



” A diferenciação pedagógica numa
sala de Jardim de Infância:
potencialidades e desafios”

Irene Olmedo Mariol
Nº 2019222

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II, 2º ano do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

2020 -2021



“A diferenciação pedagógica numa sala de Jardim de Infância: potencialidades e desafios”

Irene Olmedo Mariol
Nº 2019222

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II, 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2020 -2021

RESUMO

Este relatório tem como principal objetivo apresentar a intervenção no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, durante o percurso da Prática Profissional Supervisionada em contexto de Jardim de Infância (PPS II), com um grupo de crianças de três e quatro anos de idade.

No âmbito da PPSII surgiu a seguinte problemática – **“A diferenciação pedagógica numa sala de Jardim de Infância: potencialidades e desafios”** deveu-se à observação das estratégias utilizadas pela educadora cooperante com o grupo de crianças. Com efeito, foi possível observar a diferenciação pedagógica na sala de atividades onde intervêm entre o dia 9 de novembro de 2020 e o dia 7 de maio de 2021.

A metodologia utilizada na investigação da problemática identificada foi de natureza qualitativa, tendo recorrido ao método do estudo de caso, através das seguintes técnicas de recolha de dados: a observação direta e a realização de uma entrevista à educadora cooperante.

Os resultados obtidos apontam para as seguintes conclusões: i) a diferenciação pedagógica requer uma atitude reflexiva por parte da equipa educativa; ii) o planeamento e o diálogo com as crianças são fatores determinantes para o sucesso do grupo; iii) a diferenciação pedagógica só poderá ser exercida quando o/a educador/a compreender a importância da reflexão sobre a sua prática e a necessidade de criar uma relação baseada na confiança, de forma a poder existir partilha dos dois lados e iv) o *ratio* adulto-criança é uma dimensão essencial para qualquer ambiente educativo, de forma a poder dar uma resposta de qualidade e exercer um pedagogia diferenciada.

Palavras-chave: Crianças; Jardim de Infância; diferenciação pedagógica.

ABSTRACT

The main purpose of this report is to present my intervention in the scope of the master's degree in Pre-School Education at Escola Superior de Educação de Lisboa, during the Supervised Professional Practice in Kindergarten (PPS II), with a group of three and four-year-old children.

The problem identified - "Pedagogical differentiation in a kindergarten room: potentialities and challenges" - was due to the observation of the strategies used by the cooperating educator with the group of children. In fact, it was possible to observe the pedagogical differentiation in the classroom where I intervened between November 9, 2020 and May 7, 2021.

The methodology used was qualitative in nature, using the case study method, through the following data collection techniques: direct observation and an interview with the cooperating teacher.

The results obtained point to the following conclusions: i) pedagogical differentiation requires a reflective attitude on the part of the educational team. Planning and dialogue with children are key factors for the success of the group; ii) pedagogical differentiation can only be exercised when the educator understands the importance of reflection on his/her practice and the need to create a relationship based on trust, so that there can be sharing on both sides; iii) the adult-child ratio is an essential dimension for any educational environment, in order to provide a quality response and to exercise a differentiated pedagogy.

Keywords: Children; Kindergarten; Pedagogical differentiation.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	11
2.1. O meio e o contexto socioeducativo	12
2.2. A equipa educativa.....	13
2.3. Ambiente educativo	14
2.4. As crianças da sala 3B	16
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	18
3.1. Planificação	19
3.2. Intenções para a ação	19
3.3. Processo de intervenção	21
4.1. Autoavaliação	23
4. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO.....	23
4.2. Avaliação global da concretização das intenções para a ação	27
5.1. Identificação da problemática	29
5. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	29
5.1.1. Questões de partida e objetivos da investigação	31
5.2. Revisão da Literatura sobre a problemática identificada	32
5.2.1. Diferenciação Pedagógica: alguns conceitos	32
5.2.2. Diferenciação Pedagógica: potencialidades e desafios	34
5.3. Roteiro metodológico e ético	38
5.4. Apresentação e discussão dos dados	42
5.4.1. Análise de diversas situações entre as crianças e as educadoras da sala da PPS II (educadora cooperante e educadora de inglês)	42
5.4.2. Análise da entrevista realizada à educadora cooperante	46
6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58

ANEXOS.....	62
ANEXO A.....	63
Portefólio da PPS II (cf. Anexo ao Relatório).....	63
ANEXO B.....	64
Tabela crianças.....	65
ANEXO C.....	69
Roteiro Ético.....	67
ANEXO D.....	69
Análise categorial das notas de campo.....	70
ANEXO E.....	96
Guião da entrevista à educadora cooperante.....	97
ANEXO F.....	99
Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante.....	100
ANEXO G.....	105
Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante.....	105
ANEXO H. Consentimento informado para a recolha de informação.....	112
.....	112

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Características das crianças do contexto educativo.....	64
Tabela 2 - Roteiro Ético.....	66
Tabela 3 - Análise categorial das notas de campo.....	69
Tabela 4 - Guião da Entrevista à Educadora Cooperante.....	96
Tabela 5 - Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante.....	99
Tabela 6 - Análise de conteúdo relativa à entrevista realizada à educadora cooperante.....	105
Tabela 7 - Consentimento informado para a recolha de informação.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) tem como principal objetivo apresentar e refletir acerca do processo de intervenção num contexto de jardim de infância e as aprendizagens que realizei. Encontra-se organizado em seis partes: a primeira parte refere-se à caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; a segunda parte apresenta a análise reflexiva da intervenção; na quarta parte, evidenciam-se os processos de avaliação; a quinta parte apresenta a investigação realizada em jardim de infância; a sexta e última parte ilustra a construção da minha profissionalidade docente.

No primeiro capítulo, apresento a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo e das crianças. Para a realização destes subcapítulos, recorri a diversas técnicas de recolha de dados, tais como a observação direta e uma entrevista à educadora cooperante.

No segundo capítulo, faço a análise reflexiva da intervenção, apresentando as intenções que defini para a minha prática.

No terceiro capítulo, realizo a minha autoavaliação e uma avaliação global da concretização das intenções identificadas, de forma a refletir sobre todo o processo educativo.

No quarto capítulo, apresento a problemática identificada – **“A diferenciação pedagógica numa sala de Jardim de Infância: potencialidades e desafios”**, com a realização da revisão de literatura sobre o tema, a apresentação do roteiro ético e metodológico seguidos e a análise e discussão dos dados obtidos.

No último capítulo, faço uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional, considerando o percurso realizado no contexto educativo onde decorreu a PPS II. Por fim, apresento as referências utilizadas ao longo do trabalho e os anexos, com informação complementar.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo irei apresentar a caracterização do contexto socioeducativo, da equipa e do ambiente educativo e, por último, o grupo de crianças da sala de atividades onde decorreu a PPS II. Para realizar esta caracterização, recorri a dados do *site* da instituição, à observação direta e a notas de campo elaboradas ao longo da prática. Realizei, também, uma entrevista de natureza semiestruturada à educadora cooperante da sala de atividades da PPS II.

2.1. O meio e o contexto socioeducativo

A organização socioeducativa onde realizei a PPS II situa-se na freguesia de Alfragide, concelho de Amadora, no distrito de Lisboa. Encontra-se numa zona urbanizada e empresarial, com diversos serviços tais como: supermercados, farmácias, cafés, restaurantes, entre outros. Foi fundada em 2003 pela atual CEO com o apoio financeiro de uma incubadora, como conclusão de um MBA (*master's in bussiness administration*).

Ao longo dos anos, foram abertos outros equipamentos em diversas localizações, podendo abrir em 2006 o primeiro colégio sem qualquer tipo de apoio financeiro. Em 2012, abre-se a valência de segundo ciclo, começando a atribuir-se uma maior importância ao inglês como segunda língua. Em 2015, a organização é reconhecida como a primeira escola internacional de Lisboa, conseguindo assim que, em 2020, recebam a autorização de se regerem pelo programa de *IB (international baccalaureate)*. A organização socioeducativa criou, até ao dia de hoje, quatro campus localizados em diversas zonas de Grande Lisboa. Tem como missão "formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na sua vida adulta" (in *site* da instituição cooperante), ensinando às crianças as competências e dando as ferramentas necessárias para "crescerem bilíngues, curiosas, solidárias e autónomas para enfrentarem os desafios de um mundo em constante movimento, com a confiança necessária para atingirem todo o seu potencial" (in *site* da instituição cooperante).

Relativamente à metodologia utilizada, a organização socioeducativa não segue nenhum modelo pedagógico, inspirando-se nos princípios da abordagem de *Reggio Emilia*. Utiliza a Metodologia de Trabalho por Projeto, favorecendo a participação ativa

de cada criança na recolha e na partilha de dados, potencializando as áreas do conhecimento mais fortes de cada criança e fomentando um questionamento crítico.

2.2. A equipa educativa

O/A educador/a de infância, no decorrer da sua prática profissional, para além de prestar cuidados e proporcionar uma educação de qualidade, deve atender às necessidades individuais de cada criança e, simultaneamente, do grupo, proporcionando um ambiente de segurança, conforto, afeto e bem-estar. Importa também que a sua prática tenha por base um conjunto de intencionalidades em que acredita e que as mesmas estejam em conformidade com o grupo de crianças com que se encontra. Para além destes aspetos, existem outras funções igualmente importantes que não podem ser descoradas na sua prática, sendo essas a observação, a documentação e a avaliação.

O/A educador/a de infância deve reger-se pelo perfil de competências apresentado no Decreto-Lei N.º 241/2001, incluindo o ponto 3 que explicita em cinco alíneas o seu papel no âmbito da observação, planificação, organização e, por fim, da avaliação em educação de infância. Deste modo, as práticas em educação de infância desenvolvem-se num ciclo contínuo: observar, registar, documentar, planificar e avaliar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A equipa educativa da sala é composta por duas educadoras, uma de inglês e outra de português e uma técnica auxiliar de ação educativa. As duas educadoras permanecem na sala durante todo o dia, enquanto a auxiliar dá apoio em momentos mais específicos como preparar os catres para a sesta, trazer a fruta à sala, ajudar nos momentos de higiene, plastificar materiais de papel e quando alguma das educadoras se tem que ausentar da sala. A auxiliar também dá apoio à outra sala dos três anos. São estas três as principais figuras de referência das crianças. As atividades realizadas na sala são divididas entre as duas educadoras, sendo que a introdução de cada projeto/atividade é feita pela educadora portuguesa. A maioria dos temas que são precisos serem abordados com as crianças (exemplo: disputas, dificuldade em ouvir ao adulto) por norma eram feitos também pela educadora portuguesa, pois era com este adulto que as crianças tinham mais relação.

A educadora de português é licenciada em Educação Básica e mestre em Educação Pré-Escolar, com 10 anos de experiência na área e faz parte da equipa educativa desde setembro de 2017. A educadora de inglês tem o *first certificate do Cambridge University* com 25 anos de experiência na área e faz parte da equipa educativa desde setembro de 2011. A auxiliar de ação educativa tirou o curso de Técnica de Apoio à Infância, com 12 anos de experiência na área, fazendo parte da equipa educativa desde setembro de 2009.

Todas as semanas colaboram com a equipa educativa o professor de música e o professor de educação física. Ambos os professores têm a formação especializada nas respetivas áreas.

A equipa educativa conta ainda com o apoio da coordenadora. Quinzenalmente, todas as educadoras têm uma reunião com a coordenadora para discutirem as planificações, ideias e possíveis dúvidas que possam ter. De acordo com Silva et. al. (2016), é fundamental que a equipa educativa trabalhe em equipa com os restantes agentes educativos, para que todos se sintam acolhidos e respeitados, desta forma, é importante que “haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos” (p.10).

2.3. Ambiente educativo

De acordo com Silva et. al. (2016), as organizações educativas desempenham diversas funções, em tempos e espaços próprios para que se consiga estabelecer diferentes relações entre os intervenientes. O desenvolvimento humano apresenta um sistema dinâmico no que toca à relação com o meio, pois o individuo tanto é influenciado pelo meio como também o influencia.

Na organização educativa em que realizei a PPS II, a valência de pré-escolar é composta por 6 salas, duas salas de três, quatro e cinco anos. Tendo em conta a pandemia que o mundo atravessa atualmente, a organização educativa está organizada por "bolhas"; assim, existem três casas de banhos, para cada uma das salas (dos três anos, quatro anos e cinco anos). Desta forma, as crianças não estão em contacto com crianças de outras salas, diminuindo assim a propagação do vírus, caso exista um caso positivo dentro da

organização educativa. Nas horas da refeição, também houve uma pequena mudança: como há dois refeitórios, a hora das refeições tem lugar em horas distintas para reduzir o contacto entre salas. A sala dos três anos usa o refeitório da creche, as duas salas de quatro anos são os primeiros a ir almoçar, a que se seguem as duas salas dos cinco anos.

No piso inferior, onde se encontram os refeitórios, podemos encontrar as salas de creche, diversas casas de banhos, duas salas de arrumações, a sala dos funcionários, os escritórios da coordenadora e da assistente e a entrada principal do edifício de creche e pré-escolar. Neste piso, encontram-se os dois espaços exteriores usados pelas salas dos três e quatro anos.

Na educação pré-escolar, as crianças precisam de desenvolver e aperfeiçoar as suas competências físico-motoras para que ocorra o desenvolvimento total das capacidades motoras básica, tal como defende Gallahue (2002):

As crianças estão envolvidas no processo de desenvolver e aperfeiçoar as competências motoras fundamentais numa ampla variedade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação. Como tal, precisam de se envolver numa série de experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento, destinadas a enriquecer estas capacidades motoras básicas (p. 51).

No piso superior onde se encontram as salas e as casas de banho, podemos encontrar dois ateliers. Um deles é usado pelas crianças dos três anos e o outro pelas crianças dos quatro e cinco anos. Esta sala é usada sempre que as educadoras precisam de mais espaço, principalmente quando a atividade/provocação requer mais espaço e materiais de expressão plástica. Podemos também encontrar a sala da psicóloga do contexto educativo que se encontra quase todos os dias no local, sendo que a sala também é usada pelo terapeuta da fala. Neste piso, também se encontra a sala onde se realizam as aulas de educação física e onde podemos descobrir diversos materiais (bolas, aros, cones, peças de puzzle grandes e moles, trampolins, etc.), e a sala de música, um espaço amplo, com diversas janelas e inúmeros instrumentos (piano, maracas, reco-recos, projetor...).

Em relação ao ambiente educativo, devemos pensar nos espaços para que estes promovam a autonomia das crianças, sendo que os materiais devem estar colocados estrategicamente para que, tanto os adultos como as crianças, os consigam alcançar.

No que se refere às rotinas diárias, estas têm um determinado ritmo, sendo elas pedagógicas, pois são intencionalmente planejadas pelo/a educador/a. Segundo Silva et.al. (2016), a vivência por parte das crianças no que toca a estas diferentes unidades de tempo (semanal, mensal e anual) permitem que a criança se vá apropriando de referências temporais para compreender os termos ligados ao tempo como passado, presente e futuro.

Relativamente à participação das crianças nos momentos da rotina diária, é importante dar a oportunidade para que todas se sintam seguras, de maneira que consigam arriscar e tornarem-se cada vez mais autónomas, de modo a iniciarem conversas ou atividades.

Quando há uma boa gestão e organização do ambiente educativo, o/a educador/a consegue facilitar a sua observação, planificação e avaliação, em que brincar é “uma atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa., 2016, p. 10).

2.4. As crianças da sala 3B

O grupo de crianças é constituído por 22 crianças, 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

O/A educador/a de infância necessita de ter em conta as características das crianças, pois cada criança é única e singular, demonstrando certo tipo de necessidades, interesses e capacidades próprias. O/A educador/a deve promover sempre o respeito por cada criança e o sentimento de pertença a um grupo, de forma a contribuir para o desenvolvimento da autoestima de cada criança, permitindo que as mesmas tomem consciência de si mesma em relação aos outros. Assim, para desenvolver estas atitudes, o/a educador/a deve criar situações de conhecimento, atenção e de respeito uns pelos outros, como desenvolver o sentido crítico e a tomada de decisões por parte das crianças com base num processo de negociação, pois que “a relação que o educador estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.24).

Foi possível observar que este grupo de crianças se caracteriza pela sua curiosidade, demonstrando interesse em compreender o mundo que o rodeia. Desta forma,

o/a educador/a deve partir das experiências que todas as crianças já possuem e valorizar os seus saberes; deve escutar sempre e considerar as opiniões de cada criança. É fundamental saber ouvir e escutar para ter em conta que todas as crianças participam e são agentes ativos nas decisões relativas ao processo educativo. Por isso mesmo, se deve estimular as iniciativas de cada criança para que elas se sintam seguras na sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim sendo, cada criança “aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

Na tabela 1, podemos constatar que o grupo de crianças é constituído por 22 crianças, 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. No grupo, onze crianças têm irmãos, nove têm irmãos mais velhos e duas crianças têm irmãos mais novos. O grupo caracteriza-se por ser *alegre e dinâmico*, disponível para realizar as atividades propostas em sala. Mostram interesse em envolver-se nas dinâmicas do dia-a-dia participando ativamente. É um grupo *curioso e criativo*, que explora os materiais de forma espontânea envolvendo-se nas diversas rotinas e atividades apresentadas. É um grupo *empático e cooperativo* entre si, que recebeu novos elementos de “braços abertos”, como foi possível observar aquando da minha chegada à sala de atividade das PPS II. Demonstra gosto em realizar atividades em grupo, no entanto, é importante continuar a reforçar, positivamente, a partilha, o trabalho entre pares e o respeito pelo outro. Ao longo do dia começam a ser, cada vez mais, *autónomos*, nomeadamente, nas suas necessidades mais básicas. A par com estas conquistas, continuam a desenvolver competências para que, progressivamente, sejam capazes de gerir situações de conflito sem necessitar do apoio do adulto.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo irei efetuar uma análise reflexiva tendo em conta a minha intervenção durante a PPS II, baseando-me na caracterização que fiz anteriormente do contexto, da equipa e do ambiente educativo e do grupo de crianças. O capítulo encontra-se organizado em três subcapítulos: i) Planificação – análise das planificações que realizei ao longo da PPS II; ii) Intenções para a ação – as intenções que defini para a prática e iii) Processo de intervenção – *o que fiz, como e para quê?*

3.1. Planificação

Ao acreditar que a criança é um agente ativo no seu processo de aprendizagem, tendo assim “direito a se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros”, sendo o papel do adulto o de “criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), procurei ao longo da PPS II criar momentos de conversa, perguntando os interesses e vontades das crianças, ouvindo e anotando as respostas, de forma a poder desenvolver atividades de acordo com os interesses do grupo. Uma vez que “a observação e a escuta desempenham aqui um papel central” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), um dos meus objetivos foi observar e conhecer o grupo para, depois, planificar e atuar de acordo com os seus interesses e necessidades.

3.2. Intenções para a ação

Embora considere que a pedagogia-em-participação é um modelo pedagógico complexo por implicar o envolvimento das crianças desde muito cedo, ao serem construtoras das suas próprias aprendizagens através de situações do dia a dia, acredito que as crianças devem fazer parte do seu processo de aprendizagem, uma vez que uma criança motivada e interessada irá ter mais momentos de participação e envolvimento. Para que tal possa acontecer, os profissionais têm de criar um ambiente educativo e uma rotina participativa, acreditando, respeitando e cooperando em todos os momentos, sendo também importante que tenha um conjunto de saberes, valores e conhecimento da teoria e da investigação realizada sobre o tema em questão.

Ao definir as minhas intencionalidades para a ação, quis ter sempre em conta o desenvolvimento individual das crianças e o respeito pelas diferenças do outro, da pertença a um grupo, da participação. Neste sentido, decidi definir as seguintes intencionalidades para com as crianças: **i) criar uma relação que se apoiasse na empatia, confiança, proteção e carinho; ii) planificar atividades que respeitassem os interesses e dificuldades tanto a nível do grupo, como individualmente e iii) desenvolver momentos/atividades que promovam a autonomia, exploração, comunicação e participação, considerando o ritmo e a personalidade de cada criança.** Na minha perspetiva, a primeira intencionalidade é uma das mais importantes na área da educação e deve ser tida em conta em todos os momentos. Por essa razão, a minha primeira preocupação foi criar uma relação de confiança e carinho com as crianças, observando, assim, as suas necessidades, dificuldades e gostos para lhes poder responder de uma maneira mais individualizada e constante. Neste sentido, pretendi usufruir dos momentos de rotina, como a sesta, por ser possível estabelecer uma relação mais individualizada com cada criança, sendo uma oportunidade favorável para a criação de uma relação de segurança e de confiança atendendo às especificidades de cada uma.

Ao longo da PPS II, procurei responder às necessidades das crianças, por exemplo, em momentos de conflitos, optei por tentar acalmá-las para, posteriormente, tentar identificar a causa e, em conjunto, encontrarmos uma solução. Procurei interagir em todos os momentos das rotinas com as crianças, nos momentos de brincadeira, de higiene, nas refeições, ajudando-as sempre que necessário. Nestes momentos, tentei procurar diferentes abordagens, tendo em conta cada criança, individualizando as necessidades de cada um, de maneira a poder responder de forma mais assertiva.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), para que exista uma construção da ação educativa em conjunto com a criança, o profissional deve colaborar com a criança. Isto só acontece se o profissional tiver consciência de que as crianças conseguem orientar as suas aprendizagens, explorando e descobrindo através de si mesmas, do que as rodeia, das relações que criam. Os educadores encaram, na pedagogia-em-participação a criança é coconstrutora da sua aprendizagem; para isso, devemos observar, refletir, pensar e dar espaço à voz da criança. A observação é uma dimensão fundamental na planificação de momentos de autonomia, através da empatia e atenção,

nos momentos de partilha para avaliar e planificar o ambiente e currículo educativo. Neste sentido, procurei criar momentos que respeitassem os interesses e dificuldades, tanto do grupo, como individualmente.

Em relação às intenções para com as famílias, procurei estabelecer uma relação de confiança e partilha, aproveitando todos os momentos que tinha para poder “falar” com as mesmas. No início da PPS II, escrevi um pequeno texto apresentando-me às famílias e colocando uma fotografia para que me pudessem identificar quando me vissem. Segundo Fuertes (2018), o desenvolvimento e participação da criança é maior quando a relação entre a família e os educadores é positiva, já que a criança se sente mais ligada à escola e, tanto os/as educadores/as como os familiares, sentem uma maior segurança e satisfação quando tal se verifica.

A intencionalidade mais importante para com a equipa educativa, foi a de criar uma relação de confiança e colaboração. Desta forma, estive sempre à disposição das duas educadoras presentes na sala; tentei sempre perceber, através da observação, o que poderiam precisar para, assim, ter a iniciativa de dar sempre o primeiro passo. Também considerei necessário e importante ter várias conversas e momentos de partilha de informação acerca das minhas ideias, estando aberta a sugestões feitas por parte das educadoras, tentando sempre criar um ambiente de partilha e colaboração.

3.3. Processo de intervenção

A minha preocupação inicial foi conhecer o grupo, a equipa, as suas rotinas, e as atitudes do grande grupo dentro do ambiente educativo. O passo seguinte foi começar a fazer pequenos registos de acontecimentos do dia a dia (Notas de Campo). Nas semanas seguintes, comecei a conhecer as rotinas, os interesses do grupo, as dificuldades e as necessidades. Tendo em conta os momentos de observação em que pude conhecer melhor as crianças do grupo e definir as intencionalidades para a ação, procurei seguir os interesses e motivações das crianças, tendo as atividades que realizei e o projeto sido desencadeados através das propostas das crianças.

No que respeita às notas de campo, procurei desde o início da PPS II registar apenas os momentos mais significativos das crianças, de acordo com a problemática

escolhida: **“A diferenciação pedagógica numa sala de Jardim de Infância: potencialidades e desafios”**. Esta decisão foi tomada tendo em conta as minhas capacidades e as intenções definidas. Refletindo sobre as práticas realizadas ao longo do meu processo formativo, acredito que deveria existir um equilíbrio e uma escolha previamente definida tendo em conta a temática que escolhemos investigar, uma vez que as notas de campo são uma componente importante para as futuras reflexões

Procurei sempre pedir o *feedback* da educadora, tanto no que se referia ao desempenho das crianças como do meu, de maneira a poder modificar as minhas futuras intervenções, tendo em conta que, “para avaliar bem, precisamos de saber o que valorizamos nas crianças, naquilo que fazem e naquilo que aprendem” (Drummond, citado por Lopes da Silva, 2013, p. 159).

Tendo em conta a perspetiva construtivista quanto mediadores/as entre a criança e o saber, compete-lhes [aos educadores] ter uma atitude na procura de proporcionar ambientes educativos favorecedores da construção de aprendizagens autónomas e significativas que permitam às crianças desenvolverem competências de aprender a aprender, assim como de começarem a olhar, de forma crítica, a avaliação na educação pré-escolar (Marchão & Fitas, 2014, p.40).

Estes momentos vividos com o grupo deram-me a oportunidade e a motivação para escolher a problemática para a minha investigação da PPSII, pois a diferenciação pedagógica é, a meu ver, essencial para o bom funcionamento de um grupo, de forma a criar as mesmas oportunidades, independentemente das características de cada criança.

4. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

| ' ' | | ' |

4.1. Autoavaliação

Fernandes (citado por Cardona, Silva, Marques & Rodrigues, 2021) defende que a avaliação faz parte do dia a dia de qualquer pessoa, tendo em conta as decisões tomadas, sejam estas conscientes, pensadas ou planeadas. Com efeito, a avaliação em JI deve ser um processo continuado, com diversas dimensões em perspetiva: a observação, documentação, planeamento, ação, avaliação e reflexão. Desta forma, o/a educador/a poderá "dar conta das especificidades e diversidades das infâncias, observáveis nos diferentes contextos educativos, respeitando as orientações oficiais e os consensos pedagógicos sobre qualidade educativa" (Portugal & Laevers, 2018, p.9).

A avaliação não deve ser vista como o fim de um processo nem apenas com o intuito de avaliar sem pensar nos passos seguintes, independentemente de quem a põe em prática. Avalia-se “para apoiar o desenvolvimento do currículo (ou do projeto curricular), para adequar (e regular) a ação educativa, e para auxiliar a aprendizagem”. Esta avaliação deve ser preparada e planeada previamente; deve ser guiada durante decorrer da ação; e refletida após observado os impactos. (Cardona, Silva, Marques & Rodrigues, 2021).

Relativamente à avaliação do percurso da PPS II, acredito que é importante refletir sobre todos os momentos vivenciados de forma ponderada para, assim, poder entender melhor o que poderia ter feito diferente na minha prática. No processo de avaliação, é fundamental aprofundar e refletir tanto sobre os aspetos positivos como os menos positivos, de forma a ter uma noção global dos mesmos.

A avaliação acerca da minha ação pedagógica para com as crianças, do meu ponto de vista, foi dos aspetos mais positivos da minha prática. Demonstrei, desde o primeiro dia, respeito pelas crianças, permitindo-me observar as suas rotinas, interesses, os acordos da sala, as suas dificuldades, as conversas entre eles e as educadoras, as brincadeiras. Acredito que, ao ter assumido esta postura nas primeiras semanas, consegui entender melhor o grupo de crianças e o meio em que estavam inseridas, de forma a poder interagir da melhor forma. As relações com as crianças foram formando-se e, a cada dia que passava, a proximidade e confiança ia crescendo mais. As brincadeiras, as conversas, a ajuda foram aspetos que permitiram que a relação afetiva se fosse fortalecendo.

Procurei estabelecer uma relação de diálogo, confiança e partilha, pois acredito que durante estes processos, a criança irá criar relações baseadas no cuidado para com o outro, começando a entender que um dos pilares para estabelecer relações afetivas baseiam-se na empatia perante o outro, precisando assim de conversar, de confiar e de partilhar.

Durante os momentos de brincadeira com as crianças, tentei focar-me no acontecimento, pois acredito que o papel do adulto nas brincadeiras com as crianças deve ser reflexivo e ponderado. Observei a forma como cada criança brincava, de forma a entender se devia apenas observar, se devia fazer parte da brincadeira ou se deveria intervir e incorporar alguma nova componente na brincadeira. Alguns exemplos de estas novas componentes às brincadeiras:

Um grupo de crianças estavam a brincar aos médicos. Um das crianças eram os médicos, outra criança era a mãe grávida e outro o acompanhante desta. Utilizavam diversos materiais da sala para usar como utensílios médicos para inspecionar a barriga da paciente. Neste momento achei que poderia mostrar-lhes um dos aspetos que acontecem nas consultas obstétricas, uma ecografia. E assim foi, usei o iPad da sala e mostrei-lhes a imagem de uma ecografia e questionei-lhes o que poderia ser. Não tinham nenhuma dúvida, era um bebé na barriga! Mostrei depois, um vídeo de uma senhora a fazer uma ecografia. Não disse mais nada. O grupo de crianças colocaram o *iPad* com a imagem da ecografia na mesa e utilizaram uma esponja para colocar na barriga da paciente. Uma pequena intervenção, que no meu ver não modificou a brincadeira inicial, mas criou um novo interesse ao que já estava a ser feito (Nota de campo de 08 de março de 2021).

Duas crianças estavam a brincar a construir os carris do comboio em cima da mesa, observei que estavam a fazer uma ponte. Aproximei uma segunda mesa, deixando um espaçamento de um palmo entre as duas e sugeri que em vez de fazer a ponte numa mesa, poderiam usar a ponte para ajudar ao comboio a ir de uma mesa á outra. As crianças poderiam ter simplesmente dito que não, e não tinha mal nenhum, pois a brincadeira é deles. Foi interessante ver que depois de uns

segundos de conversa entre eles sobre o “giro” que poderia ser fazer isso. Começaram a fazer os carris de novo, de forma a que a ponte fosse de uma mesa à outra (Nota de campo de 12 de abril de 2021).

Durante o processo da PPS II, fui conversando com a educadora cooperante e com a minha supervisora, solicitando o *feedback* do meu trabalho e como poderia melhorar. Considero estes momentos necessários em qualquer percurso, seja ele académico ou profissional. A necessidade de momentos de avaliação, tanto de autoavaliação como avaliação feita por outro elemento, são uma parte determinante para poder melhorar a nossa prática. O bom relacionamento com a educadora cooperante e o respeito pela prática profissional que observei ao longo de toda a PPS II foi o que mais me ajudou a realizar este estágio. A forma como fui acolhida e recebida como mais um elemento a ajudar, foi um aspeto bastante positivo para as aprendizagens feitas neste período. Como referi à educadora cooperante, o grupo de crianças era o primeiro grupo "real" de crianças que tinha tido a oportunidade de conhecer no meu percurso académico. Isto é, crianças que demonstram as suas fragilidades e dificuldades sem receio de estarem a quebrar as regras da sala, crianças que sabiam a segurança que existia de forma a poderem exprimir a sua opinião; um grupo de crianças que reagem naturalmente ao meio que as rodeava. Apesar de ter sido difícil absorver estas características nas primeiras semanas de estágio, deram-me confiança nos conhecimentos e capacidades que, atualmente, possuo.

No diz respeito à avaliação da minha ação pedagógica direcionada às famílias, considero que esta foi a dimensão em que tive alguma dificuldade; a fase pandémica que atravessámos não permitiu que pudesse ter um contacto direto com as famílias e o horário que tinha dava-me apenas a oportunidade de os ver de manhã. As famílias não podiam entrar na instituição, e como as crianças iam chegando em distintas horas, foi impossível poder estar a deslocar-me à entrada para as poder receber e assim poder criar pequenas conversas. Não obstante, o meu objetivo foi sempre respeitar as famílias das crianças, dando-lhes a opção de permitirem ou não que os seus filhos fizessem parte da investigação que realizei.

O portefólio que realizei ao longo da PPS II (Cf. Anexo A. Portfólio da PPS II) foi uma ferramenta que, depois de muita reflexão, sofreu algumas modificações. Este

contém as notas de campo que ajudaram a dar início a diversas conversas com a educadora cooperante e através das quais pude ter a oportunidade de refletir sobre a sua prática, a minha prática e sobre estratégias a melhorar. As planificações e as reflexões foram uma componente que faltou ao longo da PPS II, refletindo-se assim no meu desempenho ao nível da prática. A falta destas duas componentes foi algo ponderado, refletido e conversado com a educadora cooperante. Foram realizadas inúmeras atividades com as crianças, mas todas estas atividades foram pensadas momentos antes da sua realização. Tendo em conta uma situação, um comentário, uma ideia da minha parte, organizava e planificava no momento uma atividade e apresentava-a à(s) criança(s). Acredito que ao ter feito esta opção, consegui responder aos interesses e necessidades das crianças de uma forma que nunca tinha tido oportunidade.

Relativamente ao portfólio da criança, este não foi realizado; tendo em conta a pandemia que vivenciamos e o confinamento, não houve tempo para a sua realização. Outra razão foi o planeamento já feito pela educadora e todas as celebrações que foram acontecendo que não permitiram que conseguisse ter tempo disponível e de qualidade com a criança em questão.

Face ao exposto, posso afirmar que o meu percurso da PPSII foi uma fase de consciencialização sobre a escolha desta profissão. De pôr em prática tudo o que aprendi até ao momento, do desenvolvimento de autoestima perante o meu conhecimento na área de educação. Foi um percurso onde aprendi que nem sempre vou poder realizar tudo o que considero necessário e importante, mas sim entender que há momentos onde o mais importante é focar-me no que as crianças, realmente, precisam: dedicação e atenção às suas necessidades e interesses, ao estabelecimento de afetividade, podendo assim criar uma relação baseada na confiança e partilha. Adicionalmente, a PPS II deu-me a oportunidade de poder aprender sobre um tema crucial na educação - a diferenciação pedagógica.

4.2. Avaliação global da concretização das intenções para a ação

Tendo em conta as intenções que defini para a ação, é fundamental, uma vez finalizada a minha prática, refletir sobre as mesmas.

Criar uma relação de confiança foi uma das intenções que decidi escolher para os três agentes educativos (crianças, equipa educativa e famílias); acredito ter conseguido alcançar esta intenção com todos os agentes, menos com as famílias. Tendo em conta a situação de pandemia, esta relação foi quase impossível de estabelecer. A relação de confiança com a equipa educativa foi um trabalho que foi feito ao longo da PPS II, demonstrando respeito pela prática profissional e curiosidade em aprender e discutir temas diversos, conseguindo criar uma relação baseada na confiança. Relativamente às **crianças**, esta intenção foi estabelecida respeitando o espaço de cada criança, permitindo que cada uma demonstrasse os seus interesses e preocupações.

Na segunda intenção para com as crianças, **planificar atividades que respeitem os interesses e dificuldades tanto a nível do grupo, como individualmente**, acredito que foi cumprida, pois apesar de não ter planificado por escrito as atividades realizadas, todas foram pensadas e organizadas de forma a responder ao interesse da criança, não esquecendo as suas dificuldades. No que se refere à terceira intenção, a de **desenvolver momentos/atividades que promovessem a autonomia, exploração, comunicação e participação, considerando o ritmo e a personalidade individual**, penso que foi cumprida. Como referi anteriormente, todas as atividades e momentos realizados com as crianças tinham um objetivo principal, que era de desenvolver a autonomia, exploração livre, a comunicação e participação, não esquecendo que cada criança tem o seu ritmo.

Em relação às intenções para com a **equipa educativa**, a segunda intenção – **a criação de momentos de partilha de informação acerca das minhas ideias, criando um ambiente de partilha e colaboração**, julgo que foi cumprida na totalidade, pois através da relação de confiança estabelecida com a equipa educativa, houve abertura para muitos momentos de partilha de informação e debates sobre estratégias a usar e melhorar.

5. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

5.1. Identificação da problemática

Tendo em consideração o contexto onde realizei a PPSII, tive a oportunidade de experienciar o dia a dia das crianças e das educadoras, observando as interações e a dinâmica estabelecida entre elas. Desta forma, no decorrer da minha prática e à medida que ia refletindo, começaram a surgir algumas questões:

1. *Será que a diferenciação pedagógica é benéfica para um grupo de crianças? Por que razões? Que impactos tem?*
2. *A flexibilidade perante as estratégias utilizadas é benéfica para o grupo?*
3. *As mudanças feitas nas rotinas não poderão ser um fator negativo no desenvolvimento das crianças?*

Ao longo da PPSII, tive a oportunidade de observar constantemente a diferenciação pedagógica a ser posta em prática, como é possível verificar nas seguintes notas de campo:

A educadora de português estava a ler um livro que o T.C. tinha trazido para a escola. Pouco depois de ter começado o D.M. começa a gatinhar em direção à caixa dos Legos. A educadora de português disse: *D.M. estou a contar a história, podes voltar para o círculo por favor?* O D.M não responde e começa a brincar silenciosamente com os Legos. A educadora para de ler, e dirige-se ao D.M. - *D.M. estou a falar contigo, podes responder. Não consegues estar no círculo e ouvir a história?* D.M. - *Não.* Educadora de português - *Está bem, então tens que me dizer isso antes de saíres do círculo. Podes continuar a brincar com os Legos, mas não podes fazer barulho, pois os teus colegas querem ouvir a história.* D.M. - *Está bem* (nota de campo de 12 de março de 2021);

A educadora de inglês acaba de cantar a canção do Bom Dia e pergunta: *Who want's to open the day?* A C.C levanta a mão. O D.M começa a brincar com as pernas da cadeira, fazendo barulho. Educadora de inglês - *D.M. can you please stop playing with the chair.* O D.M. continua fazendo mais barulho com a cadeira. Educadora de inglês - *D.M. you are not respecting your friends; do you want to seat in the chair?* D.M. - *Não!* Educadora de inglês - *Then you need to stop that.* Passado uns minutos o D.M. começa a mexer com mais força na cadeira, empurrando-a para os lados. Educadora de português - *Peço desculpa D.M., mas*

perdeste a tua oportunidade, a A.V. pediu que parasses e deu-te a opção de te sentares na cadeira e disseste que não querias. Não podemos continuar assim, ninguém consegue ouvir nada com o barulho da cadeira. Precisas de alguma coisa? D.M. - Não quero estar aqui. Educadora de português - *Mas agora estamos a abrir o dia, depois vamos decidir o que vai acontecer hoje, depois de fazermos isso vão poder ir brincar. Desta forma, vais ter que esperar um pouco mais. Precisas que me sente ao teu lado, achas que te vai ajudar? Queres sentar-te na cadeira?* D.M. - *Quero sentar-me na cadeira.* (nota de campo de 17 de março de 2021)

As notas de campo apresentadas ilustram a “diferenciação pedagógica numa sala de jardim de infância”, uma vez que a educadora cooperante conseguiu entender as necessidades do D.M. Conseguiu encontrar soluções que respondiam às dificuldades sentidas pelo D.M., tendo sempre em consideração o resto do grupo, com o objetivo de reduzir o tempo de interrupção.

5.1.1. Questões de partida e objetivos da investigação

Tendo em consideração a problemática identificada, definiram-se as seguintes questões de partida: *i) Por que razões a diferenciação pedagógica é fundamental na prática?; ii) Que impacto tem na organização e rotinas da sala?; iii) Como poderá afetar o grupo?*

De forma a poder responder a estas três questões, definiram-se os seguintes objetivos: **i) Analisar o que é a diferenciação pedagógica num contexto de jardim de infância e ii) Identificar e analisar as potencialidades e desafios da diferenciação pedagógica numa sala de jardim de infância.**

No sentido de cumprir os objetivos definidos, realizou-se uma revisão de literatura sobre a problemática identificada e elaborou-se um roteiro metodológico e ético (cf. Anexo B. Roteiro Ético).

5.2. Revisão da Literatura sobre a problemática identificada

5.2.1. Diferenciação Pedagógica: alguns conceitos

A nossa sociedade tem vindo a sofrer inúmeras mudanças ao longo dos anos. Um dos lugares onde se pode observar estas mudanças é nas escolas. “A massificação do ensino, as mudanças socioculturais, têm originado que cada vez mais os/as docentes tenham que trabalhar a diversidade numa perspetiva inclusiva que se torna desafiadora, mas também complexa” (Alves, Cardona, Clérigo & Piscalho, 2017, p.99). Dewey (citado por Silvia, 2011) sublinha a importância da diferenciação pedagógica nas instituições educativas, sendo estas um reflexo da sociedade da qual as crianças aprendem a fazer parte.

De acordo com Gomes (citado por Henrique, 2011), a diferenciação pedagógica é um processo, onde os professores refletem acerca da sua prática, de forma a poder dar resposta às necessidades de um grupo ou criança, usando diversas estratégias. Voltando a referir a mudança que se tem vindo a observar no sistema educativo até há relativamente pouco tempo, a diferenciação pedagógica era vista como “um fracasso por parte do professor” (Alves, et. al., 2017, p.100). A necessidade de implementar a diferenciação pedagógica mostrava que o professor não estava a fazer bem o seu trabalho, precisando assim de utilizar diversos métodos para obter melhores resultados (Legrand, citado por Alves, et al., 2017, p.100).

A diferenciação pedagógica surge quando o/a educador/a se encontra dividido/a entre os seus conhecimentos e práticas, quando um novo grupo de crianças ou uma criança não reage da maneira esperada à prática levada a cabo pelo/a mesmo/a. Assim, a diferenciação pedagógica é um “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (Sá, citado por Henrique, 2011, p. 169).

O diálogo entre a criança e o/a educador/a deve fazer parte da organização da sala, criando momentos de partilha de informação, ideias e interesses, de forma a que o adulto consiga conhecer e acompanhar o grupo, permitindo que obtenha respostas acerca das

vivências em sala de atividades de cada criança, potenciando assim a reflexão acerca da sua prática e planejamento (Henrique, 2011). “A Diferenciação Pedagógica vê o aluno como autor da sua aprendizagem e parceiro do professor e dos colegas” (Henrique, 2011, p.171).

Oliveira (2015) salienta a importância do papel do professor em sala de aula de forma a seguir uma prática baseada na diferenciação pedagógica. Desta forma, este deverá ter em conta diversas dimensões:

do planejamento e da gestão curricular, da organização de trabalho e do envolvimento dos alunos, da avaliação e da regulação do processo de ensino e aprendizagem, da natureza e da qualidade das tarefas escolares e das experiências de aprendizagem, dos materiais e dos recursos utilizados da dinâmica pedagógica e do clima social referente às interações entre os alunos, e os alunos e o professor (s.p.).

A diferenciação pedagógica depende da capacidade da escola e do professor para dar resposta à heterogeneidade dos alunos, através do desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e de sistemas de apoio específicos, reconhecendo, desta forma, as suas diferenças ao nível sociocultural, estilos de aprendizagem, tipos de inteligência, realização de problemas e de tarefas individuais. (Madureira & Leite, citadas por Oliveira, 2015, p.2).

Segundo Tomlinson e Allan (citados por Alves, et al., 2017, p.102), a prática da diferenciação pedagógica pode resumir-se em cinco princípios:

- a) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (tempo, materiais, metodologias de ensino, etc.);
- b) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos/as alunos/as;
- c) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos ... permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho;

- d) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes;
- e) os/as alunos e os/as professores/as são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem.

No que diz respeito ao ambiente educativo, tendo em conta a diferenciação pedagógica, este deve contemplar as seguintes características: o estabelecimento de regras simples; a organização da sala (áreas definidas, mas flexíveis) e um ambiente acolhedor, agradável e estruturante tendo em conta todos os intervenientes. A utilização destas estratégias irá facilitar o diálogo e a cooperação entre os elementos do grupo, promovendo, assim, a sua responsabilidade e autonomia (Alves et al., 2017).

Com efeito, é essencial que a diferenciação pedagógica seja integrada em todas as dimensões de uma sala, de forma a permitir que as crianças tenham o apoio necessário do/a educador/a, para poder respeitar o ritmo do seu desenvolvimento (Alves et al., 2017, p.100).

A diferenciação pedagógica pode assim, ser definida como uma forma de pensar a educação em que o/a educador/a cria situações suficientemente flexíveis para permitir que todas as crianças se envolvam numa tarefa e progridam. De acordo com Niza (citado por Grave-Resende & Soares, 2002) todas as crianças têm o direito a uma educação em que as suas diferenças sejam respeitadas.

5.2.2. Diferenciação Pedagógica: potencialidades e desafios

Segundo Perrenoud (1997), para que uma criança consiga progredir em qualquer domínio, é preciso que esta criança seja colocada em situações de aprendizagem adequadas para ela, tendo em conta os seus interesses e dificuldades. Desta forma, um padrão dessa situação de aprendizagem, não irá responder a um grupo de crianças. Não poderá existir apenas uma situação de aprendizagem, mas sim várias para poder responder ao nível de desenvolvimento de cada criança. Saber conceber e desenvolver tais situações de aprendizagem não é fácil e requer esforço da equipa educativa. Se queremos verdadeiramente que todas as crianças aprendam de acordo com as novas exigências da sociedade, temos de desenvolver abordagens pedagógicas diferenciadas. Só assim será

possível criar um contexto educativo que responde às necessidades e interesses das crianças tendo em conta a realidade de cada uma.

Pacheco (citado por Mandlate, 2015, s.p.) define a diferenciação pedagógica como “princípio global de organização curricular com vista à resolução dos problemas do fracasso escolar”. Segundo Leroux (2015), é atribuído à educação de infância um papel importante ao promover igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras. Isto só acontece se existe qualidade no ambiente educativo, a forma como o ambiente educativo reconhece e valoriza as características individuais das crianças, dando assim, respostas diferenciadas. Para poder incluir todas as crianças, é preciso adotar práticas pedagógicas diferenciadas, podendo assim responder às necessidades e interesses de cada criança, apoiando-as no seu processo de desenvolvimento.

Quando nos referimos a diferenciação pedagógica, temos que “explicar o porquê da sua importância no ensino, assim como, referir a quem se direciona essa diferenciação e, essencialmente, clarificar que a educação diferenciada não se destina apenas aos alunos “diferentes” (Alves et al., 2017, p.100). Através de um estudo realizado num jardim de infância no ano letivo 2008-09¹, é possível constatar da necessidade da diferenciação pedagógica:

Os dados ... identificados e analisados por 15 educadores de infância e 30 estudantes junto dos seus grupos de crianças (15 grupos de crianças, de 3 a 6 anos de idade), envolvem um total de 335 crianças. Destas, 89 (26,6%) evidenciavam precisar de atenção diferenciada, de mudança ou enriquecimento curricular. Neste grupo, havia 37 (41,5%) raparigas e 52 (58,4%) rapazes; 7 crianças estavam diagnosticadas com necessidades educativas especiais [4 com perturbações do espectro do autismo, 3 com problemas de cognição decorrentes de epilepsia (1), trissomia 21 (1), e perturbação de hiperactividade com défice de atenção (1)] ... O seu desenvolvimento corre o risco de estagnação. Importa que as crianças

¹ Cf. Figueiredo, A., Silva, C., Portugal, G., Abrantes, N., Santos, P., Góis, S. & Libório, O. (2015). *Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância – Uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão*. Universidade de Aveiro.

encontrem na sala estímulos necessários para desencadear atividades intensas e que atendam a todos os domínios desenvolvimentais (Figueiredo, Silva, Portugal, Abrantes, Santos, Góis & Libório, 2011, p.142).

Assim, podemos constatar que a diversidade do grupo vai ter impacto na prática do/a educador/a. Neste sentido, este profissional da educação vai precisar de se adaptar a esta heterogeneidade, refletindo sobre a necessidade de pôr em prática a diferenciação pedagógica (Alves et al., 2017). Tomlinson (2002) descreve a diferenciação pedagógica quando o educador identifica a diversidade do grupo e modifica a sua prática, de forma a respeitar o processo de aprendizagem de cada criança. Tomlinson (2002) destaca assim, a importância do educador não se basear somente no currículo. Coménio (citado por Mandlate, 2015) explica que o currículo não pode assumir um ritmo de aprendizagem igual para todas as crianças, tendo em conta que cada criança aprende de forma diferente, exigindo assim que o educador consiga organizar o currículo e criar estratégias que correspondam às especificidades de cada criança. Leroux (2015) afirma que o planeamento tem que ser adaptado e diferenciado tendo em conta as diferenças existentes dentro do grupo de crianças, proporcionando assim, momentos estimulantes, promovendo segurança e autoestima.

A diferenciação pedagógica é uma pedagogia centrada no grupo e, como tal, apresenta um desafio quanto à transição de uma pedagogia tradicional, centrada no/a educador/a. Esta mudança requer novas estratégias de trabalho, pois “a diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo” (Henrique, 2011, p.170). Mandlate (2015) refere que temos que, numa prática diferenciada, temos que reconhecer a diversidade. “O respeito, carinho, atenção e atitude positiva pela diferença é um aspeto indispensável na diferenciação pedagógica” (Mandlate, 2015, s.p.).

De acordo com Alves et al., (2017), a diferenciação pedagógica começa a ser uma abordagem mais plausível nas escolas; no entanto, é função do/a educador/a conseguir adaptar a sua prática, de forma a ir ao encontro das características desta estratégia. O sucesso das crianças “é uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos, constituindo um interessante desafio aos professores” (Henrique, 2011, p.170).

Na perspectiva de Maia (2021), os educadores que seguem uma pedagogia tradicional vão ter dificuldade em implementar uma pedagogia focada na diferenciação. Desta forma é “importante criar contextos em que os professores possam construir novos saberes, rever as suas crenças e refletir sobre elas, de forma a estarem mais disponíveis para mudar as suas praticas num sentido mais inclusivo, mais diferenciador” (Maia, 2021, p. 107).

Ao implementar a diferenciação pedagógica, são diversos os desafios que os educadores poderão sentir: “O principal fator prende-se com a falta de apoio para poderem fazer um acompanhamento mais individualizado. No entanto, também foram destacadas dificuldades na avaliação numa sala com diferentes níveis etários, tornando-se difícil estar atento a todas as crianças e às suas necessidades individuais” (Alves et al., 2017, p.115) e os educadores “sentem dificuldades na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, em grande parte devido à falta de (in)formação” (Alves et al., 2017, p.116). De acordo com Lavania e Nor (2020) a diferenciação pedagógica é desafiante, principalmente devido a falta de conhecimentos sobre a mesma, a falta de recursos e apoio na gestão escolar. Estes aspetos dificultam que muitos profissionais na área da educação ponham em prática a diferenciação pedagógica. Desta forma, é necessário que se crie espaço para redefinir a gestão escolar, de modo a permitir que a equipa educativa crie momentos onde se possa conversar e dialogar sobre a diferenciação pedagógica de forma a entender a melhor maneira de o fazer. Não obstante, é de responsabilidade do/a educador/a dar continuidade ao seu processo de aprendizagem.

Perrenoud (1996) defende que através do ensino baseado em projetos e métodos diferenciados que as crianças vão alcançar os resultados de aprendizagem desejados, reforçando a identidade e autonomia de cada criança, encorajando a construção de uma relação mais livre e mais crítica sobre o seu conhecimento. O percurso escolar de uma criança é construído de acordo com as aprendizagens feitas, a importância da inclusão no contexto escolar, as interações construídas, as experiências vividas. Todos estes aspetos fazem parte e dão sentido às aprendizagens da criança, permitindo que se desenvolva com sucesso. (Perrenoud, 1996). Cosme e Trindade (2014) destacam a importância de, no contexto da diferenciação curricular, se criar um espaço onde se permita que a criança

tenha um papel ativo e assim participe e ajude a moldar o seu processo de aprendizagem. Cabe aos educadores, pôr este processo em prática.

Guskey (2002) explica que os educadores conseguem dar mais oportunidades a outras práticas educativas quando é criado espaço para que façam parte do processo formativo, permitindo-lhes assim que dialoguem, reflitam e questionem sobre diferentes temas previamente a que exista uma mudança. É essencial que se valorize a formação de educadores/as, pois é através de formações que se pode promover a prática diferenciada (Bogen & Schlendorf, 2019; Nazzal, 2011).

5.3. Roteiro metodológico e ético

Para realizar o presente estudo, recorri ao método do estudo de caso, sendo este tipo de método usado quando se quer entender, explorar situações humanas, contextos contemporâneos da vida humana, de maneira a poder perceber e aprender o que está a ser estudado (v & Osório, 2010). De acordo com Meirinhos e Osório (2010), “a vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real” (p.52). Neste processo fui uma observadora participante, pois foram muitos os momentos em que participei, fazendo assim parte do estudo. Foram inúmeros os momentos em que fui uma observadora participante, sendo que também analisava os momentos observados para perceber se seria positivo participar nesses momentos, ou seria mais benéfico tanto para mim como para as crianças que não o fizesse. Considero importante desenvolver esta noção pois, muitas vezes, a nossa participação pode afetar o desenvolvimento da ação em questão. Enquanto futura educadora, este foi um aspecto que quis desenvolver e melhorar:

A maioria das crianças têm alguma dificuldade em usar os talheres, usando de vez em quando as próprias mãos para levar a comida à boca.

O FR recorreu algumas vezes às mãos, quando usava o garfo aproximava-o de lado à boca, deixando a comida cair. Decidi ajudá-lo e sugeri que usasse a faca para empurrar a comida ao garfo (senti a necessidade de demonstrar como poderia fazer), expliquei-lhe também que ao levar a comida a boca seria mais fácil se colocasse o garfo direito dentro da boca. Nas vezes seguintes vezes, o FR

conseguiu realizar esta ação com sucesso (nota de campo de 9 de novembro de 2020).

A BG pegou num dos puzzles e sentou-se na mesa. Sentei-me ao lado dela.

O puzzle consiste em juntar a imagem dos animais com a peça que tem o número correto dos animais.

A BG colocou a caixa do puzzle à sua frente, para conseguir encontrar as peças correspondentes. Considerei oportuno perguntar-lhe, cada vez que juntava as duas peças, quantos animais havia?

Com números pequenos, consegui contar de acordo com os animais que estavam na peça, quando o número era mais elevado, dizia números a mais. Pedi-lhe que contasse com mais calma e que tocasse em cada animal à medida que os ia contando.

A L foi buscar uma caixa e perguntou-me se queria brincar com ela, respondi que sim.

L – *Vamos procurar os animais.*

Irene – *Que animais?*

L – Temos que encontrar os que são iguais.

Irene – *Ah, queres jogar ao jogo da memória e encontrar os pares?*

L – *Sim.*

Irene – *Se calhar, seria boa ideia ver se realmente estão todos os pares, o que achas?*

L – *Sim, vamos ver.*

Virámos todas as imagens para cima e fomos juntando os pares. A CC quis juntar-se e começou a ajudar-nos. Houve dois animais que não tinham par e decidimos que deveríamos guardá-los na caixa (nota de campo de 4 de dezembro de 2020).

O RZ fez uma flor com duas cores, reparei que foi alternando de propósito as cores, criando assim um padrão. Decidi então colocar três peças de diferentes cores no chão e pedi ao RZ se podia continuar.

Irene - *Verde, azul, amarelo.* (Pego numa peça verde e coloco-a ao lado da peça amarela). *Verde, azul, amarelo, verde, a....*

RZ - *Azul!* (Pega numa peça azul e coloca-a, depois pega numa peça amarela.)

Irene - *É isso mesmo! Estamos a fazer um padrão com estas três cores, elas vão se repetindo na mesma ordem.*

Uns minutos depois, o DM pergunta se pode brincar connosco.

Irene - *Com certeza! O RZ está a construir um padrão, pergunta-lhe o que é?*

DM - *O que estás a fazer?*

O RZ olha para o DM e repete as cores que tinha feito até esse momento.

RZ - *Green, blue, yellow, gr...*

Irene - *verde, azul amarelo, verde...*

O DM pega numa peça azul e coloca-a ao lado do verde. (nota de campo de 19 de janeiro de 2021).

Hoje, como tinha estado a chover, a IG explicou às crianças que iam vestir os casacos da chuva e colocar as galochas, para assim poderem ir brincar nas poças e com a lama.

Houve algumas crianças que não trouxeram roupa apropriada para poderem brincar confortavelmente com a água e a lama; independentemente disso, a IG deixou que essas crianças brincassem e se sujassem sem nenhum problema.

O DM não tinha galochas e, como não queria molhar-se, pegou numa peça de encaixes e colocou-a na poça de maneira a ficar por cima da água.

O MC e a CC começaram a brincar com uma caixa de plástico e uma roda, a CC enchia a caixa com água e despejava-a dentro de uns dos buracos da roda (nota de campo de 6 de janeiro de 2021).

A metodologia utilizada nesta investigação foi de natureza qualitativa, em que, com as informações recolhidas, realizei uma interpretação dos resultados obtidos, preocupando-me com a qualidade das informações e não com quantidades (números). A informação recolhida é qualitativa pois capta situações reais “relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Bilken, citados por Meirinhos & Osório, 2010). Uma

investigação de natureza qualitativa mostra que o investigador esteve no local, observando e analisando. Desta forma, é essencial que o investigador consiga interpretar as informações obtidas (Meirinhos & Osório, 2010).

No que se refere às técnicas de recolha de informação, recorri à **observação** tanto **participante** como **não-participante**, das interações entre as crianças e as educadoras. Estas observações foram registadas no formato de notas de campo (cf. Anexo A. Portefólio da PPS II) e, posteriormente, analisadas através de uma análise dos seus conteúdos (cf. Anexo C. Análise de conteúdo das notas de campo relativamente à investigação). A observação participante é uma técnica escolhida de forma a conhecer melhor um indivíduo ou um grupo de indivíduos e as suas ações (Correia, 2009). Através da observação participante, pude responder e questionar-me acerca do que ia acontecendo ao meu redor. É importante que o investigador conheça os diferentes tipos de participação, de forma a poder entender o uso de cada um deles, pois cada um deles requer diferentes tipos de “compromisso e envolvimento” (Correia, 2009).

Realizei, também, uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante da sala de atividades onde decorreu a PPS II, com o apoio de um guião (cf. Anexo D. Guião da Entrevista à Educadora Cooperante). Esta entrevista teve como objetivo analisar as conceções da educadora sobre a diferenciação pedagógica e a implementação da mesma na sala de atividades da PPS II. Apesar da sala de atividades onde foi realizada a PPS II ser constituída por duas educadoras de infância – a educadora cooperante e uma outra educadora – a educadora de inglês), apenas foi possível realizar a entrevista à educadora cooperante. Através da entrevista, obtemos informação mais detalhada acerca do assunto em questão (Meirinhos & Osório, 2010). “A entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso” (Yin, citado por Meirinhos & Osório, 2010). Ao optar por realizar uma entrevista semiestruturada, pude criar um ambiente mais acolhedor, de forma a poder reestruturar no momento a organização das perguntas (Meirinhos & Osório, 2010).

A entrevista realizada foi transcrita (cf. Anexo E. Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante) e alvo de uma análise de conteúdo através da construção de uma árvore categorial (cf. Anexo F. Tabela de análise de conteúdo relativa à entrevista realizada à educadora cooperante).

Participaram no estudo 21 crianças, sendo 10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade.

No início da investigação, foi entregue às famílias um documento onde foi solicitada a respetiva autorização para poder recolher informação relativa ao seu educando, com o intuito da informação ser apenas utilizada para fins académicos. Neste documento, foi comunicado o anonimato da instituição educativa, da equipa educativa e das famílias e, caso fosse usado registo fotográfico, a cara da criança seria ocultada. (Cf. Anexo G. Consentimento informado para a realização da investigação). Desta forma, permiti que as famílias tivessem o direito de aceitar ou não que utilizasse informações acerca do/a seu/sua educando/a.

O roteiro ético referente à minha investigação foi baseado nos *Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças* (Tomás, 2011) e na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2012). (Cf. Anexo B. Roteiro Ético).

5.4. Apresentação e discussão dos dados

Com base no roteiro ético e metodológico descritos anteriormente, irei discutir os dados recolhidos no decorrer da PPS II, através da análise de conteúdo realizada às notas de campo elaboradas a partir da observação direta efetuada e, também, a informação obtida através da entrevista realizada à educadora cooperante.

5.4.1. Análise de diversas situações entre as crianças e as educadoras da sala da PPS II (educadora cooperante e educadora de inglês)

Ao longo da PPS II, fui registando os momentos que observei em que a educadora cooperante exerceu a diferenciação pedagógica, sendo esta definida como um processo em que o/a educador/a de infância reflete sobre a sua prática, com o objetivo de poder responder às necessidades de cada criança (Gomes, citado por Henrique, 2011). Foram muitos os momentos de conversa entre a educadora e as crianças, em que a educadora explicava que, para que os dias na escola corressem bem, sem discussões, sem zangas e tristezas, deveríamos ajudarmo-nos entre todos, dando sugestões, explicando o que

gostavam de fazer diferente, o que era difícil de fazer, para que assim pudessem existir mudanças e ser mais fácil para todos:

A educadora de inglês acaba de cantar a canção do Bom Dia e pergunta: *Who want's to open the day?* A C.C levanta a mão. O D.M começa a brincar com as pernas da cadeira, fazendo barulho. Educadora de inglês - *D.M. can you please stop playing with the chair?* O D.M. continua fazendo mais barulho com a cadeira. Educadora de inglês - *D.M. you are not respecting your friends; do you want to seat in the chair?* D.M. - Não! Educadora de inglês - *Then you need to stop that.* Passado uns minutos o D.M. começa a mexer com mais força na cadeira, empurrando-a para os lados. Educadora de português - *Peço desculpa D.M., mas perdeste a tua oportunidade, a A.V. pediu que parasses e deu-te a opção de te sentares na cadeira e disseste que não querias. Não podemos continuar assim, ninguém consegue ouvir nada com o barulho da cadeira. Precisas de alguma coisa?* D.M. - *Não quero estar aqui.* Educadora de português - *Mas agora estamos a abrir o dia, depois vamos decidir o que vai acontecer hoje, depois de fazermos isso, vão poder ir brincar. Desta forma, vais ter que esperar um pouco mais. Precisas que me sente ao teu lado, achas que te vai ajudar? Queres sentar-te na cadeira?* D.M. - *Quero sentar-me na cadeira.* (nota de campo de 17 de março de 2021)

O diálogo entre a criança e o/a educador/a deve fazer parte da rotina diária; desta forma, criamos uma relação de partilha de informação ao mesmo tempo que estamos a conhecer e a acompanhar o grupo, refletindo sobre a nossa prática, organizando a planificação (Henrique, 2011). Durante estas conversas, as crianças partilhavam as dificuldades sentidas nos momentos de grande grupo, o que não conseguiam fazer e davam ideias de como poderiam modificar estes momentos para que todos estivessem satisfeitos:

A educadora de português estava a ler um livro que o T.C. tinha trazido para a escola. Pouco depois de ter começado o D.M. começa a gatinhar em direção à caixa dos Legos. A educadora de português disse: *D.M. estou a contar a história, podes voltar para o círculo por favor?* O D.M não responde e começa a brincar

silenciosamente com os Legos. A educadora para de ler e dirige-se ao D.M. - *D.M. estou a falar contigo, podes responder. Não consegues estar no círculo e ouvir a história?* D.M. - *Não.* Educadora de português - *Está bem, então tens que me dizer isso antes de saíres do círculo. Podes continuar a brincar com os Legos, mas não podes fazer barulho, pois os teus colegas querem ouvir a história.* D.M. - *Está bem.* (Nota de campo de 12 de março de 2021).

Durante estas conversas, também foram analisadas as situações em que o *desconforto* de uma criança afetava o resto do grupo, sendo que eram escolhidas algumas estratégias para resolver estes momentos:

Professora de português - *M.L., está tudo bem com os teus sapatos?* O M.L. continua a mexer com o velcro do seu sapato. Professora de português - *Estou a tentar falar sobre o que vai acontecer hoje, mas com o barulho que estás a fazer, nem tu nem os teus colegas estão a conseguir ouvir bem. Podes parar por favor?* O M.L. (continua a brincar com o sapato) *está a "molestar-me"*. Professora de português: *Então, tira o sapato e, depois, eu ajudo-te.* (nota de campo de 19 de março de 2021)

Nesta situação, a educadora podia ter respondido de duas formas distintas: pedir à criança para parar e ignorar o facto que algo no sapato o estava a incomodar, de maneira a poder estar atenta ao que estava a ser dito no momento ou, a educadora parava o que estava a fazer nesse momento e ajudava à criança a perceber o que se passava com o sapato, deixando que as outras crianças esperassem para poderem continuar a ouvir o que estava a ser dito. Desta forma, a educadora escolheu respeitar tanto a necessidade da criança com o sapato, como respeitar o direito do resto do grupo em acabar de ouvir o que ia suceder nesse dia.

Do que observei ao longo das semanas com este grupo de crianças e a educadora cooperante, a diferenciação pedagógica não é linear, uma vez que, tendo em conta a diversidade do grupo, tem que haver uma reflexão constante sobre a forma de atuar na prática, tendo em conta o grupo e as crianças como indivíduos. Este é um processo exigente para o profissional de educação, sendo importante que se adapte ao ambiente

educativo, refletindo sobre a importância da diferenciação pedagógica (Alves et al., 2017).

O diálogo com as crianças e o tempo dado para dar a entender o porquê de certos momentos decorrerem de uma certa maneira é fundamental para um ambiente *agradável e positivo*:

Professora de português - *D.M. desculpa, mas hoje não podes brincar ao mesmo tempo que falo com os Legos. Isto é importante e se brincas ao mesmo tempo, não vais conseguir ouvir bem e os teus amigos também não vão perceber.* D.M.: *Não! Eu quero estar aqui. Eu estou a ouvir.* Professora de português - *Hoje não dá. Sabes que há alguns dias podes estar a brincar ou a mexer-te mais, mas neste momento não vai poder acontecer. Ninguém está a conseguir ouvir bem com os sons que fazes com os Legos. Nem tu estás a ouvir bem.* D.M. - *Eu estou sim!* Professora de português - (levanta-se e dá a mão ao D.M.): *hoje preciso que estejas sentado aqui na roda, conosco.* (nota de campo de 7 de abril de 2021)

M.C. é uma criança muito interessada pelos números e letras e o conhecimento que tem sobre diversas áreas destaca-se do resto do grupo da sala. Professora de português – *Olha, M.C.! Trouxe estes números e letras para que as possas usar para criar palavras e números.* M.C. pega logo nas peças das letras e começa a organizar de maneira a fazer o seu nome. (nota de campo de 9 de abril de 2021)

D.M. está a brincar com os carros de madeira: *Quero ter uma rua para os meus carros.* A educadora de inglês ouve este comentário e pede que venha ter com ela. Educadora de inglês - *Would you like me to help you build a road for your cars?* D.M. - *Sim!* A professora de inglês pede ao D.M. para buscar uma cartolina preta e duas folhas A4 brancas. O D.M. ficou os materiais e com a ajuda da educadora de inglês escolheram um lugar onde colar com fita cola a estrada feita com cartolina. (nota de campo de 14 de abril de 2021)

Com estes exemplos, conseguimos perceber como as educadoras desta sala puseram em prática a diferenciação pedagógica. Cada criança tem as suas características

e, por essa razão, a criança irá responder de diversas maneiras às oportunidades pedagógicas que lhe forem apresentadas (Souza, Orleans & Pletsch, 2017). É importante responder às necessidades das crianças, sem prejudicar o resto do grupo. As crianças sentem-se valorizadas se fazem parte do diálogo e das escolhas feitas em sala de atividades. Foi possível observar que, ao longo da PPS II, estes momentos de diálogo entre as educadoras e as crianças ajudaram a que as crianças conseguissem, cada vez melhor, responder às situações de forma a ter em conta os seus pares e as suas necessidades, pedindo ajuda sempre que necessário.

5.4.2. Análise da entrevista realizada à educadora cooperante

Ao analisar a entrevista realizada à educadora cooperante, foi possível identificar as suas conceções sobre a diferenciação pedagógica e a implementação da mesma na sala de atividades onde decorreu a PPS II. Destaco que a educadora não teve, na sua formação académica, qualquer unidade curricular sobre a diferenciação pedagógica, tendo explicado que as unidades curriculares que frequentou focavam-se na abordagem ao adaptar o currículo, as propostas e a forma como as situações eram abordadas de forma a adequarem-se a todas as crianças. No que se refere às conceções sobre a diferenciação pedagógica, a educadora explicou que a diferenciação pedagógica significa ter em consideração as necessidades das crianças adequando as nossas práticas e estratégias pedagógicas para poder respeitar as características de todas as crianças, estando inseridas num jardim de infância, num ATL ou num campo de férias. Na perspetiva da educadora, a diferenciação pedagógica não deveria ser vista como uma "peça" da prática pedagógica, mas sim uma característica inseparável a todas as práticas pedagógicas (contextos escolares como contextos não escolares). Para poder exercer uma prática diferenciada tem que existir uma relação entre os intervenientes (crianças - educador), tem que haver um diálogo entre eles, sentimento de pertença e segurança, para assim, poder adequar a pedagogia às necessidades e interesses das crianças, estipulando as estratégias a serem usadas.

Seguir uma pedagogia diferenciada significa entender que as crianças não podem ser rotuladas por categorias (idade, sexo, estádios de desenvolvimento), mas tendo em

conta as necessidades enraizadas e contínuas (dificuldade a nível social), as necessidades esporádicas (desconforto, mal-estar).

Ao refletir sobre como a diferenciação pode influenciar um grupo de crianças, a educadora considera que "só uma prática ajustada aos interesses e necessidades das crianças, de cada um e de todas enquanto elementos de um grupo, podem fazer com que uma criança se envolva nas diferentes experiências de vida com motivação e empenho, levando, conseqüentemente, à construção do seu conhecimento e ao seu desenvolvimento" (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante).

Em relação à dificuldade da implementação da diferenciação pedagógica, a educadora referiu que todo o trabalho que uma profissional de educação faz é difícil. Dialogar e discutir sobre diversos temas com um grupo de pessoas que têm as suas próprias características e opiniões é complicado. De acordo com a educadora falar das dificuldades em exercer a diferenciação pedagógica faz parte da "essência da Educação" (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante). A implementação da diferenciação pedagógica lança-nos diversos desafios, uma vez que

o principal fator se prende com a falta de apoio para poderem fazer um acompanhamento mais individualizado. No entanto, também foram destacadas dificuldades na avaliação numa sala com diferentes níveis etários, tornando-se difícil estar atento a todas as crianças e às suas necessidades individuais (Alves et al., 2017, p.115).

A dificuldade faz parte da Educação e, para a educadora cooperante, é o que faz com que seja *desafiante e fascinante*.

A necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas, independentemente de quais forem, demonstra que não há apenas uma forma de "exercer pedagogia" (excerto da entrevista à educadora cooperante), demonstra que entendemos e percebemos que os "intervenientes não comunicam nem partilham um diálogo comum, e acreditar que só a repetição e memorização de factos e tarefas podem construir o conhecimento " (excerto da entrevista à educadora cooperante). Com efeito, a educadora considera essencial existir uma reflexão, questionamento e partilha, não apenas com os nossos colegas de profissão, mas com as famílias e as crianças. Só assim poderá haver uma "adequação eficaz das

práticas pedagógicas e, necessariamente, de uma diferenciação pedagógica constante" (excerto da entrevista à educadora cooperante).

No que se refere à forma como as planificações fazem parte da diferenciação pedagógica, a educadora explica que é através das planificações que qualquer educador organiza a prática tendo em conta as crianças dizem e comentam: "As planificações que eu faço partem do que observo e partilho com o grupo. A partir das propostas planificadas as crianças experienciam de acordo com a leitura que fazem da experiência e eu partilho essa vivência, a partir da qual, retiro informações sobre o que o grupo quer e precisa, para as planificações seguintes. Logo, as planificações têm de ser feitas tendo em conta a diferenciação pedagógica para garantir o interesse, envolvimento e experimentação significativa das crianças" (excerto da entrevista à educadora cooperante).

De acordo com a educadora, um profissional que tem em consideração a diferenciação pedagógica vai planear, vai criar uma proposta, vai oferecer esta proposta a um grupo de crianças e vai deixar que cada criança explore a proposta. Durante este processo, o profissional irá "gerir e adaptar as estratégias, dando respostas ao longo do processo e deixar que o resultado final se construa em função da interpretação de cada criança" (excerto da entrevista à educadora cooperante). É através das estratégias usadas nestes momentos que o/a educador/a de infância exerce ou não a diferenciação pedagógica. Este/a deve adequar as suas práticas e exercer uma prática pedagógica em conformidade com aquilo em que acredita, baseando-se nos seus princípios pedagógicos.

5.4.3. Conclusões da investigação

O estudo que se realizou pretendeu responder aos dois objetivos que tinha definido: **i) analisar o que é a diferenciação pedagógica num contexto de jardim de infância e ii) identificar as potencialidades e desafios da diferenciação pedagógica numa sala de jardim de infância.** Para tal, realizei uma revisão da literatura, elaborei notas de campo e realizei uma entrevista à educadora cooperante do contexto da PPS II, de forma a obter a informação considerada necessária.

No que se refere às notas de campo, consegui verificar que a diferenciação pedagógica requer uma reflexão constante por parte da equipa educativa. O planeamento,

o diálogo e o estudo contínuo são fatores importantes para o sucesso do grupo. Para que isso possa acontecer, é essencial que exista uma relação de confiança, partilha e afetividade entre as crianças e a educadora. Para que as crianças possam explorar e descobrir as propostas dadas pela educadora, têm que se sentir bem dentro do grupo, tem que haver um sentimento de pertença e partilha, de forma a que a educadora possa definir e gerir as estratégias e, posteriormente, modificar os próximos planeamentos e encontrar outras estratégias. Outro aspeto que pude verificar foi a noção que as crianças já tinham enquanto elementos de um grupo. A maioria das crianças conseguiu entender e pôr em prática as sugestões dadas pelas educadoras e pelo resto das crianças para poderem todos aproveitar os momentos na sala, respeitando as necessidades dos seus colegas e as suas próprias dificuldades, de forma a poder pedir ajuda. As crianças começavam a perceber melhor o impacto das suas ações e como isso poderia afetar os seus pares.

Em relação à análise da entrevista feita à educadora, foi possível destacar que a diferenciação pedagógica só poderá ser exercida quando o/a educador/a compreender a importância da reflexão sobre a sua prática e a necessidade de criar uma relação baseada na confiança, de forma a poder existir partilha dos dois lados. Outro aspeto destacado foi o facto de existir no contexto educativo uma equipa alargada. O *ratio* adulto-crianças é um fator importante para qualquer ambiente educativo, de forma a poder dar uma resposta de qualidade.

Para terminar as conclusões do estudo realizado e depois de ter tido a oportunidade de estagiar com um grupo de crianças "reais" e com uma equipa educativa *exemplar*, concluo que o caminho para uma educação de qualidade é através de uma pedagogia diferenciada. Uma educação de qualidade corresponde, a meu ver, à atenção do/a educador/a - focada nas necessidades individuais e do grupo, em que se organiza o ambiente educativo de forma a responder aos interesses das crianças e às suas capacidades. O profissional da educação reflete sobre a sua prática e como esta afeta o grupo de crianças com que se encontra, de forma a poder modificar e criar estratégias que possam ajudar o grupo a evoluir, garantindo uma educação inclusiva, dando a oportunidade às crianças de terem diversas experiências em diversos domínios (educação física, educação artística, linguagem oral e abordagem à escrita e matemática).

Independentemente que seja na valência de jardim de infância ou noutra nível de ensino, é fundamental exercer a diferenciação pedagógica.

6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

De acordo com Carvalho e Portugal (2017), “a relevância pedagógica e cultural das práticas terá de ser definida (e redefinida) por cada educador, em função do projeto educativo da instituição em que se integra, e num processo constante de interpretação de si próprio, das crianças, dos diversos parceiros educativos” (p. 16). Assim sendo, nunca podemos parar de construir a nossa visão educativa e no que acreditamos, tendo em conta a nossa prática educativa.

De seguida, irei refletir acerca do meu percurso da PPS de forma a poder descrever de que forma o percurso contribuiu para a construção da minha profissionalidade. Ao longo destes dois anos de formação profissionalizante, consegui ter a oportunidade de realizar a prática profissional tanto em contexto de creche como de jardim de infância, práticas que me ajudaram a entender melhor o caminho que queria seguir como futura educadora. Do meu ponto de vista, foi positivo poder ter integrado contextos educativos diferentes, pois assim consegui envolver-me de forma a poder pôr em prática e aprender novas estratégias tendo liberdade em poder intervir em inúmeras situações e a oportunidade de compreender as melhores estratégias de acordo com as características da situação e de cada criança.

Foi também importante poder interligar a teoria aprendida na ESELx com a prática, podendo perceber e entender melhor se todos esses conhecimentos poderiam ser utilizados ao longo da minha prática. Através de momentos de reflexão com as educadoras cooperantes, consegui aprofundar os meus conhecimentos acerca das pedagogias vigentes nos dois contextos da PPS. Foi através destes dois anos de PPS que fui construindo as linhas orientadoras para a minha prática futura, indo ao encontro do que é defendido por Laevers (citado por Carvalho & Portugal, 2017, p.14):

Qualquer modelo para a educação de infância deve possuir seis características básicas: o respeito pela criança (como ser humano competente); uma abordagem aberta (espaço para a livre iniciativa e para a construção de um “currículo emergente”); um ambiente rico (em diversidade e profundidade); a valorização do processo de representação (considerando que o objetivo da educação, na sua essência, reside no desenvolvimento da capacidade para *representar, ou seja, voltar a tornar presentes realidades ou eventos ao nível mental*); a presença de comunicação, interação e diálogo (dimensão social da educação); e a forte e

constante presença da observação (sendo a monitorização e avaliação essenciais para garantir a qualidade).

Sendo a reflexão um dos elementos-chave para a prática educativa, fui refletindo com a educadora cooperante relativamente a temáticas com que me fui deparando, como por exemplo, a gestão de conflitos, os momentos de refeição, autorregulação de emoções, bem como a diferenciação pedagógica que deu a origem ao tema deste relatório, pois que “precisamos de saber o que valorizamos nas crianças, naquilo que fazem e naquilo que aprendem” (Drummond, citado por Lopes da Silva, 2013, p. 159). Estes momentos de partilha foram cruciais para o meu crescimento profissional, de maneira a poder ter consciência dos aspetos que poderia melhorar com o intuito de adequar a minha prática relacionando-a com a teoria aprendida.

Considerei essencial adotar a estrutura dos registos de gravação, uma vez que facilitou o processo de recolha de informação. “É importante assegurar que qualquer que seja o sistema de registo escolhido seja flexível e não consuma demasiado tempo para a sua realização” (Parente, 2012, p.7).

Ao utilizar este instrumento de recolha de informação, consegui estar mais envolvida com o grupo e com cada criança, sendo capaz de criar uma relação mais próxima, sendo possível, posteriormente, fazer uma análise mais detalhada sobre a prática.

Relativamente à relação estabelecida com as crianças, acredito que este é um fator essencial, para criar momentos de aprendizagem:

BP – *Olha!* (com o dedo aponta para uma crosta que tem no braço).

Irene – *O que é isso? É uma ferida?*

BP – *Sim.*

Irene – *Mas já está quase boa. Olha eu também tenho aqui alguns cortes, mas já têm crostas.*

BP – (olha para mim, segura na minha mão e aproxima-a à sua cara) *Vou tratar de ti.*

Irene – *Oh, muito obrigada, BP.*

(Abraçamo-nos) (Nota de campo de 17 de novembro de 2020)

Estava a tapar com a manta ao IM, quando o RZ me entrega um livro.

Irene - *Queres que leia o livro?*

RZ - (acena com a cabeça dizendo que sim)

Irene – RZ, tens que pedir, se queres algo tens que dizer o que queres, para assim eu perceber. Como por exemplo: Irene, podes-me ler este livro, por favor?

O RZ repetiu a pergunta e comecei a ler a história.

O livro tinha muitas imagens de objetos do dia a dia, o RZ apontava para cada objeto à espera de que eu dissesse a palavra. Primeiro perguntava ao RZ que fosse ele a dizer o nome do objeto, quando não sabia a palavra em português dizia em inglês. Fiz questão de não dizer a palavra na sua totalidade, mas sim a primeira sílaba, de maneira que o RZ conseguisse chegar à palavra sozinho (Nota de campo de 20 de novembro de 2020).

O/A educador/a deve promover sempre o respeito por cada criança e o sentimento de pertença a um grupo, para poder contribuir para o desenvolvimento da autoestima de cada criança, permitindo que tomem consciência de si em relação aos outros, pois como defendem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “a relação que o educador estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações (p.24). É fundamental saber ouvir e escutar, para ter em conta que todas as crianças participam e são agentes ativos nas decisões relativas ao processo educativo. Assim sendo, cada criança “aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

No final de um processo de aprendizagem, é importante parar e pensar sobre a minha evolução tendo em conta as minhas aprendizagens feitas, neste caso na PPS II, de maneira a refletir sobre a educadora em que me quero tornar. Tendo em conta todos os estágios que tenho vindo a fazer e todas as aprendizagens feitas, tenho uma visão bastante estruturada do que quero ter em conta enquanto futura educadora. Um dos aspetos que considero crucial é a construção do currículo. Na minha perspetiva, não devia existir um currículo demasiado estruturado e generalizado. Deste modo, um aspeto importante nas escolas é a organização do ambiente educativo, pois facilita o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Não nos podemos esquecer de que, para poder organizar o ambiente educativo, temos que ter em conta o currículo e as intencionalidades. Para que exista uma apropriação por parte das crianças ao ambiente educativo, este tem que ser estimulante, com diversos materiais das diversas áreas de conteúdo, adequado ao grupo (tendo em conta as suas necessidades, interesses e dificuldades), que desenvolva a independência e autonomia, culturalmente rico, promovendo sempre um ambiente de bem-estar (Silva et al., 2016).

As crianças trazem questões à instituição educacional e ao currículo, pelo que tem de existir uma reflexão prévia antes de se elaborar o currículo, de maneira a respeitar os diferentes processos de aprendizagens das crianças. Acredito que o foco nesta fase deve ser a brincadeira e a exploração, uma vez que é através delas que as crianças aprendem. Do meu ponto de vista, a brincadeira deve assumir um lugar de destaque, pois esta é uma atividade natural para as crianças, criando momentos de exploração. É por isso que os espaços e materiais que estão à disposição das crianças têm um papel tão importante, já que promovem o desenvolvimento. O ambiente escolar deve ser um local onde existam diversas experiências que possam ser usufruídas pelas crianças de maneira a crescer em diversas áreas do desenvolvimento. Para que tal possa suceder, a atuação das educadoras deve ser caracterizada por consistência e coerência. Com efeito, estas práticas estimulam a independência enquanto oferecem segurança à criança.

A criança desenvolve o seu próprio desenvolvimento, pois a mesma é ativa no seu processo de aprendizagem. Ela é curiosa, atribui sentido à sua ação e interpreta tudo o que a rodeia. Como futura educadora, terei de saber explorar os seus interesses e, para isso, devo saber escutar, permitindo que cada criança participe nas escolhas feitas na sala.

As organizações socioeducativas devem seguir uma pedagogia de inclusão, de maneira a poder responder às necessidades das crianças, tendo em conta as suas diferenças. Deste modo, o/a educador/a deve planear individualmente e em conjunto com as crianças de maneira a entender e perceber se há a necessidade de adaptar o espaço, proporcionando assim "a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem" (Silva et al., 2016, p.11).

Como futura educadora, não poderei parar de pensar no desenvolvimento global de cada criança e na sociedade em que ela vai crescer. Como já referi anteriormente devemos criar momentos mais livres, tendo em conta os interesses das crianças, deixando que estas sejam mais participativas em torno aos momentos de aprendizagens. Temos de ser capazes de questionar e, se for necessário, modificar a nossa ação.

Outro aspeto importante é termos em mente que uma criança com três anos irá acabar a escola no ano de 2035, pelo que nos deveríamos questionar: *Estamos a educar para que as crianças estejam “preparadas” para o mundo, com todas as mudanças que vão existir ao acabarem o percurso escolar?* Não devemos pensar apenas na valência onde estamos a trabalhar, mas sim no percurso escolar inteiro onde essas crianças vão estar inseridas, tendo sempre em conta o mundo em que vivemos. Enquanto futura educadora, considero essencial saber e entender a importância de criar uma relação de segurança e confiança com a criança, pois é através de essa relação que as aprendizagens podem ou não ser positivas. Como Richter e Barbosa (2010, p.91) afirmam, “as crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as suas experiências lúdicas e os seus processos de aprendizagem num espaço coletivo”.

Considero que depois ter finalizado a PPS II, pude aprofundar os meus conhecimentos sobre a temática abordada na investigação. Acredito ter sido fundamental ter a oportunidade de estagiar num contexto onde pude observar a diferenciação pedagógica com um grupo de crianças. As inúmeras aprendizagens feitas ao longo deste percurso foram possíveis devido à relação estabelecida com a equipa educativa e com as crianças.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | | | ' ' |

- Bogen, E., Schlendorf, Ch., Nicolino, P., & Morote, E-S. (2019). Instructional Strategies in Differentiated Instruction for Systemic Change. *Journal for Leadership and Instruction*, 18-22.
- Cardona, M. J. (Coord.), Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Carvalho, C. M. e Portugal, G. (2017). *AVALIAÇÃO EM CRECHE, CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Clérigo, B., Piscalho, I., Cardona, M. & Alves, R. (2017) *Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Correia, M. (2009) *A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE ENQUANTO TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO*. Universidade de Lisboa.
- Cosme, A., Trindade, R., (2014) *A diferenciação curricular e pedagógica como um desafio epistemológico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Figueiredo, A., Silva, C., Portugal, G., Abrantes, N., Santos, P., Góis, S. & Libório, O. (2015). *Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância – Uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão*. Universidade de Aveiro.
- Fuertes, M. (2018, 14 de novembro). “Queridos, mudei a relação família-educadores/as!” *Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as*. Consultado a 02 de maio de 2022, em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt>
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391.
- Henrique, M. (2011) *Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

- Lavania, M., & Nor, F. (2020). Barriers in differentiated instruction: a systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 293-297.
- Leroux, M. (2015). Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique : ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. *Formation et Profession*, 23(3).
- Lopes da Silva, I. (2013). *Avaliação nas Primeiras Idades. Avaliação na Educação de Infância*, pp. 151-168.
- Maia, V. (2021) A diferenciação pedagógica como promotora da participação em sala de aula de todos os alunos. UIDEF. Instituto de Educação/Universidade de Lisboa, Portugal. Coleção Educação XXI (capítulo 6).
- Mandlate, M. (2015) Diferenciação pedagógica e a inclusão escolar em Moçambique. Um imperativo incontornável na sala de aula. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.
- Marchão, A. J. G. & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em Educação. *Eduser - Revista de Educação*, 2(2), 49-64.
- Nazzal, A. (2011). Differentiation in Practice: An Exploration of First Year Teacher Implementation of Differentiation Strategies as Expected Outcomes of Teacher Preparation Program. *Current Issues in Middle Level Education*, 16(1), 1727.
- Oliveira, A. (2015, 19 de junho). *A organização do ensino dos alunos com necessidades educativas especiais numa escola inclusiva: diferenciação pedagógica*. Terra Nostra.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. Nome do capítulo. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, pp. 25-60. Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.

- Perrenoud, P. (1996). *Rendre l'élève actif... c'est vite dit !*. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Perrenoud, P. (1997). *CONCEVOIR ET FAIRE PROGRESSER DES DISPOSITIFS DE DIFFERENCIATION*. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silvia, M. (2011) Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação, (19)*
- Souza, F., Orleans, L. & Pletsch, M. (2017) A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea, 264-281*.
- Tomlinson, C. Allan, S. D. (2002) *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Asa Editores II, S.A.

Documentos consultados:

Site oficial da organização socioeducativa cooperante.

ANEXOS

| | " | | |

ANEXO A.
Portefólio da PPS II (cf. Anexo ao
Relatório)

| ' ' | | ' |

ANEXO B.
Tabela crianças

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 1*Características das crianças do contexto educativo*

Nome	Idade	Género	Nacionalidade	Percurso Institucional
BG	4 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou aos 3 anos
CC	4 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou aos 3 anos
CR	4 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou com 1 ano
DM	4 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou com 1 ano
ER	4 anos	Masculino	Inglesa	Entrou aos 3 anos
FR	4 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou com 1 ano
GB	4 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou com 1 ano
IM	3 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou aos 3 anos
JM	3 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou aos 3 anos
LP1	4 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou com 1 ano
LP	4 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou com 1 ano
MC	4 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou aos 3 anos
FA	3 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou com 1 ano
MRF	4 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou com 1 ano
MF1	4 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou com 1 ano
MF	4 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou com 1 ano
ML	4 anos	Masculino	Espanhola	Entrou com 1 ano
NR	4 anos	Feminino	Brasileira	Entrou aos 3 anos
RL	4 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou com 1 ano
RZ	4 anos	Masculino	Chinesa	Entrou aos 3 anos
ST	4 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou aos 3 anos
TC	4 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou com 1 ano

ANEXO C.
Roteiro
Ético

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 2*Roteiro Ético*

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
1. Objetivos de investigação	<p>Crianças: Tendo em conta que o contexto educativo aplica uma diferenciação pedagógica, acho essencial perceber os benefícios e impacto para as crianças.</p> <p>Famílias: É importante que as famílias façam parte e estejam envolvidas em todos os aspetos no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos, inclusive nas instituições de ensino, pois a sua participação é muito importante. As famílias serão devidamente informadas, permitindo assim, que tenham a oportunidade de dar a sua opinião.</p> <p>Equipa educativa: É crucial que a equipa educativa faça parte desta investigação, dando a sua opinião e criando momentos de reflexão para que ocorram pequenos debates sobre esta temática. Deste modo poderá existir mudanças da prática educativa.</p>	<p>"Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional."</p> <p>"Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade."</p> <p>"Garantir a troca de informações entre a instituição e a família."</p> <p>"Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa."</p> <p>"Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações."</p>
2. Custos e benefícios	<p>Crianças: As crianças beneficiaram deste estudo, uma vez que está diretamente ligado com a sua realidade</p> <p>Equipa: As educadoras beneficiaram deste estudo realizado, uma vez que faz parte da sua prática.</p>	<p>"Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance."</p> <p>"Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade."</p>
	<p>Crianças: O anonimato de todas as crianças será respeitado, não revelando o nome das crianças, assim como a sua cara. Será garantido o bem-estar da criança nos momentos de tirar fotografias.</p>	<p>"Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional."</p>

3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>Famílias: Apenas a informação autorizada pela família será usada no estudo.</p> <p>Equipa educativa: O anonimato da instituição educativa seria mantido em todo momento.</p>	<p>"Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)."</p> <p>"Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade."</p>
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	<p>No início da investigação teria de perceber que crianças fariam parte da investigação.</p>	<p>"Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança."</p>
5. Fundamentos	<p>Ao longo da investigação irei respeitar, apoiar e responder às necessidades das crianças.</p>	<p>"Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma."</p>
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<p>Crianças: Ao longo de todo o processo seria importante analisar as interações das crianças em diversos momentos do dia.</p> <p>Equipa educativa: A equipa educativa será envolvida em todo o processo de investigação, sendo assim informados acerca dos objetivos, métodos de investigação e os resultados.</p>	<p>"Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade."</p> <p>"Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega."</p>
7. Consentimento informado	<p>Famílias: Terão a opção de escolher se o seu filho/a participe na investigação.</p>	<p>"Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras."</p>
8. Uso e relato das conclusões	<p>Será fornecida à equipa o resultado da investigação.</p>	<p>"Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade."</p>
9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Sendo que o principal objetivo do estudo era perceber quais os potencialidades e desafios da diferenciação pedagógica numa sala de jardim de infância, este estudo não teve um impacto direto nos diversos intervenientes.</p>	<p>"Cuidar da sua formação contínua e fazer investigação pertinente, mantendo-se atualizado com especial incidência na área da pedagogia."</p>
10. Informação às crianças e adultos envolvidos	<p>Em todo o momento quero que o processo de investigação seja transparente, transmitindo a informação aos adultos envolvidos.</p>	<p>"Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade."</p>

**ANEXO D. Análise categorial das
notas de campo**

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 3*Análise categorial das notas de campo*

Categoria	Unidade de Registo	Frequência
Diferenciação pedagógica	<p>- A LP estava a fazer um desenho, sentei-me ao seu lado e fiquei a observar. Uma vez acabou de desenhar pediu-me ajuda para escrever o seu nome.</p> <p>Irene – Eu acho que podes escrever tu sozinha.</p> <p>LP – Não consigo.</p> <p>Irene – Sabes que dentro da tua gaveta tens algo que te poderia ajudar?</p> <p>LP – (olha para mim e para a gaveta).</p> <p>Irene – Vai lá ver. É uma cartolina que tem o teu nome escrito.</p> <p>LP – (Pega na cartolina e senta-se).</p> <p>Irene – Vês, a IG pôs o nome de cada um de vocês em cartolinas e colocou-as dentro das vossas gavetas para poderem usar quando quiserem. Agora podes colocar a cartolina ao pé do teu caderno e tentares escrever o teu nome.</p> <p>A LP tentou inúmeras vezes escrever diversas letras do seu nome, depois de algum tempo conseguiu fazer na perfeição a letra E.</p> <p>Irene – Conseguiste!! Fizeste a letra E, está tão bem feita.</p> <p>- As crianças arrumaram os casacos nos seus cabides e formaram uma fila, sentados, à frente da porta da sala. A educadora pediu para se descalçarem.</p>	11x

<p>Irene – DM ouviste a IG?</p> <p>DM – (continua a correr e saltar pelo corredor)</p> <p>Irene – DM, estou a falar contigo. Gostava que me ouvisses como eu te oiço a ti quando falas comigo.</p> <p>DM – (começa a afastar-se mais)</p> <p>Irene – DM não vou ter contigo, tens que vir aqui. É hora de descansar um bocado, para isso tens que te descalçar. Lembra-te que se demoras muito a fazer as coisas, ficas sem tempo para brincar.</p> <p>DM – (aproxima-se, senta-se e tira os sapatos)</p> <p>- Estava a tapar com a manta ao IM, quando o RZ me entrega um livro.</p> <p>Irene - Queres que leia o livro?</p> <p>RZ - (acena com a cabeça dizendo que sim)</p> <p>Irene - RZ tens que pedir, se queres algo tens que dizer o que queres, para assim eu perceber. Como por exemplo: Irene podes-me ler este livro por favor?</p> <p>O RZ repetiu a pergunta e comecei a ler a história. O livro tinha muitas imagens de objetos do dia a dia, o RZ apontava para cada objeto à espera de que eu dissesse a palavra. Primeiro perguntava ao RZ que fosse ele a dizer o nome do objeto, quando não sabia a palavra em português dizia em inglês. Fiz questão de não dizer a palavra na sua totalidade, mas sim a primeira sílaba, de maneira que o RZ conseguisse chegar à palavra sozinho.</p> <p>- Estava a passar pelas mesas quando vi que o MC fazia alguma coisa e estava muito concentrado.</p>	
---	--

	<p>Aproximei-me e percebi que estava a usar os grãos de arroz para fazer uma letra.</p> <p>Irene - O que é que estás aí a fazer?</p> <p>MC - Uma letra.</p> <p>Irene - Realmente estás a fazer uma letra. Que letra é que é?</p> <p>MC - O E.</p> <p>Irene - Sabes se o teu nome tem a letra E?</p> <p>MC - (pensa durante uns segundos) Sim, tenho.</p> <p>Irene - É verdade a tua letra tem a letra E. E o nome do RZ?</p> <p>MC - Hum...</p> <p>Irene - Repito o nome do RZ, e vocalizo com precisão. Achas que tem a letra E?</p> <p>MC - Sim!</p> <p>Irene - Tens toda a razão. E o nome da BG?</p> <p>MC - Não.</p> <p>Irene - Tens a certeza? É um pouco mais difícil.</p> <p>MC - Hum...</p> <p>Volto a repetir o nome da BG com calma.</p> <p>MC - Sim, tem!</p> <p>- DM quis contruir um túnel como o ML, pediu-me ajuda.</p> <p>Irene - O que achas que precisamos para contruir o túnel?</p> <p>DM - Papel.</p> <p>Fomos buscar o papel.</p> <p>Irene - E agora? Como é que colamos a folha na mesa?</p> <p>DM - Fita cola!</p>	
--	---	--

<p>Irene - Podes ir buscar, está nesse móvel ao pé dos puzzles.</p> <p>Fui cortando pedaços de fita cola e o DM ia colando-os na folha e na mesa. Deixei que fosse ele a colar os pedaços de fita cola, pois sei que o DM gosta muito de sentir os materiais/objetos e sinto que ele tem uma grande necessidade de fazer por si só as tarefas, também foi um momento importante para ver como é que consegue realizar certas tarefas e solucionar os problemas que vão surgindo. Depois quis fazer uma estrada como a que o ML tinha.</p> <p>Irene - Isso não sei como é que poderias fazer, até porque foi a AV que fez para o ML. Mas tenho a certeza que se lhe fores perguntar ela pode ajudar-te.</p> <p>Deixei que o DM fosse sozinho perguntar a AV se lhe poderia ajudar a fazer a estrada para o seu túnel, queria perceber se conseguia pedir ajudar e vocalizar o que queria. O DM teve alguma dificuldade em dizer a AV o que queria, simplesmente apontou para a estrada que estava no outro lado da sala, dizendo se podia.</p> <p>Irene - AV o DM está a tentar dizer que gostaria de ter uma estrada como a do ML, e como foste tu que a fizeste.</p> <p>AV - Oh you want to make a road like the one I made for ML, sure!</p> <p>O DM esteve mais 10/15 minutos a realizar a estrada, usando cartolina preta, folha branca, tesoura e cola batom. Não levantou o olhar para</p>	
--	--

	<p>observar o seu redor, esteve todo esse tempo concentrado.</p> <p>- A educadora de português estava a ler um livro que o T.C. tinha trazido para a escola. Pouco depois de ter começado o D.M. começa a gatinhar em direção à caixa dos Legos. A educadora de português disse: D.M. estou a contar a história, podes voltar para o círculo por favor? O D.M não responde e começa a brincar silenciosamente com os Legos. A educadora para de ler, e dirige-se ao D.M. - D.M. estou a falar contigo, podes responder. Não consegues estar no círculo e ouvir a história? D.M. - Não. Educadora de português - Está bem, então tens que me dizer isso antes de saíres do círculo. Podes continuar a brincar com os Legos, mas não podes fazer barulho, pois os teus colegas querem ouvir a história. D.M. - Está bem.</p> <p>- A educadora de inglês acaba de cantar a canção do Bom Dia e pergunta: Who want's to open the day? A C.C levanta a mão. O D.M começa a brincar com as pernas da cadeira, fazendo barulho. Educadora de inglês - D.M. can you please stop playing with the chair. O D.M. continua fazendo mais barulho com a cadeira. Educadora de inglês - D.M. you are not respecting your friends; do you want to seat in the chair? D.M. - Não! Educadora de inglês - Then you need to stop that. Passado uns minutos o D.M. começa a mexer com mais força na cadeira, empurrando-a para os lados. Educadora de</p>	
--	---	--

português - Peço desculpa D.M., mas perdeste a tua oportunidade, a A.V. pediu que parasses e deu-te a opção de te sentares na cadeira e disseste que não querias. Não podemos continuar assim, ninguém consegue ouvir nada com o barulho da cadeira. Precisas de alguma coisa? D.M. - Não quero estar aqui. Educadora de português - Mas agora estamos a abrir o dia, depois vamos decidir o que vai acontecer hoje, depois de fazermos isso vão poder ir brincar. Desta forma, vais ter que esperar um pouco mais. Precisas que me sente ao teu lado, achas que te vai ajudar? Queres sentar-te na cadeira? D.M. - Quero sentar-me na cadeira.

- Professora de português - M.L., está tudo bem com os teus sapatos? O M.L. continua a mexer com o velcro do seu sapato. Professora de português - Estou a tentar falar sobre o que vai acontecer hoje, mas com o barulho que estás a fazer, nem tu nem os teus colegas estão a conseguir ouvir bem. Podes parar por favor? O M.L. - (continua a brincar com o sapato) está a "molestar-me". Professora de português: Então, tira o sapato e, depois, eu ajudo-te.

- Professora de português - D.M. desculpa, mas hoje não podes brincar ao mesmo tempo que falo com os Legos. Isto é importante e se brincas ao mesmo tempo, não vais conseguir ouvir bem e os teus amigos também não vão perceber. D.M.: Não! Eu quero estar aqui. Eu estou a ouvir. Professora de

	<p>português - Hoje não dá. Sabes que há alguns dias podes estar a brincar ou a mexer-te mais, mas neste momento não vai poder acontecer. Ninguém está a conseguir ouvir bem com os sons que fazes com os Legos. Nem tu estás a ouvir bem. D.M. - Eu estou sim! Professora de português - (levanta-se e dá a mão ao D.M.): hoje preciso que estejas sentado aqui na roda, connosco.</p> <p>- M.C. é uma criança muito interessada pelos números e letras e o conhecimento que tem sobre diversas áreas destaca-se do resto do grupo da sala. Professora de português – Olha, M.C.! Trouxe estes números e letras para que as possas usar para criar palavras e números. M.C. pega logo nas peças das letras e começa a organizar de maneira a fazer o seu nome.</p> <p>- D.M. está a brincar com os carros de madeira: Quero ter uma rua para os meus carros. A educadora de inglês ouve este comentário e pede que venha ter com ela. Educadora de inglês - Would you like me to help you build a road for your cars? D.M. - Sim! A professora de inglês pede ao D.M. para buscar uma cartolina preta e duas folhas A4 brancas. O D.M. ficou os materiais e com a ajuda da educadora de inglês escolheram um lugar onde colar com fita cola a estrada feita com cartolina.</p>	
--	---	--

<p>Brincadeiras</p>	<p>- O DM estava a brincar com os blocos de madeira e os animais de borracha.</p> <p>Irene – “Estás a construir uma casa para os animais?”</p> <p>DM – É para as galinhas, para elas não saírem.</p> <p>Irene – “Queres que te ajude a construir?”</p> <p>DM – “Só quero galinhas.”</p> <p>Irene – “Posso procurar todas as galinhas e dar-te.”</p> <p>Pouco tempo depois juntou-se à brincadeira a M, o MC e a L.</p> <p>- A BG pegou num dos puzzles e sentou-se na mesa. Sentei-me ao lado dela. O puzzle consiste em juntar a imagem dos animais com a peça que tem o número correto dos animais.</p> <p>A BG colocou a caixa do puzzle à sua frente, para conseguir encontrar as peças correspondentes. Achei oportuno perguntar-lhe, cada vez que juntava as duas peças, quantos animais havia?</p> <p>Com números pequenos conseguiu contar de acordo com os animais que estavam na peça, quando o número era mais elevado, dizia números a mais. Pedi-lhe que contasse com mais calma e que tocasse em cada animal a medida que os ia contando.</p> <p>A L foi buscar uma caixa e perguntou-me se queria brincar com ela, respondi que sim.</p> <p>L – Vamos procurar os animais.</p> <p>Irene – Que animais?</p> <p>L – Temos que encontrar os que são iguais.</p>	<p>14x</p>
---------------------	--	------------

	<p>Irene – Ah, queres jogar ao jogo da memória e encontrar os pares?</p> <p>L – Sim.</p> <p>Irene – Se calhar seria boa ideia ver se realmente estão todos os pares, o que achas?</p> <p>L – Sim, vamos ver.</p> <p>Viramos todas as imagens para cima e fomos juntando os pares. A CC quis juntar-se e começou a ajudar-nos. Houve dois animais que não tinham par e decidimos que deveríamos guardá-los na caixa.</p> <p>- Estavam o ML e o DM brincando com uma construção de Legos, observei que o DM estava a brincar com um boneco dos Legos, em que atirava o mesmo desde a caixa dos Legos até à sua construção. Sugerilhes que poderiam construir um escorrega, de maneira que o boneco escorregasse por da caixa até à construção. O DM e o ML acharam uma boa ideia e pediram-me ajuda para construir o escorrega.</p> <p>- O TC, a M, CR, NR, FL e GB estavam a jogar à apanhada, a CR pediu que eu fosse a pessoa a apanhar.</p> <p>Irene - Queres que conte até que número?</p> <p>M - Até 10!</p> <p>Irene - 1, 2, 3, 4, ...</p> <p>- Tenho observado que o RZ e o MC estão sempre juntos, o RZ ao não falar muito bem português</p>	
--	---	--

<p>parece ter mais dificuldade em criar novas relações com os seus colegas. O MC fala quase sempre em português com o RZ, sendo que já observei algumas vezes que o MC diz algumas palavras em inglês, de maneira a facilitar a comunicação com o RZ. Houve uma situação que acho que o MC tentou ou até disse uma palavra em chinês.</p> <p>O RZ e o MC estão quase sempre juntos, independentemente do lugar, tanto o RZ como o MC procuram-se para estarem juntos.</p> <p>- O ML pediu que lhe ajudasse a construir uma garagem para os seus carros. Trouxe a sua construção (uma casa) e um carro.</p> <p>Irene - O que é que achas que precisamos para fazer a garagem?</p> <p>ML - De Legos.</p> <p>Irene - Então vai buscar o móvel dos Legos, podes trazer para aqui, assim é mais fácil.</p> <p>À medida que ia fazendo a garagem ia vocalizando o que estava a fazer e fui fazendo perguntas.</p> <p>Irene - Estou a fazer uma linha com Legos primeiro, depois vou colocar os Legos por cima, criando as paredes, por último o teto.</p> <p>Achas que deveria pôr esta peça aqui? Coloco mais? Queres que seja mais alto ou mais baixo? O veículo mais alto que tens pode entrar?</p> <p>O ML foi respondendo às minhas perguntas, e fui fazendo tudo o que ele me ia dizendo, questionado de vez em quando as suas respostas.</p>	
---	--

	<p>Irene - Como é que sabes que posso começar a fazer o teto? Já viste se todos os teus veículos são mais baixos do que a parede?</p> <p>ML - Não.</p> <p>Irene - Coloca-os todos ao lado da parede, para veres a sua altura. Algum sobressai?</p> <p>ML - Sim, este (aponta para o camião).</p> <p>Irene - Achas que se começamos a fazer o teto ele vai caber?</p> <p>ML - Não.</p> <p>Começa a colocar outra linha de Legos para fazer as paredes mais altas.</p> <p>- O TC, o DM, a F estavam a finalizar de fazer os puzzles dos animais quando decidi perguntar:</p> <p>Irene - Que animal é o mais alto?</p> <p>Ficaram todos a olhar para mim.</p> <p>TC - A girafa.</p> <p>Irene - Como é que sabes isso?</p> <p>TC - A girafa é alta.</p> <p>Irene - É verdade, mas só tens a certeza quando experimentas e vês. Como é que podem ver se a girafa é realmente o animal do puzzle mais alto?</p> <p>DM - Temos que ver os animais todos.</p> <p>Irene - Sim, os animais estão todos aqui, mas estão todos espalhados. Como é que vão conseguir ver a altura de todos eles?</p> <p>TC - Ao lado uns dos outros.</p> <p>Irene - É isso mesmo, colocando os animais todos ao lado uns dos outros.</p>	
--	---	--

	<p>- O TC mostrou-me a sua construção.</p> <p>Irene - Muito interessante a tua construção, o que é?</p> <p>TC - Um unicórnio.</p> <p>Irene - Ah pois é, esta vedação é o seu chifre?</p> <p>TC - Sim.</p> <p>Irene - Muito bem pensado TC, grande ideia que tiveste. Usaste as rodas para ele poder andar e tudo.</p> <p>TC - Sim ele anda assim (demonstra correndo pela sala e imitando um cavalo relinchando).</p> <p>- Hoje como tinha estado a chover a IG explicou às crianças que iam vestir os casacos da chuva e colocar as galochas, para assim poderem ir brincar nas poças e com a lama.</p> <p>Houve algumas crianças que não trouxeram roupa apropriada para poderem brincar confortavelmente com a água e a lama, independentemente disso a IG deixou que essas crianças brincassem e se sujassem sem nenhum problema.</p> <p>O DM não tinha galochas e como não queria molhar-se, pegou numa peça de encaixes e colocou-a na poça de maneira a ficar por cima da água.</p> <p>O MC e a CC começaram a brincar com uma caixa de plástico e uma roda, a CC enchia a caixa com água e despejava-a dentro de uns dos buracos da roda.</p> <p>- O DM e eu tínhamos acabado de construir a segunda cerca para os animais na mesa quando a</p>	
--	---	--

	<p>M, o MC, a L se aproximaram e perguntaram se podiam jogar. Reparei que poderia sugerir que agrupassem os animais tendo em conta as cores que tinham, de maneira que estivessem juntos todos os animais da mesma cor.</p> <p>A M começou logo a juntar os animais laranjas e de seguida a L começou a fazer o mesmo. O MC e o DM continuaram a brincar com os outros animais que estavam no móvel da área das Ciências. A IG reparou no que estávamos a fazer e deu à L uma caneta para fazer círculos à volta de cada grupo dos animais com a mesma cor. A L teve alguma dificuldade em completar o círculo, decidi assim ajudá-la, explicando que tinha que juntar as duas pontas do círculo para este ficar fechado. Depois de terem feito círculos à volta de todos os grupos perguntei-lhes quantos grupos de animais havia. A M conseguiu contar, e respondeu que havia 6 grupos de animais.</p> <p>- A CR estava com uma caixa dos puzzles e com uma camisa. Colocou a camisa no chão e a caixa do puzzle por cima e parecia estar a tentar embrulhar a caixa com a camisa.</p> <p>Tentou de várias maneiras, mas voltava sempre ao início, até que viu que estava a olhar para ela e veio ter comigo.</p> <p>CR - Irene podes-me ajudar?</p> <p>Irene - Sim claro, o que é que precisas?</p> <p>CR - Quero fazer um presente.</p>	
--	---	--

	<p>Irene - Ah, queres que eu te ajude a embrulhar a caixa.</p> <p>CR - Sim, é de brincar.</p> <p>Demostro à CR passo a passo em como poderia fazer o embrulho, usando as mangas da camisa como laços.</p> <p>Irene - Assim está bem?</p> <p>CR - Sim.</p> <p>Irene - O que é que se diz.</p> <p>CR - Obrigada.</p> <p>- A MF, a NR e a F estava a brincar com os carros de madeira, empurrando-os e vendo até onde podiam chegar.</p> <p>Irene - Vamos ver quem consegue fazer com que o carro chegue até o outro lado da mesa!</p> <p>1,2 e 3!</p> <p>MF - Quase! Irene viste?</p> <p>Irene - Sim, foi por pouco. Ficou por baixo da mesa.</p> <p>- Um grupo de crianças estavam a brincar aos médicos. Um grupo de crianças eram os médicos, outra criança era a mãe grávida e outro o acompanhante desta. Utilizavam diversos materiais da sala para usar como utensílios médicos para inspecionar a barriga da paciente. Neste momento achei que poderia mostrar-lhes um dos aspetos que acontecem nas consultas obstétricas, uma ecografia. E assim foi, usei o iPad da sala e mostrei-lhes a imagem de uma ecografia e questionei-lhes</p>	
--	--	--

	<p>o que poderia ser. Não tinham nenhuma dúvida, era um bebé na barriga! Mostrei depois, um vídeo de uma senhora a fazer uma ecografia. Não disse mais nada. O grupo de crianças colocaram o <i>iPad</i> com a imagem da ecografia na mesa e utilizaram uma esponja para colocar na barriga da paciente. Uma pequena intervenção, que no meu ver não modificou a brincadeira inicial, mas criou um novo interesse ao que já estava a ser feito.</p> <p>- Duas crianças estavam a brincar a construir os carris do comboio em cima da mesa, observei que estavam a fazer uma ponte. Aproximei uma segunda mesa, deixando um espaçamento de um palmo entre as duas e sugeri que em vez de fazer a ponte numa mesa, poderiam usar a ponte para ajudar ao comboio a ir de uma mesa á outra. As crianças poderiam ter simplesmente dito que não, e não tinha mal nenhum, pois a brincadeira é deles. Foi interessante ver que depois de uns segundos de conversa entre eles sobre o “giro” que poderia ser fazer isso. Começaram a fazer os carris de novo, de forma a que a ponte fosse de uma mesa à outra.</p>	
Disputas	<p>- Comecei a ajudar a arrumar a roupa nos cabides e pedi à MF que me ajudasse. Eu segurava nas roupas e a MF ia colocando os cabides dentro da roupa, depois colocava os cabides no armário. A LP juntou-se e começou a ajudar-nos.</p> <p>Houve um momento em que as duas discutiram acerca de um cabide e eu expliquei que não havia</p>	1x

	<p>necessidade de estarem a discutir quando havia muitos mais disponíveis.</p> <p>MF – Eu tinha o cabide primeiro.</p> <p>Irene – Então explica isso a MF com calma e sem gritar. Pergunta-lhe se ela pode escolher outro cabide que esteja disponível.</p> <p>MF – Eu tinha este cabide primeiro do que tu. Podes escolher outro.</p> <p>A LP foi buscar outro cabide e começou a colocar um vestido.</p> <p>Irene – Vês como é fácil MF, se explicares com calma as coisas, percebe-se melhor o que estas a dizer.</p>	
<p>Rotinas</p>	<p>- A maioria das crianças têm alguma dificuldade em usar os talheres, usando de vez em quando as próprias mãos para levar a comida à boca.</p> <p>O FR recorreu algumas vezes às mãos, quando usava o garfo aproximava-o de lado à boca, deixando a comida cair. Decidi ajudá-lo e sugeri que usasse a faca para empurrar a comida ao garfo (senti a necessidade de demonstrar como poderia fazer), expliquei-lhe também que ao levar a comida a boca seria mais fácil se colocasse o garfo direito dentro da boca.</p> <p>Das seguintes vezes o FR conseguiu realizar esta ação com sucesso.</p> <p>- Uma vez as crianças chegaram do refeitório, trocaram os sapatos que estavam a usar, os da</p>	<p>15x</p>

	<p>escola, e pegaram nos sapatos de casa, colocando estes debaixo do catre. As crianças ficaram a brincar nos seus catres ou a verem livros enquanto a educadora chamava algumas crianças para irem à casa de banho. As crianças escolhiam se queriam dormir com ou sem calças, tendo que as arrumar debaixo do catre.</p> <p>Depois de terem ido à casa de banho, a educadora foi passando pela sala e pediu que as crianças lhes dessem os livros ou que fossem arrumar o/s brinquedo.</p> <p>- A IG começou a chamar duas crianças de cada vez e foi colocando desinfetante nas mãos de cada criança. De seguida, fui dando uma maçã com um guardanapo às crianças que já tinham desinfetado as mãos.</p> <p>O RL teve muita dificuldade em comer a maçã, pelo que observei não gostava da casca. A IG pedia sempre que as crianças fizessem um esforço e dessem o maior número de trincas que podiam e só depois é que poderiam deitar o resto ao lixo.</p> <p>- L – Irene podes contar?</p> <p>Irene - Não estou a perceber, queres que conte o que?</p> <p>L – As colheres.</p> <p>Irene – Ah... queres que conte cada colherada?</p> <p>L – Sim.</p> <p>Irene – Claro que sim, eu conto! Podes comer 20 colheradas. Uma duas, três, etc.</p>	
--	---	--

	<p>- A ST começou a dizer “Xixi” à IG.</p> <p>IG – ST tens que me dizer o que é que queres.</p> <p>ST – Xixi.</p> <p>IG – Isso não me diz nada, xixi o que? O que é que queres?</p> <p>ST – Xixi.</p> <p>IG – Desculpa, mas eu não estou a perceber o que queres. Tens que falar, tens que explicar. Queres o que?</p> <p>ST – Xixi.</p> <p>A IG começou a tapar à ST com o cobertor, e ela começou a chorar.</p> <p>IG – Não é preciso chorar, o que é? Tens que parar de chorar para conseguires falar.</p> <p>ST – Quero fazer xixi.</p> <p>- Ao entrar na sala as crianças deixam os sapatos no armário e pegam nos sapatos de casa, arrumando-os debaixo do catre. Uma vez feito isto, algumas crianças começaram a brincar com os legos ou os animais e outras decidiram buscar um livro.</p> <p>A IV chama algumas crianças de cada vez para irem à casa de banho. A IG está na casa de banho. Uma vez as crianças chegam da casa de banho, tiram as calças e colocam-nas debaixo dos catres.</p> <p>Durante este tempo as crianças podem brincar e ver livros, tendo cuidado em não falar muito alto.</p>	
--	--	--

	<p>- Irene – ML, no recreio da tarde, poderás levar o teu brinquedo. Neste, sabes que não se levam os brinquedos de casa.</p> <p>ML – Depois do almoço posso?</p> <p>Irene – Depois do almoço? Onde é que vais depois do almoço?</p> <p>ML – Vou à sala.</p> <p>Irene – Fazer o quê?</p> <p>ML – Vou dormir</p> <p>Irene – Sim, isso mesmo, depois é a hora da sesta. E fazes o quê antes de ir dormir?</p> <p>ML – Ponho os sapatos debaixo da cama e vou brincar.</p> <p>Irene – Antes de irem dormir, podem brincar um pouco, é verdade. Mas com os brinquedos da sala. Quando acordas da sesta o que é que fazes?</p> <p>ML – Ponho as calças.</p> <p>Irene – Sim, tens que vestir as calças. Depois de vestires as calças e ir à casa de banho o que é que acontece?</p> <p>ML – Vamos comer.</p> <p>Irene – Vão lanchar. Às vezes sentamo-nos na roda e abrimos o dia. Só depois é que vão lanchar e por último vão ao recreio. É nesse recreio que podes levar o teu brinquedo.</p> <p>- O IM adormeceu na mesa e a IG teve que lhe pedir que se colocasse em pé para engolir a comida que ainda tinha na boca. O IM estava muito agasalhado, tinha uma camisola interior, um polo de manga comprida, um pulôver e uns leggings por baixo das</p>	
--	--	--

	<p>calças. IG decidiu tirar-lhe a pulôver para o ajudar a acordar.</p> <p>- MC – Olha um trapézio!</p> <p>Irene – Um trapézio? Onde?</p> <p>MC – Ai! (aponta para a mesa)</p> <p>Irene – Tens toda a razão, a mesa tem forma de trapézio.</p> <p>MC – E um retângulo (aponta para outra mesa).</p> <p>Irene – E essas mesas juntas? Que forma é que têm?</p> <p>MC – São dois trapézios e um retângulo.</p> <p>Irene - É isso mesmo.</p> <p>- Estava a passar pelas mesas quando vi que o MC fazia alguma coisa e estava muito concentrado. Aproximei-me e percebi que estava a usar os grãos de arroz para fazer uma letra.</p> <p>Irene - O que é que estás aí a fazer?</p> <p>MC - Uma letra.</p> <p>Irene - Realmente estás a fazer uma letra. Que letra é que é?</p> <p>MC - O E.</p> <p>Irene - Sabes se o teu nome tem a letra E?</p> <p>MC - (pensa durante uns segundos) Sim, tenho.</p> <p>Irene - É verdade a tua letra tem a letra E. E o nome do RZ?</p> <p>MC - Hum...</p> <p>Irene - Repito o nome do RZ, e vocalizo com precisão. Achas que tem a letra E?</p> <p>MC - Sim!</p> <p>Irene - Tens toda a razão. E o nome da BG?</p>	
--	---	--

	<p>MC - Não.</p> <p>Irene - Tens a certeza? É um pouco mais difícil.</p> <p>MC - Hum...</p> <p>Volto a repetir o nome da BG com calma.</p> <p>MC - Sim, tem!</p> <p>- A AV foi chamando duas crianças de cada vez para irem ao atelier. Na semana passada cada criança tinha dito o que queria plantar, podendo escolher entre a salsa ou o coentro.</p> <p>No atelier foram colocados sacos do lixo por cima das mesas, para diminuir a sujidade. Numa das mesas estava colocada uma caixa com terra e na outra os vasos todos (feitos a partir de pacotes de leite).</p> <p>AV - We are going to plant the seeds, but first we need to put a layer of soil in the vases.</p> <p>O IM tem um pouco de dificuldade em conseguir verter a terra com a pá dentro do vaso, pois o tamanho do vaso é inferior ao tamanho da pá.</p> <p>Irene - IM podes tentar inclinar a pá de lado para conseguires verter mais facilmente a terra dentro do teu vaso, é um bocado difícil, não te preocupes se cai um bocado de terra na mesa é por isso que temos estes sacos a protegê-la.</p> <p>- Estávamos a preparar-nos para ir ao atelier ver o teatro, quando a LP começou a ficar nervosa. Quando abrimos a porta do atelier e a LP viu que estavam duas pessoas desconhecidas na sala começou a chorar.</p>	
--	---	--

	<p>A IG tentou acalmá-la explicando que estas pessoas faziam parte do teatro e que não tinha que ter medo deles.</p> <p>A LP continuo a chorar e a IG perguntou se ela queria sentar-se no centro, pois estava sentada num canto. Uma vez a LP mudou de lugar, acalmou-se.</p> <p>- Irene - Vou guardar o teu desenho no teu casaco para dares ao teu irmão, está bem?</p> <p>ML - Sim.</p> <p>FR - Eu não tenho irmãos.</p> <p>Irene - Não tens irmãos?</p> <p>FR - Não, tenho só um marido. É o Tiago.</p> <p>Irene - Como assim tens um marido?</p> <p>FR - Sim.</p> <p>Irene - Acho que queres dizer que tens um pai, é isso?</p> <p>FR - Sim, só tenho um pai.</p> <p>- O professor de educação física estava a explicar as regras às crianças.</p> <p>Pedro - Once the music stops you must choose a hula hoop and stay inside.</p> <p>As crianças começaram a correr uma vez a música começou a tocar, a CC começou a andar ao pé de um dos arcos.</p> <p>Irene - CC tens que andar à volta dos arcos, como os teus colegas estão a fazer. Não tens que correr, mas não podes ficar aqui tão perto.</p> <p>CC - Quero ir contigo.</p>	
--	--	--

	<p>Irene - Eu posso andar contigo ao teu lado, mas não é preciso dar-te a mão. Precisas de estar preparada para correr para o arco uma vez a música para, se estivermos com as mãos dadas poderá ser mais complicado fazer isso. Percebes?</p> <p>CC - (Acena com a cabeça).</p> <p>- A CC estava a comer arroz e reparei que estava a usar o garfo e a faca. Usava a faca como apoio para empurrar os grãos de arroz e juntar todo numa parte do prato, não parou até estar todo o arroz junto num pequeno monte.</p> <p>Depois colocou o garfo ao lado do arroz e com a faca empurrou o arroz em direção ao garfo.</p> <p>Irene - Incrível CC, muito bom. Estás a usar tão bem os talheres.</p>	
Afeto	<p>- BP – Olha! (com o dedo aponta para uma crosta que tem no braço).</p> <p>Irene – O que é isso? É uma ferida?</p> <p>BP – Sim.</p> <p>Irene – Mas já está quase boa. Olha eu também tenho aqui alguns cortes, mas já têm crostas.</p> <p>BP – (olha para mim, segura na minha mão e aproxima-a à sua cara) Vou tratar de ti.</p> <p>Irene – Oh, muito obrigada BP.</p> <p>(Abraçamo-nos)</p>	1x
Momento em Roda		

	<p>- Educadora – “Há alguém novo na sala?”</p> <p>A grande maioria das crianças não percebeu que a educadora estava a falar de mim e responderam que a CC hoje não veio à escola.</p> <p>Educadora – “A CC hoje não veio porque foi ao médico, mas há uma pessoa nova connosco hoje? Quem é?”</p> <p>As crianças continuaram um bocado confusas sem saber o que responder e olhavam para os lados à procura.</p> <p>Educadora – “Hoje veio uma pessoa nova à nossa sala, ela nunca tinha estado aqui”.</p> <p>A CR aponta para mim.</p> <p>Educadora – Quem é? Perguntem como é que se chama?</p> <p>BG – Como te chamas?</p> <p>Irene – Olá! Sou a Irene.</p> <p>Educadora – Perguntem à Irene o que é que está aqui a fazer.</p> <p>LP – O que é que vieste fazer aqui?</p> <p>Irene – Eu vim aprender com a IG e a AV (educadoras), e vou ajudá-las em tudo o que precisarem.</p> <p>- Quando todas as crianças estavam a comer a sua fruta a IG foi buscar o livro da MF que tinha o título “Não abras este livro” de Andy Lee. Reparei que a LP não estava muito entusiasmada, pois a sua expressão facial mudou drasticamente uma vez que a IG disse o título do livro.</p>	5x
--	---	----

	<p>IG - Não abras este livro? Acham que devíamos abrir o livro?</p> <p>Todas as crianças exceto a LP - Sim!</p> <p>LP - Não!</p> <p>IG - Vamos então abrir o livro.</p> <p>LP - Não!</p> <p>A IG continuou a ler o livro, mas cada vez que a personagem do livro avisava ao leitor para não virar a página a LP ficava mais e mais preocupada, até que começou a chorar.</p> <p>IG - LP o que é que se passa? Achas que se eu soubesse que iria acontecer algo de mal eu continuava a ler o livro?</p> <p>LP - Não...</p> <p>IG - Então? Não te preocupes que não vai acontecer nada.</p> <p>- AV – RL you must close your fingers, so the disinfectant doesn't fall out of your hand.</p> <p>GB – Já desinfetei as mãos.</p> <p>AV – You must wait for me to call you.</p> <p>GB – (Volta para o seu lugar e fica à espera que a AV lhe chame).</p> <p>- AV - Who is going to open the day?</p> <p>MC - A F foi a última!</p> <p>AV - You are right, F opened the day on Friday. So, if F was the last one, who is going to open the day today?</p> <p>MC - A MF!</p>	
--	--	--

	<p>O MC conseguiu responder à pergunta, pois olhou para a lista dos nomes das crianças que está afixada na parede.</p> <p>- A AV pegou na caixa de surpresa (criada por ela) e sentou-se na roda. Da caixa tirou uma luva musical, que tinha nela a personagem e os elementos de uma música.</p> <p>A AV cantou com a luva na mão a canção de “Itsy Bitsy Spider” e as crianças acompanharam-na. Durante a canção a AV tocava com a outra mão nos elementos ou na personagem à medida que eram mencionados na canção.</p> <p>Repetiu várias vezes a música, perguntando antes às crianças se queriam voltar a cantar. Perguntou depois quem queria usar a luva musical para acompanhar a música.</p> <p>A MF e a LP levantaram e gritaram que sim à pergunta da AV. As duas conseguiram manusear facilmente a luva e cantar ao mesmo tempo a canção.</p>	
--	--	--

**ANEXO E. Guião da entrevista à
educadora cooperante**

| ' ' | | ' |

Tabela 4

Guião da Entrevista à Educadora Cooperante

Guião da Entrevista à Educadora Cooperante – PPS II

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “introdução à investigação em jardim de infância” para o relatório da PPS II.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio/vídeo;</p> <p>- Informar sobre os objetivos da entrevista.</p>	
<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da educadora relativamente à diferenciação pedagógica. 	<p>B1. Na sua formação inicial teve alguma unidade curricular sobre a diferenciação pedagógica ou que explorasse essa temática?</p> <p>B2. Posteriormente à formação inicial, já realizou alguma ação de formação sobre a diferenciação pedagógica ou algum tema relacionado?</p>	
<p>C. Conceção sobre a diferenciação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender quais os conhecimentos da educadora sobre a diferenciação pedagógica. 	<p>C1. O que é, para si, a diferenciação pedagógica?</p> <p>C2. Como acha que a diferenciação pedagógica pode influenciar as crianças?</p> <p>C3. Considera que a diferenciação pedagógica deveria ser considerada e posta em prática em todos os contextos educativos? Porquê?</p> <p>C4. Sente dificuldade em implementar uma diferenciação pedagógica no dia a dia com as crianças? Acha importante que exista um momento de reflexão e partilha de informação com as suas colegas? Porquê?</p> <p>C5. Acha importante que a diferenciação pedagógica seja mais explorada na formação inicial e posteriormente? Porquê?</p>	
<p>D. Práticas adotadas para uma diferenciação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que forma a conceção da educadora acerca da diferenciação pedagógica influencia a sua prática. 	<p>D1. A disposição da sala varia tendo em conta a visão que tem perante a diferenciação pedagógica? Porquê?</p> <p>D2. As planificações realizadas fazem parte da diferenciação pedagógica? Porquê?</p>	

<p>E. Impacto da implementação aplicando a diferenciação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o impacto da diferenciação pedagógica observado no desenvolvimento das crianças. 	<p>E1. Que procedimento(s) e instrumento(s) de observação utiliza na sua prática para entender o impacto que tem a diferenciação pedagógica nas crianças?</p> <p>E2. As crianças reagem ou atuam da mesma maneira quando põe em prática a diferenciação pedagógica do que quando não o faz?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista. 	<p>- De momento, há algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela disponibilidade!</p>	

Objetivo: caracterizar as conceções da educadora cooperante sobre a diferenciação pedagógica e a implementação da mesma na sala.

A estagiária

Irene Olmedo

abril de 2021

**ANEXO F. Transcrição da entrevista à
Educadora Cooperante**

| ' ' | | ' ' |

Entrevista à Educadora Cooperante

B1. Na sua formação inicial, teve alguma unidade curricular sobre a diferenciação pedagógica ou que explorasse essa temática?

Eu fiz a minha formação na ESELx, no primeiro ano do curso de Educação Básica com o currículo de Bolonha. Não tive uma cadeira específica sobre a diferenciação pedagógica. Ao longo das diferentes cadeiras, nomeadamente nas cadeiras de didáticas, a abordagem foi sempre no sentido de adaptar o currículo, as propostas, e a forma como abordávamos as situações de forma a adequar-se a todas as crianças, sabendo que todas as crianças são diferentes e têm necessidades distintas. Neste sentido, apesar de não haver uma cadeira única para este tema, (espero que a minha memória não me esteja a falhar!), foi claro, em todo o curso, que a diferenciação pedagógica seria essencial para um trabalho adequado e que fosse ao encontro das necessidades de todos e de cada um individualmente.

B2. Posteriormente à formação inicial, já realizou alguma ação de formação sobre a diferenciação pedagógica ou algum tema relacionado?

Depois da formação inicial, que me deu esta ideia de uma diferenciação pedagógica em grupos de crianças “típicos”, sem situações de NEE’s diagnosticadas, estive a trabalhar em creche e senti necessidade de voltar a estudar. Por diferentes razões, fui reencontrar a ESELx numa formação sobre Intervenção Precoce (apesar de ser mestrado, completei apenas um ano e fiquei com Pós-Graduação). O mundo da IP, levou-me por um caminho mais específico em relação à diferenciação pedagógica. Refere-se com regularidade a situações específicas de défices ou a necessidades específicas ao nível do desenvolvimento infantil e à necessidade de utilizar estratégias adequadas e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, pediatria, terapias várias, etc. Apesar desta formação se adequar a profissionais que quisessem integrar uma equipa IP, para mim foi a consolidação da necessidade de adequar práticas, até ao nível de áreas que vão para além da pedagogia. Senti que seria possível ajudar as crianças com as quais trabalhamos (sem questões oficialmente diagnosticadas) a ultrapassar possíveis dificuldades do desenvolvimento e/ou mitigar possíveis consequências da exposição a situações que podem influenciar negativamente o seu desenvolvimento.

C1. O que é, para si, a diferenciação pedagógica?

Trata-se da adequação de práticas e estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças que integram um determinado grupo, seja ele num registo de turma, em JI, ou num registo de formação informal, como um ATL ou um campo de atividades. Fazer diferenciação é aceitar, perceber e reconhecer que as crianças não se categorizam apenas por grandes blocos de características do desenvolvimento como: idade, sexo ou estádios de desenvolvimento, mas que têm necessidades diferentes, mais enraizadas e contínuas (como um comportamento social desadequado ou dificuldade em desempenhar uma tarefa específica) ou esporádicas (como não ter dormido bem nesse dia, não se sentir tão confortável num grupo ou a desempenhar uma determinada tarefa /experiência (como mexer em texturas diferentes).

C2. Como acha que a diferenciação pedagógica pode influenciar as crianças?

A influência da diferenciação pedagógica nas crianças está diretamente relacionada com o seu desenvolvimento e aprendizagem adequados. Só uma prática ajustada aos interesses e necessidades das crianças, de cada um e de todas enquanto elementos de um grupo, podem fazer com que uma criança se envolva nas diferentes experiências de vida com motivação e empenho, levando, conseqüentemente, à construção do seu conhecimento e ao seu desenvolvimento.

C3. Considera que a diferenciação pedagógica deveria ser considerada e posta em prática em todos os contextos educativos? Porquê?

Claro! Sem sombra de dúvida. A diferenciação pedagógica nem deveria ser vista como uma componente da prática educativa, mas sim uma característica inerente e todas as práticas pedagógicas. Não é possível exercer uma pedagogia adequada e que vá ao real interesse de cada criança, sem adequar estratégias e práticas. A pedagogia implica uma relação mútua entre adulto e criança, de parceria e partilha, de trocas constantes que só podem acontecer se todos os intervenientes se conhecerem e se adaptarem mutuamente ao longo do processo.

C4. Sente dificuldade em implementar uma diferenciação pedagógica no dia a dia com as crianças? Acha importante que exista um momento de reflexão e partilha de informação com as suas colegas? Porquê?

O trabalho de qualquer profissional de educação (Educador, auxiliar, professora, atelierista, monitor, etc.) é difícil, por várias razões, uma das quais a necessidade de gerir e comunicar com um grupo de diferentes elementos, com características, físicas, cognitivas e de motivação, distintas. Falar, especificamente, em dificuldade em exercer diferenciação pedagógica é, para mim, falar numa das dificuldades que a pedagogia, no seu sentido mais lato, acarreta. Para mim, esta dificuldade é a essência da Educação fascinante e o que a torna tão desafiante e fascinante.

Não refletir sobre as práticas pedagógicas, sejam elas de que metodologia forem, é assumir que existe uma fórmula pré-determinada, estabelecida e inalterável para exercer pedagogia. Seria assumir que os seus intervenientes não comunicam nem partilham um diálogo comum, e acreditar que só a repetição e memorização de factos e tarefas podem construir o conhecimento. Para mim, isso não é Educação. Por isso, e respondendo à pergunta, para que haja uma vivência significativa é essencial que haja reflexão, questionamento e partilha, com as crianças, com os profissionais, com as famílias e com a comunidade em prole de uma adequação eficaz das práticas pedagógicas e, necessariamente, de uma diferenciação pedagógica constante.

C5. Acha importante que a diferenciação pedagógica seja mais explorada na formação inicial e posteriormente? Porquê?

Do que posso falar, da minha experiência na ESELx, a diferenciação pedagógica está inerente a todo o processo de aprendizagem de metodologias e didáticas. Acredito que haja currículos de formação inicial que não o incluam e, se assim for, a resposta é sim. É essencial que não se distinga pedagogia de diferenciação pedagógica. Contudo, acho que o maior problema/ameaça a uma prática adequada nem sempre está na formação inicial, mas sim na falta de questionamento, reflexão e aprofundamento dos profissionais formados que, depois de entrarem no mercado de trabalho.

D1. A disposição da sala varia tendo em conta a visão que tem perante a diferenciação pedagógica? Porquê?

Não! Neste momento, e normalmente durante o meu percurso profissional, tenho dividido e organizado a sala de acordo com as áreas de conteúdo das OCEPE, pelo menos numa fase inicial. Posteriormente, e de acordo com o que vou conhecendo e vivenciando

com o grupo, tento adaptar as áreas para que sejam mais amplas nas possibilidades de experimentação para todos e se adequem às suas necessidades e interesses. Se a disposição da sala deve ser utilizada como uma forma de aplicar diferenciação pedagógica? Claro que sim. Não só as propostas, mas também os espaços devem SEMPRE ir ao encontro do que são as necessidades e os interesses das crianças. De TODAS!!!

D2. As planificações realizadas fazem parte da diferenciação pedagógica? Porquê?

SEMPRE!!! Bem, deviam sempre fazer parte. As planificações servem para organizar a prática em função do que as crianças e o grupo nos dizem, demonstram ou comunicam. Neste sentido, não vejo possível como se pode planificar sem ter em consideração a forma como vamos apresentar ou gerir as propostas, de acordo com os interesses e as necessidades dos seus intervenientes. As planificações que eu faço partem do que observo e partilho com o grupo. A partir das propostas planificadas as crianças experienciam de acordo com a leitura que fazem da experiência e eu partilho essa vivência, a partir da qual, retiro informações sobre o que o grupo quer e precisa, para as planificações seguintes. Logo, as planificações têm de ser feitas tendo em conta a diferenciação pedagógica para garantir o interesse, envolvimento e experimentação significativa das crianças.

E1. Que procedimento(s) e instrumento(s) de observação utiliza na sua prática para entender o impacto que tem a diferenciação pedagógica nas crianças?

Observação e registo escrito das observações, com avaliação e reflexão sobre o que fazer a seguir. Não utilizo um instrumento específico, uma grelha ou outro modelo. Observo, partilho e vivencio em parceria com as crianças e vou fazendo registos escritos ou apontando ideias do que vejo, ouço e sinto.

E2. As crianças reagem ou atuam da mesma maneira quando põe em prática a diferenciação pedagógica do que quando não o faz?

Não! Bem, “colocar em prática a diferenciação pedagógica” é assumir que esta é uma estratégia ou um processo externo à pedagogia e eu não acredito nisso. Uma não se separa da outra! Contudo, a grande diferença entre exercer pedagogia com ou sem diferenciação está, sim, na resposta das crianças e no resultado das suas experiências. Um profissional que não tem em consideração a diferenciação pedagógica, vai apresentar

mesma proposta a todos, utilizar as mesmas estratégias e seguir o que planeou sem alterar e esperar o mesmo resultado de todas as crianças. Um profissional que tenha em consideração a diferenciação pedagógica vai apresentar a mesma proposta a todas as crianças, deixar que as crianças abordem a proposta e experienciem, gerir e adaptar as estratégias, dando respostas ao longo do processo e deixar que o resultado final se construa em função da interpretação de cada criança.

ANEXO G.
Análise de conteúdo da entrevista
realizada à educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

Tabela 6

Análise de conteúdo relativa à entrevista realizada à educadora cooperante

Categorização da entrevista	Percurso académico	Formação académica	Escola de formação	“Eu fiz a minha formação na ESELx, no primeiro ano do curso de Educação Básica com o currículo de Bolonha.”
			Diferenciação pedagógica	“Não tive uma cadeira específica sobre a diferenciação pedagógica.”
			Conceção sobre diferenciação pedagógica	“(…) adaptar o currículo, as propostas, e a forma como abordávamos as situações de forma a adequar-se a todas as crianças (...)”.
	Percurso profissional	Formação profissional	Intervenção Precoce	O mundo da IP, levou-me por um caminho mais específico em relação à diferenciação pedagógica.” “Senti que seria possível ajudar as crianças com as quais trabalhamos (sem questões oficialmente diagnosticadas) (...)”.
	Perspetiva sobre a diferenciação pedagógica	Estratégias de implementação	Adequação à prática pedagógica	“Trata-se da adequação de práticas e estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças (...)”.
				“Fazer diferenciação é aceitar, perceber e

				<p>reconhecer que as crianças não se categorizam apenas por grandes blocos de características do desenvolvimento (...).”</p> <p>“(…) têm necessidades diferentes, mais enraizadas e contínuas (...) ou esporádicas (...)”.</p>
	Prática profissional	Diferenciação pedagógica	Influência	<p>“Só uma prática ajustada aos interesses e necessidades das crianças, de cada um e de todas enquanto elementos de um grupo, podem fazer com que uma criança se envolva (...)”.</p>
			Posta em prática em todos os contextos educativos	<p>“Claro! Sem sombra de dúvida.”</p> <p>“A diferenciação pedagógica nem deveria ser vista como uma componente da prática educativa, mas sim uma característica inerente e todas as práticas pedagógicas.”</p> <p>“A pedagogia implica uma relação mútua entre adulto e criança (...) só podem acontecer se todos os intervenientes se conhecerem (...)”.</p>

			<p>Dificuldade em implementar</p>	<p>“O trabalho de qualquer profissional de educação (...) é difícil, por várias razões, uma das quais a necessidade de gerir e comunicar com um grupo de diferentes elementos, com características, físicas, cognitivas e de motivação, distintas.”</p> <p>“(...) esta dificuldade é a essência da Educação fascinante e o que a torna tão desafiante e fascinante.”</p>
			<p>Importância da reflexão e partilha de informação</p>	<p>“Não refletir sobre as práticas pedagógicas (...) é assumir que existe uma fórmula pré-determinada, estabelecida e inalterável para exercer pedagogia.”</p> <p>“para que haja uma vivência significativa é essencial que haja reflexão, questionamento e partilha, com as crianças, com os profissionais, com as famílias e com a comunidade (...)”.</p>
			<p>Diferenciação pedagógica na formação inicial.</p>	<p>“(...) a diferenciação pedagógica está inerente a todo o processo de aprendizagem de</p>

			<p>metodologias e didáticas.”</p> <p>“o maior problema/ameaça a uma prática adequada nem sempre está na formação inicial, mas sim na falta de questionamento, reflexão e aprofundamento dos profissionais formados (...).”</p>
		<p>Disposição da sala varia perante a diferenciação pedagógica</p>	<p>“Não!”</p> <p>“(…) tenho dividido e organizado a sala de acordo com as áreas de conteúdo das OCEPE (...).”</p> <p>“(…) tento adaptar as áreas para que sejam mais amplas nas possibilidades de experimentação para todos e se adequem às suas necessidades e interesses.”</p>
		<p>Planificações fazem parte da diferenciação pedagógica?</p>	<p>“SEMPRE!!! Bem, deviam sempre fazer parte.”</p> <p>“As planificações servem para organizar a prática em função do que as crianças e o grupo nos dizem, demonstram ou comunicam.”</p>

			<p>“As planificações que eu faço partem do que observo e partilho com o grupo.”</p> <p>“as planificações têm de ser feitas tendo em conta a diferenciação pedagógica para garantir o interesse, envolvimento e experimentação significativa das crianças.”</p>
		<p>Procedimento(s) e instrumento (s) de observação para entender o impacto</p>	<p>“Observação e registo escrito das observações, com avaliação e reflexão sobre o que fazer a seguir.”</p> <p>“Observo, partilho e vivencio em parceria com as crianças e vou fazendo registos escritos ou apontando ideias do que vejo, ouço e sinto.”</p>
		<p>Reação e atuação das crianças ao exercer a diferenciação pedagógica</p>	<p>“(…) a grande diferença entre exercer pedagogia com ou sem diferenciação está, sim, na resposta das crianças e no resultado das suas experiências.”</p> <p>“Um profissional que não tem em consideração a diferenciação pedagógica, vai apresentar mesma proposta a todos, utilizar as mesmas estratégias e seguir o</p>

				<p>que planeou sem alterar e esperar o mesmo resultado (...). Um profissional que tenha em consideração a diferenciação pedagógica vai apresentar a mesma proposta a todas as crianças, deixar que as crianças abordem a proposta e experienciem, gerir e adaptar as estratégias, dando respostas ao longo do processo e deixar que o resultado se construa em função da interpretação de cada criança.</p>
--	--	--	--	---

ANEXO H. Consentimento informado para a recolha de informação



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Exmo./a Encarregado(a) de Educação

Sou a Irene Olmedo, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (Jardim de Infância), irei elaborar um Relatório de Estágio.

Assim, solicito a sua autorização para a recolha de informação relativa ao/à seu/sua educando/a.

As informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins académicos, com a garantia de que toda a privacidade associada às crianças e aos familiares será respeitada e permanecerá confidencial.

Grata pela sua atenção e disponibilidade.

A Estagiária:

Irene Olmedo

janeiro de 2021

Autorizo

Não autorizo

O/Encarregado(a) de Educação: