



A Diferenciação do Ensino-Aprendizagem em Contextos Educativos: Uma Abordagem em Jardim de Infância*

Maria Beatriz Bramão**

Natália Azevedo***

I. Considerações iniciais

O conceito da diferenciação do ensino-aprendizagem, mais do que um método de ensino, pressupõe *uma atitude nova, uma atitude diferente do educador* perante os alunos (Przesmycki, 1994). Esta atitude permite-lhe reconhecer, em cada grupo, um grupo diferente, e, em cada criança e/ou jovem, *uma pessoa singular* com as suas possibilidades e as suas potencialidades mas, também, com as suas dificuldades. Pressupõe, por parte daquele, as *capacidades de observar* e de *auto e hetero-avaliar*.

Operacionalizar a diferenciação do ensino-aprendizagem implica, assim, e antes de mais, acreditar nas potencialidades do ser humano e dar a todos os educandos oportunidades de serem iguais na diferença. Como processo educativo, deve permitir que as aprendizagens sejam suficientemente explícitas e diversificadas a fim de que os educandos aprendam de acordo com os seus itinerários. Implica, por isso, que a organização de um plano real desencadeie uma *acção unificadora* mas nunca *identificadora* (Peretti, 1988: 172). Trata-se de *diversificar as oportunidades de aprendizagem, optimizando a excelência, multiplicando as oportunidades de aprendizagem*, respeitando a *igualdade de direitos* dos educandos e assegurando, a cada um deles, por *caminhos diferentes, o máximo desenvolvimento e crescimento* (Peretti: 172 e 173).

No nosso país, o alargamento da escolaridade obrigatória originou, no dizer de João Formosinho, a unificação, *numa só escola, da população estudantil, antes dividida por liceu e escola técnica*, e transformou a *escola para todos* (1997: 8, 16 e 17) num espaço de conflitos e contradições. Esta escola unificada, a *escola de massas* (João Formosinho, 1997)****, tem sido frequentada por crianças e/ou jovens, oriundos de vários tecidos sociais, e, como tal, portadores de culturas, necessidades e interesses particulares. Tal diversificação tem vindo a acentuar-se porque quer os pais, quer os próprios alunos desenvolvem expectativas e posturas diferentes em relação à própria

* O presente artigo constitui uma síntese do trabalho de investigação-acção *A Diferenciação do Ensino-Aprendizagem em Contextos Educativos*, realizado nos anos lectivos de 1995/96 e 1996/97, por uma equipa de docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) sob a coordenação científica do Prof. Doutor António Teixeira Fernandes. Foi um trabalho subsidiado pelo Instituto de Inovação Educacional, no âmbito da *Medida 9 - Fundo de Apoio à Comunidade Educativa (FACE) - Submedida 9.5 - Apoio a Actividades de Investigação Educacional e à Realização de Experiências de Inovação*.

** Docente de Filosofia da Educação da ESEPF.

*** Assistente de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

**** João Formosinho utiliza o conceito *escola de massas* para referir-se à nova realidade sociológica da escola. João Formosinho (1997), "A complexidade da Escola de Massas e a especialização dos professores", *Revista Saber (e) Educar*, nº 2, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pp.7-20, principalmente 8 e 9.

escola. Contraditoriamente, ou não, a escola unificada não tem dado resposta a tais diferenças. Tal exigiria, necessariamente, a sua adaptação e uma auto-formação no modo de lidar com a *heterogeneidade*, as motivações e as necessidades dos discentes e com a complexidade do tecido social.

Ao continuar-se a conceber a educação como valor económico, *sustentáculo do pleno emprego e de altas taxas de rentabilidade social e privada* (Roberto Carneiro, 1996: 37), ideia oriunda da década de sessenta, a escola torna-se redutora de saberes e reproduz uma sociedade estratificada. À heterogeneidade de interesses e de saberes não formais dos diferentes grupos de alunos responde com uma cultura escolar uniformizada e hierarquizada que origina insucesso num número significativo de alunos.

Estes problemas colocam-se, na nossa perspectiva, à educação em geral. Ao focalizá-los num contexto educativo específico - o jardim de infância * -, acentuámos a pertinência da articulação entre os diferentes espaços de educação, principalmente entre o do jardim de infância e o do primeiro ciclo.

A análise da diferenciação do ensino-aprendizagem pode contemplar diversas dimensões - conteúdos, estruturas institucionais, metodologias. Privilegiámos, apenas, a dimensão educador-educando, de modo a compreender se a relação dialógica permite, de facto, o desenvolvimento específico e global do educando. Retivemos, assim, uma questão central: *a relação educativa numa perspectiva de educação na segunda pessoa pode favorecer a aprendizagem?*

A *relação dialógica* concebida por Francis Jacques constitui, no nosso entender, uma resposta à questão formulada. O homem é *um ser de relação* e, por isso, a relação é soberana (Francis Jacques, 1982). É na *relação*, mediatizada pela função comunitária e criadora da palavra, que podemos encontrar o *outro* como *sujeito* porque é a palavra que apela o outro. Esta função apelativa da palavra permite *fundar a união* com o outro e faz com que o outro fale a partir *dele mesmo* e por *ele mesmo* e não a partir de um sujeito soberano. Esta valorização do sujeito interlocutor só é possível quando Francis Jacques opõe ao conceito de comunicação o conceito de *comunicabilidade* (1985).

A *comunicabilidade do discurso* só é possível quando os interlocutores (que como sujeitos empíricos desempenham os *suportes* da relação) aparecem, numa actividade conjunta e reversível, como *co-enunciadores* e *co-criadores* e que o autor designa por *termos* da relação. São os enunciadores que, ao ocuparem posições recíprocas e reversíveis, fazem *emergir o sentido comum* e *partilham, simultaneamente, a*

* Foi escolhido um jardim de infância do concelho do Porto, estatutariamente uma instituição de solidariedade social, situado na freguesia de Campanhã há cerca de 20 anos, com capacidade para acolher 120 crianças, 60 em jardim de infância e 60 em actividades de tempos livres, provenientes do bairro social onde está situado bem como de outros que lhe são limítrofes. A heterogeneidade social e cultural da população tem sido a regularidade constatada pela equipa de educadores do centro. A caracterização sociodemográfica das crianças e dos agregados familiares de origem, que, desde logo, se impôs, foi construída a partir das entrevistas exploratórias tidas com a equipa de educadores e da consulta das fichas de inscrição de cada criança. Foram consideradas as seguintes dimensões de análise: o sexo, a idade, as habilitações literárias, as profissões dos pais, a proveniência de classe das crianças, o tipo de habitação, o número de elementos do agregado familiar e o número de assoalhadas de cada tipo de habitação.

responsabilidade semântica do discurso (1985: 33). A palavra, embora seja relegada para um segundo plano, ao contrário de outros autores, nomeadamente de Buber, tem, ainda, um valor fundamental. Falar a palavra é, para Francis Jacques, apelar ao outro, é criar um espaço de união, um *vinculum* entre os dois co-enunciadores. A fala, que a palavra permite, já não é aquilo que um sujeito do dizer afirma ou nega, é construída *na e pela* relação num *espaço dialógico* (F. Jacques, 1985). Compreendemos o espaço dialógico como um espaço lógico da interlocução, onde os co-enunciadores, os sujeitos da relação, constroem o sentido do discurso. E, porque o sentido não é dado mas construído, reciprocamente, entre as duas instâncias enunciativas, ele é, também, constitutivo e constituinte do estatuto da pessoa (F. Jacques, 1985).

Por tudo isto, foram dois os objectivos que nortearam a nossa pesquisa. Em primeiro lugar, observar se o ensino-aprendizagem está centrado no educador, na criança, na relação educador-criança ou na relação dialógica educador-educando. Em segundo lugar, propor e concretizar estratégias específicas de intervenção educativa em jardim de infância e discutir alguns dos resultados obtidos.

Nesse sentido, confrontámos dois paradigmas - o técnico e o tecnológico - que nos remetem para dois projectos educativos - um, centralizado e autoritário; outro, descentralizado e diferenciado - e, implícitos neles, dois projectos de homem e de sociedade. Procurámos, assim, fundamentar a pertinência da diferenciação do ensino-aprendizagem a partir de uma caracterização da *escola de massas* e da heterogeneidade a ela inerente.

A análise de tais questões passou por um processo de investigação com uma vertente teórico-empírica.

A diferenciação do ensino-aprendizagem em contextos educativos, nomeadamente em jardim de infância, exigiu-nos a operacionalização das dimensões de análise contempladas nos eixos teóricos principais do trabalho. Construiu-se um código de leitura de uma realidade educativa a partir de pressupostos teóricos - a teoria é um *conjunto organizado de conceitos e relações entre conceitos substantivos, isto é, referidos directa ou indirectamente ao real* (Almeida e Pinto, 1987: 55) -, de métodos - *estratégias de investigação* - e de técnicas de recolha e de análise de informações - *conjuntos de procedimentos operatórios destinados a produzir, em articulação com outros elementos da prática científica, resultados parcelares nas fases de recolha e de tratamento da informação* (Pinto, 1994: 69).

Assumimos, ao longo do trabalho, uma *estratégia de investigação* essencialmente *qualitativa e descritiva*.

Procurámos detectar, em primeiro lugar, os modelos educativos privilegiados pelos educadores, bem como o seu conhecimento prévio sobre as necessidades específicas de cada criança e o tipo de apoio que desenvolvem junto do seus educandos.

O inquérito por questionário pareceu-nos ser a técnica mais adequada para

concretizar tal objectivo. Como técnica, consiste em colocar um conjunto de questões a um determinado número de pessoas, tendo em vista generalizar as respostas obtidas. Consiste em *suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los* (Ghiglione e Matalon, 1993: 7).

Nesse sentido, e num primeiro momento de concretização do projecto, administrámos um *inquérito por questionário* a uma amostra de 150 educadores do concelho do Porto. A amostra foi definida aleatoriamente, com base num conjunto de dados recolhidos junto do Instituto Nacional de Estatística e de fontes disponíveis como a lista telefónica da Região do Porto e a listagem dos centros de estágio da nossa escola. O inquérito foi administrado, na maioria dos casos, por via postal; em certas situações pontuais, foi entregue pessoalmente por intermédio das próprias alunas da escola. Foram feitos contactos telefónicos prévios à administração do inquérito. Numa amostra de 150 indivíduos, obtivemos um total de 55 respostas (36,6%).

O inquérito permitiu-nos delinear o perfil sociodemográfico dos educadores-alvo - o sexo, a idade, as habilitações literárias, a formação profissional, os anos de serviço *- e caracterizar a relação educativa em jardim de infância - a existência de um Projecto Educativo (PE), o seu conhecimento e a participação na sua elaboração, a articulação entre o PE e o Plano Anual de Acção Pedagógica (PAAP), os objectivos de tal plano, o estatuto do educador e a definição de criança, os factores de desenvolvimento da criança, o modelo de prática pedagógica, as metodologias pedagógicas, a caracterização do grupo a nível afectivo, cognitivo, de comunicação e de criatividade, a percepção das crianças-problema e das crianças ditas normais e a articulação entre o jardim de infância e a família**.

Em segundo lugar, procurámos avaliar a correspondência entre o tipo de relação pedagógica desenvolvida pelos educadores e o processo de ensino-aprendizagem.

* A população de educadores (55), composta por elementos do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos, detém, na sua maioria, diplomas do ensino médio (39, entre os quais 13 com 31 a 35 anos e 7 com 36 a 40 anos), desenvolve a sua actividade profissional em instituições de tipo particular (29) e de tipo misto (23), frequenta acções de formação profissional (41), principalmente nas áreas Expressões, Psico-Pedagógica e Aprofundamento Curricular. São educadoras que trabalham com grupos de 12 a 24 e de 25 a 37 crianças (14 e 15, respectivamente). Para uma consulta detalhada dos resultados, ver a este propósito o relatório final da pesquisa: António Teixeira Fernandes (coord.) (1997), *A Diferenciação do Ensino-Aprendizagem em Contextos Educativos*, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Texto policopiado.

** 41 educadoras declararam pertencer a um centro com PE, 38 declararam ter participado na sua elaboração e 40 afirmaram existir uma relação estreita entre o PE e o PAAP. Observou-se, porém, uma certa distância entre a afirmação da existência do PE e a sua fundamentação teórica, entre a funcionalidade e a operacionalidade do PE. Se se pensar na heterogeneidade social e cultural da população do jardim de infância, nomeadamente quanto ao nível de escolaridade, à profissão e situação na profissão e à pertença de classe dos pais e às condições de habitabilidade dos agregados familiares de origem, os objectivos valorizados pelas educadoras tendem a apontar para uma concepção de desenvolvimento global da criança genérica e pouco diferenciada. Valorizam mais a relação estabelecida com a criança (29 respostas) do que o nível sociocultural dos pais (17) como factor preferencial do desenvolvimento. Postulam um tipo de aprendizagem centrado na relação educador-educando (54), estreitamente dependente da afectividade estabelecida entre ambos (42). Embora os afectos sejam importantes, tal relação não implica, necessariamente, uma relação dialógica. A relação afectiva entre educador e educando pode ser uma relação sujeito-objecto, onde a criança, embora tratada com afecto, não é um sujeito do dizer.

De modo a dar resposta a algumas das questões inerentes a tal correspondência, iniciámos um processo regular e sistemático de *observação directa* de um jardim de infância do concelho do Porto. A sua escolha obedeceu às especificidades socioculturais da população infantil - uma população periférica e com uma grande heterogeneidade nos grupos socioculturais de base - e permitiu-nos detectar as modalidades de correspondência entre o tipo de relação pedagógica e o processo de diferenciação do ensino-aprendizagem.

A observação, entendida como um modo de operacionalização dos sentidos da visão e da audição - é um *olhar sobre uma situação sem que esta seja modificada. Olhar cuja intencionalidade é de natureza muito geral, actuando ao nível da escolha da situação e não ao nível do que deve ser observado na situação, e que tem por objectivo a recolha de dados sobre a mesma* (Ghiglione e Matalon, 1993: 8) -, foi o mais sistematizada possível, de modo a controlar algumas das insuficiências advenientes dos limites da percepção humana e do condicionamento dos comportamentos dos observados por influência da presença e/ou da acção do próprio observador.

Foram realizados 15 registos de observação entre Novembro de 1996 e Abril de 1997, num dia de semana específico - terça-feira - em virtude da necessidade de articular o trabalho curricular desenvolvido na escola e no jardim de infância com o trabalho de investigação propriamente dito. Porém, e contrariando algumas das dificuldades inerentes à escolha de um único dia semanal para a recolha de informação - a falta de diversidade do trabalho curricular do jardim de infância, por exemplo, já que as mesmas actividades se repetem ao longo das semanas -, outros dias foram escolhidos para averiguar a maior ou menor rigidez do plano geral de actividades.

Das 15 observações, 10 foram feitas para detectar a relação entre duas dimensões de análise: o educador/educando e o(s) paradigma(s) educativos(s). 5 obedeceram à intenção de operar algumas mudanças nas estratégias pedagógicas do(s) educador(es) no sentido de dar resposta à heterogeneidade e à diferenciação do ensino-aprendizagem.

No primeiro caso, foram consideradas as seguintes dimensões de observação: os tipos de actividades, a planificação das actividades, a realização de actividades livres e orientadas, as atitudes da educadora face à realização das actividades livres e orientadas; no segundo caso, o papel do educador - a promoção do diálogo, a gestão dos conflitos, a responsabilização das crianças pelas tarefas - e as atitudes dos educandos - a reorganização de ideias, o interesse e a participação, a ajuda recíproca, as escolhas próprias em função das vivências.

Procedemos, deste modo, a duas modalidades de observação: uma *observação directa e planificada*, a partir da qual, e tendo em conta um conjunto de categorias de observação previamente operacionalizado, procurámos registar dinâmicas pedagógicas; e uma *observação participante*, nalguns momentos sistematizada, noutros ocasional.

O trabalho de observação foi acompanhado por uma consulta prévia das planificações curriculares dos educadores no período de tempo respectivo (Novembro de 1996 a Abril de 1997). Do confronto entre a análise descritiva de tais planificações e os registos de observação, foi possível detectar os graus de correspondência entre as intenções e as práticas pedagógicas.

Do cruzamento entre uma técnica de pendor mais quantitativo - o inquérito por questionário - e outra de pendor mais qualitativo - a observação -, articulado com os pressupostos teóricos fundamentais, foi possível delinear alguns dos contornos dos modelos e das práticas pedagógicas em jardim de infância e as possibilidades socioeducativas de concretizar a diferenciação do ensino-aprendizagem.

2. A operacionalização da diferenciação do ensino-aprendizagem

2.1. As actividades orientadas e as actividades livres

A diferenciação do ensino-aprendizagem com um grupo específico de crianças pressupõe, em primeiro lugar, a existência de um PE do centro. O centro onde desenvolvemos as nossas observações cumpriu tal requisito. As prioridades haviam sido definidas pela equipa pedagógica. Todos os agentes educativos escolheram como prioridade a socialização das crianças. Estas prioridades e estratégias foram redefinidas e operacionalizadas pela equipa da sala, no nosso caso específico, a educadora e a auxiliar de educação. Esta equipa, a partir de um diagnóstico inicial do grupo e do conhecimento de cada criança, atendendo às suas possibilidades e às suas dificuldades e necessidades, definiu um plano de trabalho. Estabeleceu finalidades e objectivos, distribuiu tarefas e responsabilidades. Fez reuniões, com uma periodicidade regular, no sentido de reflectir, avaliar e reajustar o trabalho desenvolvido e a desenvolver.

A equipa da sala havia definido objectivos gerais, *alusivos ao desenvolvimento global da criança* (“desenvolver a capacidade de observação”, “desenvolver a motricidade fina”, “desenvolver o raciocínio lógico”) e objectivos específicos relativos ao desenvolvimento das crianças destas idades (“codificar e registar”, “identificar partes do corpo”).

No entanto, não estavam definidos *objectivos específicos* de acordo com as *prioridades definidas a partir do projecto educativo*. Por isso, referimos a ausência de *objectivos específicos que considerassem as prioridades de desenvolvimento do grupo, em geral, e de algumas crianças, em particular*.

A planificação do trabalho em equipa, atendendo à diferenciação do ensino - aprendizagem, pressupõe, como já afirmámos, a planificação de actividades e de estratégias de acordo com as necessidades do grupo e de algumas crianças em particular. Contudo,

as actividades desenvolvidas pela equipa da sala não permitiam atender a esta diferenciação.

QUADRO I

PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES ORIENTADAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Elementos	Actividades Orientadas
1. Definição de objectivos	<ul style="list-style-type: none">- existência de objectivos previamente definidos;- presença de objectivos alusivos ao desenvolvimento global da criança:<ul style="list-style-type: none">exs: "desenvolver a capacidade de observação""desenvolver a motricidade fina""desenvolver o raciocínio lógico";- presença de objectivos específicos relativamente ao desenvolvimento global da criança:<ul style="list-style-type: none">exs. "codificar e registar""identificar partes do corpo";- ausência de objectivos específicos que considerem as prioridades de desenvolvimento do grupo, em geral, e de algumas crianças, em particular.
2. Escolha de actividades	<ul style="list-style-type: none">- escolha das actividades que fazem parte do "currículo" de desenvolvimento do grupo;- articulação relativa entre as actividades propostas e as necessidades educativas do grupo;- ausência de actividades orientadas para concretizar a individualização do ensino-aprendizagem.
3. Escolha do(s) material(ais)	<ul style="list-style-type: none">- escolha de materiais que fazem parte do "currículo" de desenvolvimento do grupo;- escolha de materiais que respeitam as normas de segurança;- variedade de materiais não suficiente em função das necessidades educativas do grupo.
4. Organização do(s) espaço(s)	<ul style="list-style-type: none">- articulação entre as actividades propostas e os espaços disponíveis;- sobrevalorização de determinados espaços da sala (área da pintura).
5. Previsão do tempo de realização	<ul style="list-style-type: none">- previsão uniforme do tempo para a realização das actividades.

Nas nossas observações, constatámos dois tipos de actividades que as 22 crianças, individualmente ou em grupo, poderiam desenvolver: as actividades orientadas e as actividades livres*.

A equipa pedagógica da sala fundamentava, a partir de conhecimentos do foro da Psicologia, a escolha das actividades no currículo de desenvolvimento da criança em

* Denominámos *actividades orientadas* as que partem de uma proposta do educador. As actividades, se se atender à diferenciação do ensino - aprendizagem, serão pensadas de acordo com as necessidades do grupo, em geral, e de algumas crianças, em particular. As *actividades livres* tanto podem ser consideradas um momento como um género de actividade. São um momento quando servem de marco na distribuição do tempo no jardim de infância, pois intercalam, normalmente, dois momentos de actividades orientadas. Quando são consideradas como um momento, as actividades livres antecedem o recreio. Porém, a actividade livre também pode ser considerada um género de actividade. Neste contexto, consideramos actividade livre aquela que permite às crianças escolherem, entre os diferentes espaços da sala, aquele ou aqueles para onde desejam ir trabalhar, jogar ou brincar. Porém, estas actividades, que supostamente deveriam ser da livre escolha das crianças, levantam vários problemas. Até que ponto se afirma que uma actividade é livre? A criança tem consciência da sua escolha? Ou a sua escolha é condicionada pela educadora ou até pelo número de crianças existentes na sala?

geral. Foi-nos dado compreender que este currículo de desenvolvimento era entendido pela equipa como o percurso que as crianças do grupo deveriam realizar para se desenvolverem a diferentes níveis, nomeadamente no da linguagem, no da motricidade, no do raciocínio lógico-matemático, no da afectividade e no da socialização. Havia *uma articulação relativa entre as actividades propostas e as necessidades educativas do grupo*. Porém, notava-se *a ausência de actividades orientadas para concretizar a individualização do ensino - aprendizagem*.

No desenvolvimento das actividades orientadas pelo educador notava-se que a acção estava centrada no educador já que a criança se limitava a participar numa pequena parte da actividade.

Senão, vejamos:

a) a actividade e os materiais utilizados eram previamente definidos pelo educador - *Foi-lhes distribuída uma folha de papel onde previamente, tinha sido picotado, pela educadora, um boneco (observ. 5);*

b) a actividade era iniciada pelo educador - *A educadora, depois de juntar num recipiente farinha e água, começou a amassar. Simultaneamente, perguntava às crianças, sem individualizar a pergunta, o nome dos materiais (observ. 1) e A educadora pedia-lhes ou escolhia-lhes o dedo indicador (observ. 6);*

c) a organização dos espaços onde se desenvolviam as actividades dependia da intenção do educador e sem as crianças serem ouvidas. De acordo com os exemplos retirados das observações, *A educadora pediu às crianças que se reunissem no espaço do acolhimento. Iam marcar as presenças (observ. 6) e A educadora, então, nomeou algumas crianças para se sentarem à mesa de pintura (observ. 3).*

Quando analisámos o paradigma técnico realçámos a possibilidade da planificação das actividades prever os comportamentos observáveis. Também salientámos que aquele paradigma pressupõe uma relação autoritária e hierárquica. Na consulta que fizemos às planificações e nas observações desenvolvidas não nos foi possível confirmar estes aspectos.

A acção da criança, nomeadamente na pintura e na colagem, desenvolvia-se de acordo com o seu conhecimento, a sua destreza e o seu interesse. Notava-se, por parte do educador, uma *não directividade* já que deixava a execução da actividade ao critério da criança. *Os desenhos mostravam que as crianças não respeitavam os traços previamente definidos pela educadora. Uma das crianças acrescentou ao desenho inicial uma casa, árvores com folhas. A educadora não interferiu no desenho das crianças (Quadro III, observ. 5).*

Esta não-directividade permitia que a criança, de acordo com o seu ritmo, abandonasse a actividade quando a tinha realmente acabado ou quando se desinteressava pela mesma. Podemos verificar que a educadora dedicava uma atenção relativa ao trabalho realizado pela criança uma vez que se limitava a perguntar: - *"já acabaste?" (observ. 10).*

QUADRO II

REALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES ORIENTADAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Elementos	Actividades Orientadas
1. Iniciação da actividade pela educadora	- A educadora, depois de juntar num recipiente farinha e água, começou a amassar. Simultaneamente, perguntava às crianças, sem individualizar a pergunta, o nome dos materiais. (observ. 1) - A educadora pedia-lhes ou escolhia-lhes o dedo indicador. (observ. 9)
2. Organização do(s) espaço(s)	- A educadora pediu às crianças que se reunissem no espaço do acolhimento. Iam marcar as presenças. (observ. 6) - A educadora, então, nomeou algumas crianças para se sentarem à mesa de pintura. (observ. 3)
3. Distribuição do(s) material(ais)	- Foi-lhes distribuída uma folha de papel onde previamente, tinha sido picotado, pela educadora, um boneco. (observ. 5) - As crianças tinham à sua disposição lápis de cera, lápis de cor e canetas de feltro. (observ. 5)
4. Exploração do(s) material(ais)	- Aproximei-me de três crianças e sugeri-lhes que reparassem no tabuleiro. Começámos a explorar o tabuleiro de esferovite. Tinha "uma parte superior", "onde podíamos colocar objectos", "uma parte inferior que não víamos", "mas podíamos sentir com os dedos", "ou podíamos ver se virássemos o tabuleiro ao contrário". (observ. 10) - Duas crianças do sexo masculino brincavam com material de encaixe e faziam duas torres. Pedi-lhes que os comparassem e me dissessem qual era a torre mais alta. (observ. 4)
5. Avaliação da actividade	- A educadora arrumava o resultado do trabalho e pedia a outra criança que ocupasse o lugar liberto, distribuindo-lhe a pinha e o material necessário para executar o trabalho. (observ. 4) - As crianças iam mostrando o trabalho realizado. A educadora respondia: "está bem"; "está bonito"; "que bonito!!!" (observ. 10)
6. Abandono da actividade pela criança	- No grupo, quando alguma das crianças estava cansada ou dava a tarefa por terminada, abandonava-a. (observ. 4) - As crianças que estavam a pintar concentravam-se pouco na tarefa. Sem acabarem a tarefa levantavam-se e deambulavam pela sala. (observ. 2)

Pareceu-nos que esta semi-directividade empobrecia o desempenho da criança devido ao facto de a educadora aceitar os resultados da actividade quando a criança a dava por terminada. Observámos que a educadora aceitava, muitas vezes, qualquer trabalho da criança. Não promovia a auto-avaliação nem fazia a hetero-avaliação. Não avaliava quando se limitava a arrumar o resultado do trabalho e pedia a outra criança que ocupasse o lugar liberto, distribuindo-lhe a pinha e o material necessário para executar o trabalho (Quadro II, observ. 4) ou quando respondia à criança "está bem", "está bonito", "que bonito!!!" (observ. 10).

Estas observações da educadora concretizavam-se numa falta de estímulo e de exigência por parte da criança. A educadora em vez de despertar na criança o sentido crítico, desenvolvendo a auto e hetero-avaliação, aceita o resultado da actividade

QUADRO III

ATTITUDES DA EDUCADORA FACE À REALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES ORIENTADAS

Atitudes	Actividades Orientadas
1. Deixa a execução da actividade ao critério da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Os desenhos mostravam que as crianças não respeitavam os traços previamente definidos pela educadora. Uma das crianças acrescentou ao desenho inicial uma casa, árvores com folhas. A educadora não interferiu no desenho das crianças. (observ. 5) - Quando a massa estava a ser trabalhada, a educadora distribuiu pelas crianças, porções de massa. Disse às crianças que fizessem o que quisessem. (observ. 1)
2. Respeita o tempo gasto pela criança no desempenho da actividade	<ul style="list-style-type: none"> - E à medida que as crianças abandonavam a actividade, perguntava: "- já acabaste?" (observ. 10) - As crianças que estavam a pintar concentravam-se pouco na tarefa. Sem acabarem a tarefa levantavam-se e deambulavam pela sala. (observ. 2)
3. Encoraja a criança no desempenho da actividade	<ul style="list-style-type: none"> - Pediu-lhes, então, que comesçassem por dosear a força com que abanavam o instrumento de modo a construir uma escala ascendente (...) e uma escala descendente. (observ. 7) - ... descobriram que o tabuleiro tinha uma parte superior onde podíamos "colocar objectos" e "uma parte inferior" que "não víamos" mas "podíamos sentir com os dedos" (...) as crianças concluíram que "podiam passar o fio da parte superior para a inferior sem virar o tabuleiro" (...) concluindo que "podiam fazer vários desenhos" e que podiam "utilizar várias cores". (observ. 10)
4. Aceita os resultados da actividade quando a criança a dá por terminada	<ul style="list-style-type: none"> - A maior parte das crianças abandonava a tarefa quando lhes apetecia, mesmo que não estivesse concluída. (observ. 6) - Quando alguma das crianças estava cansada ou dava a tarefa por terminada, abandonava-a. (observ. 4)

quando a criança a dá por terminada. Esta atitude que nós avaliamos de permissiva e de pouco exigente permitiu-nos notar que *A maior parte das crianças abandonava a tarefa quando lhes apetecia, mesmo que não estivesse concluída* (Quadro III, observ. 6) e era de notar, também, um desinteresse por parte das crianças já que lhe era permitido abandonar a tarefa quando *estava cansada ou dava a tarefa por terminada* (observ. 4).

Tivemos oportunidade de verificar que a actividade orientada se tornava mais significativa para as crianças, demonstrando prestar mais atenção e interesse no seu desempenho, quando tinham compreendido a finalidade e quando eram encorajadas pela educadora. Por exemplo, quando estavam a explorar um instrumento musical e a educadora pediu às crianças que *comesçassem por dosear a força com que abanavam o instrumento de modo a construir uma escala ascendente (...) e uma escala descendente* (observ. 7); ou no momento em que faziam enfiamentos foram encorajadas pela educadora a descobrirem que o material que utilizavam (um tabuleiro) tinha *uma parte superior onde podíamos "colocar objectos" e "uma parte inferior" que "não víamos" mas "podíamos sentir com os dedos" (...)* e, depois as crianças descobriram que *podiam passar o fio da parte superior para a inferior sem virar o tabuleiro" (...)* concluindo, também

que "podiam fazer vários desenhos" e que podiam "utilizar várias cores" (observ. 10).

Pelos aspectos que realçámos, podemos concluir que, quer as iniciativas das actividades, quer a escolha dos espaços e dos materiais eram da responsabilidade da educadora. Permitimo-nos afirmar que a actividade estava centrada no sujeito do dizer já que as crianças se limitavam a responder com mais ou menos eficiência às solicitações da educadora. No entanto, questionamo-nos se a educadora fez opções conscientes acerca dos métodos e das estratégias utilizadas. Parece-nos que o plano que havia sido pensado pela equipa pedagógica da sala no início das nossas observações foi gradualmente abandonado.

Também nos foi permitido observar as actividades livres das crianças. As actividades livres são momentos importantes no desenvolvimento da criança. Um educador atento pode conhecer melhor as dificuldades, o desenvolvimento das crianças e de cada criança em particular se estiver atento às escolhas de cada uma delas, à variedade de tais escolhas, ao interesse da criança no desenvolvimento da actividade, na área ou áreas que são escolhidas com mais frequência.

Na sala em que fazíamos as nossas observações havia diferentes espaços, nomeadamente a área da casinha, a área dos jogos, a área da biblioteca. No nosso trabalho, considerámos também o recreio como uma área onde a criança podia correr, saltar, jogar e utilizar equipamentos como o escorrega.

QUADRO IV

REALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LIVRES NO JARDIM DE INFÂNCIA

Elementos	Actividades Livres
1. Escolha da actividade pela criança	- As crianças preferiram fazer a limpeza aos móveis e ao espaço. (observ. 3) - As crianças estavam a brincar, livremente, nas diferentes áreas da sala que inicialmente escolheram. (observ. 9)
2. Organização dos espaços pela criança	- As crianças no recreio brincavam livremente: corriam, escorregavam no escorrega, saltavam. (observ. 10) - As crianças estavam na área dos jogos. Limitavam espaços e brincavam com blocos como se fossem carros. (observ. 6)
3. Manipulação livre do(s) material(ais)	- Usavam blocos de encaixe de diferentes cores e formatos para construir torres. (observ. 2) - ... utilizavam as torres como espadas e começaram a brincar enquanto os elementos iam caindo no chão. (observ. 4)
4. Abandono da actividade pela criança	- Desinteressaram-se e foram vaguear pela sala. (observ. 4) - ... alguns dos livros constituíam puzzles, muitas das peças andavam dispersas pelo chão e algumas das crianças abandonaram o espaço. (observ. 5)

A escolha da actividade livre era da responsabilidade da criança. Observámos que *As crianças estavam a brincar, livremente, nas diferentes áreas da sala que inicialmente escolheram* (observ. 9). Os espaços e os materiais eram utilizados livremente pelas

crianças: *As crianças estavam na área dos jogos. Limitavam espaços e brincavam com blocos como se fossem carros (observ. 6) e Usavam blocos de encaixe de diferentes cores e formatos para construir torres (observ. 2).*

Porém, a educadora permanecia passiva em relação às actividades desenvolvidas aqui pelas crianças. Interferia quando havia conflito ou quando as crianças pediam directamente ajuda.

QUADRO V
ATTITUDES DA EDUCADORA FACE À REALIZAÇÃO
DAS ACTIVIDADES LIVRES

Atitudes	Actividades Livres
1. Interfere quando há conflitos no grupo e ajuda a resolver o conflito	- Uma criança queria sair do lugar onde estava sentada. No entanto era impedida por outra criança que estava sentada ao seu lado. A educadora pediu a esta última criança para lhe dar passagem. (observ. 5) - Uma outra criança queria entrar na casinha. As outras crianças não deixavam. A educadora veio conversar com as crianças. Estas resolveram deixá-la entrar. Começou a brincar com uma boneca. (observ. 6)
2. Acorre à criança que pede ajuda	- Uma das crianças não conseguia enfiar a manga no braço do boneco. Pediu ajuda à educadora. Esta, solícita, foi ajudar a criança. (observ. 7) - A educadora ajudava a criança mais pequena e mais nova do grupo a subir as escadas do escorrega. (observ.10)
3. Apoia as crianças com afecto	- Havia uma criança que chorava e pedia a presença da mãe. A educadora chamou-a para junto de si e fez-lhe carinhos. (observ. 3) - No exterior as crianças brincavam livremente. Corriam, saltavam, deslizavam no escorrega. Uma delas caiu. A educadora socorreu-a e pegou nela ao colo. (observ.4)

Quando *Uma das crianças não conseguia enfiar a manga no braço do boneco. Pediu ajuda à educadora. Esta, solícita, foi ajudar a criança (observ. 7).* Também nos foi dado observar que as áreas da casinha e dos jogos eram as mais solicitadas pelas crianças. Era nestes espaços que a criança vivia totalmente a actividade mesmo quando podia *construir torres (observs. 4 e 5), quando lhe era permitido brincar sozinha na casinha das bonecas (observ. 2) ou brincar na casinha como mãe e como filha (observs. 2, 6 e 9).*

Embora as áreas tivessem sido organizadas previamente pela equipa pedagógica da sala, e o espaço que cada uma delas ocupava não fosse muito, estes espaços permitiam às crianças, em tempos coordenados pela educadora, construir mini-projectos, fossem os seus projectos individuais ou os do grupo.

Como já havíamos concluído nos dados recolhidos a partir do questionário, as educadoras valorizam muito a afectividade. Também, nas nossas observações, pudemos constatar que a equipa pedagógica da sala é afável com as crianças e interfere positivamente nos momentos de conflito. Observámos estas atitudes várias vezes, quando *A educadora ajudava a criança mais pequena e mais nova do grupo a subir as*

com
ores
idas
liam

escadas do escorrega (observ. 10), quando apoiando a criança que chorava e pedia a presença da mãe *A educadora chamou-a para junto de si e fez-lhe carinhos* (observ. 3). A afectividade desenvolvida na relação educadora - criança é importante, uma vez que dá segurança à criança. Mas a relação afectiva por si só não desenvolve a aprendizagem da criança.

2.2. A relação dialógica na articulação e operacionalização do projecto educativo

A relação dialógica fundamenta uma educação na segunda pessoa. Quando esta educação resulta de uma opção consciente por parte dos educadores, implementa modificações na acção e na planificação uma vez que uma e outra devem ser pensadas e enriquecidas num espaço dialógico.

Na elaboração do projecto foi-nos permitido observar a emergência do sentido do discurso e da acção quando o educador, no espaço dialógico, (...) *aproveitou a ideia da criança e devolveu-a à criança* (Quadro VI, observ. 11), mas também quando ajudou a enriquecer a ideia geradora da acção ao afirmar que (...) *tinha uma ideia. Todos se calaram para ouvir a sugestão da educadora* (observ. 11).

Neste espaço dialógico o projecto foi crescendo, enriqueceu-se e foi tomando forma. Juntamente foram-se delimitando as actividades necessárias à sua viabilização posterior. As crianças, como co-enunciadoras e co-criadoras, reorganizaram as suas ideias e (...) *foram dizendo que não podiam utilizar "tijolos verdadeiros" porque eram "muito pesados"* (Quadro VII, observ. 12) e também enriqueceram a ideia inicial quando *Surgiram assim sugestões para o local onde se devia construir a casa.* (Quadro VI, observ. 11).

O educador ao estimular a prática da comunicabilidade está a facilitar uma nova forma de aprendizagem e uma nova forma de apreender o mundo. A educação transforma-se, então, num espaço de responsabilização individual e colectiva na resolução de problemas.

Como co-enunciadoras do discurso e actores da acção foi permitido às crianças começar a ver o mundo, iniciar a sua apreensão e a sua compreensão. Só se pode transformar o mundo com qualidade e criatividade quando, nesta fase iniciática, se instiga a criança a descobri-lo, a conhecê-lo, a compreendê-lo, a gostar dele. Cada ser como potencial cidadão do seu país e do mundo tem de aprender a partilhá-lo e a aprender a falar sobre ele.

E foi porque as crianças viram o mundo que, depois da visita efectuada pela equipa ao jardim público, afirmavam *Também queremos árvores, ervas, um porquinho preto. "Eu vou pedir um à minha avó"* (observ. 11) e puderam falar acerca dele, dizendo: *Tinham visto muita coisa: madeira, areia, baldes, uma pá, um homem a pegar em tijolos, ferros. Diziam que*

QUADRO VI

PAPEL DO EDUCADOR NA RELAÇÃO DIALÓGICA

EDUCADOR - EDUCANDO

Categories	Papel do Educador
1. Promove o diálogo	- A educadora aproveitou a ideia e devolveu-a à criança (observ. 11) - A educadora perguntou se no caixote se poderiam esconder os três porquinhos. (observ. 12)
2. Ajuda a enriquecer a ideia geradora da acção	- A educadora disse que tinha uma ideia. Todos se calaram para ouvir a sugestão da educadora. (observ. 11) - ... lembrou-se que na sala havia uma jarra com rosas. Foi buscar uma e mostrou-a. (observ. 13)
3. Partilha com as crianças a organização do espaço	- Surgiram assim sugestões para o local onde se devia construir a casa. - "No espaço da casinha" - disseram algumas crianças. Mas outras não concordavam. (observ. 11) - ... porque não tinham espaço para brincar com os carros, quiseram que a casa de madeira servisse de garagem. (observ. 15)
4. Permite que as crianças distribuam tarefas	- Duas crianças ofereceram-se para fazer a casinha. Seis crianças queriam fazer flores. Outras queriam fazer uma pintura para colocar na casa. (observ. 11) - Um grupo de crianças estava a decorar o ramo de um arbusto. (observ. 14)
5. Responsabiliza as crianças pelas tarefas	- A educadora pediu às crianças que registassem numa folha de papel ... os materiais que eram necessários para construir a casa, os materiais que tinham de procurar para fazerem as flores do jardim. (observ. 11) - A casa poderia ser construída com pacotes de leite vazios. (...) ficou combinado que tinham de beber muito leite para juntar muitos pacotes. (observ. 12)
6. Participam na elaboração do plano das actividades	- Estava em discussão a possibilidade de utilizarem "tijolos verdadeiros" na construção da casa dos três porquinhos (observ. 12) - " - Temos de fazer um jardim", sugere outra criança. (observ. 11)
7. Interajudam-se no desenvolvimento das tarefas	- Dois meninos foram ajudar os companheiros a colar a palha. (observ. 15) - Algumas crianças vieram juntar-se a este grupo e ajudaram a fazer flores. (observ. 13)

os tijolos eram "muito pesados" (observ. 12).

Num esforço de lucidez e de reorganização da acção, vivenciada e partilhada, impunha-se a sistematização das ideias, a elaboração de um plano. Ajudando cada criança a reorganizar e a estruturar o seu pensamento, foi-lhes pedido (...) que registassem numa folha de papel (...) os materiais que eram necessários para construir a casa, os materiais que tinham de procurar para fazerem as flores do jardim. (Quadro VI, observ. 11).

Quando o educador estimula a prática da comunicabilidade permite uma nova forma de aprendizagem da pessoa. Como co-autores e actores do e no projecto, as crianças responsabilizaram-se e ofereceram-se para realizar tarefas: *Duas crianças ofereceram-se para fazer a casinha. Seis crianças queriam fazer flores. Outras queriam fazer uma pintura para colocar na casa.* (observ. 11).

O projecto criou espaços para a autonomia de cada criança em particular e do grupo em geral. As crianças, de acordo com o seu ritmo, participavam no

QUADRO VII

ATTITUDES DOS EDUCANDOS NA RELAÇÃO DIALÓGICA

EDUCADOR - EDUCANDO

Categorias	Atitudes dos Educandos
1. Reorganizam e enriquecem ideias	- ... foram dizendo que não podiam utilizar "tijolos verdadeiros" porque eram "muito pesados". (observ. 12) - Também queremos árvores, ervas, um porquinho preto. "Eu vou pedir um à minha avó". (observ. 11)
2. Desenvolvem a capacidade de observação	- Separavam as tábuas por tamanhos. As mais pequenas de um lado e as maiores do outro. (observ. 14) - Tinham visto muita coisa: madeira, areia, baldes, uma pá, um homem a pegar em tijolos, ferros. Diziam que os tijolos eram "muito pesados". (observ. 12)
3. Participam activamente na concretização da tarefa	- Estavam a colar "tijolos" e com eles iam construindo as paredes da casa. (observ. 13) - Uma menina foi buscar mais tábuas e afirmou que as ia colar todas. (observ. 14)
4. Responsabilizam-se pelas actividades	- Todos os meninos se responsabilizaram e disseram que iam trazer muitos pacotes. (observ. 12) - As crianças, de acordo com as suas preferências, (...) foram registar: * os materiais da casa; * o desenho da casa; * os móveis; * o jardim que gostavam de ter; * as flores que queriam fazer; * as árvores; * os porquinhos. (observ. 11)
5. Demonstram interesse no desenvolvimento das actividades	- As crianças escolhiam as cores das pétalas, juntavam-nas e uniam-nas utilizando fita cola. (observ. 12) - Algumas crianças aproximaram-se dos meninos que estavam a colar tábuas. Também queriam colar. (observ. 14).
6. Escolhem os materiais de acordo com as vivências	- A casa devia ser grande para os porquinhos se esconderem. (observ. 12) - (...) podiam utilizar o espaço da casinha se alguns objectos da casinha ficassem na casa dos três porquinhos. (observ. 11)

desenvolvimento das actividades quando (...) *escolhiam as cores das pétalas, juntavam-nas e uniam-nas utilizando fita cola*" (Quadro VII, observ. 12). A autonomia também se conquista quando se aprende a reconhecer no outro um sujeito que se pode ajudar e com quem se pode colaborar. No projecto as crianças têm oportunidade de aprender a colaborar e a ajudar quando *Dois meninos foram ajudar os companheiros a colar palha* (Quadro VI, observ. 15) e no momento em que *Algumas crianças vieram juntar-se a este grupo e ajudaram a fazer flores*. (observ. 13).

A autoridade do educador emerge do respeito mútuo que a relação dialógica implica. O educador não tem necessidade de se impor como detentor do saber arrastando atrás de si o educando. Nesta relação os saberes são mutuamente reconhecidos e é a partir deles que se podem construir mais saberes.

O projecto permite, ainda, a conflitualidade, cada um consigo próprio e uns com os outros. Esta conflitualidade é estruturadora da autonomia da criança quando na

relação não há vencidos nem vencedores. Há seres com capacidade de pensar, de agir responsabilmente, equilibrados emocional e afectivamente, capazes de, na sua individualidade, estabelecerem uma relação com os outros.

Pensamos que a diferenciação do ensino - aprendizagem é possível quando se permite à criança o seu projecto individual ou de grupo. Mas para que isto seja possível, a equipa pedagógica da sala tem de saber de onde vai e para onde vai. Na diferenciação do ensino - aprendizagem não são permitidas arbitrariedades nem desconhecimento das necessidades dos alunos. É necessário delinear um ou vários percursos, traçar metas que indiciarão caminhos possíveis. O percurso, denominado por nós de currículo, deverá, na sua flexibilidade, assegurar a cada um o máximo de desenvolvimento.

3. Considerações finais

A problemática da diferenciação do ensino-aprendizagem é actual. É pertinente que se encontrem respostas para responder com qualidade à heterogeneidade socio-cultural dos alunos que frequentam as escolas e os jardins de infância. No entanto, não se pode responder globalmente se não se equacionarem as outras vertentes do problema, nomeadamente as estruturas, e, problematizando-as, repensar o funcionamento das instituições, os conteúdos, a articulação dos saberes dos professores e dos alunos e, por último, os processos de aprendizagem. Limitámos o nosso trabalho de investigação à análise da relação educador-educando. Confrontámos os dois paradigmas - o técnico e o tecnológico - porque, para além de pressuporem dois projectos de homem, também implicam dois modos de compreender a escola e, nela, as funções do professor e do aluno e a relação educador-educando.

Hoje, a escola não pode, por si só, dar resposta aos problemas que se colocam à sociedade cognitiva. Só equipas de trabalho com saber, coesas e eficientes, podem organizar e operacionalizar o PE, vinculando a escola a uma comunidade que também é co-responsável pela qualidade da educação. Só uma equipa pedagógica da instituição, funcionando no espaço da sala, pode operacionalizar a relação dialógica que defendemos e que fundamenta a educação na segunda pessoa. O interesse dos agentes educativos, nomeadamente os educadores de infância, pela actualização dos seus conhecimentos, visível na participação em acções de formação profissional alusivas às questões pedagógicas e educativas, e a articulação do trabalho educativo com as aspirações, as necessidades e as particularidades socioculturais dos agregados familiares das crianças, são duas prioridades na diferenciação do ensino-aprendizagem.

A existência de um PE numa determinada comunidade educativa é fundamental para que se possam salientar as prioridades de actuação na diferenciação do ensino-

aprendizagem. Tal pressuposto exige dos educadores a sua operacionalização a fim de dar respostas qualitativamente coerentes e adequadas à heterogeneidade dos grupos de crianças. A observação das práticas dos educadores-alvo permitiu-nos constatar a descoincidência entre estas e os seus discursos e apercebermo-nos das dificuldades de articulação entre o PE e a prática pedagógica. Dificuldades estas inerentes tanto às condições institucionais, materiais e científicas da prática pedagógica como às representações que os educadores têm da função e da operacionalização do PE, ao seu conhecimento efectivo das realidades familiares e sociais dos grupos de crianças e à necessidade de adesão e de participação da comunidade envolvente.

As informações recolhidas indiciam que a acção está centrada, consciente ou inconscientemente, na pessoa do educador. Embora os discursos dos educadores inquiridos tendam a acentuar a relação educador-educando, privilegiando-a na sua dimensão afectiva, porque facilitadora da aprendizagem, as suas práticas pedagógicas configuram uma relação simultaneamente afectiva e directiva, o mesmo é dizer, mais centrada na acção do educador do que na relação dialógica educador-educando.

Só um trabalho de equipa permite que a relação dialógica educador-educando se concretize. A construção do espaço dialógico viabiliza a relação dialógica educador-educando, uma relação que não contempla hegemonias. Todos, educador e educandos, têm de ser sujeitos do dizer e, como tal, construir saber. Mas para que a relação dialógica exista é necessário que ela seja construída a três níveis que, embora distintos, interpenetram-se porque são interdependentes.

No primeiro nível, surge a relação dialógica educadores-comunidade, valorizando-se nesta a co-responsabilização da família. É necessário articular as finalidades educativas das duas instâncias de socialização de um indivíduo: a família e a escola.

No segundo nível, aparece a relação dialógica entre os educadores. É necessário, como demonstrámos, que os educadores do centro, e nomeadamente os que constituem a equipa da sala, construam saber. O reconhecimento da heterogeneidade, a definição de prioridades e o plano anual do centro não podem ser actividades solitárias. Exigem a cooperação, a partilha de saberes, a procura de mais saber através da investigação. Só é possível responder com qualidade ao problema da diferenciação do ensino-aprendizagem se a equipa for solidária na definição consciente das metas a alcançar, na definição do percurso das crianças, atendendo aos seus saberes de base, às suas dificuldades particulares, ao percurso que cada criança deverá percorrer na aquisição de cultura, na organização de conceitos, na estruturação da sua personalidade. O trabalho de equipa na sala de jardim de infância não pode ser deixado à arbitrariedade dos momentos e dos espaços. A coerência dos discursos e das práticas impõe-se.

O terceiro nível da relação dialógica educador-educando depende, em muito, deste trabalho prévio. A actividade das crianças deve ser desenvolvida a partir dos seus projectos porque só eles lhes permitem desenvolver actividades significativas. Estas

facultam-lhes a possibilidade de adquirirem capacidades para apreender o mundo, para aprender a colaborar e a relacionar-se com os outros e a responsabilizar-se pelas suas tarefas. A construção do espaço dialógico permite a diferenciação do ensino-aprendizagem porque cada educando é um sujeito que pode dizer, construir, realizar o seu projecto como pessoa.

No entanto, pensamos que há alguns problemas específicos que devem ser tratados por especialistas que apoiem a acção do educador. Sublinhamos, também, que a relação dialógica nem permite a *directividade* autocrática e autoritária do educador, nem a *não directividade*. A relação dialógica permite a construção da pessoa na e para a liberdade porque ajuda a aprender a aprender, a aprender a viver juntos, a aprender a construir juntos, com responsabilidade e com autonomia.

Bibliografia

- AZEVEDO, Joaquim (1994), *Avenidas de Liberdade. Reflexões Sobre Política Educativa*, Porto, Edições Asa.
- BONNAFONT, Claude e outros (1979), *Os 10 Grandes da Psicologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995), *Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva*, Bruxelas, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- DAVIES, Don, MARQUES, Ramiro e outro (1993), *Os Professores e as Famílias. A Colaboração Possível*, Lisboa, Livros Horizonte.
- DEWEY, John (1971), *Experiência e Educação*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- DIAS DE CARVALHO, Adalberto (1992), *A Educação Como Projecto Antropológico*, Porto, Edições Afrontamento.
- DIAS DE CARVALHO, Adalberto (org.) (1993), *A Construção do Projecto de Escola*, Porto, Porto Editora.
- DIAS DE CARVALHO, Adalberto (1994), *Utopia e Educação*, Porto, Editora Asa.
- ENGUITA, Mariano Fernández (1990), *La Cara Oculta de la Escuela. Educación y Trabajo en el Capitalismo*, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- FORMOSINHO, João (1994), *Pareceres e Recomendações - A Educação Pré-Escolar em Portugal*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- FORMOSINHO, João (1997), "A complexidade da Escola de Massas e a especialização dos professores", *Revista Saber (E) Educar*, nº2, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pp. 7-20.
- GARRIDO, José Luís García, ROBERTO CARNEIRO e outros (1996), *A Educação do Futuro, O Futuro da Educação*, Porto, Edições Asa.
- GHIGLIONE, Rodolphe, MATALON, Benjamin (1993), *O Inquérito. Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.
- HAMELINE, Daniel (1991), *Les Objectifs Pédagogiques en Formation Initiale et en Formation Continue*, Paris, Éditions ESE.
- ILLICH, Ivan (1973), *Libertar o Futuro*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- JACQUES, Francis (1979), *Dialogiques*, Paris, PUF.
- JACQUES, Francis (1982), *Différence et Subjectivité*, Paris, Éditions Aubier Montaigne.

- JACQUES, Francis (1985), *L'espace Logique de L'interlocution*, Paris, PUF.
- KATZ, Lilian, CHARD, Sylvania (1997), *A Abordagem do Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KENDLER, Howard H. (1975), *Introdução à Psicologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2 vols.
- LEITE, Elvira e outros (1990), *Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas*, Porto, Edições Afrontamento.
- LEMOS PIRES, Eurico (1987), *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Porto, Edições Asa.
- LEFEBVRE, Henri (1986), *A Vida Quotidiana no Mundo Moderno*, Lisboa, Editora Ulisseia.
- MUÑOZ, J. M. Escudero (1980), *Como Formular Objectivo Operativos*, Madrid, Editorial Cincel.
- NOT, Louis (1989), *L'enseignement Répondant*, Paris, PUF.
- NOT, Louis (1991), *Ensinar e Fazer Aprender*, Porto, Edições Asa.
- PERETTI, André de (1988), *Pour Une École Plurielle*, Paris, Librairie Larousse.
- PINTO, José Madureira (1994), *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- PRZESMYCKI, Halina (1994), *Pédagogie Différenciée*, Paris, Hachette.
- RACIONERO, Luis (1988), *Del Paro al Ocio*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- ROGERS, Carl (1977), *Tornar-se Pessoa*, Lisboa, Moraes Editores.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno (1982), *La Pedagogia por Objectivos: Obsesión por la Eficiencia*, Madrid, Ediciones Morata, S.A.
- SANVISENS, Alejandro e outros (1987), *Introducción a la Pedagogía*, Barcelona, Barcanova.
- SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.) (1987), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- SPENCER, Herbert (1967), *Do Progresso: Sua Lei e Sua Causa*, Lisboa, Editora Inquérito.
- ZABALZA, Miguel A. (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto, Edições Asa.

ANEXO I

TIPOS DE ACTIVIDADES OBSERVADAS NA POPULAÇÃO - ALVO

Actividades Livres	(NOVEMBRO 96 - FEVEREIRO 97) Actividades Orientadas
* Brincar na casinha como mãe e como filhas (observs. 2, 6, e 9)	* Fazer pasta de farinha (observ. 1)
* Brincar sozinha na casinha com bonecas (observ. 2)	* Pintar uma pinha (observs. 2 e 4)
* Construir torres na área dos jogos (observs. 2, 4 e 9)	* Decorar o pinheiro de Natal (observ. 3)
* Brincar na casinha à volta da mesa (observ. 3)	* Distinguir as cores a partir de diferentes materiais (observs. 3 e 8)
* Brincar com carros no espaço livre da sala (observ. 4)	* Pintar um boneco previamente picotado (observ. 5)
* Fazer e servir refeições na casinha (observs. 4 e 5)	* Colar bolinhas de papel amarelo, previamente enrolado, num pato já desenhado (observ. 6)
* Folhear os livros na área da biblioteca (observs. 5 e 9)	* Marcar as presenças no quadro de presenças (observs. 6 e 10)
* Passar a ferro na casinha (observ. 5)	* Decorar um instrumento musical previamente construído (observ. 7)
* Brincar com os blocos de madeira na área dos jogos como se fossem carros (observ. 6)	* Explorar os sons provocados pelo instrumento musical (observ. 7)
* Vestir, despir e pentear bonecas na casinha (observ. 7)	* Fazer um jogo de matemática: a quadrícula (observ. 7)
* Brincar no espaço exterior (observ. 10)	* Decorar o contorno da mão de uma criança, utilizando a polpa do dedo. (observ. 9)
	* Pintar com lápis de cera uma figura masculina e uma figura feminina previamente desenhadas (observ. 10)
	* Fazer enfiamentos utilizando um tabuleiro de esferovite e cordões (observ. 10)
	* Cantar canções (observ. 10)

ANEXO II

REGISTO DE OBSERVAÇÃO Nº 1

DATA: 19/11/1996

HORA: 10 h.

DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO: 30m.

NÚMERO DE CRIANÇAS: 15

ACTIVIDADE(S): Orientadas

TAREFA(S): Brincar com a pasta de farinha

MATERIAL: Pasta de Farinha

ESPAÇO: Sala dos "Pequenos"

INTERVENIENTES: Crianças e agentes educativos

Nota Introdutória

Não surgiu de surpresa para fazer esta primeira observação. Previamente, tinha visitado o Centro e dialogado com a equipa pedagógica acerca do trabalho a realizar e dos objectivos a atingir. Pedi autorização para fazer as observações necessárias. Quer a equipa pedagógica, quer os agentes educativos envolvidos directamente no trabalho mostraram-se disponíveis para serem observados em actividade e para colaborarem nas possíveis transformações a implementar.

No entanto, quando cheguei para esta primeira observação a educadora tinha reunido as crianças no refeitório à minha espera. Expliquei, uma vez mais, que a minha função não era trabalhar directamente com as crianças mas, sim, observar os intervenientes no ensino - aprendizagem e defini, novamente, os objectivos das observações. A educadora, então, pediu às crianças que formassem um "comboinho" para irem para a sala.

A educadora pediu às crianças para se sentarem, em roda, na manta, no espaço do acolhimento. A auxiliar foi buscar, por indicação da educadora, os materiais necessários para fazerem *pastinha de farinha*.

A educadora, de joelhos e ao lado das crianças, começou por lhes dizer que iam fazer *pastinha de farinha*. Perguntou se alguém se recordava dos materiais que eram necessários. Uma criança respondeu - *era necessária farinha*.

Já na posse dos materiais, a educadora, depois de juntar num recipiente farinha e água, começou a amassar. Simultaneamente, perguntava às crianças, sem individualizar a pergunta, o nome dos materiais. Uma ou outra respondia - *água, farinha*.

Como as crianças estavam mal sentadas e, por isso, inquietas e desatentas, sugeri que, talvez, fosse mais oportuno sentar as crianças à volta das mesas. Juntámos as mesas e as crianças sentaram-se de acordo com as suas preferências. A educadora continuou a amassar e ia pedindo a algumas crianças para juntarem um pouco mais de água e/ou de farinha.

Quando a massa estava pronta a ser trabalhada, a educadora distribuiu, pelas crianças, porções de massa. Disse às crianças que fizesse o que quisessem.

Algumas crianças amassavam utilizando só uma mão. Uma das crianças começou a bater na massa com a mão fechada. Quase todas as crianças a imitaram. Generalizou-se o barulho e a actividade.

Só uma das crianças continuava a fazer um boneco com cabeça, tronco, membros superiores e inferiores. O boneco tinha, também, um chapéu na cabeça.

Sugeri à educadora que desse indicações às crianças para trabalharem a massa utilizando uma mão, a outra; carregassem com um dedo, dois dedos, todos os dedos. As crianças imitavam e faziam de acordo com as indicações da educadora.

A educadora começou, então, a fazer um "chouriço" rolando a massa com a palma

da mão. As crianças imitaram o trabalho da educadora. Algumas crianças começaram a afirmar que estavam a fazer cobras, pulseiras, anéis. À medida que iam fazendo, experimentavam o produto quer nos pulsos quer nos dedos.

Depois uma das crianças fez uma espécie de cesto onde colocou várias bolinhas que ia fazendo com a massa. Disse que estava a fazer uma cesta com ovos.

A educadora afirmou que esta actividade era do agrado das crianças.

ANEXO III

REGISTO DE OBSERVAÇÃO Nº 7

DATA: 28/01/1997

HORA: 10h. / 11h.

DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO: 1h.

NÚMERO DE CRIANÇAS: 20

ACTIVIDADE(S): Orientadas e livres

TAREFA(S): Construir um instrumento musical

MATERIAL: Copos de iogurte, papel autocolante, areia grossa

ESPAÇO: Sala dos "Pequenos"

INTERVENIENTES: Crianças e agentes educativos

AGENTES EDUCATIVOS ENVOLVIDOS: Educadora e auxiliar

Havia grupos de crianças distribuídos pelas diferentes áreas da sala.

Um grupo de oito crianças estava sentado junto a uma mesa com a educadora. Tinham construído um instrumento musical e estavam a decorá-lo. A educadora cortava pequenos pedaços de papel autocolante com dupla face e de diferentes cores.

As crianças tinham de separar as duas faces do papel (a que era colorida e que tinha cola da parte branca e que protegia a cola) e depois colar a parte colorida no instrumento musical. Algumas crianças desempenhavam a tarefa com facilidade, outras tinham dificuldade. Havia na mesa demasiados desperdícios de papel, partes mais pequenas e algumas delas muito pequenas. A educadora continuava a cortar os papéis, sensivelmente, do mesmo tamanho.

Pedi licença à educadora para *umentar o grau de dificuldade* na actividade das crianças que demonstravam ter facilidade no desempenho da tarefa. Escolhi os pedacinhos mais pequenos de papel. Sugerí às crianças que tinham mais facilidade em separar as duas faces do papel que utilizassem, na decoração, aqueles pedacinhos de papel. *Alertei-as* que era uma tarefa muito difícil e que requeria muita atenção e muito esforço. As crianças entusiasmaram-se e muitas delas escolhiam os pedaços mais pequenos porque afirmavam: - *era muito difícil*.

Quando as crianças deram a decoração por terminada começaram a explorar o *instrumento musical* sem qualquer indicação da educadora. Começaram a manipular o material retirando dele sons. Cada uma das crianças procurava fazer o máximo de barulho.

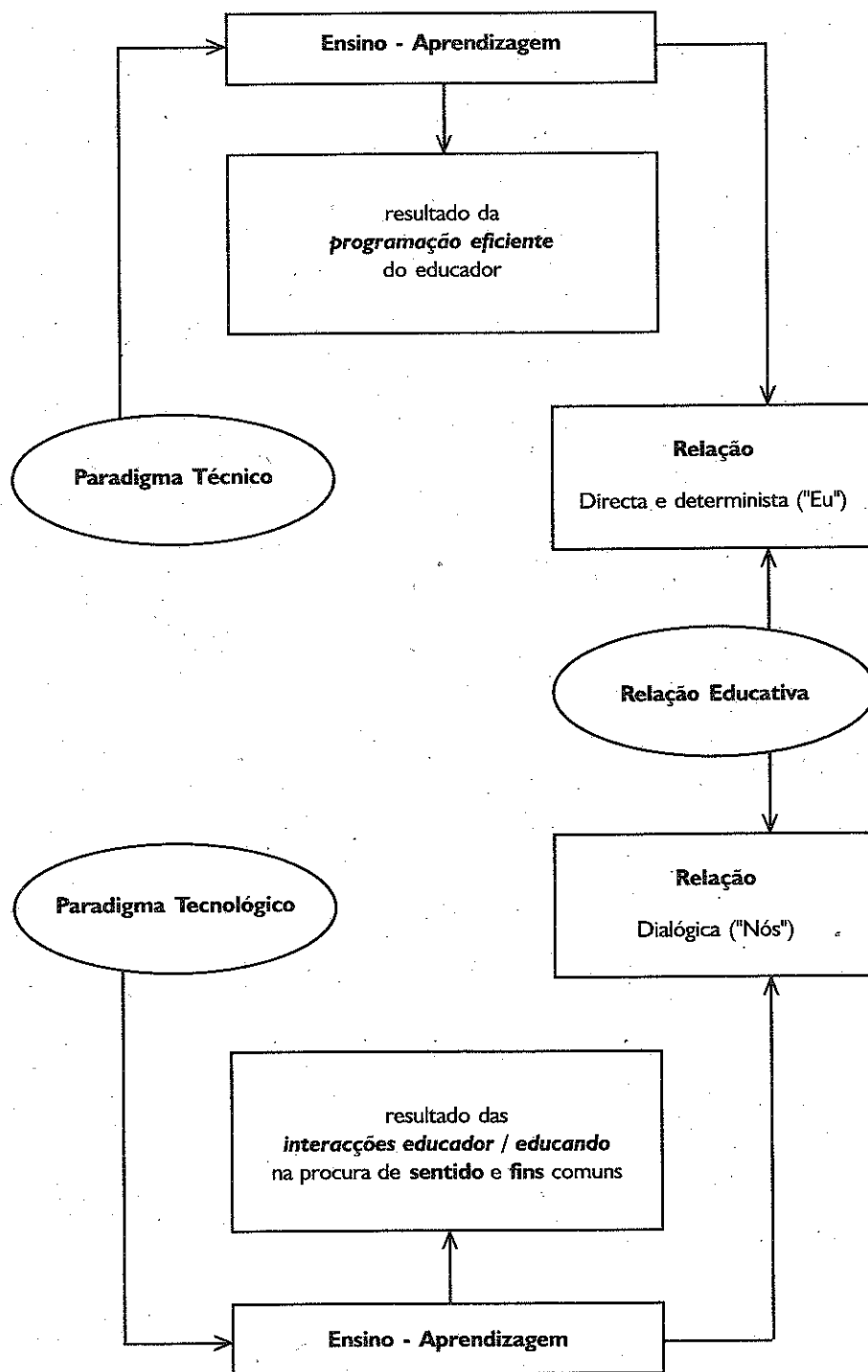
Sugeri à educadora que ajudasse as crianças a explorar o material atendendo à altura dos sons. A educadora esperou que as crianças normalizassem. Pediu-lhes, então, que comessem por dosear a força com que abanavam o instrumento de modo a construir uma escala ascendente - de um mínimo ao máximo de som - e uma escala descendente - do máximo ao mínimo de som.

Observando o interesse daquelas crianças e de outras que se lhes juntaram, posso concluir que foi uma actividade gratificante para as crianças, demonstrado no entusiasmo e atenção com que desenvolviam a tarefa, uma vez que podiam fazer música com o instrumento que elas próprias tinham construído.

Três crianças brincavam na casinha, despem e vestem bonecos, penteiam os bonecos. Uma das crianças não conseguiu enfiar a manga no braço do boneco. Pediu ajuda à educadora. Esta, solícita, foi ajudar a criança a resolver o problema. Três crianças foram chamadas pela educadora para fazer um jogo de matemática.

ANEXO IV

Homem - Unidimensional
Educador - Técnico do currículo e da planificação



Homem - Pluridimensional
Educador - Agente desencadeador das situações de aprendizagem

ANEXO V

