



DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA:
PRÁTICAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

BEATRIZ ESQUÍVEL ROVISCO DOMINGOS ROCHA
Nº 27851

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTOR SÉRGIO GAITAS

Coorientador do Relatório:

PROF. DOUTORA MÓNICA PEREIRA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para obtenção do
grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA:
PRÁTICAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

BEATRIZ ESQUÍVEL ROVISCO DOMINGOS ROCHA
Nº 27851

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTOR SÉRGIO GAITAS

Coorientador do Relatório:

PROF. DOUTORA MÓNICA PEREIRA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para obtenção do
grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2022

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Prof. Doutor Sérgio Gaitas e de Prof. Doutora Mónica Pereira, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 165, de 28 de agosto de 2017

Agradecimentos

Em primeiro lugar à Ana e à Maria por terem sido as minhas pessoas-casa ao longo da licenciatura. Obrigada pela amizade, carinho e força desde o início deste percurso. E que bom que foi percorrê-lo a vosso lado.

À Liliana, por todos os momentos de reflexão. Foi um privilégio poder trabalhar e aprender contigo.

Ao Professor Doutor Sérgio Gaitas, orientador deste relatório, por ter semeado em mim o profundo interesse por esta temática na Unidade Curricular Inclusão e Diferenciação Pedagógica. Agradeço o apoio, inspiração e a disponibilidade em ouvir e refletir comigo no decorrer da realização do relatório.

Agradeço à Professora Doutora Mónica Pereira, coorientadora deste relatório, pela forma serena e calorosa com que acompanhou o estágio e a execução do presente relatório. Agradeço as palavras de motivação, a dedicação e companheirismo.

À Professora Doutora Ana Teresa Brito, por ter contribuído significativamente para a profissional que sou hoje. Agradeço as palavras boas nos momentos difíceis, o carinho e a disponibilidade ao longo de todo o meu percurso de formação. O amor e dedicação que coloca no que faz, inspiram-me.

À Professora Doutora Lourdes Mata, pela incansável ajuda e disponibilidade durante a construção do relatório.

Um agradecimento especial às educadoras cooperantes – Cátia, Rita, Francisca, Patrícia, Diana e Áurea – pela generosidade das partilhas e por sempre me terem recebido de braços abertos. Agradeço todos os momentos de aprendizagem e reflexão. Serão sempre “as pessoas que mesmo na sua ausência, continuam presentes” (Portugal, 2009, p. 33).

A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho e que fizeram deste um percurso (tão!) feliz e singular. Sou profundamente agradecida por tudo o que me proporcionaram e ensinaram. Obrigada.

Aquele que imagina que todos os frutos amadurecem ao mesmo tempo, como as cerejas, nada sabe a respeito das uvas (Paracelso, s.d.).

Resumo

O presente relatório apresenta um estudo em torno das práticas de diferenciação pedagógica mobilizadas em contexto de educação de infância, proveniente do interesse pela temática, ao considerá-la uma condição necessária e estruturante do quotidiano pedagógico, a fim de se promover uma educação justa e de qualidade.

O estudo foi desenvolvido numa sala de Jardim de Infância com um grupo de vinte e uma criança com idades heterogéneas (2-6 anos).

Procurou-se com o estudo conhecer as conceções e práticas de diferenciação pedagógica da educadora cooperante, e as dificuldades que sente na mobilização das mesmas. Foram definidos três grupos de análise: (1) Conceções de diferenciação pedagógica; (2) Práticas de diferenciação pedagógica; (3) Dificuldades na mobilização de práticas de diferenciação pedagógica.

O estudo é de cariz qualitativo e recorreu-se a técnicas e instrumentos como a observação, que resultou em notas de campo, consulta documental e entrevista à educadora cooperante, como reflexo da necessidade de interpretar e refletir em torno dos comportamentos dos sujeitos envolvidos na investigação.

Os resultados obtidos evidenciam que é possível os educadores de infância mobilizarem práticas de diferenciação pedagógica através: do respeito pela individualidade das crianças; da valorização da diferença; do envolvimento das crianças nas decisões do quotidiano pedagógico; da partilha de responsabilidades entre adultos-crianças e entre crianças; do trabalho coletivo; da mobilização das crianças enquanto recurso; da reflexão e do diálogo da equipa educativa de sala com as crianças e com as famílias. Assim, a aplicabilidade da diferenciação pedagógica não depende de nenhum contexto em específico, da idade das crianças ou mesmo do número de crianças que o grupo inclui, mas sim do valor que o docente atribui à diferenciação pedagógica, e os esforços que faz no sentido de a mobilizar.

Palavras-chave: Diferenciação pedagógica; Educação de infância; Diversidade.

Abstract

The following report presents a study around the pedagogical differentiation practices mobilized in the context of early childhood education, arising from the interest in the theme, as I consider it a necessary and structuring condition of the pedagogical reality, to promote a fair and quality education.

The study was developed in a kindergarten room with a group of twenty-one children of heterogeneous ages (2-6 years old).

The study aimed to understand and reflect on the pedagogical differentiation practices mobilized by a kindergarten teacher. Three groups of analysis were defined: (1) Conceptions of pedagogical differentiation; (2) Pedagogical differentiation practices; (3) Difficulties in mobilizing pedagogical differentiation practices.

This study is qualitative and uses techniques and instruments such as observation, which resulted in field notes, document consultation, and interviews with the cooperating teacher, as a reflection of the need to interpret and reflect on the behaviors of the subjects involved in the research.

The results obtained show that kindergarten teachers can mobilize pedagogical differentiation practices through: respect for children's; the appreciation of difference; the involvement of children in everyday pedagogical decisions; the sharing of responsibilities between adults-children and between children; of collective work; the mobilization of children as a resource; reflection and dialogue of the classroom educational team with children and families. Thus, the applicability of pedagogical differentiation does not depend on any specific context, on the age of the children or even on the number of children that the group includes, but on the value that the teacher attributes to pedagogical differentiation, and the efforts made to mobilize.

Keywords: Pedagogical differentiation; Childhood education; Diversity.

Índice

Introdução	1
I – Caracterização do Contexto.....	2
1.1. Caracterização da Instituição	2
1.2. Caracterização do grupo	3
1.3. Caracterização da sala	5
II – Problemática	6
III – Enquadramento teórico.....	8
3.1. Inclusão: origem e evolução.....	8
3.2. Diferenciação pedagógica.....	11
3.2.1. Definição de diferenciação pedagógica.....	11
3.2.2. Da teoria à prática	15
3.2.3. Dificuldades à mobilização da diferenciação pedagógica	22
IV – Opções metodológicas	24
4.1. Procedimentos de recolha de informação: técnicas e instrumentos	24
4.1.1. Observação.....	25
4.1.2. Consulta documental.....	26
4.1.3. Entrevista.....	26
4.2. Questões éticas	27
4.3. Tratamento e análise de dados	28
V – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada	28
VI – Considerações finais.....	49
Referências Bibliográficas	52
Anexos.....	63
Anexo I – Guião da entrevista	63
Anexo II – Transcrição da entrevista.....	65
Anexo III – Notas de campo	76
Nota de campo 1	76
Nota de campo 2	78
Nota de campo 3	80

Nota de campo 4	83
Nota de campo 5	86
Nota de campo 6	88
Nota de campo 7	92

Índice de figuras

Figura 1 – Rotina semanal

Lista de abreviaturas

PE – Projeto Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EPT – Escola Para Todos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

MEM – Movimento da Escola Moderna

Introdução

O Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito da Unidade Curricular Seminário de Intervenção e Investigação em Educação Pré-Escolar, inserida no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar do ISPA – Instituto Universitário. O relatório foi realizado no decorrer da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, no contexto de estágio. O estágio teve a duração de aproximadamente quatro meses, iniciado em finais de outubro de 2021 e terminado em meados de fevereiro de 2022, e foi realizado num contexto de educação Pré-Escolar, situado em Lisboa.

A escolha da temática – diferenciação pedagógica – surgiu do interesse pessoal e profissional em compreender de que modo o educador de infância pode responder, com qualidade, à diversidade que envolve um grupo de crianças. Os profissionais de educação deparam-se com a necessidade de lidar eficazmente com as diferenças entre crianças, a fim de garantirem que cada uma tenha experiências significativas e bem-sucedidas no contexto do seu grupo de referência (Pozas & Schneider, 2019). Esta preocupação com a diversidade tem sido alvo de várias pesquisas e é conotada como uma das preocupações que mais desafiam os profissionais de educação (Cardona, 2016; Hall, 2002). As práticas pedagógicas diferenciadas tornaram-se, para vários especialistas da área, um método que responde eficazmente à diversidade (Ainscow, 2009; Dijkstra et al., 2016; Gaitas & Silva 2010; Graham et al., 2021; Morgado 2003; Pozas et al., 2020; Tomlinson 2001, 2008, 2014, 2017). Neste sentido, no presente relatório, pretendemos aprofundar os conhecimentos dentro desta temática e refletir em torno das práticas de diferenciação pedagógica.

Dada a multiplicidade de objetos de investigação que o tema depreende, o interesse neste estudo passa por conhecer e investigar as práticas de diferenciação pedagógica mobilizadas pela educadora cooperante, sendo este um importante contributo para o desenvolvimento da minha profissionalidade futura. Nesta perspetiva, surgiram as questões de investigação em torno da prática da educadora cooperante: Quais as conceções de diferenciação pedagógica?; Quais as práticas de diferenciação pedagógica mobilizadas?; Quais as dificuldades na mobilização de práticas de diferenciação pedagógica?.

A Prática Supervisionada em Jardim de Infância foi realizada num contexto de educação de infância que defende como pilar da prática educativa o respeito pelas diferenças das crianças, assente na diferenciação do trabalho de ensino e aprendizagem.

Relativamente à sua organização, o presente relatório está organizado em seis capítulos, apresentando a seguinte estrutura: (I) Caracterização do contexto; (II) Problemática; (III) Enquadramento teórico; (IV) Opções metodológicas; (V) Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada; (VI) Considerações finais.

No capítulo da caracterização do contexto, é apresentada sucintamente a caracterização da Instituição educativa onde foi realizado o estágio, bem como a caracterização do grupo e da sala onde foi realizada a intervenção da Prática Supervisionada em Jardim de Infância.

No capítulo destinado à problemática é fundamentada a pertinência da temática no contexto pedagógico, são explicitadas as principais motivações que desencadearam o interesse pela temática, e são apresentadas as questões de investigação que orientam o presente relatório.

No terceiro capítulo, destinado ao enquadramento teórico, é apresentada uma revisão de literatura da matéria em estudo, com base em autores de referência que se dedicam a esta temática, estudos com a mesma problemática e documentos oficiais que ajudam a compreender em profundidade a origem e evolução da diferenciação pedagógica.

No capítulo das opções metodológicas é explicitada a natureza da metodologia da presente investigação, é apresentada a pertinência das técnicas e instrumentos de recolha de informação escolhidos para analisar e refletir o tema, e é ainda apresentado o modo como a informação será tratada no capítulo seguinte.

O capítulo da análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada contém a análise e tratamento dos dados recolhidos no decorrer da Prática Supervisionada de forma a responder às questões de investigação propostas inicialmente. A informação recolhida no contexto de estágio é analisada e complementada com uma reflexão constante, interligada e contextualizada com dados provenientes da revisão de literatura.

No sexto e último capítulo – considerações finais – são apresentadas as principais conclusões da elaboração do estudo, onde é apresentado um balanço reflexivo sobre a realização do presente relatório, evidenciando as aprendizagens, limitações, contributos para a profissionalidade e são ainda projetados caminhos possíveis de futuras investigações em torno da temática.

I – Caracterização do Contexto

1.1. Caracterização da Instituição

O estabelecimento educativo faz parte de um conjunto de espaços educativos, localizados no distrito de Lisboa, que abrange as valências desde a Creche ao 6º ano de escolaridade, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

O estabelecimento educativo dispõe de serviços de Creche e de Pré-Escolar, contendo três salas de Creche e três salas de Pré-Escolar. As salas são compostas por grupos com crianças de idades mistas, e ao nível dos recursos humanos, as salas contam, cada uma, com uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

O Projeto Educativo (PE) da Instituição apresenta oito princípios orientadores que regulam a ação educativa dos profissionais que nela laboram: (1) o respeito pelas diferenças (interesses, ritmos e estilos de aprendizagem) das crianças, assente na diferenciação do trabalho de ensino e aprendizagem; (2) a aprendizagem acontece a partir das interações sociais; (3) as crianças intervêm na comunidade educativa, usufruindo do conhecimento que detém; (4) o grupo é encarado enquanto comunidade de aprendizagem, onde todos os elementos do grupo contribuem para a aprendizagem e crescimento dos seus pares; (5) o conhecimento constrói-se através da planificação e avaliação do percurso realizado, tornando visível a construção do conhecimento; (6) a organização da vida da escola é realizada por meio de práticas democráticas; (7) a gestão dos conteúdos a aprender é realizada de forma partilhada entre crianças e adultos; (8) as diferentes perspetivas pedagógicas dos trabalhadores da instituição são o motor do desenvolvimento da prática pedagógica refletida em comunidades de aprendentes (Projeto Educativo, 2021/2023).

Estes são eixos baseados num trabalho que se rege pelo pensamento socioconstrutivista, suportado pelos valores orientadores da construção de uma escola inclusiva, de forma a garantir a igualdade de acesso e a promoção do sucesso educativo de todas as crianças e, por essa via, a igualdade de oportunidades. Neste sentido, a Instituição defende que a construção do conhecimento é concebida como um processo de co-construção, com um carácter intrinsecamente social, interpessoal e comunicativo, partilhado entre crianças e adultos, onde a diversidade representa um papel exclusivo e absolutamente necessário como fonte de desenvolvimento cognitivo e social. A Instituição tem como valores absolutos, acolher e valorizar a diversidade presente no contexto educativo, apresentando, assim, uma relação recíproca com a questão central da investigação em estudo.

1.2. Caracterização do grupo

O grupo é composto por uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e vinte e uma crianças. O grupo de crianças contém oito raparigas e treze rapazes e é integrado por crianças dos dois anos (que realizam até ao final do ano civil três anos) até aos seis anos de idade. De forma discriminada, o grupo contém duas crianças com seis anos, três crianças com cinco anos, sete crianças com quatro anos, seis crianças com três anos e três crianças com dois anos de idade. A heterogeneidade etária é considerada uma premissa fundamental para se concretizarem os valores institucionais vigentes no PE.

Das vinte e uma crianças, duas são novas no estabelecimento educativo no presente ano escolar, seis transitaram da Creche deste estabelecimento educativo, e as restantes treze já frequentavam o Pré-Escolar nesta sala, com esta equipa pedagógica. É um grupo que está adaptado ao ambiente educativo, demonstrando conhecer e aplicar as regras pré-estabelecidas no contexto, respeitando-as e seguindo-as, de forma autónoma e responsável.

Observo que o grupo apresenta preferência pelas brincadeiras no exterior. Os rapazes demonstram uma clara preferência pelas brincadeiras que envolvem *beyblades* e as cartas de *Pokémon* (brinquedos que trazem de casa), dinossauros e os jogos com berlindes, e as raparigas evidenciam preferência por jogos de mesa e brincadeiras que envolvem a área da cozinha e do faz-de-conta. É notório que no grupo existem pequenos grupos que as crianças estabelecem no dia-a-dia, de forma pacífica e natural. Observo isso nos momentos de brincadeira livre, onde as crianças se dirigem, por norma, para perto dos colegas da sua idade e género e que apresentam também interesses e gostos semelhantes. Apesar de existirem sempre exceções, as crianças demonstram as suas preferências e é com esses pares com quem passam a grande maioria do tempo no estabelecimento educativo.

Os membros da equipa educativa apresentam uma relação sólida de afeto, cooperação e ajuda. O grupo beneficia desta relação, uma vez que tem o exemplo diário de relações alicerçadas no respeito pelo próximo. As relações estabelecidas entre as crianças e os elementos da equipa pedagógica de sala assentam, igualmente, num clima cooperativo, que se constrói com todos e para todos, por meio da comunicação, da partilha e das relações dialógicas.

As dinâmicas do grupo ocorrem por meio dos processos de troca e negociação entre os elementos da equipa pedagógica e as crianças, e entre crianças, ou seja, todos os intervenientes são considerados enquanto suporte para as aprendizagens uns dos outros.

1.3. Caracterização da sala

A sala de atividades é ampla e está equipada com materiais diversos, organizados por áreas do conhecimento das crianças: área da cozinha e do faz de conta, área da biblioteca, dos jogos de mesa, área da garagem e dos animais, área de arrumação de materiais, área do tapete, área dos jogos. Os materiais estão dispostos ao alcance das crianças e as mesmas podem tirar proveito destes recursos autonomamente e circular com liberdade pelo espaço.

As paredes da sala estão cobertas de produções realizadas pelas crianças, usadas como expositores permanentes dos seus desenhos, pinturas, textos, projetos. É também nas paredes da sala, na área do tapete, que se encontram, ao nível das crianças, um conjunto de instrumentos de registo (mapa de presenças; calendário; mapa de tarefas; plano do dia; diário; mapa da rotina semanal; lista dos projetos “queremos”) que têm o propósito de organizar a vida do grupo, auxiliando a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa.

Em relação à rotina do grupo, o momento do acolhimento realiza-se no espaço exterior, quando não chove, ou na sala polivalente, quando chove. O grupo sobe para a sala com a educadora às 9h30 e de seguida reúne-se no tapete. Até às 10h/10h30 são preenchidos, em grupo, os instrumentos de registo: mapa de presenças, calendário e plano do dia. À segunda-feira são também estipulados os responsáveis das tarefas que irão auxiliar alguns momentos da rotina do grupo (almoço, lanche, arrumação, organização do dia) durante os restantes dias da semana. Durante o período da manhã (10h - 11h45) são realizadas diferentes dinâmicas/atividades, consoante o dia da semana. A diferentes atividades são realizadas maioritariamente em grande ou pequenos grupos. De manhã, no período entre as 11h e as 11h45, à quarta-feira o grupo tem expressão musical, e quinta-feira expressão motora lecionadas, cada uma, por um professor diferente e da área correspondente. Às 11h45 o grupo reúne-se para comer uma peça de fruta e de seguida as crianças dirigem-se para a sala polivalente para o almoço. O almoço realiza-se entre as 12h e as 13h. Depois de almoço as crianças que dormem a sesta dirigem-se ao wc para realizar a higiene para depois irem dormir, no ginásio; e as crianças que não dormem vão brincar para o espaço exterior até às 14h, a hora em que sobem para a sala. Já na sala, é comum a educadora contar uma história, e entre as 14h e as 15h30 o grupo dedica-se, maioritariamente, à realização dos projetos e/ou terminar alguma atividade que ficou por finalizar no período da manhã. Pelas 14h30/15h as crianças que dormem a sesta voltam à sala, juntando-se às restantes crianças do grupo. Às 15h30 o grupo reúne-se na sala para

lanchar. Às 16h iniciam-se as atividades complementares: segunda-feira *yoga*, terça-feira *ballet*, quarta-feira inglês, quinta-feira filosofia e sexta-feira judo. As crianças que não estão inscritas nestas atividades ficam em brincadeira livre na sala ou no espaço exterior até as famílias as irem buscar.

O dia-a-dia do grupo apresenta uma rotina fixa (ver Figura 1), contudo, as crianças dispõem de uma participação ativa nas decisões que lhes dizem respeito.

Figura 1

Rotina semanal

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Novidades	Ciências	Matemática	Expressão plástica	Conselho
Leitura e escolha das novidades	Histórias	Expressão musical	Expressão motora	Arrumação
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Escrita	Projeto	Projeto	Jogos	Brincadeira livre
Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
<i>Yoga</i>	<i>Ballet</i>	Inglês	Filosofia	Judo

Os pais/famílias têm uma presença assídua nas dinâmicas de sala. A educadora cooperante confere às famílias tempo e espaço para que partilhem com todo o grupo algum interesse, *hobbie*, talento, curiosidade, mas também para permanecer na sala o tempo que quiserem e conhecer de perto o dia-a-dia das crianças no Jardim de Infância.

Os recursos disponíveis na comunidade envolvente apresentam, para a educadora cooperante, um meio para alargar e enriquecer as aprendizagens do grupo, sendo, por isso, considerados uma extensão do trabalho desenvolvido em sala. A educadora cooperante está constantemente atualizada sobre os recursos da comunidade e o que está a acontecer a nível cultural e social, organizando, sempre que é possível e se justifica, visitas e passeios ao exterior.

II – Problemática

O tema do presente relatório – diferenciação pedagógica – emerge do meu profundo interesse pela temática, ao considerá-la um requisito necessário e estruturante na ação pedagógica de um educador de infância.

Somos, enquanto espécie humana, marcados pela diversidade (Santos & Cristofoleti, 2015). Esta é uma premissa hoje consensual e as salas do Jardim de Infância espelham esta mesma realidade (Pozas & Schneider, 2019), uma vez que todas as crianças têm “relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000, p. 30), porque todas elas são diferentes. Foram largos os passos dados ao longo da história, no campo da pedagogia, psicologia e sociologia, até chegarmos à compreensão de que os grupos homogêneos não passam de um mito (Hall, 2002; Pires, 2001) e, por isso, a heterogeneidade – enquanto componente presente em todos os grupos – implica, necessariamente, a mobilização de práticas pedagógicas diferenciadas, como resposta à diversidade (Gaitas & Morgado, 2010; Niza, 2004).

A diferenciação pedagógica encontra-se no âmago dos princípios da educação inclusiva (Morgado, 2003, 2009), uma vez que a inclusão implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, como resposta à individualidade de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016; Pozas, Letzel & Schneider, 2020). Considerando a diversidade uma norma e não uma exceção, na convicção de que o mundo é plural e a educação de infância deve celebrar essa pluralidade (Vasconcelos, 2009), são vários os normativos que reiteram a exigência da educação inclusiva, enquanto meta a ser alcançada nas instituições escolares (Pereira et al., 2018), apelando à necessidade de os educadores de infância desenvolverem uma pedagogia que responda positivamente à diversidade, “olhando para as diferenças individuais não como problemas a ser encarados, mas como oportunidades para enriquecer o ensino” (UNESCO, 2005, p. 6).

Contudo, responder à diversidade constitui-se como um grande desafio para os profissionais de educação, que caracterizam este exercício como desafiante, exigente, complexo e difícil (Gaitas & Pipa, 2012; Maia & Freire, 2020; Tomlinson & Imbeau, 2012; Veiga, 2013). Apesar de os docentes, em teoria, manifestarem crenças positivas em relação à importância da diferenciação pedagógica, reconhecendo a necessidade de diferenciação como resposta à diversidade (Clérigo et al., 2017; Perrenoud, 2000a), revelam dificuldades em concretizar a aplicação deste conceito (Gaitas & Alves Martins, 2017), corroborando a convicção de Ainscow (1997) de que “sabemos mais do que aquilo que pomos em prática” (p. 3). Deste modo, a complexidade desta temática surge na sua operacionalização.

Sendo este um dos grandes desafios que o educador de infância abraça, surgiu o objetivo da presente investigação – conhecer as práticas de diferenciação pedagógica que um educador de infância mobiliza na sua prática quotidiana no Jardim de Infância.

Tornou-se relevante analisar e refletir em torno das práticas de diferenciação pedagógica da educadora cooperante, porque, enquanto estas práticas são encaradas como uma “missão impossível” e uma utopia para muitos profissionais de educação (Perrenoud, 2000a), ao conhecer o contexto da Prática Supervisionada, percebo que a diferenciação pedagógica acontece, mobilizada pela educadora cooperante, apresentando, assim, amplas possibilidades de análise e reflexão, e aprendizagem.

Em função disso, emergiram os seguintes objetos de estudo: conhecer as concepções e práticas de diferenciação pedagógica da educadora cooperante, e as dificuldades que sente na mobilização das mesmas. Estes objetivos foram operacionalizados em três questões específicas de investigação:

- 1. Quais as concepções de diferenciação pedagógica?**
- 2. Quais as práticas de diferenciação pedagógica mobilizadas?**
- 3. Quais as dificuldades na mobilização de práticas de diferenciação pedagógica?**

Para ver estas questões respondidas, foram definidos dois eixos de análise estruturais, direcionados para:

- a) O trabalho desenvolvido pela educadora cooperante;
- b) A minha intervenção junto do grupo.

Considerámos que seria benéfico desdobrar os eixos de análise, incluindo, não só o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, como também a minha própria ação, uma vez que também eu intervenho naquele que é o dia-a-dia do grupo. Desta forma, pretendo, não só refletir em torno das práticas de diferenciação pedagógica da educadora cooperante, como também direcionar este exercício reflexivo para a minha ação junto do grupo, com o propósito de “conferir mais densidade e valor humano ao meu trabalho” (Vasconcelos, 1997, p. 63), ao refletir sobre mim mesma ao longo do processo, sendo este um fator crucial para a construção da minha profissionalidade, pois a reflexão sobre a prática configura-se como o maior exercício de desenvolvimento profissional (Freire, 1996).

III – Enquadramento teórico

3.1. Inclusão: origem e evolução

O conceito de inclusão surge associado às Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Florian, 2014) tendo, como origem, a facilitação do acesso à educação a pessoas com deficiência (Neiva et al., 2017). No seu cerne – e enquanto princípio primordial –

encontra-se o direito à educação, proclamado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* em 1948 (ONU, 1948), na *Convenção dos Direitos da Criança* em 1959 (ONU, 1959) e reiterado, até à atualidade, em inúmeros documentos juridicamente vinculantes, para que a educação seja, efetivamente, um direito de todos e não apenas um privilégio para alguns (Pereira et al., 2018; Ytterhus & Åmot, 2021). Todos estes documentos suportam a convicção de Rodrigues (2014), “apesar de sermos tão eloquentemente diferentes, temos os mesmos direitos” (p. 76).

O movimento inclusivo aparece como alternativa ao movimento integrativo (Gaitas & Morgado, 2010) – enquanto o segundo procurou, essencialmente, envolver fisicamente as crianças com NEE nas escolas de ensino regular (Rebocho et al., 2009); o primeiro vai mais além, exigindo que as crianças com NEE não estejam apenas presentes nas escolas de ensino regular, mas que lhes sejam também garantidas oportunidades de participação no quotidiano escolar (Florian & Rouse, 2009; Florian & Spratt, 2013). Neste sentido, a abordagem pedagógica inclusiva procura eliminar as barreiras que limitam o envolvimento e participação das crianças com NEE (UNESCO, 2019a), fornecendo apoio ajustado e adaptado às necessidades de aprendizagem destas crianças (Teixeira & Bernardelli, 2016).

Nas duas décadas que sucederam a Declaração Universal de 1948, surgiram diversos normativos legais direcionados para a educação inclusiva, que contribuiriam para a reflexão da temática na esfera educacional (Chaleta et al., 2009; Maia & Freire, 2020) e, ao mesmo tempo, para a sua exponencial evolução e consolidação (Gaitas & Morgado, 2010). Entre eles, destacamos a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* em 1990 (UNICEF, 1990), com o propósito de “assegurar uma educação básica para todos, de modo a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem numa escola onde todos possam fazer parte integrante” (Clérigo et al., 2017, p. 107); e, passado quatro anos, a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), que reconhece, igualmente, a importância de as crianças com NEE terem acesso a um ensino regular (Ferreira et al., 2015), bem como a necessidade de as escolas se adaptarem a todas as crianças, “independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11).

O movimento da educação inclusiva foi sofrendo algumas mudanças e o conceito passou a ter um significado mais amplo, expandindo o seu propósito inicial (Gaitas & Morgado, 2010). O movimento inclusivo passou a lutar pelos direitos, não só da educação das crianças com NEE, mas também de todas as crianças que se encontram sujeitas à discriminação e exclusão, como por exemplo, crianças de minorias étnicas, de origens

culturalmente diversas, falantes de línguas não nativas, de origens socioeconómicas fragilizadas, ou qualquer outra variável que possa interferir e/ou criar barreiras à aprendizagem (Pantić & Florian, 2015). No fundo, o conceito de inclusão passou a abranger o combate a qualquer discriminação que se faça sentir no seio da comunidade escolar (Clérigo et al., 2017). Neste sentido, as políticas direcionadas para a educação inclusiva alegam, até ao final do século XX, a inclusão enquanto resposta do sistema educativo às crianças apelidadas de mais “vulneráveis” (Madureira, 2017).

Nesta perspetiva, a inclusão, enquanto movimento direcionado para o apoio de crianças com NEE ou “vulneráveis”, sublinha a ideia de os docentes introduzirem medidas diferentes somente para responder às necessidades destas crianças (Ainscow, 1997). Assim, individualizar os processos de aprendizagem, apresentando respostas segmentadas apenas para estas crianças, é uma “vontade declarada de favorecer os desfavorecidos” (Perrenoud, 2000a, p. 27) e, por isso, embora as intenções sejam positivas, esta diferenciação poderia comprometer o seu propósito, contribuindo para uma exclusão ainda maior (Dijkstra et al., 2017; Gaitas & Morgado, 2010; Tudge, 2002). O termo NEE passou, assim, a constituir uma barreira ao desenvolvimento das práticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2002; Florian, 2014).

Neste seguimento, à medida que nos aproximávamos do século XXI, o movimento inclusivo passou a exigir uma visão mais alargada. Surge, assim, o movimento Escola Para Todos (EPT) (Pires, 2001). Este novo posicionamento da escola inclusiva obrigou a um outro olhar em torno da diversidade humana (Sanches & Teodoro, 2007). Reconhece-se agora que todas as crianças são diferentes (Hall, 2002) e que essas diferenças derivam de múltiplos fatores, relacionados com as transformações socioeconómicas vividas nas sociedades atuais, mas também com os contextos diferenciados em que as crianças se encontram inseridas e as experiências de aprendizagem vividas (F. Pinto, 2011). Também fatores intrínsecos, como o património genético, proporcionam que cada indivíduo seja um ser único (Lopes da Silva et al., 2016), com capacidades, competências, desempenhos, interesses, motivações, necessidades, estilos e processos de aprendizagem próprios (Gaitas & Carêto, 2022; Pozas & Schneider, 2019). Em consequência, tornou-se irrefutável que as escolas se confrontam com um público heterogéneo (Clérigo et al., 2017; Ferreira et al., 2015; Pires, 2001).

A maior mudança do movimento EPT diz respeito ao modo como encara as dificuldades educativas (Ainscow, 1997). As diferenças e dificuldades deixaram de dizer

respeito apenas a alguns, mas a todos (Chaleta et al., 2009; Florian & Linklater, 2010; Pantić & Florian, 2015), extinguindo a “distinção entre «nós» e «eles»” (Skliar, 2006, p. 30). Deste modo, o conceito de inclusão deixou de estar intimamente ligado à educação de crianças consideradas “vulneráveis” ou com NEE (Armstrong, 2014; Silva, 2009), para uma perspectiva de educação que contempla e abrange as necessidades de todas as crianças (Ainscow, 2009; UNESCO, 2005; Pires, 2007). Gaitas e Carêto (2022) ressaltam a ideia central desta mudança de paradigma: “todos os alunos importam e todos têm a mesma importância” (p. 9).

Devido às diferentes abordagens que a educação inclusiva adotou, derivado da significativa evolução do conceito, fez com que, atualmente, existam alguns equívocos quando se define inclusão no panorama escolar (Florian & Spratt, 2013; Gaitas & Morgado, 2010; Spratt & Florian, 2015). No presente relatório, baseamo-nos nos normativos legais em vigor, definindo inclusão escolar como uma abordagem transformadora da escola, que assume um compromisso com a diversidade (Florian, 2014; Gaitas & Carêto, 2022; Vasconcelos, 2009) e procura a “minimização de todas as barreiras à educação de todos os alunos” (Booth & Ainscow, 2002, p. 8), conferindo a todos – independentemente das suas características, estilos e ritmos de aprendizagem – o direito de participar ativamente na vida do grupo (Chaleta et al., 2009; Gaitas & Alves Martins, 2017; Morgado, 2009; Neiva et al., 2017; Teixeira & Bernardelli, 2016).

Neste contexto, tornou-se fundamental caminhar numa direção em que os processos pedagógicos se adequassem à diversidade (Pires, 2001), exigindo, por parte das escolas, repensar de raiz as linhas de ação educativas, procurando formas práticas de os docentes lidarem e gerirem a diversidade (Roldão, 2009; Rouse, 2008; Veiga, 2013). Colocou-se, então, um desafio às escolas – como responder com qualidade à diversidade das crianças? (Gaitas & Morgado, 2010).

3.2. Diferenciação pedagógica

3.2.1. Definição de diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica nasce com o propósito de tornar possível, na prática, a inclusão acontecer, ao apresentar uma via que responde, de forma positiva, às diferenças entre crianças (Florian & Spratt, 2013). São vários os teóricos que sustentam esta ideia. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças” (p. 10). Também Niza (2000) e Dixon et al.

(2014) defendem a convicção de que a diferenciação pedagógica é a fórmula prática de atender às diferenças das crianças numa sala inclusiva. A diferenciação pedagógica é, assim, um eixo estruturante das práticas educativas inclusivas (Guedes, 2014; Trindade & Cosme, 2010) e um caminho possível para responder à questão – como responder com qualidade à diversidade? – A diferenciação pedagógica tornou-se, de alguma forma, a palavra-chave para a falta de resposta da escola à diversidade que nela se encontra (Tomlinson et al., 2008).

O conceito de diferenciação pedagógica, por estar intimamente relacionado com o conceito de inclusão, acompanhou diferentes denominações e perspectivas teóricas (Maia & Freire, 2020). Por esse motivo, atualmente, existem diversas interpretações para este conceito, originando vários equívocos em torno do que é a diferenciação pedagógica (Clérigo et al., 2017; Graham et al., 2021; Tomlinson et al., 2008). Um equívoco comum, é associar a diferenciação pedagógica aos grupos de nível, através da atribuição de tarefas “fáceis” ou “difíceis”, ou através da constituição de grupos/turmas de acordo com níveis “idênticos” de aprendizagem (Bondie et al., 2019; Graham et al., 2021; Tomlinson, 2001, 2017).

No presente relatório, para esta definição, baseamo-nos em autores que sustentam a diferenciação pedagógica como uma filosofia, um conjunto de princípios e práticas que aspiram a uma aprendizagem efetiva e significativa por parte das crianças em contexto de grupo (Tomlinson & Imbeau, 2010), com o intuito de que todos, independentemente dos ritmos e estilos de aprendizagem, experienciem, sempre que possível – juntos – situações de aprendizagem (Bondie et al., 2019; Perrenoud, 1996, 2000a). Neste sentido, de acordo com Perrenoud (2000b):

Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos – mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloca cada um dos alunos em uma situação ótima. (p. 55)

Hall (2002) menciona que a diferenciação pedagógica é “maximizar o crescimento e o sucesso individual de cada aluno, encontrando cada aluno onde ele está e auxiliando no processo de aprendizagem” (p. 1). Para Roldão e Almeida (2018), diferenciar pedagogicamente significa “definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução por todos das aprendizagens pretendidas” (p. 40). Gaitas e Carêto (2022) corroboram esta premissa, mencionado:

Por diferenciação pedagógica entende-se o processo pelo qual a planificação e a forma como os conteúdos curriculares são trabalhados em sala de aula têm em conta as diferenças individuais dos alunos, e ajusta o que é ensinado, bem como o modo como é ensinado, aos estilos de aprendizagem e às necessidades individuais de cada aluno. (p. 12)

Pozas et al. (2020) definem o conceito diferenciação pedagógica como um conjunto de práticas que permitem os docentes responder adequadamente à heterogeneidade das crianças. Pozas e Schneider (2019), na mesma linha de pensamento, apresentam a diferenciação pedagógica como um termo “guarda-chuva”, por considerarem que este conceito abrange qualquer prática mobilizada pelos docentes, quando o propósito é a gestão da heterogeneidade das crianças no seio do grupo.

Ao definirmos diferenciação pedagógica, importa ressaltar que a procura pelo potencial máximo de cada um é efetuado em contexto grupo. A mobilização da diferenciação pedagógica enfatiza a importância de a aprendizagem ocorrer num contexto social (Portugal, 2009; Vasconcelos, 1997), onde a diversidade presente no grupo apresenta um papel necessário (e de destaque) para o desenvolvimento de todos os membros do grupo (Gaitas & Morgado, 2010). Desta forma, a aprendizagem é entendida como responsabilidade coletiva, assente na ideia de que todos têm um papel fundamental no desenvolvimento de todos (Spratt & Florian, 2015; Vasconcelos, 2009). A diferenciação pedagógica estabelece, assim, uma relação de reciprocidade com as teorias e abordagens de matriz construtivista e socioconstrutivista, sustentados pelas ideias dos teóricos Bruner e Vigotsky (Armstrong, 2014; Dijkstra et al., 2017; Gaitas & Carêto, 2022).

O conceito de diferenciação pedagógica aproxima-se do conceito ético de equidade. O conceito de equidade procura justiça, encontrando-se ligado ao conceito de *fairness* (UNESCO, 2019a, 2019b). A promoção da equidade em educação implica medidas diferenciadas – respostas diferentes para crianças diferentes (Rodrigues, 2014, 2017) – procurando que todos acedam a níveis semelhantes, através de procedimentos diferentes (Roldão, 2009). O conceito de equidade aceita a heterogeneidade e adapta-se a ela (Pires, 2001), à semelhança da diferenciação pedagógica, que procura que todas as crianças, sem exceção, sejam confrontadas com situações pedagógicas adequadas às suas características (Gaitas & Silva, 2010; Pires, 2001; Zerai et al., 2021).

Alguns dos princípios que norteiam a mobilização da diferenciação pedagógica: dar resposta a todas as crianças (Florian & Linklater, 2010; Silva, 2009); assumir a

heterogeneidade como um critério positivo e necessário à educação (Guedes, 2014; UNESCO, 2005; Rodrigues, 2014; Spratt & Florian, 2015); reconhecer as diferenças individuais das crianças como oportunidades para enriquecer as suas aprendizagens (Ainscow, 2009; Bondie et al., 2019; Booth & Ainscow, 2002; UNESCO, 2005, 2019^a; Rodrigues, 2014, 2017; Santana, 2000); aceitar e valorizar a diversidade de motivações, interesses, capacidades, expectativas das crianças (Cruz, 2009; Morgado, 2003, 2004, 2009; Tomlinson, 2008, 2014); promover a participação efetiva de todos (Madureira, 2017); adaptar a pedagogia aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Roldão, 2009; Veiga, 2013); exercer oportunidades de aprendizagem acessíveis e à disposição de todos (Madureira, 2017; Pereira et al., 2018); incentivar e valorizar as aprendizagens cooperativas (Guedes, 2014); ter grandes expectativas para todas as crianças (Gaitas & Alves Martins, 2017); partilhar as responsabilidades de gestão de sala com as crianças (Guedes, 2014); trabalhar em cooperação com outros adultos (Madureira, 2017).

A diferenciação pedagógica torna-se, no século XXI, uma questão central das preocupações políticas no paradigma educacional. O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, define o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância assente na necessidade de o educador responder com uma pedagogia diferenciada às necessidades das crianças. Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), em 2016, reconhecem, enquanto fundamento da pedagogia para a infância, o respeito e valorização pelas características individuais de cada criança, dando ênfase à diversidade enquanto meio privilegiado para enriquecer as experiências de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Em 2015, a ONU, na implementação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), coloca, pela primeira vez, a equidade no centro dos objetivos direcionados para a educação (UNESCO, 2019b), apelando a que os Estados-membros garantam o acesso à educação inclusiva e equitativa. Da mesma forma, a UNICEF (2019), na Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos, reconhece o direito à educação de todas as crianças, invocando a função da escola em dedicar-se a todos (inclusão), facultando o necessário a cada um (equidade) (Rodrigues, 2017).

Desde 2018, a diferenciação pedagógica é uma das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, publicadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, contempladas no nível de intervenção universal (dedicado a todas as crianças do grupo), tendo, como finalidade “a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de

oportunidades” (Decreto-Lei n.º 54/2018). Todos os documentos oficiais que orientam as práticas educativas da atualidade direcionadas para a educação de infância apelam à necessidade de uma resposta direcionada às características individuais de cada criança – diferenciação pedagógica – como um dos fatores determinantes para uma educação de infância de qualidade (Martins et al., 2017).

3.2.2. Da teoria à prática

Apesar de, em teoria, os especialistas em educação recomendarem, há várias décadas, a mobilização de práticas de diferenciação pedagógica, e de os regulamentos educativos vigentes evocarem este compromisso ético (Esteves, 2017), vários estudos realçam que poucos educadores de infância a implementam, por terem a perceção de que estas práticas são complexas, exigentes e difíceis (Cohen & Lotan, 2017; Clérigo et al., 2017; Tomlinson, 2016; Tomlinson et al., 2015).

Neste seguimento, de modo a apoiar e orientar o trabalho dos profissionais de educação, alguns autores criaram modelos de diferenciação pedagógica (Gaitas, 2010; Gaitas & Alves Martins, 2017; Gaitas & Pipa, 2012; Gaitas & Silva, 2010; Morgado, 2003, 2004, 2009; Pozas & Schneider, 2019; Pozas et al., 2020; Tomlinson, 2010, 2014, 2017), que procuram responder ao dilema de muitos docentes – como diferenciar? (Dixon et al., 2014). Estes modelos foram elaborados com o objetivo de fornecer aos profissionais um “guia” que promove a sensibilização para o tema, aumentando a capacidade de acolhimento das diferenças das crianças (Kotob & Arnouss, 2019; Morgado, 2009). Os modelos de diferenciação pedagógica vêm dar força e vida às práticas de diferenciação, passando da teoria à prática, contribuindo para que mais educadores de infância possuam ferramentas para abordar a heterogeneidade (Kotob & Arnouss, 2019; Pozas & Schneider, 2019) e encarar a diversidade como um desafio, em vez de um problema (Maia & Freire, 2020).

Os modelos de diferenciação pedagógica surgem de modo a combater a “diferenciação selvagem” (Perrenoud, 2000a, p. 26) que ocorre em diversas salas e que nasce do desconhecimento dos docentes, da urgência das solicitações das crianças e da pressão em dar respostas imediatas a todos. Este tipo de diferenciação é, diversas vezes, automática, provém das circunstâncias e não foi, de modo algum, programada (Perrenoud, 2000a). Os modelos de diferenciação pedagógica propostos por estes autores, propõem, pelo contrário, práticas conscientes, significativas e fundamentadas.

Todos estes modelos variam quanto à sua estrutura: o modo como as práticas de diferenciação pedagógica estão organizadas e esquematizadas; a terminologia empregue; e o modo como o conteúdo é abordado. Enquanto o modelo de Tomlinson (2010, 2014, 2017) é maioritariamente teórico, por seu turno, o modelo de Morgado (2009), aplicado por Gaitas e Silva (2010), Gaitas (2011), Gaitas e Pipa (2012) e Gaitas e Alves Martins (2017) evidencia uma componente mais prática, contribuindo de forma mais relevante para que os educadores de infância consigam, de facto, compreender como podem mobilizar na prática a diferenciação pedagógica. Porém, apesar das diferenças evidentes, os autores mencionados regem-se por princípios e valores comuns. Os modelos de diferenciação pedagógica identificados baseiam-se no pressuposto de que a diferenciação não é uma estratégia para ser implementada quando há tempo extra, mas, pelo contrário, “é um modo de vida em a sala de aula” (Tomlinson, 2001, p. 7).

Com base na revisão de literatura, apresentaremos, em seguida, as dimensões que os modelos de diferenciação pedagógica mencionados reconhecem como práticas possíveis e desejáveis para que os profissionais de educação respondam com qualidade à diversidade.

Os modelos apresentam as práticas categorizadas em diferentes módulos, tais como: (1) avaliação; (2) planeamento; (3) organização do trabalho das crianças; (4) atividades e tarefas de aprendizagem; (5) ambiente de aprendizagem. Estas cinco categorias requerem, por parte do docente, uma reflexão separada e conjunta, porque dependem umas das outras para ter sucesso (Tomlinson & Imbeau, 2010). De acordo com Tomlinson et al. (2015), “a fraqueza em qualquer um desses elementos diminui a eficácia de todos os outros” (p. 2).

A primeira categoria – avaliação – constitui-se como o mais importante instrumento de regulação pedagógica ao orientar, simultaneamente, o trabalho do educador e das crianças (Gaitas & Silva, 2010; Pinto & Santos, 2006). A modalidade avaliativa que estabelece uma relação de reciprocidade com a diferenciação pedagógica é a avaliação formativa (Perrenoud, 2000a). A avaliação formativa, enquanto suporte da ação educativa, é baseada numa observação consistente, rigorosa, contínua e sistemática das crianças nas suas múltiplas atividades naturais do dia-a-dia (Morgado, 2009; Portugal, 2012). A avaliação formativa desenvolve-se ao longo do tempo e acontece sempre durante a ação, incidindo sobre todo o processo de ensino e aprendizagem (Cardona & Guimarães, 2013). Por este motivo, não existem momentos específicos dedicados à avaliação – esta acontece todos os dias, ao longo do dia (Drummond, 2015; Lopes da Silva et al., 2016).

Apenas através de uma observação cuidada e atenta o docente poderá reunir informações sobre o modo como as crianças aprendem, o que aprendem, em que aspetos revelam dificuldades, quais os seus interesses, competências e motivações (Hall, 2002; Morgado, 2009; Portugal, 2012). No fundo, estas dimensões respondem a um conjunto detalhado de referências que ajudam o educador a caracterizar cada criança, compreendendo o posicionamento das crianças no processo de desenvolvimento (Cardona et al., 2021). Esta informação auxilia o docente na tomada de decisões, permitindo-lhe ponderar ações e estratégias futuras com vista a ampliar as aprendizagens e promover o desenvolvimento das crianças (Cardona & Guimarães, 2013; Pozas & Schneider, 2019; Tomlinson, 2001; Tomlinson & Moon, 2013). Deste modo, conhecer profundamente as crianças permite ao docente atuar para que “cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Clérigo et al., 2017, p. 103). Assim, esta modalidade avaliativa procura adaptar-se à singularidade de cada criança, exigindo aos docentes capacidade de adequação da prática às atuais e reais necessidades das crianças (Bondie et al., 2019; Pinto & Santos, 2006; Portugal, 2012).

Esta é “uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16), dado que não procura avaliar se a criança atingiu (ou não) determinada competência mas, em contrapartida, procura conhecer como se desenvolve o processo de aquisição de competências – o modo (como?) e o motivo (porquê?) subjacentes ao desenvolvimento (ou ao não desenvolvimento) de determinada aprendizagem por parte da criança (Drummond, 2015). Corroborando Drummond (2015), “alguns avançam rapidamente, outros muito mais devagar, mas todos têm de subir” (p. 15). Esta é a função do docente que avalia formativamente – fazer “subir”. Apesar de todas as crianças conterem ritmos e processos distintos de desenvolvimento, cabe ao educador de infância assegurar que todos “sobem” (Pinto & Santos, 2006).

Esta modalidade de avaliação requer o envolvimento das crianças, uma vez que são os principais visados neste processo (Barreira et al., 2006). Cabe, por isso, ao educador, dar oportunidade para que cada criança se conheça, tomando consciência das suas competências, dificuldades e conquistas (Cardona & Guimarães, 2013), “consciencializando-o de que a aprendizagem não é um produto de consumo mas um produto a construir, e de que ele próprio tem um papel fundamental nessa construção” (Ferraz et al., 1994, p. 3), mas, também, proporcionar momentos para que as crianças se avaliem a si e ao grupo, através de auto e heteroavaliações. Deste modo, as crianças

apresentam um papel relevante no seu desenvolvimento (autoavaliação), mas também no dos seus pares (heteroavaliação). Guedes (2014) partilha num testemunho sobre a sua prática pedagógica, como se processam as avaliações coletivas: “diariamente juntamos à volta da mesa e fazemos o ponto da situação do nosso trabalho, isto é avaliamos: clarificando, removendo obstáculos, desocultando intenções e apoiando as crianças na construção de juízos valorativos mais adequados” (p. 120). Estes momentos são um importante contributo para a aprendizagem de todos os membros do grupo, dado que implica o diálogo, a partilha e a discussão de ideias e de pensamentos diferentes (Clérigo et al., 2017; Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, a avaliação formativa pressupõe uma “cultura de muitas vozes” (Marques, 2018, p. 54), um exercício que deve ser realizado coletivamente, garantindo a análise e reflexão de uma multiplicidade de perspetivas (Fochi & Pinazza, 2018).

A segunda categoria – planeamento – surge como consequência da avaliação, ao possibilitar colocar o que se avaliou em ação (Morgado, 2009). Por esse motivo, avaliar e planificar caracterizam-se por ser duas etapas interdependentes, sustentando-se mutuamente, na medida em que a planificação só é “significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Ao planear, o educador deve ter em consideração o que avaliou para adequar as propostas e a sua intervenção às atuais capacidades, necessidades, curiosidades e perspetivas das crianças (Morgado, 2009; Portugal, 2012).

Deve ser garantido às crianças voz e participação ativa nos planeamentos e nas tomadas de decisão relativas ao seu processo educativo (Ainscow, 2009; Booth e Ainscow, 2002; Hockett, 2018; Tomlinson, 2001). Para isso, os docentes devem criar momentos específicos orientados para escutar, uma vez que, de acordo com Freire (1996) “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (p. 43). Nestes momentos, deve-se privilegiar tempo para que as crianças partilhem as suas sugestões e vontades – o que querem fazer, como querem fazer, com quem querem fazer (Cardona et al., 2021). Este processo deve ser entendido como uma conversa, onde juntos (docentes e crianças) dialogam, refletem e negociam sobre a construção da aprendizagem (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Importa mencionar duas das características inerentes aos planeamentos: previsibilidade e flexibilidade (Morgado, 2009; Tomlinson & Imbeau, 2010). Apesar de parecerem duas características incompatíveis, numa prática diferenciada é necessário que o grupo conheça a sua rotina diária, que esta esteja estruturada e organizada para que as

crianças saibam o que vai acontecer e o que é esperado de si e dos outros nos diferentes momentos do quotidiano. De acordo com Post e Hohmann (2011) “uma rotina é mais do que saber a hora a que (...) come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas” (p. 193). Esta previsibilidade faz, automaticamente, com que as crianças ganhem uma maior autonomia e confiança em contexto sala. Contudo, planear não é apenas prever um conjunto de propostas, mas sim estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (Lopes da Silva et al, 2016). É aqui que entra a flexibilidade.

Corroborando Dixon et al. (2014), a própria natureza da diferenciação pedagógica exige que os docentes sejam flexíveis na sua abordagem. A flexibilidade pressupõe a capacidade de o docente modificar os planos e as atividades em função das respostas das crianças, evidentes através de reações, comportamentos, sugestões (Ainscow, 1997; Ferreira et al., 2015; Graham et al., 2021). A planificação requer, assim, um equilíbrio entre a previsibilidade e a flexibilidade. Este equilíbrio é a chave para uma pedagogia diferenciada, que consegue dar resposta ao que foi avaliado antecipadamente, mas também ao que emerge inesperadamente do contexto (Tomlinson et al., 2015).

A organização do trabalho das crianças – terceira categoria –, é alicerçado no pressuposto de que a aprendizagem é um processo social – que acontece com os outros (Ainscow, 1997). O trabalho coletivo é, por isso, o eixo do trabalho desenvolvido numa sala que acolhe práticas pedagógicas diferenciadas. As interações que surgem entre crianças nos diversos momentos de trabalho coletivo, quer seja em pequenos ou grandes grupos, são facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem (Gaitas & Silva, 2010; Pozas & Schneider, 2019), uma vez que todas as crianças se encontram em momentos diferentes de desenvolvimento e dominam saberes e capacidades distintas (Burke, 2011; Lopes da Silva et al., 2016; F. Pinto, 2011). Esta diversidade enriquece as interações no grupo e proporciona diversas ocasiões de aprendizagem (Tomlinson, 2001). Por esse motivo, as diferenças entre crianças (conhecimentos, interesses, capacidades) constituem importantes contributos para a aprendizagem dos seus pares tornando-as um recurso de aprendizagem (Ainscow, 1997; Booth e Ainscow, 2002; Sanches & Teodoro, 2007). A heterogeneidade torna-se, assim, um recurso fundamental do ensino e da aprendizagem (Burke, 2011; Guedes, 2014; Hockett, 2018; Niza, 2012; Tomlinson, 2017).

A composição dos grupos deve ser maioritariamente intencional e os educadores devem ter em consideração as competências e/ou interesses das crianças, dependendo das tarefas em questão (Pozas et al., 2020). A organização destes agrupamentos é flexível,

podendo ser alterada consoante as atividades e tarefas de aprendizagem e as necessidades específicas de cada criança (Clérigo et al., 2017; Gaitas & Alves Martins, 2017; Kotob, & Arnouss, 2019). Contudo, é importante proporcionar também momentos de trabalho individual, para que as crianças sejam confrontados com diferentes papéis e configurações de trabalho (Gaitas & Alves Martins, 2017).

Para a quarta categoria – atividades e tarefas de aprendizagem – o educador deverá refletir acerca das diversas maneiras através das quais o grupo poderá realizar ou alcançar um objetivo comum (Tomlinson, 2001). Neste sentido, o educador deve adaptar as atividades/tarefas de aprendizagem às características das crianças, devendo, similarmemente, adequar o modo como os conhecimentos podem ser adquiridos, colocando à disposição diferentes recursos, materiais, instrumentos, para que todos progridam da forma que lhes for mais conveniente (Bondie et al., 2019; Clérigo et al., 2017; Gaitas & Silva, 2010; Maia & Freire, 2020).

Uma das estratégias sugeridas pelos autores para facilitar a aprendizagem relaciona-se com o desenvolvimento de tarefas desafiadoras apropriadas, que não sejam nem muito simples nem muito complexas, para que as crianças não fiquem desmotivados por já a saberem fazer, mas para também não se frustrarem por não a conseguirem realizar (Gaitas & Alves Martins, 2017; Graham et al., 2021). É, por isso, necessário colocar as crianças em situações “de aprendizagem ótima” (Perrenoud, 2000b, p. 55). Esta questão relaciona-se com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Dijkstra et al., 2016), proposto por Vigotsky. Através da ZDP, o autor apresenta dois níveis distintos de desenvolvimento: (1) o desenvolvimento real – que se refere ao nível de funcionamento que a criança já adquiriu, ou seja, o que consegue resolver de forma independente (Oers, 2007); (2) e o desenvolvimento potencial – que se refere ao apoio que a criança necessita para resolver problemas “acima” do seu desenvolvimento real (Silva & Folque, 2016). A distância entre estes dois níveis de desenvolvimento, é a ZDP.

Assim, a ZDP define-se como a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança – o que já faz – e o nível de desenvolvimento potencial – o que poderá conseguir fazer com a ajuda de um sujeito mais competente (Vasconcelos, 1997; Yudina, 2007). É neste intervalo entre o que é capaz de fazer individualmente, e o que realiza mediante o auxílio de outros sujeitos mais capazes (Armstrong, 2014; Fino, 2001; Santos & Cristofoleti, 2015), que surge a existência de uma “janela de aprendizagem” (Fino, 2001, p. 278), denominada ZDP. Este tipo de apoio, conhecido como andaime/impulsionar/auxiliar de aprendizagem (Pozas & Schneider, 2019; Tomlinson,

2014; Vonta, 2007) deverá ser exercido pelo educador mas, sempre que possível, pelos pares.

Neste sentido, as atividades/tarefas de aprendizagem que se enquadram numa sala diferenciada, requerem uma atividade partilhada e assimétrica, pois requerem a participação de dois sujeitos com papéis distintos: o tutor (sujeito que concede apoio), e o tutorando (sujeito que é apoiado) (Oers, 2007). Este tipo de interação apresenta benefícios para todos aqueles que nela participam (Peixoto & Monteiro, 1999): os tutores consolidam e reformulam os seus conhecimentos e constroem novos quadros conceptuais, sendo o ato de explicar uma das maneiras mais eficazes para consolidar o próprio conhecimento; e, por sua vez, o tutorando recebe atenção individualizada e amplifica o seu desenvolvimento real (Cohen & Lotan, 2017; Peixoto & Monteiro, 1999).

A proposta da ZDP passa por motivar as crianças a realizar, num primeiro momento, uma tarefa com a ajuda de outros mais capazes para, de seguida, a realizar autonomamente, ou seja, hoje uma criança pode ser auxiliada, mas amanhã ser ela quem auxilia (Gaitas & Alves Martins, 2017). A aprendizagem cooperativa – “aprender no grupo e com o grupo” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 115) – torna-se, por isso, um elemento fundamental na resposta à diversidade (Esteves, 2017; Gillies, 2016; Perrenoud, 2000a, 2000b, 2001; Pinho et al., 2013).

A ZDP não é estática ou linear, é necessário que o educador avalie e determine regularmente o posicionamento de cada criança no seu processo de aprendizagem (Dixon et al., 2014; Santos & Cristofoleti, 2015), para conseguir adequar o nível de exigência das atividades e tarefas de aprendizagem propostas (Vonta, 2007). Por este motivo, o apoio que é dado a cada criança é diferente, uma vez que todas as crianças são diferentes (Dias & Bhering, 2005; Dijkstra et al., 2017).

A quinta e última categoria – ambiente de aprendizagem – diz respeito ao clima de sala. Um ambiente de aprendizagem positivo pressupõe que as crianças se sintam seguras e confiantes no espaço (Gaitas, 2010; Gaitas & Silva, 2010; Tomlinson & Imbeau, 2010). Isso acontece se: existir um ambiente desafiante (Gaitas & Silva, 2010); a heterogeneidade for um elemento imprescindível para as interações na sala e, consequentemente, para o desenvolvimento dos membros do grupo (Teixeira & Bernardelli, 2016); a aprendizagem for considerada uma experiência colaborativa (Gaitas & Alves Martins, 2017); os docentes encararem o seu trabalho enquanto organizadores de oportunidades de aprendizagem, e não como detentores e distribuidores de conhecimento (Tomlinson, 2001); as crianças forem incentivadas a recorrer uns aos

outros para explicações, orientações, ou algum tipo de apoio (Katz, 1995); as crianças apresentarem um papel ativo em todo o quotidiano escolar; por último, se a sala for considerada uma comunidade de aprendizagens (Tomlinson, 2001). No fundo, a possibilidade de existir um clima de sala positivo, decorre do modo e da qualidade como as restantes categorias são colocadas em prática.

Importa referir que não existe uma receita única ou uma solução milagrosa para implementar a diferenciação pedagógica (Hockett, 2018; Perrenou, 2000a; Pozas & Schneider, 2019), nem mesmo uma prática é exequível e replicável com diferentes grupos, pois uma opção que faz sentido em determinado contexto, poderá não ser aplicável da mesma forma a outro grupo de crianças (Santos, 2009). A eficácia destas práticas dependem sempre de fatores como o contexto, as características e necessidades do grupo, as crenças do docente e os objetivos de aprendizagem (Pozas & Schneider, 2019; Pozas et al, 2020). Por este motivo, não existem práticas mais ou menos adequadas, cada prática apresenta vantagens e, inevitavelmente, desvantagens, produzindo efeitos diferentes em todas as crianças (Pozas & Schneider, 2019; Pozas et al., 2020).

3.2.3. Dificuldades à mobilização da diferenciação pedagógica

Embora as investigações em torno desta problemática revelem explicitamente a importância e necessidade de os docentes mobilizarem práticas de diferenciação pedagógica, demonstrando evidências positivas, tanto no desempenho das crianças em sala, como em termos pessoais (Maia & Freire, 2020; Pozas et al., 2020), e de estudos recentes revelam que, apesar de existir unanimidade, por parte dos docentes, em reconhecer a necessidade de disporem de uma pedagogia diferenciada (Clérigo et al., 2017; Hockett, 2018), são muitos os docentes que revelam dificuldades em mobilizar a diferenciação pedagógica, transpondo as suas crenças para a sua prática diária em sala (Dijkstra et al., 2017; Gaitas & Carêto, 2022; Maia & Freire, 2020; Rouse, 2008; Tomlinson & Imbeau 2012).

Os principais motivos que dificultam (ou inclusive impedem) a prática da diferenciação pedagógica relacionam-se com: falta de tempo de planeamento (Bondie et al., 2019; Gaitas & Alves Martins, 2017; Gaitas & Carêto, 2022; Maia & Freire, 2020); falta de preparação/formação dos docentes (Dixon et al., 2014; Gaitas & Carêto, 2022; Gaitas & Alves Martins, 2017; Hehir et al., 2016; Rouse, 2008); obrigatoriedade do cumprimento dos programas curriculares e preocupações com as classificações (Gaitas & Carêto, 2022; Maia & Freire, 2020); falta de recursos e apoio – humanos e materiais (Maia

& Freire, 2020; Sanches & Teodoro, 2007); turmas numerosas (Bondie et al., 2019; Maia & Freire, 2020); resistência das famílias (Gaitas & Carêto, 2022; Gaitas & Alves Martins, 2017); dificuldades na gestão do comportamento das crianças/medo da perda de controle (Gaitas & Carêto, 2022; Gaitas & Alves Martins, 2017; Maia & Freire, 2020); existência de blocos de tempo inadequados (Gaitas & Carêto, 2022; Gaitas & Alves Martins, 2017); dificuldade na mobilização e gestão de recursos adequados à aprendizagem de cada uma das crianças (Gaitas & Pipa, 2012).

Dixon et al. (2014) referem que, em consequência das dificuldades evidenciadas pelos docentes, estes alegam ter de fazer um esforço acrescido para apresentarem uma prática diferenciada. Este esforço revela-se, diversas vezes, como sendo “demasiado”, impedindo a efetiva existência de uma pedagogia diferenciada (Clérigo et al., 2017). Constata-se que grande parte destas dificuldades decorrem da incoerência entre o modo como é contemplado o trabalho do docente e os objetivos e políticas de educação vigentes (Gaitas & Pipa, 2012). Deste modo, a organização da escola, enquanto Instituição escolar, revela-se, por si mesma, uma barreira à mobilização da diferenciação pedagógica (Gaitas & Carêto, 2022).

Contudo, vários teóricos que se debruçam sobre esta temática revelam que “o grande” obstáculo à implementação da diferenciação pedagógica é – a perceção, por parte dos docentes, do que é a diferenciação pedagógica (Maia & Freire, 2020; Rouse, 2008; Sanches & Teodoro, 2007). Muitos docentes não têm uma noção concreta e precisa do que é a diferenciação pedagógica – do que envolve, de como se coloca em prática, das suas potencialidades – o que faz com que, por vezes, pensem estar a desenvolver práticas diferenciadas quando, na verdade, não estão (Maia & Freire, 2020). O facto de os docentes não possuírem noções precisas do conceito de diferenciação pedagógica é, à partida, o maior obstáculo à diferenciação. Assim, a disponibilidade para a colocar em prática reduz significativamente tendo em conta que os docentes sentem que não detêm conhecimentos para a mobilizar com qualidade (Rouse, 2008; Sanches & Teodoro, 2007).

Em contrapartida, o estudo de Gaitas e Pipa (2012) evidencia que os docentes que participam em atividades de formação contínua apresentam uma maior capacidade de exercer práticas diferenciadas, em comparação com docentes que não participam em formações. Do mesmo modo, também Maia e Freire (2020) apoiados nos estudos de Wan (2017) referem que o envolvimento dos profissionais de educação em comunidades de aprendizagem profissional influencia positivamente as práticas diferenciadas. Estes resultados levam-nos a refletir sobre o exposto por Sanches e Teodoro (2007) “é

necessário começar com as condições que temos, no intuito de gerar e bem gerir as condições necessárias” (p.114), ou seja, apesar das adversidades alheias ao docente, como a organização escolar, e as dificuldades inerentes à prática docente, como turmas numerosas e cumprimento obrigatório do currículo, é necessário que os docentes se concentrem no que podem fazer com as condições e recursos que dispõem, sejam formações ou qualquer outro tipo de atividade que atenuem as dificuldades sentidas.

IV – Opções metodológicas

Tendo em conta os objetivos delineados e o contexto específico de investigação, optámos por realizar um estudo de cariz qualitativo.

A metodologia qualitativa sustenta-se no trabalho de campo realizado pelo investigador no ambiente natural onde a investigação decorre (Bogdan & Biklen, 1994; Gonçalves, 2010). No mesmo sentido, procurou-se interpretar e valorizar o estudo dos fenómenos sociais no seu contexto natural – uma sala do Jardim de Infância – como reflexo da necessidade de compreender e interpretar o significado dos comportamentos, experiências e crenças dos sujeitos envolvidos na investigação (Almeida & Freire, 2007; Bogdan & Biklen, 1994; Gonçalves, 2010; Meirinhos & Osório, 2010).

A investigação qualitativa prevê um estudo descritivo dos fenómenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos (Almeida e Freire 2007; Bogdan & Biklen, 1994) e carece, por parte do investigador, uma postura interpretativa, interrogativa, reflexiva e flexível, que implica uma abertura constante ao questionamento, uma atitude de acolhimento com os novos desafios e uma postura auto-questionadora (Afonso, 2014; Almeida & Freire 2007; Gonçalves, 2010; Meirinhos & Osório, 2010).

Este tipo de estudo reúne, por um lado, uma dimensão filosófica e, por outro, uma dimensão científica, na medida em que procura respostas ao “porquê” dos fenómenos sociais, dedicando-se a refletir em torno das questões levantadas – quais as conceções de diferenciação pedagógica?, quais as práticas de diferenciação pedagógica mobilizadas?, quais as dificuldades na mobilização de práticas de diferenciação pedagógica? – e, ao mesmo tempo, mobiliza conhecimentos teóricos, confrontando-os com a realidade social (Amante, 2005; Gonçalves, 2010).

4.1. Procedimentos de recolha de informação: técnicas e instrumentos

Com o intuito de recolher respostas às questões levantadas na investigação, foram selecionados três procedimentos de recolha de dados – observação, consulta documental e entrevista. A mobilização destes procedimentos permitem uma descrição e reflexão

adequada e profunda em torno dos objetos de investigação (Afonso, 2014; Bassey, 2003; Bogdan & Biklen, 1994).

As técnicas e instrumentos de recolha de dados diferem de acordo com as necessidades existentes em cada fase do estudo: na primeira fase, frequentou-se a sala do Jardim de Infância três a quatro vezes por semana, de 20 de outubro a 15 de fevereiro. Neste período, foram utilizadas as técnicas de observação, com recurso a notas de campo, e a consulta documental; na segunda fase utilizou-se a técnica de entrevista (recorrendo ao guião, como instrumento), dois meses após o término do trabalho de campo.

De acordo com Aires (2011), as técnicas de recolha de informação utilizadas agrupam-se em duas categorias: (1) técnicas diretas ou interativas – observação e entrevista; (2) técnicas indiretas ou não-interativas – consulta documental. A escolha destes diferentes procedimentos assenta na necessidade de diversificar as fontes de testemunhos, de modo a gerar várias e diferentes perspetivas, possibilitando o cruzamento de ângulos de análise (Amado, 2017; Meirinhos & Osório, 2010). Nos subcapítulos que se seguem, as técnicas e instrumentos mencionados são analisados detalhadamente.

4.1.1. Observação

Sendo a investigação desenvolvida no contexto natural da prática da educadora cooperante, foi realizada observação de cariz naturalista. Este tipo de observação permite ao investigador obter, de modo sistemático, uma visão mais completa da realidade (Aires, 2011; Amado, 2017), na medida em que as ocorrências podem ser compreendidas de forma mais concreta quando são observadas na primeira pessoa, através do contacto direto com os atores sociais no seu contexto natural de ação (Bogdan & Biklen, 1994).

Nos períodos de observação, foram registados, num pequeno caderno, os aspetos considerados mais importantes e, após a realização da observação, foram reescritas as ocorrências observadas de forma detalhada. Dada a vulnerabilidade da memória, estes registos foram escritos no próprio dia em que ocorreram os acontecimentos, de modo a descrevê-los de forma tão fiel quanto possível, diminuindo a probabilidade de perderem relevância com o tempo (Barros, 2009). O acumular destes registos deram origem às notas de campo – um instrumento de registo da observação que tem como objetivo “captar uma fatia da vida” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152).

As notas de campo possuem uma primeira parte descritiva, onde se apresenta descrito, de forma objetiva, o que foi observado, com o intuito de captar uma “imagem” o mais real possível do local, pessoas e ações observadas em cada momento, de modo a

obter relatos escritos detalhados e fiáveis do que foi visto, ouvido e experienciado durante todo o processo de recolha de informação (Bogdan & Biklen, 1994); e uma segunda parte de análise e reflexão, onde são apresentadas as ideias, preocupações, sensações e apreciações subjacentes ao momento descrito (Flores et al., 1999). Assim, as notas de campo reúnem, por um lado, os dados concretos da realidade observada e, por outro lado, a reflexão pessoal em torno dessa mesma realidade, auxiliando na análise e reflexão das questões de investigação.

4.1.2. Consulta documental

De forma a contextualizar o local de investigação, validar algumas evidências e acrescentar informação aos dados recolhidos através das restantes técnicas de recolha de informação (observação e entrevista), foram consultados alguns documentos, nomeadamente o PE da Instituição e outros documentos disponibilizados pela educadora cooperante, como a avaliação periódica descritiva, documentos auxiliares de trabalho e instrumentos de regulamento e pilotagem. Corroborando Meirinhos e Osório (2010), a análise destes documentos escritos permitiu a recolha de informação que não permite ser captada através da observação.

4.1.3. Entrevista

A entrevista foi um dos procedimentos de recolha de informação utilizados, sendo esta uma das principais técnicas de pesquisa de natureza qualitativa (Amado, 2017). Esta técnica foi realizada no final do trabalho de campo e partiu da necessidade de recolha de informação não-observável que complete os dados recolhidos nas técnicas de recolha de informação utilizadas no decorrer do trabalho de campo: observação e consulta documental. A entrevista foi realizada à educadora cooperante com o objetivo de, através do seu testemunho, obter uma maior compreensão em torno das opiniões, conceções, perspetivas e intenções da prática pedagógica, que permita uma análise profunda em torno das questões de investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista consiste numa conversa intencional que tem como objetivo obter informação específica sobre um determinado objeto de estudo, através dos dados descritos pelo sujeito entrevistado. A riqueza da entrevista está na própria linguagem do sujeito entrevistado, que permite ao investigador ter acesso ao modo como os sujeitos em análise percebem e interpretam a realidade em estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Meirinhos & Osório, 2010). Este é, de acordo com

Aires (2011) e Fontana e Frey (1994), um dos métodos mais comuns e eficazes na procura da compreensão do ser humano.

A entrevista foi semiestruturada (ou semidiretiva). Este tipo de entrevista apresenta um carácter flexível, na medida em que assenta num planeamento prévio, mas que é somente um referencial orientador (Amado, 2017). Durante a entrevista, o entrevistador tem liberdade para romper com a ordem pré-estabelecida, colocando questões nos momentos apropriados, de acordo com as respostas fornecidas pelo entrevistado e consoante o rumo que a entrevista toma (Meirinhos & Osório, 2010).

O guião da entrevista (ver Anexo I) foi estruturado em blocos temáticos, cada um direcionado aos objetivos de investigação propostos: (1) Conceções de diferenciação pedagógica; (2) Práticas de diferenciação pedagógica; (3) Dificuldades na mobilização de práticas de diferenciação pedagógica. Cada bloco temático contém os objetivos pretendidos, as questões orientadoras numa ordem lógica e coerente e as perguntas de recurso a utilizar quando o entrevistado não alcança o grau de explicitação que se pretende para cumprir o objetivo proposto nesse segmento.

As questões orientadoras formuladas são, em conformidade com Amado (2017): (a) abertas – possibilitam uma resposta sem imposições ou restrições; (b) singulares – não contêm mais do que uma ideia, de modo a evitar confusões; (c) claras – com uma linguagem acessível, da compreensão do entrevistado.

De modo a criar um contexto de comunicação favorável, a entrevista foi realizada num local sossegado à escolha do entrevistado. No momento da realização da entrevista, foi explicada a finalidade da mesma, foram comunicados os procedimentos éticos (anonimato e confidencialidade) e foi questionada a possibilidade de gravação da entrevista, em formato áudio através do telemóvel, no qual a educadora cooperante anuiu.

4.2. Questões éticas

A presente investigação foi desenvolvida pautada por uma conduta ética assente nos princípios fundamentais de integridade: (a) fiabilidade na utilização e análise da informação recolhida; (b) honestidade no desenvolvimento da investigação; (c) respeito pelos participantes envolvidos no estudo; (d) responsabilidade pelo decorrer da investigação.

A identificação do estabelecimento educativo e dos sujeitos envolvidos na investigação foi protegida e salvaguardada através da alteração dos respetivos nomes, garantindo-se deste modo confidencialidade dos participantes.

Apresentou-se igualmente o pedido de consentimento informado a todos os participantes para a recolha de informações, solicitando-se autorizações para a recolha dos dados e garantindo-se respetivamente o uso exclusivo para fins académicos.

4.3. Tratamento e análise de dados

Para dar sentido e significado à informação recolhida, a apresentação da análise e tratamento dos dados, no capítulo que se segue – análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada – foi organizada no mesmo seguimento em que surgem as temáticas centrais da investigação, apresentando uma sequência lógica: (1) Concepções de diferenciação pedagógica; (2) Práticas de diferenciação pedagógica; (3) Dificuldades na mobilização de práticas de diferenciação pedagógica.

O tratamento da informação é realizada com base na triangulação dos dados – informação recolhida através das diferentes técnicas e procedimentos de recolha de dados; interpretação e reflexão; conhecimentos provenientes da revisão de literatura.

V – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

Questão de investigação – Quais as concepções de diferenciação pedagógica?

No que diz respeito às concepções de diferenciação pedagógica da educadora cooperante, a mesma refere que diferenciação pedagógica é *“dar uma resposta que não seja igual para todos (...) é tentar sempre ir ao encontro das necessidades de cada um (...) não dar a mesma resposta para todos, porque eu acho que cada um de nós tem características diferentes e então é dar resposta a cada criança individual”* (ver Anexo II).

A educadora cooperante refere que este é um conceito presente na sua prática diária há quinze anos. O conceito da diferenciação pedagógica cruzou-se na sua vida quando fez uma formação a respeito do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM). Foi após esta formação que a educadora cooperante começou a integrar na sua prática educativa a diferenciação pedagógica, porque esta surge contemplada como um dos eixos da ação pedagógica do modelo pedagógico MEM. Pelas palavras da educadora cooperante: *“só fazia sentido esta prática que é por base no Movimento da Escola Moderna, que tem esta diferenciação pedagógica, o trabalhar desta forma”* (ver Anexo II).

Esta realidade levou-me a refletir sobre: (a) a relação entre diferenciação pedagógica e os modelos/abordagens pedagógicas; (b) a necessidade de a formação

inicial dos educadores de infância contemplar no plano de estudos a diferenciação pedagógica; (c) a importância da formação contínua no decorrer da prática docente.

A primeira questão levanta-se porque a educadora cooperante quando se refere à diferenciação pedagógica relaciona-a com o modelo pedagógico MEM. Contudo, a diferenciação pedagógica não é exclusiva do modelo pedagógico MEM. Pelo contrário, a diferenciação pedagógica, por ser um conceito estruturante de toda a ação educativa, e por apresentar uma correlação com o socioconstrutivismo, alicerçado na ideia de que a diversidade apresenta um papel necessário para o desenvolvimento de todos os membros do grupo (Gaitas & Morgado, 2010; Spratt & Florian, 2015; Vasconcelos, 2009, alguns modelos/abordagens pedagógicas ancorados nestes mesmos valores educacionais, no qual o MEM se inclui, atribuem-lhe um papel de destaque. Assim, são os modelos/abordagens pedagógicas que criam uma relação de reciprocidade com a diferenciação pedagógica, e não o contrário. Deste modo, a diferenciação pedagógica, não sendo exclusiva de um modelo/abordagem pedagógica, pode (e deve) ser mobilizada pelos educadores de infância em qualquer contexto.

A respeito do segundo e terceiro tópico, estes nascem do facto de a educadora cooperante somente reconhecer a necessidade de mobilizar a diferenciação pedagógica depois de realizar uma formação. Estes dados indicam que a educadora cooperante não desenvolveu anteriormente formação neste âmbito, inclusivamente na formação inicial, levando-me a refletir sobre a pertinência de esta ser uma temática imprescindível e basilar na formação inicial dos educadores de infância. Vários autores alegam que o conhecimento obtido na formação inicial é um dos principais motivos da efetiva existência de práticas pedagógicas diferenciadas (Dixon et al., 2014; Gaitas & Carêto, 2022; Gaitas & Alves Martins, 2017; Hehir et al., 2016; Rouse, 2008). Por esse motivo, torna-se necessário que esta problemática seja considerada pelas escolas que instruem os educadores de infância, com brevidade e urgência. Penso que seria importante os planos de estudos contemplarem, essencialmente nos primeiros três anos de formação – durante a licenciatura –, a temática da diferenciação pedagógica, pois é neste período que se fundam as bases em torno da educação de infância, e a diferenciação pedagógica deve, no meu ponto de vista, incorporar estas primeiras noções.

Isto leva-nos ao terceiro item de reflexão – a importância da formação contínua. De facto, a educadora cooperante apenas iniciou a mobilização da diferenciação pedagógica com o conhecimento disponibilizado numa formação. O estudo de Gaitas e Pipa (2012) testemunha esta mesma realidade – os docentes que realizam formações

complementares à sua formação base apresentam uma maior capacidade de exercer práticas diferenciadas. A importância de os educadores de infância realizarem formações complementares advém do facto de as formações envolverem duas características interdependentes: fornecem respostas às questões que foram previamente colocadas pelo educador e, conseqüentemente, colocam tantas outras interrogações e matérias de reflexão. Ao perspetivarmos a educação como um sistema em constante construção e evolução, a formação contínua sustenta esta construção, assente na procura por fazer e ser melhor profissional. A partir desta análise reflexiva, levantam-se duas questões que, apesar de não se relacionarem com o objeto em estudo, serão um importante exercício reflexivo a considerar de futuro: (1) quais os apoios fornecidos aos educadores de infância para que estes consigam realizar formação contínua?; (2) qual o papel das instituições/ lideranças escolares em garantir o desenvolvimento profissional dos seus docentes?.

Questão de investigação – Quais as práticas de diferenciação pedagógica mobilizadas?

Relativamente às práticas de diferenciação pedagógica, no que concerne à **avaliação**, a mesma é realizada todos os dias, em diversos momentos do dia. Pelas palavras da educadora: “*a avaliação faz parte de tudo*” (ver Anexo II).

Durante o período da manhã, o grupo junta-se para avaliar o plano do dia, do dia anterior. Esta avaliação é realizada em conjunto, entre crianças e equipa educativa, e tem como objetivo uma reflexão conjunta em torno do trabalho realizado pelas crianças: “*nós ao avaliarmos o dia anterior conseguimos realmente saber se fizemos, se não fizemos, se cumprimos os objetivos (...) se não terminámos temos de terminar, se não fizemos pensar no: porque é que não fizemos?*” (ver Anexo II). Este momento avaliativo contribui para a monitorização do trabalho desenvolvido pelos vários elementos do grupo e para a regulação do trabalho individual das crianças. Em consequência, a educadora cooperante considera este momento avaliativo “*um pilar muito importante para o grupo*” (ver Anexo II).

Um outro momento destinado à avaliação são as reuniões de conselho, que acontecem todas as sextas-feiras. Este momento avaliativo é também realizado por todos os membros do grupo, dando visibilidade ao pensamento de cada criança. Corroborando Guedes (2014), as reuniões de conselho “*trazem para o coletivo o olhar de cada um*” (p. 118). Nas reuniões de conselho, em conjunto, analisam e refletem a respeito da semana que passou: negociam, tomam decisões, assumem responsabilidades, estabelecem metas

individuais e coletivas a atingir na semana seguinte, gerem e regulam conflitos, e procuram estratégias que beneficiem o grupo. Neste momento, é pedido que as crianças considerem o seu comportamento/atitudes/responsabilidades (autoavaliação), mas também a dos seus pares (heteroavaliação). Segundo a educadora cooperante: “*este momento ajuda o grupo todo a perceber o que está a acontecer, se não está a correr bem e porquê (...) o que podemos melhorar naquele grupo, qual é o compromisso que nós vamos assumir para que não volte a acontecer*” (ver Anexo II).

A nota de campo que se segue ilustra uma interação entre a educadora cooperante e uma criança, numa reunião de conselho.

Educadora cooperante – E como correu a tua semana Ca?

Ca – Bem...

Educadora cooperante – E bem porquê?

Ca – Brincaram comigo e eu emprestei as coisas para os meus amigos. E eu combinei com a minha mãe trazer *beyblades* um dia sim e depois um dia não e depois outra vez sim.

Educadora cooperante – E esta semana correu muito bem! Vi que já conseguem partilhar e emprestar os brinquedos que trazem de casa. Achei uma excelente ideia! E acho que era boa ideia todos combinarem isso, visto que correu tão bem esta semana!

Ca – E assim temos outras brincadeiras...

Educadora cooperante – É isso mesmo!

El – Só fazem *beyblade*...

Educadora cooperante – Acho a ideia do Ca e da mãe do Ca uma boa ideia: trazer dia sim, dia não. E já que correu tão bem, podíamos experimentar isto durante uma semana e, na próxima semana, na próxima sexta-feira, voltamos a avaliar como correu a semana a trazer os *beyblades* dia sim, dia não. Porque eu sei que vocês gostam muito de *beyblades*...vamos lançar este desafio ao grupo!? (Nota de campo 1, Anexo III)

Conforme descrito anteriormente, são as partilhas das crianças que direcionam e sustentam as reuniões de conselho. As crianças são as impulsionadoras dos temas de debate e reflexão e a educadora cooperante tem a função de questionar intenções, clarificar ideias e encaminhar as crianças de modo a não perder uma oportunidade de reflexão e avaliação. Neste momento em concreto, com o contributo do Ca e com a mediação da educadora cooperante, o grupo foi levado a refletir a respeito do tema suscitado – as semanas correm mais tranquilamente quando as crianças não trazem brinquedos de casa. A partilha das diferentes opiniões e pontos de vista entre crianças torna este processo mais rico, dado que implica compreender a perspetiva do outro e explicar a sua (Lopes da Silva et al., 2016).

Para a educadora cooperante, este é o grande momento de avaliação e de regulação da vida do grupo, uma vez que agrega um conjunto diversificado de intenções. A

educadora cooperante esclarece as finalidades das reuniões de conselho: *“tornarem-se crianças mais autónomas”* (ver Anexo II), ao lhes serem dadas oportunidades de resolver com os seus pares situações/conflitos/dificuldades que ocorrem no dia-a-dia; *“avaliar tudo o que está à volta”* (ver Anexo II), tomando consciência de que têm um importante papel na gestão da vida do grupo e para isso é necessário intervirem neste momentos; *“responsabilidade”* (ver Anexo II), uma vez que todos reconhecem a importância de tomar em consideração o que foi discutido em conselho; *“serem crianças resilientes, não se frustrarem quando as coisas não correm bem”* (ver Anexo II), procurando soluções, com o apoio dos pares, para os problemas e dificuldades; *“capacidade de ajuda”* (ver Anexo II), sendo este um momento de trabalho coletivo, é necessário que o grupo apresente atitudes de cooperação, entreajuda e solidariedade, como uma efetiva comunidade de aprendizagem.

Os dois momentos de avaliação anteriormente descritos – plano do dia e conselho de grupo – envolvem a modalidade avaliativa que potencia avaliações reais e significativas (Portugal, 2012) – a avaliação formativa –, porque ambos apresentam como finalidade a regulação da vida do grupo. A avaliação exercida pela educadora cooperante não tem como intuito medir aprendizagens e/ou penalizar comportamentos, mas, pelo contrário, auxiliar e apoiar as crianças nas suas dificuldades: *“se não correu bem à segunda-feira, nós não vamos tirar essa responsabilidade à criança, porque o objetivo desta avaliação não é castrar, a única coisa que fazemos é ajudar a superar”* (ver Anexo II). Esta avaliação apresenta uma relação com a diferenciação pedagógica porque pressupõe olhar a criança e ver nela o ser diferente de todas as outras (com as suas especificidades, condicionantes, dificuldades) e ajudá-la a encontrar as melhores soluções para potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Contudo, não existem somente momentos definidos destinados à avaliação. A avaliação é realizada noutros momentos do dia-a-dia, quando assim faz sentido: *“há medida que as coisas vão surgindo, vamos conversando sobre, vamos questionar”* (ver Anexo II). Também eu, na intervenção em contexto da Prática Supervisionada, durante a execução do projeto “o Espaço”, procurei que a avaliação ocorresse ao longo do processo. Para esse propósito, foram vários os momentos em que me sentei com o grupo para fazermos um ponto de situação. Nestes momentos, conversámos sobre o que já tinha sido feito, debatemos sobre o que fazer de seguida, refletimos sobre o que foi correndo bem e o que correu menos bem, conversámos sobre a intervenção dos vários elementos do grupo ao longo do processo, as competências adquiridas, o grau de entreajuda que existiu, entre

outros assuntos. O trabalho de projeto “o Espaço” foi realizado alicerçado na premissa de que todos os membros do grupo têm uma voz ativa no desenvolvimento do projeto e que é por meio da regulação e avaliação do trabalho diário que conferimos, em conjunto, sentido ao ciclo – observação/registo-planeamento-avaliação/reflexão (Lopes da Silva et al., 2016).

Privilegiei que a avaliação ocorresse em grupo porque entendo a avaliação como uma conversa, onde em conjunto se reflete e pondera em torno da construção da aprendizagem (Malavasi & Zoccatelli, 2013). Numa dinâmica desta natureza, as crianças aprendem a comunicar, a ouvir os outros, a aceitar e valorizar o que os seus pares dizem, constroem e partilham significados, negociam com os outros o seu próprio conhecimento e os diferentes pontos de vista. Estes são momentos onde a comunicação desempenha um papel de destaque, apresentando-se como veículo privilegiado da aprendizagem. As crianças ao escutarem e ao serem escutadas, assumem uma cultura de sensibilidade e tolerância perante as diferenças dos outros. Assim, é possível que dentro do grupo se fortaleçam os valores de respeito e empatia, levando-me a refletir em como a inclusão pode acontecer, de forma plena, quando ouvimos e nos deixamos ouvir. Deste modo, a escuta torna-se indissociável da aceitação da diferença, uma vez que “se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo” (Freire, 1996, p. 45). Neste sentido, escutar transcende o propósito de ouvir, trata-se da disponibilidade em ouvir o outro, a abertura perante as diferenças e as vontades do outro. Tem como intuito, segundo Guedes (2014) “construir, incluir, apoiar, fazer crescer todos com todos” (p. 121), agindo em benefício da aceitação e da valorização da diferença – mobilizando, assim, a diferenciação pedagógica.

No que diz respeito ao **planeamento**, o mesmo é realizado pela equipa educativa de sala (educadora cooperante e auxiliar de ação educativa) em conjunto com as crianças. De manhã, o grupo reúne-se para a elaboração do plano do dia. Este instrumento é elaborado com base na rotina semanal (ver Figura 1) do grupo e, por isso, existem tempos pré-programados, como “expressão plástica”, mas é conferido ao grupo poder de decisão no que realizar durante esse tempo. A educadora cooperante procura não ter o dia-a-dia do grupo pré-definido, de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças – um dos preceitos da diferenciação pedagógica: “*não somos nós que impomos aos miúdos aquilo que eles fazem (...) o objetivo também é um bocado este, não ter as coisas pré-definidas, e nós todos vamos ao encontro*” (ver Anexo II). Para isso, a educadora

cooperante assegura ao grupo uma participação ativa nos planeamentos, incluindo as suas sugestões, como ilustra a seguinte nota de campo:

Educadora cooperante – E alguém conhece uma técnica para fazer expressão plástica que gostasse de fazer hoje?

O Ca coloca de imediato o dedo no ar.

Educadora cooperante – Tens alguma ideia Ca?

Ca – Sim! Desenho com plasticina.

Educadora cooperante – E como é isso?

Ca – Pomos plasticina na folha, como fizemos com os caracóis.

Educadora cooperante – Ah! Sim, é uma boa ideia! Hoje podemos então fazer isso.

Ri – E brincadeira livre? Também era uma boa ideia...

Educadora cooperante – Enquanto uns fazem a expressão plástica, outros podem fazer brincadeira livre, sim Ri, é uma boa ideia, para não ser tudo ao mesmo tempo. Então vou escrever isso aqui, agora de manhã fazemos isto. (Nota de campo 2, Anexo III)

Como também as experiências e conhecimentos das crianças:

As crianças estão sentadas no tapete e a educadora cooperante encontra-se à frente do grupo, sentada, com o plano do dia na mão. A educadora cooperante anuncia ao grupo que hoje, no momento das “ciências”, poderiam fazer a experiência que o Em partilhou com o grupo que fez em casa, com os pais.

A educadora cooperante chama o Em para perto de si e pergunta se este sabe quais são os materiais necessários para fazerem a experiência. O Em faz um ar pensativo e poucos segundos depois diz que sim, sabe. A educadora cooperante revela que vai escrever no plano do dia que vão dedicar a manhã à experiência do Em. (Nota de campo 3, Anexo III)

O plano do dia é realizado com o auxílio da avaliação do plano do dia anterior. Por isso, os planeamentos são o reflexo da avaliação que se fez do dia anterior, colocando o que se avaliou em prática. Se algumas crianças do grupo não realizaram alguma tarefa, ou precisam de mais tempo para a executar, isso é considerado na elaboração do plano do dia, sendo o trabalho realizado assente no respeito pelo ritmo de cada criança. Neste sentido, a diferenciação pedagógica acontece, porque as crianças não fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo: *“não é obrigatório na planificação todos escolherem a mesma coisa (...) e depois cada um segue o seu rumo durante o dia (...) não se sentam todos à mesa a fazer uma coisa”* (ver Anexo II).

A educadora cooperante confessou que este momento coletivo é imprescindível porque ajuda a estruturar e organizar a vida do grupo: *“assim eles já sabem o que é que cada um vai fazer (...) e ajuda na organização do dia todo (...) ajuda logo na organização mental e de trabalho, é logo um foco porque antecipam o que vamos fazer”* (ver Anexo II).

A educadora cooperante, ao mobilizar as crianças enquanto parceiras, implicando-as nas decisões do seu quotidiano, através da partilha de poder, cria oportunidades para que as crianças desenvolvam a sua autonomia, responsabilidade, compromisso, ao mesmo tempo que reconhecem que têm um papel ativo na gestão do dia-a-dia do grupo. O forte contributo das crianças cria condições para a efetiva mobilização da diferenciação pedagógica, uma vez que possibilita que o grupo perceção que todos são chamados a contribuir com o que sabem, sendo a individualidade valorizada e entendida como potencial oportunidade de aprendizagem, gerando no grupo a compreensão de que o percurso de todos é realizado com a ajuda de todos.

Os planeamentos apresentam um carácter flexível: *“nada é muito fixo (...) estão sempre a acontecer coisas e nós temos de ser flexíveis. Se aparece um pai que quer contar a história, eu não digo “Ai não, não conte a história porque nós temos de trabalhar a escrita”, não! Conta a história e depois se tivermos tempo trabalhamos a escrita”* (ver Anexo II). Conseguimos compreendê-lo através da seguinte nota de campo:

Já na sala, a educadora cooperante questiona o grupo sobre o que tinham acabado de ver na rua.

Fr – Uma formiga consegue levar um pedaço de pão.

Ca – Uma que levantou tinha a cabeça vermelha.

Educadora cooperante – Todas tinham a cabeça vermelha?

Ed – Umas eram pretas, as outras tinham cabeça vermelha.

Educadora cooperante – Porquê?

Ed – Porque algumas eram muito venenosas.

Educadora cooperante – Será? Estavam todas juntas, será que sendo algumas venenosas, podem estar todas juntas?

Ed – Pois... eu disse há pouco que eram venenosas.

Educadora cooperante – Eu acho que podíamos procurar uma resposta para esta nossa dúvida!

Em – Eu sei! Porque elas nasceram com cabeça vermelha e outras nasceram com cabeça preta.

Educadora cooperante – Sim, porque nós vimos dois tipos de formigas diferentes, duas espécies. E agora como é que vamos descobrir porquê? Alguém tem uma ideia?

Ed – A ideia que eu tenho é que podemos pesquisar no telefone.

Ca – Ou no computador!

Fr – E nos livros!

Educadora cooperante – Acho que temos ali uma revista que nos pode ajudar a fazer esta pesquisa. Vamos lá ver, é uma sobre insetos. (Nota de campo 4, Anexo III)

Este momento aconteceu, não porque estava planeado, mas porque fez sentido ao grupo. Assim, o dia-a-dia do grupo é estruturado e organizado (plano do dia), porém, a planificação inicial é alterada consoante são os desejos/necessidades/interesses

manifestados pelas crianças. Deste modo, a prática pedagógica da educadora cooperante vai ao encontro de um dos princípios que norteiam a mobilização das práticas de diferenciação pedagógica – valorizar e acolher a diversidade de motivações, interesses e necessidades (Cruz, 2009; Morgado, 2003, 2004, 2009; Tomlinson, 2008, 2014).

Também eu procurei, na execução do projeto “o Espaço”, em contexto da Prática Supervisionada, incluir momentos de planeamento estruturado com as crianças e, simultaneamente acolher situações inesperadas. Exemplo disso foi quando a educadora cooperante partilhou comigo que os pais do Da, ao tomarem conhecimento do tema do projeto, propuseram-se em vir à sala falar com as crianças sobre os planetas e mostrar algumas fotografias que tinham acesso devido às suas profissões. Contudo, os pais do Da só conseguiam ir no dia em que estava previsto ser a divulgação do projeto e, por isso, eu teria de voltar à Instituição num outro dia, após o final do estágio, para conseguir estar presente no momento da apresentação do projeto. Apesar de esta situação não ter sido prevista/planeada, agarrei a oportunidade porque são momentos como este que sustentam o projeto e o tornam significativo para quem o vive.

Fazendo uma análise do material de estudo apresentado nos últimos dois parâmetros – avaliação e planeamento –, concluo que a mobilização da diferenciação pedagógica foi possível devido à observação e escuta ativa exercida, tanto por mim como pela educadora cooperante. A observação e escuta cuidada e sensível das crianças propiciou uma recolha de informações autênticas sobre o grupo – as suas motivações, aptidões, interesses e dificuldades. Foi em função do conhecimento que se deteve de cada criança, que se geriu o quotidiano pedagógico, adaptando as ações/atitudes em função do que foi revelado (explícita ou implicitamente) pelas crianças. É por este motivo que é tão importante dedicar diversos momentos da rotina semanal do grupo a escutar e refletir em conjunto com as crianças, porque conhecer profundamente as crianças é uma premissa-chave na operacionalização da diferenciação pedagógica, uma vez que é somente a partir do conhecimento que se detém de cada elemento do grupo, que se tomam as decisões a respeito da ação educativa a desenvolver, e que se mobilizam estratégias adequadas com vista no acolhimento da vasta gama de interesses, ritmos, competências, motivações e expectativas, conseguindo assim atender à diversidade existente no grupo.

Nas diversas dinâmicas que ocorrem em sala, a educadora cooperante privilegia a **organização do trabalho** em grupo, entendendo a aprendizagem como um processo social. Existem momentos destinados ao grande grupo, como as reuniões de conselho, o momento da matemática e as novidades: “*é um trabalho que é feito por todos e aí estão*

todos a fazer o mesmo” (ver Anexo II); e outros momentos onde o trabalho é realizado em pequenos grupos, exemplo disso são os momentos da escrita, os projetos, os jogos. Os critérios de seleção para a definição dos pequenos grupos diferem, por exemplo: para os projetos o critério de seleção é o interesse comum num determinado tema; para as sessões de consciência fonológica, o fator determinante para a elaboração do grupo é a idade das crianças; e para a brincadeira livre o grupo divide-se de acordo com os seus gostos/preferências. Os critérios para a definição dos grupos que desempenham as atividades/tarefas de aprendizagem varia e consigo varia também o tipo de interações no qual as crianças são confrontadas. Isto faz com que as crianças desempenhem diferentes papéis nas relações com os seus pares.

Ainda que as crianças realizem, por vezes, atividades e tarefas comuns em pequeno e grande grupo, não são solicitadas e valorizadas as mesmas competências para todas as crianças do grupo. Como a educadora cooperante refere na entrevista: *“a história da matemática, é um trabalho que é feito para todos e aí estão todos a fazer o mesmo, mas depois quando eles fazem o registo, cada um faz como sabe (...) não fazem todos igual e isso para nós não é um problema”* (ver Anexo II). E ainda: *“temos algumas crianças que são mais novas que não dormem, também fazem parte [dos momentos de consciência fonológica] e muitas vezes acabam por absorver aquilo que nós estamos a fazer, mas não é exigido da mesma forma (...) e muitas vezes participam e o rendimento acaba por ser muito positivo”* (ver Anexo II). A educadora cooperante organiza atividades e tarefas iguais para todo o grupo, contudo, adapta as propostas em função: (a) da idade das crianças (de acordo com as fases de desenvolvimento infantil); (b) da avaliação individual que desenvolve a respeito de cada elemento do grupo (que indica as capacidades/dificuldades de cada um). Assim, ao proporcionar condições desejáveis para cada criança progredir ao seu ritmo, a educadora cooperante age dentro da janela de aprendizagem de cada uma, demonstrando respeitar a individualidade de cada elemento do grupo – uma das premissas fundamentais na mobilização da diferenciação pedagógica.

Apesar de existirem critérios pré-estabelecidos para a organização dos grupos nas diversas dinâmicas, existe flexibilidade e abertura por parte da equipa educativa: *“temos miúdos de várias idades que por exemplo não dormem (...) e neste período [da sesta] que se trabalha a escrita, a consciência fonológica, as rimas, algumas crianças não estão presentes, nomeadamente os mais novos, porque estão a dormir, mas temos algumas crianças que são mais novas, que não dormem, que também fazem parte (...) se eles querem estar ali, nós não dizemos que não”* (ver Anexo II).

Da mesma forma, no decorrer da intervenção em contexto da Prática Supervisionada, apesar do grupo responsável pelo projeto “o Espaço” ser fixo, no decorrer do mesmo, outras crianças do grupo participaram na sua execução. Procurei, também eu, ser flexível e acolher todas as crianças que se demonstraram interessadas pelo projeto: por vezes curiosos com os livros e com as descobertas efetuadas, outras vezes interessados em ajudar a construir os planetas para o móbil. Esta abertura pressupõe encarar todas as interações como potenciais ocasiões de aprendizagem: para as crianças que pertencem ao grupo base, e para as crianças que se juntam ocasionalmente, assumindo a diversidade de perspetivas e de contributos como recurso de aprendizagem.

A educadora cooperante prioriza a organização do trabalho em grupo, dado que reconhece que esta modalidade abrange um maior número de benefícios intelectuais e sociais, em detrimento das modalidades de trabalho individual: *“quando estamos a trabalhar a matemática, ou seja lá o que for, eles ajudam-se entre eles, imaginemos que algum não conta algo corretamente, os outros dizem logo “ah não, não são cinco, são seis”, levantam-se e vão lá mostrar aos outros como se faz. Eu acho que faz todo o sentido esta interação e entreajuda, esta junção de idades”* (ver Anexo II). A educadora cooperante nomeia a entreajuda e a cooperação como um dos principais ganhos desta modalidade de trabalho e evidencia que a diferença de idades entre crianças é um fator positivo à aprendizagem de todo o grupo.

O trabalho de grupo promove cooperação e entreajuda entre as crianças na medida em que os elementos do grupo que têm facilidade num determinado tema ou a desempenhar determinada função, auxiliam os pares. De acordo com o exposto pela educadora cooperante: *“quem tinha mais dificuldade em fazer estrelas, viu o outro que já sabia fazer melhor e se calhar para o futuro vai optar por fazer diferente”* (ver Anexo II). É através do contacto com crianças com diferentes formas de pensar que ocorrem os conflitos sociocognitivos, potenciadores de desenvolvimento e aprendizagem. Corroborando J. Pinto (2007), *“é muitas vezes essa experiência com os outros que nos permitem ir mais longe nas nossas aprendizagens”* (p. 57).

A educadora cooperante percebe a diferença de estatutos entre crianças – a criança que auxilia e a criança que é auxiliada – como um fator de equilíbrio na vida do grupo, sendo que todas as crianças têm características e aptidões diferentes e, por isso, todas elas contribuem positivamente para o desenvolvimento dos membros do grupo: *“eu acho que isto é como uma balança, não é? Nós não sabemos todas coisas iguais, nem sabemos mais nem menos... eu até posso não dominar a matemática, e depois posso ter*

outra área em que sou forte” (ver Anexo II). Deste modo, as características individuais das crianças são encaradas como oportunidades para enriquecer as aprendizagens do grupo. Na minha intervenção com o grupo, procurei, similarmente, que as crianças se entreajudassem:

O Du junta-se a nós, coloca-se em cima da mesa e anuncia “Ganhei! São mais os meus!”.

Beatriz – E quantos é que conseguiste apanhar, Du?

O Du fica a olhar para os frutos, não responde, e volto a questionar “Quantos frutos estão na tua fila?”.

Du – Muitos.

Beatriz – São muitos, é verdade. Mas temos de contar para descobrirmos quantos são, não é?

O Du começa de imediato a sua contagem, aceleradamente, dizendo “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9...”, à medida que vai tocando nos vários frutos, sem fazer a correspondência entre um número e um fruto.

Ri – Não! Não é nada assim!

El – Pois, pois não...

Vi – Eu sei!

Beatriz – E consegues ajudar o Du, Vi?

A Vi agarra na mão do Du e coloca-a no fruto que se encontra numa das pontas da fila e refere “É assim... este é 1”. A Vi vai passando o dedo do Du pelos restantes frutos, na ordem em que se apresentam e vai dizendo, à medida que vai passando com o dedo pelos frutos, “2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17”. (Nota de campo 6, Anexo III)

Após compreender que o Du estava a revelar dificuldades em estabelecer uma correspondência um a um entre o objeto e o termo (número), procurei que esta dificuldade fosse atenuada pelos pares que expressaram deter o conhecimento do sentido de número, conseguindo ajudar o Du. Este foi um momento onde foi possível presenciar o agir na ZDP, uma vez que a Vi teve um papel crucial no desenvolvimento do Du, concebendo uma oportunidade para que este progredisse a acesse a níveis de funcionamento mais avançados e complexos. Foi para mim extremamente importante não ser eu a “ensinar”, revelando-me a detentora do conhecimento, mas procurar providenciar a ajuda que o Du necessitava, nos seus pares. Desta forma, valorizei a oportunidade para promover aprendizagens e procurei, simultaneamente, que outras crianças partilhassem e cooperassem entre si, encarando a aprendizagem como uma responsabilidade coletiva, uma vez que, segundo Gaitas e Morgado (2010), a aprendizagem cooperativa tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de conhecimentos, potenciando índices superiores de desenvolvimento.

À semelhança do mencionado pela educadora cooperante, vários estudos realçam a riqueza das interações entre crianças de diferentes idades (Cohen & Lotan, 2017; Dias

& Bhering, 2005), na medida em que crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos proporcionam ao grupo múltiplas ocasiões de aprendizagem (Gaitas & Morgado, 2010; Lopes da Silva et al., 2016). A interação entre crianças de idades mistas amplia valores como a cooperação, a solidariedade, o respeito e a aceitação da diferença (Katz, 1995; Silva & Folque, 2016). Neste sentido, as diferenças de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças acentua a diversidade que, em consequência, contribui para uma interação mais rica entre crianças. A diversidade torna-se, por isso, uma condição necessária para a promoção de índices superiores de desenvolvimento de todos os elementos do grupo.

Todos estes benefícios patentes nos grupos de crianças de idades mistas, levam-me a refletir sobre o modo como a Instituição Escola tem historicamente organizado os grupos/turmas, agrupando as crianças por idades. As escolas (na sua grande maioria) têm mantido e reproduzido ideologias educativas impostas há duas décadas atrás. Dado todos os indicadores positivos referentes à composição de grupos em idades heterogêneas, e sendo esta uma temática de estudo e análise há mais de uma década, questiono-me – porque prevalece a segmentação nas salas do Jardim de Infância?. Esta organização empobrece as possibilidades de aprendizagem, ao restringir a possibilidade das crianças interagirem diariamente com crianças de níveis de desenvolvimento diferentes.

Apesar do trabalho em grupo ser a estrutura mais eficaz para valorizar a heterogeneidade (Niza, 2004), seria benéfico para o grupo estes momentos de grupo serem complementados com momentos de trabalho um a um, entre criança e educadora, com a finalidade de a educadora conseguir também fornecer um *feedback* mais individualizado, sustentar a avaliação individual de cada criança e auxiliar nas suas necessidades.

A respeito das **atividades e tarefas de aprendizagem**, existem diversas atividades/tarefas a decorrer em simultâneo na sala de atividades porque, tal como referido anteriormente, as crianças não desempenham as mesmas tarefas ao mesmo tempo. Assim, enquanto um grupo está a realizar um projeto, um outro grupo está a fazer um jogo, e um outro grupo está com a educadora a realizar uma outra atividade, por exemplo. Este é um importante contributo à efetiva mobilização da diferenciação pedagógica, porque é necessário que estejam a acontecer várias dinâmicas ao mesmo tempo para que a educadora consiga fornecer apoio individualizado e de qualidade a cada grupo e/ou a cada criança, consoante as questões que vão surgindo por parte das crianças. Isto acontece porque a educadora cooperante proporciona condições para que as crianças

sejam autônomas. Exemplo disso é a forma como a educadora cooperante arruma e organiza os materiais: *“os materiais estão sempre expostos (...) e eles usam aquilo que quiserem (...) eles vão buscar lápis, canetas, o que precisarem, está tudo acessível (...) está tudo à mão de semear”* (ver Anexo II). A sala encontra-se equipada com materiais diversos, organizados por áreas do conhecimento das crianças, ao alcance das mesmas. Só assim é possível as crianças não dependerem exclusivamente da educadora para as atividades/tarefas que estão a desempenhar (Cosme, 2018), concedendo à educadora tempo e espaço para conseguir auxiliar as crianças quando assim o desejam.

A rotina do grupo é repleta de atividades/tarefas diversificadas, desde expressão musical, matemática, ciências, expressão plástica, entre outros (ver Figura 1). A educadora cooperante procura, assim, estimular as crianças em todas as suas potenciais áreas de desenvolvimento – cognitivamente, socialmente e emocionalmente – atendendo às suas múltiplas inteligências. Dado que as crianças são todas diferentes, apresentando interesses e habilidades distintas, é crucial que sejam proporcionadas atividades/tarefas de natureza diversificada, de modo a responder à heterogeneidade que o grupo compreende (Gardner, 2012). Com este mesmo propósito, a educadora cooperante procura que as atividades/tarefas de aprendizagem sejam também realizadas fora de sala, em saídas ao exterior do estabelecimento educativo (e.g., visitas a exposições, espetáculos, teatros, passeios na comunidade envolvente), diversificando também o modo como o conhecimento pode ser obtido, respeitando, assim, os diferentes estilos de aprendizagem das crianças. Também eu na minha intervenção prática, durante a concretização do projeto “o Espaço”, realizei com todo o grupo de sala uma visita ao Planetário de Marinha, com a finalidade de incluir no projeto um outro método que possibilita a realização de aprendizagens significativas, assumindo que, devido à diversidade do grupo, algumas crianças podem beneficiar deste método.

A educadora cooperante revela que os projetos são a atividade/tarefa de aprendizagem que apresenta um papel de maior destaque, enquanto dispositivo de mobilização da diferenciação pedagógica, dado que abrange um vasto conjunto de características necessárias à mobilização da diferenciação pedagógica, tais como: têm como ponto de partida a curiosidade natural das crianças e, por esse motivo, respeita a diversidade de interesses que o grupo compreende, dado que cada um trabalha naquilo que gosta/tem curiosidade; promove o respeito pelo próximo, a ajuda e cooperação, uma vez que as aprendizagens são realizadas no coletivo; promove a aprendizagem como responsabilidade social, sendo as aprendizagens adquiridas divulgadas ao restante grupo;

promove a construção articulada do saber, uma vez que os conteúdos são mobilizados organicamente no decorrer do projeto, quando assim faz sentido. Pelas palavras da educadora cooperante: *“nos projetos trabalhamos todas as áreas, a socialização, o saber respeitar o próximo”* (ver Anexo II).

Para além das atividades/tarefas contempladas na rotina semanal do grupo, a educadora cooperante atribui igualmente valor e consideração às tarefas rotineiras do dia-a-dia do grupo, uma vez que todos os momentos, dinâmicas e interações são relevantes para potenciar aprendizagens. Por esse motivo, a educadora cooperante estabelece semanalmente responsáveis para auxiliarem em diversas tarefas (e.g., organização da rotina da manhã; dar o almoço; dar o lanche; arrumação da sala; responsável pela fila). Os responsáveis pelas tarefas trocam todas as semanas, para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades. Deste modo, tal como a educadora cooperante menciona na entrevista, a regulação/gestão do dia-a-dia do grupo é tanto responsabilidade dos adultos da sala, como das crianças: *“na nossa escola os adultos têm imensas responsabilidades com as crianças, mas as crianças também têm imensas tarefas (...) eles têm uma participação muito ativa, têm tarefas que são eles os responsáveis durante o dia de fazer (...) eles ao assumirem uma tarefa, têm uma responsabilidade grande perante o grupo, são eles que vão dirigir qualquer coisa, são eles que vão ser os responsáveis”* (ver Anexo II). A nota de campo que se segue ilustra um destes momentos, durante a marcação das presenças:

Educadora cooperante – Al, é a tua vez!

A Al aproxima-se do quadro das presenças com um peluche na mão, dirige-se para perto da Te, que está responsável por auxiliar aquele momento, e estende a mão que está livre em direção à caneta que a Te tem na mão.

Te – Dá esse porquinho à educadora para fazeres. Agora não estamos a brincar. Tem de ser.

A Al acata o que a Te lhe diz e entrega o peluche à educadora.

Educadora cooperante – Vou colocar aqui em cima da mesa, depois vais lá buscar. Enquanto a Al se dirige para junto do mapa das presenças, o Et solta uma gargalha bem alto.

Te – Et!! Agora não podes! Estamos a fazer as presenças! Ai ai! (Nota de campo 5, Anexo III)

As crianças ao serem chamadas a assumir responsabilidades, tornam-se um importante recurso para o grupo, porque são elas que auxiliam na regulação/gestão dos diversos momentos presentes da rotina, ao mesmo tempo que tomam uma maior consciência dos seus direitos e deveres. Deste modo, as crianças aprendem, não só com a educadora, mas também umas com as outras, percecionando que o percurso de todos é

realizado com a ajuda de todos. A mobilização das crianças enquanto co-gestoras do grupo confere-lhes autonomia, sentido de responsabilidade e consciência do seu papel individual na organização do grupo. As responsabilidades de sala são partilhadas entre todos porque todos contribuem, de alguma forma, para o desenvolvimento e aprendizagem dos membros do grupo. A diferenciação pedagógica é, assim, valorizada e mobilizada em todos os momentos, sendo encarada como um “modo de vida em a sala” (Tomlinson, 2001, p. 7).

As componentes analisadas – avaliação, planificação, atividades/tarefas de aprendizagem e organização do trabalho das crianças – apresentam uma característica comum: flexibilidade. A flexibilidade relaciona-se com a adaptação do conhecimento que a educadora vai fazendo de cada criança, uma vez que todas as crianças estão em constante desenvolvimento e, por esse motivo, as necessidades que apresentam hoje não serão as mesmas necessidades do futuro. Deste modo procurei, à semelhança da educadora cooperante, apresentar uma prática flexível, que é pensada diariamente, com o intuito de fornecer, continuamente, uma resposta adequada às atuais necessidades das crianças, sendo permitido a cada uma, como advoga Delors et al (1996), revelar o tesouro escondido dentro de si.

O **ambiente de aprendizagem** é pautado pelo respeito, compreensão e empatia pelas diferenças entre as crianças do grupo. A nota de campo que se segue é exemplo de um dos momentos onde a educadora cooperante coloca em prática estes valores:

Te – Porquê o Da não fala?

Educadora cooperante – Alguém sabe? Alguém sabe o porquê de o Da não falar?

Fr – Sim!

Al – Tem vergonha de falar.

Em – Porque ele só fala em casa.

Educadora cooperante – E que língua é que ele fala?

Em – Inglês.

Educadora cooperante – Eu tenho uma novidade para vos contar! O Da não fala mas ele está muito, muito atento ao que nós dizemos. E ele fala em casa, não é Da?

O Da olha para a educadora, sorri, baixa a cabeça e abana-a para cima e para baixo, afirmando.

Educadora cooperante – O Da fala tudo, tudo! Mas tem alguma vergonha de falar aqui. Mas vocês não conseguem perceber tudo o que ele quer?

Algumas crianças dizem bem alto em unísono “Sim!”.

Educadora cooperante – E ele sente-se confortável em não falar porque sabe que todos nós o compreendemos e sabemos o que ele quer. Quando estiver preparado o Da vai falar. Mas ele fala muito, muito, muito. (Nota de campo 7, Anexo III)

A educadora cooperante não tem receio de evidenciar as diferenças entre crianças porque reconhece que só assim é possível transmitir ao grupo a mensagem de que somos diferentes, e que essas diferenças merecem ser respeitadas e compreendidas. Normalizar as diferenças entre crianças é também uma forma de a educadora cooperante cuidar da singularidade de cada um e, conseqüentemente, mobilizar a diferenciação pedagógica, ao adaptar o seu comportamento em função das características de cada criança. Neste exemplo em concreto, embora o Da não comunique verbalmente, esta condição não é motivo de exclusão. A equipa educativa, de modo a ir ao encontro desta particularidade do Da, procura constantemente estratégias para comunicar, por outras vias, garantindo assim a sua inclusão nas diversas dinâmicas e interações. Também as crianças do grupo seguem este exemplo.

Este clima que se vive na sala, assente no respeito, solidariedade, cooperação e empatia, acontece (e é possível), porque a educadora cooperante na sua prática educativa mobiliza estes mesmos valores: estabelece uma relação afetiva e de entreajuda com a auxiliar de sala; colabora e coopera com os restantes profissionais do estabelecimento educativo; perspetiva os pais/famílias como parceiros, envolvendo-os nas dinâmicas de sala; estabelece uma ligação próxima com a comunidade, rentabilizando os seus recursos. É através destes exemplos que as crianças reúnem condições para também elas mobilizarem estes mesmos valores. É este trabalho, desenvolvido diariamente, que torna possível a diferenciação pedagógica ser mobilizada nos indicadores acima descritos.

Com base na análise reflexiva em torno da prática da educadora cooperante, tornou-se evidente que as conceções da educadora em torno do conceito de diferenciação pedagógica, relacionam-se com o que é colocado em prática pela mesma. Apoiando-me na revisão de literatura, este é, muitas vezes, uma das maiores dificuldades dos docentes – passar da teoria à prática – contudo, a educadora cooperante demonstra conseguir fazê-lo, ao mobilizar, no dia-a-dia, práticas que se sustentam em valores inclusivos, equitativos e democráticos. Direcionando este mesmo exercício para a minha prática, concluo que também eu consegui transpor os conhecimentos adquiridos e mobilizados no enquadramento teórico, para a minha ação junto do grupo. Destaco quatro fatores que contribuíram para a sua efetiva concretização: (1) valorizar a mobilização de práticas de diferenciação pedagógica; (2) deter conhecimentos teóricos sobre a temática; (3) a educadora cooperante valorizar e mobilizar a diferenciação pedagógica e por isso ser um exemplo e inspiração; (4) a equipa educativa de sala conceder-me total liberdade e autonomia para executar um projeto com o grupo.

Questão de investigação – Quais as dificuldades na mobilização de práticas de diferenciação pedagógica?

A educadora cooperante refere que existem algumas dificuldades na mobilização das práticas de diferenciação pedagógica, entre elas: (1) o tempo; (2) a sua própria organização; (3) transpor a teoria para a prática. Assim como a educadora cooperante, são diversos os estudos que relatam que os docentes revelam estas mesmas dificuldades na mobilização de práticas de diferenciação pedagógica (Bondie et al., 2019; Dijkstra et al., 2017; Gaitas & Alves Martins, 2017; Gaitas & Carêto, 2022; Maia & Freire, 2020; Rouse, 2008; Sanches & Teodoro, 2007; Tomlinson & Imbeau 2012). Torna-se uma vez mais evidente que estes são problemas transversais a qualquer contexto educativo, carecendo, assim, de reflexão em torno de possibilidades de os combater a fim de os eliminar. Não sendo estes problemas novos, uma vez que os docentes revelam, desde sempre, estas mesmas dificuldades, surgem-me duas possíveis causas plausíveis à sua ocorrência: (1) pouco acompanhamento oferecido aos profissionais de educação nas instituições escolares; (2) os recursos disponibilizados pela Direção-Geral da Educação serem escassos ao nível desta temática.

A educadora cooperante relaciona a primeira e a segunda condicionante – o tempo e a sua própria organização –, referindo: *“o tempo passa depressa, nós dedicamos muito tempo a fazer uma coisa, a resolver um problema, perdemo-nos muitas vezes na conversa, que não é perder, é ganhar, mas depois a verdade é que há coisas que ficam para trás (...) e depois já está na hora de irem para o ballet, depois já está na hora de irem para o judo, e não temos tempo para nada”* (ver Anexo II). A educadora cooperante debate-se com a necessidade de, por um lado, respeitar o ritmo das crianças e proporcionar momentos de qualidade mas, por outro, sentir que isso faz com que não consiga proporcionar tantos momentos de aprendizagem (ou pelo menos os que gostaria). Pelo modo como a educadora cooperante expõe esta dificuldade, como impedimento à mobilização da diferenciação pedagógica é, a meu ver, um importante contributo para a sua efetiva mobilização, isto porque, a diferenciação pedagógica requer que o educador de infância respeite o tempo e ritmo das crianças e, neste sentido, se a educadora cooperante está a fazê-lo, está a colocar em prática um dos princípios da diferenciação pedagógica.

A forma como a educadora cooperante expõe esta dificuldade leva-me a refletir sobre a pressão que muitos educadores de infância sentem em “criar” momentos de aprendizagem quando, de facto, estar sentado com o grupo a resolver um problema

(exemplo divulgado pela educadora cooperante) é por si só um momento de aprendizagem e repleto de significado para o grupo. Esta necessidade dos educadores de infância “apresentarem” trabalho, atividades concretas, é recorrentemente manifestada pelos educadores devido a pressões exteriores (pais/famílias, direção escolar), mas é também muitas vezes uma pressão interna, onde os educadores colocam em si a exigência de fazer “mais” e estar em contante azáfama. Com base no que observei e conheci do contexto, e com o mencionado na entrevista: *“eu acho que isso também é culpa minha porque eu deveria ser mais proativa, mais impulsionadora, dinâmica”* (ver Anexo II), considero que a pressão que a educadora cooperante manifesta é interna.

A respeito da terceira e última dificuldade enumerada – transpor a teoria para a prática – a educadora cooperante refere: *“há coisas que só ficam na teoria. Imensas coisas só ficam na teoria. Tentamos sempre pôr tudo em prática mas eu acho que há coisas mesmo (...) esta coisa da autonomia, nós tentamos, mas depois acabamos por muitas vezes sermos nós a fazer algumas coisas, ou com receio disto, ou com receio daquilo”* (ver Anexo II). Esta dificuldade relevada pela educadora cooperante foi inicialmente um receio meu, contudo, senti que esta preocupação inicial se dissipou quando aprofundi os meus conhecimentos relativamente aos modelos de diferenciação pedagógica. E por isso, neste sentido, considero que os modelos de diferenciação pedagógica (Gaitas, 2010; Gaitas & Alves Martins, 2017; Gaitas & Pipa, 2012; Gaitas & Silva, 2010; Morgado, 2003, 2004, 2009; Pozas & Schneider, 2019; Pozas et al., 2020; Tomlinson, 2010, 2014, 2017) contribuem para a diminuição da dificuldade exposta pela educadora, uma vez que reúnem um conjunto de práticas, possíveis e desejáveis, sistematizadas por categorias. A organização dos modelos de diferenciação pedagógica por grupos de análise ajudou-me a perspetivar tanto a minha prática educativa, como a da educadora cooperante, ao mesmo tempo que contribuiu para desmistificar como se processa a operacionalização da diferenciação pedagógica.

A educadora cooperante nomeia a reflexão como estratégia para amparar as dificuldades descritas: *“o objetivo é avaliar realmente o que é que está a acontecer: porque é que eu não estou a conseguir fazer isso? E depois tentar alterar. Até podemos voltar à estaca zero, mas pronto, tive esta reflexão”* (ver Anexo II). A educadora menciona ainda que esta reflexão/avaliação é realizada individualmente mas, sempre que possível, é efetuada em conjunto com outros elementos da equipa educativa: *“esta reflexão é feita muitas vezes sozinha para algumas coisas, mas nós temos a sorte de ter uma equipa em que temos momentos do dia, no final da tarde, nos conselhos escolares*

em que nós podemos refletir juntamente com as educadoras todas da escola” (ver Anexo II). Ainscow (1997) suporta esta dupla necessidade da educadora cooperante, em realizar reflexões individuais e coletivas, expondo que, embora a reflexão seja uma condição necessária para a formação profissional, a mesma deve ser acrescida por confrontações com pontos de vista alternativos, de outros profissionais da área.

A respeito destes momentos coletivos, a educadora cooperante relata: *“ajuda ouvir, “eu fiz assim e correu super bem”, “se fizeres assim”, e essas ajudas e essas trocas de práticas, trocas de experiências, ajudam sempre imenso”* (ver Anexo II). Através do discurso da educadora cooperante, é possível compreender que a reflexão conjunta, com os outros, enriquece e auxilia a sua prática e é, similarmente, um importante impulsionador da sua prática pedagógica, pois é mediante a partilha de conhecimentos e experiências que a educadora se apropria de outras formas de fazer e pensar a educação de infância. A par das dificuldades expostas pelos docentes, Maia e Freire (2020) corroboram o testemunho da educadora cooperante, aludindo ao facto de o envolvimento dos profissionais de educação em comunidades de aprendizagem influenciar positivamente a prática diferenciada. Esteves (2017) alega ainda que este compromisso com os outros irrompe uma realidade profissional muitas vezes marcada (ainda e infelizmente) pelo individualismo.

Para este mesmo fim, a educadora cooperante refere que estima a reflexão coletiva, não só com os seus pares da instituição onde labora, mas também com outros educadores de infância: *“por isso é que uns dos meus objetivos é fazer sempre parte da equipa do Movimento da Escola Moderna, fazer parte deste mundo, e ouvir práticas de muitos outros, que nos dá sempre uma visão diferente do que é que é a prática, porque nós achamos que estamos a fazer bem, mas depois vem a outra e conta a sua vivência e tu ficas tipo ‘o que é que eu ando aqui a fazer?’”* (ver Anexo II). A educadora cooperante desenvolve este trabalho complementar e pessoal para conseguir dar uma resposta de qualidade às necessidades que vão surgindo por parte das crianças. Deste modo, a prática da educadora cooperante é realizada em parceria com elementos da comunidade, sendo, assim, todos chamados a responder às necessidades das crianças, ainda que de modo inconsciente. Freire (1996) refere que o ser humano, por ser inacabado, é feito dos outros – das experiências, capacidades, virtudes dos outros. Ao nos vermos de uma perspetiva incompleta, mobilizamos esforços para trabalharmos coletivamente, em função da evolução profissional e pessoal. A educação de infância carece desta premissa e da necessidade de mais profissionais reconhecerem os benefícios que trabalhar com os

outros, para um mesmo fim, propicia, tanto aos educadores de infância, como às crianças, na medida em que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12).

Em suma, este trabalho “invisível” em sala, que acontece quando a educadora não está com o grupo, é igualmente importante, em comparação com o trabalho desenvolvido em sala com as crianças, isto porque é ele que sustenta a sua prática e permite à educadora exercer continuamente uma prática que estima a diferenciação pedagógica.

Fazendo uma análise da minha intervenção junto do grupo no decorrer da Prática Supervisionada, ao procurar mobilizar a diferenciação pedagógica, compreendi que a sua mobilização está nas mais pequenas coisas do dia-a-dia – nos pequenos gestos, nos olhares, no “bom dia, como estás hoje?”. A diferenciação pedagógica, por conter, na sua génese, os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância (Lopes da Silva et al., 2016), deixou de ser vista por mim como um conjunto de práticas a implementar, para uma filosofia, uma conceção de ensino e de aprendizagem, que deve estar presente em todas as ações, não só com as crianças, mas também com as famílias e restantes profissionais de educação. Senti que existiu, ao longo de todo o processo, uma mudança significativa no modo de olhar a diferenciação pedagógica.

Perspetivei que é, de facto possível, mobilizar a diferenciação pedagógica num contexto de educação de infância. Importa, para isso, focarmo-nos no que podemos fazer com as condições de que dispomos. Se estivermos sempre à procura de condições, grupos e profissionais ideais, nunca a iremos concretizar, porque isso não existe. Além de que, no meu entendimento, procurar tais circunstâncias e justificar a dificuldade da mobilização da diferenciação pedagógica em tais argumentos é não compreender o seu potencial e propósito. É fundamental adaptarmos a nossa ação às condições que temos, e isso não significa que não podemos fazer melhor amanhã ou que não idealizemos um outro cenário mais favorável à mobilização da diferenciação pedagógica, significa que fazemos o nosso melhor hoje, ao mesmo tempo que nos mantemos críticos e ávidos de mudança, para caminharmos na direção de uma educação mais justa e de qualidade. Perrenoud (1993) adverte para esta dualidade, afirmando que “não basta conceber os professores (...) como agentes de mudança (...) mais do que agentes, eles têm de ser atores no verdadeiro sentido da palavra, capazes de analisar a situação no qual se encontram (...) e de identificar a sua margem de manobra” (p. 28). O importante é não permitir que o desejo de mudança suprima as possibilidades do que se pode fazer hoje,

pelo contrário, que o que fazemos hoje com as condições que dispomos seja incentivo para o que poderemos fazer no futuro.

VI – Considerações finais

Iniciei o presente relatório com a certeza do tema central do estudo – diferenciação pedagógica – devido ao meu forte interesse pela temática em questão. Contudo, no decorrer da realização do mesmo, ao aprofundar os meus conhecimentos em torno da temática, deparei-me com inúmeras outras possibilidades de análise e reflexão que também gostaria de estudar. Tudo isto me fez questionar e fazer alterações ao nível dos objetivos e questões de investigação, uma vez que foi fundamental delinear um número de questões exequíveis e definir o meu eixo de análise e porque no decorrer da investigação algumas questões perderam o seu sentido. Exemplo disso foi a questão – de que forma as concepções de diferenciação pedagógica se relacionam com o que é colocado em prática pela educadora cooperante? – porém, ao longo do estudo apercebi-me que esta questão e sua resposta, apesar de ser oportuna e relevante, se encontrava na reflexão sobre as concepções (questão 1) e sobre as práticas (questão 2) da educadora cooperante, não carecendo assim de uma pergunta específica. Ainda assim, consegui neste estudo encontrar respostas para as questões estipuladas, ficando com uma amostra de como a diferenciação pedagógica pode ser mobilizada na prática, numa sala do Jardim de Infância.

Ter tido a oportunidade de assistir e testemunhar no contexto de ação a prática de uma educadora de infância que mobiliza a diferenciação pedagógica, contribuiu significativamente para a compreensão ampliada desta temática. Este estudo suportou a convicção da necessidade da prática – a atuação em contextos reais – para uma aprendizagem mais significativa, porém, consciente de que as práticas analisadas no estudo não podem ser integralmente reproduzidas noutro contexto, uma vez que não existem receitas de boas/más práticas, contudo, estas são uma importante inspiração e revelam quais os caminhos possíveis a seguir na mobilização da diferenciação pedagógica.

Os resultados obtidos na investigação evidenciam a importância da mobilização da diferenciação pedagógica no quotidiano pedagógico, sendo este um conceito que, quando colocado em prática, respeita e valoriza as características individuais das crianças – um dos fundamentos basilares da educação de infância. Sendo a diversidade um dos temas de maior debate da atualidade, a mobilização da diferenciação pedagógica nas

escolas pode, de facto, ser uma importante impulsionadora do respeito e aceitação para com o outro, uma vez que este conceito concentra em si a possibilidade de derrubar preconceitos, constrangimentos e desigualdades, ajudando os mais novos – que são o futuro de amanhã – a caminhar para uma sociedade mais justa e humana, ratificando o proposto por Freire (1996): “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 38).

A realização deste trabalho contribuiu para a consciencialização da importância de os percursos que se montam com e para as crianças não serem iguais para todas, dado que todas as crianças são diferentes e se encontram em diferentes etapas de aprendizagem. Contudo, importa sublinhar que este percurso não é realizado de forma isolada e sim em contexto de grupo, com o apoio e auxílio de todos, uma vez que a diferenciação pedagógica carece dos benefícios que a diversidade frui. Os diferentes percursos que as crianças realizam contribuem, positivamente, para o desenvolvimento dos percursos dos seus pares e para que as crianças aprendam a aprender e apreciar a diferença, servindo-se dela como um recurso (Vasconcelos, 2009). Assim, uma prática educativa que estima e valoriza a diferenciação pedagógica conjectura a diversidade “como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), sublinhando assim a importância de todos para a aprendizagem de todos.

Neste sentido, um outro contributo da realização do presente relatório, foi a consciencialização da importância dos outros no desenvolvimento da nossa prática profissional. É na reflexão com os outros – ao expor as dúvidas, inquietações, receios – que a educadora cooperante encontra caminhos possíveis a seguir. Este exercício, que é encarado no coletivo, espelha uma vez mais o que a diferenciação pedagógica nos ensina – todos beneficiamos das conquistas, aprendizagens e dúvidas uns dos outros. Todos contribuímos, de alguma forma, para o crescimento dos outros. É por isso tão importante ouvir e fazermos-nos ouvir.

Com a realização do estudo adquiri também outras competências como a capacidade de análise, de pesquisa e de síntese e a capacidade de reflexão e autorreflexão, que contribuiram, de igual modo, para a minha prática enquanto educadora de infância.

Sendo os dados analisados referentes unicamente à prática educativa de uma educadora de infância, seria interessante, de futuro, à semelhança de outros estudos que abordam esta problemática (Gaitas, 2010; Gaitas & Alves Martins, 2017; Gaitas & Carêto 2022; Gaitas & Pipa, 2012; Gaitas & Silva, 2010), alargar a dimensão da amostra,

incluindo outros educadores de infância, de modo a obter-se práticas e perceções diversas em torno da temática da diferenciação pedagógica.

Dadas as amplas possibilidades de análise desta temática, para uma investigação futura seria também interessante incluir na análise a perspectiva da auxiliar educativa da sala, sendo este elemento igualmente importante na mobilização da diferenciação pedagógica, bem como compreender quais as opiniões das crianças sobre o que é concretizado com o grupo (as práticas mobilizadas pela equipa educativa).

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Portes, & M. Wang (Eds.), *Dimensões formativas: Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 13-31). Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros, *Tornar a Educação Inclusiva* (pp. 11-24). UNESCO.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amante, L. (2005). As Tecnologias da informação e da comunicação na educação pré-escolar: excertos de um percurso. *Escola Moderna*, 25, 5-36.
- Armstrong, F. (2014). Educação especial e inclusão: uma perspetiva inglesa. In F. Armstrong, & D. Rodrigues, *A inclusão nas escolas* (pp. 9-71). Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/770>
- Barbosa, J., & Alaiz, V. (1994). Explicitação de critérios-exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. In Instituto de Inovação Educacional (Ed.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (pp. 1-5). Instituto de Inovação Educacional.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*, 95-133. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4
- Bassey, M. (2003). Case study research. In J. Swann, & J. Pratt (Eds.), *Educational research in practice: Making sense of methodology* (pp. 111-124). Continuum.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching?. *Review of Research in Education*, 43(1), 336-362. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821130>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. CSIE. https://redeinclusao.pt/storage/fl_79.pdf
- Burke, A. (2011). Group work: How to use groups effectively. *Journal of Effective Teaching*, 11(2), 87-95. https://uncw.edu/jet/articles/vol11_2/burke.pdf
- Cardona, M. J. (2016). *Infância e Modelos de Educação de Infância*. Universidade do Minho.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2013). *Avaliação na educação de infância*. Psicosoma.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Chaleta, E., Grácio, L., Cortes, M., Espírito, M., Santo., & Coincas, J. (2009). Construindo praticas educativas inclusivas: A participação dos alunos nos planos educativos individuais. In A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 39-49). Centro de Investigação em Educação e Psicologia Universidade de Évora.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS*, 5(1), 98-118. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14482>
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2017). *Planejando o trabalho em grupo – estratégias para salas de aula heterogéneas* (3ª ed.). Penso.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular - Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). Educação inclusiva: é o que acontece ou o que fazemos acontecer?. In A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 11-22). CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia Universidade de Évora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savaé, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

- Dias, J., & Bhering, E. (2005) A interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 6(1), 23-47. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/4_a_interacao_adulto.pdf.
- Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T., & Kirschner, P. A. (2016). Improving kindergarten teachers' differentiation practices to better anticipate student differences. *Educational Studies*, 42(4), 357-377. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1195719>
- Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T., & Kirschner, P. A. (2017). Factors affecting intervention fidelity of differentiated instruction in kindergarten. *Research Papers in Education*, 32(2), 151-169. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1158856>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Drummond, J. M. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. *Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 7, 7-20.
- Esteves, M. (2017). *A diferenciação pedagogia e a formação de professores*. Universidade do Algarve.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. In Instituto de Inovação Educacional (Ed.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (pp. 1-3). Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, M. P. M., Prado, S. A., & Cadavieco, J. F. (2015). Educação inclusiva: Natureza e fundamentos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 1-11.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 273-291.
- Flores, J. G, Gomez, G. R, & Jimenez, E. G. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>

- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and teacher education*, 25(4), 594-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Fochi, P. S., & Pinazza, M. A. (2018). Documentação pedagógica: Observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas. Florianópolis*, 19(40), 184-199.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do movimento escola moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin, Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Sage Publications.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gaitas, S. (2010). *A importância atribuída a práticas pedagógicas por alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Universidade da Corunã.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Gaitas, S., & Carêto, C. (2022). Educação inclusiva e as (insuperáveis?) fronteiras da organização escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 22, e1816.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise psicológica*, 2(28), 359-375. <https://doi.org/10.14417/ap.292>
- Gaitas, S., & Pipa, J. (2012). *Dificuldade sentida por professores do 2º e 3º ciclos na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas*. ISPA – Instituto Universitário.
- Gaitas, S., & Silva, J. C. (2010). *Bons professores” e boas “práticas pedagógicas”*: a visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. Universidade do Minho.
- Gardner, H. (2012). The theory of multiple intelligences. In F. Banks, & A. S. Mayes (Eds.), *Early professional development for teachers* (pp. 133-141). David Fulton Publishers.

- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>.
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-63). UIED.
- Graham, L. J., De Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9(1), 161-198.
- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. *Escola Moderna*, 6(2), 115-122.
- Hall, T. (2002). Differentiated instruction. *National Center on Accessing the General Curriculum*. http://www.dr-hatfield.com/educ342/Differentiated_Instruction.pdf
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. ABT Associates.
- Hockett, J. A. (2018). *Differentiation Strategies & Examples: Grades 6-12*. Tennessee Department of Education.
- Katz, L. G. (1995). The benefits of mixed-age grouping. ERIC Digest.
- Kotob, M., & Arnouss, D. (2019). Differentiated instruction: The effect on learner's achievement in kindergarten. *International Journal of Contemporary Education*, 2(2), 61-92.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Madureira, I. P. (2017). *Pedagogia inclusiva: pedagogia e práticas*. Universidade do Algarve.
- Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1-29. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147>
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI.

- Marques, L. (2018). *Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento*. ISPA – Instituto Universitário.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Morgado, J. C. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação pedagógica*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. C. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Morgado, J. C. (2009). *Educação inclusiva nas escolas atuais: contributo para a reflexão*. Universidade do Minho.
- Neiva, C., Ferreira, M., & Seabra, F. (2017). *Perspetivas sobre equidade e educação: atores e contextos*. Universidade do Algarve.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna* 5(9), 39-46.
- Niza, S. (2004). A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna* 5(21), 65-69.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. Tinta-da-china.
- Oers, B. (2007). A ZDP: zona de desenvolvimento próximo. *Infância na Europa Hoje*, 77, 15-16. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/infancia-na-europa-hoje/redescobrir-vigotsky>
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>
- ONU (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

- ONU (2015). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999). Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica* 1(17), 9-17.
- Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Dom Quixote/I.I.E.
- Perrenoud, P. (2000a). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2000b). *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio: Revista Pedagógica*, 5(17), 8-12. http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midiarias/modulos/1_introdutorio/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf
- Pinho, E. M., Ferreira, C. A., & Lopes, J. P. (2013). As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. *Revista Diálogo Educacional* 13(40), 913-937.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Pinto, F. (2011). Diferenciação pedagógica e prevenção das desigualdades educativas: breve contributo reflexivo. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 149-166. https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6376/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_75-84.pdf
- Pinto, J. (2007). Individualização e diferença: Duas gestualidades para lidar com a diferença. In J. Pinto, J. Lopes, L. Santos, & J. Brilha, *Diferenciação pedagógica na formação* (pp. 53-63). IIEFP. <http://hdl.handle.net/10400.26/22295>
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e diferenciação. *Escola Moderna* 5(12), 35-38.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão, M. Portugal, G. Portugal, N. Afonso, T. Gaspar, & T. Vasconcelos. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf

- Portugal, G. (2012). *Avaliação autêntica em educação pré-escolar*. ISPA – Instituto Universitário.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217-230. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>
- Pozas, M., & Schneider, C. (2019). Shedding light on the convoluted terrain of differentiated instruction (DI): Proposal of a DI taxonomy for the heterogeneous classroom. *Open Education Studies*, 1(1), 73-90. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0005>
- Projeto Educativo da Instituição (2021/2023). [Documento não publicado].
- Rebocho, M., Saragoça, M. J., & Candeias, A. (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 39-49). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In F. Armstrong, & D. Rodrigues, *A inclusão nas escolas* (pp. 73-100). Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/770>
- Rodrigues, D. (2017). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *Revista de Educação Inclusiva*, 7(2), 5-21.
- Roldão, M. C. (2009). Que educação queremos para a infância? In I. Alarcão, M. Portugal, G. Portugal, N. Afonso, T. Gaspar, & T. Vasconcelos, *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-197). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: para a autonomia das escolas e dos professores*. Direção-Geral da Educação.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education?. *Education in the North*, 11, 6-11. https://aura.abdn.ac.uk/bitstream/handle/2164/17155/Rouse_EITN_Developing_inclusive_practice_VOR.pdf?sequence=1

- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 5(8), 30-33.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57.
- Santos, S., & Cristofoleti, R. (2015). Os processos de ensinar e aprender: a questão da heterogeneidade na escola. *Revista Conteúdo*, 9(1), 60-74.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959967001.pdf>
- Silva, A., & Folque, A. (2016). *Processo de aprendizagem em grupos heterogêneos*. Universidade do Minho.
- Skliar, C. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In D. Rodrigues, *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 15-33). Summus Editorial.
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of ‘everybody’. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Teixeira, P., & Bernardelli, L. (2016). A heterogeneidade: um trabalho para todos e cada um em sala de aula. *Olhares & Trilhas*, 18(3), 170-196.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2^a ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational leadership*, 66(3), 26-30.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3^a ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2014). *A Differentiated Approach to the Common Core: How do I help a broad range of learners succeed with a challenging curriculum?*. ASCD.

- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., Moon, T., & Imbeau, M. (2015). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola*. Fundação Manuel Leão.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientS ervl etPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientS ervl etPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão – Garantindo o acesso á educação para todos*. https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf
- UNESCO (2019a). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*.
- UNESCO (2019b). *Manual para a medição da equidade na educação*.
- UNICEF (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a_o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto.
- Veiga, F. H. (Coord.). (2013). *Psicologia da educação - Teoria, investigação e aplicação: Envolvimento dos alunos na escola*. Climepsi Editores.
- Vonta, T. (2007). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. *Infância na Europa Hoje*, 77, 22-23. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/infancia-na-europa-hoje/redescobrir-vigotsky>
- Ytterhus, B., & Åmot, I. (2021). Kindergartens: inclusive spaces for all children?. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950976>
- Yudina, E. (2007). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Infância na Europa Hoje*, 77, 4-5. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/infancia-na-europa-hoje/redescobrir-vigotsky>

Zerai, D., Eskelä-Haapanen, S., Posti-Ahokas, H., & Vehkakoski, T. (2021). The meanings of differentiated instruction in the narratives of Eritrean teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1914712>

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, Série I (129)* <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República, Série I-A (201)* <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Anexos

Anexo I – Guião da entrevista

Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso
1. Conceções de diferenciação pedagógica		
Compreender quais as conceções de diferenciação pedagógica da educadora cooperante.	O que entende por diferenciação pedagógica? O que pensa sobre práticas de diferenciação pedagógica? Mobiliza práticas de diferenciação pedagógica desde o início da sua carreira? Porquê?	
2. Práticas de diferenciação pedagógica		
Compreender os aspetos que se encontram inerentes à mobilização das práticas de diferenciação pedagógica da educadora cooperante – o que faz, como faz e porque faz.	Quais as práticas de diferenciação pedagógica que mobiliza junto do grupo, no seu dia-a-dia? De que forma estas práticas são implementadas? Quais são os objetivos que se encontram por detrás das práticas enumeradas?	Quais as práticas de diferenciação pedagógica que mobiliza junto do grupo, no seu dia-a-dia, de acordo com categorias propostas por Morgado (1999, 2003, 2004, 2011, 2017): - Planeamento; - Organização do trabalho; - Avaliação; - Clima social; - Materiais e recursos; - Atividades e tarefas de aprendizagem.
Compreender os aspetos que se encontram inerentes à	Observei que, no seu dia-a-dia, valoriza:	

<p>mobilização das práticas de diferenciação pedagógica da educadora cooperante, observadas no contexto da Prática Supervisionada em Jardim de Infância. – o que faz, como faz e porque faz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de tarefas (responsáveis da semana); - Organização do espaço e dos materiais (por áreas e ao alcance das crianças); - Auto e hetero avaliação (Conselho); - Procuram juntos soluções para os problemas (Conselho/ Diário); - Planeamento realizado em grupo (Plano do dia); - Trabalho cooperativo (responsáveis da semana/ Projetos); - Responder aos interesses/ necessidades das crianças (Projetos/ Plano do Dia); - Diferenciar nas tarefas/ pedidos/ questões; <p>Quais são os objetivos que se encontram por detrás de cada uma das práticas enumeradas?</p> <p>De que forma estas práticas são implementadas?</p>	
--	---	--

3. Relação entre concepções e práticas de diferenciação pedagógica

<p>Compreender de que forma as concepções de diferenciação pedagógica se relacionam com o que é colocado em</p>	<p>Considera que consegue colocar em prática aquilo que defende? Porquê?</p>	<p>O que é que falta para que a “teoria” e a prática se unam?</p>
---	--	---

prática pela educadora cooperante.		
4. Dificuldades na mobilização de práticas de diferenciação pedagógica		
Compreender quais as dificuldades/ barreiras da educadora cooperante na mobilização de práticas de diferenciação pedagógica.	Quais as dificuldades que encontra na implementação da diferenciação pedagógica? Como as contorna? Estas dificuldades são as mesmas que encontrou nos primeiros anos da sua prática?	Como surgem as dificuldades enumeradas?
Questões finais		
Conceder espaço para a educadora cooperante realizar questões e intervir.	Gostaria de acrescentar alguma informação ao que foi dito? Existe alguma questão que gostaria de fazer sobre a investigação?	

Anexo II – Transcrição entrevista

(Introdução da conversa)

Beatriz – O que é que a educadora entende por diferenciação pedagógica?

Educadora cooperante – Olha, diferenciação pedagógica... hm, a Bia sabe que o nosso trabalho cá na escola baseia-se muito em diferenciação pedagógica, não é? Nós tentamos sempre dar uma resposta que não seja igual para todos, começando logo pela planificação, onde nem todos escolhem a mesma coisa, e quando começamos a trabalhar não estamos a trabalhar o mesmo conteúdo para todos ao mesmo tempo, independentemente das idades. É tentar sempre ir ao encontro das necessidades de cada um deles.

Beatriz – E o que é que a educadora pensa sobre praticar a diferenciação pedagógica?

Educadora cooperante – Eu sou suspeita porque já há quinze anos que faz sentido para mim haver esta diferenciação, não trabalhar da mesma forma para todos, não dar a mesma resposta para todos, porque eu acho que cada um de nós tem características diferentes e então é dar resposta a cada criança individual.

Beatriz – Então, quinze anos, sempre mobilizou ao longo de toda a sua carreira a diferenciação pedagógica ou foi algo que foi...

Educadora cooperante – Não, porque quando acabei o curso fui estagiar para uma Instituição onde trabalham o MEM, era Movimento da Escola Moderna, mas era ainda uma coisa muito inicial e fomos logo convidados pela direção para fazermos toda a formação do MEM. Começou desde aí com aquela equipa onde eu trabalhei durante 6 anos, começou aqui! Nós tentámos procurar, tentámos fazer sempre formação, só fazia sentido esta prática que é por base no Movimento da Escola Moderna, que tem esta diferenciação pedagógica, o trabalhar desta forma. Depois houve um ano em que trabalhei numa escola, que não tinha nada haver, também só fiquei lá um ano, e depois mudei-me para esta Instituição, na altura fui para outro estabelecimento educativo, onde o método é igual, e depois fui transferida para aqui.

Beatriz – Então a educadora associa as suas práticas de diferenciação pedagógica surgem, porque está “inserida” num modelo pedagógico que...

Educadora cooperante – Sim, e tive a experiência de trabalhar um ano no, pronto eu nem sei o que é que era aquilo, era muito à base de fichas e se for Natal temos de fazer tudo para o Natal igual...

Beatriz – Ou seja, tudo igual para todos?

Educadora cooperante – Tudo igual para todos! Parava o mundo só para se trabalhar aqueles conteúdos. E realmente para mim isso não faz muito sentido, não é? E eu acho que cada vez que nós vamos evoluindo, vamos refletindo sobre, nomeadamente este ano a equipa toda aqui do Restelo esteve a refletir sobre o Dia do Pai, o Dia da mãe, se faz ou não faz sentido, porque os pais estão sempre presentes na vida das crianças, para quem tem, e para quem não tem é uma frustração neste dia vivenciar com os outros um momento que para ele não faz sentido. E para uma criança essa angústia é muito grande. Nós, graças a Deus, aqui nesta escola, todos têm pais e mães presentes e aí ainda fazia algum sentido, mas do ano passado para cá deixou de fazer sentido porque uma das crianças perdeu o pai e nós voltámos a refletir sobre isso, se fazia sentido o L. comemorar o Dia do pai com os outros todos e ele não tendo pai estar a passar por um momento difícil da vida, porque tem sido, e optamos por abolir o Dia do pai e o Dia da mãe na nossa escola, e vamos

comemorar o Dia da família, que é o dia dezasseis de maio, e sendo que os pais desta escola podem entrar sempre, nem o covid os afastou, por isso para nós acho mesmo que faz todo o sentido esta prática.

Beatriz – E quais são as práticas de diferenciação pedagógica que a educadora mobiliza junto do grupo, no seu dia-a-dia?

Educadora cooperante – Tudo! Não somos nós que impomos aos miúdos aquilo que eles fazem, não é? Se tivemos algum projeto para fazer, eles tentam fazer como sabem, claro que nós ajudamos em algumas coisas, mas eles fazem basicamente como sabem. Nós podemos mostrar alguma imagem, mas eles depois vão também adquirindo que nada é perfeito, não é? E eu acho que esta prática de pesquisa, de descobrir coisas, também os ajuda a ter uma visão muito mais ampla das coisas. E não fazerem tudo igual, se a estrela é daquela forma ou se não é, se para eles é uma estrela, para nós também está ótimo.

Beatriz – Educadora, o professor José Morgado apresenta as práticas de diferenciação pedagógica categorizadas em vários parâmetros e seria interessante olharmos para a prática da educadora em cada uma das categorias. Uma das categorias é o planeamento. Dentro do planeamento, o que é que faz que remeta à diferenciação pedagógica? Que considere que está a diferenciar...

Educadora cooperante – Não é obrigatório na planificação todos escolherem a mesma coisa, logo pela manhã, e depois cada um segue o seu rumo durante o dia, não é? Não se sentam todos à mesa a fazer uma coisa, se escolheram fazer, ótimo, mas apesar de que há coisas que, por exemplo, ao trabalharmos a matemática, a história da matemática, é um trabalho que é feito para todos e aí estão todos a fazer o mesmo, mas depois quando eles fazem o registo, cada um faz como sabe, como “vê” aquela história da matemática. Não fazem todos igual e isso para nós não é um problema.

Beatriz – Ou seja, para uma mesma tarefa, aquilo que pede a cada um vai modificando...

Educadora cooperante – Vai ao encontro daquilo que eles têm como noção, não é? Não sou eu que vou dizer “olha, vamos ter de fazer assim” e eles só pintam, não, eles fazem e o resultado que sair eu aceito porque eu me disponibilizei para isso, não é? Nós também temos de ter uma abertura muito grande para “ver” que um círculo nem sempre é um círculo e isto faz logo toda a diferença, aquela boneca que eles desenharam se calhar até parece um sapo, mas nós temos de estar preparados para isso e achar que está muito giro e que aquela criança fez um esforço enorme para fazer, deu o melhor que sabe, e temos de valorizar isso. Se a boneca não tiver olhos, não tiver cabelo, podemos dar alguma

ajuda, para eles começarem a ter uma noção maior da realidade, mas não é cortar a imaginação.

Beatriz – Certo. E dentro de outra categoria, na organização do trabalho das crianças, que praticas é que a educadora mobiliza que englobe a diferenciação pedagógica?

Educadora cooperante – Hm...

Beatriz – A organização de trabalho, por exemplo, se a educadora os divide em grupos, por idade, como é que costuma organizar o grupo nos vários momentos do dia-a-dia.

Educadora cooperante – Acabam muitas vezes por serem divididos por idade, mas não é uma coisa tão taxativa porque temos miúdos de várias idades que, por exemplo, não dormem, não é? E neste período (da sesta) que se trabalha a escrita, a consciência fonológica, as rimas, algumas crianças não estão presentes, nomeadamente os mais novos, porque estão a dormir, mas temos algumas crianças que são mais novas que não dormem, que também fazem parte e muitas vezes acabam por absorver aquilo que nós estamos a fazer, mas não é exigido da mesma forma...

Beatriz – Certo, mas também não são excluídos.

Educadora cooperante – Exato, se eles querem estar ali, nós não dizemos que não, e muitas vezes participam e o rendimento acaba por ser muito positivo, por isso nós não podemos ver que só por ele serem mais novos, não têm capacidade para, a capacidade está na disponibilidade para o que cada criança investe em cada tarefa, porque eu acho mesmo que eles não têm um limite, desde que nós demos a conhecer, eles estão aptos para tudo.

Beatriz – E mesmo no dia-a-dia, nas histórias da matemática, que a educadora falou há pouco e assim, têm sempre toda oportunidade de participar, não há distinção.

Educadora cooperante – Sim, não há um limite, não há distinção de idade!

Beatriz – E, por exemplo, na história da matemática, algumas crianças participam mais, nomeadamente as mais velhas. Como é que “vê” esta diferença de participação? Acha que a diferença que ocorre nesses momentos pode ser boa?

Educadora cooperante – Eu acho que isto é como uma balança, não é? Nós não sabemos todas coisas iguais, nem sabemos mais, nem menos ... eu até posso não dominar a matemática, e depois posso ter outra área em que sou forte, ou neste momento não estar disponível para a matemática, mas daqui a um tempo já há coisas da matemática que me interessam, e eu acho que isso é que faz toda a diferença. Não é uma coisa imposta, nem forçada, porque há medida que se vai trabalhando, a disponibilidade deles também é diferente.

Beatriz – E acha que eles acabam por se entreatujadar, nesses momentos?

Educadora cooperante – Sim, sim. Nota-se perfeitamente que mesmo quando estamos a trabalhar a matemática, ou seja lá o que for, eles ajudam-se entre eles, imaginemos que algum não conta algo corretamente, os outros dizem logo “ah não, não são cinco, são seis”, levantam-se e vão lá mostrar aos outros como se faz. Eu acho que faz todo o sentido esta interação e entreatujada, esta junção de idades.

Beatriz – E agora sobre o clima social, por exemplo, a relação entre os adultos e as crianças, entre crianças...

Educadora cooperante – Como nós dizemos sempre, na nossa escola os adultos têm imensas responsabilidades com as crianças, mas as crianças também têm imensas tarefas que os ajudam a organizar o dia. São eles que marcam as presenças, são eles que vêm o tempo, são eles que vão buscar os materiais para o plano do dia, para avaliar o plano do dia anterior. Eles têm uma participação muito ativa, têm tarefas que são eles os responsáveis durante o dia de fazer, comprometem-se para, que depois é avaliado no dia seguinte, se realmente correu bem. Esta avaliação não tem o objetivo de castrar, se não correu bem à segunda-feira, nós não vamos tirar essa responsabilidade à criança, porque o objetivo desta avaliação não é castrar, a única coisa que fazemos é ajudar a superar, mas nunca tiramos a criança. As tarefas são escolhidas para a semana toda e nós nunca tiramos a criança dessa tarefa durante a semana toda.

Beatriz – Isso vai muito ao encontro de outra das categorias que é mesmo sobre a avaliação. Como é que costuma fazer a avaliação?

Educadora cooperante – A avaliação faz parte de tudo... nós ao avaliarmos o dia anterior conseguimos realmente saber se fizemos, se não fizemos, se cumprimos os objetivos, e isto acaba por ser um pilar muito importante para o grupo porque ajuda a monitorizar e dá-lhes compromisso para, se não terminámos temos de terminar, se não fizemos pensar “porque é que não fizemos?”, apesar de que nada é muito fixo, temos uma agenda semanal que nos gere, mas esta agenda não é o fundamento que temos somente de trabalhar à aquilo à quarta-feira.

Beatriz – É flexível!

Educadora cooperante – Sim, são muito flexíveis! Primeiro porque na nossa escola estão sempre a acontecer coisas e nós temos de ser flexíveis... se aparece um pai que quer contar a história, eu não digo “aí não, não conte a história porque nós temos de trabalhar a escrita”, não! Conta a história e depois se tivermos tempo trabalhamos a escrita. São coisas que podem ser feitas o ano todo e por isso não faz sentido ser tão (tão tão) rígido.

Por isso nós temos esta abertura, sempre. Se tivermos um passeio, nesse dia não se faz nada, e quando vamos não estamos com aquilo de “aí não fiz isto”, não, o dia já está ganho, só pelo passeio, e no dia seguinte logo se vê.

Beatriz – E aqui na avaliação, lembro-me que nos momentos de Conselho acabavam por falar dessas questões, o que está a correr bem, o que não está a correr bem.

Educadora cooperante – Sim, e os conflitos. Este momento ajuda o grupo todo a perceber o que é que está a acontecer, o que não está a correr bem e porquê, o que é que fizeram, o que é que podemos melhorar, qual é o compromisso que nós vamos assumir para que não volte a acontecer. E esta avaliação ajuda muito em tudo, mesmo ao nível da prática, do comportamento, de estar ... eu acho que ajuda imenso em toda a organização do grupo.

Beatriz – O último parâmetro é sobre as tarefas e atividades que se propõem. Já falámos um bocadinho disso, a educadora estava a dizer que mesmo que uma tarefa seja a mesma para todos, depois a resposta que vai pedindo a cada um deles e as perguntas que faz difere consoante as necessidades e as características de cada um...

Educadora cooperante – Sim, acho que a Bia vivenciou também connosco, porque eu não preparo as perguntas, há medida que as coisas vão surgindo, vamos conversando sobre, vamos questionar. E eu acho que o objetivo também é um bocadinho este, não ter as coisas pré-definidas, e nós todos vamos ao encontro. Imagina que eles fazem uma pergunta que eu não sei, eu não vou dizer que eu sei, eu digo que não sei e que vou à procura para dar esta resposta, e se não for hoje, tenho de ter esse compromisso de ter a resposta no dia seguinte. Eles também têm de saber que nós também não sabemos tudo e que as coisas têm de ser procuradas, pesquisadas, temos de perguntar aos outros. Quanto mais cabeças melhor é o pensamento, não é?

Beatriz – Exato!

Educadora cooperante – E o objetivo é esse!

Beatriz – E em relação a como a educadora organiza os materiais e recursos da sala?

Educadora cooperante – Isto é uma confusão! Eu não sou nada organizada...

Beatriz – Mas como é que os organiza, dispõe...

Educadora cooperante – Os materiais estão sempre expostos, tudo o que nós temos está sempre exposto e eles usam aquilo que quiserem. Aquela sala é uma grande confusão, mas nós entendemo-nos. Quem recorta, recorta, e é papel e tesouras por todo o lado, mas dentro da nossa confusão nós entendemo-nos.

Beatriz – Exato, e as crianças têm essa autonomia, não é?

Educadora cooperante – Tem autonomia, eles vão buscar lápis, canetas, o que precisarem, está tudo acessível, sem ser o chisato que temos sempre pendurado, mas o resto está tudo “à mão de semear”.

Beatriz – Considera que o facto de ter a sala “agrupada” por áreas os ajuda a organizarem-se?

Educadora cooperante – Sim, mas nós, graças a Deus, não somos rígidas! Se tiverem na casinha, só podem ficar ali, não! Isso não acontece! Eles transportam coisas da casinha para as outras áreas e chega a uma altura em que está tudo misturado, mas depois à sexta-feira é o dia de arrumar e vamos perguntando “isto faz parte de onde?” e vamos arrumando e organizando, mas durante a semana tentamos organizar minimamente e elucidá-los para, mas não somos tão (tão tão) rígidos, porque a imaginação vai até onde eles quiserem, não é? Sei lá, uma melancia pode ser melancia e ser também uma peça para um jogo de construção, então circula tudo na sala.

Beatriz – A área há pouco falou da partilha das tarefas, dos responsáveis da semana, quais são os objetivos, o que é que se encontra por detrás dessa prática?

Educadora cooperante – Antes de tudo, é a responsabilidade, eles ao assumirem uma tarefa, têm uma responsabilidade grande perante o grupo, são eles que vão dirigir qualquer coisa, são eles que vão ser os responsáveis de dar a fruta, são eles que vão ser os responsáveis por marcar as presenças, e isto dá uma responsabilidade muito grande à criança. Para nós pode parecer uma coisa muito banal, mas só o facto de ir ver como está o tempo e vir desenhar o sol, isto tudo é uma exposição muito grande para a criança e também a responsabilidade de fazer isso tudo.

Beatriz – E, relativamente à auto e hetero avaliação que acontece nos Conselhos, o que é que está por detrás desses momentos? Qual é o objetivo desses momentos?

Educadora cooperante – O objetivo é eles tornarem-se crianças mais autónomas e capazes de resolver as situações do dia-a-dia e ir ao encontro daquilo que é a necessidade deles e a capacidade de avaliar tudo o que está à volta, ter a capacidade de ir à busca daquilo que estão à procura, serem crianças resilientes, não se frustrarem quando as coisas não correm bem, porque nem tudo corre bem e o objetivo também é esse, esta avaliação é também para perceber “ai o que eu fiz não ficou bem”, é perceber o que é que faltou, o que e que não faltou. O objetivo é dar esta responsabilidade e capacidade de ajuda. Eu falo por mim, sou uma pessoa que tem imensas limitações a falar em público e se calhar se eu tivesse uma vivência na infância desta exposição muito grande, de expor tudo o que

eu sinto perante o grupo, de certeza que seria uma adulta muito mais capaz de contrariar estas limitações que eu sei que tenho.

Beatriz – Isso é interessante, porque um dos aspetos que eu desde o início evidenciei deste contexto, é o facto de eles terem muito à vontade a falar, partilhar com o grupo o que sentem...

Educadora cooperante – Sim, em todos os momentos! E eu acho que isto tudo faz logo um adulto muito melhor, vão-se tornar adultos muito melhores.

Beatriz – Relativamente aos planeamentos diários realizados em grupo, que tive a oportunidade de presenciar diversas vezes, o que é que está por detrás? Qual o fundamento destes planeamentos?

Educadora cooperante – Favorece logo à partida porque assim eles já sabem o que é que cada um vai fazer, o que é que cada um se comprometeu a fazer. E ajuda na organização do dia todo, e na cabeça deles, eles sabem logo à partida o que vai acontecer. Esta antecipação de cada situação, de cada atividade, eu acho que esta rotina ajuda logo na organização mental e de trabalho, é logo um foco porque antecipam o que vamos fazer. Se a seguir é expressão plástica, já sabem que depois vão brincar, que podem ir fazer um jogo, uma plasticina, já sabem porque foram eles que escolheram. Já sabem que quando voltarmos do almoço, o que vai acontecer, se vamos trabalhar num projeto, se não vamos trabalhar num projeto, eles já têm essas ferramentas e depois já sabem que nem todos vão fazer a mesma coisa, porque estipulámos quem vai trabalhar a escrita, quem está no projeto x, e eles já sabem que não estão todos presentes nestes momentos por isso logo à partida quem não está nestes “grupos”, terá de escolher o que fazer. E quem vai “trabalhar” sabe qual é o seu compromisso.

Beatriz – Eu apontei os projetos como um grande impulsionador da diferenciação pedagógica porque acaba por responder aos interesses e às necessidades de cada um.

Educadora cooperante – Sim, sim.

Beatriz – Mas o que é que está por detrás dos projetos, para a educadora?

Educadora cooperante – Muita coisa! Nos projetos trabalhamos todas as áreas, a socialização, o saber respeitar o próximo, porque quando eles estão juntos têm de respeitar e saber que o que eles têm em mente pode não ser igual para todos, não é? Cada um tem uma ideia e nós temos de ir ao encontro, mesmo aqueles que acham que sabem tudo, muitas vezes perante estes momentos têm de retroceder um bocadinho e ouvir os outros porque não é um trabalho individual. E depois nós também estamos ali para ajudar, para fazê-los ver que essas características muitas vezes egocêntricas não fazem parte destes

trabalhos, porque o objetivo destes momentos é trabalhar a partilha, a autonomia, o saber ouvir os outros, e depois trabalhos várias áreas ao mesmo tempo, não é?

Beatriz – E considera que os projetos são um forte impulsionar da diferenciação pedagógica?

Educadora cooperante – Sim, imenso, porque não fazemos tudo igual. Eu agora estou a pensar no projeto do espaço, que eles desenharam imensos planetas, o sol, as estrelas, os cometas e isso tudo, e cada um desenhou como sabia, e o resultado final foi maravilhoso porque nós não tivemos a questionar se um fez uma estrela melhor que o outro, só por aqui, quem tinha mais dificuldade em fazer estrelas, viu o outro que já sabia fazer melhor e se calhar para o futuro vai optar por fazer diferente. Mas não há um “corte” naquilo que cada um fez.

Beatriz – Quais são as principais dificuldades que encontra para implementar a diferenciação pedagógica?

Educadora cooperante – Olha, falta-me tanta coisa! Sinto que tenho muitas limitações ainda, o tempo, a minha própria organização, muitas vezes acabamos por perder imenso tempo e eu acho que isso também é culpa minha porque eu deveria ser mais proativa, mais impulsionadora, dinâmica, mas depois também vou um bocado ao ritmo deles. Eu sinto que tenho muitas limitações.

Beatriz – Falou no tempo, porquê o tempo?

Educadora cooperante – Porque o tempo passa depressa, nós dedicamos muito tempo a fazer uma coisa, a resolver um problema, perdemos-nos muitas vezes na conversa, que não é perder, é ganhar, mas depois a verdade é que há coisas que ficam para trás e eu já falo bastante, eles também falam imenso, e o tempo é um fator que condiciona porque passa tão depressa, e depois já está na hora de irem para o *ballet*, depois já está na hora de irem para o judo. E não temos tempo para nada.

Beatriz – Isso devido então à própria organização semanal, a rotina... que não há como contornar, eles têm de às “x” horas ir para o ballet, ir para o judo, não é?

Educadora cooperante – Sim, essas são as atividades extras, sendo que, por motivos de pandemia as atividades extras têm acontecido mais cedo do que era habitual, mas pronto, nós também aceitámos isso logo à partida quando houve essas alterações. Mas influencia imenso, porque só esta meia hora, as atividades começarem meia hora mais cedo, em vez de lancharmos às 15h45 para irem às 16h para o *ballet*, nós agora lanchamos às 15h/15h15 para irem para o *ballet* às 15h30. Isto faz logo toda a diferença porque corta ali imenso o trabalho, mas é assim. Também não temos pressa, não temos de estar a correr

contra o tempo, mas depois é um bocado frustrante ver o tempo a passar e nós só fizemos isto.

Beatriz – E o que é que costuma fazer para tentar contornar um bocadinho essa sua dificuldade?

Educadora cooperante – Olha, nem sei, depois tem momentos que parece que eu melhorei e que estou muito melhor, que estou muito mais ágil, mas olha, acho que é uma característica mesmo minha, depois voltamos a como era antes, tudo mais lento, mas depois acaba por acontecer e correr bem.

Beatriz – E estas dificuldades que evidencia, são as mesmas que encontrou no início da sua prática?

Educadora cooperante – Não, vão aparecendo coisas diferentes, já tive dificuldade em ser muito frontal com os pais, em dizer algumas coisas que não estavam a correr bem, neste momento já não tenho filtro, digo quase tudo, mesmo se eles não gostarem de ouvir. Já tive tantas dificuldades, e vão aparecendo. Eu própria já tive de ter mais filtro, para tudo, já falo muito menos aquilo que eu penso, ou penso mais e depois é que falo, porque eu tinha a cabeça e o pensamento ao pé da boca e dizia tudo, tipo os loucos. Nem sempre falo para ofender nem nada, mas dizia tudo o que pensava e isto cria também algum desconforto, para a equipa e para tudo. Continuo a dizer muitas coisas que as pessoas não gostam de ouvir, mas digo já se calhar num outro tom, mais descontraído, mais de brincadeira! Por isso olha, nós ao longo da prática também vamos aprendendo imenso e vamos amadurecendo. E as dificuldades, nós ultrapassamos umas, encontramos outras, e é assim. O objetivo é avaliar realmente o que é que está a acontecer, porque é que eu não estou a conseguir fazer isso e depois tentar alterar, até podemos voltar à estaca zero, mas pronto, ter esta reflexão.

Beatriz – E essa reflexão, faz sozinha, ou procura outros profissionais?

Educadora cooperante – Esta reflexão é feita muitas vezes sozinha para algumas coisas, mas nós temos a sorte de ter uma equipa em que temos momentos do dia, no final da tarde nos conselhos escolares, em que nós podemos refletir juntamente com as educadoras todas da escola, todas as nossas angústias. Muitas vezes eu digo “ah... não consigo fazer isto, não tive tempo para aquilo” e depois vem a outro e diz “ah eu já fiz isso há não sei quanto tempo” até parece que vem reforçar o nosso pecado, mas ajuda, “eu fiz assim e correu muito bem” “se fizeres assim ...” e essas ajudas e essas trocas práticas, trocas de experiências, ajudam sempre imenso.

Beatriz – E fazendo quase que um balanço entre aquilo em que acreditamos e o que colocamos em prática. Na sua perspectiva, coloca em prática tudo aquilo que sabe e defende sobre a diferenciação pedagógica?

Educadora cooperante – Não, nunca vais conseguir. Há coisas que só ficam na teoria. Imensas coisas só ficam na teoria, tentamos sempre pôr tudo em prática mas eu acho que há coisas mesmo, e depois se formos ver a prática dos outros e vemos que há pessoas que são muito mais capazes de aplicar esta diferenciação, de ter um à-vontade maior perante qualquer coisa que nós não temos, mas isto faz parte. Por exemplo, esta coisa da autonomia, nós tentamos, mas depois acabamos por muitas vezes sermos nós a fazer algumas coisas, ou com receio disto, ou com receio daquilo, e a verdade é que muitas vezes eles são capazes, nós é que temos medo que aconteça alguma coisa que, olha, uma das experiências é quando fazemos culinária, já tivemos pais que viram num filme e em fotografias, eles a cortarem com faca, e questionam porque é que eles usam a faca – é porque temos de cortar! E se são eles a fazer, também têm de usar faca. Nós temos sempre de explicar que explicamos aos miúdos onde é que é a lamina da faca e como é que eles devem usar, como é que devem posicionar os dedos, mas depois acabamos por deixar serem autónomos. Há escolas onde isto é normal, os miúdos cortam tudo sozinhos, autonomamente, sem a supervisão dos adultos, é assim, mas enfim, depende do contexto.

Beatriz – Às vezes somos nós adultos a condicionar...

Educadora cooperante – Sim, nós somos a causa disso tudo! A maioria dos problemas das crianças, são os adultos. Não estou a falar se alguma criança tem alguma limitação...

Beatriz – Sim, claro.

Educadora cooperante – Mas estou a falar do dia-a-dia, muitos dos problemas, somos nós. Nós é que somos e criamos os problemas. Se nós os limitarmos, somos nós que estamos a dar essa vivência a essa criança.

Beatriz – Para terminar, gostava de acrescentar alguma coisa sobre o tema, sobre a diferenciação pedagógica, sobre as suas práticas de diferenciação pedagógica?

Educadora cooperante – Gostaria de poder ser mais ... por exemplo, é uma conquista que eu gostaria de fazer é de dar mais liberdade aos miúdos, estamos a falar do espaço exterior, por exemplo, nós ainda não sabemos qual é que é o bom tempo e quando é que é mau tempo. Eu gostaria que eles pudessem brincar quando está a chover, se eles quisessem ir brincar. Eu tenho esta limitação, não sei se é por mim, se é por receio dos pais, não sei se é por receio da escola, nem sabemos bem. Mas a verdade é que estamos num caminho da procura do que é que é isto do bom tempo e do mau tempo, visto que

em imensos países só há o dito mau tempo e as crianças continuam a explorar imensas coisas na rua, e passam o dia lá fora.

Beatriz – E lá isso não é uma limitação...

Educadora cooperante – Exato, mas é uma limitação nossa, nós adultos é que estamos com essa limitação, falo por mim. E eu acho que esta diferenciação que está muito presente, nós temos feito alguns caminhos, mas assim uma coisa muito pequena, porque mal começa a chover já estamos todos a fugir da chuva, e se calhar os miúdos iam achar prazer em estar ali e somos nós os adultos que limitamos. Isto eu gostaria de poder ter uma vivência maior sobre. E depois as outras coisas, obviamente gostaria de poder contornar muitas coisas e aprender muita coisa, de melhorar muita coisa que está há quem. Por isso é que uns dos meus objetivos é fazer sempre parte da equipa do Movimento da Escola Moderna, fazer parte deste mundo, e ouvir práticas de muitos outros, que nos dá sempre uma visão diferente do que é que é a prática. Porque nós achamos que estamos a fazer bem mas não estamos a fazer bem nenhum, depois vem a outra e conta a sua vivência e tu ficas tipo “ah ... o que é que eu ando aqui a fazer?” e é isso...

Beatriz – É o ir sempre aprendendo com os outros e com a prática dos outros.

Educadora cooperante – Sim, sim!

Beatriz – Alguma questão que queira fazer sobre a investigação, alguma coisa que queria saber?

Educadora cooperante – E a Bia o que acha disto tudo? Uma loucura não é?

Beatriz – Não, não, de todo!

Educadora cooperante – Somos todas doidas!

(telemóvel da educadora cooperante toca)

Beatriz – Atenda, atenda, da minha parte já terminei.

Anexo III – Notas de campo

Nota de campo 1

Hora – 10:50

Local – Sala

Nota descritiva:

Educadora cooperante – E como correu a tua semana Ca?

Ca – Bem...

Educadora cooperante – E bem porquê?

Ca – Brincaram comigo e eu emprestei as coisas para os meus amigos. E eu combinei com a minha mãe trazer *beyblades* um dia sim e depois um dia não e depois outra vez sim.

Educadora cooperante – E esta semana correu muito bem! Vi que já conseguem partilhar e emprestar os brinquedos que trazem de casa. Achei uma excelente ideia! E acho que era boa ideia todos combinaram isso, visto que correu tão bem esta semana!

Ca – E assim temos outras brincadeiras...

Educadora cooperante – É isso mesmo!

El – Só fazem *beyblade*...

Educadora cooperante – Acho a ideia do Ca uma boa ideia: trazer dia sim, dia não. E já que correu tão bem, podíamos experimentar isto durante uma semana e, na próxima semana, na próxima sexta-feira, voltamos a avaliar como correu a semana a trazer os *beyblades* dia sim, dia não. Porque eu sei que vocês gostam muito de *beyblades*... vamos lançar este desafio ao grupo!?

Nota inferencial:

Este diálogo entre a educadora cooperante e o Ca ocorreu no conselho, um momento que ocorre todas as sextas-feiras de manhã.

É nas reuniões de conselho que se faz o balanço de toda a semana. Neste momento, todas as crianças do grupo partilham como correu a semana, evidenciando o que correu melhor e o que correu menos bem. Os conselhos permitem que se faça uma gestão cooperada da vida em grupo, sendo que existe a participação de todos os elementos do grupo aquando da tomada de decisões (Santana, 1999). Através destas partilhas, as crianças tomam consciência do trabalho desenvolvido e refletem de modo a conseguirem estabelecer metas individuais e coletivas a atingir na semana seguinte, permitindo que no início da próxima semana já saibam o que vai acontecer, o que é esperado de si e dos outros, fazendo com que sejam autónomas na rotina diária. O momento acima descrito, revela isto mesmo, como juntos, em grande grupo, procuram estratégias que beneficiem o grupo.

Estes são momentos onde a comunicação desempenha um papel de destaque, onde as crianças e os adultos educadores estão em sintonia, no encontro afetivo e cognitivo, não porque tem o mesmo ponto de vista, mas porque são capazes de reconhecer os pontos de vista uns dos outros e, a partir daí, constroem e partilham significados, negociando, para que se garanta que ambas as partes se compreendem mutuamente (Folque & Bettencourt, 2018).

Desta forma, as crianças, ao escutarem e ao serem escutadas, assumem uma cultura de maior sensibilidade e tolerância perante as dificuldades/conquistas/desabafos dos outros. Assim, é possível que dentro do grupo se fortaleça o respeito, a tolerância e a compreensão por quem são os seus pares, levando-me a refletir em como a inclusão pode acontecer, de forma plena, quando ouvimos e nos deixamos ouvir. A escuta torna-se indissociável da aceitação da diferença, uma vez que “se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo” (Freire, 1996, p. 45). Escutar o outro é reconhecer a “existência de diferentes níveis de realidade” (Freitas, Morin, & Nicolescu, 1994, p. 1), um ato de profundo respeito pelo outro – e, por isso, escutar tem, no fundo, uma sonoridade bem democrática. E esta escuta que acontece de todos (crianças e equipa educativa) para todos, permite responder às necessidades das crianças, diferenciando a resposta que se pode dar a cada um, com suporte no que foi partilhado ao grupo.

Folque e Bettencourt (2018) revelam que os educadores empenhados na comunicação autêntica com as crianças procuram, ao escutar a criança: compreender o que ela tem para dizer – criar empatia; reconhecer e valorizar o seu ponto de vista e os seus sentimentos – respeitar a criança; levá-la a sério e atender os seus ritmos – e manter as expectativas positivas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação.

A comunicação, o debate e a reflexão que acontece nos conselhos promovem um momento onde, em grande grupo, é feita uma avaliação conjunta (auto e hétéro avaliação). Ou seja, na sala da educadora cooperante o sistema de avaliação é integrado no próprio processo de desenvolvimento das crianças, abraçando a avaliação formativa, que tem como função regular o dia-a-dia do grupo. Pelas palavras de Guedes (2014), “a avaliação é aquela que regula, o que significa que tem como propósito construir, incluir, apoiar, fazer crescer todos com todos” (p. 121).

É esta modalidade de avaliação – avaliação formativa – que deve ser contemplada na educação pré-escolar, conforme apresenta o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância [Decreto-Lei n.º 241/2001], bem como as OCEPE, que invocam a necessidade de, na educação de infância, ser necessária e imperativa “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). É nesta modalidade avaliativa que se encontram as “funções pedagógicas – ajuda, diagnóstico, regulação” (Barreira, Boavida, & Araújo, 2006, p. 99).

Nota de campo 2

Hora: 10:00

Local: Sala

Nota descritiva:

Educadora cooperante – E alguém conhece uma técnica para fazer expressão plástica que gostasse de fazer hoje?

Ca – Coloca de imediato o dedo no ar.

Educadora cooperante – Tens alguma ideia Ca?

Ca – Sim! Desenho com plasticina.

Educadora cooperante – E como é isso?

Ca – Pomos plasticina na folha, como fizemos com os caracóis.

Educadora cooperante – Ah! Sim, é uma boa ideia! Hoje podemos então fazer isso.

Ri – E brincadeira livre? Também era uma boa ideia...

Educadora cooperante – Enquanto uns fazem a expressão plástica, outros podem fazer brincadeira livre, sim Ri, é uma boa ideia, para não ser tudo ao mesmo tempo. Então vou escrever isso aqui, agora de manhã fazemos isto.

Nota inferencial:

Esta observação demonstra a forma como a educadora inclui as crianças no planeamento. Dar oportunidade para que as crianças escolham o que querem fazer, como querem fazer e com quem querem fazer, é uma das estratégias mencionadas por Cardona et al (2021), como forma de garantir a participação das crianças nas dinâmicas pedagógicas. Desta forma, é possível afirmar que as crianças têm, de facto, uma participação ativa na construção do seu conhecimento, remetendo para a imagem de criança como competente e protagonista do seu processo de aprendizagem (Parente, 2015).

É fundamental, segundo Neves (2018), que nestes momentos onde as crianças escolhem e decidem, importa que as crianças se sintam verdadeiramente escutadas e sintam que as suas opiniões e propostas são consideradas pelo educador. Apesar de este não ser um processo fácil, principalmente quando nos referimos a grupos heterogéneos que compreendem crianças de faixas etárias mais baixas, pelas dificuldades de linguagem, Epstein (2003) sugere-nos um conjunto de estratégias que facilitam a planificação com as crianças, entre elas: (1) efetuar questões abertas que suscitem diálogo, (2) escutar com atenção os planos, motivações e interesses das crianças; (3) dar apoio, expandir e aceitar as diferentes formas de expressão da criança; (4) documentar a planificação para que possa ser revista e refletida pelas crianças (Neves, 2018).

Esta participação carece de implicações positivas na aprendizagem das crianças (Cosme, 2018), uma vez que proporciona momentos onde as mesmas: conferem significado ao que vivem (Malavasi & Zoccatelli, 2013; Edwards et al., 2016); refletem sobre o que aprenderam (Lima, 2019); desenvolvem o pensamento crítico, a metacognição e o raciocínio (Neves, 2018); apresentam comportamentos mais adequados e uma maior facilidade na resolução de problemas e resolução de conflitos (Neves, 2018); desenvolvem a sua linguagem e o pensamento cognitivo (Lopes da Silva et al., 2016); desenvolvem a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas (Lopes da Silva et al., 2016); perspetivam a diversidade e pluralidade que existe entre os seus pares (Lopes da Silva et al., 2016).

Nota de campo 3

Hora – 10:30

Local – Sala

Nota descritiva:

As crianças estão sentadas no tapete e a educadora cooperante encontra-se à frente do grupo, sentada, com o plano do dia na mão. A educadora cooperante anuncia ao grupo que hoje, no momento das “ciências”, poderiam fazer a experiência que o Em partilhou com o grupo que fez em casa, com os pais.

A educadora cooperante chama o Em para perto de si e pergunta se este sabe quais são os materiais necessários para fazerem a experiência. O Em faz um ar pensativo e poucos segundos depois diz que sim, sabe. A educadora cooperante revela que vai escrever no plano do dia que vão dedicar a manhã à experiência do Em.

Educadora cooperante – O que é que é preciso Em, de materiais?

Em – Tintas.

Educadora cooperante – De que cor?

Em – Hm... vermelho, azul, verde e amarelo.

Educadora cooperante – E mais?

Em – Água!

Educadora cooperante – Mais alguma coisa?

Em – Depois temos de ver...

Educadora cooperante – Ah! Depois vemos o que acontece! É isso?

Em – Sim!

Educadora cooperante – Ok, estão vai buscar todos os materiais e reúne-os em cima da mesa.

Eu e a educadora colocámos as mesas juntas no centro da sala e as cadeiras à volta das mesas. As crianças levantam-se do tapete e sentam-se nas cadeiras após a permissão da educadora.

(...)

O Em começa a fazer a experiência, relatando todos os passos, com o auxílio da educadora.

Educadora cooperante – Temos de observar com muita atenção o que está a acontecer... Há medida que o Em vai colocando tinta no frasco com água, a educadora questiona o grupo sobre o que acham que vai acontecer.

Ed – Eu acho que vai haver uma grande explosão!! (risos)

Zé – Pois vai, eu sei!

Educadora cooperante – Porquê?

Ed – Porque daquela vez que tu puseste, tudo explodiu!

A educadora recorda o grupo da experiência lembrada pelo Ed, referindo que foi quando colocaram bicarbonato de sódio na água, que ao fazer reação com o corante, começou a borbulhar e a espuma até chegou a sair do frasco.

Et – E sujou tudo!

Educadora cooperante – Pois foi! Vamos então ver se é mesmo isso que vai acontecer...

A educadora escreve na folha de registo a suposição das crianças.

Depois de ter colocado um frasco de vidro com água e de ter colocado as tintas lá dentro, o Em diz “Agora temos de esperar!”

Educadora cooperante – Ok, então temos de esperar e estar muito atentos para ver o que vai acontecer!

Passado alguns segundos a educadora questiona “Alguém está a ver alguma coisa?”

Ca – Sim! A tinta está a subir.

Ri – O Amarelo!

Educadora cooperante – Só o amarelo é que está a subir? vamos ver com atenção.

Ri – Sim.

Passados alguns segundos a educadora questiona o Is “Is, o que estás a ver? consegues explicar-nos o que estás a ver?”

O Is continua com o olhar fixo no frasco e abana a cabeça para os lados, negando.

Fr – O vermelho é pouco agora.

Al – Está a misturar as cores!

Educadora cooperante – As cores estão a ser misturadas, é?

Ed – Não é bem...

Educadora cooperante – Então?

Ed – Não sei...

Educadora cooperante – Alguém consegue ajudar o Ed?

Le – O amarelo é mais pouco.

Educadora cooperante – Vamos então agora agitar! Vamos ver o que vai acontecer...

Ca – Parece uma tempestade!

Educadora cooperante – E porquê?

Ed – Porque está a misturar tudo!

El – Está a parecer o pôr do sol!

Educadora cooperante – Porquê, El?

El – Estão aquelas duas cores, o vermelho e o amarelo, a juntar.

Fr – Está a ficar azul-escuro!!

Educadora cooperante – E a cor vermelha?

Fr – Já não está!

Al – Misturou-se tudo, tudo!

Há medida que as crianças iam verbalizando, a educadora ia registando na folha de registo tudo o que era dito e feito.

Nota inferencial:

Debruçando-me sobre as OCEPE, penso que esta atividade promoveu o desenvolvimento da Área de Formação Pessoal e Social porque a primeira intenção que vi espelhada na situação descrita foi o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do Em, ao lhe ter sido conferida liberdade e autonomia para realizar a experiência, explicando ao grupo todos os procedimentos. É através da partilha de poder, ao mobilizar as crianças enquanto recurso à sua prática, implicando-as nas várias dinâmicas que ocorrem no dia-a-dia, que a educadora cria oportunidades para que as crianças desenvolvam a sua autonomia e responsabilidade. Conferir ao Em autonomia e responsabilidade para organizar e dinamizar o momento da experiência foi a estratégia utilizada pela educadora para permitir que as crianças, através do exemplo do Em, compreendam o papel das suas responsabilidades, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua autonomia e reconhecem que têm um papel ativo na gestão do grupo. Esta prática da educadora vai ao encontro do que surge preconizado nas OCEPE, quando Lopes da Silva

et al (2016) afirmam que a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o educador e as crianças, garantindo a possibilidade de fazerem escolhas e tomar decisões, assumindo responsabilidades no dia-a-dia do grupo. Esta atitude da educadora – mobilizar as crianças como parceiras, envolvendo-as nos processos de planeamento e implementação, fazendo com que as mesmas ganhem responsabilidade e capacidade de autonomia – propicia que o grupo perceçione que o percurso de todos é realizado com a ajuda de todos, onde todos são chamados a contribuir com o que sabem, gerando no grupo um sentimento de comunidade. Em síntese, esta prática da educadora possibilita, por um lado, que as crianças partilhem responsabilidades e se tornem co-gestoras do seu dia-a-dia e, por outro, que executem autonomamente as tarefas, conferindo-lhes oportunidades ilimitadas de aprendizagem uma vez que lhes confere uma “tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento, transformando-se em habitus pedagógico o lema de Jerome Bruner de que ensinar é a melhor maneira de aprender” (Niza, 1996, p. 146).

Analisando a situação descrita, para a promoção das aprendizagens das crianças, a educadora foi, por um lado, uma provocadora e, por outro, uma mediadora. Uma provocadora porque promoveu alguns momentos de questionamento no grupo, através de perguntas que desencadearam um conjunto de reflexões que promoveram no grupo momentos de partilha – onde em conjunto tentavam decifrar o que estava a acontecer, onde são partilhadas observações, conhecimentos e, com o contributo de todos, constroem noções superiores de conhecimento. E uma mediadora porque foi apoiando as crianças na explicação do que verbalizavam, procurando que as crianças pensassem sobre o que diziam, refletissem e organizassem o seu pensamento, ajudando assim a clarificar as situações menos claras. É fundamental que o educador seja capaz de questionar o grupo, mediando situações desencandadoras de conflito cognitivo, permitindo assim que as crianças tenham acesso a novos estímulos, possibilitando que evoluam para patamares cada vez mais elevados de compreensão.

Nota de campo 4

Hora – 14:15

Local – Espaço exterior/ sala

Nota descritiva:

Estamos no espaço exterior do estabelecimento educativo. A educadora In chama a atenção das crianças para o que descobriu – um formigueiro. Algumas crianças, ao

ouvirem a partilha da descoberta da educadora, aproximam-se do formigueiro e observam as formigas a entrar e sair de lá.

A educadora In desloca-se ao interior do estabelecimento educativo e passado poucos minutos chega com um pedaço de pão na mão. A educadora comunica ao grupo o que vai fazer – desfazer o pão em pedacinhos muito pequenos para ser possível as formigas pegarem e o deslocarem.

As crianças demonstram-se fascinadas com o que está a ser observado. O grupo fica agitado quando a educadora In desfaz o pão junto do formigueiro, surgem muitos comentários sobre a forma como as formigas pegam no pão, o tamanho dos pedaços que as formigas estão a conseguir transportar, o tamanho e cor das formigas.

Outras crianças presentes no espaço vão-se aproximando, curiosas com o que estava a ser observado. O grupo encontrava-se agora todo junto, à volta do formigueiro.

Figura 1

Observação do formigueiro



Cerca de 15 minutos depois, a educadora cooperante comunica ao grupo que é hora de irem para a sala.

Já na sala, a educadora cooperante questiona o grupo sobre o que tinham acabado de ver na rua.

Em – Uma formiga consegue levar um pedaço de pão.

Ca – Uma que levantou tinha a cabeça vermelha.

Educadora cooperante – Todas tinham a cabeça vermelha?

Ed – Umas eram pretas, as outras tinham cabeça vermelha.

Educadora cooperante – Porquê?

Ed – Porque algumas eram muito venenosas.

Educadora cooperante – Será? Estavam todas juntas, será que sendo algumas venenosas, podem estar todas juntas?

Ed – Pois... eu disse há pouco que eram venenosas.

Educadora cooperante – Eu acho que podíamos procurar uma resposta para esta nossa dúvida!

Em – Eu sei! Porque elas nasceram com cabeça vermelha e outras nasceram com cabeça preta.

Educadora cooperante – Sim, porque nós vimos dois tipos de formigas diferentes, duas espécies. E agora como é que vamos descobrir porquê? Alguém tem uma ideia?

Ed – A ideia que eu tenho é que podemos pesquisar no telefone.

Ca – Ou no computador!

Fr – E nos livros!

Educadora cooperante – Acho que temos ali uma revista que nos pode ajudar a fazer esta pesquisa. Vamos lá ver, é uma sobre insetos.

Nota inferencial:

Este momento – de diálogo, questionamento, reflexão, pesquisa – aconteceu porque fez sentido ao grupo. O dia-a-dia da sala da educadora está estipulado, porém, a planificação inicial altera-se consoante são os desejos/ necessidades/ interesses demonstrados pelas crianças. Este foi um exemplo disso mesmo.

Segundo a programação do dia de hoje, o grupo iria dedicar-se aos jogos, porém, a Educadora compreendeu que este era um interesse do grupo e aproveitou o forte envolvimento do grupo para se debruçarem sobre o tema e procurarem respostas às suas dúvidas e inquietações. Nesta situação em específico, a educadora não quis deixar passar este momento de aprendizagem, ao colocar de lado o que estava previsto, para acolher uma situação inesperada. Deste modo, o planeamento, para a educadora, apresenta um carácter flexível.

A prática pedagógica da educadora vai ao encontro do que surge preconizado nas OCEPE, quando afirmam que planear não é prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas sim estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (Lopes da Silva et al, 2016).

Após me debruçar sobre esta situação, refleti que a educadora só conseguiu responder a este interesse demonstrado pelas crianças porque apresentou uma escuta ativa

e um olhar atento. Estas são as duas etapas necessárias para uma intervenção pedagógica fundamentada.

A observação e a escuta das crianças, no ambiente educativo e de tudo o que as envolve, permite ao educador recolher informações autênticas sobre o seu grupo. É aqui que reside o âmago da educação – no tempo que o educador dedica a observar e a escutar. E quando este propósito é realizado de forma cuidada e sensível, o educador frui da possibilidade de descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer, quais as suas motivações, relações, interesses, o porquê das suas atitudes e ações (Portugal & Carvalho, 2017). A escuta e observação, por parte do educador, devem incidir sobre todos os formatos que materializam a comunicação das crianças – linguagem verbal, gestos, expressões (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Porém, na minha futura prática profissional, sei que não me basta observar as crianças. A observação é sim o primeiro “passo” para conferir intencionalidade à minha prática, mas não o posso “viver” de forma isolada, uma vez que a observação faz parte do ciclo contínuo e articulado – observar, registar, documentar, planear, avaliar (Lopes da Silva et al., 2016), e estes processos devem, sempre, desencadear-se uns nos outros. Em síntese, é a partir das evidências significativas observadas, que os registos surgem. Estes registos permitem ao educador analisar, refletir, interpretar e compreender o quotidiano pedagógico (Fochi & Pinazza, 2018; Lima, 2019; Malavasi & Zoccatelli, 2013; Marques, 2018), tornando visível a construção de significados das crianças.

É através deste conjunto de processos, que se sustentam reciprocamente, que o educador estabelece a intencionalidade que lhe permite atribuir sentido à sua ação, uma vez que, ao ter um propósito – saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar – que consegue responder, de forma justa e coerente, às necessidades do grupo. No fundo é este ciclo – observar, registar, documentar, planear, avaliar – que é necessário respeitar, de futuro.

Nota de campo 5

Hora: 10:00

Local: Sala

Nota descritiva:

Educadora cooperante – Al, é a tua vez!

A Al aproxima-se do quadro das presenças com um peluche na mão, dirige-se para perto da Te, que está responsável por auxiliar aquele momento, e estende a mão que está livre em direção à caneta que a Te tem na mão.

Te – Dá esse porquinho à educadora para fazeres. Agora não estamos a brincar. Tem de ser.

A Al acata o que a Te lhe diz e entrega o peluche à educadora.

Educadora cooperante – Vou colocar aqui em cima da mesa, depois vais lá buscar.

Enquanto a Al se dirige para junto do mapa das presenças, o Et solta uma gargalha bem alto.

Te – Et!! Agora não podes! Estamos a fazer as presenças! Ai ai!

Nota inferencial:

Este momento espelha a autonomia e responsabilidade que a Te apresenta na rotina do grupo, ao assumir-se enquanto responsável pela marcação das presenças. As crianças do grupo conhecem o que é esperado de si nos diversos momentos da rotina e fazem-no de forma independente e autónoma, sem ser necessária a intervenção dos adultos. Nesta situação em específico, a educadora, mesmo estando presente, deixou a Te orientar a situação, não intervindo.

Lembro-me que quando aqui cheguei fiquei maravilhada com a autonomia e responsabilidade que os adultos concediam às crianças. Compreendi que as crianças conseguiam responder a todas as tarefas que lhe estão incumbidas porque existe uma rotina clara, que é conhecida pelas crianças e que as ajuda a compreender e estruturar o seu dia-a-dia. É necessário este fator encontrar-se presente no quotidiano das crianças para que elas saibam o que vai acontecer e o que precisam de fazer. Assim, as crianças sentem-se mais confortáveis, confiantes e conseguem, dia após dia, ganhar uma maior autonomia naquele que é o seu dia.

As rotinas contribuem para que as crianças adquiram uma estrutura e organização mental. Para Post e Hohmann (2011) “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas” (p. 193). Deste modo, as rotinas pedagógicas apresentam uma importância fundamental para que se crie um ambiente educativo onde as crianças podem fazer crescer a sua autonomia, uma vez que as rotinas ajudam a criança a tornar-se responsável no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo. Conforme o que se encontra previsto no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, no âmbito da relação da ação educativa, o educador de infância

deve relacionar-se “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” [Decreto-Lei n.º 241/2001]. E, por isso, a promoção da autonomia deverá ser uma preocupação central no trabalho do educador de infância, devendo assim apresentar uma rotina diária coerente e facilitadora da autonomia das crianças, algo que é evidente estar a acontecer na sala da educadora cooperante.

Esta autonomia é promovida pela educadora, não só nestes momentos onde são responsáveis, como também noutros momentos ao longo do dia. O facto de as crianças terem sempre as garrafas de água à sua disposição e serem responsáveis por as encher quando estão vazias; existir um dispensador de papel ao nível das crianças para tirarem sem ajuda quando precisam de se assoar, ou limpar; as crianças terem cartões com o seu nome, para que possam sozinhos identificar as suas produções – são alguns exemplos que conferem autonomia às crianças no seu dia-a-dia, sem ser necessário o auxílio e a presença de um adulto para desempenharem pequenas tarefas rotineiras.

Este é um dos valores evidentes da prática da educadora cooperante. O desenvolvimento da autonomia que a educadora vai proporcionando nestas tarefas do dia-a-dia em que as crianças se encontram implicadas, ajudam a estruturar e organizar o seu pensamento. Esta é uma condição necessária na infância, sendo a autonomia compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da vida. A autonomia é fundamental para que as crianças consigam tomar decisões e fazer escolhas, assumindo responsabilidades pessoais e no grupo a que pertence.

Nota de campo 6

Hora – 14:00

Local – Parque Marechal Carmona

Nota descrita:

O Du e a No começam a apanhar do chão frutos de eucalipto e, há medida que os apanham, colocam em cima da mesa de piquenique onde me encontro sentada. Junto a mim, ao redor da mesa, está também a Vi, a Ri e a El.

A Ri e a El pegam nos frutos e começam a colocá-los em duas filas – numa fila (esquerda) os frutos apanhados pelo Du e noutra fila (direita) os frutos apanhados pela No. A Vi observa atentamente a Ri e a El a organizarem os frutos.

Figura 1

Organização dos frutos em duas filas



O Du junta-se a nós, coloca-se em cima da mesa e anuncia “Ganhei! São mais os meus!”.

Beatriz – E quantos é que conseguiste apanhar, Du?

O Du fica a olhar para os frutos, não responde, e volto a questionar “Quantos frutos estão na tua fila?”.

Du – Muitos.

Beatriz – São muitos, é verdade. Mas temos de contar para descobirmos quantos são, não é?

O Du começa de imediato a sua contagem, aceleradamente, dizendo “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9...”, há medida que vai tocando nos vários frutos, sem fazer a correspondência entre um número e um fruto.

Ri – Não! Não é nada assim!

El – Pois, pois não...

Vi – Eu sei!

Beatriz – E consegues ajudar o Du, Vi?

A Vi agarra na mão do Du e coloca-a no fruto que se encontra numa das pontas da fila e refere “É assim... este é 1”. A Vi vai passando o dedo do Du pelos restantes frutos, na ordem em que se apresentam e vai dizendo, à medida que vai passando com o dedo pelos frutos, “2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17”.

A Ri arregala os olhos e diz “Tantos, tantos, 17 é muito!”

Du – Pois, apanhei muitos, muitos!

Beatriz – É verdade Du, apanhas-te 17 frutos! E agora, o que é que nos falta contar?

El – Todos os da No!

Vi – Porque os do Du já contámos, é 17.

Beatriz – Exatamente, é isso mesmo! E agora, Du, queres ajudar a contar quantos frutos a No apanhou? A Vi pode ajudar-te novamente se quiseres.

A Vi diz prontamente “Sim, eu ajudo. Olha para aqui Du”, ao mesmo tempo que aponta para os frutos da fila da No. A Vi faz o mesmo processo que fez anteriormente, apontando para cada fruto, mas desta vez fê-lo sozinha, sem agarrar na mão do Du. Há medida que aponta, olha para o Du e vai dizendo os números, fá-lo com calma e olha para ele sempre que aponta para o fruto seguinte. O Du segue atentamente a mão da Vi e repete o que é dito pela colega.

Nota inferencial:

A situação acima descrita ocorreu durante uma brincadeira entre crianças, iniciada pelas mesmas, porém, de forma espontânea, derivado do que estava a acontecer, procurei estimular algumas aprendizagens, que se enquadram na Área de Conteúdo Expressão e Comunicação no Domínio da Matemática, na Componente Números e Operações: Apropriação progressiva do sentido de número, presente nas OCEPE, para que as crianças evoluíssem para patamares superiores de compreensão.

A apropriação do sentido de número foi estimulado por mim quando reparei que o Du demonstrou alguma hesitação em verbalizar quantos frutos tinha apanhado. Incentivei a contagem dos frutos porque a contagem de objetos é uma das aprendizagens relacionadas com a apropriação progressiva do sentido de número. A questão inicial – “E quantos é que conseguiste apanhar, Du?” – teve o intuito de descobrir a forma como o Du ia manifestar os seus conhecimentos. Após a resposta vaga dada pelo Du, procurei reformular a questão de uma outra forma, de modo a conseguir perceber quais eram as principais dificuldades do Du – “São muitos, é verdade. Mas temos de contar para descobrir para quantos são, não é?”. A resposta dada pelo Du evidenciou que, apesar de este reconhecer e recitar oralmente a sequência numérica, não tem, no entanto, desenvolvido o sentido de número, uma vez que proferiu os números mais rapidamente do que o ato de apontar para os frutos. Este é um processo progressivo, uma vez que contar não implica somente saber a sequência numérica, como também fazer a correspondência termo a termo (Lopes da Silva et al., 2016). Castro e Rodrigues (2008) revelam que as crianças durante a apropriação do desenvolvimento do sentido de número, embora conhecendo a sequência da contagem oral, cometem alguns erros aquando da contagem de objetos. O Du revelou que não consegue estabelecer uma correspondência um a um entre o objeto e a palavra número (termo).

Para colmatar esta dificuldade exposta pelo Du, após compreender que o Du não conseguia chegar até à resposta sozinho, procurei que os seus pares o ajudassem – “E consegues ajudar o Du, Vi?”. Esta dificuldade foi atenuada pela Vi que expressou saber

a melhor forma de chegar até ao resultado pretendido. A Vi demonstrou deter o conhecimento do sentido de número, ajudando o Du a obter a resposta à pergunta inicial – “E quantos é que conseguiste apanhar, Du?”. Este foi um momento onde foi possível presenciar um dos princípios básicos da teoria de Vigotsky, o agir na Zona de Desenvolvimento Proximal [ZDP], que diz respeito à diferença entre a capacidade que a criança tem para resolver problemas por si própria e a capacidade que tem de os conseguir resolver com a ajuda de um outro alguém mais capaz (Oers, 2007). A Vi teve um papel crucial no desenvolvimento do Du, concebendo uma oportunidade para que este progredisse e acesse a níveis de funcionamento mais avançados e complexos. Foi para mim extremamente importante não procurar ser eu a “ensinar”, revelando-me a detentora do conhecimento, mas procurar providenciar a ajuda que o Du necessitava, nos seus pares. Desta forma, não me demiti do meu papel de educadora, porque orientei a situação para que as aprendizagens que considere importantes ocorrerem naquele momento específico, fossem consideradas e incentivadas, porém, procurei que outras crianças do grupo assumissem a responsabilidade de construção do conhecimento, privilegiando momentos para que a aprendizagem fosse encarada como uma responsabilidade coletiva, uma vez que, segundo Gaitas e Morgado (2010), a aprendizagem cooperativa tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de conhecimentos, potenciando índices superiores de desenvolvimento.

De modo a conseguir compreender se o Du entendeu a linha de raciocínio da Vi, coloquei uma outra questão – “E agora, Du, queres ajudar a contar quantos frutos a No apanhou?” – que pressupõe o desenvolvimento das mesmas noções que a questão anterior. Para que o Du não se sentisse pouco confiante, reforcei que o mesmo poderia beneficiar da ajuda da Vi – “A Vi pode ajudar-te novamente se quiseres” – uma vez que esta o conseguiu auxiliar na tarefa anterior. Foi notório que, nesta segunda vez, o Du já se demonstrou mais confiante ao completar a tarefa, porém, evidenciou ainda dificuldades na correspondência um a um, entre o objeto e a palavra número (termo).

Ao refletir sobre a situação descrita, perceciono ainda que foi igualmente potenciada a Área de Conteúdo Formação Pessoal e Social, nos momentos onde as crianças interagem entre si, enquanto procuram chegar à resposta à pergunta “E quantos é que conseguiste apanhar, Du?”. Esta Área foi contemplada no que diz respeito à – educação para os valores – quando as crianças demonstraram atitudes de cooperação, entreajuda, tolerância, sensibilidade e respeito para com as outras crianças. A Área de Formação Pessoal e Social está intimamente relacionada com as restantes Áreas de

Conteúdo, que se constituem como uma ocasião para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016), tal como ocorreu na situação descrita. Esta é, assim, uma Área transversal porque está presente em todo o trabalho educativo realizado no Jardim de Infância, uma vez que contempla a forma como as crianças se relacionam consigo próprias e com os outros, num processo de desenvolvimento de atitudes e valores que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida (Lopes da Silva et al., 2016).

Nota de campo 7

Hora – 10:20

Local – Sala

Nota descritiva:

Estamos num momento de reunião em grande grupo, no conselho. A Te diz à educadora que quer fazer uma pergunta. A educadora comunica ao grupo que a Te quer fazer uma pergunta, apelando a que não falem por cima da mesma, para a conseguirem ouvir bem.

Educadora cooperante – Então diz lá Te.

Teresa – Porque é que o Da não fala?

Educadora cooperante – Alguém sabe? Alguém sabe porque é que o Da não fala?

Fr – Sim!

Al – Tem vergonha de falar.

Em – Porque ele só fala em casa.

Educadora cooperante – E que língua é que ele fala?

Em – Inglês.

Educadora cooperante – Eu tenho uma novidade para vos contar! O Da não fala mas ele está muito, muito atento ao que nós dizemos. E ele fala em casa, não é Da?

O Da olha para a educadora, sorri, baixa a cabeça e abana-a para cima e para baixo, afirmando.

Educadora cooperante – O Da fala tudo, tudo! Mas tem alguma vergonha de falar aqui. Mas vocês não conseguem perceber tudo o que ele quer?

Algumas crianças dizem bem alto em uníssono “Sim!”.

Educadora cooperante – E ele sente-se confortável em não falar porque sabe que todos nós o compreendemos e sabemos o que ele quer. Mas ele fala muito muito muito. Querem ouvir?

Começo a ver algumas crianças a olharem para os seus pares, exibindo um ar surpreendido. Algumas crianças respondem à educadora afirmando que querem ouvir.

A educadora olha para o Da e em seguida pega no telemóvel. A educadora vira o ecrã do telemóvel para o grupo, coloca-o na horizontal e permite “play”. No vídeo está o Da a falar para a mãe e para a irmã, em português.

Os olhares das crianças fitavam o vídeo do telemóvel da educadora. As crianças ouviam o Da, admirados e surpresos, algumas crianças abriram a boca ao ouvir, pela primeira vez, o Da a falar.

No final do vídeo a educadora perguntou “Então, fala ou não fala?”.

As crianças riram-se muito e algumas começaram a gritar “yey!”, outras tantas se seguiram até estar o grupo todo a felicitar o colega expressando palavras de entusiasmo e admiração.

Educadora cooperante – Ouçam...ouçam...

(Momento de pausa até que o barulho diminuísse)

Educadora cooperante – Sabem, é porque ele está a ganhar confiança. Quando se sentir confortável em falar, ele vai falar, no seu tempo. Nesse dia vamos estar aqui e vamos ficar muito muito muito contentes. Esse dia vai ser um dia de festa!

O grupo verbalizou o seu entusiasmo com que acabara de ouvir, algumas crianças gritaram “Sim!!”, outras “Yey!”.

A educadora olha para o Da e diz “Ele sabe que nós gostamos muito dele!”

O Da olha para a educadora e sorri.

Fr – Sabe mesmo!

As crianças que se encontram ao lado do Da espontaneamente agarram-se a ele, abraçando-o. As restantes crianças aproximam-se do colega e abraçam-no também, ficando todos agarrados uns aos outros.

A educadora e eu olhamos uma para a outra e sorrimos.

Nota inferencial:

Eu e a educadora estávamos verdadeiramente felizes por poder presenciar aquele momento. Esta foi uma daquelas observações que senti que não podia perder nenhum momento, nenhum pormenor, nenhum olhar. Queria registar cada segundo e guardar este momento tão bonito.

O abraço que o Da recebeu por parte de todos os colegas diz muito sobre a forma como o grupo aceita e respeita as diferenças dos outros. Apesar do Da não falar, o Da está

envolvido em todas as brincadeiras e o grupo procura sempre tentar saber o que o Da quer, prefere, gosta, aceita.

A educadora procura, em vários momentos, cultivar nas crianças um sentimento de empatia para com o outro. Não sei o que ia na cabeça da educadora neste momento, mas eu senti uma certa sensação de “missão cumprida” - é isto que, no fundo queremos, quando apelamos ao respeito, à entreatajuda, ao olhar e cuidar do outro.

Considero que o desenvolvimento desta competência – empatia – pode ser a base de muitas outras, como o respeito pelo outro, a cooperação, a compreensão – o saber viver em sociedade. A empatia torna-nos mais humanos. Esta competência apela à construção do invisível, do nosso interior, do que trazemos do lado de dentro, que é tantas vezes esquecido na correria do dia-a-dia, na pressa em concluir os programas curriculares, na urgência de sermos sempre os melhores, os mais rápidos, os mais capazes – que acabamos por nos esquecer que, de facto, é o tal invisível que importa, e é nele que nos encontramos.

A educadora não têm receio de evidenciar a diferença do Da, porque só assim é que consegue dar uma resposta de qualidade áquilo que o Da precisa. A equipa educativa, e também eu, sempre que queremos falar com o Da procuramos estratégias que permitam que se sinta bem e confortável – muitas vezes dizemos várias opções e vamos enumerando e no final o Da diz o número da opção que prefere, outras vezes pedimos para apontar para o que prefere, mas nunca o deixamos sem “voz”, procuramos sempre inclui-lo e transmitir-lhe que o estamos a ouvir, que os seus interesses e necessidades são igualmente importantes – porque o são.

Não temos receio de valorizar a diferença entre as crianças, de a fazer ver, porque “é um erro tratar por igual o que não é igual. Isso não é igualdade, promove, sim, a desigualdade” (Berenguer, 2017). Na minha ótica, diferenciar é cuidar da diferença, é olhar para as crianças por aquilo que são – que é sempre tanto – independentemente das suas circunstâncias, porque somos todos diferentes e esta diferença merece ser cuidada e respeitada. Eu acredito que a inclusão e a educação têm de andar sempre mãos dadas, só assim faz sentido.