	<p>Com relação a S., (...) A educadora era sensível a tudo o que a rodeava, e facilmente se apercebeu de que a auxiliar T. era um elemento de referência para S. na sala, respeitando isso de uma forma exemplar. No momento de reunião de grande grupo permitia que este se sentasse ao pé da auxiliar, porque sabia que isso era um conforto para ele ou que se levantasse para se deslocar para a área das construções, porque sabia que isso o acalmava. Segundo a educadora, devemos dar respostas diferenciadas a cada criança, sendo que estas respostas permitem o sucesso e progressão da mesma. É essencial que se respeite o tempo e individualidade de cada criança.</p>

Apêndice 4 - Guião de entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante

Tema: Pedagogia diferenciada em Contextos de Educação de Infância

Objetivos Gerais: Conhecer as concepções da educadora sobre Pedagogia Diferenciada

Blocos	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição / observações
Bloco 1. Legitimidade da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer o tema da entrevista; - Garantir a confidencialidade da entrevista; - Recolher através de gravação de áudio a entrevista; - Informar acerca do número de blocos da entrevista; - Comunicar às entrevistadas que o texto, depois de transcrito será reencaminhado de modo que verifiquem a sua exatidão podendo acrescentar e/ou retificar informações. 		A entrevista inicia-se com uma abordagem sobre o tema, assim como o pedido de aprovação dos entrevistados para a gravação do áudio e de toda a entrevista com a finalidade de recolher, de forma mais criteriosa, as informações.
Bloco 2. Conceção sobre pedagogia diferenciada	<ul style="list-style-type: none"> - Percecionar o entendimento que a educadora tem de pedagogia diferenciada; 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é para si pedagogia diferenciada? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceção sobre pedagogia diferenciada
Bloco 3. Operacionalização da pedagogia diferenciada no quotidiano da intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber como realiza a planificação, face à diversidade do grupo; - Conhecer as estratégias de pedagogia diferenciada que mobiliza na sua prática; - Conhecer a forma como gere o tempo, o espaço e os materiais 	<ul style="list-style-type: none"> - Na planificação integra atividades que promovem aprendizagens para todas as crianças? - Quais as estratégias de diferenciação implementadas no grupo? Pode dar exemplos concretos? - Considera que a forma como organiza os 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação: preocupação com a inclusão e a pedagogia diferenciada; - Pedagogia diferenciada: mobiliza estratégias diferenciadas na sua prática pedagógica; - Gestão do tempo, materiais e organização do espaço e das rotinas;

	<p>face à diversidade do grupo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber os procedimentos na avaliação para as aprendizagens das crianças, face à diversidade do grupo; - Perceber como articula o trabalho com as famílias e com outros profissionais; - Percecionar as dinâmicas do trabalho em equipa, face à diversidade do grupo; - Percecionar as dificuldades na operacionalização da pedagogia diferenciada. 	<p>espaços e os materiais pode facilitar a aprendizagem de todas as crianças?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao organizar a rotina, tem presente as singularidades de cada criança? Respeita os ritmos de cada uma? Como? Pode dar alguns exemplos? - Que instrumentos de registo privilegia na avaliação das crianças? Contempla as singularidades de cada criança? - Quais as modalidades de relação com as famílias? - Quais as estratégias de articulação com os outros profissionais que acompanham as crianças com NEE? - Como é organizado o trabalho em equipa, para apoiarem todas as crianças? - Quais as dificuldades sentidas no quotidiano da prática pedagógica, face à diversidade do grupo de crianças? 	<ul style="list-style-type: none"> -A gestão do tempo, espaço e dos materiais facilitam uma pedagogia diferenciada; -Participação das crianças; - Na avaliação utiliza apenas um ou vários instrumentos para registar as aprendizagens das crianças; - Influência da rotina no ritmo de aprendizagem de cada criança; - Perceber se os instrumentos de observação e avaliação estão ajustados às características do grupo de criança; - Qual as vantagens ou dificuldades na relação com as famílias; - Privilegia a articulação e as estratégias adotadas ou articuladas com os diferentes profissionais que acompanham as crianças com NEE; - Referir a importância do trabalho de equipa no apoio as crianças; - Dificuldades da educadora na operacionalização da pedagogia diferenciada;
--	---	---	--

Apêndice 5 - Protocolos das entrevistas às educadoras de infância cooperantes

Transcrição da 1ª Entrevista à Educadora do contexto de Creche

Data: 5 de junho de 2020

Local: Instituição A

Duração: 30 minutos

P1: Primeiramente gostaria de agradecer a sua disponibilidade e o seu contributo nesta investigação. Começava por perguntar o que é para si Pedagogia Diferenciada?

R1: A pedagogia diferenciada é algo muito importante na prática pedagógica de um educador, ou seja, é a resposta que nós, enquanto educadores, conseguimos dar às crianças individualmente tendo em conta as suas características. As crianças não são todas iguais, não tem as mesmas necessidades, enquanto educadores temos de conseguir chegar a cada criança individualmente.... Como? Fazendo a tal diferenciação pedagógica, tendo na nossa ação, múltiplas respostas de intervenção.

P2: Com relação a planificação, integra atividades que promovem aprendizagens para todas as crianças?

R2: Eu tenho sempre atividades para o grupo, mas ao propor uma atividade... com relação à creche, acho que devemos realizar as atividades em pequenos grupos, sou muito apologista das atividades em pequenos grupos, a pares, nunca mais do que três crianças. Ao realizar uma atividade, vou dar exemplos ... numa atividade de pintura planificada para o grande grupo, significa que numa semana ...em creche não vou pôr todos a pintar todos ao mesmo tempo, numa semana tenho uma atividade significativa que é a pintura com pincel, ao verificar que uma criança ao realizar aquela atividade tem mais tendência para explorar a tinta com as mãos, recusando-se a pintar com o pincel ou vice-versa eu vou adequar a pintura com mãos à necessidade daquela criança. Ou seja, depois dentro da minha planificação, tenho planificações estruturadas para cada criança. Por exemplo quando planifico o momento do almoço em que as crianças estão todas sentadas à mesa e a ordem da alimentação é fruta, sopa e segundo prato, se tenho uma criança que tem

dificuldades em comer a sopa, por vezes vou dando a sopa em simultâneo com a fruta ou com o segundo prato. Isso são estratégias que têm a ver com a pedagogia diferenciada, e que têm de estar integradas na nossa planificação. Eu, enquanto educadora, através da observação e da avaliação que vou realizando, do grupo e das crianças individualmente, vou também propondo ...ainda que as atividades possam ser as mesmas, elas vão ser adequadas, num momento, a cada criança específica.

P3: Sendo assim, quais as estratégias de diferenciação implementadas no grupo? Pode dar exemplos concretos?

R3: Por exemplo...elas são várias - as estratégias - e acontecem diariamente ao longo da rotina diária, posso dar vários exemplos... tenho crianças que, por vezes, numa sala de um ano não gostam de mexer na tinta... se uma criança não gosta de mexer na tinta, não vou obrigar a criança a fazer uma atividade de pintura só porque na minha planificação apareceu uma atividade de pintura.

O que faço é dar tempo àquela criança, vou incentivar, vou encorajar, caso não seja bem-sucedida daqui a um mês volto a propor a mesma atividade, dando oportunidade a criança de maturar e depois, quem sabe da próxima vez, já quer fazer. Outro momento...as crianças quando estão na hora da sesta, existem crianças que precisam de ter um adulto ao pé delas, que lhes dê um maminho. Existem outras que precisam de um objeto transacional para dormir; há crianças que à hora do almoço não gostam de comer sopa a seguir à fruta; já comem a sopa primeiro. Isto tudo são ajustes que eu, ao longo do dia, vou fazendo de acordo com as necessidades de cada criança. Há crianças que já não têm tanta necessidade de dormir a sesta a seguir ao almoço e eu, enquanto educadora, tento arranjar estratégias para que estas não fiquem deitadas o tempo todo à espera que os amigos acordem.

P4: Considera que a forma como organiza os espaços e os materiais pode facilitar a aprendizagem de todas as crianças?

R4: Sim, sem dúvida. Eu acredito muito numa aprendizagem ativa, ou seja, a forma como organizo o espaço tem sempre um princípio, que é fazer com que as crianças possam mexer, porque elas aprendem experimentando. Eu, por vezes, tenho é de adequar o espaço a algumas crianças...já tive grupos onde havia materiais que tinha, ao alcance deles e tive outros grupos que, por ter uma criança com algumas características muito específicas, não conseguia ter alguns materiais ao alcance do grupo, como, por exemplo, tenho de

voltar a alterar a sala , quer na organização dos materiais quer na organização dos espaços...por exemplo, quando tenho crianças que ainda não adquiriram a marcha, não é porque os outros já adquiriram que eu na minha sala não vou ter materiais que ajudem a criança na aquisição da marcha, como por exemplo o andarilho, uma zona ampla na sala de forma a que elas possam ter espaço, para fazer a aquisição da marcha.

P5: Ao organizar a rotina, tem presente as singularidades de cada criança? Respeita os ritmos de cada uma? Como? Pode dar alguns exemplos?

R5: Sim, sem dúvida. Numa fase inicial, quando não os conheço ainda...é por isso que o projeto pedagógico não é elaborado logo no início, porque temos de ter um tempo para conhecer o grupo, para que depois que traçamos os objetivos e as estratégias que pretendemos implementar no grupo, consiga ser visível as características individuais de cada criança e a promoção de estratégias que as ajudem a desenvolver competências.

Após conhecer o grupo, numa fase inicial, tenho de ter algum tempo, sendo que vou ajustando a rotina de acordo com as características e as singularidades de cada criança. Já me aconteceu muitas vezes, numa sala de crianças com dois anos, no início do ano, ainda que não seja suposto os meninos dormirem de manhã, verifico que existe uma ou outra criança que chega muito cedo à creche ou porque tem muita necessidade de dormir, consigo improvisar, pode não ser nas condições ideais, tenho de respeitar os outros que tem necessidades e tem atividades nesse momento, mas consigo criar um espaço onde a criança possa dormir um bocadinho de manhã, dando-lhe resposta a esta singularidade a esta necessidade específica.

Quanto ao ritmo de cada um, tento respeitar ao máximo. Como por exemplo, tenho crianças que por vezes têm de dormir de manhã. Acho que nós enquanto educadores não devemos de ser obcecados, pensando que se a criança dormir de manhã não vai dormir a seguir à sesta...por vezes acontece essa questão. Acho que devemos de ter o cuidado de, se a criança tem necessidade de dormir de manhã e o ritmo dela exige que ela descanse de manhã devo como educadora dar resposta a esta necessidade, respeitando o ritmo dela e dos outros que não têm já esta necessidade. Por outro lado, na introdução do segundo prato existem crianças que têm muita dificuldade na introdução dos sólidos, eu não posso nem devo forçar uma criança a comer, porque eu quero que ela coma, cada criança tem um ritmo próprio e isso deve ser respeitado. Não é porque os colegas do lado já comem o segundo prato ou sopa, sem ajuda do adulto, que todos têm de comer sem ajuda, temos

de respeitar o ritmo de cada um com estratégias encorajadoras que vão fazendo com que as crianças ao seu ritmo vão adquirindo as suas competências e possam assim fazer um desenvolvimento global e harmonioso, sem forçar muitas etapas, e sem respeitarmos os ritmos, sem respeitarmos ao fim ao cabo a criança.

P6: Que instrumentos de registos privilegia na avaliação das crianças?

R6: Eu na avaliação das crianças, para além dos diários de grupo onde eu de uma forma muito rápida, tenho uma parte que diz observações e registo algumas observações significativas como por exemplo... o M. começou a mostrar interesse em ir a casa de banho em deixar a fralda. Ponho para mim mesma códigos onde ponho um (*) e ponho fralda ... isto é, o que está na sala exposto no diário. Também na folha de planificação semanal, onde eu registo as atividades mais significativas para realizar com as crianças, coloco grupo na parte detrás desta folha, sendo esta uma avaliação minha. Os pais não têm de ter acesso ou ver esse registo...desenvolvi uma atividade motora como, por exemplo, psicomotricidade onde verifiquei que o J. tem muita dificuldade em passar por cima de um banco. Sei que o mesmo precisa de ser incentivado, motivado em termos de equilíbrio. Sendo assim eu, na parte detrás da folha, no dia onde desenvolvi aquela atividade de psicomotricidade, vou colocar J. necessita de estímulo e equilíbrio.

No final da semana, quando avalio aquela semana e planifico a próxima, vejo os pontos que precisam de ser trabalhados mais individualmente. Depois penso em algumas estratégias que possam ajudar e atividades, àquelas crianças específicas. Por outro lado, quando verifico que algum momento da rotina diária que não está a correr bem, também registo na folha na parte detrás, sendo que tenho de repensar o momento do almoço por exemplo...penso quais são as modificações que podemos fazer, partilho com a auxiliar o que acha e peço que dê algumas sugestões e depois colocamos em prática, ou seja, é sempre com base no registo diário da planificação.

Tenho uma grelha ou checklist onde constam algumas das atividades que devemos promover e desenvolver em determinadas áreas. Por vezes vejo o que tenho feito, e também a nível do desenvolvimento geral o que penso ...imagina vou desenvolver atividades com cores, com legos ...hoje vamos todos arrumar os legos “oh J. dá-me um lego amarelo, a M. dá-me o vermelho”. Neste dia se calhar vou observar, apesar das cores estarem diariamente integradas na nossa rotina, sendo que não existe uma altura para as crianças aprenderem as cores, eu, por vezes, crio momentos específicos para perceber o

que o grupo sabe relativamente a cada área, e então registo no checklist, como, por exemplo, cores, está uma lista cores, identifica as cores, tenho uma lista com o nome de todas as crianças e ponho uma cruz. No final de cada ano letivo, porque na creche só entregamos aos pais um registo, no meu caso entrego um registo descritivo, uma avaliação onde eu em cada área de desenvolvimento faço um texto sobre como a criança está a nível da linguagem, quais as estratégias que podemos ajudar a desenvolver determinadas área, e estes textos, muitas vezes agarro nos checklist do desenvolvimento, daquelas que tenho para mim, para depois elaborar o meu texto. Trabalho assim, porque acho que não é muito agradável para os pais eu dar uma checklist com o adquiriu, não adquiriu, totalmente alcançado, pessoalmente não acho que seja de todo positivo, mas tenho consciência que estas grelhas são positivas para mim, para me organizar enquanto educadora e para avaliar o desenvolvimento individual e de grupo, depois com estas grelhas faço um texto. Contemplo sempre as singularidades de cada criança, e acho que o texto me permite chegar muito mais ao registo real da criança do que se entregar uma grelha destas aos pais.

P7: Passando a um ponto bastante importante...gostaria de saber quais as modalidades de relação com as famílias?

R7: Acima de tudo, tento estabelecer com as famílias uma relação profissional de sinceridade, de articulação, para as famílias perceberem que nós somos importantes, tal como eles. Tem de haver uma articulação com a creche e o jardim de infância.

Promovo muito uma relação com base na confiança, através dos contatos diários, também as reuniões, quando existe alguma questão que acho que não está bem eu ligo aos pais, sem alarmar, mas falo de uma forma direta, dizendo que existe alguma situação que me está a preocupar. Tem de haver confiança, depois temos as festas, as reuniões, tenho projetos onde por norma tento dizer aos pais: - olhe, se tiver uma história, uma canção, uma coisa que queira vir partilhar connosco é muito bem-vindo. O seu filho vai gostar e nós também. Tem de haver ali uma abertura que possam presenciar um momento da sala sem ter de algo muito marcado. Claro que os pais têm de me avisar para me organizar na véspera, mas não tem de ser assim uma coisa... se quiserem aparecer de manhã, quando estiverem a levar o seu filho e quiserem e tiverem tempo para cantar a canção do bom dia, poderem se sentar um bocadinho, haver uma abertura de confiança.

P8: Para si quais são as vantagens ou dificuldades na relação com as famílias?

R8: As vantagens são muitas, pois se houver uma boa parceria com as famílias é fundamental para o conhecimento e desenvolvimento da criança. O transporte é uma grande desvantagem...as crianças que vão no transporte é mesmo uma grande desvantagem. Tenho sentido muito, que há pais que não vejo diariamente e que só os vejo nas festas ou nas reuniões e às vezes nem isso, e sinto que aí existe uma ...a relação pode sofrer alguma dificuldade. Tento chegar a eles por telefone, pelo caderno, temos um caderno de correspondência creche /família. Tento partilhar com as famílias as ações mais significativas, através de um email, que tenho só para a sala, todavia acho que é muito facilitador os encontros diários em que a criança vem com o pai ou com a mãe ou com a avó/avô em que eu, diariamente, posso dizer “Bom dia! Como está?”, no momento de acolhimento. Sinto que estes momentos são muito importantes.

P9: Um outro ponto de extrema importância que gostaria de lhe perguntar.... Quais as estratégias de articulação com os outros profissionais que acompanham as crianças com NEE (Necessidades Especiais Específicas)?

R9: Nós temos ... quando deteto, já aconteceu ser eu a detetar ali na creche uma criança a precisar de ajuda, contacto sempre alguns profissionais, mais concretamente os profissionais de intervenção precoce. Tento sempre reunir com eles de forma a passar algumas das minhas preocupações, e até agora tem sido positivo a articulação que tem havido. O que acontece muitas vezes é que o apoio que nos é dado é pouco, é pouco no sentido de...eles dão-nos respostas, ou seja, se solicito vem a ajuda, reunimos, mas depois o acompanhamento que é feito à criança por este sistema de intervenção precoce é pouco. Aparecem lá num ano letivo se calhar até o início do processo, aquilo até que haja uma intervenção por parte dos profissionais dos técnicos, leva imenso tempo.

P10: Como é organizado o trabalho em equipa, para apoiarem todas as crianças?

R10: Eu, por norma tenho sempre o cuidado de planificar com a minha auxiliar, partilhar com ela o que é suposto nós fazermos, como é que é importante haver uma rotina diária, os vários momentos da rotina diária, como é importante as coisas acontecerem. Ou seja, como para mim, enquanto profissional, eu considero que é importante acontecer o momento da higiene, isso para que a auxiliar perceba que eu não sou a favor das crianças irem cinco ou seis para a casa de banho mudar as fraldas, portanto tudo isso eu partilho para que as coisas aconteçam também da forma que nós acreditamos e depois vamos ajustando. Agora a verdade é que se nós, enquanto educadores não partilharmos com as

auxiliares, se não explicarmos o porquê de ser assim, também não podemos exigir que elas façam desta maneira. Penso que, enquanto profissionais, para que haja um bom ambiente de equipa temos de ter o cuidado de lhes passar o nosso conhecimento e as nossas intenções...” porque fazemos desta forma? Porque nós queremos que o momento do almoço decorra de uma determinada maneira?” ... o menino tem liberdade de escolher livremente o lugar na mesa, comem primeiro a fruta, utilizam primeiro a colher e depois, mais tarde, damos-lhes a colher e o garfo. Todas estas intenções, intencionalidades que vou fazendo ao longo da minha prática eu tenho de as partilhar com a minha equipa, para que possa fazer. As equipas só podem funcionar se souberem o porque de fazer desta e não de outra forma, tenho de verbalizar e explicar o porquê de ser assim. Também tento sempre partilhar textos, faço reuniões informais, sendo que aproveito muitas vezes o momento da sesta...pode não ser o ideal, mas pronto é o possível. Através do diálogo, do respeito, da partilha, textos que possam ajudar a auxiliar a perceber determinados aspetos. Outro ponto que tem de existir é o respeito por funções, porque tem de haver respeito pela função que cada elemento desempenha na sala. Se não houver respeito fica difícil...tem de ficar bem definido quais são as funções de cada uma, para que prevaleça sempre o respeito. Tem de ficar bem definido que o trabalho da auxiliar não funciona sem o educador e do educador não funciona sem a auxiliar. Ambas são fundamentais para que todas as crianças, que estão connosco todos os dias, várias vezes ao dia, sejam felizes.

P11: Para finalizar a nossa entrevista gostaria de fazer uma última questão. Quais as dificuldades sentidas no quotidiano da prática pedagógica, face à diversidade do grupo de crianças?

R11: Os recursos humanos. Acho que, quando nós acreditamos que cada criança é um ser com competências específicas, com necessidades específicas, e quando nós educadores encaramos a criança como um ser individual, é muito esgotante não termos recursos humanos. Na minha perspetiva é muito mais fácil colocarmos todas as crianças a fazer a mesma coisa, do que nós fazermos pedagogia diferenciada. Quando nós acreditamos que a pedagogia diferenciada faz parte de nós e da nossa prática, só sabemos trabalhar desta forma, é muito mais difícil quando não temos recurso humanos. Mas se nós acreditamos, vamos fazendo! Vamos tentando...pode não ser o ideal, mas se temos presente que temos de dar resposta a cada criança individual, a cada família individual, e ao grupo, vamos certamente conseguir um caminho e uma prática mais adequada, isto porque não existe uma única maneira de educar, não há uma única altura para tirar uma

chucha a uma criança, para tirar uma fralda ...não existe uma altura específica em que chego e digo...”agora vão todos tirar a chucha”, “agora vão todos tirar a fralda”...não existe só uma maneira de educar. Quando tentamos ter múltiplas respostas de intervenção, é mais difícil..., mas é assim que eu sei trabalhar! É desta forma que encaro o meu trabalho, é a conceção que tenho das crianças e do nosso trabalho de educador. Agora o que sinto realmente é... a maior dificuldade é, sem dúvida, os recursos humanos.

P12: Deseja acrescentar mais alguma coisa?

R12: O que tenho a dizer é que foi um prazer receber-te, enquanto minha estagiária e desejo-te muita sorte para o teu projeto final. Acho que és muito esforçada e muito dedicada a fazer as coisas. Tudo de bom!

Muito obrigada pela sua participação e por me ter concedido esta entrevista. A entrevista, depois de transcrita, será facultada para que verifique se está de acordo com o que conversamos e para o caso de pretender fazer alguma alteração.

Transcrição da 2ª Entrevista à Educadora do contexto de Jardim de Infância

Data: 1 de junho de 2020

Local: Instituição B

Duração: 30 minutos

P13: Primeiramente gostaria de agradecer a sua disponibilidade e o seu contributo nesta investigação. Começava por perguntar o que é para si a Pedagogia Diferenciada?

R13: Bom... na minha ótica a pedagogia diferenciada tem muito a ver com a filosofia educativa de cada educadora. Em contexto de jardim de infância, podemos dizer que fazemos a diferenciação pedagógica ou pedagogia diferenciada e não fazemos. Mas na minha filosofia, na minha forma de encarar o ensino, de encarar a educação, é sentir ou perceber as dificuldades e necessidades de cada criança de acordo com as suas vontades e interesses ... assim adaptar o trabalho de acordo com as suas necessidades (...). Por isso, na minha perspetiva, na minha filosofia, não faço um trabalho para todos, faço um trabalho diferenciado, pensado no todo, para cada criança em si. Com cada criança, trabalho no sentido de perceber se ela entende o que estou a pedir, se ela gosta do que está a fazer, se ela tem interesse no que está a fazer, se consegue fazer, onde tem maior dificuldade, onde tem menos dificuldades e adapto o trabalho que penso, que planifico de acordo com estas necessidades ou com estes interesses.

P14: Com relação à planificação, integra atividades que promovem aprendizagens para todas as crianças?

R14: Sim... claro! Sempre pensando nisso. Portanto, quando planifico estou sempre a pensar no grupo de crianças que tenho, se conseguem se não conseguem, se gostam se não gostam, se tem interesse ou não, se é uma atividade apelativa, de que maneira posso fazer esta atividade.... se conseguem, se vão ter dificuldades ou não, como posso adequar o trabalho às crianças que podem ter ou não dificuldades. Estou sempre a pensar nas diferentes hipóteses e nas várias estratégias que podem surgir ao longo do dia de forma a adequar o trabalho a esta criança... se esta criança tem dificuldades, eu tenho de adequar o trabalho de acordo com as dificuldades que cada criança me apresenta. Claro que não

vou minimizar a dificuldade do trabalho, mas vou adequá-lo às necessidades desta criança, sempre pensando na criança que tenho à frente...sempre! Portanto, se faço um trabalho pensado para todos, este depois é adequado ou adaptado a cada criança que tenho no contexto de sala... para que assim cada criança possa ter sucesso. A finalidade é que as crianças tenham sucesso, que todos consigam fazer, independentemente de ser um trabalho fácil ou ser um trabalho difícil. A ideia é que todos consigam, e sempre pensando nisso adequo o trabalho às necessidades, interesses e vontades ou dificuldades que as crianças têm.

P15: Sendo assim, quais as estratégias de diferenciação implementadas no grupo? Pode dar exemplos concretos?

R15: Por exemplo, se fizer um jogo, eu faço várias etapas, faço do mais simples ao mais complexo. Quando me deparo com alguma criança que sei que tem alguma dificuldade em fazer o jogo eu adapto ou altero o jogo, para que ele consiga fazer, para que ele tenha sucesso. Nunca pensando que a criança vai fazer igual aos outros, mas que ele vai ter de fazer e ter sucesso... porque o sucesso é o principal, para o sucesso efetivamente das crianças.

P16: Considera que a forma como organiza os espaços e os materiais pode facilitar a aprendizagem de todas as crianças?

R16: Sim! É verdade! Na minha sala tenho o espaço dividido por várias áreas e cada criança vai ficando em determinadas áreas e vai trabalhando com o material que está nas áreas. As áreas estão pensadas para desenvolver cognitivamente todas as crianças, independentemente de terem dificuldades ou não. Portanto, quando uma criança vai para a área da matemática, tenho materiais estruturados e não estruturados e as crianças podem trabalhar com estes materiais e sempre que possível ...em contexto de jardim de infância é difícil, tento estar na área para apoiar. Quando não consigo, vai a minha auxiliar... fico atenta para que, numa próxima oportunidade, possa ajudar.

P17: Ao organizar a rotina, tem presente as singularidades de cada criança? Respeita os ritmos de cada uma? Como? Pode dar alguns exemplos?

R17: As crianças não acabam todos os trabalhos/tarefas ao mesmo tempo, há que dar um espaço, tempo para que todos consigam fazer. Como, por exemplo, quando estamos em grupo, peço para arrumarem, e cada um que está nas suas áreas a funcionar, digo para

arrumar, digo com algum tempo de antecedência, para que tenham possibilidade de arrumar com tempo...se as crianças estão à pressa acabam por não fazer as coisas como deve de ser. O meu objetivo é que arrumem adequadamente todos os materiais que utilizaram ...precisam de tempo para isso e isso é dado. Não estou a referir só na questão da arrumação, também dou tempo nas outras questões ...ou seja, acabar as tarefas, acabar um trabalho que é proposto/pedido. Também damos tempo às crianças para concretizar o que lhes foi pedido, dou o tempo que necessitam, porque na minha prática só assim faz sentido. Não é o tempo que queremos que cada criança faça, mas tempo que cada um necessita para fazer o que lhe é solicitado. Se precisarem de uma hora é uma hora, se precisar de duas horas é duas horas (em termos de exemplo), mas tem de haver sempre a possibilidade de ter tempo para fazer e concretizar o seu trabalho.

P18: Que instrumentos de registos privilegia na avaliação das crianças?

R18: Temos os instrumentos formais que são, o registo de avaliação trimestral, e uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo. Para além disso, estou sempre a avaliar os progressos ou as dificuldades de cada criança... geralmente tenho post-it onde vou registando o que vou observando ao longo do dia e colo os mesmos numa porta (dentro da sala). Nos post-it escrevo as dificuldades ... se observo que uma criança não corta bem, registo... “A M. não corta bem”, se observo que alguma criança não desenha o corpo humano também tomo nota ...no final de cada mês retiro os post-it e registo o que tenho guardado.

P19: Contempla as singularidades de cada criança?

R19: Sim! Assim consigo perceber até que ponto cada criança evoluiu ou não evoluiu, até que ponto tem dificuldades ou não tem, onde precisa de ajuda, como é que precisa de ajuda ...é assim que eu vejo. Portanto, faço uma observação diária, e isso vai me permitindo perceber se esta ou aquela criança tem dificuldades e registo...claro!

P20: Passando a um ponto bastante importante...gostaria de saber quais as modalidades de relação com as famílias?

R20: Nós, aqui no jardim de infância, temos uma relação muito próxima, só não temos mais próxima porque não conseguimos ter alguns pais no nosso contexto, sendo que a grande maioria trabalha e não tem muita disponibilidade de deslocar com mais frequência ao jardim. Mas, no entanto, tenho de realçar que sempre que podem vir, vêm...temos

sempre a porta aberta para os receber. Eu na minha prática permito que entrem, que fiquem na sala e vejam como trabalho com as crianças, permito que venham e façam atividades, sendo que o meu grande objetivo é aproximar a escola à família e a família à escola. Nem sempre é possível, mas tento ao máximo que isso aconteça. Tento sempre ter conversas com os encarregados de educação, sempre que necessitam, sendo que existe um dia fixo para atendimento. Caso não possam, tento sempre articular a melhor forma de os receber. Para além disso temos as reuniões que fazemos com os encarregados de educação onde exponho o meu trabalho como educadora e onde coloco algumas questões que me parecem importantes no ponto de vista do desenvolvimento das crianças ... peço sempre a colaboração dos pais com um ou outro trabalho que solicito para fazerem com as crianças, sendo que, quando enviam os mesmos, estes são expostos no placard no exterior da sala, ... portanto, nós, equipa pedagógica, trabalhamos muito com as famílias, gostaríamos de trabalhar mais...vamos tentando melhorar no que podemos e que esteja ao nosso alcance.

P21: Para si quais são as vantagens ou dificuldades na relação com as famílias?

R21: A dificuldade, na minha opinião é o pouco tempo e disponibilidade que a família tem para vir à escola. Aqui, na minha sala, tenho vários tipos de famílias...temos famílias muito empenhadas, família que não é nada empenhada e que não está nada motivada para vir à escola, sendo que muitas vezes pensa que tudo deve ser resolvido pela escola ou seus profissionais, famílias que entregam o filho e não querem saber, e temos famílias excecionais que se prontificam em vir à escola para realizar algumas atividades, que procuram o contacto com o educador, que procura obter informações da evolução e dificuldades do seu filho(a). Algumas, realmente, têm mais disponibilidade é facto, mas na minha opinião depende do interesse ...existem pais que telefonam a perguntar dos filhos uma vez que não conseguem se deslocar, mandam emails, existem alguns que pelo menos uma vez por mês marcam comigo para obter informações em relação ao filho(a)...depende do interesse dos encarregados de educação. Eu tento estar sempre disponível para todos!

**P22: Um outro ponto de extrema importância que gostaria de lhe perguntar....
Quais as estratégias de articulação com os outros profissionais que acompanham as crianças com NEE (Necessidades Especiais Específicas)?**

R22: Aqui, no agrupamento, existe uma articulação com a professora de educação especial, até porque esta articulação faz sentido, porque acompanha a criança uma hora ou duas e nós estamos com eles bastante tempo. Eu, como educadora, o que faço é falar com a técnica pondo-lhe a par do tudo o que tem sido feito na sala, as dificuldades que sinto em algum ponto específico em relação à criança e os pontos que é preciso trabalhar com a criança. Claro que, para que isso aconteça, conto sempre com a colaboração da colega. Trabalhamos sempre de forma muito articulada, sendo que a técnica procura sempre saber o que tenho desenvolvido em contexto sala, de modo a saber onde poderá encaixar o seu trabalho, com o intuito de ajudar a criança.

P23: Como é organizado o trabalho em equipa, para apoiarem todas as crianças?

R23: O trabalho de equipa é fundamental...temos sempre uma reunião mensal de conselho de docentes, mas para além destas reuniões, conversamos todos os dias, sempre que se justifique também nos reunimos para acertar alguns pontos, vendo o que é importante, ou não, trabalhar com as crianças. Quando alguma colega tem alguma dificuldade na sala, ou com relação a alguma criança também partilhamos, falamos sobre isso, ajudamo-nos com relação às estratégias, metodologias e na forma de atuar com relação a uma determinada criança. O trabalho de equipa, quando feito e bem feito, tem resultados muito bons, quer com as crianças, quer com a própria equipa (coesão da equipa).

P24: Para finalizar a nossa entrevista gostaria de fazer uma última questão. Quais as dificuldades sentidas no quotidiano da prática pedagógica, face à diversidade do grupo de crianças?

R24: A maior dificuldade é poder estar com todos nas várias áreas e poder apoiá-los a todos...esta é uma das grandes dificuldades que sinto. Quando estamos a trabalhar, queremos ajudar algumas crianças e acabamos inevitavelmente por estar mais tempo com uns de que com outros, e perceber que estivemos mais tempo com uma criança e menos com as outras, implica que seja muito estruturado o trabalho da educadora, porque o que acontece, muitas vezes, é que tem crianças que nos escapam, sendo que isso não pode acontecer. Em contexto de trabalho, temos de perceber com quem trabalhamos, com quem não trabalhamos, com quem trabalhamos mais, com quem trabalhamos menos, quem precisa mais de ajuda, quem precisa de menos, como podemos chegar a essa criança, como vamos dar a volta para ele aprender melhor. Sinto uma grande dificuldade em poder

estar com todos nas várias áreas onde eles trabalham, e perceber o que estão a conversar, onde estão a ter dificuldades, como estão a brincar, como estão a interagir, como estão a resolver os seus problemas, como estão a solucionar os seus conflitos ...isto é, das coisas mais difíceis de fazer em contexto de jardim de infância. Na sala tenho 25 crianças, para uma única educadora... gostaria de ser 25 também, mas não sou! Gostaria de estar em todos os cantinhos onde as crianças estão a brincar e a interagir, para perceber a forma como brincam, como interagem, como atuam, como resolvem problemas, como resolvem conflitos...etc.

P25: Deseja acrescentar mais alguma coisa?

R25: Gostava que esta entrevista servisse para mostrar o quanto as educadoras se esforçam para ter um trabalho adequado à faixa etária com que trabalham e também às necessidades das crianças, porque nós educadores estamos sempre preocupados com isso...sempre! Tentamos fazer o melhor, o melhor no sentido de que as crianças, quando saem do jardim de infância e entram na nova etapa de aprendizagens, não tenham tantas dificuldades.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e por me ter concedido esta entrevista. A entrevista depois de transcrita será facultada para que verifique se está de acordo com o que conversamos e para o caso de pretender fazer alguma alteração.

Apêndice 6 - Exemplo de conversas informais do contexto de Creche

Data	Contextualização	Educadora de Creche
Sala, 16 de outubro de 2018.	No momento em que a educadora realizava uma atividade de pintura, em que desafiava individualmente cada criança a pintar com as mãos, uma das crianças manifestou desagrado ao tocar com as mãos na tinta. A educadora, atenta a esta característica da criança, adaptou a atividade dando um pincel à criança para que esta pudesse pintar. A criança realizou a atividade com enorme entusiasmo.	Conversa informal: “PD é a forma como vamos fazendo as coisas até chegar ao objetivo, ou seja, é o caminho que o educador percorre com cada criança para que esta atinja os objetivos por ele traçado. Esta criança necessita de mais tempo que as outras. Esta criança não gosta de pintar com as mãos e isto tem de ser respeitado. Daqui a um mês será importante voltar a encorajar a criança para este tipo de atividade. Nós não devemos desistir da criança; damos-lhe a oportunidade de adequar a atividade às suas características.”
Sala, 23 de outubro de 2018.	Observo que, com uma certa frequência, a educadora sai da sala e vai buscar brinquedos num outro espaço. Em conversa pergunto o porquê de não ter todos os brinquedos disponíveis para que as crianças possam explorar.	Conversa informal: “Não tenho todos os materiais disponíveis para exploração autónoma das crianças. Só vou buscar um brinquedo específico (brinquedo de recurso), quando observo que alguma criança apresenta algumas dificuldades. Ou seja, vou buscar o brinquedo com uma intencionalidade concreta: a de ajudar a criança a ultrapassar a dificuldade observada. Isto é uma das estratégias que recorro para fazer a pedagogia diferenciada.”
Refeitório, 29 de outubro de 2018.	No momento da refeição, em que a educadora não estava presente, verifiquei que uma criança estava com muitas dificuldades em comer a sopa. Ela, na presença da educadora, comia com muita facilidade. Ao falar com a educadora concluí que tem a ver com a forma como a educadora conduz a dificuldade que a criança tem em relação à sopa.	Conversa informal: “Eu não a forço, simplesmente vou arranjando estratégias que a vão distraíndo e a vão fazendo comer. As estratégias que definimos para lidar com a situação é muito importante.... não podemos esquecer que o objetivo é que a criança coma a sopa de forma tranquila. E não tem de a comer toda de uma vez. Hoje come um bocadinho, no dia a seguir come mais um bocadinho e vamos

		alcançando o objetivo de uma forma gradual.”
Sala, 12 de dezembro de 2018.	A educadora tem no grupo uma criança que apresenta algumas dificuldades a nível de desenvolvimento global. Torna-se difícil realizar uma atividade com esta criança, principalmente uma atividade que exija alguma concentração, com o grupo presente na sala. A educadora, para ajudar a criança, combina com a auxiliar, em determinados momentos, que vá para o exterior com o grupo e a educadora fica com a criança individualmente, a desenvolver algumas atividades que visam desenvolver a concentração, a coordenação motora e a linguagem.	Conversa informal: ” Todas as crianças têm direito a ter as mesmas experiências na sala de creche. O educador tem a obrigação de adequar as atividades às características individuais de cada uma. Realizar uma atividade com uma criança que apresenta alguma dificuldade, tem de ser uma que tenha qualidade pedagógica e que seja benéfica, em termos de desenvolvimento para a criança.”
Sala, 19 de novembro de 2018.	As crianças estavam a brincar nas áreas, e a educadora observou que uma delas estava com sono. Foi buscar uma espreguiçadeira e colocou-a para dormir.	Conversa informal: “Na minha prática respeito sempre as necessidades das crianças, não as ignoro... se a criança tem sono, ponho-a a descansar um bocadinho. Estou a dar uma resposta a uma necessidade que a criança apresenta, uma vez que chega muito cedo à creche.”

Exemplos de conversas informais do contexto de Jardim de Infância

Data	Contextualização	Educadora de Creche
Sala, 15 de março de 2019.	Observo que o S. fica mais calmo, na reunião de conselho, quando fica ao lado da auxiliar. A educadora, encara isso como um ponto positivo, de mais valia para a criança. Falo com a educadora um pouco, sobre o que vi e obtenho a seguinte resposta.	Conversa informal: “É importante que o S. fique ao pé de um dos elementos de referência da sala (a auxiliar), porque assim participa das atividades em grande grupo. Por outro lado, permite que fique calmo e sereno. Assim consigo fazer uma intervenção mais eficaz, ajudando-o nas suas dificuldades.”
Sala, 21 de março de 2019.	Depois de terminado o horário da componente letiva, reúno-me com a educadora. Aproveito para falarmos sobre o momento da higiene, perceber o que ela sentia sobre isso, as suas dificuldades.	Conversa informal: “quando a auxiliar vai almoçar eu fico sozinha...eles são 25 e eu só sou uma. Agora com a tua ajuda consigo dar respostas a todos, porque somos duas. Mas quando

		me encontro sozinha é difícil, porque os recursos humanos são escassos.”
Sala, 2 de abril de 2019.	O D. faltava muito ao longo da semana. Perguntei à educadora como se consegue trabalhar com esta criança, que apresenta muitas dificuldades na aprendizagem.	Conversa informal: “É muito difícil trabalhar com uma criança que falta muito, mas como profissionais não devemos desistir delas. É importante intervir junto da família, no sentido de sensibilizar para a vinda do D. ao Jardim. Para além disso, sempre que a criança vem, devemos dar uma atenção amistosa, para facilitar a sua integração, uma vez que está sempre numa fase de adaptação. Tento aplicar sempre estratégias diversificadas para que a criança aprenda como os outros... é um direito que lhe assiste.”
Sala, 29 de abril de 2019.	Por diversas vezes observei que o A. chegava à escola sempre a chorar. Em conversa com a educadora tentei perceber porque isso acontece.	Conversa informal: “sabes... esta criança nem sempre vem, não tem uma regularidade na sua frequência. Acontece que está sempre a fazer adaptações consecutivas e estas adaptações fragilizam-no do ponto de vista emocional. E para colmatar esta fragilidade, eu, como elemento de referência procuro criar uma relação afetiva muito próxima com a criança, para que possa estabilizar o seu comportamento.”
Sala, 15 de maio de 2018.	O M. chega sempre muito cedo ao Jardim. De manhã precisa mesmo de descansar. A educadora tem isso em conta, permitindo que descanse um bocadinho.	Conversa informal: “o M. tem essa necessidade de dormir, porque se levanta muito cedo. E nós como educadores não devemos ser indiferentes. A minha estratégia para que ele esteja disponível para aprender e interagir com os pares é deixá-lo descansar... devemos respeitar a criança e suas necessidades acima de tudo.”

Apêndice 7 - Exemplo de Reflexões Cooperadas com as Educadoras em Contexto de Creche e Jardim de Infância

Reflexão Cooperada, contexto de creche	Reflexão Cooperada, contexto jardim de infância
<p>Semana: 15 a 19 de outubro de 2018 <u>Rotina do grupo de crianças</u></p> <p>Não podemos estipular horas certas para cada um dos pontos, uma vez que, se a criança estiver sentada sossegada a comer a bolacha do lanche da manhã, não a vamos levantar para ela ir brincar, ou se ela estiver a repousar não a iremos acordar para proceder à higiene.</p> <p>Tudo tem o seu tempo e, por isso mesmo, existem vários momentos que podem ser realizados, como por exemplo a higiene, querendo dizer com isto que a higiene não é realizada só antes e depois das horas de alimentação, mas sim sempre que seja necessário.</p> <p>Semana: 15 a 19 outubro de 2018 <u>Planificação</u></p> <p>(...) As atividades devem ser planeadas, mas devemos ter em atenção que não podemos sobrecarregar demasiado o dia a dia das crianças com este tipo de atividades mais orientadas. Contudo, não pode ser desculpa para não serem feitas. Tem de existir um equilíbrio, tal como, por exemplo, se nós planificámos para esta semana uma atividade de pintura, fazemo-la calmamente ao longo da semana para darmos oportunidade a todos de a fazerem. Não devemos preencher uma planificação com várias atividades e depois vivermos "obcecados" com as mesmas. Devemos ser um educador apto a concentrar-se mais na organização da oportunidade do que na ansiedade de conseguir resultados como defendem (Malavasi & Zoccatelli). Deste modo, não deixamos cair o mais importante, como por exemplo, se uma criança está a chorar, precisa de um colinho ou se tem cocó precisa que lhe mudem a fralda. Deve haver um equilíbrio. Deve-se planificar não só os momentos de atividades orientadas, mas também os momentos da rotina</p>	<p>Semana: 18 a 22 de março de 2019 <u>Prática Pedagógica da Educadora</u></p> <p>Neste contexto, o ambiente que se vive privilegia a expressão livre e a participação ativa das crianças, onde se dá vez e voz às crianças de participarem na construção do currículo e onde ocorre a partilha de ideias e conhecimentos entre a educadora e as crianças. Esta descrição é o reflexo da prática pedagógica da educadora em que é visível a sua autenticidade perante o grupo, aceitando, valorizando e confiando nas crianças, com formas distintas de ser e de estar, com capacidades e sentimentos, porque “As oportunidades da criança de agir e explorar, num ambiente rico, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo, são o foco central prática” (Folque, 1999, p. 5). Pude dizer à educadora o quanto me identificava com a sua prática, na medida em que vai ao encontro dos ideais e conceções que acredito e defendo para uma prática pedagógica de qualidade, centrada numa pedagogia diferenciada, onde cada criança é respeitada e o seu ritmo de aprendizagem também.</p> <p>Semana: 25 a 27 de março de 2019 <u>Intervenção da Estagiária</u></p> <p>Na área da casinha, observei que as crianças estavam a brincar com o nome dos amigos de forma muito natural e divertida, mas quando parei para olhar com mais atenção apercebi-me que estavam a fazer a divisão silábica (mesmo que de uma forma inconsciente). Entretanto, no grupo alguns elementos estavam a gozar com D., porque não conseguia fazê-la de forma correta. Observei, com muita atenção, por um bom período de tempo para ver se algum amigo lhe ia oferecer ajuda, o que não aconteceu.</p>

<p>diária, todas as dificuldades que nos surgem no dia a dia.</p> <p>Semana:5 a 7 dezembro de 2018 <u>Hora da Refeição</u></p> <p>Na hora da refeição tudo decorreu normalmente, mas L., que nesse dia estava especialmente carente, recusou comer a sopa. A educadora sugeriu-me que alternasse a sopa com a fruta passada o que resultou muito bem. Foi uma nova aprendizagem que demonstrou que há estratégias que na maior parte das vezes resulta e que se faz apenas quando há necessidade. Mesmo assim, as crianças não deixam de aprender que habitualmente existe uma ordem nas refeições (fruta, sopa, 2º prato).</p> <p>Semana:10 a 12 dezembro de 2018 <u>Respostas Diversificadas</u></p> <p>Depois do grande grupo ter elaborado a prenda, foram brincar para o hall de entrada (espaço lúdico), com a supervisão da auxiliar.</p> <p>Para trabalhar com o G., a educadora acalmou-o, para depois começar a trabalhar com ele. Colocou- o em contato com a esponja e a tinta, só que a criança demonstrava vontade de pintar com as mãos. Como a educadora é da opinião de que devemos dar respostas diferenciadas a cada criança, deixou que a criança explorasse a tinta. No final da atividade o G. já demonstrava vontade em pintar com a esponja.</p> <p>Trabalhar com o G., não é fácil, mas a educadora reforça sempre que devemos de ver as crianças como seres competentes e capazes.</p> <p>Apesar de tudo, a educadora proporciona momentos de muita aprendizagem para o G. por considerar que é trabalho dela como educadora, arranjar estratégias para inclui-lo no grande ou pequeno grupo.</p>	<p>A minha intervenção não agradou a todos, e pelo meu tom de voz aperceberam-se de que algo se passava. Reuni todos e disse o que tinha visto e que estava triste com o comportamento de alguns amigos, uma vez que não se disponibilizaram para ajudar D. a ultrapassar as suas dificuldades.</p> <p>Por causa do que observei, falei com a educadora da sala, propondo uma atividade que proporcionasse um momento de aprendizagem cooperativa.</p> <p>O objetivo era trabalhar a responsabilização, a diferenciação e a inclusão e proporcionar às crianças a aquisição de conceitos relacionados com a segmentação das palavras e a divisão silábica. Durante a atividade os amigos ajudaram o D., porque retiveram a mensagem que transmiti. Neste caso, a minha intervenção foi mais individualizada com algumas crianças, porque tenho consciência de que devemos oferecer várias alternativas e arranjar estratégias diversificadas, para as ajudar a colmatar as suas dificuldades. As crianças apresentam características próprias, interesses e necessidades diferentes. É necessário, como educadores que somos, traçar vários caminhos para alcançar várias crianças. A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas e atividades pedagógicas diferenciadas. Temos de respeitar os tempos e as estratégias que cada criança precisa para aprender.</p> <p>Em suma, as interações entre o D. e os restantes amigos melhoraram muito. As dificuldades permanecem, mas a forma como, naturalmente, o ajuda(va)m era muito gratificante de observar. Devemos acreditar que nunca é em vão o nosso empenho para proporcionar um ambiente favorável a aprendizagens ricas e que têm um grande impacto no desenvolvimento da criança. Fiquei consciente de que a minha intervenção teve um impacto muito positivo, porque as crianças passaram a solicitar a D. que participasse nas atividades, enfatizando alguma ação positiva, como por exemplo: “Faz... Consegues!”, “Não é assim, é de outra maneira... queres ajuda?”.</p>
---	--

Apêndice 8 - Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no contexto de Creche

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores de Contexto			
			Entrevista	Reflexões Coop.	Conversas Inf.	Notas de Camp.
Conceção de Pedagogia Diferenciada			<p>“A pedagogia diferenciada [...] é a resposta que nós, enquanto educadores conseguimos dar às crianças individualmente tendo em conta as suas características. As crianças não são todas iguais, não têm as mesmas necessidades. Enquanto educadores temos de conseguir chegar a cada criança individualmente... [...] tendo na nossa ação múltiplas respostas de intervenção.</p>	<p>1ª Reflexão Cooperada. “(...) A pedagogia diferenciada ... é a necessidade de respeitar a individualidade de cada criança e dar múltiplas respostas às suas necessidades.”</p>	<p>Conversa informal: No decorrer de uma atividade, na sala, dia 19 de outubro de 2018. “já observaste que cada criança tem uma necessidade diferente (...) temos de ser sensíveis a estas situações e dar uma resposta apropriada de acordo com a necessidade de cada um.”</p>	<p>Nota de Campo: Espaço exterior, 22 de outubro de 2018. “[...] em conversa com a educadora cooperante esta confidenciou-me que dar respostas a uma diversidade de crianças com características tão próprias é um desafio constante [...] no entanto temos de investir cada vez mais nas formações para melhorar a prática pedagógica.”</p>

<p>Promoção de Estratégias de Pedagogia Diferenciada no Contexto Educativo</p>	<p>Dificuldades Sentidas</p>		<p>“Os recursos humanos. Acho que quando nós acreditamos que cada criança é um ser com competências específicas, com necessidades específicas e quando nós educadores encaramos a criança como um ser individual é muito esgotante não termos recursos humanos.”</p>		<p>Conversa Informal: Sala, 25 de novembro 2018. “Por vezes tenho uma atividade planeada para fazer com as crianças. Claro que o trabalho de equipa é fundamental (...). Já aconteceu não realizar algumas, quando a auxiliar falta.”</p> <p>Conversa Informal: Sala, 5 de novembro 2018. “[...] Muitos elementos do grupo ainda não verbalizam, mesmo assim no meu entender devem ter um papel ativo/participativo na rotina da sala (...) na forma como lidamos diariamente com eles,</p>	<p>Nota de Campo: Espaço exterior, 22 de outubro de 2018. “Observo que o recreio é o momento do dia que as crianças mais gostam (...) Assim que começa a muda da fralda, os recursos humanos por vezes passam a ser escassos, para realizar a vigilância do grupo no exterior.”</p> <p>Notas de campo: Sala, 19 de novembro de 2018. “a educadora, apesar das crianças serem pequeninas, abre sempre espaço</p>
--	------------------------------	--	--	--	---	---

<p>Sugestões para alterar ou melhorar a Pedagogia Diferenciada</p>					<p>acabamos por nos aperceber o que cada um quer. As crianças estão constantemente a comunicar/interagir connosco (...) temos é de saber fazer de forma assertiva a interpretação destes sinais.”</p> <p>Conversa Informal: Sala, 14 de novembro de 2018.</p> <p>“Devemos de sensibilizar os pais para a ideia de que cada é um ser individual, com características próprias...elas não são todas iguais.”</p> <p>“Devemos de envolvê-los (os pais) em projetos de sala, valorizando cada um e todos sempre numa perspetiva construtiva, partilhando dificuldades.”</p> <p>“(…) Ter a “porta da sala aberta”, para que os pais possam entrar, ou seja, criar uma ambiente favorável para convidá-los a participar nas</p>	<p>para o grupo. A participação das crianças é fundamental, na perspetiva da mesma.”</p>
--	--	--	--	--	---	--

<p>A influência da organização do ambiente educativo, na Pedagogia Diferenciada</p>			<p>“Eu acredito muito numa aprendizagem ativa, ou seja, a forma como organizo o espaço tem sempre um princípio, que é fazer com que as crianças possam mexer, porque elas aprendem experimentando.”</p> <p>“[...] por vezes tenho é de adequar o espaço a algumas crianças [...]”</p> <p>“[...] não é porque os outros já adquiriram que eu na minha sala não vou ter materiais que ajudem a</p>		<p>rotinas diárias. “Bom dia! Entre...quer cantar connosco a canção do Bom Dia?”</p> <p>Conversa informal: Sala, 21 de novembro 2018. “(...) A forma como organizo a sala é fundamental e tem uma grande influência na aprendizagem/desenvolvimento das crianças ... sendo elas [as crianças] tão diferentes uma das outras é importante que haja uma diversidade de brinquedos, que os incentive e os estimule a aprender (...)”</p>	
---	--	--	--	--	---	--

Planificação			<p>criança na aquisição da marcha, como por exemplo o andarilho, uma zona ampla na sala de forma a que elas possam ter espaço para fazer a aquisição da marcha.”</p> <p>[...] numa atividade de pintura planificada para o grande grupo, significa que, numa semana ...em creche não vou pôr todos a pintar ao mesmo tempo...”</p> <p>[...] atividade significativa que é a pintura com pincel, ao verificar que uma criança, ao realizar aquela atividade,</p>	<p>1ª Reflexão Cooperada. “(...) Não devemos preencher uma planificação com várias atividades e, depois, vivermos "obcecados" com as mesmas.”</p>	<p>Conversa informal: Sala, 5 de dezembro 2018. “Trabalhar em pequenos grupos permite-me dar respostas diversificadas a cada criança individualmente.”</p>	
--------------	--	--	---	---	--	--

Avaliação			<p>tem mais tendência para explorar a tinta com as mãos, recusando-se a pintar com o pincel ou vice-versa, eu vou adequar a pintura com mãos à necessidade daquela criança... tenho planificações estruturadas para cada criança.”</p> <p>[...] na avaliação das crianças, para além dos diários de grupo... tenho uma parte que diz observações e registo algumas observações significativas como por exemplo... o M. começou a mostrar interesse em ir à casa de banho, em deixar a fralda [...]”</p> <p>[...] folha de planificação</p>	<p>6ª Reflexão Cooperada.</p> <p>“(...) A educadora relatou que costuma fazer pontualmente avaliações informais, juntamente com a sua auxiliar. Com esta avaliação informal a equipa pedagógica pretende obter os dados necessários acerca do estúdio</p>	<p>Conversa informal: Sala, 21 de novembro 2018. “A avaliação que fazemos diariamente de cada criança, permite-nos ter a perceção da real evolução da criança”.</p>	
-----------	--	--	--	---	---	--

			<p>semanal onde eu registo as atividades mais significativas para realizar com as crianças [...].</p> <p>[...] Tenho uma grelha ou checklist onde constam algumas das atividades que devemos promover e desenvolver em determinadas áreas...”</p>	<p>de desenvolvimento de cada criança e do grupo e apoiá-las da melhor forma nas suas dificuldades quotidianas.”</p>		
--	--	--	---	--	--	--

Apêndice 9 - Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no contexto de Jardim de Infância

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores de Contexto			
			Entrevista	Reflexões Coop.	Conversas Inf.	Notas de Camp.
Conceção de Pedagogia Diferenciada			“[...] na minha forma de encarar o ensino, de encarar a educação, é sentir ou perceber a dificuldades e necessidades de cada criança de acordo com as suas vontades e interesses ... assim adaptar o trabalho de acordo com as suas necessidades (...)”	1ª Reflexão Cooperada. “[...] Não é preciso termos crianças com NEE (Necessidades Educativas Especificas) para fazer a diferenciação. A educação tem de ser diferenciada. A minha abordagem tem sempre uma intencionalidade, até porque tenho uma diversidade de crianças muito grande de 3,4,5,6 anos de idade. Reflito muito em relação às minhas atitudes e intervenções.”	Sala, 14 de março de 2019. “Nas minhas intervenções, tento sempre ir ao encontro das necessidades de cada criança..., mas é uma prática que exige muito dos educadores (...) na minha perspetiva é compensador (...)”	

<p>Promoção de Estratégias de Pedagogia Diferenciada no Contexto Educativo</p>	<p>Dificuldades Sentidas</p>		<p>“A maior dificuldade é poder estar com todos nas várias áreas e poder apoiá-los a todos [...] e perceber o que estão a conversar, onde estão a ter dificuldades, como estão a brincar, como estão a interagir, como estão a resolver os seus problemas, como estão a solucionar os seus conflitos ...isto é das coisas mais difíceis de fazer em contexto de jardim de infância.”</p>	<p>2ª Reflexão Cooperada. “(...) definidos em reunião os planos para a manhã, (...) as crianças e os adultos participam e tomam decisões.”</p>	<p>Conversa Informal: Sala, 14 de abril de 2019. “(...) é muito difícil num grupo de 25 crianças, acompanhar todos...a diversidade de áreas existentes na sala não nos permite... tento, sempre que possível, deslocar-me às várias áreas, para me inteirar do que se passa.”</p> <p>Conversa Informal: Sala, 15 de abril de 2019. “A criança tem direito a ter voz e a participar de acordo com as suas capacidades e potencialidades.”</p>	<p>Nota de Campo: sala, 5 de maio de 2019. (...) o MEM é uma metodologia que privilegia muito a participação das crianças. Todos sem exceção, têm direito a opinar, a ter voz e</p>
--	------------------------------	--	--	--	--	---

<p>Sugestões para alterar ou melhorar a Pedagogia Diferenciada</p> <p>A influência da organização do ambiente educativo na Pedagogia Diferenciada</p>			<p>“[...] As áreas estão pensadas para desenvolver cognitivamente todas as crianças, independentemente de terem</p>		<p>Conversa Informal: Sala, 13 de maio de 2019. “É importante estabelecer parceria com as famílias, para perceber e conhecer melhor as crianças. Através do conhecimento que temos da família e das interações que esta estabelece com as crianças, permitenos melhorar e desenvolver as competências essenciais.”</p> <p>Conversa Informal: Sala, 3 de abril de 2019. “Noto que na área da matemática, com a introdução de novos brinquedos, o grupo tem demonstrado mais interesse pela área.”</p>	<p>a desempenhar um papel ativo na sala.”</p>
---	--	--	---	--	--	---

Planificação			<p>dificuldades ou não."</p> <p>[...] quando planifico estou sempre a pensar no grupo de crianças que tenho... faço um trabalho pensado para todos, este depois é adequado ou adaptado a cada criança que tenho no contexto de sala... para que assim cada criança possa ter sucesso."</p>			<p>Nota de Campo: sala, 6 de maio de 2019.</p> <p>"Independentemente do trabalho planificado para o grupo, utilizo estratégias diferentes, consoante a necessidade de cada criança."</p>
Avaliação			<p>[...] os instrumentos formais são, o registo de avaliação trimestral, e uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo. Para além disso,</p>	<p>2ª Reflexão Cooperada.</p> <p>"Os educadores de infância devem registar tudo o que de mais significativo acontece, para que assim possa intervir,</p>		

			<p>estou sempre a avaliar os progressos ou as dificuldades de cada criança... geralmente tenho post-it onde vou registando o que vou observando ao longo do dia... escrevo as dificuldades ... se observo que uma criança não corta bem registro... “A M. não corta bem”, se observo que alguma criança não desenha o corpo humano também tomo nota ...no final de cada mês retiro os post-it e registro o que tenho guardado.”</p>	<p>adequadamente, junto das crianças.</p>		
--	--	--	---	---	--	--

Apêndice 10 - Registos Fotográficos - Instituição A

Digitinta Caseira – “uma estratégia para incluir (...) crianças com dificuldades no relacionamento”



Imagem 1- Interação da estagiária com a L.



Imagem 2- Realização da digitinta em pequenos grupos



Imagem 3- K. na exploração da digitinta



Imagem 4-Afastamento do F. e do D. no momento da realização da atividade.

Momento das Refeições – “devemos dar múltiplas respostas a cada criança”



Imagem 1- D. arremessa o prato, com a refeição dentro, para cima da mesa.



Imagem 2- D. arremessa o prato, com a refeição dentro, para cima da mesa (começa a chorar)



Imagem 3- A utilização de duas colheres como recurso (incentivar a criança a comer apesar da ajuda do adulto)



Imagem 4- Oferecer fruta passada (negociar com a criança).

Apêndice 11 - Registos Fotográficos - Instituição B

Momento de Higiene (Idas à Casa de Banho) – “experimentalizar novas estratégias”



Imagem 1- Grupo no Comboio à espera do momento de higiene



Imagem 2- Momento da higiene



Imagem 3- D. a realizar de forma autónoma a higiene



Imagem 4- Interação do grupo com a educadora (espera do almoço)

Teatro de Fantoques– “uma forma de articular conteúdos e singularidades”

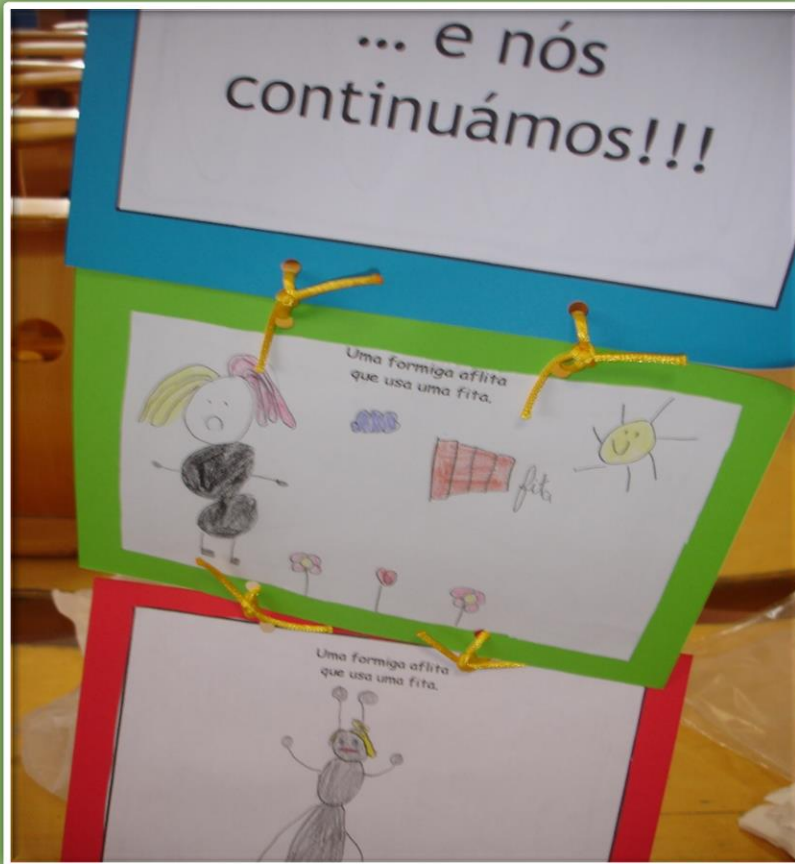


Imagem 1- Prenda das Crianças do 1ºCiclo

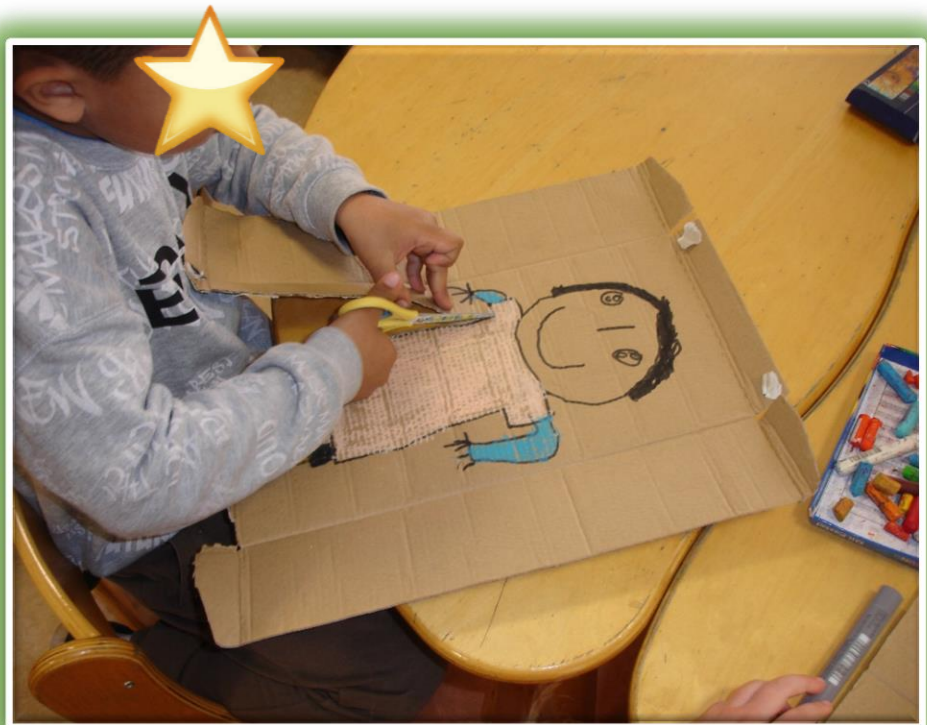


Imagem 2- Elaboração dos Fantoques



Imagem 3- Elaboração do Painel



Imagem 4- Projeto do Fantocheiro