

**Grupos heterogêneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios  
no desenvolvimento da criança**

**Joana Marques Pinto**

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de  
Educação de Lisboa para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

**2017**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**Grupos heterogêneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios  
no desenvolvimento da criança**

**Joana Marques Pinto**

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador/a: Prof. Doutora Rita Brito

**2017**

## AGRADECIMENTOS

Em 2012 entrei para a Escola Superior de Educação de Lisboa com o sonho de me tornar educadora. Em 2017 o sonho torna-se real. Em cinco anos, muitos foram aqueles que me acompanharam e cruzaram comigo, que tornaram este percurso possível, que me apoiaram e acreditaram sempre em mim, dando-me força para continuar. A vocês só vos tenho a agradecer.

Ao meu pai e ao meu irmão, por terem tornado isto possível, pelo apoio incondicional, pelo amor, carinho e compreensão em todos os momentos menos bons, por acreditarem em mim.

À Rita, por me mostrar que vivendo um dia de cada vez tudo se faz, por ter aparecido e ter ficado, por me apoiar incondicionalmente, independentemente da situação, sempre com um sorriso na cara e um abraço pronto para me reconfortar.

À Sandra, a irmã e amiga, por ter iniciado esta caminhada comigo à 5 anos atrás e mesmo com todas as adversidades, por me apoiar, por rir comigo, por chorar comigo, por me dizer que tudo vai correr bem, por ser um dos meus maiores suportes. Por me mostrar que as amizades da faculdade são para a vida.

À Joana, o meu minimeu, pelas conversas intermináveis, pelos passeios, as noitadas, o apoio incondicional, pela amizade construída.

Às minhas companheiras e amigas, Carolina e Ana Rita, por terem tornado a última fase desta jornada inesquecível. À Ana Rita, por animar os meus dias naquele jardim-de-infância, por me fazer rir em dias cinzentos, por me mostrar que em pouco tempo se pode construir uma boa amizade. À Carolina, por ter voltado, pela amizade mais que fortalecida, pelos abraços apertados, o colo para chorar, o apoio, as conversas, os desabafos, por ter sido essencial nesta fase e no que ainda estará para vida.

Às minhas educadoras cooperantes, a Vanessa e a Isabel, por me terem acolhido na sua sala e deixado fazer parte dela, por todo o acompanhamento, carinho, apoio e aprendizagens transmitidas durante aqueles longos meses de um trabalho árduo mas gratificante.

Às equipas educativas que me acompanharam, a Sónia, a Rita, a Sandra, a Tânia e restante equipa do JI, sem esquecer os monitores do AAAF, por todo o carinho, à

vontade e boa disposição com que me receberam, tornando cada passo deste percurso mais rico e gratificante.

Às minhas afilhadas, netas, bisnetas e amigos criados neste percurso, por me terem dados bons momentos de distração, por acreditarem em mim e me dizerem sempre que ia conseguir, que estava quase lá.

À família e aos amigos, por acreditarem em mim e por me apoiarem.

À minha orientadora, a professora Rita Brito, por me ter apoiado e auxiliado nesta reta final.

Às crianças que se cruzaram comigo neste percurso, os meus 16 amores e os meus 20 piolhos, por todo o carinho, mimo, amor e aprendizagens que me proporcionarem. Obrigada por me terem deixado entrar, por me deixarem ser a vossa “nana”, a vossa “joaninha” e partilhar com vocês o início de uma das melhores fases da minha vida.

## RESUMO

O presente relatório tem como objetivo evidenciar o processo vivido durante a intervenção em contextos educativos formais, ilustrando, analisando e fundamentando de forma reflexiva o trabalho realizado durante a prática profissional supervisionada.

Numa primeira fase de intervenção, a prática foi realizada em contexto de creche com um grupo de 16 crianças com idades compreendidas entre os 16 meses e 34 meses, tendo, numa segunda fase, realizado o estágio em jardim-de-infância, com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Durante a prática profissional supervisionada em creche deparei-me com uma sala heterogénea em relação à idade, o que me suscitou um grande interesse e levou a questionar se a composição de um grupo heterogéneo traria benefícios para o desenvolvimento da criança. Já em jardim-de-infância, deparei-me igualmente com um grupo heterogéneo em idades e em níveis de desenvolvimento, onde era privilegiado pela educadora a cooperação e entreajuda entre as crianças com idades diferentes. A partir daqui, e tendo a temática já sido abordada em creche, tornou-se pertinente perceber diferentes pontos de vista e opiniões sobre quais as vantagens de grupos heterogéneos no desenvolvimento da criança.

Com a investigação realizada, suportada por uma metodologia qualitativa, pela análise de dados e pelo referencial teórico consultado e revisto, foi possível concluir que a existência de grupos heterogéneos, no que concerne ao fator idade, apresenta benefícios para o desenvolvimento da criança, tendo em conta as opiniões das famílias e das equipas educativas. Tornou-se perceptível que esta ideia é partilhada entre as famílias e as equipas educativas, ainda que possam ser referidas diferentes áreas de desenvolvimento no que toca às vantagens/benefícios visíveis para o desenvolvimento da criança. Para além disso, foi possível perceber qual o papel do educador perante um grupo heterogéneo em idade, no que diz respeito às dificuldades e desafios que encontra na sua prática educativa e no processo de planeamento.

**Palavras-chave:** Heterogeneidade; Grupos Heterogéneos; Desenvolvimento da criança; Diferenciação Pedagógica, Papel do Educador.

## **ABSTRACT**

This report is intended to exhibit the process experienced in formal educational contexts, illustrating, analyzing and justifying the work accomplished during supervised professional practice, reflectively.

Initially, the work was conducted in a day care context, with a group of sixteen children with ages between sixteen and thirty four months. Furthermore, an internship was carried out in kindergarten, with a group of twenty children with ages between three and five years old.

During my work in daycare, I came across an heterogeneous class, in terms of age, which was something that stimulated great interest and made me wonder if the configuration of an heterogeneous group would bring benefits for a child's development. Additionally, in kindergarten, I also encountered an heterogeneous group in terms of age and development levels, where cooperation and mutual aid was encouraged between children with different ages by the educator. From this point on, having this matter also been addressed in daycare, it became relevant to understand different point of views and opinions on what are the advantages of heterogeneous groups in a child's development.

Having done this investigation, which was held by a qualitative methodology, data analysis and consulting theoretical references, we can conclude that the existence of heterogeneous groups, concerning the age factor, shows benefits to the child's development, taking into account the opinions of families and educational teams. The family's and educational teams shared this conclusion, even though there are other different areas of development concerning advantages/benefits noticeable in a child's development that can be considered. Besides, it was possible to realize what was the educator's role before an heterogeneous group in age, which regards difficulties and challenges that crosses it's educational practice and planning process.

**Keywords:** Heterogeneity; Heterogeneous group; Child development; Pedagogic Differentiation; Educator's role.

## ÍNDICE GERAL

Introdução .....	1
1. Caracterização do contexto .....	3
1.1. Meio .....	3
1.2. Contexto socioeducativo.....	4
1.3. Equipa educativa.....	5
1.4. Famílias.....	6
1.5. Grupo de crianças .....	7
1.6. Ambiente educativo .....	9
2. Análise reflexiva da intervenção .....	13
2.1. Intenções para a ação .....	13
2.1.1 com as crianças.....	13
2.1.2. Com a equipa educativa .....	16
2.1.3. Com as famílias.....	16
2.2. Processo de intervenção .....	17
2.3. Avaliação .....	18
3. Investigação.....	20
3.1. Identificação da problemática .....	20
3.2. Revisão da literatura .....	21
3.2.1. A heterogeneidade e os grupos heterogéneos.....	21
3.2.2. Grupos heterogéneos e as suas mais-valias para as crianças.....	21
3.2.3. O desenvolvimento da criança dos 0 aos 6.....	24
3.2.4. O papel do educador.....	27
3.3. Roteiro metodológico .....	28
3.4. Roteiro ético.....	29
3.5. Participantes do estudo.....	31
3.6. Apresentação e discussão dos dados .....	31
3.6.1. Dados recolhidos em creche.....	32
3.6.2. Dados recolhidos em ji.....	34
3.6.3. Conclusões.....	39

4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.....	41
5. Considerações finais.....	44
Referências .....	47
Anexos.....	52

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1.** Resultados obtidos em relação à opinião dos pais no que concerne aos aspetos mais notório da influência da vivência numa sala heterogénea (creche)  
.....34

**Figura 2.** Resultados obtidos em relação à opinião dos pais no que concerne aos aspetos mais notório da influência positiva da vivência numa sala heterogénea (JI)  
..... 37

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Rotina diária da sala 2 .....	11
<b>Tabela 2.</b> Rotina diária da sala 3 .....	11
<b>Tabela 3.</b> Agenda semanal da sala 3 .....	12
<b>Tabela 4.</b> Síntese das intenções para a ação com as crianças .....	15
<b>Tabela 5.</b> Excerto de uma planificação de Educação Física .....	36

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo A.</b> Elementos representativos da caracterização da população residente no meio (Instituição A) .....	53
<b>Anexo B.</b> Guião da entrevista realizada à educadora cooperante (Instituição B) .....	55
<b>Anexo C.</b> Caracterização das famílias das crianças da sala 2 (Instituição A) – habilitações e profissões .....	57
<b>Anexo D.</b> Portefólio de Jardim-de-Infância .....	58
<b>Anexo E.</b> Guião do Inquérito por Questionário para as famílias da instituição A .....	246
<b>Anexo F.</b> Guião do Inquérito por Questionário para as famílias da instituição B .....	248
<b>Anexo G.</b> Guião do Inquérito por Questionário para a equipa educativa da Instituição A .....	250
<b>Anexo H.</b> Guião do Inquérito por Questionário para a equipa educativa da Instituição B .....	251

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

A.A.E Auxiliar Ação Educativa

A.A.G Auxiliar Apoio Geral

AAAF Atividades de Animação e Apoio à Família

AO Assistente Operacional

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

JJ Jardim-de-infância

MEM Movimento da Escola Moderna

NEE Necessidades Educativas Especiais

PE Projeto Educativo

PEA Projeto Educativo do Agrupamento

PPS Prática Profissional Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS) e evidencia o processo de intervenção nos contextos de creche e jardim-de-infância (JI), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este tem como principal objetivo evidenciar o processo vivido durante a PPS, realizando uma análise reflexiva dos contextos socioeducativos, das intenções para a ação delineadas e respetivos processos de planificação e avaliação utilizados, de forma crítica e fundamentada; apresentar a investigação realizada a partir dos contextos de intervenção vivenciados e refletir sobre a própria identidade profissional enquanto futura profissional da educação.

Ao iniciar a PPS em creche, deparei-me com uma sala heterogénea em relação às idades das crianças, contrariando, assim, a minha ideia pré-concebida de que todas as salas de creche eram homogéneas. Com o decorrer dos meses, procurei perceber que benefícios uma sala heterogénea podia trazer para o desenvolvimento da criança, tendo esta questão sido prolongada para a PPS em JI, face à composição heterogénea em idades do grupo com que me encontrava. Desta forma, a questão ganhou ainda mais pertinência face ao contexto e à importância que era dada à cooperação entre as crianças, com enfoque na cooperação entre as crianças com diferentes idades (criança mais velha – criança mais pequena e criança mais pequena – criança mais velha), tornando-se importante perceber quais os benefícios de uma sala heterogénea, em idade, no desenvolvimento da criança.

Para conseguir dar resposta aos objetivos do trabalho e orientar o leitor numa melhor leitura do mesmo, este encontra-se estruturado em cinco pontos.

O primeiro ponto, *Caracterização do contexto*, corresponde à caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, da família das crianças, do grupo de crianças e por fim do ambiente educativo, de ambos os contextos. Para que fosse possível realizar esta contextualização, recorreu-se à consulta e análise documental de documentos orientadores das duas instituições com o intuito de recolher a informação necessária. Esta informação foi ainda completada com os dados recolhidos através da técnica de observação.

No segundo ponto, *Análise reflexiva das intenções*, serão apresentadas e fundamentadas as intenções para a ação no trabalho com as crianças, diferenciando as intenções específicas de cada contexto, com a equipa educativa e com as famílias, que delinearão a prática pedagógica durante o período de intervenção. De seguida serão abordadas as formas de avaliação e planificação utilizadas durante a intervenção, que permitiram orientar e avaliar a prática pedagógica realizada de forma contínua e reflexiva.

O terceiro ponto será dedicado à *Investigação* e encontra-se dividido em seis subpontos. Primeiro será apresentada a problemática identificada, seguido de um referencial teórico analisado sobre a temática em questão. Em terceiro e quarto lugar, será apresentado o roteiro metodológico que orientou a minha investigação, seguido do roteiro ético pelo qual regí a minha prática pedagógica. Em quinto lugar, serão apresentados os participantes utilizados para a investigação, apresentando, por fim, em último lugar, uma análise e discussão dos dados recolhidos nos diferentes contextos de intervenção.

O quarto ponto, *Construção da profissionalidade docente*, irei refletir sobre a minha identidade profissional que foi sendo construída e solidificada ao longo da intervenção, evidenciando, sempre que possível, exemplos de situações vividas.

No último ponto, *Considerações finais*, farei uma abordagem geral ao trabalho realizado, ao impacto da intervenção em contexto de creche e jardim-de-infância bem como à temática abordada no presente relatório.

Por fim, considero importante referir que tanto durante a PPS como durante a elaboração do presente relatório procurei recorrer a diferentes fontes de informação, entre os quais se destacam o referencial teórico adequado aos diferentes tópicos abordados; os documentos oficiais das instituições (Projetos Educativos e Projeto curricular de sala); entrevistas e conversas informais com a equipa educativa, as crianças e as famílias; dados recolhidos através da observação participante, notas de campo e fotografias.

# 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O conhecimento do meio e das suas características envolventes possibilita “uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos” (Silva, 2016, p. 22), garantido, assim, a adaptação e adequação da nossa prática profissional às crianças e ao meio envolvente em que as mesmas se inserem.

Desta forma, é apresentada de seguida a caracterização referente aos dois contextos em que realizei a PPS – módulo I e módulo II -, nomeadamente no que diz respeito ao meio, ao contexto socioeducativo, às equipas educativas, aos grupos de crianças e às suas famílias, bem como o ambiente educativo de ambas as instituições (rotinas e espaços físicos).

## 1.1. Meio

A instituição A<sup>1</sup>, referente ao contexto de creche, é uma organização sem fins lucrativos, registada como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na cidade de Lisboa, na freguesia de Marvila. Segundo o seu Projeto Educativo (PE), o bairro “possui muito poucas respostas educativas, sociais e de saúde” (Projeto Educativo, *s.d.*, p.5), sendo que, a nível educativo, a Associação é a única instituição que dá resposta às necessidades educativas na valência de Creche e de Jardim de Infância (JI), tendo esta a finalidade de, primeiro que tudo, promover a qualidade de vida dos moradores do bairro. A nível social e de saúde, o bairro possui um Centro de Desenvolvimento Comunitário e um Centro de Saúde, que possibilitam responder às necessidades dos moradores. Quanto à população residente no bairro esta é bastante heterogénea, tanto a nível cultural como a nível educacional e profissional, sendo que a distribuição etária é bastante equilibrada, prevalecendo a população jovem e a população em idade ativa (ver Anexo A).

A instituição B<sup>1</sup>, referente ao contexto de jardim-de-infância, faz parte de um agrupamento de escolas público, localizada igualmente na cidade de Lisboa, mais propriamente na freguesia de Carnide. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento

---

<sup>1</sup> Nome fictício atribuído à instituição com o objetivo de proteger a sua identidade.

(PEA), a instituição resulta da reorganização da rede escolar realizada em junho de 2012, de forma a conseguir “responder às necessidades de desenvolvimento interno dos seus estabelecimentos de ensino, não esquecendo as necessidades da comunidade em que está integrado” (PEA, 2015, p. 9). Relativamente à área geográfica, o bairro onde o II se encontra inserido, apresenta “especificidades próprias e [é habitado] por elementos de várias etnias e nacionalidades” (PEA, 2015, p.10), cuja população residente é caracterizada por estratos sociais mais desfavorecidos, refletindo-se no “nível da sua inserção laboral, grau de instrução e idade” (PEA, 2015, p. 10).

## **1.2. Contexto socioeducativo**

Tal como já foi referido anteriormente, a instituição A é uma IPSS, pensada e construída pelos moradores com vista a dar resposta às necessidades dos mesmos. Assim, para que conseguisse iniciar as suas funções foi necessário estabelecer alguns protocolos, de cooperação, com Município de Lisboa, com a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e com a Direção Regional de Educação de Lisboa (Projeto Educativo, *s.d.*, p.13). A instituição dá resposta às valências de creche e jardim-de-infância, contando com 4 e 3 salas respetivamente para cada uma das valências. A sua principal prioridade é a construção de uma escola democrática, de forma a proporcionar experiências participativas democráticas para todos os intervenientes na instituição, sejam eles as crianças, as suas famílias ou a comunidade, (Projeto Educativo, *s.d.*). A instituição prevê um apoio de recurso para todas as crianças, para as suas famílias e a comunidade, contribuindo para melhorar a qualidade de vida de todas elas.

Relativamente à instituição B, esta foi criada com o intuito de dar resposta à população do bairro em que se insere, no ano de 1997/1998, começando por se situar na escola do 1º Ciclo, com duas salas. Posteriormente, e tendo em vista o objetivo inicial de dar resposta às necessidades da comunidade, foram construídas novas instalações, com quatro salas, sendo aí que, desde o ano letivo de 2002/2003, a valência de jardim-de-infância tem funcionado desde então (PEA, 2015). De acordo com o PEA a que a instituição pertence, este rege-se de acordo com o *Balanced Scorecard (BSC)*, um modelo de gestão estratégico assente em três pilares interrelacionados entre si - a Missão, a Visão e os Valores - cujos valores defendidos são transpostos para a

organização escolar, para que estes sejam transmitidos e atingidos, quer junto dos alunos, quer junto da comunidade. Desta forma, e tendo por base o PEA e informação recolhida na entrevista realizada à educadora cooperante (ver Anexo B), a principal missão do agrupamento “é prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador” (excerto da entrevista realizada à educadora).

### **1.3. Equipa educativa**

No que concerne à equipa educativa da instituição A, esta é composta por sete Educadoras de Infância, sete Auxiliares de Ação Educativa (A.A.E) e quatro Auxiliares de Apoio Geral (A.A.G). Esta equipa encontra-se distribuída pelas sete salas existentes na instituição, nas quais todas possuem uma educadora e uma A.A.E. Quanto às A.A.G, apenas as salas de creche possuem uma fixa, sendo a de jardim-de-infância rotativa, destacadas para apoiar as rotinas da sala, “incluindo momentos de refeição, de repouso, de higiene e de actividades, sob a coordenação das Educadoras” e fazer as limpezas de W.C e gerais (Projeto Educativo, *s.d.*, p.20). Mais especificamente, no que diz respeito à equipa educativa da sala 2 (onde realizei o estágio), todos os elementos já trabalham na instituição há alguns anos. Independentemente de exercerem funções diferentes existe um trabalho cooperativo entre os adultos da sala, visível na realização das diferentes atividades pedagógicas e nos cuidados com as crianças. Para além disso, é notória a existência de uma boa relação e de uma forte comunicação entre toda a equipa, pois estas procuram partilhar ideias e/ou sugestões de trabalho, bem como observações das crianças e famílias, adotando assim uma prática pedagógica de qualidade.

Quanto à equipa educativa da instituição B, esta é composta por quatro Educadoras de Infância e quatro Assistentes Operacionais (AO), distribuídas pelas quatro salas existentes na instituição. Existe ainda uma professora de Educação Especial que vai à instituição, pelo menos, duas vezes por semana para acompanhar e trabalhar com as crianças que se encontram referenciadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE's). Relativamente à equipa educativa da sala 3 (onde realizei o estágio), a educadora cooperante há 7 anos que está colocada na presente instituição e a assistente

operacional desde novembro, sendo que já trabalhava como monitora das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Apesar de desempenharem/exercerem funções diferentes, é visível a existência de um trabalho cooperativo, bem como de uma boa relação e uma forte comunicação entre os adultos da sala, quer na realização de atividades, quer na partilha e troca de ideias, informações e observações sobre as crianças, adotando, assim, uma prática pedagógica de qualidade<sup>2</sup>.

#### **1.4. Famílias**

Para perceber e conhecer melhor o grupo de crianças com o qual trabalhamos, torna-se importante “reportar as crianças às suas famílias, não menosprezando, assim, a experiência familiar que é indissociável da sua biografia” (Ferreira, 2004, p.65), pois não existem famílias iguais, sendo imprescindível perceber cada uma das crianças de forma diferenciada.

Assim, e no que diz respeito à organização familiar da sala 2 (instituição A), a maioria (10 crianças) está inserida numa família nuclear, existindo alguns casos de famílias monoparentais. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, a maioria tem frequência do 3º ciclo do Ensino Básico, seguido do 12º ano e por uma minoria significativa de pais que são Licenciados (ver Anexo C – Figura C1). É pois importante relacionar as habilitações literárias com as profissões dos mesmos, sendo que a grande maioria desempenha uma profissão ao nível dos Serviços, seguido de profissões mais técnicas (área da Educação, Saúde ou Informática), outras na área da indústria e alguns desempregados (ver Anexo C – Figura C2).

Tendo em conta a *boa relação* existente entre os adultos da sala e os pais das crianças, é notória a participação das famílias no contexto. Para além disso, é face ao conhecimento das características das famílias, que se torna possível inseri-las nas

---

<sup>2</sup> Excerto da Reflexão Semanal de 17 a 21 de outubro de 2016 (Instituição B): “Este trabalho de equipa, ou seja, a cooperação e comunicação existente entre todos, é bastante visível entre a equipa da sala em que me encontro, pois todos os elementos participam e colaboram na realização das atividades, o que faz com que seja possível o trabalho em simultâneo de atividades diferentes”

atividades que são desenvolvidas na sala<sup>3</sup>, algo que poderá contribuir para ajudar os conhecimentos adquiridos pelas crianças

No que diz respeito à organização familiar das crianças da sala 3 (instituição B), e de acordo com a informação que foi possível consultar, a maioria insere-se em famílias nucleares e algumas monoparentais. Relativamente ao meio socioeconómico, no geral, este é baixo, o que se reflete nas vivências das crianças fora do tempo letivo, passando a maior parte do tempo em casa. Quanto às habilitações literárias, a maioria das famílias tem um nível de escolaridade baixo, sendo poucos os pais que têm um curso superior. Relativamente à relação e participação das famílias no contexto, e segundo a educadora cooperante, esta é uma relação bastante valorizada no trabalho desenvolvido com as crianças, sendo notória a existência de uma *boa relação* entre os pais e a equipa educativa, que por sua vez, é fundamental para que seja possível a articulação e participação com as famílias em diversas atividades, quer na instituição quer em trabalhos pedidos para realizarem, em casa, em conjunto com as crianças.

### **1.5. Grupo de crianças**

O grupo de crianças da sala 2, referente à instituição A, é composto por 16 crianças, 10 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 34 meses, na altura em que iniciaram o ano letivo. No que concerne ao percurso institucional do grupo, e tal como é possível ler no Projeto Curricular de Sala (*s.d.*), “as crianças de 2 anos transitaram do ano anterior e as crianças de 1 ano iniciaram na creche no presente ano lectivo pela primeira vez” (p. 7). É um grupo bastante comunicativo, participativo e dinâmico e o facto de ser uma sala heterogénea, no que diz respeito às idades e diferenças de desenvolvimento existentes, permite que a interação entre crianças com diferentes desenvolvimentos e conhecimentos seja facilitadora do desenvolvimento das crianças e das suas aprendizagens (Silva, 2016). É um grupo bastante participativo e empenhado nas tarefas e atividades desenvolvidas,

---

<sup>3</sup> Excerto da Nota de Campo de 29 de fevereiro de 2016 (Instituição A): “Durante a reunião da manhã, e tendo sido algo pedido aos pais para contribuírem, havia mais fotos dos animais de estimação das crianças. Aproveitando este aspeto, a educadora questionou o grupo sobre que animal estava na foto e sobre quem seria, para que a criança reconhecesse o seu próprio animal”.

querendo sempre observar e fazer o que as outras crianças estão a fazer<sup>4</sup>, aumentando, desta forma, a sua pré-disposição e dinâmica para a atividade; entreadjudam-se<sup>5</sup>, algo bastante notório com as crianças de 24 meses que estão constantemente a auxiliar os mais novos e são bastante ativos, sempre dispostos a explorar os espaços, materiais e a sua relação com os outros.

Já o grupo de crianças da sala 3, referente à Instituição B, é composto por 20 crianças, 9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, no início do estágio, entre os quais uma criança com NEE. No que diz respeito à nacionalidade das crianças, a maioria é de nacionalidade portuguesa, com exceção de uma criança que é angolana. Quanto ao percurso institucional do grupo, e de acordo com a informação recolhida junto da educadora, apenas oito crianças ingressaram no presente ano letivo no II e das restantes, para cinco crianças é o segundo ano no II e para sete crianças, o terceiro ano. Relativamente ao nível de desenvolvimento do grupo, são notórias diferenças de desenvolvimento nos vários domínios – psicomotor, cognitivo e psicossocial – face à heterogeneidade existente ao nível das idades. É um grupo bastante dinâmico, alegre, curioso e participativo, sempre pronto a envolver-se em todas as atividades propostas e a explorar o meio e os materiais que têm à sua disposição, seja no interior ou exterior da sala. Para além disso, é possível caracterizar o grupo como sendo bastante autónomo e independente no que concerne ao cuidado consigo próprio, ou seja, no cuidado com as suas necessidades básicas – alimentação e higiene –, na escolha das atividades que querem realizar<sup>6</sup>, seja individualmente ou no coletivo, na apropriação das rotinas, materiais e equipamentos. Relativamente às potencialidades e fragilidades do grupo, no que diz respeito às áreas de conteúdo abordadas, o grupo apresenta uma menor dificuldade na área da Formação Pessoal e Social e no Domínio da Educação Física e uma maior fragilidade na área da

---

<sup>4</sup> Excerto da Nota de Campo de 6 de abril de 2016 (Instituição A): “Leonor: Joana posso ver a Mariana?, Eu: Sim podes., Leonor: Obrigada”

<sup>5</sup> Excerto da Nota de Campo de 12 de abril de 2016 (Instituição A): Quando estava a fazer os trabalhos (colagem com balões) várias as crianças que vinham ver. Com os mais novos, a Marta e a Leonor diziam-lhes que ainda tinham mais balões ou apontavam para um local da folha onde, quem estava a fazer, podia colar o balão.

<sup>6</sup> Excerto da Nota de campo de 28 de outubro de 2016 (Instituição B): “Estagiária- O que é que gostavam de fazer na próxima semana?, Ana Carolina – Podíamos fazer uma casa!, Várias crianças – Sim, vamos fazer uma casa!”

Expressão e Comunicação, mais concretamente nos domínios da Matemática, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Conhecimento do Mundo. Para além disso, o grupo apresenta, também, dificuldade em comunicar, isto é, em conseguir exprimir-se em relação aos seus sentimentos e às suas ideias, gostos, opiniões, etc.

## **1.6. Ambiente educativo**

Num contexto educacional, para além do conhecimento que se detém do meio envolvente, é necessário conhecer e analisar a organização do ambiente educativo em questão, dentro e fora da sala, pois cada instituição apresenta funções específicas, “dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Silva, 2016, p.21). No que diz respeito à organização do ambiente educativo da sala de atividades, este deve contemplar a organização do grupo, dos espaços e dos materiais. É a partir deste espaço, bem delimitado, que a criança se desenvolve e constrói o seu currículo de aprendizagens, pois “só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (Cardona, 1999, p. 136).

Relativamente à organização do espaço, na instituição A, a sala 2 é bastante ampla, o que facilita a organização em várias áreas - área da casinha, da biblioteca, das construções/jogos de chão/tapete, da garagem, da expressão plástica/jogos de mesa/ciências -, embora as mesmas não sejam “áreas estanques, mas sim espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações” (Projeto Curricular de Sala, *s.d.*, p. 27) proporcionando assim o desenvolvimento da autonomia do grupo na apropriação e utilização dos espaços e materiais. Também os materiais, como os jogos e os brinquedos disponíveis na sala, encontram-se em armários de apoio com uma altura acessível para as crianças, distribuídos junto às respetivas áreas. As paredes da sala encontram-se decoradas com os trabalhos das crianças, os registos das notícias, com os instrumentos de pilotagem (como o mapa das presenças, o mapa das tarefas, o mapa dos aniversários e o mapa do tempo) e com um suporte de bolsas individuais, uma para cada criança.

Quanto à sala 3, na instituição B, a organização do espaço é feita de acordo com o Movimento da Escola Moderna (MEM) e vai sendo modificado de modo a que as crianças se organizem de forma autónoma. É possível encontrar na sala seis/sete áreas bastante distintas, entre elas a área do jogo simbólico, da biblioteca, das construções, da expressão plástica, dos jogos de mesa, do desenho da matemática e da escrita e uma área de reunião, todas elas facilmente identificáveis pela delimitação do espaço em que se encontram, proporcionado pela organização da sala. Quanto aos materiais, estes são igualmente bastante diversificados, sendo que os mesmos se encontram distribuídos/organizados pelas respetivas áreas, o que proporciona e promove o “desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Silva, 2016, p.26). Para além disso, esta organização permite às crianças uma variedade de atividades possíveis de realizar (Cardona, 1992), de acordo com as suas escolhas e intenções. As paredes e os placares da sala encontram-se decorados com os trabalhos das crianças e os instrumentos de pilotagem, como o mapa das presenças, o mapa das tarefas, o mapa dos aniversários, o mapa do tempo e o diário.

No que concerne à organização do tempo, apesar de estruturado, o mesmo deve apresentar uma distribuição flexível capaz de responder às necessidades das crianças bem como aos seus interesses (Hohmann & Weikart, 2011; Silva, 2016), ou seja, “um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Silva, 2016, p. 27).

Em relação à sala 2 (Instituição A), a rotina adotada é bastante regular e apresenta uma diferenciação e simultaneidade de atividades, ou seja, é possível verificar a existência de duas atividades em simultâneo, principalmente em relação aos momentos de higiene, que são organizados de maneira a que as crianças não tenham de interromper a atividade que se encontram a realizar. Nesta mesma rotina são possíveis de encontrar diversos momentos, tal como é possível verificar na tabela abaixo apresentada (Tabela 1):

**Tabela 1***Rotina diária da sala 2*

7h30 – 8h30	Acolhimento na sala 2 da creche
8h30 – 9h15	Acolhimento nas diferentes salas
9h15 – 10h	Momento de reunião Marcação das presenças. Definição de tarefas Reforço Alimentar. Planificação do dia
10h – 11h15	Higiene das crianças Atividades
11h30	Almoço
12h	Higiene e repouso
14h30 – 15h15	Higiene
15h15 – 15h30	Reunião de balanço de dia
15h30 – 16h	Lanche
16h – 18h	Atividades

*Nota: Fonte Própria*

Quanto à sala 3 (Instituição B), e atendendo ao facto de a organização da rotina diária seguir o modelo MEM, é possível encontrar na mesma vários momentos distintos, como o acolhimento, a planificação do dia, as atividades, a higiene, as refeições (almoço e lanche) e a reunião da tarde/balanço do dia, onde é preenchido o diário, organizados da seguinte forma (Tabela 2):

**Tabela 2***Rotina diária da sala 3*

9h – 10h	Acolhimento Planificação do dia
10h – 11h30	Atividades / Projetos
11h30 – 11h45	Higiene
11h45 /12h – 13h	Almoço e recreio
13h – 13h30/45	Hora do conto
13h45/14h – 14h30	Atividades / Projetos
14h30 – 14h45	Reunião da tarde / balanço do dia
14h45 – 15h	Lanche da tarde

Para além disso, é possível encontrar na sala 3 (Instituição B) uma agenda semanal, instrumento de pilotagem que regula e organiza as atividades ao longo da semana, distribuídas por áreas e domínios, tal como apresenta a Tabela 3. No entanto, é importante referir que esta organização das atividades é flexível, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo, podendo ser reajustada ou manipulada sempre que necessário.

**Tabela 3***Agenda Semanal da Sala 3*

	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ª Feira
Manhã	Ioga Formação Pessoal e Social	Artes Plásticas	Experiência / Culinária	Educação Física	Reunião de Conselho
Tarde	Música	Língua Gestual Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Dia Livre	Domínio da Matemática	Expressão Dramática

*Nota: Fonte Própria*

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

### **2.1. INTENÇÕES PARA A AÇÃO**

É a partir do conjunto de intenções definidas pelo educador para a sua prática, baseadas num processo de reflexão dos valores e finalidades inerentes à prática educativa, que se torna possível “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, 2016, p.14). No entanto, e para que as intenções possam ser delineadas e exequíveis na prática, é importante que as mesmas tenham em conta o conhecimento que o educador detém sobre o meio e as crianças, as suas capacidades, dificuldades e interesses, conhecimento este que se encontra em constante renovação “através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia-a-dia do jardim-de-infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade” (Silva, 2016, p.14).

Assim, e no que toca às intenções definidas em contexto de creche e de JI, estas tiveram em conta as caracterizações realizadas, com base na consulta e análise documental, e na intervenção e observação direta realizada durante a intervenção, sendo, na sua maioria, transversais a ambos os contextos.

#### **2.1.1 Com as crianças**

Sendo as crianças o foco principal em torno da minha prática, a primeira e principal intenção passou por *estabelecer uma relação de proximidade, proporcionando um clima de segurança, confiança e empatia*, através de um ambiente confortável e seguro, com o intuito de as conseguir motivar e envolver nas atividades desenvolvidas. É a partir da criação de uma base de relação positiva que se torna possível chegar às crianças, ouvindo o que elas nos têm a dizer, conhecendo-as enquanto grupo e enquanto seres individuais (Post & Hohman, 2011), para o qual é importante realizar uma *prática observadora e reflexiva*, tornando possível a resposta aos interesses e necessidades das crianças. Ao dar resposta às suas necessidades e interesses estamos a *promover aprendizagens significativas* para o grupo, tanto a nível coletivo, como a nível

individual, tendo sempre procurado propor atividades que fossem ao encontro dos seus interesses e que as cativassem, pois “a necessidade de adaptar experiências às diferenças individuais de cada criança é particularmente importante” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 123), devendo estas ser englobadas dentro do trabalho coletivo que é feito com o grupo. Em JI, as reuniões de conselho e discussão da coluna do diário referente ao “o que queremos fazer”, realizadas semanalmente, em muito contribuiu para a realização de atividades que dessem resposta aos interesses das crianças. Isto permitiu alcançar a intenção relacionada com a *realização/aplicação de um conjunto de atividades diversificadas, de acordo com as várias áreas de conteúdo*, pois “o currículo deve indicar a extensão e o equilíbrios adequados às matérias e ser cuidadosamente planeado, de modo a ir ao encontro das capacidades das crianças” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 13). Uma outra intenção que considero bastante importante e foi trabalhada em ambos os contextos diz respeito ao *incentivo e promoção da autonomia e o respeito pelo outro*, pois quando bem conseguida e alcançada, ajuda a criança a tornar-se num ser independente e autónomo, capaz de se apropriar do espaço, dos materiais e de tomar decisões (Hohmann & Weikart, 2011; Silva, 2016). Em creche, procurei incentivar as crianças a realizarem ações sozinhas, no que toca à sua autonomia na alimentação<sup>7</sup> e higiene; e em JI, uma vez que o grupo já era independente em relação aos seus cuidados pessoais, procurei promover a autonomia e independência criando oportunidades de escolha em diversas atividades e em momentos que o possibilitassem. Tendo em conta que a linguagem se encontra presente no dia-a-dia da criança desde o seu nascimento, é a partir da interação que estabelece com os outros, que começa a adquirir bases linguísticas que suportam a aquisição da linguagem, começando por “discriminar e categorizar vários aspetos da língua humana”<sup>8</sup> (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014, p. 219). Posteriormente, durante a educação pré-escolar, a criança começa a apropriar-se melhor da linguagem, “alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (Silva, 2016, p.62). Assim,

---

<sup>7</sup> Excerto da Nota de Campo de 15 de abril de 2016 (Instituição A): “Hoje a Leonor comeu a sopa toda sozinha. Foi um momento importante para ela e a própria teve noção disso, algo notável pelo que ia dizendo: Leonor – vou comer tudo sozinha!”

<sup>8</sup> Tradução livre da língua inglesa.

tornou-se importante *potenciar situações de comunicação verbal* que incentivassem e estimulassem o desenvolvimento da linguagem, no que concerne ao trabalho com o grupo de creche, e promovesse o desenvolvimento do espírito crítico e sentido de opinião da criança, com o grupo de JI. Por fim, e atendendo à constituição do grupo que incluía uma criança com NEE, procurei adotar uma *prática de educação inclusiva*, de forma a conseguir proporcionar as mesmas oportunidades educativas para todo o grupo, incluindo essa mesma criança, algo que é defendido por Madureira e Leite (2003) ao referirem que é necessário que “a escola desenvolva processos de inovação e mudança curricular” capaz de dar resposta às necessidades de todas as crianças. Para que isto fosse possível, foi necessário *valorizar a diferenciação pedagógica*, respeitando e conhecendo as características individuais de cada criança, pois só assim se tornou possível propor e adequar as atividades bem como as estratégias utilizadas, integrando a criança em questão<sup>9</sup>. É importante referir que esta última intenção foi tida em conta em ambos os contextos, apesar de ter sido mais notória em contexto de JI, face à integração da criança com NEE no grupo.

A Tabela 3 sintetiza as minhas intenções para a prática pedagógica com as crianças, transversais para ambos os contextos e as específicas de JI:

**Tabela 4**

*Síntese das intenções para a ação com as crianças*

<b>Intenções transversais aos dois contextos</b>	<b>Intenções específicas de JI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer uma relação de proximidade, proporcionando um clima de segurança, confiança e empatia;</li> <li>• Prática observadora e reflexiva;</li> <li>• Promover aprendizagens significativas;</li> <li>• Incentivo e promoção da autonomia e respeito pelo outro;</li> <li>• Potenciar situações de comunicação verbal;</li> <li>• Valorizar a diferenciação pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização/aplicação de um conjunto de atividades diversificadas, de acordo com as várias áreas de conteúdo;</li> <li>• Prática de uma educação inclusiva.</li> </ul>

<sup>9</sup> Excerto da Nota de Campo de 26 de outubro de 2016 (Instituição B): “Aproveitando o facto de estar o grupo todo reunido, questionei-os sobre se já sabiam qual o nome que queriam dar ao projeto. Depois de alguma discussão, chegaram a dois nomes possíveis, tendo sido feita uma votação para escolher qual o nome do mesmo. Visto que a cada opção estava associado a um bloco de cor, em que se iam acrescentando mais consoante a votação de cada um, com o Miguel, o voto dele foi associado à cor, ou seja, ele escolhia uma das cores possíveis contando assim como o seu voto para um determinado nome/opção”

### **2.1.2. Com a equipa educativa**

No que diz respeito às intenções para a ação com a equipa educativa, uma das principais intenções passou por *criar uma boa relação com a educadora cooperante e a assistente operacional, com base no diálogo, na empatia e na confiança*, pois foi a partir dessa mesma relação que se tornou possível *realizar uma intervenção articulada com todos os elementos da equipa*, integrando-os sempre em todos os momentos da rotina bem como nas atividades realizadas. É através do diálogo e da partilha, bem como do trabalho cooperativo estabelecido, que se torna possível construir uma proposta pedagógica de qualidade que dê resposta às necessidades e aos interesses das crianças, favorecendo, assim, uma aprendizagem sustentada (Lino, 2013).

### **2.1.3. Com as famílias**

O trabalho com as famílias é uma vertente indissociável do trabalho realizado com o grupo, pois, tal como defende Araújo (2013) “o envolvimento das famílias constitui uma parte intrínseca da abordagem pedagógica (...), no sentido de promover o seu envolvimento ativo (...) nas aprendizagens das crianças” (p. 68). Assim, e no que concerne às intenções estabelecidas para com as famílias, em primeiro lugar, procurei dar a conhecer a minha função e intenções, através de uma carta de apresentação colocada no exterior da sala, com o intuito de *estabelecer uma relação ética e situada com as famílias*. Tendo os pais conhecimento de quem eu era, tornou-se possível *criar uma boa comunicação com as famílias*, de forma progressiva, estabelecendo uma relação de empatia com as mesmas, conhecendo-as e estas a mim; e *incluí-los nas atividades sempre que possível*, fosse pela colaboração ou participação das famílias em pequenas atividades presenciais na sala ou em pequenos trabalhos a serem realizados em casa. Para além disso, procurei *dar a conhecer os trabalhos realizados com as crianças*, através da exposição dos mesmos na sala e no exterior da mesma, em JI, e dos registos diários com fotografias, em creche, conseguindo, desta forma, realizar uma maior aproximação às famílias, bem como integrá-las no trabalho que estava a desenvolver.

## **2.2. Processo de intervenção**

Sendo o educador de infância um dos intervenientes fundamentais na ação educativa, existem diversos fatores e formas de agir que influenciam a sua prática educativa de forma a melhorarem a qualidade da mesma (Torres, Mouta & Meneses, 2002), ou seja, de forma a melhorar a sua profissionalidade. Segundo Nóvoa (citado por Torres, Mouta & Meneses, 2002), quando falamos de profissionalidade referimo-nos ao “tipo de desempenho e saberes específicos da profissão docente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que corporizam a especificidade de ser educador” (p.10), dentro dos quais é possível salientar o processo de planeamento.

O processo de planeamento adquire assim um papel importante face aos desafios que proporciona, pois ao planear um conjunto de atividades ou de ideias que pretenda pôr em prática, é necessário, e importante, que o educador “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários à sua realização” (Silva, 2016, p.16). Desta forma, para além de poder antecipar as aprendizagens que serão significativas para o grupo de crianças com que se encontra a trabalhar, pode agir de acordo com o planeado, mas com uma flexibilidade suficiente para alterar o que planeou inicialmente, caso surjam outras aprendizagens, por sugestão das crianças, tirando partido das mesmas.

Foi a partir deste processo de planeamento, que deve estar relacionado com a caracterização do contexto e as intenções definidas (Fisher, 2004), que orientei a minha prática, com a elaboração das planificações semanais e diárias, presentes no portefólio de JI (ver Anexo D), construído durante a PPS. As planificações semanais contemplavam a organização das atividades no tempo, ou seja, no dia da semana e momento do dia em que as mesmas iriam ser realizadas; e nas planificações diárias foi feita uma planificação detalhada das várias atividades dinamizadas. Nelas encontram-se discriminados aspetos inerentes às mesmas, como os recursos humanos e materiais necessários, a organização do espaço, os objetivos específicos da atividade, a descrição e estratégias de dinamização e os critérios de avaliação e respetivos instrumentos de

avaliação utilizados. É importante referir que tanto as planificações semanais como as planificações diárias estavam sujeitas a alterações, devido às ideias/atividades propostas pelas crianças que pudessem surgir para determinado dia ou impedimentos para a realização de determinada atividade no dia estipulado.

### **2.3. Avaliação**

Através do processo de planeamento, em que o educador se desafia a si mesmo ao “questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado se adequou ao previsto e o que pode ser melhorado” (Silva, 2016, p.16), o processo de avaliação ganha a sua importância face a este questionamento que orienta o seu pensamento, estando presente em qualquer atividade de aprendizagem realizada (Portugal, 2012). Neste contexto “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (Silva, 2016, p.16), o que permite com que o educador consiga melhorar e adaptar as suas intenções e estratégias de ação (de acordo com o que é planeado) às adversidades e situações imprevistas com que se depara ao longo da sua prática pedagógica. Para além disso, e para que a avaliação tenha sentido, é importante que o educador reconheça e compreenda o que a criança sabe e o que alcançou, utilizando essas avaliações “para identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a apoiarmos e a alargarmos a sua aprendizagem” (Drummond citado por Portugal, 2012, p. 236), organizando e enriquecendo, assim, o seu próprio currículo.

Com o intuito de poder refletir sobre a prática realizada e avaliar as intenções por mim definidas, a PPS foi acompanhada de uma avaliação pessoal e semanal, de carácter reflexivo e fundamentado, através da elaboração de reflexões semanais e através da elaboração e preenchimento de grelhas de avaliação das diferentes atividades realizadas, incidentes no trabalho desempenhado por cada criança, igualmente incorporadas no portefólio de JI (ver Anexo D). No que concerne às grelhas de avaliação, foram utilizados diferentes parâmetros, tendo sido ajustados consoante as atividades dinamizadas e as competências que se pretendiam avaliar. Foi ainda construído o portefólio de uma das crianças da sala, constituindo assim um instrumento de aprendizagem e avaliação que “oferece às crianças e ao educador uma oportunidade

para reflectir sobre os seus progressos e evolução nas actividades propostas, bem como, nas dificuldades das mesmas” (Gaspar, 2010, p.83).

### 3. INVESTIGAÇÃO

Neste ponto será identificada a problemática escolhida para aprofundamento, problemática esta que surgiu em creche e se prolongou para o contexto de JI. Após a identificação da problemática, será apresentada uma revisão da literatura sobre a problemática em questão e de seguida explicitado o roteiro ético e metodológico utilizado para dar resposta à questão de investigação. Por fim, serão analisados e apresentados os dados recolhidos, bem como uma conclusão sobre os mesmos.

#### 3.1. Identificação da problemática

Aquando do início da prática em creche, uma das principais características do contexto com o qual iria contactar era o de ser uma sala heterogénea. Desde início que este fator suscitou a minha atenção e interesse no grupo, face às diferenças existentes no que diz respeito ao desenvolvimento de cada criança, bem como pela “surpresa” da composição etária da sala, ou seja, uma sala heterogénea e não homogénea, em termos etários, como estava à espera. Ao iniciar a PPS em JI deparei-me igualmente com um grupo heterogéneo no que diz respeito às idades e níveis de desenvolvimento das crianças do grupo, algo que era tido em conta pela educadora cooperante e por isso apostar muito na interação entre pares e na cooperação entre as crianças, sendo os pares de sala compostos por uma criança mais velha e uma mais nova. Ao vivenciar a minha PPS, em ambos os contextos, com grupos heterogéneos no que concerne ao fator idade, o interesse em perceber qual o impacto de uma sala com idades heterogéneas para o desenvolvimento da criança levou-me a questionar, a refletir, a aprofundar conhecimentos e a procurar respostas para a minha questão, chegando assim a uma questão de investigação: *quais os benefícios de um grupo heterogéneo no desenvolvimento da criança?* Posto isto, o título deste relatório é – **Grupos heterogéneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios no desenvolvimento da criança.**

## **3.2. Revisão da literatura**

### **3.2.1. A heterogeneidade e os grupos heterogêneos**

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5-97, de 10 de fevereiro), a educação pré-escolar é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, devendo ser promovida uma educação de qualidade, capaz de proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Desta forma, e para que isso seja possível, é importante que a criança seja considerada como um sujeito ativo na construção do seu conhecimento e no processo do seu desenvolvimento, “o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (Silva, 2016, p. 9), adotando assim o princípio da diferenciação pedagógica. Esta promoção de uma prática baseada na pedagogia diferenciada, que tem como objetivo “apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, pp. 31-32), centrada na cooperação e na individualidade de cada criança, leva-nos a dois outros conceitos, o de heterogeneidade e, por consequente, o de grupos heterogêneos.

Desta forma, ao praticar uma prática pedagógica apoiada no princípio da diferenciação pedagógica, vai estar a ser privilegiada a “conceção de heterogeneidade nos grupos de criança” pois só assim se torna possível atingir “o desenvolvimento global e individual, reconhecendo, assim, a criança como sujeito ativo do processo educativo” (Ramos, 2015, p. 15).

### **3.2.2. Grupos heterogêneos e as suas mais-valias para as crianças**

Em 1995, Nye et al. definiu grupos heterogêneos como

A prática de agrupar as crianças de mais de um ano de idade a nível de habilidade (geralmente três níveis etários) em conjunto, tem o objetivo de maximizar as práticas de ensino que envolvam interação, aprendizagem experiencial, flexibilidade do pequeno grupo e aumentam a participação entre as crianças que vivenciam uma

contínua progressão de aprendizagem (cognitiva e social) de acordo com a sua taxa individual de aquisição de conhecimentos e habilidade dentro de um ambiente que proíbe situações artificiais (McClellan & Kinsey, 1999, citado por Maia, 2014, p. 6).

Desde então que o conceito tem sido abordado e aplicado em diversos contextos, começando a ser abordado na valência de creche, ainda que de forma muito superficial e inicial, defendida pelo MEM. São vários os autores, como Sérgio Niza (2013), Lilian Katz (1995; 1998), Assunção Folque (2014), Marilyn Rasmussen (2005), entre outros, que defendem a constituição de grupos heterogêneos a nível etário, reconhecendo as vantagens da sua aplicabilidade na organização dos grupos e no que toca ao desenvolvimento da criança.

De acordo com o MEM, e embora este seja essencialmente aplicado e utilizado em JI, a adaptação “do modelo pedagógico MEM para a creche procura no entanto encontrar modos específicos de concretização de acordo com as características do contexto institucional da creche, dos seus atores e do tipo de atividade que desenvolvem” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.17). Uma destas formas de concretização do modelo em creche passa pela organização do grupo, que privilegia os grupos constituídos com crianças de várias idades, assegurando, assim, a heterogeneidade do mesmo (*ibidem*, 2015), bem como a valorização da diversidade e da cultura dentro do próprio grupo. Este enriquecimento que é conferido à sala, e por consequência ao grupo, pode ser visto de inúmeras formas, ao que Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) associam-no às próprias ações das crianças, sendo que

As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir (p. 22).

São contributos como estes, ao nível da organização de grupo, que se revelam ricos em aprendizagens diversas, principalmente no que diz respeito ao nível de

desenvolvimento social das crianças, pois, e tal como defende Folque (2014), a organização dos grupos

com crianças de diferentes idades visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado (p. 53).

Também para Rasmussen (2005) a criação de salas heterogéneas, em que as crianças se encontram em diferentes etapas de desenvolvimento e aprendizagens, apresenta os seus benefícios ao permitir uma interação mais dinâmica entre os diferentes intervenientes. Para além disso, essa mesma dinâmica “vai fomentar a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão a liderança, apoio e empatia nas mais velhas, e estas verão nas mais novas uma necessidade de orientação e ajuda” (Costa, 2015, p.24), dando assim ênfase ao espírito de cooperação e entreajuda entre as crianças, bem como ao sentido de responsabilidade, principalmente para as crianças mais velhas do grupo. É nestas interações entre os pares, seja em contexto de brincadeira livre ou de atividades estruturadas ou semiestruturadas, em que “uma criança aprende a ser um ‘amigo’ ou um ‘mandão’ através da sua experiência com os outros” (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, citado por Costa, 2015, p.24), que a criança vai adquirir e apreender as suas capacidades sociais, sendo capaz das replicar no futuro.

Para Teixeira et al. (2011) a convivência em salas heterogéneas proporciona benefícios ao nível do desenvolvimento intelectual e social da criança, pois o facto do grupo de crianças se encontrar em diferentes estádios de desenvolvimento vai criar situações propícias para o aparecimento dos desafios cognitivos e por consequente, vai proporcionar condições para que exista um progresso contínuo ao nível das várias áreas de desenvolvimento da criança (*ibidem*, 2011). Assim, e para o mesmo autor, a integração das crianças em salas heterogéneas vai proporcionar uma “melhoria ao nível da auto-estima, aumento das condutas pró-sociais ao nível do cuidar, tolerância, paciência e entreajuda, . . . relações interpessoais, responsabilidade individual e diminuição dos problemas relacionados com a disciplina” (*ibidem*, 2011, p.59).

Os benefícios ao nível social e intelectual são igualmente defendidos por Katz (1998), manifestando-se tanto para as crianças mais velhas como para as mais novas, entre os quais é possível destacar uma maior ajuda e partilha de conhecimentos e comportamentos, um melhoramento das habilidades sociais, e uma maior sensibilidade e sentido de responsabilidade das crianças mais velhas para com as mais novas. Para as mais novas, é notória a maior frequência em que participam em atividades ou tarefas mais complexas, bem como a exposição/participação na resolução de conflitos.

Um outro aspeto importante igualmente referenciado aquando das relações entre pares numa sala heterogénea é, tal como diz Costa (2015), “que as crianças são capazes de ajustar a sua comunicação, ao nível do comprimento e complexidades das frases, à idade ouvinte” (p.26), para que os mais novos possam tirar igualmente partido das diferentes situações de aprendizagem e brincadeiras a que se encontram expostos ao fazerem parte de uma sala heterogénea, onde as diferenças ao nível do desenvolvimento se encontram, por vezes, bastante acentuadas. Por exemplo, na comunicação entre pares, as crianças mudam a voz e o tom da sua expressão verbal para criar um ambiente de comunicação favorável, dependendo da idade do destinatário, melhorando assim as suas habilidades comunicativas, tendo em conta as características do outro (Katz, 1998).

### **3.2.3. O desenvolvimento da criança dos 0 aos 6**

Ao falar dos benefícios que a inclusão em grupos heterogéneos proporciona no desenvolvimento da criança, torna-se importante perceber como a criança se desenvolve entre os 0 e os 6 anos de vida e qual a importância de alguns desses focos de desenvolvimento.

Segundo Hauser-Cram et al. (2014), o desenvolvimento da criança resulta da interação dinâmica entre os domínios psicomotor, cognitivo e psicossocial, que ocorrem durante os primeiros anos de vida, podendo estar sujeitos a inúmeras influências face à diversidade de interações existentes entre as componentes biológicas, sociais e culturais com que a criança contacta ao longo da sua vida.

No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças dos zero aos seis anos, os principais focos de desenvolvimento ocorrem ao nível psicomotor, cognitivo e psicossocial (ou relacional). Em relação ao desenvolvimento físico (ou psicomotor), este

ocorre ao nível do crescimento do corpo, refletindo-se num aumento e aperfeiçoamento das competências motoras (Papalia, Olds & Feldman, 2011). Quanto ao desenvolvimento cognitivo, este torna-se possível devido às diferentes transformações do cérebro, face à sua plasticidade, dando resposta aos diferentes estímulos ambientais (Papalia, Olds & Feldman, 2011), contribuindo, assim, para o desenvolvimento da criança ao nível da memória, da aquisição da linguagem e na resolução de problemas. No que concerne ao desenvolvimento psicossocial, este é caracterizado por uma maior pré-disponibilização da criança à estimulação, sendo que é neste período de desenvolvimento que as crianças “revelam personalidades diferentes, as quais reflectem influências inatas e ambientais” (Papalia, Olds & Feldman, 2011, p. 234), englobando, assim, as vertentes do temperamento, das emoções, da emergência do “eu” e da relação com os outros, com ênfase nas relações de vinculação.

Especificando algumas das áreas do desenvolvimento da criança, nomeadamente aqueles a que foram dada especial importância ao longo da investigação, estes incidem na autonomia/independência da criança; no desenvolvimento motor; no desenvolvimento da linguagem e na relação com os outros.

À medida que a criança vai crescendo e desenvolvendo é esperado que esta se desenvolva pessoal e socialmente, pois é durante a educação de infância e relação com os outros que a criança contacta com diferentes valores e perspectivas (Silva, 2016), contribuindo para que tome consciência dos outros e de si mesma, possível apenas com o desenvolvimento do cérebro e das suas emoções. Ao tomar consciência de si própria, a criança vai construir um conceito positivo ao adquirir noções sobre si própria, ao desenvolver noções sobre quem é e como difere dos outros (Hauser-Cram et al. 2014). Desta forma, a criança vai adquirindo um maior sentido de autonomia e independência, não só presente na ação com os outros, mas também nas suas próprias ações, como lavar os dentes, apertar os sapatos, vestir o bibe, entre outros, pois a criança passa a ser capaz de realizar “ações de independência e exploração” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 68), de acordo com as suas intenções, baseadas nos materiais, situações e relações a que se encontra exposta.

Relativamente ao desenvolvimento motor, à medida que a criança se vai desenvolvendo, as suas estruturas corporais, como o tronco, os braços, as pernas e as

mãos, as suas capacidades motoras começam a aumentar progressivamente face à exploração que começa a fazer sobre o meio envolvente, utilizando o seu próprio corpo. Assim, é esperado que a criança consiga, às 6 semanas, manter a cabeça erguida e firme na posição vertical, conseguindo posteriormente segurar-se com os braços estando de barriga para baixo, até conseguir sentar-se sem suporte (Hauser-Cram et al. 2014), começando depois a gatinhar e a andar. Também o desenvolvimento de capacidades específicas acontece de forma gradual, começando por conseguir agarrar objetos de dimensão média, passa-los de uma mão para a outra e posteriormente segurar objetos mais pequenos (Papalia, Olds & Feldman, 2001), adquirindo, assim, uma maior autonomia em relação a si mesma e em contacto com o mundo que a rodeia. Estas capacidades continuam a ser trabalhadas e desenvolvidas ao longo do crescimento da criança, sendo que as suas competências motoras grossas passam a englobar ações como o andar, correr, saltar, lançar e apanhar, entre outras; e as suas competências motoras finas, começam a englobar ações como o apertar os sapatos, lavar os dentes, desenhar, cortar com uma tesoura, usar os talheres, entre outras. Por sua vez, estes desenvolvimentos e competências motoras adquiridas pela criança vão promover e proporcionar o aumento da sua autonomia e independência, no que diz respeito ao controlo e escolha das suas próprias ações.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, associada ao desenvolvimento cognitivo, esta é um dos desenvolvimentos mais naturais da criança que ocorre nos primeiros anos de vida. Desde o seu nascimento que a criança se encontra exposta a uma enorme variedade linguística e, partindo da interação que estabelece com os outros, começa a adquirir bases linguísticas que suportam a aquisição da linguagem, começando por “discriminar e categorizar vários aspetos da língua humana”<sup>10</sup> (Hauser-Cram et al. 2014, p. 219), passando depois para a compreensão das palavras em associação àquilo em que interage no meio e posteriormente para a produção dessas mesmas palavras. Gradualmente o vocabulário da criança começa a expandir-se, começando a deter um maior conhecimento sobre as regras adjacentes ao uso da linguagem, sendo durante a educação pré-escolar que a criança começa a apropriar-se melhor da linguagem, “alargando o seu vocabulário, construindo frases

---

<sup>10</sup> Tradução livre da língua inglesa.

mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (Silva, 2016, p. 62), para o qual muito contribui a relação com os outros.

Por fim, e no que concerne à relação com os outros, é a partir da construção do “eu” que as crianças começam a construir uma noção de quem são e como diferem dos outros, baseando-se nas suas interações com os objetos, atividades e os outros (Hauser-Cram et al. 2014). Ao terem esta consciência de si próprios, ao procurarem expandir as suas interações sociais, e face à sua capacidade crescente de comunicação e de formação de imagens mentais, torna-se possível “desenvolver competências sociais adicionais: são capazes de distinguir as suas necessidades e sentimentos dos outros, (“eu” e “tu”), de descrever pensamentos e sentimentos que vivenciam, de relembrar interações passadas, e de antecipar experiências sociais futuras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 571). Inicialmente, a maior parte das interações sociais que estabelece com os outros acontece através do jogo, considerado como uma atividade exploratória e intrinsecamente motivante e de escolha livre para a criança, que ocorre quando esta se sente feliz e segura no seu ambiente (Hauser-Cram et al. 2014). É a partir daqui, das interações estabelecidas através do jogo “que as crianças aprendem a negociar a sua relação com os pares e a desenvolver amizades” (Hauser-Cram et al. 2014, p. 369), sendo que, usualmente e inicialmente, escolhem como amigos aqueles que consideram ser similares a si na idade, género, interesses e comportamento.

#### **3.2.4. O papel do educador**

Para que seja possível promover o desenvolvimento da criança, bem como as relações que esta estabelece com os outros e o meio que a rodeia, é importante que o educador adote um papel em que lhe compete “organizar o ambiente educativo e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.32). Ao proporcionar um espaço físico/social envolvente e atividades motivadoras, o educador vai estar a agir como “mediador das situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico” (Toledo e

Martins citado por Maia, 2014, p.18) da criança, cabendo-lhe a si oferecer os materiais e suportes necessários para que a criança explore e construa as suas aprendizagens.

Atendendo à composição dos grupos heterogéneos, é necessário que o educador pratique uma prática pedagógica diferenciada que lhe permita observar cada criança individualmente, reconhecendo-a enquanto ser individual com as suas capacidades e fragilidades, proporcionado, desta forma, mecanismos de ensino-aprendizagem globais a todo o grupo. Para além disso, e baseado no conhecimento que detém sobre o grupo e as diferenças existentes no mesmo, o educador deve atuar de maneira a “promover a entreatajuda, o sentido de responsabilidade, partilha de ideias e de saberes e gerir as interações entre as crianças” (Maia, 2014, p. 19), reconhecendo a participação ativa da criança na construção do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

### **3.3. Roteiro metodológico**

Encontrada a problemática, torna-se necessário definir o **método** a utilizar para dar resposta à questão de investigação. Assim, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, pois esta metodologia preocupa-se mais com a compreensão e interpretação sobre como o tema se manifesta e acontece (Campos, 2000). Esta investigação trata-se mais especificamente de um estudo de caso, que segundo Yin et al. (citado por Meirinhos & Osório, 2010) é interpretado como algo que pode ser “menos definido ou definido num plano mais abstracto como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais” (p. 52).

No que diz respeito às **técnicas** utilizadas para a recolha de dados, optou-se por uma heterogeneidade de técnicas utilizadas, tais como a consulta documental, a observação e o inquérito por questionário.

Segundo Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Optei por realizar uma observação participante não estruturada, tipo de observação que segundo Tomás (2007), permite “cruzar dados a partir dos discursos, das actividades, das brincadeiras, das relações entre os actores, etc” (pp. 148-149). A observação foi importante no sentido em que possibilitou uma maior interação adulto-criança e permitiu construir um maior conjunto de experiências, saberes e conhecimentos sobre o

grupo e o meio envolvente. Esta observação foi ainda complementada pelas notas de campo<sup>11</sup> que incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...), suas ações e interações (...) [e] incluem, ainda (...) material reflexivo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). As notas de campo foram importantes pois permitiam registar vários momentos, entre eles interações/discursos entre as crianças, utilizados como forma de reflexão e análise sob factos reais. Por fim, foi aplicado um inquérito por questionário às famílias e aos elementos da equipa educativa, com o intuito de recolher mais informações e compreender as suas opiniões sobre o tema. Com o inquérito aos pais (ver Anexo E e F) pretendeu-se conhecer qual a posição dos mesmos em relação à constituição de grupos heterogéneos, se os consideram ou não benéficos e em que aspetos do desenvolvimento. Com o inquérito à equipa educativa (ver Anexo G e H), pretendeu-se perceber qual a importância atribuída aos grupos heterogéneos no desenvolvimento da criança e em que aspetos existem benefícios positivos e/ou negativos para as crianças. Estes guiões foram construídos de raiz.

### 3.4. Roteiro ético

No que concerne às **questões éticas**, segundo Máximo-Esteves (2008) existe uma grande “necessidade de regulamentação ética, (...), visto que (...) [a prática] não lida apenas com teorias e conceitos, mas sobretudo com problemas reais e pessoas concretas” (p. 19). Assim, durante a investigação, e toda a prática, tive em conta a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), uma vez que procurei sempre respeitar a criança enquanto ser individual e ativo, tendo em conta as suas necessidades, e orientá-la durante todo o processo, assim como manter o respeito, integridade e competência perante as famílias e a equipa educativa. Para além disso, procurei igualmente seguir “alguns princípios que ajudam o investigador adulto no trabalho de investigação com as crianças” (Tomás, 2011, p.160), mais concretamente, o roteiro ético.

No que diz respeito aos *objetivos do trabalho* e à *planificação e definição dos objectivos e métodos da investigação*, procurei explicitar à equipa educativa os

---

<sup>11</sup> As notas de campo foram utilizadas como instrumento de investigação mas também como um instrumento de registo ao longo de toda a PPS.

objetivos do trabalho que iria realizar, isto é, da minha intervenção e conseqüentemente da investigação a realizar, explicitando igualmente às crianças de forma oral, assim como às famílias, através de uma pequena apresentação, afixada junto à informação da sala (no exterior da mesma). Relacionado com os objetivos, foi importante ter em conta os *custos e benefícios* que os mesmos teriam para as crianças, tendo tido como preocupação criar uma boa relação com as mesmas, de forma a proporcionar-lhes experiências e aprendizagens positivas. Esta relação foi construída de forma progressiva e revelou-se bastante positiva, tendo desta maneira mostrado às crianças o que me encontrava a fazer, conseguindo assim o seu *consentimento informado*. Para além disso, é através da relação afetiva construída com a criança, com o envolvimento das mesmas nas atividades desenvolvidas por mim e pela minha presença e acompanhamento das suas conquistas (como o começar a falar, começar a contar, por exemplo, em relação ao contexto de creche) e sucesso nas atividades realizadas (em contexto de JI), que se torna possível analisar o nosso *possível impacto nas crianças*. O *respeito pela privacidade e confidencialidade* foi uma preocupação tida em conta desde o início, como a preservação dos nomes das crianças, através da utilização apenas do primeiro nome, do nome da instituição, tendo definido um nome fictício, na utilização da informação disponibilizada<sup>12</sup> e nos inquéritos por questionário foi garantida a confidencialidade dos inquiridos.

De forma a assegurar o *consentimento informado* dos diferentes intervenientes, para além da carta de apresentação elaborada para os pais, o mesmo foi garantido através do guião do inquérito por questionário aplicado aos diferentes intervenientes. Para que a análise de dados seja possível de realizar, foi preciso definir alguns *fundamentos*, isto é, quais os campos do saber fundamentais para a problemática, tais como o roteiro ético e a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI. Por fim, e sendo importante que a prática seja visível para quem observa, o *uso e relato das conclusões*, bem como a *informação às crianças e adultos envolvidos*, foi “um processo de devolução ao longo do trabalho” (Tomás, 2011, p.166), feito através dos registos das atividades elaborados ao longo dos meses, expostos no exterior da sala, e pelos materiais construídos nas diferentes atividades, expostos nas paredes da sala.

---

<sup>12</sup> Apenas foi utilizada a informação relevante para a teoria, do ponto de vista académico

### **3.5. Participantes do estudo**

Relativamente ao princípio das *decisões acerca de quais as crianças a envolver e excluir*, tendo em conta o tema da investigação, para além da preocupação em garantir os interesses das crianças em primeiro lugar, em detrimento dos meus (APEI, 2012), existiu a preocupação de “utilizar” crianças diferentes, quer nos registos das atividades elaboradas<sup>13</sup>, quer nas notas de campo recolhidas em ambos os contextos. Este princípio foi aplicado na planificação das atividades realizadas, de acordo com as capacidades do grupo e durante o projeto realizado, em JI.

No total, foram inquiridos 36 pais – 20 em JI e 16 em creche -, dos quais apenas 21 responderam ao inquérito. Relativamente à equipa educativa, foram inquiridos 12 elementos da equipa educativa – 8 em JI e 4 em creche -, entre os quais educadoras, auxiliares e coordenadoras, tendo apenas respondido 10 dos inquiridos. Em relação ao número de crianças observadas, foram observadas todas as crianças de ambos os grupos de PPS I e II (creche e JI), com ênfase nas observações entre interações de crianças em faixas etárias diferentes, garantindo assim uma maior diversidade de observações registadas e de crianças observadas.

### **3.6. Apresentação e discussão dos dados**

Face à natureza qualitativa da investigação, e tal como já foi referido, os dados foram recolhidos junto de elementos da equipa educativa da sala, da instituição e de pais, com o intuito de compreender a sua visão sobre o tema, bem como as vantagens e possíveis desvantagens que a integração de uma criança num grupo heterogéneo em termos etários tem no seu desenvolvimento. Para além da análise dos dados recolhidos, serão ainda tidas em conta as notas de campo elaboradas durante os diferentes estágios, consideradas relevantes para o tema.

Assim, de seguida irei apresentar os dados recolhidos em creche, nomeadamente questionários preenchidos por educadores de infância, auxiliares e pais. De seguida apresento os dados dos questionários recolhidos em JI, preenchidos por educadores de infância, assistentes operacionais e pais.

---

<sup>13</sup> Registos elaborados durante a PPS em creche

### 3.6.1. Dados recolhidos em creche

De seguida irei apresentar os dados recolhidos no questionário distribuído no contexto de creche.

No que diz respeito à primeira questão “Na sua opinião, qual considera ser a importância de uma sala heterogénea no desenvolvimento da criança, face às interações com crianças de diferentes idades que lhes são proporcionadas?”, as respostas são consensuais. **Todos os inquiridos atribuem uma importância significativa à existência de uma sala heterogénea no desenvolvimento da criança**, face ao espírito de entreatajuda que é promovido através das relações entre os pares e do sentimento de responsabilidade que as crianças mais velhas adquirem para com os mais novos, que por sua vez, se reflete não só no seio escolar mas também no seio familiar.

Corroborando com estas respostas, várias foram as situações observadas que demonstravam a relação entre os pares, no que diz respeito à entreatajuda e preocupação dos mais velhos para com os mais novos, tal como demonstram as notas de campo abaixo apresentadas:

*Nota de campo de 8 de março de 2016 (Instituição A):*

Numa brincadeira, a Ana Leonor (19 meses) caiu e ficou sentada no chão ao que a Leonor (33 meses) foi ajudá-la a levantar-se.

*Nota de campo de 13 de maio de 2016 (Instituição A):*

Durante a hora de almoço, a Teresa (18 meses) estava a chorar e não queria comer. O Edu (32 meses), que estava sentado ao lado dela, agarrou na colher da Teresa e tentou ajudá-la, dando-lhe a comida à boca.

Quanto à segunda questão, “Em que aspetos considera notória a influência da vivência numa sala heterogénea no desenvolvimento da criança?”, o **desenvolvimento social da criança** foi referido como sendo a principal influência da vivência numa sala heterogénea, face às trocas de saberes e conhecimentos a que as crianças se encontram expostas diariamente quer em momentos de brincadeira, quer em momentos de atividades mais estruturadas. Para além disso, é possível retirar dos dados recolhidos a ideia de que é a partir desse mesmo desenvolvimento social que se torna possível

encontrar ferramentas que promovam o desenvolvimento da criança ao nível da linguagem, do pensamento cognitivo e do desenvolvimento motor.

Durante o estágio, o desenvolvimento da linguagem foi um dos marcos mais vivenciados e observados no grupo, principalmente em relação às crianças mais pequenas, como é visível nas notas de campo apresentadas de seguida:

*Excerto da nota de campo de 4 de abril de 2016 (Instituição A)*

Ao chegar à sala de manhã, a Teresa (18 meses) assim que me viu chamou por mim, dizendo “nana”. Durante todo o dia, esteve bastante faladora, dizendo o nome dos amigos ou tentando fazer conversas.

*Excerto da nota de campo de 23 de maio de 2016 (Instituição A):*

Durante o dia, houve vários momentos em que a Miriã (25 meses) falou mais do que é habitual, com os amigos e mesmo comigo, ou quando me pedia algo em relação ao brinquedo ou em relação a algo que quisesse chamar à atenção.

Relativamente aos dados recolhidos junto das famílias, e em relação à análise da primeira questão “Na sua opinião considera que é importante para o desenvolvimento do/a seu/sua filho/a poder interagir com crianças de diferentes idades, na sala de creche?”, **os pais consideram ser de grande importância as crianças poderem contactar e relacionar-se com crianças de diferentes faixas etárias**, porque promove a evolução e autonomia da criança, bem como o seu desenvolvimento. No entanto, existem alguns receios em relação a este fator, pois o facto das crianças se encontrarem em níveis de desenvolvimento diferentes, com ênfase no desenvolvimento motor, na opinião dos pais pode criar entraves ou pequenos acidentes nas interações que são estabelecidas entre os mais velhos e os mais novos.

Em relação à segunda questão, em que era pedido para selecionarem duas opções relativamente aos aspetos mais notórios da vivência numa sala heterogénea, foi possível aferir os seguintes resultados:

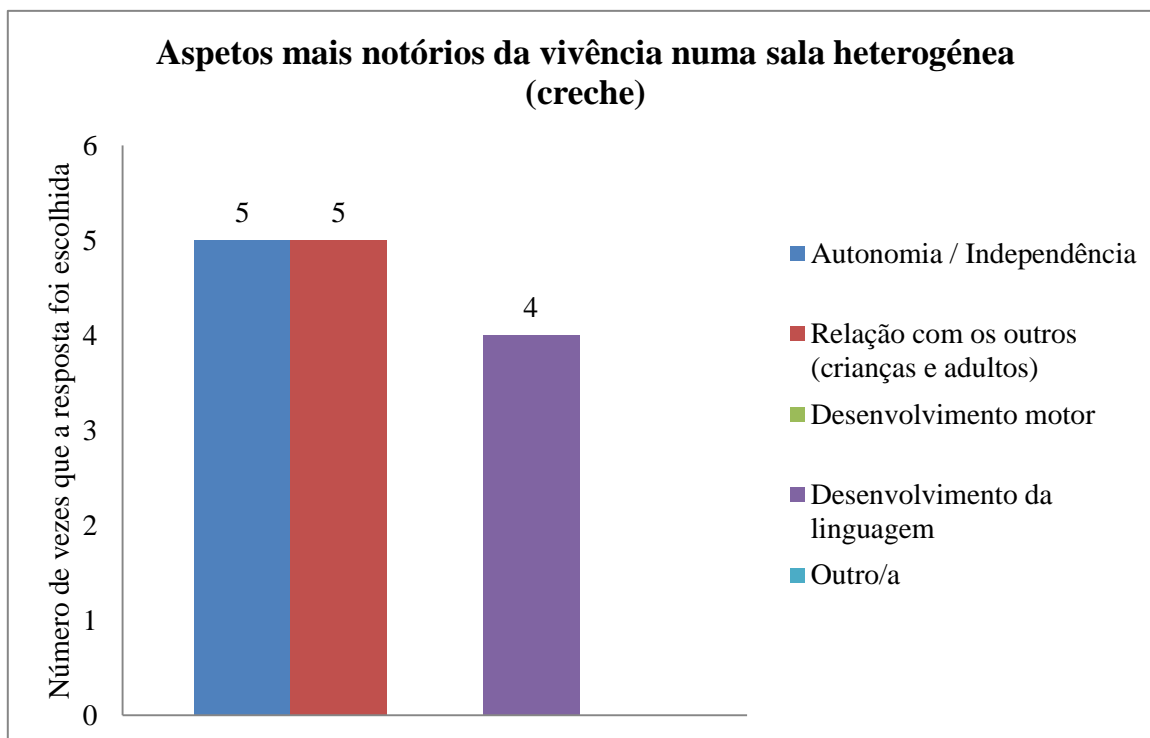


Figura 1 - Resultados obtidos em relação à opinião dos pais no que concerne aos aspetos mais notórios da influência da vivência numa sala heterogénea (creche).

Tal como é possível verificar pela Figura 1, a maioria dos pais consideram que as maiores influências no desenvolvimento da criança quando está incluída em grupos heterogéneos ocorrem ao nível da autonomia/independência, da relação com os outros e ao nível do desenvolvimento da linguagem.

### 3.6.2. Dados recolhidos em JI

Começando pelos dados recolhidos junto da equipa educativa – educadoras e assistentes operacionais -, em relação à primeira questão “Qual considera ser a importância de uma sala heterogénea para o desenvolvimento da criança, face às interações com crianças de diferentes idades que lhes são proporcionadas?”, as respostas dadas dão ênfase à importância perante o **desenvolvimento e aprendizagem da criança**, na medida em que promove uma maior partilha de aprendizagens e conhecimentos das crianças mais velhas para as mais novas, e por conseguinte, aumenta o sentido de cooperação, entreajuda, autonomia e independência entre as crianças a nível individual, não só em relação às rotinas mas também em relação às aprendizagens.

Isto leva-nos à segunda questão “Em que aspetos considera notória a influência positiva da vivência entre crianças com diferentes idades no desenvolvimento da criança?”, cujas respostas incidiram em aspetos como o **aumento da autonomia**, da **autoestima**, da **entreaajuda**, do sentido de **responsabilidade** e a **interação e cuidado dos mais velhos para com os mais novos, mas também entre crianças da mesma idade**.

De seguida apresento notas de campo que demonstram situações vivenciadas durante a PPS que refletem alguns desses mesmos aspetos:

*Excerto da nota de campo de 10 de novembro 2016 (Instituição B):*

Quando a Ariana (4 anos) chegou à sala, dirigiu-se ao quadro das presenças para assinalar a sua:

Ariana (4 anos): Joana é aqui? (diz apontando com o dedo no quadro da folha).

Eu: Sim é.

Maria Francisca (4 anos): Vá tira o dedo e marca aqui (aponta com o seu dedo onde ela tem de marcar a presença).

*Excerto da nota de campo de 3 de janeiro de 2017 (Instituição B):*

Antes de irem para o almoço, quando as crianças estavam a vestir os casacos, o Simão (5 anos), por autonomia própria, estava a apertar o casaco ao Lucas (3 anos) e o Rúben (5 anos) estava a ajudar o Diego (4 anos) a apertar, igualmente, o seu casaco.

Para além disso, os inquiridos consideram que existe também um maior **desenvolvimento emocional** em relação às crianças mais velhas, face ao sentido de ajuda e responsabilidade para com os mais pequenos, aliado à partilha de ideias e conhecimentos com eles, aumentando assim a relação com os outros. Todos estes fatores, enunciados pelos inquiridos, refletem-se pois no crescimento da criança a nível individual, enquanto sujeito ativo do grupo.

Em relação à terceira e última questão, “Considera que existem aspetos negativos da vivência entre crianças com diferentes idades? Se sim, quais?”, as respostas são consensuais na medida em que para os educadores de infância **não existem aspetos prejudiciais ao desenvolvimento da criança face à sua integração**

**em grupos heterogêneos.** No entanto, e ainda que não apontado como aspeto negativo, é referido o papel do educador como sendo o detentor de uma maior **dificuldade, no que compete à gestão do grupo** bem como da prática pedagógica adotada. Esta deverá ter em conta a individualidade de cada criança do grupo e das suas capacidades, fornecendo às crianças a liderança, apoio e andaimes necessários (Katz, 1995; McClellan & Kinsey, 1999) para o seu desenvolvimento. Esta dificuldade em relação ao papel do educador foi vivenciada durante o período de intervenção, principalmente em relação às sessões de Educação Física dinamizadas. Como estas eram dadas por grupos, ou seja, o grupo dos 5 anos e o grupo dos 3 e 4 anos, embora a planificação da sessão fosse igual para ambos, era necessário, durante o planeamento, modificar as atividades e objetivos definidos, de modo a adequá-los às capacidades das crianças, tal como é visível na tabela apresentada de seguida (Tabela 5):

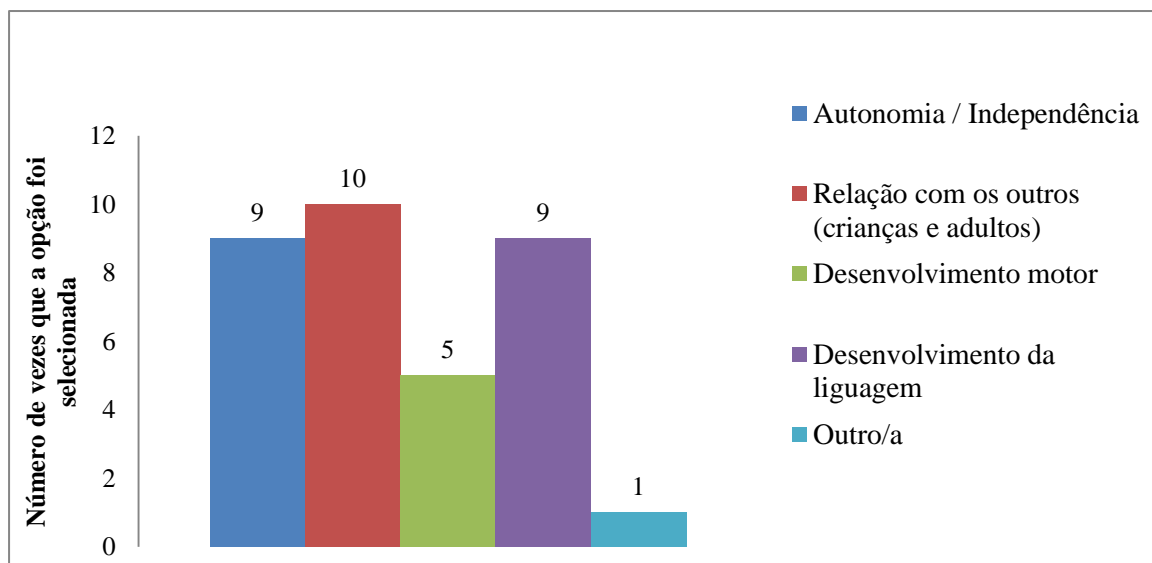
**Tabela 5**

*Excerto de uma planificação de Educação Física*

<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar ações locomotoras simples e com apoios variados (por exemplo, correr, saltar a pés juntos, rastejar, entre outras)</li> <li>- Saltar entre os arcos</li> <li>- Correr entre os pinos</li> <li>- Fazer cambalhotas à frente mantendo a mesma direção durante o enrolamento (5 anos)</li> <li>- Subir e descer o espaldar (5 anos)</li> <li>- Realizar rolamentos simples (3 e 4 anos)</li> <li>- Equilibrar-se / andar sob o banco sueco</li> <li>- Rastejar por dentro do túnel utilizando os membros superiores e/ou inferiores como apoio</li> </ul>	
<p><u>Parte fundamental – Percurso (5 anos)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subir e descer o espaldar</li> <li>• Saltar entre os arcos</li> <li>• Andar por cima do banco sueco</li> <li>• Cambalhota à frente</li> <li>• Correr entre os pinos</li> <li>• Rastejar por dentro do túnel</li> </ul>	<p><u>Parte fundamental – Percurso (3 e 4 anos)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saltar entre os arcos</li> <li>• Andar por cima do banco sueco</li> <li>• Rolamento no colchão</li> <li>• Correr entre os pinos</li> <li>• Rastejar por dentro do túnel</li> </ul>

Relativamente aos dados recolhidos junto das famílias, começando pela primeira questão “Acha que é importante para o desenvolvimento do/a seu/sua filho/a, ele/a poder interagir com crianças de diferentes idades?”, à semelhança dos dados obtidos em creche, **todos os inquiridos consideram importante a interação com crianças de diferentes idades.**

Face à positividade das respostas, que definia a pergunta seguinte, em relação à questão “Em que aspetos considera mais notória a influência positiva da vivência entre crianças com diferentes idades no desenvolvimento do/a seu/sua filho/filha?”, era pedido que seleccionassem duas opções, tendo sido possível aferir os seguintes resultados:



**Figura 2** - Resultados obtidos em relação à opinião dos pais no que concerne aos aspetos mais notórios da influência da vivência numa sala heterogénea (JI)

Tal como é possível verificar pela Figura 2, na sua grande maioria, os pais consideram que as maiores **influências no desenvolvimento da criança** ocorrem ao nível da **autonomia/independência**, da **relação com os outros** e ao nível do **desenvolvimento da linguagem**.

Tendo em conta os dados aferidos, conjugando as respostas da equipa educativa e dos pais, durante a intervenção foram notórias as situações e interações entre as crianças em que era evidenciada a heterogeneidade, com ênfase na relação criança – criança, associada ao cuidado e preocupação dos mais velhos para com os mais novos, bem como o sentido de responsabilidade que as crianças mais velhas por vezes adotavam em determinadas situações para conseguirem ajudar e incentivar os mais pequenos, tal como é visível nas notas campo apresentadas:

*Excerto da nota de campo de 12 de dezembro 2016 (Instituição B):*

Depois da canção do bom dia, o Miguel (4 anos; NEE) foi arrumar o instrumento:

Mariana (5 anos): Posso ir ajudar o Miguel a arrumar o instrumento?

Estagiária: Podes mas espera para ver se ele consegue primeiro sozinho.

(Mariana foi ter com ele e só o ajudou a arrumar quando viu que ele não conseguia)

*Excerto da nota de campo de 5 de janeiro de 2017 (Instituição B):*

Durante a reunião da manhã, quando a Ana Carolina (5 anos) dizia o bom dia ao grupo:

Ana Carolina (5 anos): Bom dia Lucas.

Mariana (5 anos): Lucas diz bom dia à Carolina (vira-se para o Lucas).

Lucas (3 anos): Bom dia Carolina.

Mariana: Boa Lucas! Isabel [educadora cooperante], o Lucas disse.

Para além disso, também em algumas atividades dinamizadas foi possível verificar os seus benefícios na aprendizagem e transmissão de conhecimentos entre as crianças, face ao carácter cooperativo das atividades em si bem como pela decisão autónoma das crianças mais velhas em querer ajudar as mais pequenas, tal como demonstra a seguinte nota de campo:

*Excerto da nota de campo de 28 de novembro de 2016 (Instituição B):*

Durante a atividade de construção do mapa de Portugal com as casas de cada região, a mesma foi realizada em grande grupo para que houvesse partilha de ideias e todos pudessem acompanhar o processo e perceber algumas características das mesmas, ainda de que de forma superficial. Ao longo da atividade, uma a uma, cada criança escolhia uma imagem de uma casa, mostrava aos colegas e depois ‘discutiam’ sobre qual região seria antes de a colocarem no mapa, no sítio respetivo. Durante os momentos de discussão e mesmo quando iam colocar a imagem no mapa, os mais velhos, se sabiam onde era a região em que a imagem tinha de ser colocada, levantavam-se para ajudar o outro ou perguntavam se podiam ir ajudar antes de se levantarem.

### 3.6.3. Conclusões

Tendo em conta os dados recolhidos, bem como a revisão literária feita, é possível concluir que a inclusão de crianças com idades diferentes na mesma sala é benéfica para o seu desenvolvimento e aprendizagem, ao promover o desenvolvimento de várias capacidades e competências das crianças, principalmente ao nível cognitivo e psicossocial. Ao estar inserida num grupo heterogéneo, a criança fica sujeita “a um ambiente social rico e complexo que contribuiu para uma maior facilidade social e uma maior competência cognitiva”<sup>14</sup> (McClellan & Kinsey, 1999, s.p.), promovendo assim um desenvolvimento articulado nestes dois domínios. Para além disso, ao promover a interação social da criança estamos a contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, bem como para a troca e partilha dos conhecimentos e saberes entre as crianças, benéfico na construção das aprendizagens das crianças, a nível individual e coletivo. No entanto, e associado ao aumento deste desenvolvimento, é importante referir que este ocorre independentemente da valência educativa em que a criança se encontra, visível através dos resultados obtidos junto das famílias, que apontam o desenvolvimento da autonomia/independência, da linguagem e a relação com os outros como os principais focos de desenvolvimento da criança numa sala heterogénea.

Independentemente da faixa etária em que se encontrem, ou seja, tanto para as crianças mais velhas do grupo como para as mais novas, a interação entre elas promove o seu crescimento individual, principalmente no que diz respeito à autonomia, independência, entreajuda e cooperação, quer em momentos de brincadeira livre, quer em momentos de atividade mais estruturada.

Por fim, e apesar de não existirem aspetos negativos para o desenvolvimento da criança, é também importante ter em conta o papel do educador. Este deverá ter uma prática em que a observação é uma das ferramentas principais de trabalho, face ao conhecimento que lhe permite adquirir sobre as crianças, enquanto seres ativos e individuais, tendo em conta as suas capacidades, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada uma. Esta prática reflexiva e observadora reflete-se, por sua vez, no processo de planeamento que deverá ser cuidado e ter em conta as

---

<sup>14</sup> Tradução livre da língua inglesa

características individuais e coletivas do grupo, garantido uma educação (Silva, 2016), propondo, assim, atividades que se adequem às capacidades do grupo de crianças com que se encontra a trabalhar.

#### **4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO**

A identidade profissional do educador é um processo complexo e contínuo que se vai construindo ao longo do tempo, baseado quer nas experiências de aprendizagem decorrentes da sua formação profissional, quer nas aprendizagens sociais. Cardona (2006) corrobora esta ideia ao defender que “a construção das identidades faz-se na articulação entre os sistemas de acção e a forma como os indivíduos reconstróem subjetivamente os acontecimentos da sua biografia social que consideram significativos” (p. 56).

Durante a PPS consegui ver aplicados princípios com os quais me identifico e pretendo aplicar na minha prática pedagógica enquanto futura profissional de educação, como a interação adulto-criança, a diferenciação pedagógica, o trabalho cooperativo e a aprendizagem ativa.

No que diz respeito à interação adulto-criança, esta é fulcral para todo o trabalho que queiramos desenvolver com as crianças, independentemente da sua faixa etária, pois é a partir da criação de uma relação baseada na confiança, afeto e segurança com a criança que estas se vão exprimir com um maior à vontade, tomar decisões e experienciar uma verdadeira partilha do diálogo (Hohmann & Weikart, 2011), resultando, assim, num maior aproveitamento das aprendizagens significativas, propícias ao aumento dos conhecimentos das crianças. Para além disso, para mim, esta relação/interação, deve ser baseada num trabalho cooperativo entre o adulto e a criança, visto que “o adulto tem coisas para ensinar às crianças mas as crianças também têm coisas a ensinar aos adultos” (Moura, 2014, p. 30). Em ambas as PPS consegui estabelecer uma relação positiva com o grupo de crianças, de forma gradual, o que se refletia nos pedidos das crianças para me envolver nas brincadeiras, para as ajudar<sup>15</sup>,

---

<sup>15</sup> Excerto da nota de campo de 11 de outubro de 2016 (Instituição B) - “Na sala enquanto fazia um puzzle: Ariana: Joana ajuda-me”.

Excerto da nota de campo de 17 de março de 2016 (Instituição A) – “Hoje a Teresa pediu ajuda ao almoço para comer a sopa, tendo esticado a colher para mim e dito ‘ajuda’”.

para fazer um jogo<sup>16</sup>, entre outras coisas. Apesar do meu papel de estudante – estagiária, as crianças viam-me igualmente como um adulto responsivo às suas necessidades e interesses, o que me permitiu proporcionar aprendizagens significativas para o grupo, sempre tendo em conta as suas capacidades e fragilidades.

Relacionado com este princípio encontra-se a prática de uma diferenciação pedagógica, face à importância em respeitar a individualidade de cada criança, tendo em conta as suas características e necessidades, sendo fulcral adaptar o ambiente educativo ao máximo a todas as crianças (Post & Hohmann, 2011), englobando as individualidades de cada criança num todo coletivo. Este princípio foi adotado desde início face às composições heterogéneas dos grupos com que estagiei, que me fez refletir sobre as minhas ações bem como as atividades propostas, adaptando-as ao grupo e às necessidades e dificuldades de cada um. Para além disso, o facto de ter contactado com uma criança com NEE, durante a intervenção em JI, fez com que este princípio fosse ainda mais tido em conta, face à preocupação em conseguir proporcionar oportunidades educativas a todo o grupo, ainda que por vezes adaptadas.

Em ambos os contextos, quer entre as estudantes-estagiárias, quer entre mim e a equipa educativa da minha sala, esteve presente um trabalho cooperativo, prática esta que proporciona diversos momentos de observação, partilha e diálogo entre todos os intervenientes, o que “permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão citado por Milheiro, 2013, p. 37). Este trabalho cooperativo foi bastante benéfico em ambas as intervenções pois face à troca e partilha de ideias, quer a nível de estratégias, quer a nível das atividades a realizar bem como da estrutura e dinâmica das atividades desenvolvidas, permitiu tornar as atividades as mais significativas possíveis para o grupo de crianças. Isto leva-me ao facto de que, enquanto futura educadora, tenciono estabelecer uma relação positiva com a equipa educativa, dentro e fora da sala, baseada na cooperação e comunicação, tornando propício a existência de um trabalho articulado em que todos os adultos se

---

<sup>16</sup> Excerto da nota de campo de 4 de abril de 2016 (Instituição A) - “No recreio, a Ana Leonor chamou-me para ir fazer um jogo com ela”.

encontram envolvidos, contribuindo com as suas experiências e opiniões para a realização de um trabalho enriquecedor, quer para os adultos, quer para as crianças.

Em todo o tempo de intervenção procurei considerar a criança como um ser ativo e participativo na construção do seu conhecimento e do seu desenvolvimento (Silva, 2016), pois é a através da interação direta que as crianças começam a construir os seus conhecimentos em relação ao mundo que as rodeia e, simultaneamente a retirar significados dos mesmos. Este tipo de aprendizagem, também denominado por “aprendizagem pela ação” decorre da motivação intrínseca da criança para explorar e experimentar diferentes materiais, objetos e/ou contextos, ou seja, diferentes meios, sobre os quais a criança para além de construir conhecimentos consegue refletir sobre a ação que “por si só, não é suficiente para a aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p.23). Desta forma, em todos os momentos procurei promover atividades diversificadas em diferentes contextos, que incentivassem a criança a explorar e a desenvolver estratégias para a resolução de problemas que pudessem emergir, deixando-a tomar as suas decisões mas orientando-a sempre que necessário. Esta forma de ação é algo que pretendo aplicar enquanto futura profissional de educação.

Associado aos princípios com os quais me identifico e pretendo aplicar enquanto futura profissional da educação, considero igualmente importante manter uma atitude crítica e reflexiva sobre a minha ação, pois “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire citado por Januário, 2008, p. 44). Para que isto seja possível, tenciono refletir diariamente sobre a prática realizada, algo para o qual muito contribuíram as reflexões diárias e semanais realizadas em ambos os contextos, que me permitiam olhar para diversas situações e refletir criticamente sobre as mesmas, modificando e/ou melhorando a minha ação pedagógica quando a mesma não era a mais adequada.

Em suma, considero que a PPS em ambos os contextos foi um processo progressivo de constantes experiências, descobertas, reflexões e aprendizagens que me permitiram construir uma base segura para a minha identidade profissional, definindo princípios pedagógicos que pretendo seguir bem como algumas práticas educativas, mesmo sabendo que ainda existe um longo caminho a percorrer, constituindo assim a

construção da profissionalidade num contínuo processo de auto-construção (Vasconcelos, 1997).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sendo o estágio uma “componente importante do processo de formação académica [que] permite ao estudante fazer uma articulação entre a componente teórica da sua profissão, aqueles conteúdos aprendidos ao longo da sua formação, e a componente prática” (Bolhão, 2013, p. 2), considero que a PPS, em creche e em JI, contribuíram para a construção da minha identidade pessoal e profissional, pois, e tal como defende Sarmiento (2009) “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário” (p. 48), onde são valorizadas as interações, trocas de conhecimentos e novas aprendizagens entre os vários intervenientes.

Ao olhar para o percurso desenvolvido em creche e em jardim-de-infância, este foi um percurso rico em experiências, que se transformaram num crescimento gradual pessoal e profissional, onde tanto os receios como as conquistas ganharam um impacto significativo por me ajudarem a querer fazer melhor e a melhorar as minhas dificuldades.

Aquando do início do percurso em creche, os principais receios incidiam na falta de experiência no trabalho com crianças tão pequenas e no tipo de atividades que podiam ser desenvolvidas, associado ao facto de ter uma sala com idades heterogéneas. No entanto, e à medida que fui conhecendo o grupo, estabelecendo uma relação com cada uma das crianças, bem como com a equipa educativa que me estava a acompanhar, facilmente comecei a perceber quais as melhores maneiras de proporcionar aprendizagens significativas para o grupo, tendo em conta as capacidades de cada criança. Considero que consegui proporcionar momentos em que fossem privilegiadas as áreas de trabalho de maiores interesses do grupo, como as histórias, as músicas e a expressão plástica, de maneira a conseguir dar voz às crianças e torná-las sujeitos ativos no trabalho que estava a ser desenvolvido, bem como ajudar no desenvolvimento das

suas capacidades sensoriomotoras e na expressão e comunicação individual de cada criança.

A par disto, a temática da heterogeneidade, no que concerne ao fator idade começou a ganhar alguma relevância, face à minha ideia pré-concebida de que em creche os grupos eram homogêneos, e no entanto a minha sala apresentava uma composição heterogênea. A partir daqui, e tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento existentes na minha sala de creche levaram-me a querer saber mais, tentando perceber perspetivas diferentes, entre autores, a equipa educativa e os pais, sobre quais os benefícios de uma sala heterogênea para o desenvolvimento da criança.

Ao iniciar a minha prática profissional em JI, e apesar de já ter tido contacto com esta realidade durante o estágio do 3º ano da Licenciatura, existiam igualmente alguns receios sobre o trabalho desenvolvido e como o mesmo se processava. No entanto, à medida que a semana de observação foi avançando, rapidamente me consegui integrar na rotina de sala, estabelecendo uma relação positiva e comunicativa com a equipa educativa, que me pôs à vontade logo desde o primeiro momento na sala, e uma relação com o grupo de crianças que foi crescendo gradualmente ao longo do estágio. Perante esta realidade, considero que o percurso desenvolvido em JI foi positivo e constante, mesmo com alguns momentos de maior dificuldade que possam ter existido, tendo construído laços fortes com o grupo de crianças, o que me permitiu transmitir-lhes conhecimentos e também aprender com eles, pois desde cedo que as crianças estão em constante contacto com o mundo que as rodeia, construindo o seu próprio conhecimento, à espera de o poderem partilhar com os outros.

Foi durante a intervenção em JI que a temática da heterogeneidade ganhou um maior impacto, face à composição etária do grupo mas também pela forma como se processavam as atividades, ou seja, a forma como as mesmas eram organizadas e realizadas com as crianças, acentuando a minha curiosidade sobre o tema e principalmente sobre as vantagens que trás para o desenvolvimento das crianças. Apesar das dificuldades que um grupo heterogêneo em idade proporciona ao educador, em elaborar um plano adequado às necessidades e capacidades do grupo, as vantagens e benefícios que o educador retira dessa composição e do que as crianças têm para dar e partilhar na relação entre elas, partilhando conhecimento, ajudando-se mutuamente,

promovendo crianças mais autónomas e independentes consigo próprias e com os outros, torna as vivências em grupo, benéficas para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, independentemente da sua faixa etária, tanto a nível individual como a nível coletivo.

Em suma, considero que a realização deste relatório, associado à intervenção nos diferentes contextos, as possibilidades de práticas pedagógicas que o mesmo proporcionou e a temática explorada foram bastante significativas para o meu percurso enquanto estagiária e futura educadora. Contribuíram tanto para a minha identidade pessoal, a nível da persistência na procura de soluções e no enfrentar de novos desafios, como para a construção da minha identidade profissional, na medida em que consegui ver aplicados princípios com os quais me identifico e ter a certeza de que os pretendo seguir no futuro.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp.30 - 74). Porto: Porto Editora.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Bolhão, A. F. J. (2013) *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra). Consultado em <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/321>
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. (2002) *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Campos, C. (2000) Metodologia Qualitativa e Método Clínico-Qualitativo: Um Panorama Geral de seus conceitos e fundamentos. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 2 (1), s.p.
- Cardona, M. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, pp. 8 – 15.
- Cardona, M. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*, 10 (1), pp. 132 – 138.
- Cardona, M. (2006). Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional. Chamusca: Edição Cosmos.
- Costa, M. (2015). *A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogéneos de Idades* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5183>

- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In Siraj-Blatchford, I. (Coord.) *Manual de Desenvolvimento para a Educação de Infância* (pp. 21–40). Lisboa: Texto Editora.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna (6ª série)*, pp. 13 – 33.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho: Instituto de Educação, Minho). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14578>
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hohmaan, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Januário, M. (2015). *A Inclusão de uma criança com NEE – papel do adulto e dos pares na sua participação ativa no jardim-de-infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5199>
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping*. Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Consultado em <http://www.ericdigests.org/1996-1/mixed.htm>

- Katz, L. (1998). The benefits of the mix. *Child Care Information Exchange*, nº11, pp. 46-49.
- Lei nº5/97 de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República* nº34 - I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Regio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.108-140) (4.a ed.). Porto: Porto Editora.
- Maia, V. (2014). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar - A relevância da interação criança-criança em grupos heterogéneos no processo de aprendizagem*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora: Escola de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Pedagogia e Educação, Évora). Consultado em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/13611>
- Madureira, I. P. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McClellan, D. & Kinsey, S. (1999). *Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms*. Consultado em <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 20, 49-65.
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho colaborativo entre docentes – um estudo de caso* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4605>

- Moura, J. (2014). Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3795>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 25 – 60) (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001) *O Mundo da Criança*. (8ªed.) Lousã: McGraw-Hill.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – desafios e possibilidades. In Cardona, M. & Guimarães, M. (Coords). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234–253). Viseu: Editora Psicossoma.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Ramos, C. (2015). *Grupos Heterogéneos e a Diferenciação Pedagógica*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5634>
- Rasmussen, M. F. (2005). Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs. *Extension Extra*, 15013.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. (pp.46 – 64). Instituto de Educação: Universidade do Minho.
- Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças Entre os Três e os Seis Anos. In Siraj-Blatchford, I. (Coord.) *Manual de*

*Desenvolvimento para a Educação de Infância* (pp. 10–20). Lisboa: Texto Editora.

Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42 (2), 57-60.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Eduções Afrontamento.

Torres, M., Mouta, C. & Meneses, A. L. (2002). Profissão, Profissionalidade e Profissionalização dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância.*, 61, pp. 1-14.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora

## **OUTROS DOCUMENTOS**

Agrupamentos de Escola X (2015), *Projeto Educativo 2014-2018*

Plano Trabalho de Turma Sala 3 (2016/2017)

Projeto Curricular de Sala – Sala 2, 2015/2016

Projeto Educativo – Creche e Jardim de Infância

Regulamento Interno da Resposta Social de Creche