

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico



Como me vêes e como me respondes?
a diferenciação pedagógica e a participação da criança no
processo de ensino – aprendizagem

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Joana Ferreira do Patrocínio

Porto,
junho de 2017

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico



Como me vê e como me respondes?
a diferenciação pedagógica e a participação da criança no
processo de ensino – aprendizagem

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Discente: Joana Ferreira do Patrocínio

Porto,
junho de 2017

ÍNDICE

ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	III
ÍNDICE DE QUADROS	III
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. O Papel do Educador/Professor	3
1.2. A Imagem da Criança.....	4
1.3. Direitos das Crianças	5
1.4. A Participação.....	6
1.5. Modelos Pedagógicos e Metodologia que visam a Participação da Criança	8
1.5.1. Modelo Curricular Reggio Emilia	8
1.5.2. Modelo Curricular High Scope.....	9
1.5.3. Trabalho de Projeto.....	11
1.5.4. Movimento da Escola Moderna.....	13
1.6. Diferenciação Pedagógica	14
1.6.1. Estratégias de ensino na diferenciação pedagógica	17
CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	19
1 .Opções Metodológicas	19
1.1.Tipo de Estudo	19
1.2. Objetivos de Investigação	19
1.3. Contexto de Investigação.....	20
1.4. Participantes em Estudo	20
1.5. Técnicas e Instrumentos de Investigação	21

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	23
1.1. Apresentação dos dados recolhidos	23
1.2. Sala Mista da Educação Pré-escolar	23
1.2.1. Entrevista à educadora cooperante da Educação Pré-escolar	23
1.2.2. Descrição e análise dos dados da grelha de observação	26
1.2.3. Análise dos dados da entrevista	32
1.3. Sala do 1º Ciclo do Ensino Básico	37
1.3.1. Entrevista à Professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico	37
1.3.2. Descrição e análise dos dados da grelha de observação	39
1.3.3. Análise dos dados da entrevista	48
1.4. Análise Comparativa	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
BIBLIOGRAFIA	57
ANEXOS.....	63

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

OCEPE- Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

MEM- Movimento Escola Moderna

P1- Professora do 4º. ano do Ensino Básico

P2- Professora do 2º. ano do Ensino Básico

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Quadro da análise categorial da Grelha de Observação - Possibilidades de aprendizagem diferenciada - educadora/adultos – EPE

Quadro 2- Quadro de análise categorial da entrevista à educadora cooperante da Educação Pré-escola

Quadro 3- Quadro da análise categorial da Grelha de Observação - Possibilidades de aprendizagem diferenciada - educadora/adultos – EPE

Quadro 4- Quadro de análise categorial da entrevista à professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico

AGRADECIMENTOS

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo”

Fernando Pessoa

Termino assim, mais uma etapa da minha vida acadêmica.

Agradeço a todas as pessoas que me acompanharam durante todo o meu caminho, dando-me ajuda nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos meus pais por investirem no meu futuro e me darem todas as condições para o construir com sucesso.

Ao meu namorado estar ao meu lado durante todo este percurso e me incentivar para continuar o meu caminho acadêmico.

Agradeço às minhas amigas da faculdade pelo apoio e pelos momentos que passamos juntas. Em especial à Marta e à Tatiana, porque estiveram sempre presentes nos momentos bons e maus.

À minha orientadora, Doutora Clara Craveiro pelo acompanhamento durante dois anos.

Agradeço às instituições cooperantes pelo privilegio de estagiar em excelentes salas. Mas um especial obrigada à minha educadora cooperante Patrícia Cambalacho por todos os momentos de partilha de saber e pelos momentos de aprendizagem que me proporcionou durante um ano de estágio.

Por último, agradeço a todos os docentes da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti pela partilha de saber, ao longo de cinco anos.

RESUMO

Atualmente a criança assume um papel ativo na construção das suas aprendizagens, mas, como cada vez mais estão presentes nas salas da Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico crianças com características distintas, tornou-se fulcral proporcionar-lhes momentos de aprendizagem diferenciada. Só assim se torna possível a construção de um caminho sem lacunas de aprendizagem.

Para explorar as temáticas: “a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem e a diferenciação pedagógica”, procedeu-se à investigação na valência da Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Utilizamos como instrumentos para recolha de informação grelhas de observação e entrevista aos orientadores cooperantes (Educadora cooperante da Educação Pré-escolar e à Professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico). As grelhas de observação incidem sobre diferentes momentos de diferenciação e de participação da criança no seu processo de ensino-aprendizagem, no dia-a-dia da sala da Educação Pré-escolar e na sala do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Através do estudo, verificamos que em ambas as valências existem momentos de diferenciação pedagógica e momentos de participação, mas com características e finalidades diferentes

Palavras-chave: participação, diferenciação pedagógica, criança, educadora, professora, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Nowadays a child takes an active role into their education, but since they are more often present in both classrooms of pre-school education and 1st cycle of basic education that have distinct characteristics, it became very important to give them differentiated education. Only then it is possible to build a suitable learning path without gaps.

With these two thematic: the participation of the child in the process of teaching-learning and pedagogical differentiation, the research was carried out on the validity of pre-school education and 1st cycle of basic education too place. We used several tools to collect information, such as: observation grids and interviews with cooperating counselors (Pre-School Educator and the Cooperating Teacher of the 1st cycle of Basic Education). The observation grids focus on the different moments of differentiation and participation of the child in their pedagogical teaching-learning processes in the day-to-day of the pre-school and 1st cycle of basic education classrooms.

Through the study, we verified that in both valences there are moments of pedagogical differentiation and moments of participation, but with different characteristics and purposes.

Key-words: participation, pedagogical differentiation, child, educator, teacher, teaching-learning.

INTRODUÇÃO

A temática selecionada emergiu das experiências vivenciadas durante o estágio na valência da Educação Pré-escolar e na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico. Partindo do pressuposto de que as crianças desempenham um papel ativo nas suas aprendizagens, que a sua voz e as suas necessidades são ouvidas pelo adulto, tentamos entender o que era, na prática, o conceito de participação e como este era explorado pelas crianças. Para tal, recorreremos à literatura, para sustentar o enquadramento teórico e toda a prática que envolve o estágio profissionalizante.

Antes de partirmos para o tema em concreto (a participação), não podíamos deixar de referir a evolução do papel do ensino e a criação dos direitos das crianças. Estes influenciaram diretamente a imagem da criança na sociedade: esta passou a ter o direito à participação e a ser vista como um ser competente.

Mas, para além da participação e do entendimento sobre a mesma, outro grande tema surgiu: a diferenciação pedagógica, vista atualmente como um desafio.

Cada vez mais as escolas têm nas suas salas crianças com características distintas e em diferentes níveis de aprendizagem, tanto na Educação Pré-escolar como no 1ºCiclo do Ensino Básico. A necessidade de dar resposta a este desafio suscitou o nosso interesse, mas outro fator interferiu também na pertinência desta questão, o facto do grupo observado na Educação Pré-escolar ser heterogéneo e no 1ºCiclo do Ensino Básico as crianças terem diferentes níveis de aprendizagem.

A revisão da literatura e o subsequente enquadramento teórico constituiu um ponto de partida para aprofundarmos as diversas questões levantadas ao longo do desenvolvimento do trabalho

Assim, no capítulo I, realizamos o enquadramento teórico, que serviu de referência a todo o trabalho, desenvolvendo várias temáticas: O papel do Professor/Educador; Direitos das Crianças; A Participação; Modelos Pedagógicos e Metodologia que visam a Participação da Criança; Diferenciação Pedagógica.

No capítulo II estão presentes as metodologias de investigação adotadas, bem como as técnicas instrumentais utilizadas. No capítulo seguinte são apresentados os dados recolhidos sobre a Educação Pré-escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico no período de estágio, que corresponde a dois anos lectivo, um ano na Educação Pré-escolar e um ano no 1ºCiclo do Ensino Básico. Durante o período de estágio foi possível vivermos realidades diferentes, em anos distintos, ou seja, durante o primeiro semestre o estágio foi realizado no 4º.ano do Ensino Básico e no segundo semestre o estágio decorreu numa turma de 2º.ano do Ensino Básico . Para ser possível a recolha dos mesmos foi utilizada uma grelha de observação e a entrevista à educadora cooperante. Para possibilitar a recolha de dados foi utilizada uma grelha de observação. No final do período de estágio foi realizada uma entrevista à Educadora da Educação Pré-escolar e à Professora do 1ºCiclo do Ensino Básico, esta entrevista permitiu analisar a visão de cada uma das profissionais de educação perante as duas grandes temáticas analisadas no presente relatório de investigação: a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem; a diferenciação pedagógica.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. O Papel do Educador/Professor

A noção de educador/professor tem sofrido alterações devido à evolução da civilização e da cultura. O seu significado tem oscilado entre transmissor de conhecimentos regularizados e comprovados pela experiência, motivador da aprendizagem, estimulador da aquisição e procura do saber. Neste sentido, Mesquita defende que

“[...] ser professor é ser um guia, é ser um orientador que tem de apoiar as crianças em todos os aspetos. Atribui-se-lhe o papel de facilitador das aprendizagens das crianças, o que significa poder ajudá-las, orientá-las em tudo o que elas necessitem. Ser professor não é só fazer só com que os alunos aprendam os conteúdos de um livro, é muito mais que isso, é fazer com que os alunos sejam competentes para ultrapassar situações, nomeadamente, problemáticas, o que significa formá-los e orientá-los, levá-los pelo melhor caminho” (Mesquita, 2011, pp. 86-87).

Atualmente, o educador/professor não desempenha um papel de transmissor de conhecimento. Este deve auxiliar as crianças no caminho das suas aprendizagens e, deste modo, o seu papel na atualidade passa por ser um orientador do conhecimento, criando situações em que as crianças possam construir e investigar de forma autónoma, mas orientada. Numa perspetiva construtivista, “o professor orientador é também aquele que incentiva os seus alunos a participarem, afastando deles o medo de errarem” (Cardoso, 2013, p. 93). O dever do educador/professor é proporcionar a todos as crianças um ambiente equilibrado onde estas possam trabalhar individualmente, em pares ou em grupo, consoante o resultado pretendido, “a existência de regras, pré-definidas e conhecidas por todos, é fundamental. A existência deste ambiente fará aumentar os níveis de concentração nas tarefas propostas aos alunos” (Cardoso, 2013, p. 95).

A intervenção educativa do educador/professor deve ter como foco principal os interesses e necessidades das suas crianças, “tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências metacognitivas e de descoberta do saber” (Marques, 2000, p. 94).

O educador/professor desempenha uma função essencial na escola, é alma do estabelecimento de ensino. Este tem a missão de ajudar a criar indivíduos críticos e

reflexivos que, perante as dificuldades do seu percurso, sejam capazes de as derrubar de forma construtiva,

“os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim toas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos” (Cury, 2003, p. 65).

1.2. A Imagem da Criança

Assim como o papel do educador/professor sofreu alterações ao longo do tempo, o mesmo também acontece com a imagem da criança.

A criança não expressa características melhores ou piores que o adulto esta é diferente, pois pensa e sente o mundo de uma forma distinta. Nesta linha de pensamento, Damazio refere que

“toda a nossa prática vai no sentido de transformar a criança no adulto e, pior, no adulto que já somos, que idealizamos e que desejamos; ajustando-a aos nossos planos e anseios, sob nossa ótica e aspirações, segundo nossos próprios objetivos [...] toda criança, o que significa todo novo indivíduo (e toda uma nova geração de indivíduos), traz em potencial uma rica gama de possibilidades renovadoras, ainda que a sociedade opere predominantemente com padrões de repetição. Ou seja, a novidade sempre aparece. É por essas e por outras que não permanecemos nas cavernas” (1991, p. 24).

Deste modo, o adulto deve olhar para a criança como “[...]um ser competente, capaz, com capacidade de interpretar a informação que recebe, que, com o estímulo do adulto e das restantes crianças, conseguirá perceber a realidade” (De Mãos Dadas, 2014, p. 30). A criança é capaz de desenhar o seu caminho de aprendizagem, mas o Educador do Pré-escolar assim como o do 1º Ciclo do Ensino Básico deve orientá-la e auxiliá-la sempre que for necessário. Neste seguimento, o adulto deve proporcionar momentos onde a criança possa participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem, em alturas de tomada de decisão perante o grande grupo ou individualmente. De acordo com Hohmann e Weikart (1997) as crianças são capazes de expressar diversas atitudes consoante os seus interesses pessoais, conseguem escolher entre diversos materiais, exploram-nos e decidem como usá-los; depois da exploração efetuam relações entre diferentes materiais, aumentando assim o nível de complexidade das diversas atividades desenvolvidas.

Torna-se essencial referir que a criança desempenha um papel fundamental em todo o seu percurso académico, mas este poderá sofrer influências positivas ou negativas consoante a imagem que o adulto constrói da criança e das suas capacidades.

1.3. Direitos das Crianças

A 20 de novembro de 1989, as Nações Unidas, na convenção sobre os Direitos das crianças, elaborou um documento onde enumera uma série de direitos fundamentais:

- i. Cívicos;
- ii. Políticos;
- iii. Económicos;
- iv. Sociais;
- v. Culturais.

Esta convenção vem salvaguardar os direitos da participação das crianças e este está organizado em 54 artigos.

Portugal ratificou alguns desses direitos e destaca alguns pilares fundamentais:

- i. A não discriminação;
- ii. O interesse superior da criança;
- iii. A sobrevivência e desenvolvimento;
- iv. A opinião da criança.

Ou seja, todas as crianças têm o direito de ter voz e de serem ouvidas. Devem ter acesso a todos os serviços básicos e deve ser dada igualdade de oportunidades para possibilitar o desenvolvimento da criança de forma completa e harmoniosa. Segundo Sarmiento & Tomás

“[...] a partir de uma determinada altura, o reconhecimento de que as crianças são actores sociais, ou seja, sujeitos com capacidade de acção e interpretação do que fazem, levou ao reconhecimento da necessidade, e mais do que a necessidade, do direito, da criança, em participar na vida coletiva” (2004, p. s/p).

Sem duvida, a criação destes direitos permitiu que a criança ganhasse voz no processo de participação da sua aprendizagem.

No que diz respeito ao papel das instituições, estas devem ser o espelho dos direitos que cada criança tem. As crianças devem sentir-se escutadas e respeitadas,

possibilitando a sua afirmação enquanto atores sociais que planificam, pensam e devem ser consideradas como seres competentes, isto porque,

“o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (OCEPE, 1997, p. 26).

Tomás afirma que a

“participação não significa tudo fazer, não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças! Trata-se sim de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças” (2011, p. s/p).

Desta forma, o adulto surge com o papel de mediador, observador, com capacidade de escuta, garantindo os direitos das crianças na participação do seu percurso de aprendizagem.

1.4. A Participação

A participação aparece pela primeira vez como um direito em 1989. Esta fez com que se quebrassem a pedagogia tradicional, como afirma Formosinho: “as pedagogias participativas produzem a ruptura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor” (2011, p.15).

A criança, para participar na sua aprendizagem, deve ser estimulada a verbalizar, a exprimir os seus sentimentos, emoções e ideias, para conseguir, assim, conquistar o seu espaço, construir a sua identidade. Ou seja, “para atingir os seus propósitos tem de comunicar com os adultos e com as outras crianças” (De Mão Dadas, 2014, p. 29).

“O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade educativa” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 15). Deste modo, o ambiente criado nas salas é uma das ferramentas para incentivar a criança a participar, através das paredes, a criança observa diariamente o seu trabalho e as suas partilhas. O adulto é fundamental na construção da predisposição para a aprendizagem. Tomás & Gama afirmam que é “[...] urgente e necessário ouvir as crianças relativamente à sua ação” (2011, p. 6); Oliveira-Formosinho completa a citação anteriormente transcrita, afirmando

que “ o papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder” (2011, p. 15).

De acordo com Prout (2003) as crianças têm sido percebidas, por um lado, como estando em perigo, ideia que está ligada ao conceito de dependência, vulnerabilidade e inocência idealizada, por outro lado, como perigosas, imagem que retrata as crianças como ameaças para si próprias, para os outros ou para a sociedade global. Porém, Dahlberg, Moss e Pence (1999) apresentam-nos uma perspectiva diferente sobre a criança, esta é a co-constitutora de conhecimento, identidade e cultura, ou seja, a criança: tem voz própria e deverá ser sempre ouvida e envolvida em diálogo democrático e na tomada de decisão.

A participação é vista como um processo que envolve a interação (criança-criança; criança-adulto; criança-objeto), a expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociação, partilhas, fazendo, assim, parte das relações sociais. Como afirma Tomás

“participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adulto e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (2001, p. s/p).

A interação em grupo possibilita à criança “confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito. O educador apoiará as tentativas de negociação e resolução de conflitos, favorecendo ainda oportunidades de colaboração” (OCEPE, 1997, p. 37).

Neste sentido, é importante dar voz à criança, mas também criar situações onde ela possa participar. A participação permite a formação de sujeitos reflexivos, críticos, observadores e permite também criar o gosto pela aprendizagem e enfrentar o desconhecido como um desafio.

Não existe uma definição estanque de participação. Os autores mencionados anteriormente definem algumas das características sobre a participação e a linha que esta deve seguir. Mas podemos concluir que, para existir uma participação da criança no seu processo de aprendizagem, quer na Educação Pré - Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, esta deve ser vista como um ser competente e deve ter voz. A participação surge

como uma forte ferramenta na construção de seres críticos e reflexivos. Para Oliveira-Formosinho

“a participação é o traço fundador do homem, o gesto que caracteriza o seu modo de ser, o *ser-com*. A existência só se realiza, e pode como tal ser concebida, em relação com a realidade natural e social circundante, pois o contexto não é algo acidental à estrutura da ação ou à personalidade do “eu”, mas antes participa do seu ser” (2011, p. 65).

1.5. Modelos Pedagógicos e Metodologia que visam a Participação da Criança

Os modelos e metodologias servem essencialmente para apoiar e fundamentar a prática educativa. Spodek afirma que estes podem definir-se através de

“[...] uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças [...]” (2010, p. 194).

A nível da pedagogia, a imagem da criança como participante, tem sido vista como um desafio,

“na sua base está a compreensão da criança como ativa e com iniciativa, em Dewey; como interactiva e construtora de conhecimento, em Piaget e no modelo High-Scope; como cooperativa, em Freint e no Movimento da Escola Moderna; como criativa e investigadora, em Malaguzzi” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 17).

1.5.1. Modelo Curricular Reggio Emilia

A educação, segundo Reggio Emilia, baseia-se no relacionamento e na participação da criança. Neste modelo, a criança é vista como “um aprendiz competente que possui o direito e a habilidade para construir e dirigir a sua própria aprendizagem” (Brock, 2011, p. 100).

De acordo com Reggio Emilia, o educador planeia para definir métodos de trabalho, traça objetivos educativos, mas nas atividades e nos projetos não são definidas metas concretas, ou seja, “ [...] no currículo emergente [...] o planeamento é desenhado e construído, com relação à educação de crianças em suas escolas” (Rinaldi, 1999, p. 113). A escuta da criança está no centro do trabalho deste modelo pedagógico. Deste

modo, a educação foca-se no relacionamento e na participação por meio de redes de comunicação e de encontros entre crianças, professores e pais.

“As escolas são construídas, ou remodeladas, para promoverem e facilitarem a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, permitindo assim, um melhor relacionamento entre todos os que intervêm no processo educativo” (Lino, 1996, p. 107)

A observação das crianças torna-se crucial nesta pedagogia, pois tem como objetivo identificar as suas capacidades e necessidades, para estas receberem o apoio necessário de forma a avançarem no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, a escuta e o olhar cuidadoso sobre a criança torna-se fundamental. Rinaldi (1999) afirma que

“é uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como ‘desperdiçar’ o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo tempo que necessitem. É uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade, sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais e problemas como pequenos grupos camaradas” (1999, p. 114).

A educação, em Reggio Emilia, é uma atividade comum, uma partilha cultural, através da exploração, discussão de tópicos e temas, realizados em conjunto para a criança e o adulto. Neste contexto, a criança constrói o seu conhecimento num ambiente de múltiplas interações e nele estão presentes as cem linguagens da criança. Como frisa Oliveira-Formosinho, neste modelo pedagógico

“[...] as crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar, hipótese, resolver problemas no âmbito do grupo, promovem a solidariedade, o sentimento de pertença ao grupo e favorecem as dinâmicas de auto- negociação e partilha” (2011, p. 103).

1.5.2. Modelo Curricular High Scope

O Modelo Curricular High-Scope foi inspirado por John Dewey e é um modelo construtivista, onde se valoriza a aprendizagem pela ação. Neste, a criança é considerada como um aprendiz ativo, que constrói o seu próprio conhecimento do mundo, ou seja, “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 22). Permite ainda que a

criança siga os seus próprios interesses e motivações, deste modo, “desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 13).

No modelo High Scope, as salas são divididas por áreas, com o objetivo de diferenciar as atividades e assim permitir diferentes aprendizagens curriculares.

Segundo a Associação High Scope (2015) existem três aspetos principais na forma de abordar a educação das crianças:

- i. Investigação - é a base da construção das aprendizagens;
- ii. Aplicação – o curriculum em High Scope é testado frequentemente nas salas de aula, com o objetivo de demonstrar a eficácia do mesmo;
- iii. Validação – o currículo é o resultado das investigações contínuas, permitindo assim, estar em constante investigação e refletir sobre o modelo e as suas funcionalidades.

A Associação de High Scope (2015) aponta também para cinco elementos fundamentais que fazem a diferença:

- i. Planear-Fazer-Rever – durante este processo a criança escolhe com intenção, realiza com concentração e reflete sobre o que aprendeu (aprendizagem ativa, “[...] o processo planear-fazer-rever, [...] permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fazem [...]” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 8);
- ii. Interação adulto-criança – esta interação baseasse na confiança e respeito mútuo, o adulto partilha o controlo com a criança. O adulto harmoniza a liberdade de que a criança necessita.
- iii. Da teoria para a prática – a prática é executada através da teoria, esta é pensada e refletida;
- iv. Aprendizagem ativa para crianças e adultos – esta possibilita a oportunidade, ao adulto, de alternar estudos com prática, partilhas e reflexões;
- v. Avaliação - avaliar é um processo constituído por várias tarefas: observar, interagir e planear.

No modelo High Scope as práticas pedagógicas têm que ser pensadas e refletidas e têm como foco a criança.

“Quando na base de qualquer acção está uma investigação séria, fundamentada, aplicada e validada, então a probabilidade de uma educação com sucesso é enorme. Na educação não podem nem devem existir modas, publicidade enganosa, nomes que se usam apenas para encher escolas ou salas de aula. Quando falamos em educação, falamos em crianças e estas merecem o melhor de cada um de nós!” (Associação High Scope, 2015).

Os educadores e responsáveis pela escola têm um papel fundamental no processo educativo de cada criança e os pais também têm um papel ativo na educação das suas crianças. Maehr diz que

“para ter êxito na aplicação do Curriculum High/Scope, o pessoal educativo High/Scope procura, de forma activa, ter contactos com os pais das crianças, tanto para os esclarecer sobre o curriculum como para lhes mostrar que a sua colaboração é valiosa e apreciada. Os educadores vêem com bons olhos a presença de pais na sala de aula e empenham-se em reforçar a comunicação entre escola e o ambiente familiar das crianças” (1996, p. 257).

1.5.3. Trabalho de Projeto

A Metodologia de Projeto tem como principio a filosofia que “[...] homem, natureza e mundo social não são realidades isoladas mas elementos de um *continuum* dinâmico, em permanente mudança” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 51).

Os projetos implicam o envolvimento da criança, possibilitando uma aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender. Deste modo, “[...] os projetos implicam necessariamente um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 33). A partir do trabalho de projeto é possível responder aos interesses das crianças. Como afirma Vasconcelos, “[...] o projeto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (1998, pág. 102). Oliveira-Formosinho completa da seguinte forma: “ o Trabalho de Projeto garante o direito da criança a ter voz, a ser escutada. A voz da criança é uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica.” (2011, p. 72).

Segundo Vasconcelos (1998), o Trabalho de Projeto encontra-se definido em quatro fases:

- i. 1ª Fase - Definição do Problema: nesta primeira fase é importante “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir de informações, ideias, experiências que elas já possuem sobre o tema” (Katz & Chard, 2009, p. 102);
- ii. 2ª Fase- Planificação e Desenvolvimento do Trabalho,
“as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar. Podem continuar a desenhar teias ou linhas de pesquisas as quais poderão ser retomadas ao longo do processo” (Vasconcelos, 1998, p. 142).

No decorrer desta fase as crianças dividem as tarefas e discutem como irão fazer, organizam-se e recorrem a recursos para investigar, como documentos ou pessoas da comunidade envolvente. O adulto tem um papel de mediador, “observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista” (Vasconcelos, 1998, p. 142);

- iii. 3ª Fase- Execução: durante esta fase “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental” (Vasconcelos, 1998, p. 142). Nesta etapa, as crianças desenvolvem atividades nas diversas áreas, continuam as suas pesquisas de forma organizada e registam todas as informações encontradas. Ao longo de todo o caminho de pesquisa, organizam-se discussões diárias para sistematizar toda a informação pertinente. Desta forma, os “pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planifica o que vem a seguir. Surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala” (Vasconcelos, 1998, p. 16).

- iv. 4ª Fase- Avaliação e divulgação: nesta última fase realiza-se a divulgação e a avaliação. “Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros” (Vasconcelos, 1998, p. 143). Através da avaliação podem surgir projetos novos ou pesquisas mais aprofundadas e levar a refletir sobre as aprendizagem adquiridas e, desta forma, “comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a

qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda” (Vasconcelos, 1998, p. 143).

Através do trabalho de projeto as crianças

“[...] apreendem novas informações sobre objectos e pessoas, novos conceitos, novos significados. Alargam os seus horizontes culturais e humanos, adquirem uma compreensão mais personalizada, estabelecem relações de causa-efeito [...]”
Vasconcelos (1998, p. 153).

A participação das crianças num projeto é fundamental para existir uma continuidade do mesmo; desta forma, “a participação é, assim, a palavra passe do trabalho de projeto e da pedagogia que sustenta: uma pedagogia em participação” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 71)

1.5.4. Movimento da Escola Moderna

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna surge do trabalho cooperativo desenvolvido pelos professores do MEM, em Portugal, ao longo de 30 anos. Este tem três grandes finalidades formativas, segundo Niza, “[...] a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura” (1992 citado por Folque, 2012, p. 51).

Este modelo curricular enquadra-se na pedagogia participativa, rompendo, assim, com a pedagogia transmissiva. “A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 98).

A gestão do currículo é feita pelo educador e pelo grupo de crianças, de uma forma democrática, através de reuniões de planeamento e avaliação que decorrem no Conselho de Cooperação. “Pelo conselho passa o balanço intelectual e o progresso moral da classe a partir dos registos de pilotagem das acções planeadas e dos juízos fixados no Diário do grupo” (Niza, 1998, p. 138). Este conselho tem como objetivo discutir e tomar decisões sobre os vários assuntos do grupo.

O grupo (crianças e equipa pedagógica da sala) partilham no MEM um conjunto de instrumentos de pilotagem que ajudam na regulação e na participação de todos na sala:

- i. Plano ou mapa de atividades. Para (2009), o plano de atividades desempenha um papel central no modelo pedagógico, uma vez que favorece o envolvimento de cada criança e de todos na planificação do currículo. Deste modo, é possível verificar o que falta fazer, no currículo, e nos contratos inacabados; funciona como um instrumento de avaliação e planificação, esta é coletiva, logo, um exercício de partilha de poder;
- ii. Mapa Mensal e Presenças - serve para cada criança marcar com um sinal convencional a sua presença. Este ajuda a construir na criança a consciência de tempo;
- iii. O Diário - está dividido por colunas e nestas estão presentes os juízos negativos e positivos da educadora e das crianças sobre os momentos mais significativos ao longo da semana; noutra das colunas encontra-se o que as crianças fizeram de mais significativo, e, por fim, o que gostavam de fazer. Desde modo, Garcia apresenta uma perspetiva sobre este Diário:

“durante a semana todos podem livremente registar no Diário ocorrências que consideram relevantes para que não fiquem esquecidas, assegurando que essas questões sejam discutidas, que todos e cada um possam dar as suas opiniões e sugestões acerca da vida do grupo. É um instrumento essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a participação activa dos alunos nos processos de tomada de decisões sobre aquilo que lhes diz respeito” (2010, p. 7).

No final da semana, na reunião do Conselho, o Diário é lido e são esclarecidos e discutidos assuntos nele transcritos.

O Movimento da Escola Moderna assenta em alguns princípios: “o direito de escolher, o direito de falar, o direito de analisar, o direito de decidir, o direito de criticar, o direito de participar” (1979, citado por Niza 2012, p. 67).

1.6. Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica não é um tema novo. Ao longo do século XIX e parte do século XX, foram utilizados esquemas diferenciadores com o intuito de resolver a questão da diversidade existente na escola. O currículo surge como a base principal na construção de um ensino diferenciado. Este deve refletir quais os saberes que são

essenciais e necessários a todos, de forma a garantir a todos e a cada um a sua integração social. Como defende Roldão,

“é precisamente o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todas as crianças precisarão igualmente, e de que dependerá o seu sucesso social e pessoal das suas vidas” (1999, p. 28).

Efetivamente, uma pedagogia diferenciada exige currículos abertos e flexíveis, capazes de responder às necessidades comuns ao conjunto da população escolar. É fundamental que haja uma diferenciação, adaptação e individualização curricular tendo em conta as necessidades e características de cada aluno. Para existir um ensino diferenciado é necessário que se proporcionem “diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13).

É do conhecimento geral que o “ensino diferenciado não sugere que um professor possa ser tudo para todos os alunos a tempo inteiro” (Tomlinson, 2008, p. 35). As crianças aprendem melhor quando o educador/professor tem como base do seu ensino as características de cada uma delas, “[...] visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Resendes & Soares, 2002, p. 20).

As crianças não evoluem de igual forma ao nível do desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional, Dottrens (1974) realça a preocupação de o professor “por deformação profissional tem sempre tendência para imaginar que os seus alunos são unidades intermutáveis, idênticas entre si – pelo menos quando ensina, já que dirige a classe inteira” (1974, p. 28).

Atualmente as salas são constituídas por alunos com diversas características,

“o reconhecimento dessas diferenças individuais estabelecem para as relações professor-aluno e para o planeamento das situações de ensino aprendizagem: o professor saberá o que esperar e o que exigir de cada um. Atenderá, assim, a todos os alunos, dando a cada um a oportunidade de desenvolver aptidões e habilidades, bem

como de superar deficiências, de acordo com o ritmo que lhe seja próprio” (Moura 1967, p. 16).

A diferenciação pedagógica permite que o aluno consiga encontrar o caminho das suas aprendizagens dentro de um grupo, adequando diariamente as estratégias de ensino-aprendizagem a cada situação e a cada aluno nas diferentes situações; “uma das características de ensino diferenciado bem-sucedido é o recurso à formação flexível de grupos, a qual acomoda alunos que são fortes em algumas áreas e menos fortes noutras” (Tomlison, 2008, p. 15). Por outras palavras “conhecê-los e saber os pontos fortes e fracos dos alunos ajuda a ultrapassar bloqueios e a escolher estratégias pedagógicas adequadas” (Resendes & Soares, 2002, p. 23).

Noutra perspetiva, podemos definir a diferenciação pedagógica como

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

O aluno assume um papel de parceiro do professor na gestão do currículo e das práticas pedagógicas a desenvolver; como afirma Resendes & Soares, “torna-se parceiro intelectual do professor na aprendizagem e no ensino, invertendo o sentido do acto pedagógico e a forma de gerir o currículo” (2002, p. 28).

Madureira e Leite definem a diferenciação como “estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referencia significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem” (2003, p. 98).

Heacox (2006) frisa que diferenciar no ensino exige tempo e esforço, significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instruções que o professor executa, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno. Por outras palavras e para Przesmycki (1991), a pedagogia diferenciada deseja promover o sucesso escolar, pela execução de três grandes objetivos: melhorar a relação aluno/professor, enriquecer a interação social e o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Por vezes, o educador/professor utiliza estratégias de diferenciação e não tem consciência disso, o que

“significa que o professor deve examinar até que ponto está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulo adequado de experiências de aprendizagem, identificando quais são os alunos que estão mais bem servidos pelos planos actuais e modificando esses planos, conforme se revelar necessário, para um maior número de alunos conseguir obter sucesso académico” (Heacox, 2006, p. 12).

1.6.1. Estratégias de ensino na diferenciação pedagógica

Perreound (1995) salienta que a diferenciação pressupõe colocar o aluno, tanto quanto possível, numa situação favorável e as estratégias de ensino devem ser repensadas constantemente.

O desafio atual das escolas é desenvolver uma pedagogia diferenciada, devido à diversidade de características que as crianças têm, mas esta ainda está desapropriada à realidade, já que “a organização do trabalho é desadequada aos objetivos e às políticas de educação. Os professores habituaram-se a considerar que tinham de dar lições para todos os alunos ao mesmo tempo, isto é, usando e abusando do modo simultâneo” (NIZA, 1998, p. 5). Os professores têm receios na aplicação do ensino diferenciado, um deles é que haja perda de controlo.

Tomlinson (2008) caracteriza o ensino diferenciado como pró ativo e dinâmico, na medida em que se ajusta às diferentes necessidades educativas.

Morgado (2003) considera que os professores tendem a aumentar a qualidade das suas práticas quando promovem dispositivos de diferenciação, tais como: “a diversificação de metodologias; as expectativas positivas; a promoção da autonomia; ênfase colocado na regulação dos processos; o estabelecimento de um clima positivo na sala de aula; a consistência na organização do trabalho pedagógico com as necessárias adequações; reforços dos sucessos e esforços evidenciados pelos alunos; a promoção do trabalho cooperativo” (2003, p. 20).

De acordo com Heacox (2006), o professor pode planificar atividades com maior ou menor grau de complexidade em função das necessidades expressas pelos alunos e as suas competências e sugere a colaboração com outros professores para atenuar as exigências intrínsecas a esta metodologia de intervenção. O autor salienta, ainda, a importância da relação que o professor tem com os seus alunos, e a intervenção que este tem para garantir que os alunos façam escolhas mais adequadas ao seu perfil.

Podemos definir a aprendizagem cooperativa como uma estratégia para a diferenciação pedagógica porque, como afirma Resendes & Soares,

“a diferenciação, assumindo a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, integra novas formas de tutoria entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagens cooperativas” (2002, p. 28).

É importante frisar a preparação da sala de aula como outra das estratégias para um ensino diferenciado, nomeadamente

“arrumar a sala para ser usada em trabalho de grupos. Os materiais e os artigos necessários devem ser colocados em postos de trabalhos, de forma a limitar a necessidade de os alunos andarem de um lado para o outro em busca daquilo que precisam” (Heacox, 2006, p. 131).

Por esta razão, a qualidade do ambiente de sala de aula interfere ativamente no sucesso da aprendizagem de cada criança, porque “é vital para o sucesso do ensino diferenciado ter um ambiente de sala que favoreça esse princípio” (Heacox, 2006, p. 19).

CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

1 .Opções Metodológicas

Neste capítulo pretende-se apresentar as opções metodológicas realizadas, referindo o tipo de estudo, os objetivos, o contexto e os participantes da investigação e, por último as técnicas e os instrumentos de investigação aplicados ao longo de todo o percurso, com o objetivo, do leitor compreender e analisar as opções metodológicas adoptadas.

1.1.Tipo de Estudo

O estágio profissionalizante decorre ao longo de dois anos letivos, nas valências de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. A postura adotada é de carácter investigativo, dado que os “investigadores desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões proveniente da recolha de dados [...]” (Carmo, 1998, p.180).

A escolha do tipo de estudo deve-se focalizar na “natureza do problema a estudar” (Craveiro, 2007); desta forma, ao longo desta investigação foi utilizada uma metodologia qualitativa. A análise qualitativa “apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento por uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (Bardin, 2002, p. 115). Como referem Bogdan e Biklen (1994) o objetivo dos investigadores qualitativos passa por “compreender o comportamento e a experiência humana. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (1994, pág. 70).

1.2. Objetivos de Investigação

O tema desta investigação teve origem nas observações iniciais realizadas nas primeiras semanas de estágio na valência da Educação Pré-Escolar. Perante a realidade observada, houve uma reflexão sobre as características do grupo e a postura que a educadora da Educação Pré-Escolar manifestava perante o mesmo, verificando-se que, existe constantemente um clima de aprendizagem através da descoberta e as atividades

desenvolvidas tinham como objetivo os interesses e as necessidades demonstradas pelas crianças.

Ao longo do percurso constatamos que existia necessidade de planificar atividades diferenciadas, porque era uma sala mista constituída por 21 crianças, 9 do sexo feminino e 13 do sexo masculino com uma faixa etária compreendida entre os 3 e os 5 anos de idade. Assim, esta investigação teve como base o seguinte objetivo geral: Perceber de que modo se concretiza a diferenciação pedagógica, a partir da participação da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Definiram-se alguns objetivos específicos:

- i. Verificar se o adulto cria momentos onde a criança possa participar no processo ensino-aprendizagem;
- ii. Perceber se a planificação da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico contemplam atividades de diferenciação pedagógica;
- iii. Compreender se a Educadora do Pré-Escolar e a Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico utilizam estratégias de diferenciação pedagógica, atuando em função do grupo.

1.3. Contexto de Investigação

A investigação em causa foi realizada em dois estabelecimentos distintos, na valência da Educação Pré-escolar e na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio na valência da Educação Pré-escolar decorreu numa instituição de Solidariedade Social, enquanto que, o estágio na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico realizou-se num estabelecimento Privado, destinado a crianças da Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário, situado na concelho da Maia. Esta instituição adota um modelo de organização escolar coadjuvado em algumas áreas de conteúdos.

1.4. Participantes em Estudo

A investigação descrita no presente relatório foca-se no papel do Educador da Educação Pré-escolar e no Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico dentro da sala de aula, ou seja, a postura que estes adotam face à participação da criança no processo de ensino-aprendizagem e relativamente à diferenciação pedagógica.

1.5. Técnicas e Instrumentos de Investigação

Para que esta investigação fosse possível foi essencial recorrer à observação direta sobre a Educadora da Educação Pré-escolar e a Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico cooperantes, mais concretamente no trabalho desenvolvido dentro da sala. Segundo Bodgan & Biklen, “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (1994, pág. 47). A observação “é um técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (Marconi & Lakatos, 2002, p. 88). Para o registo destas observação foram utilizadas algumas técnicas de observação e respetivos registos:

Os registos de incidentes críticos, que segundo Parente

“são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado. Apresenta os acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito” (2002, p. 181).

Procedeu-se ao preenchimento de Grelhas de Observação “Possibilidades de aprendizagem diferenciada - educadora/adultos – EPE” elaboradas pela Doutora Clara Craveiro no âmbito do Projeto de investigação “Direito à participação da criança” (2016). Durante três semanas foi realizado um pré-teste das Grelhas de Observação. Estas eram preenchidas através dos momentos decorridos no dia-a-dia na sala de Educação Pré-escolar e na sala do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta grelha tem a seguinte organização:

- i. Dimensões: Interação; Organização do ambiente educativo; Objetivo de aprendizagem/situações de aprendizagem; Avaliação;
- ii. Indicadores: Trabalho individual e em grupo; Trabalho com o apoio/mediação do adulto; Espaço e materiais; Tempo; Conteúdos; Produções; Avaliação formativa; Avaliação sumativa;
- iii. Propostas das crianças ou atividades emergentes das crianças;
- iv. O adulto negociou e/ou deu resposta à proposta da criança;
- v. Estratégias ou propostas emergentes do adulto que possibilitam uma aprendizagem diferenciada;

- vi. Estratégias ou propostas programadas pelo adulto que possibilitam uma aprendizagem diferenciada.

Com o objetivo de complementar a observação realizada procedeu-se à realização de uma entrevista à Educadora do Pré-escolar e à Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. A entrevista é semiestruturada e teve a duração de vinte minutos, baseando-se no pressuposto que

“a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional, esta tem como objetivo a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (Marconi & Lakatos, 2002, pp. 92-93).

Na análise categorial da entrevista, as suas categorias foram pré-definidas na Participação e Diferenciação Pedagógica; por outro lado as suas subcategorias foram emergentes, isto é, surgiram através da análise de conteúdo, encontrando o sentido das respostas obtidas.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1.1. Apresentação dos dados recolhidos

Como já foi referido nas opções metodológicas de investigação, foi realizada uma entrevista à educadora e professora cooperante, assim como foi feito o preenchimento de uma grelha de observação, sendo que esta foi elaborada pela Doutora Clara Craveiro no âmbito do projeto de investigação “Direito à participação da criança” (2016).

Este capítulo será organizado primeiramente com base na recolha de dados obtida na Educação Pré-escolar, na entrevista à educadora cooperante da Educação Pré-escolar (ver anexo 3) e nas grelhas de observação (ver anexo 2); por último serão analisados os dados obtidos no 1º Ciclo do Ensino Básico em entrevista à professora cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico (ver anexo 6) e na grelha de observação (ver anexo 5). Após a análise destas duas diferentes realidades serão comparados os dados recolhidos com o objetivo de identificar se existem diferenças, ou não, entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à participação da criança no processo de ensino-aprendizagem e ainda sobre a diferenciação pedagógica.

1.2. Sala Mista da Educação Pré-escolar

1.2.1. Entrevista à educadora cooperante da Educação Pré-escolar

A entrevista encontra-se dividida em dois grandes temas:

- i. A definição de participação e de como esta é desenvolvida pela educadora;
- ii. Conceito de diferenciação pedagógica e como está presente nas suas estratégias pedagógicas.

Primeiramente foi realizado um pré-teste do guião da entrevista a uma das educadoras da instituição, com o objetivo de perceber se as questões eram pertinentes e se estavam bem formuladas. Posteriormente, a entrevista foi feita à educadora cooperante da Educação Pré-escolar cooperante, esta foi gravada em áudio e depois transcrita e analisada.

A primeira questão colocada à entrevistada incidiu sobre o que esta entendia sobre o conceito de participação. A Educadora da Educação Pré-escolar faz uma definição

clara, referindo que: “Participação para mim é quando a criança tem voz ativa no seu dia-a-dia, quando a criança participa de uma forma livre e é dada importância ao que ela diz.”

Quando questionada sobre de que forma as crianças participavam nas suas aprendizagens, a entrevistada salientou o acolhimento como o momento do dia mais importante da sala, uma vez que “durante este as crianças vão falando das novidades, dos interesses diários, dos interesses que já vêm do projeto e desta forma acabam por planificar, logo no acolhimento, o seu dia, e são elas próprias que seguem o seu caminho de aprendizagem.” Relativamente ao ambiente educativo, a educadora foi questionada se este proporcionava às crianças momentos onde estas pudessem participar nas suas aprendizagens. A sua resposta foi estritamente positiva, uma vez que a entrevistada afirma que “a nossa sala é o espelho do nosso grupo; sempre que é necessário mudar as áreas, porque não está a funcionar com o grupo ou porque eles precisam de mais motivação ou de outro tipo de área ou incentivo, esta mudança é feita pelos adultos, sempre depois de falar com as crianças e com a ajuda delas.”

Na questão Os interesses das crianças estão na base da sua prática profissional? Como é que estes são respondidos?, a entrevistada salienta a importância e pertinência da presença dos interesses das crianças na sua planificação. A educadora da Educação Pré-escolar refere a importância de valorizar os diferentes interesses das crianças, “tendo em conta que nós temos uma sala mista, é necessário perceber os diferentes interesses, o interesse de uma criança de três anos não é igual ao interesse de uma criança de cinco anos e eles são respondidos através da planificação. É essencial perceber que, por vezes, é necessário fazer um trabalho mais direcionado para os três anos, num ambiente onde elas estejam em pequenos grupos e não com os quatro e cinco, e responder desta forma aos interesses e necessidades daquele grupo, ou vice versa, também pode ser com os cinco anos, pois estes chegam a uma altura do ano que precisam de outro tipo de trabalho, mesmo eles próprios pedem, às vezes é preciso retirá-los um bocadinho do grande grupo e fazer trabalho mais individualizado.”

A entrevistada foi questionada sobre de que forma a planificação valorizava a voz das crianças e a sua resposta foi positiva, dado que a educadora do Pré-escolar afirma: “a nossa planificação valoriza sempre a voz da criança. Existe um tópico nesta em que está

descrita a escuta da criança. Essa escuta é feita pelo adulto diariamente; a maior parte das vezes nós escrevemos o que as crianças dizem. Por vezes, não conseguimos lembrar-nos de tudo o que as crianças dizem, mas tudo o que nós conseguimos escrever do que foi dito todos os dias, nós escrevemos.” Ainda sobre a planificação, colocou-se a questão: A sua planificação e intervenção é feita em função das necessidades e interesses emergentes das crianças? Na sua resposta, a profissional de educação salienta, mais uma vez, a importância da voz da criança e a escuta da mesma, como podemos constatar na sua afirmação: “Todos os dias nós chegamos à escola e não sabemos o que vamos fazer; são poucas as atividades que sabemos que vamos fazer naquele dia, só se já estiver planificada com antecedência, portanto tudo o que eles nos dizem, tudo o que eles nos pedem, nós tentamos dar resposta, por isso a existência do currículo emergente e as necessidades deles são diárias e são sempre diferentes, por vezes um interesse que eles têm há dois dias atrás não é igual ao interesse que eles têm na semana a seguir, por isso é que tudo tem de ser valorizado.”

A última questão sobre a participação foca-se no equilíbrio entre as intenções educativas da educadora e as necessidades das crianças. Na sua resposta a entrevistada demonstra que nas atividades desenvolvidas com as crianças existe sempre uma intencionalidade educativa, mas, por vezes, esta não corresponde concretamente às necessidades manifestadas pelas crianças, porque, “há crianças cujas as necessidades são mais dirigidas para uma certa área e às vezes é necessário sermos nós, adultos, a tentar abranger as outras áreas para tentar dar resposta a todas estas intencionalidades educativas.”

Passando agora para a segunda temática retratada nesta entrevista, a primeira questão pedia à entrevistada para ela definir o conceito de diferenciação pedagógica. Esta afirma que “a diferenciação pedagógica é, como profissional, nós conseguirmos perceber as necessidades e interesses do grupo em geral e de cada criança, em particular, e a partir daí conseguir planificar e dar resposta a todos e a cada um deles de uma forma individual.”

A entrevistada foi interpelada sobre se planificava atividades diferenciadas e a resposta obtida foi sim. Explicou na sua resposta como esta diferenciação estava presente

na planificação: “na nossa planificação só está presente o nome da atividade, mas depois na sala quando ela é concretizada temos sempre atenção aos grupos de três anos, de quatro anos e de cinco anos, para tentar diferenciar o grau de exigência para as diferentes faixas etárias.”

No que diz respeito à distribuição das áreas, a educadora da Educação Pré-escolar afirma que as crianças podem escolher para que área querem ir, mas defende que o adulto também desempenha um papel fundamental nestes momentos do dia, afirmando: “acho que nós enquanto profissionais temos de perceber quando uma criança vai uma semana sempre para a mesma área e quando é preciso motivá-la para ela ir para outra área, e temos de ser nós a ter esse olhar para aquela criança e perceber que se calhar ela também necessita de passar pelas outras áreas, mas por norma todos os dias cada uma escolhe a área para onde quer ir.”

A última questão colocada à entrevistada debruça-se sobre o ambiente educativo, se este está pensado de forma a diferenciar as aprendizagens das crianças. A educadora referiu: “no início do ano nós colocamos algumas áreas, para depois, conforme os interesses e necessidades deles, irmos aumentando ou retirando áreas que para eles não têm tanto interesse. Em relação às aprendizagens das crianças, eu acho que o próprio projeto acaba por modificar a sala e por, muitas vezes, introduzir novas áreas, como a biblioteca de investigação, que foi uma das áreas que já o ano passado eles perceberam que era necessário na sala, porque os livros de investigação estavam junto com os outros livros e eles perceberam que estes teriam de estar junto à área do projeto e com o projeto, por isso, eu penso que, o próprio dia-a-dia, o próprio interesse das crianças é que acaba por modificar a sala.”

1.2.2. Descrição e análise dos dados da grelha de observação

A grelha de observação incide sobre a existência ou não de momentos do dia-a-dia, numa sala de Educação Pré-escolar, que evidenciem possibilidades de aprendizagens diferenciada. A grelha de observação está organizada por dimensões e dentro dessas temos os indicadores que foram pré-definidos. Existe também uma coluna onde serão colocadas as propostas das crianças ou as atividades emergentes; as restantes colunas focam-se na resposta que o educador dá às crianças e se as estratégias ou propostas

utilizadas são emergentes ou já são programada pelo adulto devido às suas observações constantes.

Para o preenchimento da grelha de observação foi necessário a realização de um pré-teste durante três semanas, que permitiu verificar as suas categorias e subcategorias estavam bem adaptadas à realidade observada. As observações foram realizadas ao longo do segundo semestre, durante o período de estágio; as evidências registadas focam-se em momentos captados que respondiam às dimensões e indicadores presentes na grelha de observação. Para se realizar a análise categorial da entrevista foi necessário estabelecer categorias e subcategorias e como já foi referido anteriormente, estas foram pré-estabelecidas. Como categorias observamos:

- i. A interação;
- ii. A organização do ambiente educativo;
- iii. Os objetivos de aprendizagem/situações de aprendizagem;
- iv. Avaliação.

Estas categorias estão divididas em subcategorias:

- i. Trabalho individual e em grupo;
- ii. Trabalho com apoio/mediação do adulto;
- iii. Espaço e materiais;
- iv. Tempo;
- v. Conteúdo;
- vi. Produções;
- vii. Avaliação formativa.

O quadro 1 apresenta a análise categorial das evidências registadas, de seguida é apresentada uma apreciação sobre o mesmo.

Quadro 1. Quadro da análise categorial da Grelha de Observação - Possibilidades de aprendizagem diferenciada- educadora/adultos- EPE

Categoria	Subcategoria	Evidências
<p>Interação</p>	<p>Trabalho Individual e em Grupo</p>	<p>“A LA pede à educadora para contar uma história.”</p> <p>“A educadora responde que a criança pode contar, mas depois do lanche.”</p> <p>“O MA pede à educadora para ir brincar para a área das construções.”</p> <p>“A educadora observou as crianças que se encontravam lá e deixou-se ir.”</p>
	<p>Trabalho com o apoio/mediação do adulto</p>	<p>“A E elabora um desenho de forma autónoma sobre o calendário, só pedia ajuda à educadora quando necessitava para esclarecer alguma dúvida.”</p> <p>“A educadora só auxiliava a E quando ela pedia a sua ajuda, permitindo, assim, que a criança gerisse o seu tempo e as suas aprendizagens autonomamente.” (estratégia emergente)</p>
<p>Organização do ambiente educativo</p>	<p>Espaço e materiais</p>	<p>“A educadora organiza as mesas para a atividade, distribuindo-as pelo espaço da sala, de forma a dispor as crianças em grupos de três. Nesta distribuição a educadora tem como objetivo equilibrar os grupos.” (estratégia programada)</p> <p>“ Na distribuição das áreas a educadora deixa as crianças escolherem para que área querem ir, mas tem em atenção as característica das crianças em cada área. Ou seja, a partir das suas observações constantes, esta conclui que as crianças de 2 e 3 anos não podiam estar com as crianças de 5 anos, por exemplo na área da plástica,</p>

		<p>uma vez que as crianças de 2 e 3 anos ainda manifestam muita dificuldade de concentração e em estarem sentadas durante um período de tempo.” (estratégia programada)</p>
	<p>Tempo</p>	<p>“Na distribuição das áreas a educadora pergunta às crianças em que área estiveram no dia anterior, para proporcionar a todas as crianças momentos de aprendizagem em todas as áreas; assim, cada área tem crianças diferentes todos os dias.” (estratégia programada)</p> <hr/> <p>“O T pede à educadora para ficar mais tempo a arrumar o jogo.”</p> <p>“A educadora deu mais tempo à criança para acabar a atividade.” (estratégia emergente)</p> <hr/> <p>“O H pede à educadora para acabar de fazer o puzzle e só depois deste estar terminado é que ia para a roda.”</p> <p>“A educadora deu permissão para esta criança acabar a sua atividade.” (estratégia emergente)</p> <hr/> <p>“Como o GS manifestava muitas dificuldades de aprendizagem, a educadora, ao longo das atividades desenvolvidas, dava mais tempo a esta criança para as terminar, possibilitando, assim, que esta criança conseguisse alcançar o resultado final pretendido.” (estratégia programa)</p>
<p>Objetivos de aprendizagem/ situações de aprendizagem</p>		<p>“As crianças pediram para irem pesquisar qual era a bandeira do Havai.”</p> <p>“A educadora diz às crianças para irem pesquisar para a área da investigação.” (estratégia emergente)</p> <hr/> <p>“A educadora trabalha com o GS, individualmente, uma vez que esta expressa muita dificuldade no reconhecimento dos números 1 a 10.” (estratégia programada)</p>

	Conteúdos	<p>“As crianças dizem à educadora que encontraram milho na palha (casas projeto do Havai).”</p> <p>“A educadora fala com as crianças sobre a utilidade do milho, perguntando-lhe para que serve” (estratégia emergente)</p>
		<p>“A E fala sobre os morcegos, sem grande grupo.”</p> <p>“A educadora pergunta ao grupo se sabiam o que eram os morcegos.” (estratégia emergente)</p>
	Produções	<p>“A educadora sugere ao GN se não queria ir para a biblioteca ver um livro para depois apresentar uma história aos outros amigos. Esta sugestão deve-se ao facto de esta criança sentir muita dificuldade em se expressar em grande grupo.” (estratégia programada)</p>
		<p>“As crianças pedem à educadora para fazerem os registos das pesquisas sobre o projeto do Havai (as casas, os vulcões e a bandeira).”</p>
		<p>“A prioridade da educadora da educadora foi dar oportunidade às crianças que não tinham realizado nenhum registo e só depois iriam as outras.” (estratégia programada)</p>
		<p>“As crianças pedem à educadora para marcar o calendário.)</p> <p>“A educadora dá oportunidade de ir uma criança que nunca tenha marcado o dia da semana, no calendário; neste caso foi o L.” (estratégia programada).</p>

Avaliação	Formativa e/ou outras (indicar)	<p>“As crianças disseram qual era a bandeira do Havai (projeto de sala).”</p> <p>“A educadora propôs às crianças fazerem o registo sobre a mesma descoberta.”</p>
	Sumativa	Não forem observados nenhuns momentos

Através das observações constantes realizadas ao longo de alguns meses relativamente há existência de possibilidades de aprendizagens diferenciadas, podemos concluir, a partir da análise categorial da grelha de observação, que a educadora proporciona esses momentos de diferenciação. Estes são mais visíveis na categoria objetivos de aprendizagem/situações de aprendizagem, uma vez que a principal preocupação do adulto é trabalhar individualmente com as crianças para combater as lacunas de aprendizagem existentes. Outra da categoria com mais evidências observadas é a organização do ambiente educativo. De certa forma, a educadora procura proporcionar às crianças momentos onde todas consigam adquirir o máximo de aprendizagens possíveis, ou seja, nota-se a preocupação constante da educadora em organizar o ambiente educativo de forma a não prejudicar nenhuma criança. Ao longo destes meses de observação foi possível concluir que a educadora fazia observações constantes e refletia sobre as mesmas, daí as estratégias na sua grande maioria serem estratégias programadas e deste modo percebe-se que “o sucesso da educação depende da adaptação do ensino às diferenças individuais dos aprendentes” (Gaspar, 1999, pág. 67).

Relativamente às restantes categorias salienta-se a categoria interações com menos evidências observadas, por sua vez, na subcategoria trabalho individual e em grupo, registaram-se algumas evidências, ou seja, as crianças participaram e escutam as respostas do adulto, mas não existiu qualquer tipo de resposta por parte da educadora, o que, mesmo assim, demonstra a existência de alguma estratégia diferenciada. No que diz respeito à categoria de avaliação observou-se a preocupação constante da educadora em

dar algum feedback às crianças em relação às novas descobertas e em seguida o registo das mesmas.

Na última subcategoria presente na grelha, não forem observados nenhum momentos que refletisse sobre a avaliação formativa

Resumindo, a partir das observações diárias por parte da estagiária à educadora cooperante da Educação Pré-escolar, tornou-se evidente que esta demonstrava uma grande preocupação relativamente ao desenvolvimento das crianças, não só nas suas aprendizagens como também a nível social. Perante a realidade observada, numa sala mista, onde as faixas etárias nela presentes eram dos três anos até aos cinco anos, as características das crianças eram efetivamente muito distintas e havia a necessidade constante de adequar as atividades e o ambiente educativo, e era essa a prioridade central do adulto. Tal facto pode ser observado no quadro 1 da análise categorial da grelha de observação. O principal ponto fraco observado incide nas interações: as crianças participavam ativamente nas suas aprendizagens, mas a resposta do adulto não demonstrava qualquer tipo de estratégia emergente ou programada de diferenciação.

1.2.3. Análise dos dados da entrevista

Como já foi referido no ponto 1.5. (técnicas e instrumentos de investigação as categorias foram pré-definidas: Participação, Diferenciação Pedagógica), as suas subcategorias são emergentes, sendo estas criadas através da análise do conteúdo e da análise do sentido das respostas obtidas da entrevistada. Na grelha de análise categorial da entrevista estão presentes onze subcategorias: sete sobre a categoria da Participação e as restantes sobre a categoria da Diferenciação Pedagógica. Relativamente às evidências, estas foram selecionadas criteriosamente e o principal objetivo desta seleção foi que cada evidência destacada respondesse à categoria e à subcategoria que a representa, como podemos visualizar no quadro 2.

Quadro 2. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante da Educação Pré-escolar

Categoria	Subcategoria	Evidências
Participação (P)	Conceito de participação (P-CP)	“(…) é quando a criança tem voz ativa no seu dia-a-dia, quando a criança participa de uma forma livre e é dada importância ao que ela diz.”
	Participação das crianças nas suas aprendizagens (P-CA)	“O momento mais importante da nossa sala é o acolhimento, durante este, as crianças vão falando das novidades, dos interesses diários, dos interesses que já vêm do projeto e desta forma acabam por planificar, logo no acolhimento, o seu dia e são elas próprias que seguem o seu caminho de aprendizagem.”
	Ambiente educativo (P-AE)	“(…) a nossa sala é o espelho do nosso grupo; sempre que é necessário mudar as áreas, porque não está a funcionar com o grupo ou porque eles precisam de mais motivação ou de outro tipo de área ou incentivo, esta mudança é feita pelos adultos, sempre depois de falar com as crianças e com a ajuda delas.”
	Voz da criança na planificação (P-VCP)	“(…) Existe um tópico nesta onde está descrita a escuta da criança, essa escuta é feita pelo adulto diariamente, a maior parte das vezes nós escrevemos o que as crianças dizem. Por vezes, não conseguimos lembrar-nos de tudo o que as crianças dizem, mas tudo o que nós conseguimos escrever o que foi dito todos os dias, nós escrevemos.”
	Interesses das crianças (P-IC)	“Os interesses das crianças estão sempre na base da nossa planificação e da nossa prática, tendo em conta que nós temos uma sala mista é necessário perceber os diferentes interesses (...) É essencial perceber que, por vezes, é necessário fazer um trabalho mais direcionado para os três anos, num ambiente onde eles estejam em pequenos grupos e não com os quatro e cinco, e responder desta forma aos interesses e necessidades daquele

		<p>grupo ou vice versa.</p> <p>Também pode ser com os cinco anos, pois estes chegam a uma altura do ano que precisam de outro tipo de trabalho, mesmo eles próprios pedem; as vezes é preciso retirar-los um bocadinho do grande grupo e fazer trabalho mais individualizado.”</p>
	<p>Importância dada às necessidades e interesses emergentes na planificação e intervenção (P-INIEPI)</p>	<p>“(…) tudo o que eles nos dizem, tudo o que eles nos pedem nós tentamos dar resposta; por isso, a existência do currículo emergente e as necessidades deles são diárias e são sempre diferentes; por vezes um interesse que eles têm há dois dias atrás não é igual ao interesse que eles têm na semana a seguir, por isso, é que tudo tem de ser valorizado.”</p>
	<p>O equilíbrio entre as intenções educativas e as necessidades das crianças na organização das atividades (P-EINOA)</p>	<p>“(…) temos sempre de ter em conta as intencionalidades educativas, elas têm que estar sempre presentes. O que acontece é que muitas vezes as necessidades das crianças nem sempre vão ao encontro de todas as intenções educativas; há crianças cujas necessidades são mais dirigidas para uma certa área e às vezes é necessário sermos nós, adultos, a tentar abranger as outras áreas, para tentar dar resposta a todas estas intencionalidades educativas.”</p>
<p>Diferenciação Pedagógica (DP)</p>	<p>Conceito de diferenciação pedagógica (DP-C)</p>	<p>“(…) como profissional, nós conseguimos perceber as necessidades e interesses do grupo em geral e de cada criança em particular e a partir daí conseguir planificar e dar resposta a todos e a cada um deles de uma forma individual.”</p>
	<p>Planificação diferenciada (DP-PD)</p>	<p>“(…) Na nossa planificação só está presente o nome da atividade, mas depois, na sala, quando ela é concretizada, temos sempre atenção aos grupos de três anos, de quatro anos e de cinco anos,</p>

		tentar diferenciar o grau de exigência para as diferentes faixas etárias.”
	Distribuição pelas áreas (DP-DA)	“(…) temos de perceber quando uma criança vai uma semana sempre para a mesma área e quando é preciso motiva-la para ela ir para outra área, e temos de ser nós a ter esse olhar para aquela criança e perceber que se calhar ela também necessita de passar pelas outras áreas, mas, por norma, todos os dias, cada um escolhe a área para onde quer ir.”
	A organização do ambiente educativo está pensada de forma a diferenciar as aprendizagens das crianças? (DP-OAE)	“(…) No início do ano nós colocamos algumas áreas, para depois conforme os interesses e necessidades deles, irmos aumentando ou retirando áreas que para eles não têm tanto interesse. Em relação às aprendizagens das crianças, eu acho que o próprio projeto acaba por modificar a sala e por, muitas vezes, introduzir novas áreas, (...) o próprio interesse das crianças é que acaba por modificar a sala.”

Desta forma, como é possível observar no quadro 2, na categoria Participação, a sua primeira subcategoria esboça-se sobre o conceito de participação. A partir da resposta da educadora pode-se perceber que esta tem a noção do que é a participação. Quanto à participação da criança nas suas aprendizagens a educadora destaca o momento do dia mais importante para tal facto acontecer. Descreve que durante o acolhimento é possível a criança planificar o seu dia e o seu trajeto de aprendizagem. No que diz respeito ao ambiente educativo a entrevistada, na sua resposta, realça que a modificação deste está na base das necessidades que as crianças manifestam e este só é mudado com o auxílio das crianças. A voz da criança está sempre presente na planificação, uma vez que, nesta, existe um tópico próprio onde o adulto descreve o que conseguiu recolher durante o dia.

Sobre a voz da criança, a educadora salienta a dificuldade de registrar tudo o que as crianças dizem diariamente. Na subcategoria Interesses das crianças, a entrevistada na sua resposta, dá ênfase ao facto de ser uma sala mista e os interesses das crianças são muito diferentes, daí ser essencial a observação constante por parte do adulto e esses interesses estarem sempre presentes na planificação. A educadora salienta ainda a necessidade de criar momentos onde se possa trabalhar com as diferentes faixas etárias presentes na sala. Relativamente à importância dada às necessidades e interesses emergentes na planificação e intervenção, a educadora realça a importância que se deve dar aos interesses das crianças, principalmente escutar o que as crianças dizem ao adulto diariamente e valorizá-las, visto que as crianças mudam de opinião num curto espaço de tempo. Na categoria O equilíbrio entre as intenções educativas e as necessidades das crianças na organização das atividades, a entrevistada afirma que, por vezes, é difícil consolidar as intencionalidades pedagógicas e as necessidades que as crianças manifestam, mas cabe ao adulto conseguir abranger todas as áreas e dar resposta às intencionalidades educativas.

A última categoria presente no Quadro 2 centra-se na Diferenciação Pedagógica. Deste modo, a sua primeira categoria concentra-se no que a entrevistada entende por diferenciação pedagógica. Através da definição obtida, concluímos que a educadora reconhece que todas as crianças têm necessidades diferentes e cabe ao adulto responder a essas necessidades da forma mais adequada. Neste sentido, na subcategoria Planificação diferenciada, a educadora da Educação Pré-escolar realça o facto das atividades terem graus de exigência diferentes, uma vez que a sua sala tem crianças dos três aos cinco anos.

Na penúltima subcategoria era pedido à entrevistada que dissesse de que forma as crianças eram distribuídas pelas áreas, onde o adulto tem um papel fundamental, já que, este deve estar diariamente atento às escolhas das crianças e orientá-la no seu caminho de aprendizagem. A entrevistada ressalta o facto de, por vezes, as crianças não se sentirem motivadas pelas outras áreas existentes na sala, mas essa motivação, por vezes, tem que ser criada pelo adulto. Sobre o ambiente educativo, concluímos que este é construído

através das necessidades das crianças e estas contribuem ativamente para a organização do mesmo.

Após a análise integral da entrevista, verificamos que a educadora do Pré-escolar tem como base da sua prática a valorização da voz da criança, efetua observações constantes e reflete sobre as mesmas; só deste modo é possível adequar a sua prática às necessidades e interesses das suas crianças e deste modo concretizar diferenciação pedagógica. Demonstra uma grande preocupação em proporcionar às crianças momentos onde estas possam participar e onde se sintam valorizadas. Como se trata de uma sala mista é essencial ouvir cada uma das crianças, observá-las, e dar-lhes resposta. Desta forma a entrevistada manifestou sensibilidade nesta realidade, criando momentos onde todas as crianças se encontram na mesma atividade, mas com graus de exigência distintos, com o objetivo de possibilitar a todas as crianças aprendizagens significativas e fazer com que estas não percam a motivação e o gosto por aprender, concretizando deste modo o processo de diferenciação pedagógica.

1.3. Sala do 1º Ciclo do Ensino Básico

1.3.1. Entrevista à Professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico

A entrevista realizada à Professora do 1ºCiclo do Ensino Básico encontra-se dividida em dois grandes temas, tal como a entrevista à Educadora da Educação Pré-escolar anteriormente apresentada, sendo esta organizada em dois grandes temas:

- i. A definição de participação e de como esta é desenvolvida pela educadora;
- ii. Conceito de diferenciação pedagógica e como está presente nas suas estratégias pedagógicas.

Primeiramente foi realizado um pré-teste do guião da entrevista a uma das Professoras da instituição, com o objetivo de verificar se as questões estavam bem formuladas. Concluimos que a pergunta relacionada com as áreas seria retirada, pois na instituição em questão não existem áreas na sala de aula. Posteriormente, a entrevista foi efetuada à Professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino, foi gravada em áudio e depois transcrita e analisada.

A primeira questão colocada à Professora cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico centra-se no que se entende do conceito de participação. A Professora do 1ºCiclo

do Ensino Básico apresenta uma breve definição, afirmando que "a participação passa não só pela exposição oral mas também pela forma ativa como uma criança se envolve nas tarefas propostas", revelando um entendimento algo distante do conceito.

A entrevistada foi interpelada sobre a forma como as crianças participavam nas suas aprendizagens; esta salientou a atitude e a dedicação nas atividades, uma vez que esta é feita "pela construção contínua do conhecimento, quer individual quer coletivo, pela postura ativa no decorrer das atividades, pelo empenho, envolvimento e comprometimento nas tarefas propostas". Relativamente ao ambiente educativo, a professora do 1º Ciclo do Ensino Básico foi interrogada se este proporcionava às crianças momentos em que estas pudessem participar nas suas aprendizagens. A sua resposta incide na importância de este ser ajustado, esta afirmando que "o ambiente educativo é um dos parâmetros a contemplar relativamente à participação dos alunos, devendo sempre ser ajustado àquelas que são as necessidades das crianças; às suas fragilidades, às suas capacidades e potencialidades".

Quando questionada sobre de que forma a sua planificação valorizava a voz da criança, a entrevistada destacou a importância de existir uma planificação pensada, porque, uma "planificação cuidada e pensada das atividades e/ou tarefas pode potenciar e valorizar a voz dos alunos".

A outra questão visa perceber se os interesses das crianças estão na base da prática profissional da docente. A professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico realçou, que a sua prática tem como base os interesses dos seus alunos, referindo que "sem dúvida, ao planificar, devem sempre ser tidos em conta tanto os interesses como as necessidades dos alunos".

Na questão seguinte: A sua planificação e intervenção é feita em função das necessidades e interesses das crianças emergentes? A docente frisa que, para além da planificação ser pensada e refletida, esta deve também ter em conta a realidade social das crianças, referindo que "a planificação deve sempre ser pensada tendo em conta as necessidades, facilidades e interesses das crianças, tendo também em conta a sociedade em que estão inseridas, bem como as questões geracionais".

A última questão sobre esta temática questionava a entrevistada sobre se organiza as atividades tendo em conta o equilíbrio entre as suas intenções educativas e as necessidades da criança. A sua resposta demonstra que as estratégias utilizadas têm na sua base as necessidades de cada criança, pois “não se pode dissociar a intencionalidade educativa das necessidades das crianças, pois a intenção de uma estratégia existe quando a mesma responde às necessidades de cada aluno”.

A segunda temática sobre que a entrevistada foi questionada foca-se na diferenciação pedagógica. Sendo assim, a primeira questão pedia à professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico que explicasse o que entendia por diferenciação pedagógica. A entrevistada fez esta definição clara: “na base da diferenciação pedagógica está a gestão da heterogeneidade dos alunos de uma turma, sendo que, para isso, é fundamental promover a igualdade de oportunidades e de sucesso de cada aluno na sua individualidade. Para tal, é fundamental estar atento à especificidade de cada criança, permitindo a cada uma desenvolver as suas capacidades ao seu próprio ritmo, selecionando de forma apropriada métodos de ensino adequados”.

Relativamente à questão que visava saber se a entrevistada planificava atividades diferenciadas, a docente respondeu “sim”.

A última questão desta entrevista centrou-se na organização do ambiente educativo e se este era pensado de forma a diferenciar as aprendizagens da criança. A professora referiu que a organização da turma espelha as características das crianças. Deste modo: “a organização do ambiente educativo foi pensado a partir da criação de pares tutoriais e de grupos de trabalho, tendo em conta as especificidades dos alunos e da própria turma”.

1.3.2. Descrição e análise dos dados da grelha de observação

Tal como na Educação Pré-escolar, as grelhas de observação têm como finalidade demonstrar se existem momentos que possibilitem aprendizagens diferenciadas, a elaboração do quadro da análise categorial teve como base os mesmos critérios utilizados no quadro 1 apresentado anteriormente.

As observações foram realizadas ao longo do período letivo, e focam-se em momentos do dia onde se constatem claramente ocasiões que proporcionem um ensino diferenciado, assim como a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 3. Análise categorial da Grelha de Observação- Possibilidades de aprendizagem diferenciada- educadora/adultos- EPE

Categoria	Subcategoria	Evidências
<p>Interação</p>	<p>Trabalho Individual e em Grupo</p>	<p>“As crianças apresentam as pesquisas autónomas de estudo do meio.” (P1)</p> <p>“A professora tinha proposto à turma que estas fossem aprofundadas na aula de projetos e no final cada grupo teria de apresentar à turma a sua pesquisa” (estratégia programada). (P1)</p>
		<p>“As crianças fazem pesquisas sobre a matéria dada em estudo do meio, cada criança terá de escolher o tema que quer trabalhar, assim, os alunos que têm o mesmo interesse juntam-se em grupo e trabalham em conjunto” (estratégia programada). (P1)</p>
		<p>“As crianças apresentam as pesquisas autónomas do tema escolhido para trabalhar em projeto.” (P2)</p> <p>“A professora, no final da apresentação, apresenta um breve comentário sobre o que correu bem e o que ainda é possível melhorar.” (P2)</p>

	<p>Trabalho com o apoio/mediação do adulto</p>	<p>“A C e a R pedem ajuda à professora para guardar imagens da internet, pois necessitavam destas para o seu trabalho de pesquisa sobre “vestidos de moda”. “(P2)</p> <p>“A professora explica como é que elas têm que fazer, procedendo a uma exemplificação, mas, de seguida, pede-lhes para serem elas a guardar as imagens, com o objetivo de verificar se perceberam como se guardam imagens da internet e para que da próxima vez consigam fazer sozinhas este processo. “ (P2)</p>
<p>Organização do ambiente educativo</p>	<p>Espaço e materiais</p>	<p>“Os materiais que a professora apresenta à turma diariamente, mostram um cuidado a nível visual e estético” (estratégia programada). (P1)</p> <p>“A professora organizou a sala de modo a esta não permanecer da mesma forma” (estratégia programada). (P1)</p> <p>“A professora mudou as crianças de lugar e perguntou-lhes com quem queriam partilhar a mesa de trabalho. Durante duas semanas, esta nova disposição de lugares foi testada, sofrendo modificações caso necessário” (estratégia programada). (P1)</p> <p>“As crianças organizam autonomamente o espaço e os materiais que irão utilizar para os seus trabalhos de projeto..” (P2)</p>

		<p>“A criança T pede à professora para se levantar do seu lugar e descolar-se até aos placares expostos na sala, pois queria tirar uma dúvida sobre as estratégias da multiplicação. “ (P2)</p> <p>“A professora autoriza e elogia o T por este procurar responder às suas dúvidas autonomamente” (estratégia emergente). (P2)</p>
		<p>“A professora demonstra uma preocupação constante com a organização da sala de aula, pois quer proporcionar às crianças momentos de aprendizagens significativas. Tal facto é observado quando reorganiza a sala de aula juntamente com as crianças” (estratégia programada). (P2)</p>
	Tempo	<p>“A professora dá tempo extra às crianças que não conseguem terminar o teste de avaliação na hora prevista” (estratégia programada). (P1)</p>
		<p>“O R e o G pedem à professora mais tempo para terminar o trabalho de projeto, pois não conseguiram encontrar a informação de que necessitavam.” (P2)</p> <p>“A professora dá-lhes mais uma aula de projeto para terminarem as suas pesquisas” (estratégia emergente). (P2)</p>

Objetivos de aprendizagem/ situações de aprendizagem	Conteúdos	“A professora trabalha, individualmente e sempre que possível, com as crianças que manifestam mais dificuldades de aprendizagem” (estratégia programada). (P1)
		“A professora propõe à turma duas perguntas de partida sobre os seres vivos: plantas. Pede à turma que se organize em pares de trabalho e propõe que pesquisem nos tablets ou na biblioteca” (estratégia programada). (P2)
		“A professora auxilia a R, individualmente, na realização da ficha de trabalho de matemática sobre a consolidação de conteúdos. A R é uma criança com muitas dificuldades de aprendizagem e é notória a preocupação diária da docente com esta criança” (estratégia programada). (P2)
		“Uma vez por semana, na aula de projeto, a professora utiliza jogos para consolidar os conteúdos e trabalhar as dificuldades existentes como: a concentração; o raciocínio lógico; a caligrafia; o calculo” (estratégia programada). (P1)

	Produções	<p>“A professora pede voluntários para elaborarem cartazes sobre os conteúdos lecionados. Esses voluntários vão mudando à medida que são dados novos conteúdos” (estratégia programada). (P1)</p>
		<p>“A professora dá total liberdade para as crianças apresentarem as suas pesquisas de projetos através dos materiais que acham mais apropriados. A escolha do recurso de apresentação é responsabilidade do grupo de trabalho” (estratégia programada). (P2)</p>
		<p>“A professora sugere à turma para produzirem uma cidade. Ou seja, deveriam utilizar a matéria lecionada em estudo do meio, esta deveria ser recriada em forma de desenho, mas cada criança tinha a total liberdade no desenvolvimento da tarefa. Estes trabalhos foram expostos e discutidos em grande grupo.” (estratégia programada). (P2)</p>
Avaliação	Formativa e/ou outras (indicar)	<p>“A professora dá feedback a todos os alunos sobre as suas dificuldades. Propões exercícios que estas possam realizar para superar as dificuldades” (estratégia programada). (P1)</p>

		“A professora dá feedback aos grupos sobre os trabalhos apresentados na aula de projeto” (estratégia programada). (P1)
		“As crianças apresentam as suas pesquisas sobre os trabalhos de projeto e no final da apresentação a professora faz apreciações sobre a atividade, com o objetivo de salientar os aspetos positivos e os que ainda necessitam de ser melhorados “(estratégia programada). (P2)
		“Ao longo da realização da ficha de trabalho de português, a professora circula pela sala de aula, dando um feedback sobre a prestação das crianças nas diferentes questões e auxilia as crianças que manifestam dificuldades” (estratégia programada). (P2)
	Sumativa	Não foram observados nenhuns momentos.

Através das evidências recolhidas, salienta-se a possibilidade de momentos de ensino diferenciado, proporcionados pela docente. Estes são sempre programados e adequados à turma, como comprova a categoria Organização do ambiente educativo, sendo uma categoria com grande número de evidências recolhidas. Constatamos que a professora do 1ºCiclo do Ensino Básico se preocupa com o ambiente educativo. Ao longo do 1º período às crianças mudaram várias vezes de lugar, sempre que era necessário. O objetivo da docente era proporcionar a todas às crianças momentos de aprendizagens significativas e um dos factores que influenciam essas aprendizagens é o ambiente educativo. Por outro lado, a categoria Avaliação regista o menor número de evidências registadas, uma vez que a docente não manifesta muitas estratégias nesta categoria.

Relativamente às restantes categorias observa-se o mesmo número de evidências nas categorias Interação; Objetivos de aprendizagem/situações de aprendizagem. Durante o percurso de observação foi notório o cuidado que a professora do 1ºCiclo do Ensino Básico manifesta perante as crianças com maior dificuldade de aprendizagem, dando-lhes apoio individual sempre que possível.

No que diz respeito às interações estas estão presentes com mais relevância nas aulas de projetos, onde as crianças desenvolvem trabalhos de grupo segundo interesses comuns.

As considerações que se seguem poderão afigurar que existem momentos de diferenciação pedagógica: as estratégias adoptadas têm como objetivo dar resposta às necessidades e interesses das crianças. Mas por outro lado, os momentos de participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem são escassos e, por vezes, inexistentes. Estes são visíveis nas aulas de projetos onde existem momentos para trabalhar temas escolhidos pelas crianças. São elaborados projetos finais e apresentados à turma. Durante a realização dos mesmos a docente desempenha o papel de orientador, ou seja, só intervêm quando acha necessário ou quando os grupos pedem a sua ajuda.

Numa outra dimensão, a professora do 2º ano do Ensino Básico (P2) demonstra a preocupação de proporcionar momentos em que as crianças possam participar no seu processo de ensino-aprendizagem; estes momentos são observados nas aulas de projeto. Estas aulas têm como objetivo o desenvolvimento de pequenas pesquisas sobre temáticas escolhidas pelas crianças, ou seja, as crianças juntam-se com o par de trabalho que tenha um interesse em comum. A partir desse interesse, é desenvolvida uma pesquisa sobre o mesmo, e a professora do 1ºCiclo do Ensino Básico desempenha o papel de mediador, só auxilia as crianças quando estas pedem a sua ajuda. Devido à dinâmica presente nesta aula, é notório que a grande maioria das observações são realizadas neste momento da semana.

Por outro lado, também existe uma grande preocupação por parte da docente em proporcionar aprendizagens diferenciadas, como pudemos constatar ao longo do preenchimento da grelha de observação.

A categoria com mais observações registada foi a “Organização do ambiente educativo”, que, por sua vez, tem como subcategoria o espaço e materiais. Ao longo do período de estágio foi possível constatar que a professora manifestava preocupação com a organização do ambiente educativo. A opinião das crianças sobre o mesmo era fundamental para a reorganização constante do espaço; nos placares afixavam-se trabalhos e informações reproduzidas pela turma e sempre que alguma criança sentia dificuldades em algum conteúdo anteriormente lecionado, podia-se levantar e, autonomamente, esclarecer as suas dúvidas.

A categoria com menos vivências observadas é a intitulada por “Organização do ambiente educativo”, que tem como subcategoria o tempo. As observações realizadas sobre esta categoria incidem nos momentos de trabalho individual ou de grupo e em momentos de avaliação.

Concluindo, ambas as docentes em estudo se preocupam em criar momentos de diferenciação pedagógica relativamente às crianças que manifestam dificuldades de aprendizagem. Observamos que tanto a professora do 4ºano do Ensino básico (P1) como a professora do 2ºano do Ensino Básico (P2) fomentam nas crianças um espírito de entajuda. Salientamos que a professora do 2ºano do Ensino Básico (P2) expressa mais sensibilidade relativamente aos interesses e necessidades das crianças, criando momentos onde estes possam ser respondidos.

1.3.3. Análise dos dados da entrevista

Como já foi referido no ponto 1.5. (técnicas e instrumentos de investigação com as categorias foram pré-definidas- Participação, Diferenciação Pedagógica), as suas subcategorias são emergentes, sendo estas criadas através da análise do conteúdo e da análise do sentido das respostas obtidas da entrevistada. Na grelha de análise categorial da entrevista estão presentes onze subcategorias: sete sobre a categoria da Participação e as restantes sobre a categoria da Diferenciação Pedagógica. Relativamente às evidências, estas foram selecionadas criteriosamente e o principal objetivo desta seleção foi que cada evidência destacada respondesse à categoria e à subcategoria que a representa, como podemos visualizar no quadro 4.

Quadro 4. Análise categorial da entrevista à professora cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico

Categoria	Subcategoria	Evidências
Participação (P)	Conceito de participação (P-CP)	“A participação passa não só pela exposição oral mas também pela forma ativa como uma criança se envolve nas tarefas propostas.”
	Participação das crianças nas suas aprendizagens (P-CA)	“Pela construção contínua do conhecimento, quer individual quer coletivo, pela postura ativa no decorrer das atividades, pelo empenho, envolvimento e comprometimento nas tarefas propostas.”
	Ambiente educativo (P- AE)	“O ambiente educativo é um dos parâmetros a contemplar relativamente à participação dos alunos, devendo sempre ser ajustado às necessidades das crianças, às suas fragilidades, às suas capacidades e potencialidades.”
	Voz da criança na planificação (P-VCP)	“A planificação cuidada e pensada das atividades e/ou tarefas pode potenciar e valorizar a voz dos alunos.”
	Interesses das crianças	“Sem dúvida. Ao planificar devem ser sempre tidos em conta tanto os interesses como as necessidades dos

	(P-IC)	alunos.”
	Importância dada às necessidades e interesses emergentes na planificação e intervenção (P-INIEPI)	“A planificação deve sempre ser pensada tendo em conta as necessidades, facilidades e interesses das crianças, tendo também em conta a sociedade em que estão inseridas, respondendo também às questões geracionais.”
	O equilíbrio entre as intenções educativas e as necessidades das crianças na organização das atividades (P-EINOA)	“Não se pode dissociar a intencionalidade educativa das necessidades das crianças, pois a intenção de uma estratégia existe quando a mesma responde às necessidades de cada aluno.”
Diferenciação Pedagógica (DP)	Conceito de diferenciação pedagógica (DP-C)	“Na base da diferenciação pedagógica está a gestão da heterogeneidade dos alunos de uma turma, sendo que, para isso, é fundamental promover a igualdade de oportunidades e de sucesso de cada aluno na sua individualidade. Para tal, é fundamental estar atento à especificidade de cada criança, permitindo a cada uma desenvolver as suas capacidades ao seu próprio ritmo, selecionando, de forma apropriada, métodos de ensino adequados.”

	Planificação diferenciada (DP-PD)	“ Sim.”
	Organização do ambiente educativo (DP-OAE)	“A organização do ambiente educativo foi pensada a partir da criação de pares tutoriais e de grupos de trabalho tendo em conta as especificidades dos alunos e da própria turma.”

A primeira temática presente na entrevista centra-se na Participação, tendo esta como primeira preocupação a sua definição. Constatamos que a professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico salienta na sua resposta que os momentos de participação da criança estão presentes quando esta se integra ativamente nas atividades, sendo esta resposta complementar à próxima questão sobre de que forma as crianças participam nas suas aprendizagens. O ajustamento do ambiente educativo é fundamental, pois só assim é possível dar resposta às necessidades e interesses das crianças, assim como a valorização da voz da criança estar sempre presente na planificação, como afirma a entrevistada. Na subcategoria “Interesses das crianças”, a docente, na sua resposta, frisa novamente que a planificação é a base para que os interesses das crianças sejam complementados. Na próxima subcategoria, “Importância dada às necessidades e interesses emergentes na planificação e intervenção”, a professora enfatiza a importância de planificar para além dos interesses e necessidades, ou seja, planificar consoante a realidade social das crianças. Passando agora para a subcategoria “O equilíbrio entre as intenções educativas e as necessidades das crianças na organização das atividades”, a entrevistada menciona a adequação das estratégias a utilizar, pois só assim será possível responder às necessidades das crianças.

A segunda temática presente nesta entrevista prende-se com a “Diferenciação Pedagógica”, tendo como primeira subcategoria a sua definição. Através da resposta da docente evidencia-se a necessidade de reconhecer que cada criança tem as suas características e é fundamental criar a todas elas igualdades de aprendizagens.

A última subcategoria presente na grelha questiona a entrevistada sobre a organização do ambiente educativo. A docente explica, na sua resposta, que as crianças estão organizadas em pares de trabalho e em grupos, mas esta organização tem como base as características de cada criança e da turma.

1.4. Análise Comparativa

Ao longo do segundo semestre de estágio na valência da Educação Pré-escolar foram preenchidas grelhas de observação, anteriormente analisadas no ponto 1.2.2. A entrevista só foi realizada após a finalização do estágio, com o objetivo de não existir nenhuma influência sobre a prática da educadora cooperante da Educação Pré-escolar e na Professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Da entrevista à educadora cooperante da Educação Pré-escolar conclui-se que esta, na sua prática, tem como base valorizar a criança como um ser ativo nas suas aprendizagens; as suas necessidades e interesses são sempre a prioridade do adulto, assim como as suas dificuldades. Como a realidade observada se tratava de uma sala mista, com faixas etárias compreendidas entre os três e cinco anos, a diferenciação pedagógica está presente diariamente na distribuição das crianças pelas áreas, nos níveis de exigência das atividades programadas, na organização dos grupos de trabalho. Através das observações realizadas ao longo de alguns meses, foi possível constatar que a educadora ia adaptando a sua prática consoante as necessidades manifestadas pelo grupo, desde a reorganização das áreas da sala até ao tempo de permanência nas áreas, ou seja, foi necessário criar momentos onde fosse possível uma maior interação entre criança-criança, e esta não dependesse da presença do adulto.

O preenchimento da grelha de observação possibilitou a reflexão sobre os momentos de participação da criança nas suas aprendizagens e ver se nestes existiam estratégias de diferenciação, tendo-se constatado que esses momentos existem, mas nem sempre têm uma resposta do adulto de forma diferenciada. Deste modo salientamos que existem momentos de participação da criança no processo de ensino-aprendizagem, mas estes não têm na sua base estratégias de diferenciação; estas só são visíveis quando o adulto observa e conclui que a criança manifesta algumas dificuldades ou necessidades, que necessitam de ser respondidas de forma diferenciada.

Relativamente ao 1ºCiclo do Ensino Básico, tivemos a oportunidade de observar duas realidades bastante diferentes dentro da mesma instituição. Durante o 1º. período letivo o estágio decorreu numa sala de 4ºano do 1ºCiclo do Ensino Básico, onde foi constatado que a docente manifestava uma preocupação individualizada com os seus

alunos, proporcionando momentos onde estes podiam eliminar as suas lacunas de aprendizagem. Contrariamente, na Educação Pré-escolar, as oportunidades de as crianças participarem na sua aprendizagem eram escassas, sendo estes aspeto observados apenas em algumas aulas de projeto, devido ao facto de estas aulas serem destinadas a trabalhos de pesquisas, onde as criança se agrupam consoante os interesses comuns.

Por outro lado, durante o segundo semestre o estágio decorreu numa turma de 2º. ano do Ensino Básico e a realidade encontrada nesta sala era bastante diferente. As crianças, cuja a sua faixa etária é inferior, tinham características diferentes das da turma do 4ºano do Ensino Básico.

Através da análise da entrevista, pudemos concluir que a docente se preocupa com as características individuais da turma, mas, através da leitura das suas respostas, constatamos que esta se preocupa diariamente em proporcionar momentos de aprendizagens diferenciadas e significativas.

O preenchimento da grelha de observação completa a entrevista dada pela professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico, uma vez que, foi possível observar que existem momentos, no dia-a-dia das crianças, em que a docente promove estratégias de diferenciação pedagógica, como por exemplo a preocupação em dar mais tempo para que todas as crianças consigam acabar as atividades. No que diz respeito a momentos de participação da criança nas suas aprendizagens e tal como a docente do 4ºano do Ensino Básico, estes são visíveis nas aulas de projeto. Mas contrariamente à professora do 4ºano do Ensino Básico, a docente do 2ºano do Ensino Básico permite que as crianças construam autonomamente o seu caminho de aprendizagem, auxiliando apenas quando as crianças pediam.

Refletindo sobre a postura da educadora cooperante da Educação Pré-escolar e da professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico, verificamos que ambas se preocupam com as suas crianças de forma individual, não olham para o seu grupo de forma homogénea, mas vendo cada criança como única, possuindo características únicas e distintas. Daí a necessidade diária em adequar as estratégias de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como principal objetivo perceber qual era a posição do educador cooperante da Educação Pré-escolar e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico cooperante sobre a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem e se nestes níveis existiam estratégias de diferenciação pedagógica.

Para existir a participação da criança, é necessário que o adulto lhe dê voz ativa na construção das suas aprendizagens, pois “(...) ao crescer neste clima de valorização/consideração, a criança aprende a acreditar nas suas capacidades e na importância que tem no grupo” (De Mãos Dadas, 2014, p. 28) e desta forma todas as suas aprendizagens adquiridas serão muito mais significativas. Para que isto seja possível é essencial que haja uma participação democrática, “através do qual crianças e adultos podem participar com outros na tomada de decisões” (Moss, 2008, p. 11). Ora é essencial que o adulto desempenhe um papel de mediador de aprendizagem e faça com que a criança siga o seu percurso de aprendizagem de forma espontânea. Salienta-se que, por vezes, é necessária a intervenção do educador/professor porque este observa lacunas de aprendizagem, sendo necessário organizar todo o ambiente educativo. Como afirma Cadima(1996), é importante a

“criação de um clima da aula em que o professor partilha o poder com os alunos e lhes dá um tempo para o desenvolvimento de trabalho autónomo, ou seja, dá-lhe uma oportunidade de serem responsáveis e gerirem as suas próprias aprendizagens” (1996, p. 51).

Desta forma, foi essencial estabelecer um objetivo geral desta investigação: perceber de que modo se concretiza a diferenciação pedagógica, baseando-se na participação da criança no processo de ensino-aprendizagem. A partir deste objetivo construíram-se objetivos específicos:

- i. Verificar se o adulto cria momentos em que a criança pode participar no processo ensino-aprendizagem: Verificamos que é na Educação Pré-escolar que existem mais momentos que possibilitam a participação da criança nas suas aprendizagens. No entanto, no 1ºCiclo do Ensino Básico esta participação não é tão frequente e, quando esta existe, é demasiado orientada pelo adulto, ou seja, o adulto delimita a autonomia da criança na construção das suas próprias aprendizagens.

- ii. Perceber se a planificação da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico contemplam atividades de diferenciação pedagógica. No que diz respeito à planificação do Educação Pré-escolar, as estratégias de diferenciação estão presentes de uma forma direta e clara, pois a planificação é construída tendo como base a voz da criança, assim como os seus interesses e necessidades. Apesar de esta diferenciação estar presente, ainda existiam momentos em esta diferenciação deveria ocorrer mais ativamente. Relativamente ao 1ºCiclo do Ensino Básico, a planificação era realizada consoante os conteúdos que iriam ser lecionados nessa semana; assim, pode dizer-se que as estratégias de diferenciação não estão presentes de uma forma direta. Estas eram visíveis só em alguns momentos do dia-a-dia na sala do 1ºCiclo do Ensino Básico.
- iii. Compreender se a Educadora do Pré-Escolar e a Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico utilizam estratégias de diferenciação pedagógica, atuando em função do grupo. Constatamos que tanto a educadora cooperante da Educação Pré-escolar como a professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico adequam diariamente as suas estratégias de diferenciação pedagógica, como, por exemplo, através da reorganização constante do ambiente educativo, pois a principal preocupação de ambas era proporcionar a cada criança aprendizagens significativas.

No 1ºCiclo do Ensino Básico, segundo os dados recolhidos, percebe-se que se privilegia uma metodologia transmissiva, mas existe a intenção de criar uma metodologia participativa, como se vê pela criação das aulas de projeto, onde as crianças trabalham autonomamente e segundo os seus interesses. Na Educação Pré-escolar, segundo os dados recolhidos, percebe-se que se privilegia uma metodologia participativa, como se observou na preocupação constante em proporcionar momentos onde as crianças possam ter voz nas suas aprendizagens.

Assim sendo, a participação da criança e a diferenciação pedagógica estão interligadas. Ou seja, através da participação da criança é possível ouvi-la, conhece-la e valoriza-la. Desta forma, o adulto poderá planificar e desenvolver atividades onde as necessidades e interesses de cada criança sejam respondidos de forma diferenciada.

BIBLIOGRAFIA

- AGUANDO, M. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- ASSOCIAÇÃO HIGH SCOPE (2015). Consultado a 13/1/2016, disponível em: <http://www.highscope-portugal.org/pt-pt/formacao.asp>.
- BARDIN, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BESSA, N. & Fontaine, A. (2002) *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.(1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BROCK, A. (2011). *Brincar – Aprendizagem para a vida*. Lisboa: Artmed.
- CADIMA, A. (1996). Diferenciação: *No Caminho de uma Escola Para Todos*. In Noésis. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARDOSO, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- CARMO, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. (1º Edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- COCHITO, L. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME.
- CRAVEIRO, C. (2007) *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de doutoramento). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085?mode=full>
- CRAVEIRO, C. & Silva, B. (2016). A consideração pela opinião da criança em contextos e quotidianos de educação de infância. In *Atas II Seminário Luso-Brasileiro de educação de infância – investigação, formação docente e culturas da infância*. Braga, Instituto de Educação: Universidade do Minho (13 e 14 julho de 2016), pp. 111-122. Disponível em: http://www.whitebooks.pt/pdf/Atas-II-SLBEI-26-maio-2017_v5.pdf

- CURY, J. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.
- DEWEY, J. (2002). *A escola e a sociedade: A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- DE MÃO DADAS. (2014). *Pedagogia da Consideração Pela Criança: Inovar em Educação de Infância*. Porto: Edições Periódicas e Multimedia, Lda.
- DOTTRENS, R. (1974). *A classe em acção*. Lisboa: Editorial Estampa.
- DURKEIM, É. (1985). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.
- DAMAZIO, R. (1991). *O que é criança*. São Paulo: Brasiliense.
- FOLQUE, A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Escola Moderna*, 5 (5), pp. 05-12.
- FOLQUE, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- FORMOSINHO, O, J. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, O, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, O, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, A. (2010). *O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância*. *Escola Moderna*, 36 (5), pp. 06-20.
- Gaspar, Maria I. (1999). *Ensinar Diferente para a Diferença no Aprender*. In Grave-Resendes, L. (org.). *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GUERRA, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípia.
- HEACOX, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

- KATZ, L. (2006). *Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância*. Saber (e) Educar, (11), pp. 7-21.
- LEITÃO, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: edição do autor.
- LINO, D. (1996). *O Projecto de Reggio Emília – Uma Apresentação*. In Formosinho, O, J. (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- LOPES, J. & SILVA, H. S. (2010). *O professor faz a diferença: Na aprendizagem dos alunos: Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- LÜDKE, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MADUREIRA, P. & LEITE, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MAEHR, J. (1996). *Jardim de Infância: Espinhos no “Jardim das Crianças”* in Brickmana, A, N. & Talylor, S, L. (orgs). *Aprendizagem Activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARCONI, M. & Lakatos, E. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- MESQUITA, E. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MORGADO, J. & FERREIRA, J. (2006). *Globalização e Autonomia: desafios, compromissos e incongruências*. In A. F. Moreira; J. A. Pacheco (Org.). *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- MOURA, L. & LOPES, W. (1967). *Trabalhando com grupos na escola primária*. Rio de Janeiro: Livro Técnico.

- MOSS, P. (2008). *La democrazia in educazione*. Revista Bambini. Azzano. Itália: Edizione Júnior, Marzo.
- NIZA, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1ºCiclo do Ensino Básico: Inovação* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, (11), pp. 77-98.
- NIZA, S. (1998). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa em Modelos Curriculares para a Educação de Infância* Porto: Porto Editora.
- NIZA, S. (2012). *Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf
- PARENTE, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (2002) A supervisão na formação de Professores I – Da sala à Escola. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2005). *Assumer une identité réflexive*. *Educateur*, (2), 30-33.
- PUJOLÁS, P. (2001) *Atencion a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educacion obligatoria*. Archodona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- PROUT, A. (2000). Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity. In A. Prout (ed.). *The Body, Childhood and Society*. London: Macmillan.
- PROUT, A. (2005). *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. Conferência apresentada no Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância, Instituto de

- Estudos da Criança*. Universidade do Minho.
- RESENDES, G. L. & SOARES, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
 - RINALDI, C. (1999). *O currículo emergente e o construtivismo social*. In: EDWARDS, C. & GANDINI, L. & FORMAN, G. (1999) . *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
 - ROLDÃO, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
 - SLAVIN, R. (1999) *Aprendizaje Cooperativo: teoria, investigación y práctica*. Argentina: Aique grupo Editor S.A.
 - SAMPAIO, M. (2009). *O plano de atividades como mediador da aprendizagem-ensino*. Escola Moderna, 34 (5), pp. 05-17. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_indiv/123_b_01_planoact_mediador_aprendensino_msampaio.pdf
 - SARMENTO & Cerisara. (2004). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação*. Lisboa: Edições ASA.
 - SARMENTO, M. & Soares, N. & Tomás, C. (2004). *Participação Social e Cidadania Activa das Crianças*. Comunicação apresentada no Fórum Paulo Freire, Janeiro, Porto.
 - SOUSA, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
 - SPODEK, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - TOMÁS, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. II Encontro de Sociologia da Educação: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
 - TOMLINSON, A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

- VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

ANEXOS

Educação Pré-escolar

Anexo 1- Planificação do Pré-escolar

Exemplo de uma planificação, nesta a escuta da voz das crianças está presente e, é a partir desta que as atividades são pensadas e planeadas. Nesta planificação só está presente a escuta da criança referente aos projetos, mas toda a elaboração da planificação tem como foco as necessidades e interesses das crianças e as respostas aos mesmos.

SEMANA	2 a 5 novembro	SALA	Mista 1	ANO LECTIVO	2015/20116
REGISTOS DAS ACTIVIDADES REALIZADAS (SIGNIFICATIVAS)					
<ul style="list-style-type: none">• Continuação da elaboração da maquete;• Aperfeiçoamento da técnica do recorte;• Atividade dirigida pela Casa do Infante.					
PROJECTOS					
<i>“Silêncio que se vai cantar o Fado... alegre!”</i>					
<i>“Estilo Barroco... no Porto”</i>					
OBSERVAÇÃO / ESCUTA DAS CRIANÇAS					
<ul style="list-style-type: none">• “249 SINOS QUE TOCAM AO MESMO TEMPO” GN• “COLAR DO ESTILO BARROCO” É• “NO ESTILO BARROCO USAVA-SE MUITAS PEDRAS BRILHANTES” É					
AVALIAÇÃO DOS PROJECTOS / ACTIVIDADES					
<p>A maquete que estamos a fazer com as crianças tem sido, cada dia que passa, um desafio. As crianças são muito criativas e exigentes, principalmente aos pormenores. Esta representa um dos projetos existentes na sala, a Torre dos Clérigos a partir este surgiram pesquisas e descobertas muito interessante. As partilhas das crianças representam uma forte fonte enriquecedora nos avanços do projeto, não podia deixar de referir o grande envolvimento das famílias neste processo.</p>					

Através de atividades anteriormente realizadas foi possível observar que ainda existiam meninos(as) com muita dificuldade no recorte, assim, proporcionamos às crianças momentos que possibilitam o aperfeiçoamento da técnica do recorte. No início da tarefa o interesse é notório, mas passado algum tempo esse interesse começa a desaparecer, principalmente, nas crianças que ainda demonstram muita dificuldade. O clima existente na sala é pensado de forma a favorecer novas aprendizagens, novas experiências, ultrapassar dificuldades e desenvolver a autonomia, deste modo, observamos a harmonia nas relações criança-adulto, criança-criança e criança-objeto.

A visita de um representante da Casa do Infante foi pensada e planeada, ou seja, a partir das pesquisas as crianças descobriram que a Torre dos Clérigos era do estilo Barroco, o interesse demonstrado por este estilo foi imenso. Achamos muito importante dar a conhecer um pouco mais sobre esta temática, daí a realização de uma atividade com a Casa do Infante. Esta consistia na elaboração de uma maquete do Porto, as crianças decidiam como decorar, onde colocar as casas, o rio, os barcos, os jardins, elas gostaram bastante. Mas o tempo para a realização e finalização da tarefa foi pouco.

CONHECIMENTO DO MUNDO				LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA			
LOCALIZAÇÃO NO ESPAÇO E NO TEMPO	CONHECIMENTO DO AMBIENTE NATURAL E SOCIAL	DINAMISMO DAS INTER-RELAÇÕES NATURAL E SOCIAL		CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	RECONHECIMENTO E ESCRITA DE PALAVRAS	CONVENÇÕES GRÁFICAS	COMPREENSÃO DE DISCURSOS ORAIS E INTERAÇÃO VERBAL
EXPRESSÕES				MATEMÁTICA			
PLÁSTICA	DRAMÁTICA / TEATRO	MUSICAL	DANÇA	MOTORA	MÚMERO E OPERAÇÕES	GEOMETRIA E MEDIDA	ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL				TIC			
IDENTIDADE E AUTO-ESTIMA	INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA	COOPERAÇÃO	CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA / CIDADANIA	INFORMAÇÃO	COMUNICAÇÃO	PRODUÇÃO	SEGURANÇA

PLANIFICAÇÃO

- Continuação da maquete;
- Atividade sobre o Magusto;
- Elaboração da Guitarra Portuguesa em 3D;
- VDMM

Anexo 2: Grelha de Observação da Educação Pré-escolar

1.1 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Possibilidades de aprendizagem diferenciada - educadora/adultos - EPE

		Propostas das crianças ou atividades emergentes das crianças	O adulto negociou e/ou deu resposta à proposta da criança		Estratégias ou propostas emergentes do adulto que possibilitam uma aprendizagem diferenciada	Estratégias ou propostas programadas pelo adulto que possibilitam uma aprendizagem diferenciada
Dimensões	Indicadores		SIM	NÃO		
INTERAÇÃO	Trabalho individual e em grupo	A LA pede à educadora para contar uma história. A educadora responde que a criança pode contar, mas depois do lanche.	X			
		O MA pede à educadora para ir brincar para a área das construções. A educadora observou às crianças que lá se encontravam e deixou-a ir.	X			
	Trabalho com o apoio/mediação do adulto	A E elabora um desenho de forma autónoma sobre o calendário; só pedia ajuda à educadora quando necessitava para esclarecer alguma dúvida.	X		A educadora só auxiliava a E quando ela pedia a sua ajuda, permitindo, assim, que a criança gerisse o seu tempo e as suas aprendizagens autonomamente.	

ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	Espaço e materiais			X		A educadora organiza as mesas para a atividade, distribuindo-as pelo espaço da sala, de forma a organizar as crianças em grupos de três. Nesta distribuição a educadora tem como objetivo equilibrar os grupos	
						Na distribuição das áreas, a educadora deixa as crianças escolherem para que área querem ir, mas tem em atenção as características das crianças em cada área. Ou seja, a partir das suas observações constantes, esta conclui que as crianças de 2 e 3 anos não podiam estar com as crianças de 5 anos, por exemplo na área da plástica, uma vez que as crianças de 2 e 3 anos ainda manifestam muita dificuldade de concentração e em estarem sentadas durante um período de tempo mais longo.	
				X		Na distribuição das áreas a educadora pergunta às crianças em que área estiveram no dia anterior, para proporcionar a todas as crianças momentos de aprendizagem em todas as áreas. Assim, cada área tem crianças diferentes todos os dias.	
	Tempo	T pede à educadora para ficar mais tempo a arrumar o jogo.	X			A educadora deu mais tempo à criança para acabar a atividade.	
		O H pede à educadora para acabar de fazer o puzzle e só depois de este estar terminado é que ia para a roda.	X			A educadora deu a sua permissão para esta criança acabar a sua atividade.	
				X			Como o GS manifestava muitas dificuldades de aprendizagem a

						educadora, ao longo das atividades desenvolvidas, dava mais tempo a esta criança para as terminar, possibilitando assim, que esta criança conseguisse alcançar o resultado final pretendido
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/ SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Conteúdos	As crianças pediram para irem pesquisar qual era a bandeira do Havai.	X		A educadora diz às crianças para irem pesquisar para a área da investigação.	
				X		A educadora trabalha com o GS, individualmente, uma vez que, esta ainda expressa muita dificuldade no reconhecimento dos números de 1 a 10.
				X		A educadora diz ao MS para fazer um jogo, visto que esta criança precisa de trabalhar a sua concentração.
		As criança dizem à educadora que encontraram milho na palha (casas do projeto do Havai). A educadora fala com as crianças sobre a utilidade do milho, perguntando-lhes para que serve.	X			
		A E fala sobre os morcegos, em grande grupo. A educadora pergunta ao grupo se sabiam o que eram os morcegos	X			
						A educadora perguntou ao GN se não queria ir para a biblioteca ver um livro para depois apresentar uma história aos outros amigos. Esta sugestão deve-se ao facto de esta criança sentir muita dificuldade em se expressar em

						grande grupo
	Produções	As crianças pedem à educadora para fazerem os registos das pesquisas sobre o projeto do Havai (as casas, os vulcões e a bandeira).	X		A prioridade da educadora foi dar oportunidade às crianças que ainda não tinham realizado nenhum registo e só depois iriam as outras.	
		As crianças pedem à educadora para marcar o calendário	X			A educadora dá a oportunidade de ir uma criança que nunca tenha marcado o dia da semana e neste caso foi L.
AVALIAÇÃO	Formativa e/ou outras (indicar)	As crianças disseram qual era a bandeira do Havai.	X		A educadora propôs às crianças fazerem o registo sobre a nova descoberta.	
	Sumativa					

Grelha de observação elaborada por Clara Craveiro no âmbito do Projeto de investigação “Direito à participação da criança” (2016)

Anexo 3: Entrevista à educadora cooperante da Educação Pré-escolar

Guião da entrevista

Estamos a entrevistá-lo(a) no contexto de uma investigação para um relatório de estágio/investigação, sobre a participação no processo de ensino-aprendizagem e a diferenciação pedagógica. Para além dos dados que irão ser recolhidos através desta entrevista, é importante saber como coloca em prática, no seu dia-a-dia, este tipo de temáticas.

Entrevista

I. Definição de participação e como esta é aplicada.

- **O que entende por participação?**

“Participação para mim é quando a criança tem voz ativa no seu dia-a-dia, quando a criança participa de uma forma livre e é dada importância ao que ela diz.”

- **Como é que as crianças participam nas suas aprendizagens?**

“O momento mais importante da nossa sala é o acolhimento. Durante este as crianças vão falando das novidades, dos interesses diários, dos interesses que já vêm do projeto e desta forma acabam por planificar, logo no acolhimento, o seu dia e são elas próprias que seguem o seu caminho de aprendizagem.”

- **O ambiente educativo proporciona às crianças momentos onde está possa participar nas aprendizagens?**

“Sim, a nossa sala é o espelho do nosso grupo; sempre que é necessário mudar as áreas, porque não está a funcionar com o grupo ou porque eles precisam de mais motivação ou de outro tipo de área ou incentivo, esta mudança é feita pelos adultos, sempre depois de falar com as crianças e com a ajuda delas.”

- **A planificação valoriza a voz da criança? De que forma?**

“Sim, a nossa planificação valoriza sempre a voz da criança. Existe um tópico nesta onde está descrita a escuta da criança, essa escuta é feita pelo adulto diariamente, a maior parte das vezes nós escrevemos o que as crianças dizem. Por vezes, não conseguimos lembrar-nos de tudo o que as crianças dizem, mas tudo o que nós conseguimos escrever do que foi dito todos os dias, nós escrevemos.”

- **Os interesses das crianças estão na base da sua prática profissional?**

Como é que estes são respondidos?

“Os interesses das crianças estão sempre na base da nossa planificação e da nossa prática. tendo em conta que nós temos uma sala mista, é necessário perceber os diferentes interesses. O interesse de uma criança de três anos não é igual ao interesse de uma criança de cinco anos, e eles são respondidos através da planificação. É essencial perceber que, por vezes, é necessário fazer um trabalho mais direcionado para os três anos, num ambiente onde eles estejam em pequenos grupos e não com os quatro e cinco, e responder desta forma aos interesses e necessidades daquele grupo ou vice versa. Também pode ser com os cinco anos, pois estes chegam a uma altura do ano que precisam de outro tipo de trabalho, mesmo eles próprios pedem: às vezes é preciso retirá-los um bocadinho do grande grupo e fazer trabalho mais individualizado.”

- **A sua planificação e intervenção é feita em função das necessidades e interesses das crianças emergentes?**

“Todos os dias nós chegamos à escola e não sabemos o que vamos fazer. São poucas as atividades que sabemos que vamos fazer naquele dia, só se já estiver planificada com antecedência, portanto tudo o que eles nos dizem, tudo o que eles nos pedem nós tentamos dar resposta; por isso, a existência do currículo emergente e as necessidades deles são diárias e são sempre diferentes, por vezes um interesse que eles têm há dois dias atrás não é igual ao interesse que eles têm na semana a seguir, por isso é que tudo tem de ser valorizado.”

- **Organiza as atividades tendo em conta o equilíbrio entre as suas intenções educativas e as necessidades da criança?**

“Sim, nós, como profissionais, temos sempre de ter em conta as intencionalidades educativas, elas têm que estar sempre presentes. O que acontece é que muitas vezes as necessidades das crianças nem sempre vão ao encontro de todas as intenções educativas, há crianças cujas necessidades são mais dirigidas para uma certa área e às vezes é necessário sermos nós, adultos, a tentar abranger as outras áreas para tentar dar resposta a todas estas intencionalidades educativas.”

II. Conceito de diferenciação pedagógica e como esta está presente na planificação das atividades.

- **O que entende por diferenciação pedagógica?**

“Para mim, a diferenciação pedagógica é, como profissional, nós conseguirmos perceber as necessidades e interesses do grupo em geral e de cada criança, em particular, e a partir daí conseguir planificar e dar resposta a todos e a cada um deles de uma forma individual.”

- **Planifica atividades diferenciadas?**

“Sim, planificamos sempre atividades diferenciadas. Na nossa planificação só está presente o nome da atividade, mas depois, na sala, quando ela é concretizada, temos sempre atenção aos grupos de três anos, de quatro anos e de cinco anos, tentando diferenciar o grau de exigência para as diferentes faixas etárias.”

- **Qual é o critério que utiliza para distribuir as crianças pelas áreas? Elas podem escolher para que área querem ir?**

“Pode. Acho que nós enquanto profissionais temos de perceber quando uma criança vai uma semana sempre para a mesma área e quando é preciso motivá-la para ela ir para outra área, e temos de ser nós a ter esse olhar para aquela criança e perceber que se calhar ela também necessita de passar pelas outras áreas, mas, por norma todos, os dias, cada uma escolhe a área para onde quer ir.”

- **A organização do ambiente educativo está pensada de forma a diferenciar as aprendizagens das crianças?**

“Está: No início do ano nós colocamos algumas áreas, para depois, conforme os interesses e necessidades deles, irmos aumentando ou retirando áreas que para eles não têm tanto interesse. Em relação às aprendizagens das crianças, eu acho que o próprio projeto acaba por modificar a sala e por, muitas vezes, introduzir novas áreas, por exemplo, como a biblioteca de investigação, que foi uma das áreas que já o ano passado elas perceberam que era necessário na sala, porque os livros de investigação estavam juntos com os outros livros e elas perceberam que estes teriam de estar junto à área do projeto e com o projeto, por isso eu penso que, o próprio dia-a-dia, o próprio interesse das crianças é que acaba por modificar a sala.

1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 4: Planificação de uma aula de matemática do 1ºCiclo do Ensino Básico

Área	Domínio	Conteúdo	Descritores de desempenho	Atividade (por ordem cronológica)	Recursos	Tempo	Avaliação
M A T E M Á T I C O	Números e Operações	Números naturais	1.1.Reconhecer que se poderia prosseguir a contagem indefinidamente introduzindo regras de construção análogas às utilizadas para a contagem até um milhão.	Organização da sala em quatro (professora estagiária e alunos); Transcrição do plano de aula;	Computador Jogo do Labirinto Matemático Folha A4	13min. 4min. 15min.	Avaliação formativa: A criação do jogo tem como objetivo rever a matéria dada. Sendo assim, ao longo do percurso, se os alunos tiverem dúvidas sobre algum desafio, devem sinalizar e, no final do jogo, essas dúvidas serão esclarecidas. As folhas das respostas serão recolhidas e analisadas, para na próxima aula a professora estagiária falar com cada aluno sobre as suas dificuldades. Essa análise
		Divisão inteira	2.1.Efetuar divisões inteiras com dividendos de três algarismos e divisores de dois algarismos, nos casos em que o dividendo é menor que vezes o divisor, começando por construir uma tabuada do divisor constituída pelos produtos com os números de 1 a 9 e	Explicação das regras do jogo O Labirinto da Matemática (professora estagiária); Realização do jogo (alunos); Esclarecimento de dúvidas (professora estagiária e alunos)		53min. 40min.	

apresentar o resultado com a disposição usual do algoritmo.

2.2. Efetuar divisões inteiras com dividendos de três algarismos e divisores de dois algarismos, nos casos em que o dividendo é menor que 10 vezes o divisor, utilizando o algoritmo, ou seja, determinando os algarismos do resto sem calcular previamente o produto do quociente pelo divisor.

2.3. Efetuar divisões inteiras com dividendos de dois algarismos e divisores de um algarismo, nos casos em que o número de dezenas do dividendo é superior ou igual ao divisor, utilizando o algoritmo.

2.4. Efetuar divisões inteiras utilizando o algoritmo.

2.5. Identificar os divisores de um número natural até 100.

também será importante para adaptar as estratégias, de forma a estas irem de encontro às dificuldades ainda existentes na turma.

		<p>Números racionais não negativos</p>	<p>3.1. Resolver problemas de vários passos envolvendo números naturais e as quatro operações.</p> <p>4.1.Reconhecer que multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente.</p> <p>4.2. Simplificar frações nos casos em que o numerador e o denominador pertençam simultaneamente à tabuada do 2 ou do 5 ou sejam ambos múltiplos de 10.</p>				
		<p>Multiplicação e divisão de números racionais não negativos</p>	<p>5.1. Estender dos naturais a todos os racionais não negativos a identificação do produto de um número q por um número n natural como a soma de n parcelas iguais a q, se $n > 1$, como próprio q, se $n = 1$, e</p>				

representá-lo por $n \times q$ e $q \times n$.

5.2. Reconhecer que $n \times a/b = n \times a/b$ e que, em particular, $b \times a/b = a$ (sendo n , a e b números naturais).

5.7. Distinguir o quociente resultante de uma divisão inteira do quociente racional de dois números naturais

6.1. Reconhecer que o resultado da multiplicação ou divisão de uma dízima por 10, 100, 1000, etc. pode ser obtido deslocando a vírgula uma, duas, três, etc. casas decimais respectivamente para a direita ou esquerda.

6.3. Determinar uma fração decimal equivalente a uma dada fração de denominador 2, 4, 5, 20, 25 ou 50, multiplicando o numerador e o denominador pelo mesmo número natural e representá-la na forma de dízima.

6.4. Representar por dízimas

números racionais dados por frações equivalentes a frações decimais com denominador até 1000, recorrendo ao algoritmo da divisão inteira e posicionando corretamente a vírgula decimal no resultado.

6.6. Multiplicar números representados por dízimas finitas utilizando o algoritmo.

6.7. Dividir números representados por dízimas finitas utilizando o algoritmo da divisão e posicionando corretamente a vírgula decimal no quociente e no resto.

7.1. Resolver problemas de vários passos envolvendo números racionais em diferentes representações e as quatro operações.

7.2. Resolver problemas envolvendo aproximações de números racionais.

Descrição da aula:

A aula inicia-se com a organização da sala em quatro grupos. De seguida, os alunos transcrevem o plano de aula projetado no quadro. Posteriormente, a professora estagiária enquadra o jogo “O Labirinto Matemático” através de situações do dia a dia das crianças no colégio, ou seja, como a instituição é grande e possui diversos polos de ensino, é pedido aos alunos que os imaginem como um labirinto e em cada sala está um desafio de nível fácil, médio ou difícil. Caso não acertem o desafio terão de recuar uma sala. Por outras palavras, o labirinto é constituído por sessenta casas de desafios, três casas surpresas e duas casas de recuo. Cada casa possui um desafio poderá ser ele sobre:

- Contar, ordenar e ler números até à centena de milhão;
- Adicionar, subtrair, multiplicar e dividir números naturais e racionais não negativos com recurso a diferentes estratégias de cálculo;
- Resolver o algoritmo da divisão com dois algarismos no divisor;
- Multiplicar e dividir números racionais não negativos por 10, 100 e 1000;
- Realizar estimativas com recurso a arredondamentos;
- Identificar e reconhecer múltiplos e divisores de números;
- Estabelecer relação entre a divisão e multiplicação;
- Descobrir frações equivalentes;
- Simplificar frações;
- Resolver situações problemáticas.

Cada grupo terá um labirinto e todos os elementos do grupo respondem ao desafio. Ou seja, apesar de cada aluno lançar o dado na sua vez e andar as casas que lhe saírem, o desafio dessa casa será respondido por todos os elementos numa folha branca. Se sentirem dificuldades em algum dos desafios,

devem sinaliza-la para, no fim do jogo, essas dúvidas serem retiradas em grande grupo. As folhas serão recolhidas e analisadas para, na próxima aula, a professora estagiária dar um feedback, a cada aluno, sobre os seus pontos fracos e fortes. Esta análise também será importante na adequação de estratégias de aprendizagens futuras. O objetivo do jogo, para além de consolidar conteúdos, é também fomentar o trabalho de grupo, na medida em que, cada aluno tem o seu ritmo de trabalho e por isso deve ser respeitado.

Anexo 5: Grelha de Observação do 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Possibilidades de aprendizagem diferenciada - educadora/adultos - EPE

Dimensões	Indicadores	Propostas das crianças ou atividades emergentes das crianças	O adulto negociou e/ou deu resposta à proposta da criança		Estratégias ou propostas emergentes do adulto que possibilitam uma aprendizagem diferenciada	Estratégias ou propostas programadas pelo adulto que possibilitam uma aprendizagem diferenciada
			SIM	NÃO		
INTERAÇÃO	Trabalho individual e em grupo	As crianças apresentam as pesquisas autónomas de estudo do meio. (P1)	X			A professora tinha proposto à turma que estas fossem aprofundadas na aula de projetos e no final cada grupo teria de apresentar à turma a sua pesquisa. (P1)
						As crianças fazem pesquisas sobre a matéria dada em estudo do meio, cada criança terá de escolher o tema que quer trabalhar, assim, os alunos que têm o mesmo interesse juntam-se em grupo e trabalham em conjunto. (P1)

		As crianças apresentam as pesquisas autônomas do tema escolhido para trabalhar em projeto. (P2)	X			A professora, no final da apresentação apresenta um breve comentário sobre o que correu bem e o que ainda é possível melhorar. (P2)
	Trabalho com o apoio/mediação do adulto	A C e a R pedem ajuda à professora para guardar imagens da internet, pois necessitavam destas para o seu trabalho de pesquisa sobre “vestidos de moda”. (P2)	X		A professora explica como é que elas têm que fazer, procedendo a uma exemplificação, mas, de seguida, pede-lhes para serem elas a guardar as imagens, com o objetivo de verificar se perceberam como se guardam imagens da internet e para que da próxima vez consigam fazer sozinhas este processo. (P1)	
ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO				X		Os materiais que a professora apresenta à turma diariamente, mostram um cuidado visual e estético . (P1)

	Espaço e materiais			X		A professora organizou a sala de modo esta não permanecer da mesma forma. (P1)
				x		A professora mudou as crianças de lugar e perguntou-lhes com quem eles queriam partilhar a mesa de trabalho. Durante duas semanas esta nova disposição de lugares foi testada, sofrendo modificações caso necessário. (P1)
		As crianças organizam autonomamente o espaço e os materiais que irão utilizar para os seus trabalhos de projeto. (P2)	X			
		A criança T pede à professora para se levantar do seu lugar e descolar-se até aos placares presentes na sala, pois queria tirar uma dúvida sobre as estratégias da multiplicação. (P2)	X		A professora autoriza e elogia o T por este procurar responder às suas dúvidas autonomamente. (P2)	

				X		A professora demonstra uma preocupação constante com a organização da sala de aula, pois quer proporcionar às crianças momentos de aprendizagens significativas. Tal facto é observado quando reorganiza a sala de aula juntamente com as crianças. (P2)
	Tempo		X			A professora dá tempo extra às crianças que não conseguem terminar o teste de avaliação na hora prevista. (P1)
		O R e o G pedem à professora mais tempo para terminar o trabalho de projeto, pois não conseguiram encontrar a informação de que necessitavam. (P2)	X		A professora dá-lhes mais uma aula de projeto para terminarem as suas pesquisas. (P2)	
				X		A professora trabalha individualmente, sempre que possível, com as crianças que manifestam mais dificuldades de aprendizagem. (P1)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM /SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Conteúdos				Uma vez por semana, na aula de projeto, a professora utiliza jogos para consolidar os conteúdos e trabalhar as dificuldades existentes como a concentração; o raciocínio lógico; a caligrafia; o cálculo. (P1)
				X	A professora propõe à turma duas perguntas de partida sobre os seres vivos: plantas. Pede à turma que se organize em pares de trabalho propõe que pesquisem nos tabletes ou na biblioteca. (P2)
				X	A professora auxilia a R, individualmente, na realização da ficha de trabalho de matemática sobre a consolidação de conteúdos. A R é uma criança com muitas dificuldades de aprendizagem e é notória a preocupação diária da docente com esta criança. (P2)
			X	A professora pede voluntários para elaborarem cartazes sobre os conteúdos lecionados. Esses voluntários vão mudando à medida	

	Produções				que são dados novos conteúdos. (P1)
				X	A professora dá total liberdade para as crianças apresentarem as suas pesquisas de projetos através dos materiais que acham mais apropriados. A escolha do recurso de apresentação é da responsabilidade do grupo de trabalho. (P2)
				X	A professora sugere à turma para criarem uma cidade. Ou seja, deveriam utilizar a matéria lecionada em estudo do meio, esta deveria ser recriada em forma de desenho, mas cada criança tinha a total liberdade no desenvolvimento da tarefa. Estes trabalhos foram expostos e discutidos em grande grupo.
	Formativa e/ou outras (indicar)		X		A professora dá feedback a todos os alunos sobre as suas dificuldades. Propões exercícios que estas possam realizar para superar as dificuldades.

AVALIAÇÃO					(P1)
			X		A professora dá feedback aos grupos sobre os trabalhos apresentados na aula de projeto. (P1)
			X		As crianças apresentam as suas pesquisas sobre os trabalhos de projeto e, no final da apresentação, a professora faz apreciações sobre a apresentação, com o objetivo de salientar os aspetos positivos e os que ainda necessitam de ser melhorados. (P2)
			X		Ao longo da realização da ficha de trabalho de português a professora circula pela sala de aula, dando um feedback sobre a prestação das crianças nas diferentes questões e auxilia as crianças que manifestam dificuldades. (P2)

	Sumativa					
Grelha de observação elaborada por Clara Craveiro no âmbito do Projeto de investigação “Direito à participação da criança” (2016)						

Anexo 6: Entrevista à professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico

Guião da entrevista

Estamos a entrevista-lo(a) com o contexto de uma investigação para um relatório de estágio/investigação, sobre a participação no processo de ensino-aprendizagem e a diferenciação pedagógica. Para além dos dados que iram ser recolhidos através desta entrevista é importante saber como coloca em prática no seu dia-a-dia este tipo de temáticas.

Entrevista

I. Definição de participação e como esta é aplicada.

- **O que entende por participação?**

A participação passa não só pela exposição oral mas também pela forma ativa como uma criança se envolve nas tarefas propostas.

- **Como é que as crianças participam nas suas aprendizagens?**

Pela construção contínua do conhecimento, quer individual quer coletivo, pela postura ativa no decorrer das atividades, pelo empenho, envolvimento e comprometimento nas tarefas propostas.

- **O ambiente educativo proporciona às crianças momentos onde esta possa participar nas aprendizagens?**

O ambiente educativo é um dos parâmetros a contemplar relativamente à participação dos alunos, devendo sempre ser ajustado às necessidades das crianças, às suas fragilidades, às suas capacidades e potencialidades.

- **A planificação valoriza a voz da criança? De que forma?**

A planificação cuidada e pensada das atividades e/ou tarefas pode potenciar e valorizar a voz dos alunos.

- **Os interesses das crianças estão na base da sua prática profissional?**

Sem dúvida. Ao planificar devem ser sempre tidos em conta tanto os interesses como as necessidades dos alunos.

- **A sua planificação e intervenção é feita em função das necessidades e interesses das crianças emergentes?**

A planificação deve sempre ser pensada tendo em conta as necessidades, facilidades e interesses das crianças, tendo também em conta a sociedade em que estão inseridas, respondendo também às questões geracionais.

- **Organiza as atividades tendo em conta o equilíbrio entre as suas intenções educativas e as necessidades da criança?**

Não se pode dissociar a intencionalidade educativa das necessidades das crianças, pois a intenção de uma estratégia existe quando a mesma responde às necessidades de cada aluno.

II. Conceito de diferenciação pedagógica e como esta está presente na planificação das atividades.

- **O que entende por diferenciação pedagógica?**

Na base da diferenciação pedagógica está a gestão da heterogeneidade dos alunos de uma turma, sendo que, para isso, é fundamental promover a igualdade de oportunidades e de sucesso de cada aluno na sua individualidade. Para tal, é fundamental estar atento à especificidade de cada criança, permitindo a cada uma desenvolver as suas capacidades ao seu próprio ritmo, selecionando, de forma apropriada, métodos de ensino adequados.

- **Planifica atividades diferenciadas?**

Sim.

- **A organização do ambiente educativo está pensada de forma a diferenciar as aprendizagens das crianças?**

A organização do ambiente educativo foi pensada a partir da criação de pares tutoriais e de grupos de trabalho tendo em conta as especificidades dos alunos e da própria turma.