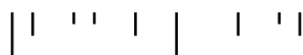


Grupos heterogéneos e diferenciação pedagógica em Educação Pré-Escolar: conceções e práticas de uma equipa educativa

Mariana Costa

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

2024-2025



Grupos heterogéneos e diferenciação pedagógica em Educação Pré-Escolar: conceções e práticas de uma equipa educativa

Mariana Costa

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

Orientador: Prof.^ª Doutora Carina Rodrigues

Júri

Presidente: Prof.^ª Doutora Catarina Tomás

Arguente: Prof.^ª Doutora Dalila Lino

Orientador: Prof.^ª Doutora Carina Rodrigues

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar aos meus pais, por me deixarem desde o primeiro dia seguir o meu sonho, apoiando-me em cada momento.

Aos meus segundos pais, os meus avós, Teresa e Luís, que durante todo o meu percurso me ajudaram e foram um ombro amigo.

Agradeço de forma muito especial ao Pedro, a pessoa que durante estes cinco anos de vida académica foi um pilar, dando-me sempre o incentivo necessário para me fazer ver que sou capaz.

Às crianças com quem me cruzei ao longo das práticas, em especial às da sala “B”, que têm um lugar especial no meu percurso.

Ao Pedro, educador cooperante, como o tratava carinhosamente, que me mostrou como ser o exemplo enquanto futura educadora, colocando sempre as crianças em primeiro lugar. Nunca me esquecerei de “abraçar o caos”.

Obrigada à Rita, auxiliar de ação educativa, que me mostrou, em conjunto com o Pedro, o que é o verdadeiro espírito de equipa. Obrigada por me teres sempre ajudado em tudo e alinhado em todas as minhas ideias.

Gostaria de agradecer de uma forma calorosa à professora Carina que, durante toda a prática e, também, na elaboração do presente relatório, me auxiliou em todo o processo, mostrando-se disponível a qualquer momento para qualquer questão. Agradeço pelas palavras de incentivo, mas também pelas palavras que me fizeram melhorar dia após dia, pois foram essenciais para o meu sucesso académico.

Por último, mas não menos importante agradeço à Mafalda, a minha companheira de estágio, que diariamente me deu motivação para fazer mais e melhor. Obrigada pelo apoio diário.

RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), apresenta uma análise reflexiva e fundamentada da intervenção realizada num jardim de infância de Lisboa, com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O documento oferece, por um lado, uma caracterização da ação contextualizada, bem como uma descrição e análise das intencionalidades subjacentes à ação e do processo de intervenção na PPS II. Por outro, descreve a investigação realizada em torno de *Grupos heterogéneos e diferenciação pedagógica em Educação Pré-Escolar: conceções e práticas de uma equipa educativa*, norteada pelos seguintes objetivos: (i) Analisar as conceções da equipa educativa e das crianças sobre os grupos etariamente heterogéneos na Educação Pré-Escolar; (ii) Compreender os benefícios e desafios dos grupos etariamente heterogéneos em jardim de infância; (iii) Analisar estratégias pedagógicas potenciadoras da aprendizagem em grupos etariamente heterogéneos na Educação Pré-Escolar.

A investigação, de natureza qualitativa, teve por base um estudo de caso que visou, genericamente, analisar as vantagens de grupos de crianças etariamente heterogéneos e compreender a influência das suas especificidades na ação do educador de infância. Para tal, recolheram-se dados por meio da observação participante, de entrevistas semiestruturadas ao educador cooperante e a sete crianças do grupo, de conversas informais com a equipa educativa e da análise documental, que foram, posteriormente, tratados através da análise de conteúdo e da sua triangulação com a literatura convocada.

Os resultados indicam que este tipo de organização metodológica oferece vantagens tanto para as crianças mais novas como para as mais velhas. Contudo, também exige ao educador uma prática esforçada e rigorosa, impelindo-o à criação de oportunidades de aprendizagem diferenciadas e tal-qualmente desafiadoras para todas as faixas etárias do grupo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Grupos heterogéneos; Diferenciação pedagógica; Conceções; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This report, drawn up as part of Supervised Professional Practice II, in the 2nd year of the Master's programme in Pre-School Education at the Lisbon School of Education (ESELx), presents a reflective and reasoned analysis of the intervention carried out in a Lisbon kindergarten with a group of 25 children aged between 3 and 6.

The document offers, on the one hand, a characterisation of the contextualised action, as well as a description and analysis of the intentions behind the action and the intervention process in PPS II. On the other hand, it describes the research carried out on Heterogeneous groups and pedagogical differentiation in pre-school education: conceptions and practices of an educational team, guided by the following objectives: (i) To analyse the educational team's and children's conceptions of age-heterogeneous groups in pre-school education; (ii) To understand the benefits and challenges of age-heterogeneous groups in kindergarten; (iii) To analyse pedagogical strategies that enhance learning in age-heterogeneous groups in pre-school education.

The research, of a qualitative nature, was based on a case study which aimed, in general, to analyse the advantages of groups of children who are heterogeneous in age and to understand the influence of their specificities on the actions of the nursery kindergarten teacher. To this end, data was collected through participant observation, semi-structured interviews with the cooperating educator and seven children in the group, informal conversations with the educational team and document analysis, which was then processed through content analysis and triangulation with the literature cited.

The results indicate that this type of methodological organisation offers advantages for both younger and older children. However, it also requires the educator to work hard and rigorously, pushing them to create differentiated and equally challenging learning opportunities for all age groups in the group.

Keywords: Pre-school Education; Heterogeneous groups; Pedagogical differentiation; Conceptions; Supervised Professional Practice.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	4
2.1. Caracterização do meio.....	5
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.3. Caracterização da equipa educativa	9
2.4. Caracterização do ambiente educativo	10
2.4.1. Organização dos espaços	10
2.4.2. Organização do Tempo.....	16
2.5. Caracterização do grupo de crianças	18
2.6. Caracterização das famílias.....	22
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	25
3.1. Intenções para a ação.....	26
3.1.1. Intenções para com as crianças.....	26
3.1.2. Intenções para com as famílias	29
3.1.3. Intenções para com a equipa educativa.....	30
3.2. Processo de intervenção da PPS em JI	31
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	34
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	35
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada	36
4.2.1. Definição de Heterogeneidade.....	36
4.2.2. Heterogeneidade etária em JI: vantagens e desvantagens.....	37
4.2.3. O papel do educador na diferenciação pedagógica	40
4.3. Roteiro ético e metodológico.....	44
4.4. Apresentação e discussão dos dados	47
4.4.1. Concepções da equipa educativa e das crianças sobre os grupos etariamente heterogéneos na EPE.....	48
4.4.2. Benefícios e desafios dos grupos etariamente heterogéneos em JI.....	49

4.4.3. Estratégias potenciadoras da aprendizagem em grupos etariamente heterogéneos na EPE 53	
4.5. Síntese de Resultados	57
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	60
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
7. REFERÊNCIAS	69
8. ANEXOS.....	74
ANEXO A. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA PPS II.....	75
ANEXO B. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS FAMÍLIAS	77
ANEXO C. CARTA DE APRESENTAÇÃO	79
Anexo D. CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE FOTOGRAFIAS	81
ANEXO E. CONSENTIMENTO PARA ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	83
ANEXO F. GUIÃO DA ENTREVISTA AO EDUCADOR COOPERANTE.....	85
ANEXO G. GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS.....	91
ANEXO H. ROTEIRO ÉTICO.....	98
ANEXO I. CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS	110
ANEXO J. RESPOSTAS DA ENTREVISTA AO EDUCADOR COOPERANTE.....	112
ANEXO K. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS	121
ANEXO L. ÁRVORE CATEGORIAL DAS RESPOSTAS À ENTREVISTA DO EDUCADOR.....	142
ANEXO M. ÁRVORE CATEGORIAL DAS RESPOSTAS ÀS ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS.....	154

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Planta da Sala B.....	11
---------------------------------	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Dia-Tipo da Sala B	17
------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CDEI	Conhecimentos e Docência em Educação de Infância
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NC	Nota de Campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa
PE	Projeto Educativo
PG	Plano de Grupo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no plano de estudos do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. O mesmo pretende descrever e analisar, reflexiva, crítica e fundamentadamente, o processo desenvolvido ao longo da referida PPS II, realizada entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da zona metropolitana de Lisboa, concretamente numa sala de jardim de infância (JI), com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Relativamente à organização do documento, este divide-se em seis capítulos, que ajudam a enformar, *grosso modo*, duas partes fundamentais: uma primeira, relativa à contextualização descritiva e reflexiva da PPS II e uma segunda, centrada na investigação igualmente desenvolvida no decorrer do estágio. Assim, à presente (i) *Introdução* segue-se o capítulo destinado à (ii) *Caracterização da ação contextualizada*, no qual se abordam as diferentes caracterizações do contexto socioeducativo em que me inseri, do ambiente educativo da sala, da sua equipa educativa, do grupo de crianças e das suas respetivas famílias. Na (iii) *Análise reflexiva da intervenção em jardim de infância*, encontram-se as intenções que defini para a minha ação com as crianças, famílias e equipa educativa, cujos modos de operacionalização abordo e avalio na reflexão oferecida sobre o processo de intervenção da PPS II. O quarto capítulo, intitulado (iv) *Investigação em jardim de infância*, inicia-se com a identificação e a fundamentação da problemática escolhida, seguida de uma revisão da literatura sobre o tema, do roteiro ético e metodológico conduzido, bem como da apresentação e discussão dos dados, e de uma breve síntese dos resultados obtidos. De seguida, surge a (v) *Construção da profissionalidade docente*, na qual se oferece uma reflexão sobre ambas as PPS realizadas, em creche e em JI, respetivamente, e como estas influenciaram a minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. No último capítulo, apresentam-se as (vi) *Considerações finais*, sobre a prática educativa e investigativa desenvolvida; seguindo-lhe as (vii) *Referências* e os (viii) *Anexos*.

Com respeito à investigação realizada, denominada “Grupos heterogéneos e diferenciação pedagógica em Educação Pré-Escolar: conceções e práticas de uma equipa educativa”, o tema da investigação teve origem na observação do contexto e na

curiosidade suscitada por compreender as motivações e intencionalidades educativas subjacentes à organização alternada do grupo de crianças em grupos homogéneos e heterogéneos. Esta mesma curiosidade despertou o interesse em investigar as vantagens e desvantagens associadas à referida prática/abordagem pedagógica, bem como as especificidades que a mesma requer ao educador na organização da sua ação educativa.

A investigação, de natureza qualitativa, teve por base um estudo de caso que visou, mais especificamente: (i) Analisar as conceções da equipa educativa e das crianças sobre os grupos etariamente heterogéneos na Educação Pré-Escolar; (ii) Compreender os benefícios e desafios dos grupos etariamente heterogéneos em jardim de infância; (iii) Analisar estratégias pedagógicas potenciadoras da aprendizagem em grupos etariamente heterogéneos na Educação Pré-Escolar.

De forma a alcançar os objetivos formulados, utilizaram-se várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como a observação direta participante, efetuada de forma constante e diária, a partir da elaboração de notas de campo e de registos fotográficos; o inquérito por entrevista, ao educador cooperante e a sete crianças do grupo; conversas de informais com a equipa educativa; e a análise documental, considerando a análise de conteúdo como o método de tratamento da informação recolhida.

Conforme detalhado adiante, os resultados obtidos indicam que este tipo de organização metodológica oferece vantagens em ambas as direções, tanto para as crianças mais novas, como para as mais velhas. Contudo, e apesar dos seus benefícios para as crianças, esta abordagem também exige ao educador uma prática esforçada e rigorosa, uma vez que o impele à criação de oportunidades de aprendizagem diferenciadas e tal-qualmente desafiadoras para todas as faixas etárias do grupo.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

As presentes secções pretendem dar uma visão da apropriação por parte das crianças dos diferentes espaços existentes no contexto educativo, e da interação das mesmas com a comunidade educativa, caracterizando-as, assim como o ambiente educativo em que se inserem, a equipa que as acompanha e as suas respetivas famílias. Para a construção destas caracterizações, mobilizei autores de referências, registos em notas de campo e outros resultantes de conversas informais com o educador cooperante, bem como da análise do Plano de Grupo (PG) e do Projeto Educativo (PE) da OS.

2.1. Caracterização do meio

O meio que envolve a Organização Socioeducativa (OS), segundo Freinet (1975), caracteriza-se pelo espaço físico e social, que pode oferecer possibilidades de desenvolvimento de atividades no exterior da mesma, resultando num fator de motivação para a aquisição de conhecimento mais próximo e atrativo (Roldão, 2004).

A OS em que me encontro a realizar a PPS II localiza-se numa cidade inserida no distrito de Lisboa. Segundo o *site* da Pordata, o número de habitantes da cidade é, de aproximadamente, quinhentos e cinquenta mil, sendo que, na sua maioria, enquadram-se no setor terciário, ao nível das suas atividades laborais. É uma zona habitacional que apresenta variados serviços, como centros comerciais, hospitais, escolas, entre outros.

Localizada perto da OS, existe uma unidade hospitalar pública que serve uma grande parte da população portuguesa. Adjacente a esta unidade hospitalar, encontra-se também um jardim com espaços múltiplos para a prática de desporto, e perto deste local, existe um espaço verde, com lagos, onde é frequente a população da cidade passear ao fim de tarde e/ou ao fim de semana.

Segundo o Plano de Grupo referente ao presente ano letivo 2024-2025, um dos objetivos para com a comunidade é “Promover o envolvimento de outros profissionais da instituição e do meio exterior, onde se situa a escola, através da criação de espaços de partilha, projetos cooperação e atividades conjuntas”. Contudo, apesar da intencionalidade da equipa educativa em realizar momentos no exterior, estas oportunidades não se revelam muito frequentes. Durante a minha prática, as crianças foram convidadas a ir até ao exterior da OS uma primeira vez para colocar cartas num marco do correio: “Hoje saímos da Organização Socioeducativa para colocar as cartas

que as crianças escreveram para o Pai Natal nos correios. Do lado oposto da estrada existe um marco do correio e foi lá que elas colocaram a sua carta.” (NC, dia 4 de dezembro de 2024, n.º 3). Noutra ocasião, no contexto da realização do projeto “Isso é mesmo um desenho?” (descrito com mais detalhe adiante), algumas crianças, em conjunto com as famílias, foram até ao Museu de Arte Contemporânea de Lisboa, no entanto, esta visita não se iniciou na OS nem aconteceu durante a semana.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

O estabelecimento educativo deve prezar-se por um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do seu público-alvo (Silva et al., 2016).

A OS na qual realizei a minha PPS II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, praticando mensalidades variáveis consoante os rendimentos sociais das famílias, nomeadamente nas valências de Creche e Educação Pré-Escolar (EPE). A partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a OS administra-se pelo regime particular.

A missão da OS incide em “Educar Incluindo” e, como tal, está capacitada com um conjunto de mecanismos/estruturas que visam a inclusão das pessoas que a frequentam, tal como rampas e elevadores, para quem apresenta mobilidade reduzida. A sua visão é ser reconhecida como uma organização de referência ao nível da educação e da inclusão de crianças. Nessa medida, os seus valores prendem-se com a: (i) Responsabilidade; (ii) Inclusão; (iii) Dedicção; (iv) Simplicidade e (v) Alegria.

Em 1928, a OS funcionava como uma instituição de atividades de tempos livres, em que as crianças a frequentavam antes e depois das suas aulas. Com o tempo, sediou-se noutra local com um novo foco, centrado em formar “as pessoas do amanhã”, e mantido até aos dias de hoje.

Em termos estruturais/físicos, a OS apresenta, na entrada principal, uma receção, que, no período da manhã, se torna, frequentemente, num local de convívio entre as famílias e o pessoal não docente da OS. Esta compõe-se de vários edifícios interligados: um que engloba a receção, várias salas de creche (de 1 e 2 anos), dois refeitórios e os gabinetes da direção; outro edifício, no qual se encontra o berçário; outro reservado ao JI;

e outro, por fim, ao 1.º CEB. Contudo, tanto o JI, como o 1.º CEB não se encontram num edifício fechado, pois, contemplam um amplo espaço exterior/de recreio, cercado pelo recinto da OS. Para as “aulas” de Educação Física e algumas atividades extracurriculares, a OS conta também com um ginásio comum, equipado com material necessário aos seus vários momentos. Para dar apoio aos serviços especializados, o edifício inclui um gabinete de psicologia, outro para a terapia ocupacional e ou, ainda, para a terapia da fala, estando cada um está devidamente equipado com materiais específicos. Perto destes locais encontra-se uma sala polivalente, onde as crianças têm as “aulas” de expressão dramática, com o docente externo. A OS inclui também uma biblioteca, à disposição da comunidade educativa, com bibliografia infantil variada e adequada às várias faixas etárias atendidas na mesma. Quanto às instalações sanitárias, estas estão distribuídas por toda a área da OS, encontrando-se à disposição de todas as crianças quatro casas de banho perto das salas de atividades do JI.

Ao nível das suas valências educativas, a OS apresenta nove salas de Creche – três salas de berçário, três salas para crianças com 1 ano de idade e três salas para crianças de 2 anos –; seis salas de jardim de infância (JI), etariamente heterogêneas, com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade; e, por fim, uma turma de cada ano de escolaridade do 1.º CEB.

Dado o elevado número de crianças na OS, existem dois refeitórios, em que as crianças se distribuem durante os momentos do almoço e do lanche da tarde. Os lugares do grupo de crianças da minha prática, neste local, são distribuídos por idades, isto é, prevendo uma mesa para as crianças de três anos, outra para crianças de quatro anos e, duas outras, ainda, destinadas às crianças de cinco anos. Não existe uma obrigatoriedade de se sentarem no mesmo lugar diariamente, contudo verifiquei, desde o primeiro dia, que as crianças têm preferência por se sentarem nos mesmos lugares:

O refeitório onde as crianças realizam as refeições está organizado por idades, mas não existem lugares fixos. As crianças de 3 anos estão numa mesa sozinhas e as crianças com 4 anos têm outra destinada para elas. As restantes duas mesas são para as crianças de cinco anos. Apesar de não existirem lugares fixos, o educador afirma que elas acabam por se sentar sempre no mesmo lugar (NC, dia 1 de outubro, n.º 9).

A OS inicia as suas funções pelas 7h45 da manhã e cessa o seu funcionamento pelas 18h45. As crianças podem realizar a sua entrada e saída por dois locais, a receção e o “labirinto”. Ambos são utilizados pelas crianças nestes dois momentos, pois, no período da manhã, colocam os casacos e outros dos seus pertences nos respetivos cabides, e, antes de saírem, vão a estes locais buscar o que lhes pertence. Por vezes, ao longo do dia, especialmente durante o momento da reunião da manhã, as crianças apropriam-se destes locais para colocar algo de que se tenham esquecido ou para guardar algum desenho que tenham realizado ao longo do dia. Embora estes locais não fiquem relativamente perto da sala de atividades, as crianças, especialmente as mais novas, com auxílio dos seus pares pedagógicos, apropriam-se deles sempre que surge essa necessidade: “O FL. não tinha ido colocar o seu casaco no cabide, antes de ir para a sala de atividades e este foi com o seu par pedagógico até ao cabide para pendurar o casaco” (NC, dia 25 de outubro de 2024, n.º 2).

O momento de recreio realiza-se essencialmente no exterior, em que existe um espaço amplo com módulos de construção e bicicletas. Como este espaço funciona ao ar livre, a OS dispõe de outra opção para situações em que o tempo meteorológico não permite que as crianças permaneçam no exterior. O recreio coberto é, no entanto, um espaço de dimensões mais reduzidas comparativamente com o recreio exterior, sendo também habitualmente frequentado pelas crianças da valência de Creche: “O local do recreio da manhã foi no recreio coberto, uma vez que estava a chover e as crianças não podiam estar no recreio habitual, pois estava molhado.” (NC, dia 15 de outubro, n.º 8).

Dependendo das idades, há atividades extracurriculares de que as crianças podem usufruir, como o *Ballet*, a Dança, o Futsal, o Judo e a Natação. A partir do 1.º CEB, acrescem a Catequese e o Piano.

A base da educação desta organização caracteriza-se por não deixar ninguém de fora, existindo, como se referiu antes, um grande foco na inclusão. No ano letivo 2012-2013, a OS. iniciou a valência de Ensino Estruturado, com a abertura de uma sala específica para crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE). A pedagogia da OS. é similar em todos os graus de ensino, valorizando a inserção de crianças com NSE e assegurando uma resposta pedagógica e terapêutica adequada a cada uma.

2.3. Caracterização da equipa educativa

Segundo Devillard (2001), a equipa caracteriza-se por um conjunto de pessoas com objetivos comuns de trabalho. Estas pessoas são levadas, contudo, a complementarem-se e a dependerem umas das outras (Monello e Jacobson, 1976). A criação de relações sociais positivas permite que o trabalho que é realizado seja facilitado, aprendendo mutuamente, através de um espírito de ajuda (Jesus, 2000). Este trabalho deve partir da equipa educativa, mas o estabelecimento educativo tem um papel fulcral na criação destas relações entre os profissionais, que têm um papel ativo na educação das crianças (Silva et al., 2016).

A direção da OS é composta por uma diretora administrativa e financeira e por uma diretora pedagógica. Relativamente à equipa de coordenadores, existe um coordenador da creche, dois da EPE, um do 1.º CEB e outro, ainda, do departamento de Educação Especial.

A valência de creche apresenta seis salas, três delas para crianças de dois anos e as restantes três, para crianças de um ano. Cada sala de atividades de creche é assegurada por uma educadora titular e uma auxiliar de ação educativa (AAE). Quanto à valência de JI, esta apresenta o mesmo número total de salas (seis), cujas equipas educativas são compostas por um/a educador/a titular e um/a AAE. Esta valência tem a particularidade de prever uma auxiliar polivalente, que não está alocada a nenhuma sala, apoiando todas elas, consoante as necessidades.

As docentes de JI realizaram os seus percursos académicos, maioritariamente, nas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e de Setúbal, à exceção de duas. Uma delas formou-se na Escola Maria Ulrich e, outra, na Escola Superior de Ciências da Educação.

Já a equipa educativa da sala de atividades em que me inseri é composta por dois profissionais: o educador de infância e a AAE. Nos momentos em que é necessário um auxílio extra, a sala conta, como referi, com a presença de uma auxiliar polivalente. Quando um dos membros da equipa educativa de sala se ausenta, esta auxiliar assegura o seu lugar.

Em virtude de algumas crianças do grupo apresentarem dificuldades ao nível da fala, é ainda frequente a presença em sala da terapeuta da fala, quer seja para estabelecer algum diálogo com o educador, sobre o momento de terapia, por exemplo, quer seja para

ir buscar alguma criança, tal como evidencia a seguinte nota de campo: “A MR., durante o momento de aprendizagem da canção, foi para a terapia da fala, com a terapeuta que a foi buscar à sala de atividades.” (NC, dia 2 de outubro, n.º 2). A terapeuta ocupacional, o psicólogo e a professora de educação especial também estão presentes na sala de atividades, quando vão buscar alguma criança para uma sessão ou para dar um *feedback* ao educador sobre o seu desempenho na terapia: “A TV regressou à sala com a professora de educação especial. A professora ficou por breves minutos a conversar com o educador sobre o desempenho da criança no momento do apoio.” (NC, dia 5 de outubro, n.º 6). Estes apoios auxiliam no desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Personalizado de cada criança. Além disso, ao longo da semana, existem atividades que enriquecem a semana letiva do grupo, como a “Iniciação à Língua Inglesa”, a “Educação Física”, a “Música” e a “Expressão Dramática”.

O educador cooperante formou-se na Escola Superior de Educação de Lisboa. Posteriormente a esta formação, mostrou interesse em continuar os seus estudos e realizou duas pós-graduações na mesma instituição. Exerce na OS desde o término dos seus estudos, há sensivelmente onze anos, tendo já assumido as valências de berçário, creche e JI. Por sua vez, a AAE é profissional na OS desde 2004, há 20 anos. Durante este tempo de serviço, sempre exerceu na valência de JI. A equipa educativa de sala trabalha, em conjunto, há três anos, o que lhe confere uma relação afetiva mais próxima.

Segundo o Plano de Grupo, a organização socioeducativa tem definidas várias intenções pedagógicas para com a equipa educativa, como: (i) promover o respeito e o trabalho cooperativo com a equipa educativa; e (ii) promover o respeito e o trabalho cooperativo com outros profissionais (docentes e não docentes) da instituição, através da criação de espaços de partilha e cooperação.

2.4. Caracterização do ambiente educativo

2.4.1. Organização dos espaços

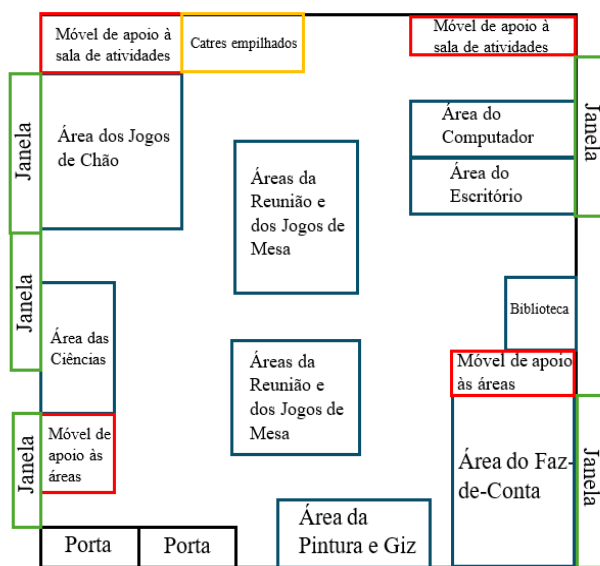
O conceito de “ambiente educativo” provém do latim, significando “o que cerca ou envolve” (Forneiro, 1998, p.233) e referindo-se, por isso, ao que rodeia a criança. Folque (2015) postula que o ambiente educativo diz respeito a um conjunto de aspetos

que podem ser alterados e manipulados pelo educador ou agente educativo, e dos quais as crianças se devem apropriar, já que é o local onde elas desenvolvem aprendizagens. É neste ambiente que existem “processos proximais”, que são o verdadeiro motor para seu desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998 citado em Santos, 2013).

A sala de atividades descreve-se como um espaço amplo, com a presença de janelas que permitem a entrada de luz solar durante todo o momento letivo. Apresenta um formato retangular, em que uma das paredes dá para o exterior e é possível observar a rua com o seu movimento. A parede oposta a esta é de vidro, o que permite a observação de quem passa no corredor. Este também apresenta uma parede de vidros, o que permite que a sala de atividades também receba luz solar desse lado oposto. A sala está localizada num primeiro andar, por isso, não existe um grande número de pessoas que passem pelo corredor, a não ser crianças ou adultos que vão para as outras duas salas de atividades que se localizam, também, neste andar. Quando o grupo se encontra num momento de concentração e se verifica a passagem de alguém no corredor, a presença desta parede de vidro gera, por vezes, contudo, alguma distração por parte das crianças:

No momento de reflexão do livro do lido, um grupo de crianças estava a passar no corredor e isso desconcentrou as crianças da sala B. Esperei que as crianças do corredor passassem para chamar, novamente, a atenção do grupo da sala (NC, dia 18 de novembro de 2024).

Figura 1: Planta da Sala B.



A sala apresenta um *hall* de entrada exterior, ou seja, no exterior das paredes da sala de atividades, mas que é utilizado pelo grupo para a afixação do projeto “Fim de semana”, como descreve a seguinte nota de campo:

Saí da sala para arrumar as folhas do fim de semana nas micas correspondentes a cada criança. A TB. e o DSa. quando me viram a fazer esta tarefa saíram da sala e perguntaram-me se podiam ajudar (NC, 4 de novembro de 2024).

Quando se entra na sala de atividades, na parede da esquerda, encontramos o mapa das presenças diárias, um móvel com materiais de escrita e de desenho, a área das ciências e a área dos jogos de chão – duas das nove áreas que compõem a sala de atividades, e descritas mais adiante.

O *mapa das presenças* diário é preenchido pelas crianças, quando estas entram na sala, de manhã. A sua rotina é colocar a sua fotografia no local correspondente, marcando a sua presença. Ao fim do dia, o responsável pela tarefa “verificar a sala” fica encarregue de colocar todas as fotografias do retângulo azul para o retângulo vermelho, mostrando que as crianças irão para casa: “As crianças quando entraram dentro da sala de atividades colocaram de imediato a sua presença.” (NC, dia 30 de outubro de 2024, n.º 1).

O móvel dos materiais que se encontra nesta parede está organizado para que o material que está acessível às crianças possa ser utilizado e mexido sempre que necessitem. Num nível superior, encontram-se materiais que estas não podem utilizar sem a supervisão de um adulto, como as colas e as tesouras: “O MP. pediu-me se poderia utilizar uma tesoura. Respondi que sim e este lembrou-me que teria de ser eu a ir buscá-la, pois ele não a conseguia alcançar.” (NC, dia 19 de novembro de 2024, n.º 6).

A *área das ciências* caracteriza-se por ter elementos naturais ou outros materiais científicos, como lupas ou pinças em que as crianças têm a possibilidade os explorar e até formular questões sobre o que as rodeia. Perante a minha observação, esta área não é muito frequentada pelas crianças. Através da atividade exploratória do outono, incluímos mais materiais da Natureza neste local: “O educador sugeriu-me se alguns materiais da exploração fossem para as caixas da área das ciências. Concordei com a sugestão. (NC, 8 de outubro de 2024, n.º 10). Contudo, a frequência das crianças nesta área manteve-se.

A *área dos jogos de chão*, pelo contrário, é das áreas que maior adesão tem por parte das crianças. É um espaço dedicado à utilização de blocos e outros materiais, em que as crianças podem brincar individualmente ou em grupo. Segundo o PG, o educador afirma que a presença desta área permite à criança experimentar construções a três dimensões, realizando atividades com iniciação à matemática.

Na parede imediatamente em frente da porta de entrada, está presente um armário de arrumação, onde a equipa educativa coloca materiais diversos. Adjacente a este armário, encontram-se as camas do momento de sesta, cobertas por um lençol, e outros três locais de arrumação. Um dos armários guarda os cadernos de desenho não estruturado das crianças. Este armário apresenta quadrados e, em cada um deles, encontram-se os cadernos organizados por idades. O outro armário, que está imediatamente ao lado deste, é aquele onde a auxiliar guarda os seus pertences pessoais e onde se encontram recortes de cartolina usados, folhas brancas, folhas de rascunho e folhas para plastificar. O último armário é de uso exclusivo da equipa educativa, arrecadando pertences do educador e da auxiliar.

O local deste último armário é um canto da sala coincidente com a *área do computador*. Esta área é a única que requer sempre a presença de um adulto quando as crianças a utilizam, sendo destinada à exploração das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Imediatamente em frente a esta área, localiza-se a *área do escritório*. Nesta área, de introdução à linguagem e escrita, estão à disposição das crianças vários materiais, realizados pelo educador, com palavras, números, imagens e letras para as crianças consultarem. Esta área está equipada com uma mesa e duas cadeiras, para que as crianças possam frequentá-la individualmente ou acompanhadas. Esta é a zona da sala de atividades oposta à parede onde se encontra a área das ciências. Nesta parte da sala de atividades, encontra-se, então, a área do escritório, acima caracterizada, a área da biblioteca, a área dos jogos de mesa e a área do faz-de-conta.

A *área da biblioteca* contém uma estante, com livros variados e adequados às crianças da sala de atividades. É, segundo o PG, um espaço dedicado à leitura, observação e manipulação de livros. A leitura e o manuseamento dos livros podem acontecer sempre

que as crianças assim o desejarem, estimulando o gosto pela leitura e pelas diferentes formas de comunicação:

O AF. estava na biblioteca a “ler” um livro e mostrava as ilustrações ao FL. e este sorria (NC, dia 16 de outubro de 2024, n.º 11);

O DS. e o FM. estavam cansados da exploração e foram até à biblioteca da sala de atividades ler um livro. Não foram as únicas a fazê-lo e perceberam que a atividade teria de ser terminada, uma vez que as crianças já não se mostravam interessadas em explorar (NC, 8 de outubro de 2024, n.º 9).

A *área dos jogos de mesa* localiza-se imediatamente ao lado da área a biblioteca. Nesta área, estão presentes *puzzles* e outros conjuntos de materiais lúdicos que podem ser utilizados de várias maneiras. Apesar de o nome da área dar a entender que as crianças jogam nela jogos nas mesas, na maior parte das vezes jogam-nos no chão, perto do armário que contém estes materiais lúdicos: “O MA. e o TM. estavam no chão da sala de atividades a montar um puzzle e a FJ foi até eles ajudá-los a montar” (NC, dia 22 de novembro de 2024, n.º 7).

No fundo desta zona da sala de atividades, encontra-se a *área do faz-de-conta*. Um espaço que permite às crianças explorarem o jogo simbólico, recriando situações quotidianas, que se sucedem:

A TB., no momento de brincadeira não estruturada, estava na área do faz-de-conta, a brincar “às professoras” dizendo que era professora. A criança recriava atitudes do educador ao lidar com os colegas que brincavam com ela (NC, dia 28 de outubro de 2024, n.º 4).

Os utensílios desta área são, na sua maioria, verdadeiros, contendo, por exemplo, caixas ou embalagens já utilizadas que foram devidamente seladas, para as crianças brincarem.

A última parede da sala, tem presente o lavatório da sala, onde se lavam materiais, como pincéis que foram utilizados numa atividade e, também, a *área da pintura*. Nesta área está presente um cavalete com duas faces. Uma das faces permite o desenho num quadro de ardósia com giz e a segunda é um quadro branco, que as crianças utilizam para desenhar ou pintar (com pincéis e tintas) num papel branco, pendurado em cima com uma mola.

No centro da sala de atividades, encontram-se várias mesas que as crianças utilizam para a realização de atividades que exijam que estejam sentadas. A *área da*

reunião é uma área utilizada todas as manhãs, tanto pelas crianças, como pela equipa educativa, pois é nela que se inicia o dia. São cantadas canções e partilhados momentos que tenham ocorrido ou que ainda vão ocorrer durante dia. Esta área tem um carácter obrigatório no início do dia, porém “volante”, não existindo a obrigatoriedade de se organizar no interior da sala de atividades.

Por último, segundo o PG cedido pelo educador, é importante que as crianças desde pequenas sintam a preocupação de zelo pela sala de atividades, por isso, no fim de cada dia, esta tem de se encontrar arrumada por categorias, devendo as crianças arrumar cada brinquedo no local destinado, de modo a evitar perder qualquer tipo de peça ou objeto importante para o momento de brincadeira.

As paredes da sala de atividades refletem o sistema de organização do educador, uma vez que nelas se encontram afixados *instrumentos de pilotagem* que auxiliam na organização diária do grupo. Os instrumentos de pilotagem, para Niza (2013), são mapas de registos que auxiliam o grupo de crianças na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa, tais como o plano de atividades, o mapa de presenças, a lista semanal de projetos, o quadro semanal de distribuição de tarefas e o diário do grupo. Estes instrumentos podem ser um fator determinante na apropriação do espaço e das rotinas, por parte das crianças (Santos 2020).

Para apoiar o *mapa de presenças diário*, na sala de atividades em que me inseri, existem três folhas plastificadas com os dias da semana, coladas na parede da área da biblioteca. Cada folha representa as crianças da mesma idade, ou seja, uma folha com as crianças de 3 anos e por aí adiante. A criança que tem a tarefa de “ser o presidente” fica responsável por marcar as presenças nestas folhas. O *quadro de distribuição de tarefas* não consiste propriamente num quadro, resultando numa folha plastificada com as seguintes tarefas: “Sou o presidente”; “Verificar a sala”; “Dar a fruta” e “Pôr a mesa”. As crianças são escolhidas de forma aleatória. O educador tem fotografias das crianças e, retira-as aleatoriamente. O grupo tem de realizar perguntas ao educador para perceber qual foi a criança escolhida para cada tarefa. As fotografias são coladas com velcro na folha e ficam expostas ao longo dia.

A sala de atividades serve também de dormitório para três grupos diferentes, sofrendo, no momento da sesta, das 12h30 às 14h, algumas alterações. As mesas que se

encontram no meio são colocadas perto das paredes e o armário dos jogos de mesa é também virado para a parede, de forma a ocupar menos espaço útil na sala, criando-se, assim, um espaço mais amplo para a colocação das camas.

2.4.2. Organização do Tempo

A rotina do grupo que acompanhei é, ao longo dos dias, praticamente invariável, diferindo apenas quando existem “aulas” que não são dinamizadas pelo educador (e refiro-me intencionalmente ao conceito “aula”, por ser o adotado pela OS).

Assim, considerando a tabela 1, a sua rotina diária inicia-se com o momento de acolhimento, das 7h45 até às 9h15. A rotina da sala, já na presença do educador, inicia-se pelas 9h15, quando as crianças se dirigem com a equipa educativa até à sala de atividades e a organizam, colocando as cadeiras no local correto, para dar início à reunião da manhã. Este momento pode apresentar uma duração diferente, consoante o que o educador possa ter para comunicar às crianças, ou vice-versa. Contudo, este momento termina por volta das 10 horas da manhã, onde se iniciam as atividades pedagógicas ou de trabalho autónomo. Este momento é cessado pelas 10h45, onde as crianças fazem a sua higiene para comerem o reforço da manhã, que normalmente é fruta.

Com o terminar do lanche da manhã, pelas 11 horas e até às 11h50, as crianças encontram-se no recreio exterior, sempre que as condições meteorológicas o permitem. Durante este momento, o educador encontra-se na sala de atividades, na sua hora pedagógica, em que prepara e/ou planeia futuras atividades. Pelas 11h50, o educador sai da sala de atividades e, em conjunto com a AAE, acompanham as crianças a realizarem a higiene necessária para irem até ao refeitório almoçar.

A partir deste momento, as crianças, consoante a sua idade, apresentam diferentes rotinas até às 15 horas. As crianças de três anos, posteriormente ao almoço, dirigem-se para a sua sala de atividades, onde realizam a sesta, entre as 12h30 e as 15 horas. As crianças de quatro e cinco anos terminam o almoço, também pelas 12h30, e deslocam-se para o recreio exterior, onde permanecem até às 14 horas, em momento de brincadeira não estruturada. Das 14 horas até às 15 horas, as crianças de 4 anos estão na “hora dos marujos” e as crianças de 5 anos estão na “hora dos marinheiros”.

Durante esta hora as crianças estão divididas segundo as suas idades, independentemente do seu grupo de sala. “Os marujos” designa o grupo de crianças de 4 anos e algumas de 5 anos de toda a valência de JI. Estas crianças encontram-se, nessa hora, com três educadores da instituição, que podem ou não ser os seus titulares. Já o grupo d’“Os marinheiros” apresenta outra organização, pois as crianças de 5 anos e algumas de 6 anos são subgrupadas em três grupos. Cada subgrupo inclui dois grupos de salas diferentes, aos quais estão, também, destinados três educadores. Em cada semana, um profissional é responsável por um subgrupo, alternando, semanalmente, entre todos os subgrupos.

A partir das 15 horas, todas as crianças, de 3, 4 e 5 anos são, novamente, organizadas pelas suas salas de atividades, com o seu respetivo educador titular. Das 15 até às 16 horas, as crianças ora retomam as atividades iniciadas no período da manhã, ora realizam trabalho autónomo, ora estão em momento de brincadeira não estruturada. Pelas 16 horas, as crianças realizam a sua higiene para irem com a equipa educativa até ao refeitório para lanche. Das 16h45 até às 18h30, as crianças encontram-se, habitualmente, no recreio exterior com as AAE, preparando-se para a saída da OS, realizada até às 18h30.

Tabela 1: Dia-Tipo da Sala B

Horas	Local	3 anos	4 anos	5 anos
7h45 – 9h15	Recreio/Sala de atividades	Acolhimento		
9h15 – 10h00	Sala de atividades	Reunião da manhã		
10h00 – 10h45	Sala de atividades	Atividades pedagógicas/ Trabalho autónomo		
10h45 – 11h00	Sala de atividades	Higiene e Reforço da manhã		
11h00 – 11h50	Sala de atividades	Recreio		
11h50 – 12h30	Refeitório	Higiene e Almoço		
12h30 – 14h00	Recreio/Sala de atividades	Sesta	Recreio	

14h00 – 15h00	Sala de atividades		Hora dos marujos	Hora dos marinheiros
15h00 – 16h00	Sala de atividades	Atividades pedagógicas/Trabalho autónomo/Momento de brincadeira não estruturada		
16h00 – 16h45	Refeitório	Higiene e Lanche		
16h45 – 18h30	Recreio	Saída da OS		

As aulas de “Iniciação à Língua Inglesa” ocorrem às segundas-feiras, às 15h30, e às quintas-feiras, às 11h. Para estas aulas, as crianças são separadas por idades, isto é, as crianças de 3 anos têm aula com uma professora da área e as crianças de 4 e 5 anos com outra professora, também, formada na área. Além disso, estas aulas realizam-se no exterior da sala de atividades. A aula de “Expressão Dramática” é realizada às segundas-feiras, às 14h, para as crianças de 5 anos e às quartas-feiras, às 14h, para as crianças de 4 anos. Estas aulas são realizadas na sala polivalente pela mesma professora com as crianças de ambas as idades. As crianças de 3 anos não têm estas aulas contempladas na sua rotina, pois estão no momento de descanso, na sesta. A aula de “Expressão Musical” realiza-se às terças-feiras, às 10h30, com o grupo todo, por uma professora especializada na área, no interior da sala de atividades. Por fim, às sextas-feiras, pelas 15h30, o grupo tem aula de “Educação Física”, no ginásio da OS.

2.5. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças que acompanhei durante a PPS II é composto por vinte e cinco crianças, dezasseis do sexo masculino e nove do sexo feminino. Destas vinte e cinco crianças, oito têm 3 anos, seis têm 4 anos e onze têm 5 anos, sendo esta última, portanto, a faixa etária que apresenta o maior número de crianças. A maioria das crianças, segundo o PG, reside no concelho de Lisboa e todas apresentam nacionalidade portuguesa.

Relativamente à frequência em creche, as crianças de 3 anos transitaram desta valência na própria OS, tendo sido o seu processo de adaptação realizado ainda durante a sua permanência na creche. Uma criança com 5 anos ingressou este ano letivo para a OS e teve também um bom processo de adaptação, criando laços afetivos com as crianças já presentes no grupo.

Não existe, no grupo, nenhum obstáculo relativamente a idiomas falados e todas as crianças são falantes do português. Apesar disto, existem quatro crianças que frequentam a terapia da fala, para colmatar algumas falhas que têm na pronúncia de certos tipos de sons.

As crianças de 5 anos, na sua maioria, expressam-se de forma organizada e clara, sempre que sentem essa necessidade. As crianças de 4 anos começam a expressar as suas ideias, mas, por vezes, de forma desorganizada e confusa. Todavia, apesar das dificuldades em fazerem-se compreender, estas esforçam-se por partilhá-las. Já o DF., o FM. e, o FC. partilham-nas, mas apenas quando o adulto lhes o solicite. Quanto às crianças de 3 anos, observo que existem similaridades com as crianças de 4 anos, pois algumas, como o MA., a RS. e, a KB., expressam a sua opinião quando sentem adequado, apesar dos seus constrangimentos na compreensão. Contudo, não abdicam de os partilhar. O AF., o DS., o FL. e, o TM são crianças mais envergonhadas que costumam comunicar com a equipa educativa quando percecionam poucas crianças ao seu redor:

O FL. veio ter ao meu encontro enquanto estava sentada numa cadeira à mesa. Estava a explorar o livro que ia ler na próxima semana e a criança quis vir ter comigo e comentar as ilustrações (NC, dia 4 de novembro de 2024, n.º 7).

Neste caso específico, a criança só costumava vir até ao meu encontro quando existiam poucas crianças na sala. Em momentos entre crianças, como, por exemplo, de brincadeira não estruturada na sala de atividades ou no recreio, elas expressam-se entre pares, não existindo, em nenhuma criança, qualquer constrangimento na comunicação.

Quanto ao seu desenvolvimento físico-motor, as crianças, em momento de recreio ou nas sessões de educação física, mostram agilidade, coordenação e equilíbrio. As crianças com 5 anos apresentam maior desenvolvimento nesta área, como expectável para a sua idade. É nas sessões de Educação Física que elas desenvolvem mais competências físico-motoras, pois o seu objetivo é dar ferramentas para os mais novos criarem competências, que se relacionem com hábitos de vida ativos e saudáveis para o seu futuro (Sardinha, 2002). Contudo, através de observação direta, pude verificar que o momento de recreio é um local rico para o incentivo dessas mesmas competências.

O grupo caracteriza-se por crianças atentas e afetuosas, dispostas a ajudar quando alguém está mal, procurando formas de o consolar, como evidenciam os seguintes registos:

O AF. estava a chorar e o VB. ao aperceber-se disso foi ter com ele e deu-lhe um abraço (NC, 15 de novembro de 2024, n.º 6);

O DS. estava descalço, uma vez que estava na área do faz-de-conta e, vestiu fantasias que esta área possui. A criança estava com dificuldades em calçar os sapatos e o DS. apercebeu-se dessa situação e auxiliou o colega a calçar-se (NC, 28 de outubro de 2024, n.º 5).

Existem no grupo algumas crianças mais introvertidas do que outras, mas este olhar atento é comum em todas elas.

Relativamente à resolução de problemas, esta é uma dimensão ainda carente de desenvolvimento no grupo. Quando sucede algum conflito, as crianças recorrem a um adulto da equipa educativa. Como pude observar, já sucedeu o conflito ficar resolvido entre elas, mas, mesmo assim, as crianças recorrerem a um membro da equipa educativa:

No momento de recreio da manhã, o FC e o DF. Vêm ao meu encontro a chorar, dizendo que o FC tinha puxado o bibe ao DF. O FC. dizia que já tinha pedido desculpa e, que não ia voltar a fazer. Coloquei-me ao nível das crianças e expliquei-lhes que se elas conseguirem gerir os seus conflitos, não precisam de recorrer a um adulto (NC, dia 26 de novembro de 2024, n.º 4).

A literatura a respeito revela que a conceção de autonomia diverge consoante os vários autores. Para Guzman (2015, citado por Coelho, 2019), a autotomia refere-se a um processo em que são as crianças que a conquistam com o tempo. Não obstante, para Roehrborn (2015, citado por Coelho, 2019), este conceito é um direito das crianças e são elas mesmas os seus agentes ativos.

Para a equipa educativa de sala, este conceito mostra-se crucial, pois é comum as crianças realizarem tarefas, como ir buscar a fruta do reforço da manhã ou realizarem favores, como pendurar os casacos dos colegas mais novos. Não são só as crianças mais velhas que executam este tipo de tarefas, pois existe um sistema na sala de atividades que se denomina por “pares pedagógicos”, em que as crianças mais velhas auxiliam as mais novas. Por isso, estas, mesmo com auxílio das mais velhas, experienciam a realização de

tarefas sem a presença de nenhuma figura adulta, como demonstram os seguintes registos de observação:

A auxiliar de ação educativa foi informada que a RS. estava sem cuecas, pois esta sujou-as durante o momento de sesta. O AL. foi ajudar a auxiliar, porque esta pediu-lhe que ele fosse até à receção buscar umas cuecas lavadas (NC, dia 26 de novembro de 2024, n.º 5);

A TV. e o FM. são um par pedagógico e foram buscar a fruta à cozinha. A fruta vinha em menor quantidade, por isso a auxiliar pediu que este par pedagógico fosse sozinho buscar mais fruta à cozinha (NC, 1 de outubro de 2024, n.º 6);

O FL. não tinha ido colocar o seu casaco no cabide, antes de ir para a sala de atividades, e este foi com o seu par pedagógico até ao cabide para pendurar o casaco (NC, dia 25 de outubro de 2024, n.º 2);

As crianças com 5 anos, foram colocar a mesa no refeitório para o grupo da sala Budapeste (NC, dia 29 de outubro de 2024, n.º 4).

Tarefas, como pôr a mesa e fazer a contagem dos colegas da sala de atividades, são consideradas tarefas de autonomia que a equipa educativa dá oportunidade às crianças de realizarem. Pela minha observação, as crianças mostram alegria quando percebem que vão executar uma tarefa que auxilie a equipa educativa.

Perceber a opinião das crianças sobre um assunto é crucial para o bom funcionamento desta sala de atividades. Tal como pude observar, o educador procura sempre ir ao encontro do que as crianças sentem ou pensam sobre um assunto:

As crianças estavam sentadas há muito tempo e o educador deu a escolher às crianças, antes da aula de expressão musical, se preferiam ir correr para o recreio exterior ou se preferiam ficar dentro da sala de atividades a brincar. Em formato de votação, o grupo decidiu ir para o recreio exterior brincar (NC, dia 1 de outubro de 2024, n.º 5).

Relativamente ao pensamento crítico, e recordando a avaliação do projeto “Isso é mesmo um desenho?”, que eu mesma desenvolvi com o grupo, e descrito numa secção seguinte (cf. capítulo 3.2.), as crianças foram desafiadas a responder às perguntas “Quais foram os momentos que mais gostaste?”; “Quais foram os momentos que menos

gostaste?"; "O que alterarias?" e "O que aprendeste?" , mostrando um olhar crítico sobre o que foi desenvolvido e o que ainda tinha espaço para melhorar.

Por fim, um ponto de interesse comum à equipa educativa e ao grupo de crianças é o gosto pelos livros. Na reunião diária matinal, as crianças são incentivadas a ouvir uma história que pode, ou não, ser escolhida pelo educador. As crianças quase diariamente levam livros para a OS, para poderem contar aos colegas. Este gosto por livros é, pois, desde logo, observado na constante preocupação das mesmas em levar histórias para a sala de atividades, sendo também uma área muito valorizada pelo educador cooperante, que a integra na rotina diária da sala, reconhecendo à literatura infantil o papel de

“socializar, recrear, formar, informar, educar a atenção, enriquecer a linguagem, estimular a imaginação e a inteligência, despertar emoções, desenvolver o sentimento de compreensão e a simpatia humana e despertar o senso estético artístico-literário, formar o hábito da leitura e, sobretudo ensinar a ‘ouvir’” (Carvalho, 1987, p. 57).

2.6. Caracterização das famílias

Segundo Marques (2001), a família integra as primeiras pessoas com quem a criança contacta enquanto seus educadores. Como tal, a família não deve ser descartada como elemento fundamental na educação e desenvolvimento da criança, devendo existir uma articulação estreita entre estes dois intervenientes, a família e a equipa educativa. Esta boa articulação só se faz capaz quando estes desempenham uma boa comunicação. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), as crianças sentem-se representadas quando as famílias realizam alguma atividade no interior da OS, nem que seja através da leitura de uma história ou dando, por exemplo, a conhecer a sua profissão. Cabe ao educador proporcionar momentos que fomentem esta interação, para que as crianças apresentem um sentimento de inclusão (Silva et al., 2016). A família e o JI são, de facto, indissociáveis no processo de socialização e de aprendizagem da criança, por isso, devem trabalhar em conjunto para o fim que ambos pretendem – o bem-estar e o bom aproveitamento da criança (Mateus, 2016).

Neste grupo de crianças, a maioria das famílias é constituída por uma “estrutura nuclear moderna” (Ferreira, 2004), ou seja, famílias constituídas pelo pai, pela mãe e

pelos seus dois filhos. Existem, no entanto, algumas famílias que são exceção, havendo uma criança que pertence a uma família monoparental, vivendo com a mãe, e outras duas famílias, em que as crianças têm irmãos de outros casamentos do pai ou da mãe. O grupo de crianças, como referido, é constituído por vinte e cinco elementos, dos quais seis não apresentam irmãos, o que quer dizer que 24% das crianças são filhos únicos. Do restante grupo, 76%, *i.e.*, oito crianças, são irmãos mais velhos e onze são irmãos mais novos.

As famílias do grupo são de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma mãe que tem nacionalidade cabo-verdiana, mas cujo educando já nasceu em Portugal.

Segundo o Anexo B, todas as famílias são alfabetizadas, sendo que 11 dos seus elementos não frequentaram o ensino superior, 3 concluíram o 3.º CEB e 8, o ensino secundário. A maioria das famílias (46%) possui uma “Licenciatura” como habilitação literária, 20% possui um “Mestrado”, 3 pessoas realizaram uma “Pós-Graduação” e uma pessoa detém um “Doutoramento”.

O interesse das famílias na participação da vida escolar dos seus educandos é notório. A título de exemplo, duas famílias foram com os seus educandos viajar para fora do país e uma das crianças trouxe um postal escrito do local visitado:

O MP. durante a semana passada foi à Dinamarca, mais especificamente a Copenhaga. A criança, com auxílio dos pais, trouxe para a sala de atividades um postal a contar o que visitou no país. Durante o momento da reunião, o educador e a criança mostraram ao restante grupo (NC, dia 4 de novembro de 2024, n.º 1).

Outra criança, ainda, trouxe chocolates para oferecer aos colegas:

Os pais da LB. compraram chocolates para as crianças do grupo. O invólucro do papel do chocolate estava relacionado com a cultura do país que a criança visitou. O grupo pôde comer os chocolates à hora do lanche (NC, 18 de outubro de 2024, n.º 4).

Em ambos os casos, as crianças pediram ao educador para este fazer uma apresentação em formato *PowerPoint* sobre as férias das mesmas, para apresentarem ao restante grupo:

A LB. durante a semana passada esteve de férias com a família. Regressou à Organização Socioeducativa no dia 16 de novembro e pediu ao educador para este realizar uma apresentação em formato digital para

mostrar aos colegas em que locais esteve” (NC, dia 18 de outubro de 2024, n.º 2);

O MP. veio até ao meu encontro explicar-me que no dia anterior ele apresentou aos colegas os sítios onde esteve na Dinamarca (NC, dia 8 de novembro de 2024, n.º 1).

Quando se iniciou o projeto “Isso é mesmo um desenho?”, foi enviado às famílias um *e-mail* com as informações da iniciação do mesmo. Nesse mesmo dia, a família da MV. mostrou-se interessada em partilhar bibliografia que poderia ajudar no projeto:

Para dar início à atividade de hoje, em conjunto com a MV., contámos a história “O ponto”. Definimos que esta passava as páginas e mostrava as ilustrações e eu lia o livro. Foi a criança que escolheu esta forma conjunta de ler o livro (NC, dia 15 de novembro de 2024, n.º 1).

No seguimento do projeto, a mãe do FL. perguntou ao educador se poderia ir à OS realizar uma atividade com o grupo:

A atividade hoje foi dirigida pela mãe do FL. Esta foi até à sala de atividades e surpreendeu as crianças com uma atividade exploratória com diferentes materiais de pintura. Esta levou uma tela, em que o produto final foi uma obra de arte realizada pelo grupo de crianças (NC, dia 15 de novembro de 2024, n.º 2).

Por estes exemplos, percebe-se a forte comunicação existente, na OS, entre estes dois agentes cruciais na educação das crianças, beneficiando-as, não só no sentido de se sentirem representadas (Silva et al., 2016), como permitindo-lhes observar o trabalho em equipa que é, também, realizado com as famílias.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA
INTERVENÇÃO EM JARDIM DE
INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

Em conjunto com um investigador, existe uma comunidade que torna capaz a viabilidade da sua prática investigativa; comunidade, essa, que pode ou não interagir com ele de uma forma direta. Tal como no contexto da minha prática, essa comunidade centra-se, sobretudo, nas crianças, nas suas famílias e na equipa educativa igualmente responsável pela educação destas crianças.

As intenções para com estes agentes constituem uma forma de planear a ação, que, para Vasconcelos (1991), coincide com um percurso delimitado para perceber “para onde ir” e “quais as maneiras adequadas para chegar lá”. Estas intenções têm de se refletir no grupo de crianças que o educador acompanha em sala de atividades, uma vez que são delineadas consoante as características particulares de cada um (Silva et al. 2016). Delinear tais intenções significa, portanto, para mim, definir objetivos a que me comprometo, enquanto (futura) educadora e investigadora, empenhada em assegurar o bem-estar desta comunidade prática/investigativa. Nessa medida, e para garantir que são levadas a cabo as intenções delineadas, importa ao educador/investigador refletir sobre os modos de operacionalização dessas mesmas intenções e avaliar se estão a ser aplicadas no quotidiano, *i.e.*, na ação que tem para com todos os agentes acima mencionados.

3.1.1. Intenções para com as crianças

O grupo de crianças com quem realizei a minha prática apresenta personalidades diferentes entre elas, por isso, carecem de diferentes formas de agir e de se relacionar. A afetividade é central na construção de uma pessoa (Wallon, 1934, citado por Taille, Oliveira, & Dantas, 2019), como tal, foi, para mim, fundamental apresentar um olhar atento para com cada uma, **visando criar uma relação afetiva, de confiança e segurança individual com cada criança.**

Desde o primeiro dia de prática, tive uma grande receptividade por parte das crianças, mesmo se nem todas tiveram o mesmo à vontade de se darem a conhecer nas primeiras semanas. A TB, MV e FJ., desde o primeiro dia, mostraram interesse em conhecer-me e apresentar-se: “A TB. veio até ao meu encontro com a MV. e a FJ. questionar-me sobre o porquê de estar na sua sala de atividades e, quanto tempo iria lá ficar” (NC, dia 30 de outubro de 2024, n.º 11). Já o FL., mostrou-se sempre envergonhado

e não vinha ao meu encontro. Com o avançar da minha prática, mostrei-me recetiva para com esta criança, mostrando-lhe que estaria disponível caso necessitasse de ajuda. Gradualmente, a criança mostrou à vontade, começando a interagir comigo – “O FL. esteve muito contente durante o teatro, virando-se para trás, olhando para mim a rir.” (NC, dia 29 de novembro de 2024, n.º 7) –, o que não era, até à data, característico nesta criança. Na verdade, as três crianças referidas anteriormente revelaram, por vezes, alguns sentimentos de ciúme, em situações, por exemplo, em que uma estava a conversar comigo e as outras se aproximavam tentando ouvir-nos. Desta forma, procurei sempre mostrar a todas que cada uma pode ter o seu espaço individual comigo, conseguindo falar ou ter momentos afetivos individuais.

A autonomia é um dos aspetos mais fomentados neste grupo, mas tendo em conta as diferentes idades, essa autonomia é diferenciada. Segundo as OCEPE (2016), “a construção da autonomia deve ser uma partilha entre o educador e as crianças” (p. 36). Ao observar esta confiança por parte da equipa educativa, tive como intenção continuar a **promover a autonomia das crianças**, revelada, por exemplo, na apropriação por parte das mesmas dos seus cabides, de forma individual ou acompanhada do par pedagógico: “O FL. não tinha ido colocar o seu casaco no cabide, antes de ir para a sala de atividades, e este foi com o seu par pedagógico até ao cabide para pendurar o casaco” (NC, dia 25 de outubro de 2024, n.º 2). No momento do almoço, era comum que as crianças pedissem ajuda para comer, sobretudo, para cortar os alimentos, mas, primeiramente, tentei sempre incentivá-las, ensinando e/ou explicando a forma de o fazer, para que, autonomamente, conseguissem realizar a tarefa: “A MV. não estava a conseguir cortar a carne do almoço e em vez de a cortar expliquei como é que a criança o devia fazer. Quando esta cortou a carne toda chamou-me para observar. Elogiei-a pela sua tentativa de fazer sozinha” (NC, dia 2 de dezembro de 2024, n.º 5). As crianças, especialmente, de 3 anos, quando se apercebiam que estavam a ficar atrasadas no almoço, pediam ajuda para minimizar este atraso. Antes de as ajudar, incentivava-as a fazê-lo sozinha e perguntava antes se precisava de ajuda.

Promover a autonomia passa, também, portanto, por lhes dar abertura e tempo necessários para experimentarem (e errarem). Como outro exemplo, na hora da sesta, a RS. gostava de se tapar sozinha antes de dormir, por isso, respeitei a sua vontade, mas

mantive-me a observá-la. Esta não o conseguiu fazer corretamente na primeira tentativa, mas persistiu até conseguir: “Durante a sesta, eu ia ajudar a RS. a tapar-se e esta informou-me que conseguia. Dei-lhe espaço para o fazer e conseguiu de forma autónoma.” (NC, dia 1 de outubro de 2024, n.º 9). As crianças ao observarem o sucedido, começaram a fazer o mesmo pedido, mostrando que, também, já eram capazes de realizarem esta tarefa autonomamente. Todavia, mostrei-me sempre disponível, caso necessitassem de ajuda.

O brincar é a atividade natural que revela a forma holística de a criança aprender. É, por isso, importante não desvalorizar o momento de brincadeira, não o reduzindo a um momento de mero entretenimento da criança. É no momento de brincadeira que esta se desenvolve e se envolve, definindo-se como um espaço de expressão rico e estimulante (Marques et al., 2024). Segundo Neto & Lopes (2021), o ato de brincar é uma forma de conquistar ferramentas úteis para a vida adulta. Por tal, as atividades que propus ao grupo de crianças partiram sempre de uma necessidade ou da curiosidade das mesmas e, através de formas lúdicas de brincar, elas chegaram à aprendizagem. Outra das minhas intenções foi, então, **promover a aprendizagem através de brincadeira**, enquanto adquiriam conhecimento ou exploravam a atividade. A vertente lúdica foi um foco durante todas as atividades planeadas, fazendo com que esta fosse prazerosa para o grupo e rica para o seu desenvolvimento. Numa atividade realizada em torno do planisfério, por exemplo, a proposta surgiu da necessidade de as crianças perceberem onde se localizavam os países relativos às atividades que fazíamos em sala de atividades, no seguimento do projeto-escola. Através de um momento lúdico e de exploração, as crianças desenvolveram capacidades, ainda que simples, geográficas, descobrindo e aprendendo onde se localizam os países.

Segundo as OCEPE (2016), cada criança é um ser único pelas suas características pessoais, que o educador tem de conhecer, para agir de forma diferenciada, **respeitando cada criança como um ser individual**. Durante a prática mantive um olhar atento para com as crianças, percebendo as suas diferenças e adequando as minhas intervenções a cada uma delas. O FL. é uma criança muito envergonhada que comunica pouco com a equipa educativa, logo o meu objetivo foi conseguir aproximar-se dela, para que visse em mim uma pessoa na qual pudesse confiar. Respeitei o espaço dela, não a invadindo, mas no término da prática, esta criança já sorria e comunicava verbalmente comigo, como

recordo da primeira vez em que a criança comunicou verbalmente comigo em grande grupo: “(...) O FL. foi a primeira criança a ser sorteada e perguntei-lhe qual era a tarefa que queria fazer. A criança com voz audível falou, dizendo a tarefa que queria fazer” (NC, dia 15 de janeiro de 2025, n.º 1).

3.1.2. Intenções para com as famílias

As famílias e a equipa educativa devem estar em sintonia em relação à visão e aos princípios que estão na dimensão da sua relação. Esta relação pressupõe um diálogo constante por meio do qual se transmitam preocupações e ambos se ajudem mutuamente, a fim de construírem uma confiança mútua (Marques et al., 2024).

No início da minha prática, tive como primeira intenção para com as famílias **criar uma relação de respeito e confiança**. Para tal, foi necessário apresentar-me, mostrando abertura para qualquer dúvida ou sugestão que sentissem necessidade de me apresentar. Em conjunto com esta apresentação, enviei, em formato de papel, um consentimento informado às famílias para a captação de registos fotográficos das crianças (ANEXOS C e D), através do qual obtive a sua autorização. O mesmo realizei com a família da criança, com a qual construí um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem, que se mostro igualmente recetiva à captação e partilha de registos de vária índole para o mesmo (Anexo E).

O momento de acolhimento é realizado no recreio exterior, onde me encontro antes de o grupo ir para a sala de atividades, e algumas famílias viam-me e saudavam-me, chamando-me pelo meu nome. Isto permitiu-me perceber que as famílias passaram a ver-me como membro da equipa, revelando o cuidado de, também, me cumprimentarem. Contudo, era raro coincidir o meu momento no recreio com o acolhimento das crianças.

Além disso, **procurei envolver as famílias no quotidiano** do grupo de crianças valorizando a sua participação e o seu contributo para o enriquecimento do ambiente educativo. Quando iniciámos o projeto “Isso é mesmo um desenho?”, desenvolvido à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), no contexto da Unidade Curricular (UC) de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI), as famílias foram informadas *via e-mail* do seu surgimento, bem como do que as crianças pensavam saber sobre o tema e do que gostariam de saber. No mesmo dia, as famílias sugeriram materiais

e atividades que enriqueceriam o projeto: “Em resposta ao e-mail que o educador enviou às famílias sobre o projeto que estou a realizar, a mãe do FL. sugeriu fazer uma atividade na Organização Socioeducativa” (NC, dia 11 de novembro de 2024, n.º 1). Durante o desenvolvimento do projeto, as famílias davam *feedback* ao educador sobre as atividades, considerando os comentários das crianças e as fotografias disponibilizadas. As atividades planejadas fora do contexto de projeto foram também fotografadas para conhecimento das famílias.

3.1.3. Intenções para com a equipa educativa

A equipa educativa é o conjunto de pessoas docentes e não docentes presentes na OS. A equipa educativa do grupo de crianças refere-se, na maioria dos casos, à/ao educador/a e à/ao AAE, pois são eles que estão presentes no desenvolvimento diário das mesmas. O trabalho numa cultura colaborativa é a chave para o bem comum destes agentes – cuidar e educar as crianças (Matos et al., 2015). A diversidade de culturas, de saberes e idades é característica de uma equipa educativa, por isso, a convivência e a partilha entre pessoas com um património cultural diversificado reforça o sentimento de pertença, que originará um bom ambiente entre a equipa (Marques et al., 2024).

Desde o primeiro dia, tive como intenção **conhecer as práticas e visões da equipa educativa**. Só assim conseguiria iniciar a minha prática, consciente da importância de perceber primeiramente o trabalho que é desenvolvido com as crianças, para depois adequar a minha prática. Como tal, as primeiras semanas foram dedicadas, sobretudo, a perceber as dinâmicas do grupo e as suas rotinas. Quando me surgia uma dúvida sobre o porquê de certas ações, questionava-as sempre à equipa educativa, fosse ao educador ou à AAE, e essas dúvidas foram sempre bem acolhidas por ambos, explicadas e fundamentadas.

O educador e a AAE têm uma boa relação, o que contribuiu para que tivesse uma adaptação muito facilitada pelo acolhimento que me deram. **Proporcionar um ambiente de comunicação e apoio mútuo** foi, de facto, outra intenção que assumi desde o primeiro dia da minha prática. Tanto o educador como a AAE sempre me deram espaço para os auxiliar sempre que necessitassem e mostraram o mesmo interesse em me auxiliar. Todas as sextas-feiras, o educador planeava comigo a semana seguinte e, ao longo de toda a

prática, deu-me espaço para poder assumir gradualmente o papel de educadora. Relativamente à AAE, esta, em todas as minhas atividades, mostrou preocupação por ajudar no que fosse necessário.

Através de uma forte comunicação diária com ambos os intervenientes da equipa educativa de sala sobre a minha prática e investigação, consegui também perceber e compreender as minhas dificuldades e falhas, que pude vir colmatando, melhorando a minha ação.

3.2. Processo de intervenção da PPS em JI

Cardona (1992) postula que a base de um trabalho pedagógico se rege pela caracterização do grupo, atendendo às especificidades de cada um, adquirindo uma atitude de escuta relativamente ao que as crianças dizem ou fazem. Nessa medida, considero ter mantido, ao longo da minha PPS II, uma postura atenta e preocupada com todos os interesses e fragilidades do grupo de crianças que acompanhei.

A observação e a escuta ativa transmitem ao docente informação sobre os seus ambientes pedagógicos (Marques et al., 2024). Para tal, durante a minha prática, tentei estar sempre atenta ao que me rodeava, registando sempre que possível as minhas observações. De acordo com as mesmas autoras, não basta, porém, registar a observação e a escuta, é necessário organizar a informação, para interpretá-la e convertê-la em documentação pedagógica. Desta forma, procurei converter todas as minhas observações escritas, notas de campo e reflexões semanais, em documentação útil para a presente investigação.

Valorizando esta minha postura, o educador cooperante inclui-me, gradualmente, em todos os momentos da rotina diária da sala, tornando-me parte do grupo e motivando-me a participar nas atividades que se realizavam:

(...) No fim, o educador dividiu o grande grupo em subgrupos de 4 e 5 crianças, em que lhes foram entregues caixas de papelão. As crianças tiveram de explicar, segundo a sua imaginação, o que era a caixa de papelão, incluindo a equipa educativa e a estagiária. O educador aceitou todas as sugestões (NC, dia 1 de outubro de 2024, n.º 2).

Ou a enriquecê-las com os meus conhecimentos prévios:

Eu juntei-me ao grupo com a minha viola para acompanhar a canção. As crianças mostraram interesse no instrumento e perguntaram várias vezes se podiam tocar (NC, dia 2 de outubro de 2024, n.º 3).

Com o avançar da prática, o educador atribuiu-me sucessivamente mais responsabilidade, como na orientação das reuniões diárias matinais, cantando as canções subjacentes a este momento e realizando as contagens das crianças em sala:

Hoje fui eu que conduzi a reunião diária matinal. As crianças perceberam que algumas partes das canções eu não sabia. Elas ajudaram-me, cantando mais alto para me auxiliarem (NC, dia 21 de outubro de 2024, n.º 2).

Relativamente ao **Projeto “Isto é mesmo um desenho?”**, contextualizado antes, todas as suas fases e propostas tiveram como foco os gostos e os interesses do grupo. O seu desencadeamento teve origem numa dúvida verificada em mais do que uma criança, surgindo de sugestões das crianças, bem como de partilhas que fizeram sobre atividades que gostariam de desenvolver em torno do mesmo. Ao longo do projeto, as crianças foram dando o seu *feedback* e ajustando o rumo do mesmo. Tanto eu, como a equipa educativa, assumimos um papel mediador, dando a oportunidade, até aos mais novos, de tomarem consciência da importância do seu papel na realização de um projeto. Com o término do mesmo, as crianças partilharam a sua avaliação segundo parâmetros previamente definidos e as famílias formularam comentários, mostrando as aprendizagens que as crianças tinham adquirido com o mesmo.

Em outras atividades igualmente realizadas no decurso da minha prática, mantive o mesmo foco da planificação nos interesses e nas necessidades do grupo. Em conjunto com o educador, reuníamos semanalmente, dando-lhe a conhecer propostas de planificações que gostaria de realizar com o grupo de crianças. Através do envio posterior das planificações ao educador, este auxiliava-me na avaliação dos objetivos definidos e na adequação dos mesmos ao grupo de crianças.

A partilha de conversas informais com a equipa educativa, sobretudo com o educador, sobre as minhas dúvidas relativamente à heterogeneidade etária em sala de atividades e o motivo de a mesma não se verificar em um momento específico da rotina, culminaram no surgimento do tema da minha investigação, descrita no próximo capítulo. Nessa medida, procurei estar mais atenta à rotina do grupo e à forma como o educador a

planificava, tendo em consideração as diferentes idades presentes. Nesse contexto, e de modo mais formal, realizei uma entrevista ao educador sobre esta temática (Anexo F), procurando conhecer as suas conceções, os desafios que depara na sua implementação e o modo como a articula na sua ação diária. Paralelamente a esta entrevista, realizei outra a um grupo selecionado de crianças (Anexo G), segundo critérios acordados com o docente, procurando também investigar as suas conceções sobre este tema.

O **Portefólio de Aprendizagem e Desenvolvimento** realizado com uma criança do grupo revelou-se-me outra experiência enriquecedora. Este recurso, enquanto instrumento de registo e avaliação, pretende, segundo a Associação Portuguesa de Educadores de Infância (2008), mostrar ser uma estratégia que promove a aprendizagem da criança, respeitando-a como um ser único, pelas várias formas que oferece de organizar o seu desenvolvimento. No caso da minha prática, a sua realização não foi, contudo, um processo facilitado. Devido a incompatibilidades alheias à minha prática, a primeira criança selecionada, a pedido da família numa fase adiantada do processo, viu-se, pois, forçada a cessar o portefólio que estávamos, em conjunto, a realizar. A criança não sofreu, naturalmente, nenhuma penalização resultante dessa incompatibilidade, nem me questionou sobre o motivo da suspensão, porém, teve uma conversa individual com o educador sobre o assunto. Com a segunda criança escolhida, o portefólio foi integralmente pensado pela mesma, tendo decidido a sua organização e escolhido os seus detalhes e materiais. Este mecanismo mostrou ser, de facto, um meio de comunicação entre o ambiente educativo da criança e o seu ambiente familiar (APEI, 2008), tendo permitido à família o acesso, de forma organizada, às atividades e aprendizagens nele registadas da criança, e complementadas com uma breve avaliação apoiada nas OCEPE.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

O tema da investigação surgiu do interesse em investigar como, no contexto socioeducativo integrado, as crianças se organizavam ao longo do dia. Isto porque o grupo de crianças que acompanhei, heterogéneo em idades, desde os três aos seis anos, apresentava diferentes dinâmicas ao longo da rotina diária, em termos da sua organização etária. Após o momento do almoço, e conforme explicitado na caracterização da rotina diária da Sala B (cf. secção 2.4.2.), as crianças não eram agrupadas pelos seus grupos de sala, mas pelas suas idades, nos designados grupos dos “Marujos” e “Marinheiros”. Através da observação desta forma de organização das crianças, surgiu-me o interesse em investigar as especificidades e os benefícios e desafios desta abordagem pedagógica, centrada em momentos estratégicos de exploração com grupos etariamente homogéneos.

A heterogeneidade, segundo Durkheim (1998), refere-se às características diferenciadoras dos indivíduos de uma sociedade. A heterogeneidade referida nesta investigação é a etária, ou seja, considerando as diferentes idades constituintes de um grupo de crianças em JI. A respeito da mesma, Durkheim (1998) afirma que a heterogeneidade pode desencadear um progresso, contudo, necessita de um mediador que integre todos os indivíduos. Considerando um grupo de crianças, é o educador que fará o papel de mediador, criando atividades enriquecedoras ajustadas à idade de cada criança, despertando assim o seu gosto pela aprendizagem (Cunha & Uva, 2016). O educador, enquanto mediador, deve observar de perto os comportamentos que estas têm nas interações entre si, criando um ambiente saudável e prazeroso para todo o grupo (Rasmussen, 2005).

A este tipo de organização associam-se vantagens e desvantagens para as crianças, igualmente assumidas por estes agentes mediadores (Rasmussen, 2005). Através dessas mesmas vantagens e desvantagens, é possível considerar a importância ou não da heterogeneidade etária numa sala de JI para o desenvolvimento das crianças. Por esse motivo, e por forma a esclarecer todos estes aspetos, delineei cinco objetivos que me permitiriam responder ao que pretendia investigar, designadamente e como explicitado antes: (i) Analisar as conceções da equipa educativa e das crianças sobre os grupos etariamente heterogéneos na Educação Pré-Escolar; (ii) Compreender os benefícios e desafios dos grupos etariamente heterogéneos em jardim de infância; (iii) Analisar

estratégias pedagógicas potenciadoras da aprendizagem em grupos etariamente heterogéneos na Educação Pré-Escolar.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

Neste capítulo do relatório será apresentada a revisão da literatura sobre a temática apreciada. O mesmo encontra-se dividido em três subcapítulos, partindo da definição do conceito de Heterogeneidade, refletindo sobre as suas vantagens e/ou desvantagens e, por último, sobre o papel do educador na organização da sua ação educativa junto de um grupo etariamente heterogéneo.

4.2.1. Definição de Heterogeneidade

Durkheim (1998) argumenta que, na antiguidade, existia uma coesão social que concedia à sociedade uma semelhança entre todos os indivíduos. Em consequência, modos de vida e crenças eram semelhantes entre si, originando uma homogeneidade social. Contudo, o conceito antónimo, a *heterogeneidade*, segundo o mesmo autor, tem emergido das variações observadas na organização das sociedades atuais, tendencialmente mais diversificada nas suas funções sociais, crenças, modos de vida, etc. Esta heterogeneidade concede às pessoas um olhar mais atento pela sua individualidade, devido às suas características diferenciadoras (Durkheim, 1998). A heterogeneidade numa sociedade pode ser considerada segundo várias características que a população da mesma apresenta. Transpondo para a realidade da investigação, os grupos de crianças possuem, também, características individuais e diferentes entre si, verificando-se heterogeneidade entre elas. Para Durkheim (1998), essa heterogeneidade pode ser um fator de progresso, todavia importa que exista um mediador que integre os indivíduos.

A heterogeneidade pode ser vasta num grupo de crianças, considerando a idade, a etnia, o sexo, a religião, a cultura, entre outros. Na presente investigação, a heterogeneidade a considerar é a etária, associada às diferentes idades observadas numa sala de JI. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2026), a diversidade deve ser encarada como um aspeto enriquecedor, criando um meio privilegiado para a aquisição de aprendizagens nas crianças, uma vez que a sala de atividades é um local onde se reúnem crianças com as mais variadas características (Cochito, 2004). Os grupos heterogéneos etariamente

formados são, para Cornish (2010, citador por Ronksley-Paiva, Barton & Pendergast, 2019), criados, não por necessidade, mas por escolha, dando a oportunidade às crianças de se confrontarem com os demais de idades diferentes, gerando um clima de “convívio intergeracional” (Folque, 2014, p. 969). Todavia, Cornish (2010, citado por Ronksley-Paiva, Barton & Pendergast, 2019) afirma que em grande parte dos casos, os grupos não são da autoria das crianças, ou seja, não são estas que têm o livre-arbítrio de escolher com quem querem brincar ou desenvolver atividades. Para Lemos (2001), este tipo de organização dos grupos de crianças pretende abordar uma forma particular da educação, que traz associadas vantagens e possíveis desvantagens.

O conceito de *heterogeneidade etária* não é relativamente recente na educação de crianças. Ao longo do tempo, o Ser Humano, enquanto espécie, foi mantendo presente o jogo social em crianças com diferentes idades (Gray, 2007), outrora de forma informal, em contexto familiar e em momentos de brincadeira, na rua, perto dos locais de residência, e, atualmente, em contexto educativo, através de debates sobre a inclusão desta temática para o interior das salas de atividades (Gray, 2007).

O estudo desta temática veio sendo valorizado por profissionais que se dedicam a analisar o impacto da heterogeneidade diária na vida das crianças. Um desses exemplos é o de Daniel Greenberg (1992, citado por Gray, 2007), que defende a convivência diária de crianças com diferentes idades para o sucesso educativo. A diversidade deve ser encarada como meio enriquecedor de experiências e oportunidades de aprendizagem para as crianças através das suas interações entre o grupo (Silva et al., 2016). Em oposição, para Gray (2007), a existência de grupos homogêneos em relação à idade tem um único propósito, o de comparar faixas etárias.

4.2.2. Heterogeneidade etária em JI: vantagens e desvantagens

A heterogeneidade, no caso em específico do grau etário, está associada a crianças com diferentes idades, que se comportam e reagem de formas diferentes quando expostas a um estímulo. Grupos em que se verifica heterogeneidade etária oferecem, como se referiu, oportunidades de as crianças aprenderem e se desenvolverem com colegas de idades distintas (Gray, 2007), criando competências sociais, como a liderança e a cooperação (Rasmussen, 2005). Para Gray (2007), os benefícios evidenciam-se em ambas

as direções, ou seja, tanto para as crianças mais novas, como para as mais velhas, reunindo um ambiente rico em benefícios intelectuais, sociais e emocionais (Rasmussen, 2005). Estes grupos não são estanques ao longo dos anos, conferindo a possibilidade dos mais novos, futuramente, desempenharem o papel dos mais velhos, permitindo-lhes várias perspectivas de interação e envolvimento (Gray, 2007).

Para Lancy (citado por Gray, 2007), o mais importante da aprendizagem é a observação, por isso é através do olhar atento das crianças mais novas para com as mais velhas que lhes é dada a capacidade de recriarem ações que as beneficiarão em termos de competências físicas e cognitivas (Gray, 2007). Este último autor postula que este impacto se observa em brincadeiras não estruturadas e em áreas como a literatura e os números, que, *a priori*, em grupos etariamente homogêneos não seriam observados, devido à sua complexidade (Gray, 2007). Apesar dos benefícios que as crianças mais novas têm na interação com crianças mais velhas, tanto no brincar, como na aquisição de conhecimentos, estas adquirem também apoio emocional, através dos cuidados dos seus colegas mais velhos (Gray, 2007), procurando-os para alguma ajuda e/ou orientação (Rasmussen, 2005).

Mas não são só as crianças mais novas desenvolvem habilidades físicas e conhecimentos através da interação com os seus pares mais velhos. As crianças mais velhas, por sua vez, adquirem vantagens na interação com os colegas, nomeadamente, ao nível das suas competências sociais (Lemos, 2001; Gray, 2007). Estas aceitam a responsabilidade de serem os exemplos (Rasmussen, 2005), desenvolvendo formas de ensinar, de liderar e de cuidar dos demais (Gray, 2007), revelando-se elas mesmas agentes de educação do grupo, sem cingi-lo ao papel exclusivo da equipa educativa (Coll et al., 1996 citado por Matsumoto & Campos, 2008). É através desta ajuda prestada às crianças mais novas que as mais velhas se tornam um elo fundamental em sala de atividades para a promoção da integração e inclusão – por um lado, integrando crianças novas no funcionamento do grupo; por outro, incluindo crianças heterogêneas entre si, devido a vários fatores, e valorizando, assim, a diversidade presente na sala (Folque, 2014). É também, pois, através do confronto com a diversidade que as crianças se tornam mais recetivas à diferença. Por isso, ao incluir-se a diferença no ambiente educativo, capacitam-se as crianças para a aceitarem e respeitarem (Cochito, 2004).

Além destas vantagens, ambas as faixas etárias estão igualmente expostas a competências sociais, como a colaboração e a cooperação, que são a chave para as crianças tomarem consciência que não aprendem apenas com o adulto, mas também com os colegas do seu grupo (Silva et al., 2016). Estas competências não são específicas da heterogeneidade etária, mas de relações afetivas e sociais que se geram num grupo com pessoas heterogêneas entre si (Matsumoto & Campos, 2008). Com efeito, através da heterogeneidade, promovem-se trocas de visões, confrontos e ajuda mútua, que culminarão numa “ampliação das capacidades individuais” das crianças (Rego, 1994 citado por Matsumoto & Campos, 2008, p. 202). Através da compreensão e do respeito pelos diferentes pontos de vista, associar-se-á uma postura de respeito da criança pelo próximo, existindo um sentimento de pertença ao grupo (Matsumoto & Campos, 2008) na resolução conjunta de problemas (Bruner, 2000 citado por Cochito, 2004). O conflito está subjacente à aquisição destas competências sociais (Cunha & Uva, 2016), não estando associado a um fator negativo, pois ao gerar-se um “conflito positivo” (Cochito, 2004, p. 4) suscita-se uma destabilização necessária, que leva a uma evolução cognitiva e atitudinal (Cochito, 2004). A idade pode ser tida como um constrangimento à boa relação entre as crianças de idades distintas, porém, Gray (2007) afirma que crianças demonstram maior simpatia e compaixão por colegas que são pelo menos três anos mais novos em relação a crianças da sua idade. O sentimento de cuidar dos demais é-lhes intrínseco, ou seja, inato à sua natureza.

As desvantagens da heterogeneidade etária, por seu turno, não são consensuais entre os autores, havendo mesmo quem afirme, como Veenman (Lemos, 2001), Matsumoto e Osório (2010) e Cunha e Uva (2016), que não existem desvantagens associadas a este tipo de organização dos grupos de crianças. Não obstante, Rasmussen (2005) considera que grupos etariamente heterogêneos não estão livres de “problemas” (Rasmussen, 2005, p.4). Este autor não afirma encontrar propriamente desvantagens neste tipo de organização, mas antes desafios. No seu entender, as crianças mais velhas, por apresentarem uma idade mais avançada em relação às demais, podem tornar-se arrogantes ou excessivamente autoritárias, o que poderá intimidar os mais novos. Relativamente às crianças mais novas, estas podem não ter delineados limites, o que pode influenciar excessivos pedidos de ajuda e de atenção (Rasmussen, 2005).

Independentemente de tudo, e a modo de síntese, importa sublinhar que o desenvolvimento de uma criança é um processo sequencial e que a sua progressão não é uniforme, estando sujeita a regressões. Nem todas as crianças se desenvolvem de forma idêntica, sendo que umas apresentam um desenvolvimento mais lento ou mais rápido em relação às demais (Rasmussen, 2005). Por exemplo, apesar de uma criança ter cinco anos, pode apresentar habilidades superiores ou inferiores à sua idade. A idade cronológica não será, portanto, um indicador preciso sobre as habilidades que a criança apresenta. Logo, apesar de um grupo de crianças ser muito díspar relativamente à sua idade cronológica, não significa, necessariamente, que também o seja relativamente às suas habilidades motoras, cognitivas e sociais (Gray, 2007). O mesmo se aplica a grupos de crianças homogêneos em relação à idade, pois tal não indica que estejam todas no mesmo estágio de desenvolvimento (Rasmussen, 2005).

Em suma, consideram-se variadas vantagens para ambos os grupos de crianças, as mais velhas e as mais novas, que são visíveis a curto e a longo prazo, na aquisição de competências sociais. Serão mais numerosas as vantagens da organização de grupos de crianças etariamente heterogêneos, em JI, do que as suas desvantagens – ou desafios, estes últimos, além disso, conforme esclarece Rasmussen (2005), facilmente evitados, através da observação do educador.

4.2.3. O papel do educador na diferenciação pedagógica

O educador, enquanto mediador do grupo de crianças em sala de atividades, detém um papel fundamental na organização do ambiente educativo com vista ao seu bom funcionamento. No contexto da problemática identificada, importa perceber, no entanto, que funções lhe exige na presença de um grupo de crianças etariamente heterogêneo, considerando diferenças e/ou semelhanças que poderá deparar comparativamente com um grupo etariamente homogêneo.

Nessa medida, valerá também, neste ponto, definir e refletir sobre o conceito de *diferenciação pedagógica*, que consiste em adaptar estratégias, métodos e/ou recursos, de acordo com a heterogeneidade presente no grupo de crianças, podendo incluir fatores como os ritmos de aprendizagem ou interesses das mesmas (Tomlinson, 1999), sem obrigatoriedade de estarem relacionados com a idade cronológica. O docente deve, por

isso, procurar estratégias e metodologias que sejam facilitadoras da aprendizagem do grupo, culminando no sucesso de cada criança (Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona, 2017).

Como forma de enquadrar o conceito, Tomlinson (1999) e Clérigo, Alves, Piscalho e Cardona (2017) partem da ideia de que o docente deve considerar a “bagagem” que as crianças trazem consigo, perceber os seus interesses e saberes, por forma a adequar a sua prática, para que se leve a um maior empenho e motivação do grupo (Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona, 2017). Tal posicionamento encontra-se com a teoria de Vygotsky (1978) que defende que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando as tarefas se situam na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, isto é, na distância entre o que a criança consegue realizar sozinha e com o apoio de um adulto ou de um colega mais capaz, sugerindo a importância de uma pedagogia diferenciada. Modalizando o pensamento de Tomlinson (1999), diremos que a educação não deve ser igualitária, mas sim equitativa, isto é, não igual para todas as crianças, já que nem todas possuem as mesmas características, mas que lhes sejam dadas as mesmas oportunidades de aprendizagem e oferecidos os mecanismos necessários para atingirem o (seu) sucesso. Este conceito, segundo Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona (2017), visa colmatar as desigualdades que existem nas escolas, excluindo um sistema de exclusões a futuros alunos nas escolas.

Rasmussen (2005) afirma que uma das preocupações presentes num grupo heterogéneo etariamente é ter em atenção a falta ou o exagerado desafio nas atividades propostas, que podem levar à desmotivação das crianças (*i.e.*, a facilidade das atividades para as crianças mais velhas e a excessiva complexidade para as mais novas). O educador detém, então, o papel de cativar as crianças para “despertar o gosto pelo aprender” (Cunha & Uva, 2016, p.140). De forma a assegurá-lo, Ronksley-Paiva, Barton e Pendergast (2019) sugerem que as atividades partam dos interesses das crianças, proporcionando a cada uma a complexidade devida. Para isso, o docente deve manter um papel de contínua atenção face às crianças do grupo, de modo a conhecê-las melhor (Silva et al., 2016). Para Tomlinson (2008, citado por Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona, 2017), as atividades não têm como objetivo apresentar um nível específico para cada criança, mas centrar-se numa aprendizagem relevante para todos. Na perspetiva deste autor, se o docente visar

atividades que pressupõem um nível específico para cada criança, estará a criar uma atividade individualizada e não diferenciada.

Outro fator a ter em consideração são os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos em cada idade, tornando as atividades enriquecedoras e ajustadas ao desenvolvimento de cada uma (Matsumoto & Campos, 2008). Para isso, o educador deve manter uma postura atenta para com as crianças, organizando atividades em que estas sejam confrontadas com situações didáticas que enriqueçam o seu desenvolvimento, tendo em consideração as suas características pessoais (Cadima, 1997, citado por Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona, 2017). De forma a auxiliar o docente no momento de avaliar as atividades e/ou interações planificadas, Tomlinson (2008, citado por Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona, 2017) alerta para a importância de o mesmo anotar os progressos de cada criança, para numa fase posterior analisar a informação recolhida e planificar futuras atividades. Com estes fatores reunidos, o docente estará capaz de adequar o planeamento da sua ação pedagógica à diversidade etária do grupo de crianças (Silva et al., 2016).

Verificando-se a necessidade da formação de pequenos grupos nas atividades, competirá ao educador mediar a sua formação com a ajuda das crianças, pois ele é quem tem conhecimento dos estágios de desenvolvimento de cada criança, devendo, por isso, organizar a sua ação de forma a que cada grupo inclua crianças com “diferentes competências e diferentes estilos de aprendizagem” (Cochito, 2004, p. 45), oferecendo-lhe um desafio interno benéfico para cada uma (Cochito, 2004).

Kalaoja e Pietarinen (2009, citados por Ronksley-Paiva, Barton e Pendergast, 2019) postulam que, para um grupo de crianças cujas idades diferem, o esforço do educador será maior e mais complexo ao nível do seu planeamento, uma vez que, como referido anteriormente, deverá atender a todas as idades. Este aumento do volume de trabalho, refere-se à preparação das atividades, que exigem ao docente uma maior competência de organização e gestão (Lemos, 2001). Ao invés de planear uma atividade para um conjunto de crianças da mesma idade, terá de o fazer para um conjunto de crianças com diferentes idades e em estágios de desenvolvimento igualmente diferentes (Ronksley-Paiva, Barton e Pendergast, 2019).

Ronksley-Paiva, Barton e Pendergast (2019) afirmam que, apesar dos benefícios comprovados deste tipo de prática pedagógica, existem idênticas especificidades em

comparação com práticas com grupos etariamente homogêneos. Por isso, os educadores devem ser capacitados com formações nesta área, para ampliar o conhecimento destas especificidades. Num estudo de Clérigo, Alves, Piscalho e Cardona (2017), duas educadoras afirmam, justamente, que a dimensão na qual sentem maiores lacunas na presença de um grupo etariamente heterogêneo prende-se com a falta de formação nesta área. Revelam que estas falhas estão presentes na sua formação, bem como em ações de formação ao longo da sua vida profissional, estando pouco habilitadas para tal (Melo, 2011, citado por Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona, 2017). Aliado a esta falha, as educadoras do estudo de Clérigo, Alves, Piscalho e Cardona (2017) também apontam a falta de tempo e de preparação para o apoio individualizado. Reconhecem que o apoio devido a cada uma das crianças exige uma atenção mais individualizada que obriga o educador a despende do seu tempo com o grupo para se focar em uma ou duas crianças. Além disso, o espírito de equipa tem de ser suficientemente forte e coeso para estes momentos existirem com tranquilidade e eficácia na sala de atividades (Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona, 2017).

O sucesso deste tipo de organização, para Ronksley-Paiva, Barton e Pendergast (2019), está na qualidade das abordagens que o educador desempenha com cada criança individualmente. Apesar de os grupos se constituírem por norma de 25 crianças e as atividades estarem associadas a um mesmo grupo, o educador deve considerar abordagens individuais com as crianças, merecendo cada uma delas o reconhecimento pelas suas características individuais, enquanto parte integrante de um grupo (Silva et al., 2016).

Concluindo, o papel do educador não é facilitado perante um grupo de crianças com idades diferentes, ao qual subjazem, também, necessariamente, diferentes estágios de desenvolvimento. Contudo, o seu olhar atento e distanciado para com o grupo concede-lhe a capacidade de conhecer melhor as crianças, planeando atividades que partam dos interesses das mesmas (Silva et al., 2016). Diferenciar as práticas educativas implica, pois, da parte do educador, dar resposta às necessidades das crianças (Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona, 2017). Através destas atividades, poderá então complexificá-las, de modo a desafiar o grupo e cada criança individualmente, culminando no desenvolvimento adequado de cada uma (Silva et al., 2016).

4.3. Roteiro ético e metodológico

O roteiro metodológico foca-se nos aspetos centrais de uma investigação, caracterizados pelo desenho da mesma. Nesta secção, contemplam-se, então, aspetos a considerar aquando da iniciação de um trabalho investigativo.

A problemática da investigação surge da necessidade em compreender o porquê de a OS apresentar grupos de crianças heterogéneos etariamente nas salas de JI. Contudo, no momento posterior ao almoço, estas agrupam-se segundo as suas idades, o que, pessoalmente tornou-se confuso. De forma a investigar esta problemática, surge a curiosidade sobre a diferenciação pedagógica que o docente utiliza em sala de atividade e, os benefícios ou não deste tipo de organização das crianças no seu quotidiano. Atendendo ao surgimento do tema da investigação, formulou-se o seguinte título “Grupos heterogéneos e diferenciação pedagógica em Educação Pré-Escolar: conceções e práticas de uma equipa educativa”.

A presente investigação segue uma abordagem qualitativa, dado que procura estudar uma atividade observando o mundo, através de um conjunto de práticas interpretativas e naturalistas, indo para além de quantificações estatísticas (Denzin & Lincoln, 2000). As investigações qualitativas podem diferenciar-se pela participação ou não do investigador na mesma (Minayo & Costa, 2018). Considerando a investigação em causa, o investigador assumirá uma postura participante e visará uma proximidade com a comunidade investigativa. Para Rodríguez et al. (1999 citado por Meirinhos & Osório, 2010) a aproximação do investigador aos participantes, permite que este obtenha informações da realidade estudada que, de outra forma não o seria possível. Considerando a natureza desta investigação, as principais técnicas de recolha de dados são: i) a Observação direta e ii) o Inquérito por Entrevista (Gonçalves et al., 2021).

Uma investigação que procure investigar um objeto no seu contexto real, utilizando várias evidências, quer sejam elas qualitativas ou quantitativas, numa lógica de conhecimento, considerando a subjetividade do investigador, caracteriza-se por **estudo de caso**, (Meirinhos & Osório, 2010). Neste caso em concreto, utilizarei apenas evidências qualitativas e, o objeto em estudo será o grupo de crianças em sala de atividade e, durante o momento dos “marujos” e “marinheiros”. Uma das vantagens do estudo de

caso é este ter uma aplicabilidade com situações humanas em contextos da vida real (Dooley, 2002 citado por Meirinhos & Osório, 2010).

De forma a nortear a minha investigação, foram delineados os seguintes objetivos:

- (i) Analisar as conceções da equipa educativa e das crianças sobre os grupos etariamente heterogéneos na Educação Pré-Escolar;
- (ii) Compreender os benefícios e desafios dos grupos etariamente heterogéneos em jardim de infância;
- (iii) Analisar estratégias pedagógicas potenciadoras da aprendizagem em grupos etariamente heterogéneos na Educação Pré-Escolar.

De acordo com os objetivos acima explicitados, de referir que, embora a população-alvo do estudo incluísse, inicialmente, ambos os profissionais da sala acompanhada, tal não foi possível, nomeadamente por indisponibilidade (por motivos de saúde) da auxiliar de ação educativa. Deste modo, e para além da minha participação, enquanto observadora ativa na investigação, a amostra do meu estudo ficou constituída por: (i) o educador cooperante; e (ii) o grupo de crianças que acompanhei durante a minha PPS II, junto dos quais procurei então recolher e analisar as suas conceções em torno do tema apreciado, com vista ao cumprimento dos objetivos propostos.

Para a recolha de dados, e conforme anunciado antes, utilizei como técnicas: (i) a observação direta participante do quotidiano do grupo de crianças, apoiada em registos diversos, como notas de campo e registos fotográficos; e (iii) o inquérito por entrevista (semiestruturada, no caso), dirigido ao educador cooperante e a sete crianças previamente selecionadas no grupo.

A **observação participante** foi iniciada no dia 30 de setembro de 2024, coincidente com o início da prática, e manteve-se ao longo de todo percurso. Este tipo de observação distingue-se das demais devido ao contacto direto com o meio (Correia, 2009), tornando o investigador como um “nativo” (Gold, 1958). Neste tipo de observação, o próprio investigador é instrumento de pesquisa, existindo um contacto direto e, uma grande proximidade com a comunidade em estudo (Correia, 2009). A observação direta participante foi das técnicas mais utilizadas ao longo da investigação, tendo sido apoiada, por um lado, no registo de notas de campo, numeradas, calendarizadas e organizadas tematicamente, potenciando-me uma maior facilidade na sua mobilização.

Esta técnica é frequentemente utilizada nas investigações qualitativas, pressupondo que o investigador esteja imerso no contexto durante períodos mais ou menos longos e em constante relação com as crianças (Vieira, 2022). Desta forma, pode assumir-se ter sido realizada a observação participante e a participação observante, em que, por um lado, o investigador participa durante as rotinas e no quotidiano das crianças, enquanto as observa. Por outro, tem de ter a capacidade de observar e participar em alguns momentos, conseguindo manter a distância suficiente para as conseguir observar de fora (Vieira, 2022).

O **registo fotográfico** foi outro instrumento de recolha de dados utilizado a partir da observação, sobretudo, em momentos de difícil anotação, com vista à sua posterior interpretação. Marques et al. (2024) afirmam que não basta registar a informação, sendo também necessário organizá-la e interpretá-la numa fase posterior. Assim, este método revelou-se-me particularmente útil para captar momentos que de outra forma não me seriam tão facilmente interpretáveis.

Paralelamente, recorreu-se ao **inquérito por entrevista**, que Reste (2015) descreve como uma “entre-vista”, logo supondo uma troca de informação subjetiva (Minayo & Costa, 2018) entre duas pessoas, o entrevistado e o entrevistador. Define-se, ainda, como subjetiva, uma vez que são trocadas opiniões, crenças, sentimentos, modos de pensar e de ver o mundo (Minayo & Costa, 2018). Através desta técnica de recolha de dados, o investigador recolhe informação do entrevistado, mas através desta informação formula reflexões sobre os temas dialogados.

Neste sentido, realizei uma primeira **entrevista semiestruturada** ao educador cooperante e outra a sete crianças selecionadas no grupo, segundo alguns critérios previamente definidos mediante os objetivos do estudo (cf. secção 4.4.), com a finalidade de compreender as suas conceções e práticas sobre o tema em apreço. Este instrumento pressupõe uma conversa, em que o entrevistador delinea os temas a abordar, formulando perguntas, mas que não são estritamente fechadas, dando a possibilidade ao entrevistado de extrapolar a sua reflexão para além do que lhe é perguntado (Reste, 2015).

O tratamento dos dados foi efetuado a partir do método da **análise de conteúdo**, através do qual os diferentes instrumentos foram analisados segundo dois polos, o do rigor da objetividade e o da fecundidade da subjetividade (Bardin, 1977). Para tal,

elaborei uma árvore categorial, organizada por categorias em consonância com os objetivos da pesquisa, e explicitadas na secção seguinte, visando uma posterior triangulação dos resultados resultantes das entrevistas, dos registos de observação, das conversas informais e da bibliografia consultada.

Ademais, ao longo de toda a investigação procurei seguir um conjunto de **princípios éticos e deontológicos** que salvaguardaram todos os participantes incluídos, referidos por Tomás (2011) e pela Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011) (Anexo F). Estes princípios referem-se aos objetivos do trabalho; aos seus custos e benefícios; ao respeito pela privacidade e confidencialidade dos dados recolhidos e ao consentimento informado; ao envolvimento das crianças; à planificação e à definição dos objetivos e métodos da investigação; ao impacto da pesquisa e à informação do mesmo aos intervenientes, bem como ao tratamento dos dados e às conclusões do estudo.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Para dar resposta aos objetivos inicialmente formulados, realizou-se uma primeira entrevista ao educador cooperante (Anexo F). Inicialmente, iria ser realizada uma entrevista a cada membro pertencente à equipa educativa de sala, onde foi realizada a prática. Contudo, devido a motivos de saúde, não foi possível realizar a entrevista à AAE. A entrevista realizada ao educador cooperante, permitiu apurar a visão do mesmo sobre o conceito de heterogeneidade etária, compreender que estratégias aplica no quotidiano da sala com vista ao bom desenvolvimento do grupo e que benefícios reconhece no momento dos “Marujos” e dos “Marinheiros”, para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Também as crianças detinham um papel de extrema importância para a investigação, motivo pelo qual foram realizadas entrevistas a sete crianças do grupo (Anexo G). Entre estas crianças, duas tinham três anos, duas quatro anos e três cinco anos. Os critérios de seleção das mesmas centraram-se, essencialmente, na idade e no sexo, de forma a compreender se estes fatores tinham influência nas respostas. De referir que a vontade e o assentimento das crianças, cruciais para a realização da entrevista, foram

previamente garantidos. Também as famílias assinaram um consentimento informado, com vista à autorização da participação dos seus educandos (Anexo I).

Por meio das oito entrevistas realizadas, educador e crianças, conseguiu responder-se aos objetivos inicialmente formulados. As respostas obtidas (Anexo J e K) foram posteriormente categorizadas e analisadas (Anexo L e M), perspetivando uma triangulação dos dados com a literatura convocada e as notas de campo elaboradas, que favorecesse conclusões mais fiáveis sobre a investigação.

Assim, os dados apresentados e discutidos seguidamente orientar-se-ão segundo os objetivos da investigação, visando refletir, de forma sistemática, os resultados indagados.

4.4.1. Conceções da equipa educativa e das crianças sobre os grupos etariamente heterogéneos na EPE

O educador cooperante, em concordância com Durkeim (1998), afirma que a heterogeneidade está relacionada com a diversidade de características dos indivíduos, nomeadamente, com os seus *“ritmos de aprendizagem, experiências, culturas, línguas, interesses e necessidades das crianças num grupo educativo”* (Entrevista ao Educador Cooperante – Anexo J). O educador ainda refere que esta diversidade pode manifestar-se na criança em diversos aspetos, entre os quais: *“a idade, o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, o contexto familiar e socioeconómico, bem como as capacidades e dificuldades individuais de cada criança”* (Entrevista ao Educador Cooperante – Anexo J). Tal posicionamento reforçará a ideia de que é na sala de atividades, na qual crianças com características diferentes entre si se reúnem, que as mesmas enriquecem as suas aprendizagens e a aquisição de conhecimentos (Cochito, 2004; Silva et al., 2016).

Considerando a idade das crianças do grupo (entre três e cinco anos), estas não foram diretamente questionadas sobre o que consideram ser “heterogeneidade”. Procurou-se antes perceber a noção que as mesmas apresentavam do conceito de heterogeneidade dentro da sala de atividades, e como a viam. Introduziu-se o tema através da abordagem aos “pares pedagógicos”, enquanto estratégia de cooperação entre crianças, questionando-as sobre as idades (cronológicas) dos seus pares e a noção que tinham de serem as mais velhas ou mais novas do par.

Das sete crianças entrevistadas, duas mencionaram que não sabiam a idade do seu par pedagógico, enquanto as restantes, cinco crianças, apresentaram a idade corretamente. As crianças que mostraram não saber a idade foram as crianças de três anos. Todavia, quando questionadas sobre a idade relativa, ou seja, se o par era mais velho ou mais novo, seis apresentaram a resposta correta, enquanto uma mostrou não a saber. Através da introdução das idades dos pares pedagógicos, as crianças evidenciaram se tinham conhecimento da diferença de idades presentes no seu grupo. Apenas uma das sete crianças afirmou que todas apresentavam a mesma idade. Não obstante, quando questionadas sobre o seu grupo etário no seio do grupo alargado, todas responderam o seu grupo, por exemplo de 3, 4, ou 5 anos.

Quando questionadas sobre a sua apreciação face a esta heterogeneidade etária dentro da sala de atividades, cinco crianças mostraram um parecer positivo, tal como: “*Gosto dos meninos com três anos, quatro anos, cinco anos e seis anos*” (MR.). Contudo, uma das crianças afirmou “*Gostava que tivessem a mesma idade*” (PR.), reforçando que gostaria que o seu grupo fosse todo para “os marinheiros” (PR.) sem, portanto, que mudasse ao longo do dia. Das restantes crianças, 2 afirmaram não saber justificar, 3 não justificaram de forma clara, afirmando que gostavam assim, “*Porque sim*” (MA). Por último, uma das crianças afirmou a sua apreciação pelo facto de existirem crianças de várias idades em sala de atividades e, assim, de terem “*muitos amigos*” (AL.).

A pergunta relativa à apreciação da heterogeneidade em sala de atividades e a sua respetiva justificação não foi realizada à KB., que afirmou que todo o grupo apresentava a mesma idade. Optou-se por não se questionar a criança, para não pôr em causa a sua resposta e arriscar retraí-la na restante entrevista.

4.4.2. Benefícios e desafios dos grupos etariamente heterogéneos em JI

De forma a compreender o impacto deste tipo de organização pedagógica, tanto nas crianças como na ação do educador, procurou-se questionar os entrevistados sobre os benefícios e desafios da mesma.

Considerando a entrevista realizada ao educador cooperante, este ambiente, etariamente heterogéneo, oferece ao grupo de crianças um “*ambiente de aprendizagem rico e diversificado*” (Entrevista ao Educador Cooperante – Anexo J), gerado por

estímulos variados, que resultam da partilha de conhecimentos entre as interações das crianças: “(...) Todas as crianças contaram o que fizeram no seu fim de semana ao educador e à auxiliar” (NC, dia 30 de setembro de 2024, n.º 4).

Além disso, o mesmo afirma que a convivência de crianças com diferentes idades incentiva o desenvolvimento de capacidades sociais, como “*a empatia, a partilha, a ajuda e a resolução de conflitos de forma cooperativa*” (Entrevista ao Educador Cooperante – Anexo J), como foi o caso do “O AF. [que] durante o jogo de mancala perdeu e a MV. foi até ao encontro deste e deu-lhe um abraço e um beijinho, e disse-lhe que não fazia mal perder” (NC, dia 11 de dezembro de 2024, n.º 3). Através delas, as crianças, sobretudo as mais velhas, servem de exemplo às mais novas, oferecendo-lhes um “*suporte para a aprendizagem*” (Entrevista ao Educador Cooperante – Anexo J). Tais respostas encontrar-se-ão com a perspetiva de Rasmussen (2005), para quem as crianças mais velhas permitem-se ser os exemplos no grupo, criando mecanismos de ensino, liderança e, um sentido de proteção para com os mais novos (Gray, 2007) – em suma, e como refere o próprio educador, “*fortalecendo o seu sentido de responsabilidade*” (Entrevista ao Educador Cooperante – Anexo J). Esses mesmos benefícios foram igualmente evidenciados ao longo da minha prática, como, por exemplo, quando “O DG. afirmou que auxiliava o DS. no que este precisasse durante o momento da pintura” (NC, dia 9 de outubro de 2024, n.º 7) ou quando, “Na parte da tarde, as crianças estiveram a recortar cinco brinquedos de revistas que gostariam de pedir ao Pai Natal e a colá-los numa folha, sendo que as crianças de 5 anos auxiliaram as de 3 anos, sem nenhuma indicação da equipa educativa” (NC, dia 27 de novembro de 2024, n.º 5).

Ademais, se considerarmos, como postula Cochito (2004), que o contacto frequente com a diferença capacita as crianças para a aceitarem e respeitarem, este pensamento aplicar-se-á à aceitação da diferença observada tanto nas idades variadas do grupo, como em outras características em que se verifica a sua heterogeneidade, nomeadamente nos seus ritmos de aprendizagem. O grupo através do contacto frequente com a diferença fica munido de capacidades sociais, como a “*empatia*” e a “*colaboração*”, tornando a sala de atividades num ambiente mais inclusivo e solidário. Através deste contacto, as crianças tornam-se mais adaptáveis, aprendendo a lidar e a respeitar os outros, aspeto esse igualmente referido pelo educador e evidenciado nas minhas

observações: “Durante a hora dos marujos, o FM. foi auxiliar uma criança de outra sala, uma vez que este não consegue andar devido a problemas de mobilidade” (NC, dia 10 de dezembro e 2024, n.º 8). Além disso, o educador reforça que, através desta organização pedagógica, as crianças logram uma personalização da sua aprendizagem, “*sem a pressão de um modelo rígido de progressão por idade*” (Entrevista ao Educador Cooperante- Anexo J).

Contudo, o educador aponta desafios para as crianças com este tipo de organização, uma vez que cada idade terá associada diferentes necessidades. Por isso, é fundamental que a equipa educativa mantenha um olhar atento às mesmas durante as atividades realizadas, não excluindo nenhuma delas:

O educador observou de forma atenta a forma como as crianças lançavam o objeto. Caso as crianças não o estivessem a fazer de forma correta, o educador explicava e exemplificava, de modo a que a criança lançasse de forma correta (NC, dia 22 de janeiro de 2015, n.º 4).

O docente ainda afirma que as crianças mais novas poderão sentir-se intimidadas ou excluídas, enquanto as mais velhas poderão desmotivar devido à falta de desafio apresentado. Em concordância, Rasmussen (2005) explica que as crianças mais novas poderão sentir intimidação por parte das mais velhas, caso estas tenham um comportamento autoritário ou arrogante, assim como as mais velhas poderão sentir-se sobrecarregadas com pedidos de ajuda e de atenção por parte das mais novas. Contudo, o docente conclui que é natural existirem estes conflitos, pois as crianças apresentam diferenças ao nível da sua “*maturidade e [dos seus] interesses*” (Entrevista ao Educador Cooperante- Anexo J), porém facilmente minimizadas com uma mediação atenta.

Na verdade, e tanto quanto me foi possível observar, a interação entre as crianças de diferentes idades não acontece exclusivamente durante as atividades que a equipa educativa proporciona ao grupo:

Durante a atividade “O que me faz sorrir”, algumas crianças com três anos não encontraram o seu sorriso e ficaram frustradas. As crianças mais velhas, como o AF., ajudaram as mais novas” (NC, dia 7 de outubro de 2024, n.º 4);

A RS não conseguia abrir uma caixa de brinquedos e pediu ajuda à FJ., que se mostrou logo pronta para a ajudar (NC, dia 3 de dezembro de 2024, n.º 3);

As crianças de 3 anos estavam a deitar-se para irem dormir a sesta e FL. não estava a conseguir tirar os sapatos; o AF. foi ter com o colega e ajudou-o a descalçar-se (NC, dia 8 de janeiro de 2025, n.º 6);

Estava a auxiliar a TV. a colocar as presenças quando o DSa. veio ao encontro da colega e perguntou se esta necessitava de ajuda. Retirei-me do meio das duas crianças e fiquei a observar a TV. a assinalar as presenças e as faltas, e o DSa. a indicar o nome da próxima criança e ajudá-la na escolha do símbolo que esta deveria colocar (NC, dia 13 de janeiro de 2025, n.º 5).

Conforme evidenciado através dos registos acima, esta interação era igualmente notada no quotidiano do grupo, refletindo-se numa ajuda diária entre as crianças.

Importa salientar que as perguntas realizadas às crianças, e discutidas nesta secção, não foram feitas de forma direta; através dos seus pares pedagógicos, procurei perceber que tarefas desempenhavam diariamente e se, no caso de lhes ser dada a oportunidade, alterariam o seu par. Esta questão permitiu ainda compreender a apreciação das crianças sobre a sua interação direta com o par que, na maioria dos casos, apresentava uma idade diferente. Através destas questões, foi possível compreender a importância que cada criança se atribuía a si mesma dentro do par, procurando saber se as tarefas que desempenhava iam ao encontro dos benefícios apresentados por autores de referência na área.

Relativamente à questão sobre as tarefas que realizavam em conjunto, a maioria das crianças afirmou brincar no recreio, oferecendo respostas, tais como: “*Brincar*” (KB); “*Também brinco no recreio...*” (AL.). Para além de mencionarem este momento importante de brincadeira, as crianças também identificam momentos da rotina em que desempenham tarefas com os pares: “*Dar a mão, quando vou comer a fruta*” (AL.); “*Dou-lhe a mão (...), para não nos perdermos*” (MV).

Relativamente à apreciação das mesmas sobre a sua interação com crianças com idades diferentes, através dos pares pedagógicos, seis crianças afirmaram que não

gostariam de os alterar, salientando a sua apreciação positiva acerca dos mesmos: “*Gosto do AC.*” (KB.); “*Gosto de ficar com ele*” (AL.); “*Gosto deste par*” (TB.).

Em suma, tanto pelas respostas do educador, como pelas das crianças, ficam evidentes os benefícios deste modelo, preparando as crianças para contextos sociais futuros, nos quais virão a interagir com pessoas com idades e/ou características diferentes. Ao experienciarem desde cedo esta interação, adquirem capacidades que as irão, portanto, ajudar na sua vida futura.

4.4.3. Estratégias potenciadoras da aprendizagem em grupos etariamente heterogéneos na EPE

Para dar resposta ao terceiro objetivo do estudo, centrado na ação e no planeamento do docente junto de um grupo etariamente heterogéneo, mobilizam-se, essencialmente, nesta secção, as respostas obtidas na entrevista ao educador cooperante.

A diferenciação pedagógica deve estar, inevitavelmente, aliada à heterogeneidade etária, devido aos diferentes estágios de desenvolvimento associados às diferentes idades das crianças, como é de esperar, segundo o educador cooperante, num grupo etariamente heterogéneo. Na ótica do profissional, esta diferenciação baseia-se na “*adaptação das estratégias educativas às necessidades individuais de cada criança*” (Entrevista ao Educador Cooperante – Anexo J), de forma a respeitar as diferentes características de cada uma. Em seu entender, esta diferenciação pode ser realizada através do “*nível do conteúdo, do processo, do produto ou do ambiente*” (Entrevista ao Educador Cooperante – Anexo J), criando assim oportunidades equitativas para todos. O mesmo verifiquei, através das minhas observações:

As crianças de três anos mostraram mais dificuldade em picotar, comparativamente com o grupo de crianças de cinco anos. Estas crianças mais novas sentiam frustração em não conseguirem desempenhar a tarefa, pois foi-lhes dada a possibilidade de recortarem com a tesoura (NC, dia 22 de outubro de 2024, n.º 4);

A RS. ao preencher a tabela da quantificação dos quadros, não conseguiu desenhar o número “2”. Como tal, sugeri que a criança fizesse a

contagem com um símbolo que preferisse (NC, dia 13 de novembro de 2014, n.º 4).

Este é também, aliás, o pensamento de Tomlinson (1999), para quem a diferenciação pedagógica visa, acima de tudo, proporcionar oportunidades equitativas e não igualitárias. O mesmo autor afirma que se tem de ter em consideração o reportório de cada criança, para aplicar de forma eficiente atividades benéficas para as suas aprendizagens.

Na perspetiva do educador cooperante, as crianças, segundo as várias idades, devem ser estimuladas em concordância com as suas necessidades, cabendo ao docente realizar “*propostas pedagógicas que sejam estimulantes e acessíveis a todas*” (Entrevista ao Educador Cooperante – Anexo J), o que lhe exige uma maior disponibilidade de tempo e de recursos para a criação de atividades ajustadas às várias necessidades. Tal é reforçado por Kalaoja e Pietarinen (2009 citado por Ronksley-Paiva, Barton e Pendergast, 2019), ao afirmarem que docentes que estejam perante grupos etariamente heterogéneos têm a seu cargo um maior volume de trabalho e uma maior complexidade no seu planeamento.

O volume de trabalho associado, segundo o educador, reflete-se, também, na constante atualização dos seus saberes sobre “*metodologias inclusivas e diferenciadas*” (Entrevista ao Educador Cooperante – Anexo J), bem como na adaptação de estratégias para o envolvimento de todo o grupo, através de diferentes níveis de desafio, e na flexibilidade da escolha das atividades, dando a oportunidade às crianças de participarem, segundo os seus gostos e interesses. Para ir ao encontro dos mesmos, o educador cooperante salienta que é crucial que se tenha um olhar atento para com o grupo. Em concordância, Ronksley-Paiva, Barton e Pendergast (2019) sugerem, também, que as práticas devem partir dos gostos e dos interesses das crianças, de forma a cativá-las e envolvê-las no momento de exploração, garantindo a participação significativa de todas.

Contudo, o educador cooperante evidencia que nem sempre é possível a participação de todas as crianças, se não for, por exemplo, da sua vontade, como me foi possível observar:

O AF., durante o momento de pintura com o gelo colorido, mostrou que não queria fazer aquela atividade. Fui até à criança e perguntei-lhe o porquê de não a querer fazer. Este afirmou-me que não se sentia

confortável a sujar as suas mãos. Respeitei a vontade da criança (...) (NC, dia 7 de janeiro de 2015, n.º 3).

O ambiente educativo, por sua vez, deve espelhar as necessidades do grupo, estando suscetível à mudança, sempre que necessário (Forneiro, 1998). Considerando que um grupo etariamente heterogéneo inclui crianças com diferentes idades, que podem ou não ter associados diferentes estágios de desenvolvimento, importa, segundo Forneiro (1998), que o seu ambiente educativo espelhe essa mesma condicionante. Perante as respostas do educador, compreende-se que a sala está organizada segundo centros de interesse do grupo, apresentando recursos com diferentes graus de complexidade. A complexidade variável dos recursos confere a cada criança a oportunidade de utilizá-los conforme se sintam mais confortáveis.

Paralelamente à organização do ambiente educativo, o educador afirma ainda criar propostas de atividades com diferentes níveis de exploração, respeitando o grau e o ritmo de desenvolvimento individual de cada criança, tal como evidencia a seguinte nota de campo: *“Na atividade da pintura com gelo colorido, a TB. estava a pintar com o gelo da vertical, da mesma forma que segura um lápis ou uma caneta, enquanto a RS. agarrava na horizontal, arrastando o gelo”* (NC, dia 7 de janeiro de 2025, n.º 5). Tal corresponderá também ao preconizado por Ronksley-Paiva, Barton e Pendergast (2019) a respeito da organização do planeamento com atenção não especificamente às diferentes idades do grupo, mas sim aos seus níveis de desenvolvimento.

O que poderá distinguir a presente investigação de outras igualmente incidentes sobre o tema é a divisão (ou reorganização), observada na OS, de todas as crianças do JI por grupos etários, num momento específico da rotina diária, independentemente do seu grupo e equipa de sala. Conforme se descreveu em momento anterior, enquanto as crianças de 3 anos se encontram no momento de repouso, a maioria das crianças de 4 anos integra a “Hora dos marujos” e a das crianças de 5 anos, a “Hora dos marinheiros”. Trata-se, para cada um destes grupos, da maioria das crianças (e não da sua totalidade em cada faixa etária), uma vez que existem casos excecionais, como no caso de crianças de 5 anos, para os quais os educadores, em prol do seu bem-estar, sugerem às famílias que permaneçam mais um ano no grupo etário anterior/dos “marujos”. Do mesmo modo, por algumas crianças completarem os seis anos no final do ano civil e, por tal, não

ingressarem no próximo ano letivo no 1.º CEB, estas poderão continuar a frequentar a “Hora dos marinheiros”. Portanto, as crianças que não apresentam 3 anos, poderão, ao longo do dia, experienciar momentos de atividades em grupos heterogéneos e homogéneos em termos de idade:

Todos os grupos de jardim de infância foram divididos pelas suas idades. O grupo dos “marujos” tem crianças com quatro e algumas com cinco anos, enquanto o grupo dos “marinheiros” tem crianças com cinco e algumas com seis anos. Durante uma hora, os docentes subdividem-se entre estes grupos e desenvolvem atividades com graus de exigência diferentes, consoante a sua faixa etária (NC, dia 30 de setembro de 2024, n.º 8).

Relativamente à forma como foi implementado este tipo de organização, não obtive resposta por parte do educador, uma vez que a prática já existia quando o docente assumiu as suas funções na valência de JI.

A separação das crianças pelas suas idades é uma realidade para todas as crianças de JI nesta OS. Nessa medida, nas entrevistas realizadas às mesmas, dedicou-se uma secção à homogeneidade etária das crianças, para perceber se tanto as crianças como o docente mencionavam especificidades relativas a este tipo de organização pedagógica, tal como ao tipo de atividades que privilegiavam, os seus modos de planeamento e de organização, bem como as vantagens específicas que se lhe pudessem associar. Considerando as respostas das crianças, as que pertencem ao grupo dos “marujos” traduzem as atividades que realizam em “*desenhos*”, “*construções*” e “*números*” (MR). Em comparação, e a respeito das propostas dinamizadas nesses momentos, o educador descreve-as como “*atividades lúdico-pedagógicas*” (Entrevista ao Educador Cooperante – Anexo J).

Relativamente às crianças que frequentam o grupo dos “marinheiros”, apenas uma se refere concretamente a uma atividade que realizaram, centrada na exploração da linguagem oral. As restantes crianças ora destacam o tema de um conjunto de atividades, ora referem realizar “*trabalhos*” (TB.), ora ainda afirmam não realizar aprendizagens, como foi o caso da MV. Em contraste, o educador refere que as atividades propostas visam o desenvolvimento de competências específicas.

Tendo em conta o que foi mencionado tanto pelo docente, como pelas crianças, infere-se então que não existem especificidades nas atividades realizadas nos grupos etariamente homogêneos, pois o foco das mesmas está em desenvolver competências que são específicas das idades, através de formas lúdicas e pedagógicas.

Relativamente à organização da equipa docente nos momentos dos “marujos” e “marinheiros”, esta não é similar ao restante dia das crianças, nomeadamente quando se encontram nos seus grupos com os respetivos educadores. O momento dos “marujos” é conduzido por três educadoras que acompanham todas as crianças do grupo, podendo ou não ser a educadora de sala de algumas delas. Já nos “marinheiros”, as crianças são organizadas (subgrupadas) em três grupos, que têm presentes, em cada um deles, crianças referentes a duas salas de atividades. Semanalmente, um dos três educadores destinados às crianças dos “marinheiros”, muda. Ou seja, os “marinheiros” vão variando entre estes três educadores ao longo do ano letivo: cada educador conduz, numa semana, um subgrupo dos marinheiros, trocando o mesmo na semana seguinte; estas crianças podem, também, ou não, deparar-se com os seus educadores de sala.

Em jeito de conclusão, as respostas do educador sublinham as vantagens desta separação das crianças, tendo em conta as suas idades. O educador refere que a mesma torna possível a realização de atividades mais direcionadas para as suas necessidades específicas, o que lhe confere uma maior facilidade na organização e na gestão do seu tempo, salientando as múltiplas vantagens do confronto das crianças com diferentes idades para o seu desenvolvimento, tal como referido por Gray (2007), Rasmussen (2005) e Silva et al. (2016).

4.5. Síntese de Resultados

A heterogeneidade estará sempre presente numa sala de atividades, mesmo que as idades sejam idênticas, pois como afirma Durkeim (1998), a heterogeneidade baseia-se nas diferenças entre cada Ser Humano, não especificamente na idade. Nesse seguimento, Cochito (2004), tal como o docente, sugere que é no ambiente de sala de atividades que as crianças têm contacto com estas diferenças, como, por exemplo, através dos seus ritmos de aprendizagem, experiências, cultura, línguas, interesses e necessidades, entre outros. A perceção da heterogeneidade etária é identificada pela maioria das crianças

entrevistadas, sendo que uma delas, com três anos, não a apresentava. Apesar de existir esta maioria, duas das sete crianças entrevistadas não apresentavam saber a idade do seu par pedagógico. Com isto, concluo que, apesar de terem consciência da presença da heterogeneidade etária em sala de atividade, não têm necessariamente consciência da idade de cada colega. Pelo contrário, a noção da sua própria idade está presente, tendo as crianças a capacidade de se incluírem no grupo referente à sua idade.

Relativamente às vantagens e desvantagens de grupos etariamente heterogêneos, estes apresentam maior número de vantagens em comparação com os desafios, pois estes últimos não são consensuais entre autores. Antes de mais, gostaria de salientar o facto de não utilizar o termo “desvantagens”, já que nenhum autor se refere às mesmas, no contexto pedagógico apreciado, além de este tipo de abordagem poder contemplar aspetos porventura mais complexos em comparação com os demais, embora sem prejuízos para as crianças.

Tanto para Rasmussen (2005) como para o educador, as crianças, quando expostas a este tipo de organização pedagógica, desenvolvem competências sociais, como a liderança e/ou a cooperação, traduzidas na empatia, no espírito de ajuda e na resolução cooperada de conflitos. As vantagens são apontadas em ambas as direções (Gray, 2007), isto é, tanto para as crianças mais velhas, como para as mais novas. Por um lado, as mais velhas evidenciam competências de cuidado para com as mais novas e, por outro, as mais novas sentem-se protegidas e acolhidas (Gray, 2007). A meu ver, é através deste convívio que as crianças adquirem estas capacidades, úteis e fundamentais para o seu futuro, com as quais, de outra forma, não seriam confrontadas.

Quanto aos momentos/grupos etariamente homogêneos, o educador também salienta algumas vantagens, relacionadas, por exemplo, com um planeamento mais direccionado para as competências a desenvolver e uma observação mais detalhada. A meu ver, e tal como apontam Schachter et al. (1951), não existem benefícios específicos por separar o grupo que está quotidianamente habituado a estar reunido. Existem variadíssimas vantagens associadas a esta forma de organização, contudo podem-se tornar comprometidas quando um grupo coeso é separado, pois, como explicam Schachter et al. (1951, citado por Forsyth, 2021), quanto mais coeso for o grupo, maior será a sua produtividade. O mesmo se comprova face à opinião de uma criança

entrevistada, que demonstra o seu desagrado face à separação do seu grupo. O educador, à semelhança de Gray (2007), sublinha que as crianças não apresentam todas os mesmos ritmos de desenvolvimento, por isso, mesmo que crie atividades mais focalizadas para uma faixa etária, nem todas estarão suficientemente desenvolvidas para as explorar. Assim, acredito que este tipo de atividades mais direcionadas, que pressupõem uma atenção detalhada, conseguem ser realizadas em contexto de salas etariamente heterogéneas. Para isso acontecer, é fundamental a organização do docente para dar a atenção devida a cada criança.

Por último, considerando autores, como Kalaoja e Pietarinen (2009 citado por Ronksley-Paiva, Barton e Pendergast, 2019), estes referem que docentes que tenham a seu cargo grupos etariamente heterogéneos têm um trabalho acrescido por terem de conciliar vários níveis e ritmos de desenvolvimento numa mesma e única atividade. Contudo, acredito que é através de um trabalho atento por parte do educador que o seu grupo consegue adquirir aprendizagens, e não exclusivamente numa relação educador-criança. Este tipo de organização pedagógica, como se referiu antes, confere às crianças a oportunidade de se desenvolverem a um ritmo próprio, sem a sua comparação esperada com grupos etariamente homogéneos (Gray, 2007). De destacar, ainda, a oportunidade de, em grupos etariamente heterogéneos, as crianças estarem mais aptas para a vida futura, uma vez que, como refere o educador cooperante, as mesmas irão, certamente, no seu futuro, contactar com pessoas de diferentes idades e características. E tal como sugere Cochito (2004), ao estarem habituadas, desde tenra idade, a lidar com a diferença, maior será a probabilidade de as crianças se tornarem adultos mais tolerantes.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

As Práticas Profissionais Supervisionadas tiveram como principal objetivo preparar-nos, enquanto estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar, para os futuros ambientes educativos nos quais viremos a inserir-nos. A primeira prática que nos foi proporcionada, no contexto da PPS I, foi realizada na valência de creche e a segunda, a PPS II, num contexto de JI. Considerando as diferentes idades das crianças em cada valência, é de esperar que suponham objetivos específicos diferentes, uma vez que as crianças se encontram em fases de desenvolvimento diferentes. Não obstante, identifiquei um objetivo comum aos vários docentes com os quais me cruzei: possibilitar às crianças atividades e oportunidades de aprendizagem enriquecedoras, priorizando os seus ritmos e necessidades, as suas vontades e gostos.

A minha prática, em ambos os contextos, também foi diferenciada. Por um lado, encontrava-me perante dois grupos diferentes, o que me obrigava a adotar uma prática adequada a cada um deles; por outro lado, pelos próprios objetivos e exigências do plano de estudos académicos. Todavia, reconheço dimensões similares nas abordagens com as crianças, e que procurei ter igualmente presentes em ambos os contextos, mantendo-me sempre disponível para as conhecer, respeitando o seu espaço e a personalidade de cada uma. A forma empenhada e respeitadora como me apresentei nas duas práticas fez-me conseguir tirar o melhor proveito das mesmas, aprendendo todos os dias, tanto com a equipa educativa, como com as crianças e as famílias.

A forma de recolha de informações foi também idêntica em ambos os estágios, baseando-a na observação e em registos escritos e fotográficos de momentos importantes do quotidiano das crianças, obedecendo sempre ao anonimato das mesmas e ao da própria OS.

Em ambas as minhas práticas, as equipas educativas mostraram-se recetivas à minha chegada aos seus ambientes. A boa relação já existente entre as equipas educativas deu-me a oportunidade de as conhecer e de me dar a conhecer. Esta relação harmoniosa da equipa deu-me abertura suficiente para apresentar as minhas dúvidas e/ou sugestões, ao longo dos meses de estágio, facilitando a minha integração e permitindo-me passar do “eu” para o “nós” (Platone & Hardy 2004).

As crianças espelhavam o bom ambiente que era vivido dentro das salas de atividades, mostrando contentamento no seu dia a dia e a relação afetiva que nutriam com

a sua equipa de sala. A esse respeito, um aspeto que considero interessante prende-se, no contexto de JI, com a figura de referência das crianças, residindo, na maioria dos casos, no educador, enquanto figura central da sala de atividades. Ao contrário do que observara em práticas anteriores, neste contexto educativo a AAE é reconhecida, também ela, como uma figura de referência. Todas as atividades desenvolvidas foram do conhecimento da mesma, tendo sido valorizada a sua opinião em momentos de planeamento, vivendo a equipa um projeto comum (Perrenoud, 2000):

Durante o momento da manhã, eu e o educador conversámos sobre atividades futuras para fazer com as crianças. No fim deste momento de conversa, o docente refere-me que terei de comunicar, também, à auxiliar as atividades que irei realizar (NC, dia 4 de outubro de 2024, n.º 3).

Para terminar, e em concordância com Mouvet & Hardy (2004), acredito que esta relação tão positiva observada durante os meses de prática se deve, sobretudo, à comunicação entre estes dois agentes educativos e ao seu respeito mútuo sobre a posição que cada um exerce na OS.

A facilidade de comunicação entre mim e a equipa educativa reforçou a minha ligação com a mesma. Em ambos os contextos, a minha opinião, sempre fundamentada, foi respeitada e valorizada. Do mesmo modo, objetivei deste o primeiro dia respeitar as equipas educativas e aprender o máximo possível com elas. A minha vontade de aprender fez também aumentar a vontade da equipa de me ensinar, gerando-se um ambiente diário de aprendizagem.

A comunicação que mantive com as crianças foi igualmente distinta em ambas as PPS I e II. Nos dois contextos educativos, esforcei-me por escutar e compreender as crianças, ainda que, na prática em creche, em virtude de algumas crianças apresentarem maiores dificuldades na fala, me vi dificultada na sua compreensão. Sempre atenta às suas necessidades, esforcei-me, não obstante, para que todas fossem compreendidas:

O MA. estava a contar um acontecimento que teve no fim de semana e eu não consegui perceber o que a criança me queria transmitir. Pedi se esta podia repetir e a criança veio junto ao meu ouvido e repetiu a frase (NC, dia 14 de outubro de 2024, n.º 2).

Já no contexto de JI, apesar de as crianças apresentarem diferentes idades, não existiu nenhum constrangimento nos diálogos, tanto na troca de opiniões como na verbalização dos seus gostos.

O projeto “Isso é mesmo um desenho?” foi o que marcou a maior diferença na minha prática em JI, comparativamente com a anterior, em que a sua realização não me fora solicitada. Este projeto ofereceu-me, então, a possibilidade de ganhar maior confiança e autonomia não só na planificação das atividades, como na condução do grupo, no decurso das mesmas, ou mesmo, como competência ainda a melhorar, na previsão e na gestão de situações imprevistas surgidas durante a sua realização. Este revelou-se, de facto, um dos meus maiores desafios, ensinando-me a reconhecer o papel e a capacidade que competem ao educador de os contornar sem comprometer as suas propostas, tal como me aconteceu no seguinte episódio: “A atividade foi adaptada à sua planificação inicial, devido ao tempo meteorológico. A ‘guerra’ de bolas de neve foi realizada no recreio interior, em vez de o exterior” (NC, dia 8 de janeiro de 2024, n.º 5).

O impacto do projeto foi, portanto, não só para as crianças, como para mim, muito positivo, tendo-me permitido desenvolver competências que estou convicta de me serem necessárias e úteis no meu futuro profissional enquanto educadora. A sua elaboração, além disso, fomentou uma interação mais próxima com as famílias, comparativamente, também, com a anterior prática vivenciada em creche. Desde o início, as famílias mostraram-se participativas no projeto, contribuindo com o que estava ao seu alcance para o enriquecer. Na verdade, o seu envolvimento era já notório no quotidiano das crianças, tendo-o observado, também, em muitos outros momentos da minha prática, em que me manifestaram, inclusivamente, o seu apreço.

Esta minha proximidade com as famílias contribuiu, assim, para que me sentisse mais incluída no grupo, incentivando-me a criar formas de interação com as mesmas, dando-lhes a conhecer e envolvendo-as nas atividades realizadas com os seus educandos em sala de atividades. Assim, esta prática mostrou-me que quanto maior for a disponibilidade do educador para com as famílias maior será a participação e o contributo das mesmas, sendo as crianças as maiores privilegiadas, por se sentirem representadas no seu ambiente educativo (Silva et al., 2016).

A realização do Portefólio de Aprendizagem e Desenvolvimento com uma criança do grupo, enquanto estratégia promotora da sua aprendizagem (APEI, 2008), foi outra tarefa de carácter obrigatório desempenhada em ambas as práticas. Neste documento, testemunharam-se atividades realizadas pela criança ao longo de todo o tempo da minha prática, bem como aprendizagens significativas que tenham ocorrido durante esse período.

Na prática em JI, a elaboração deste recurso gerou, contudo, alguma controvérsia, já que, por motivos alheios à minha prática, me vi forçada a interromper o processo com a primeira criança seleccionada, mas que, em conjunto com o educador, me foi possível ultrapassar, retomando-o com outra criança e assim conferindo-lhe o rigor e a complexidade devidos, apesar de o tempo útil para a sua realização ter sido mais reduzido com a segunda criança. Contudo, tanto em creche como em JI, os documentos construídos deram-me a possibilidade de conhecer, de uma forma mais aprofundada, as crianças em questão, permitindo-lhes serem parte integrante do seu processo de aprendizagem. Não obstante, de forma a melhorar a minha prática, tive como objetivo, neste último contexto, o de a criança lograr um papel mais ativo na realização deste documento, o que considero ter conseguido cumprir.

Em suma, todas as minhas práticas foram enriquecedoras, deixando uma marca muito positiva em mim. Tive a oportunidade de aprender mais e contactar com várias metodologias que me irão, certamente, inspirar e auxiliar a escolher qual praticarei no meu futuro. Todavia, nem todos os momentos foram fáceis, exigindo-me, alguns deles, maior esforço pessoal para os ultrapassar. Em qualquer caso, foram momentos construtivos e de evidente aprendizagem, podendo hoje reconhecer que todas as experiências vivenciadas contribuíram para a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância. Quero, por isso, também, salientar o marco importante de todos os docentes com os quais me cruzei, que me ajudaram (e ajudarão) ao longo do meu percurso, que assumo em contínua reflexão e transformação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

A heterogeneidade etária não foi o primeiro tema que procurei investigar. Na verdade, antes de iniciar a minha prática, vira-me motivada a investigar o tema da aquisição da linguagem. Contudo, ao longo da PPS II, e em face da realidade do grupo, percebi que, apesar de se tratar de um tema de pesquisa relevante e pertinente, deveria fazer incidir a minha investigação sobre as necessidades do contexto observado. Em práticas passadas, já havia tido a oportunidade de me inserir em salas/grupos etariamente heterogênea/os. Porém, nunca me tinha despertado interesse de estudo esta organização pedagógica, talvez por nunca antes ter sido confrontada com a sua variação ao longo do dia, como a que então presenciei nesta OS, e que me motivara a compreender as intenções dessa mesma prática educativa.

A minha PPS, iniciada a 30 de setembro de 2024 e terminada a 24 de janeiro de 2025, foi muito trabalhosa, obrigando-me a desenvolver maiores competências de organização daquela a que estava habituada. Devido ao volume avultado de trabalhos, senti que pude não ter prestado a melhor atenção a cada criança. Esforcei-me para tal, desde o primeiro dia, e dei sempre o meu melhor, contudo, reconheço ter estado, por vezes, mais preocupada como os trabalhos académicos, o que não me permitiu dar toda a atenção merecida ao grupo. Este será, porventura, o único ponto menos positivo que identifico na minha prática, e longe de se sobrepôr a todos os que possa apontar como positivos; esses que me permitiram concluir esta prática com um sentimento de satisfação e realização, por ter dado o meu melhor, esperando ter conseguido deixar uma marca em cada pessoa com a qual me cruzei, tanto no seio da equipa educativa, como nas crianças e suas famílias, pois todas elas deixaram, em mim, uma marca muito significativa, que irei, certamente, levar para a vida.

Dos variados pontos positivos da minha PPS, destaco, desde logo, a forma como fui acolhida, tanto pelas crianças, como pela equipa educativa, que possibilitaram minimizar o meu período de adaptação. O educador, na segunda semana de estágio, ofereceu-me logo a oportunidade de o ajudar dali em diante, na organização semanal e diária do grupo, motivando-me a ficar mais atenta aos interesses e às curiosidades das crianças da Sala B, e a planear atividades que fossem ao encontro dos mesmos.

Porém, não aprendi exclusivamente com a equipa educativa, as crianças do grupo tiveram, também, um papel muito ativo na minha aquisição de conhecimentos, dando-me

a oportunidade de criar com elas uma relação afetiva próxima; o que dificultou, até, o momento da despedida, no último dia da prática. Levo, sobretudo, o olhar atento que cada uma das crianças teve para comigo, uma das diferenças que senti nesta valência de JI. São crianças atentas, empáticas e preocupadas com o próximo, que procuram carinho e afeto, mas que revelam a mesma vontade de os dar aos que mais gostam (e/ou necessitam). Sinto-me privilegiada por o ter sentido de uma forma singular e muito calorosa.

A investigação desenvolvida, por sua vez, foi considerada no tempo disponível para a sua realização, mesmo reconhecendo as suas limitações e alguns pontos de estudo que pudessem ter sido melhor explorados. Considero que teria sido benéfico, por exemplo, outro momento de prática de intervenção, ou mesmo de observação, com um grupo de crianças que não se definisse pela heterogeneidade etária. As técnicas de recolha de informação e de tratamento dos dados seriam, porventura, idênticas, assim como os aspetos estudados, contudo, este tipo de comparação permitir-me-ia compreender, de forma mais fiável, se o tipo de organização pedagógica apreciada poderia ou não influenciar o desenvolvimento de cada criança, ou se dependeria, também, da realidade que integra.

Independentemente disso, esta prática fez-me perceber que o educador possui um papel determinante em grupos etariamente heterogêneos, pois este tem de estar munido de práticas e estratégias que consigam abranger todos os interesses e necessidades das crianças. Num primeiro momento, em que iniciei o meu estágio, diria que não seria possível criar um ambiente que fosse simultaneamente rico para todas as faixas etárias da sala de atividades, acreditando existir sempre um grupo etário excluído de forma involuntária. Com o avançar da prática, graças ao exemplo da equipa educativa e à reflexão cooperada com a mesma, tive a oportunidade de contrariar esta ideia, comprovando que, se o educador estiver atento e reconhecer cada criança do grupo como um ser único, ver-se-á capaz de criar práticas adequadas e enriquecedoras para todas.

Com esta experiência, sinto-me, então, melhor preparada, mesmo se ainda com muito para aprender, também no que à minha prática com grupos etariamente heterogêneos diz respeito, para a qual já considero, ainda assim, ter conseguido munir-me de diferentes estratégias aprendidas. O tema investigado, tal como o educador cooperante me ensinou, deu-me a capacidade de estar mais atenta ao grupo, de ouvir as

suas dúvidas, os seus interesses e curiosidades, e nunca desvalorizando as suas observações. Assim, considero que, ao contactar com um grupo etariamente heterogéneo, desenvolvi a capacidade de o encarar com maior leveza e facilidade.

A heterogeneidade está presente, na verdade, em vários aspetos num grupo de pessoas, devendo entender-se como um fator de progresso (Durkeim, 1998). A presente investigação sobre a temática da heterogeneidade, mais especificamente, da heterogeneidade etária, vem sublinhar a importância de a mesma ser encarada como um aspeto enriquecedor e um meio privilegiado para as crianças (Silva et al., 2016).

Os resultados da minha pesquisa comprovam a existência de várias vantagens neste tipo de organização pedagógica, tanto para as crianças mais novas, como para as mais velhas, em que, como afirma Rasmussen (2005), a cooperação e a liderança se revelam competências-chave. Ressaltam, de igual modo, o papel imprescindível do educador, enquanto mediador do grupo, já que, como reforçam Ronksley-Paiva, Barton e Pendergast (2019), o sucesso deste tipo de organização passa pela qualidade das abordagens que o mesmo tem com cada criança, de forma individual.

Em suma, é o seu olhar atento e distanciado que confere ao educador um conhecimento aprofundado de cada criança, que culminará num mesmo conhecimento do grupo no seu todo, dando-lhe a capacidade de organizar a sua prática em função das necessidades e dos interesses de todas (Silva et al., 2016).

7. REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. [carta-de-principios.pdf](#)
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cadernos de Educação de Infância. (2008). *Associação de Profissionais de Educação de Infância*, 84.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (22), 136–143.
- Carvalho, B. V. (1987). *A literatura infantil: Visão histórica e crítica*. São Paulo: Global.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). *Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva*. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98–118.
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. ACIME.
- Coelho, P. A. P. S. (2019). *O papel do educador de infância na promoção da autonomia nos contextos de creche e de jardim de infância*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Correia, M. C. B. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Revista Científica Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
- Cunha, F. & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças*. INTERAÇÕES. 41, 133-159.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Devillard, O. (2001). *A dinâmica das equipas*. Lisboa: Bertrand.
- DGERT. *Estabelecimentos de ensino particular e cooperativo*. <https://www.dgert.gov.pt/estabelecimentos-de-ensino-particular-e-cooperativo>
- Durkheim, E. (1998) [1895]. *As Regras do Método Sociológico*. Editorial Presença
- Ferreira (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto.

- Folque, M. A. (2014). *Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa*. PERSPECTIVA, 32(3), 951–975. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>
- Forsyth, D. R. (2021). Recent advances in the study of group cohesion. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 25(3), 213–228.
- Floque, M.; Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*.
- Forneiro, L. (1998). *A Organização dos espaços na educação infantil*. In M. Zabalza (org.). *Qualidade em educação infantil* (pp.229-281). Artmed
- Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P. & Marques, C. G. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa*. Pactor.
- Gray, P. (2007). The special value of children's age-mixed play. *American Journal of Play*, 3(4), 500–522.
- Jesus, S. N. (2000). Trabalho em equipa entre os professores. Em S. N. Jesus, P. Campos, & J. M. Vitor Alaiz, *Trabalho em equipa e gestão escolar* (pp. 4-10). Porto: Edições ASA.
- Lemos, M. M. (2001). *The effectiveness of multi-age grouping: An Australian study*. Issue 25, Spring 2001.
- Marques, E. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa. Editorial Presença.
- Marques, A. (Coord.), Araújo, S. B., Azevedo, A., Folque, M. A. & Marques, L. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. *opc_marco2024.pdf (mec.pt)
- Mateus, M. N. E. (2016). *Perceções da Relação Escola e Família*. *Imagonautas-Revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, 7, 1-19. *4 MNEM (ipb.pt)
- Matsumoto, L. E., & Campos, L. M. L. (2008). *Favorecendo a cooperação entre crianças: relato de uma experiência*. *Simbio-Logias*, 1(1), 200-213

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65
- Minayo, M. C. S. & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, (40), 11-20
- Monello, P., & Jacobson, V. (1976). *O trabalho social em equipe*. Lisboa: Moraes editores.
- Neto, C & Lopes, F. (2021). *Brincar em Cascais*. Cascais.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). (4.^a ed.). Porto Editora.
- Rasmussen, M. F. (2005). *Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs*. Extension Extra. 511. http://openprairie.sdstate.edu/extension_extra/511
- Reste, C. D. (2015). O potencial da entrevista em contexto educativo: Uma experiência investigativa. *Educação em Revista*, 31 (04), 223-248.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias*. (2.^a edição). Lisboa: Texto Editora.
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M., & Pendergast, D. (2019). *Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature*. Australian Journal of Teacher Education, 44(5), 23-41
- Santos, M. F. T. (2013). *A Organização do Ambiente Educativo e a Aprendizagem*. Universidade Católica Portuguesa.
- Santos, C. (2020). *Apropriação do espaço e tempo por crianças em idade pré-escolar: recurso a instrumentos de pilotagem do MEM*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sardinha, L.B. (2002). *FITNESSGRAM® - Manual de Aplicação de Testes*. Faculdade de Motricidade Humana.

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/1>
- Taille, Y. d., Oliveira, M. K., & Dantas, H. (2019). *Piaget, Vigotski, Wallon - Teorias Psicogenéticas em discussão*. Sammus Editorial
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edição Afrontamento.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Vasconcelos, T. (1991). *Planear: Visões de Futuro*. Cadernos de educação de Infância
- Vieira, C. C. (2022). *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

8. ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL

DA PPS II

| ' ' | | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o portfólio da PPS II encontra-se arquivado em formato digital.

ANEXO B. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

DAS FAMÍLIAS

| | ' ' | | ' ' |

Habilitações Literárias		
	Mãe	Pai
AF.	Licenciatura	Licenciatura
DS.	Licenciatura	Licenciatura
FL.	Pós-graduação	Licenciatura
KB.	Secundário	--
MA.	Licenciatura	Licenciatura
LB.	Mestrado	Mestrado
RS.	Pós-graduação	Secundário
TL.	Licenciatura	Mestrado
AL.	Licenciatura	3º ciclo
DF.	Doutoramento	Secundário
FC.	Licenciatura	Licenciatura
FM.	Licenciatura	Mestrado
IF.	Mestrado	Mestrado
MR.	Licenciatura	3º ciclo
AC.	Licenciatura	3º ciclo
DG.	Licenciatura	Licenciatura
DSa.	Mestrado	Pós-graduação
FJ.	Licenciatura	Secundário
MP.	Licenciatura	Mestrado
MV.	Licenciatura	Mestrado
PR.	Secundário	Secundário
RM.	Licenciatura	Licenciatura
TB.	Licenciatura	Licenciatura
TV.	Secundário	--
VB.	Mestrado	Secundário

ANEXO C. CARTA DE APRESENTAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

MARIANA COSTA



Olá, famílias!

O meu nome é Mariana Costa e tenho 22 anos.

Frequento, atualmente, o segundo ano do mestrado de Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Iniciei o meu estágio dia 30 de setembro e terminá-lo-ei dia

24 de janeiro. Ao longo deste período irei realizar uma investigação com um tema ainda a definir. Durante a minha presença na sala [REDACTED] pretendo acompanhar e contribuir para o desenvolvimento de cada criança.

Estarei sempre disponível para alguma dúvida e/ou sugestão.

Anexo D. CONSENTIMENTO PARA RECOLHA
DE FOTOGRAFIAS

| | ' ' | | ' '

Olá famílias, o meu nome é Mariana Costa e sou aluna do segundo ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Durante o percurso de estágio, elaborarei um relatório sobre um tema ainda a definir. Para tal, seria necessário fazer registos fotográficos das crianças. Todos estes registos terão um fim exclusivamente académico e o seu anonimato será garantido. A participação do seu/sua educando/a será voluntária, podendo este/a não desejar realizar a atividade programada. Por fim, o direito da criança a não aparecer nos registos fotográficos será assegurado.

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Autorizo

Não Autorizo

Ass: _____

ANEXO E. CONSENTIMENTO PARA
ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO DE
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

| ' ' | | ' ' |

Olá família do [REDACTED]

Venho dar-vos a conhecer um método de avaliação que terei de realizar. É o portfólio de Aprendizagem e Desenvolvimento da criança. Este portfólio consiste em documentar ao longo do período de estágio as aprendizagens que uma criança do grupo realizará, bem como etapas do seu desenvolvimento.

Com isto gostaria de questionar a possibilidade de o [REDACTED] ser a minha criança-alvo. Antes de mais, a criança já foi informada e mostrou interesse em realizar este objeto de avaliação comigo. O [REDACTED] desde o primeiro dia sempre se mostrou interessado em aprender e querer saber mais. Este interesse suscitou-me vontade de documentar as suas aprendizagens e marcos do seu desenvolvimento. O documento será realizado, em conjunto, com o [REDACTED] e, no final este ser-vos-á enviado, para que tenham conhecimento.

Obrigada,

Mariana Costa

Autorizo

Não Autorizo

Assinatura: _____

ANEXO F. GUIÃO DA ENTREVISTA AO
EDUCADOR COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<ul style="list-style-type: none"> . Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada 	<ul style="list-style-type: none"> . Legitimar a entrevista . Motivar o entrevistado 	<p>Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPSII, com o tópico “Grupos heterogéneos e diferenciação pedagógica em Educação Pré-Escolar: conceções e práticas de uma equipa educativa “.</p> <p>Os objetivos delineados para a investigação são: (i) Analisar as conceções da equipa educativa (e das crianças) sobre os grupos etariamente heterogéneos na Educação Pré-Escolar; (ii) Compreender os benefícios e os desafios para a ação educativa dos grupos etariamente heterogéneos em jardim de infância; (iii) Analisar estratégias potenciadoras da aprendizagem em grupos etariamente heterogéneos.</p> <p>O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.</p> <p>Poderei proceder à gravação da entrevista, comprometendo-me a devolver-lhe a sua transcrição?</p> <p>Podemos iniciar?</p>	

B. Definição do perfil do entrevistado	. Conhecer o percurso formativo e profissional do educador	B1. Qual é a sua formação na área da Educação de Infância? B2. Há quantos anos exerce a profissão? B3. Qual o seu percurso profissional? B3.1. Há quantos anos exerce nesta Organização Socioeducativa?	Considerando as respostas do educador, questionar se exerceu em grupos heterogêneos e homogêneos
C. Experiência do entrevistado com grupos etariamente heterogêneos	. Conhecer a experiência do educador com grupo homogêneos e heterogêneos	C1. Já trabalhou, anteriormente, com grupos de crianças homogêneos em idade? C2. Há quantos anos trabalha com grupos heterogêneos?	
D. Concepções sobre “heterogeneidade”	. Definir o conceito de “heterogeneidade”	D1. Como define o conceito de “heterogeneidade” na Educação de Infância? D2. Qual entende ser o seu papel do educador de infância no trabalho educativo com grupos etariamente heterogêneos?	
E. Benefícios e desafios da heterogeneidade etária em JI	. Compreender os benefícios da heterogeneidade etária	E1. Quais são os benefícios dos grupos etariamente heterogêneos? E2. Quais os seus desafios?	

<p>F. Competências das crianças</p>	<p>. Conhecer as competências identificadas em grupos etariamente heterogéneos</p> <p>. Conhecer competências distintivas dos grupos homogéneos e heterogéneos</p> <p>. Analisar o impacto da heterogeneidade nas relações ligações entre as crianças</p>	<p>F1. Que competências/aprendizagens considera que sejam promovidas nas crianças em grupos etariamente heterogéneos?</p> <p>F2. Que diferenças identifica entre os grupos homogéneos e heterogéneos, ao nível das competências/aprendizagens das crianças?</p> <p>F3. Como descreve as relações entre as crianças da sua sala? Considera existirem mais conflitos no grupo de crianças por terem idades diferentes?</p>	
<p>G. Estratégias para a cooperação entre crianças</p>	<p>. Analisar as estratégias potenciadoras da cooperação entre diferentes idades</p>	<p>G1. Que estratégias utiliza para incentivar a cooperação entre as crianças de diferentes idades?</p>	<p>Como avalia o seu impacto?</p>
<p>H. Concepções sobre “diferenciação pedagógica”</p>	<p>. Definir o conceito de “diferenciação pedagógica”</p>	<p>H1. Como define a “diferenciação pedagógica”?</p> <p>H2. Que desafios considera trazerem para a ação educativa as práticas de diferenciação pedagógica?</p>	

<p>I. Organização do ambiente educativo</p>	<p>. Analisar a organização etária do ambiente educativo na sala de atividades</p> <p>. Analisar a organização temporal do ambiente educativo na sala de atividades</p>	<p>I1. Como organiza o ambiente educativo, considerando as diferentes idades caracterizadoras do grupo de crianças?</p> <p>I2. Que dimensões da sua prática educativa identifica como sendo mais influenciadas pelo recurso a esta estratégia pedagógica?</p>	<p>Como organiza o tempo, o espaço e o grupo de crianças, na sua ação educativa?</p> <p>Quais as suas implicações ao nível também do trabalho/da organização da equipa?</p>
<p>J. Planificação de atividades</p>	<p>. Conhecer o modo de planificar considerando a diferenciação pedagógica</p> <p>. Compreender a importância atribuída à adequação etária das atividades</p>	<p>J1. Como planifica as suas atividades tendo em consideração as diferentes faixas etárias?</p> <p>J2. Que critérios tem em consideração na sua planificação, tendo em vista a adequação das suas propostas às diferentes idades do grupo de crianças?</p> <p>J3. Tem por hábito separar as crianças por grupos etários para a realização de atividades adequadas a cada faixa etária?</p> <p>J4. Que vantagens e/ou desvantagens identifica nesta prática?</p>	<p>Planifica propostas diferenciadas em função das idades e das suas intencionalidades ou costuma adequar uma mesma proposta às diferentes idades?</p>
<p>K. Práticas do Contexto Socioeducativo</p>	<p>. Analisar as práticas de diferenciação pedagógica do</p>	<p>K1. Explique-me, por favor, como surgiu e em que consiste a prática institucional dos momentos dos “marujos” e dos “marinheiros”?</p>	<p>Como se organizam os grupos?</p>

	Contexto Socioeducativo	<p>K2. Que tipos de atividades são realizadas pelas crianças nestes momentos/grupos?</p> <p>K3. Como se organiza a equipa educativa na dinamização deste momentos/grupos?</p> <p>K4. Que benefícios e desafios considera trazer para a sua ação educativa esta prática?</p> <p>K5. Quais os seus benefícios e desafios para as crianças?</p>	
L. Conclusão da Entrevista	. Finalizar a entrevista	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.	

ANEXO G. GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS
CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

3 anos

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> . Legitimar a entrevista . Motivar o entrevistado/a 	Como sabes estou a fazer um trabalho na faculdade, em que gostaria de falar contigo sobre o tema do mesmo. Para isso irei gravar a tua voz, para posteriormente analisar o que disseste. Posso gravar?	
B. Definição do perfil do entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer o percurso escolar do/a entrevistado/a 	B1. Como te chamas? B2. Qual é a tua idade? B3. Como se chama o teu educador? E a tua auxiliar? B4. Normalmente costumavas brincar com que crianças? B5. Quais são as tuas áreas preferidas na sala?	
C. Conceção de par pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> . Compreender as conceções dos entrevistados/as sobre os pares pedagógicos . Analisar a perceção sobre a utilidade dos pares . Analisar as tarefas desempenhadas com os pares através da ótica das crianças 	C1. Quem é o teu par pedagógico? C2. Que idade é que ele tem? C3. É mais velho ou mais novo? C4. Quem escolheu o teu par? C5. Gostas deste par ou gostavas de mudar? C6. O que fazes com o teu par?	Tendo em consideração a resposta C4, perguntar o porquê de serem um par um do outro

<p>D. Conceção da heterogeneidade</p>	<p>. Analisar a conceção dos entrevistados sobre a heterogeneidade em sala de atividades</p>	<p>D1. A tua sala tem crianças de idades diferentes? D2. Qual é o teu grupo de idade? D3. Gostas de ter crianças de diferentes idades no grupo ou preferias que tivessem todos a mesma idade? Porquê?</p>	
<p>E. Conclusão da entrevista</p>	<p>. Finalizar a entrevista</p>	<p>Há alguma coisa que gostarias de acrescentar? Obrigada pela tua participação</p>	

4 Anos

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> . Legitimar a entrevista . Motivar o entrevistado/a 	Como sabes estou a fazer um trabalho na faculdade, em que gostaria de falar contigo sobre o tema do mesmo. Para isso irei gravar a tua voz, para posteriormente analisar o que disseste. Posso gravar?	
B. Definição do perfil do entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer o percurso escolar do/a entrevistado/a 	B1. Como te chamas? B2. Qual é a tua idade? B3. Como se chama o teu educador? E a tua auxiliar? B4. Normalmente costumavas brincar com que crianças? B5. Quais são as tuas áreas preferidas na sala?	
C. Conceção de par pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> . Compreender as conceções dos entrevistados/as sobre os pares pedagógicos . Analisar a perceção sobre a utilidade dos pares . Analisar as tarefas desempenhadas com os pares através da ótica das crianças 	C1. Quem é o teu par pedagógico? C2. Que idade é que ele tem? C3. É mais velho ou mais novo? C4. Quem escolheu o teu par? C5. Gostas deste par ou gostavas de mudar? C6. O que fazes com o teu par?	Tendo em consideração a resposta C4, perguntar o porquê de serem um par um do outro

D. Conceção da heterogeneidade	. Analisar a conceção dos entrevistados sobre a heterogeneidade em sala de atividades	D1. A tua sala tem crianças de idades diferentes? D2. Qual é o teu grupo de idade? D3. Gostas de ter crianças de diferentes idades no grupo ou preferias que tivessem todos a mesma idade? Porquê?	
E. Conceção da hora dos Marujos	. Analisar a conceção dos entrevistados sobre as atividades . Analisar a conceção das crianças sobre as atividades realizadas nos marujos	E1. Tu vais dormir depois do almoço? Porquê? E2. O que fazes enquanto estas crianças estão a dormir? E3. Quais são os teus amigos dos marujos? E4. Quem são as educadoras dos marujos? E5. Qual foi a atividade que mais tenhas gostado dos marujos? E6. Quais são as atividades que fazes nos marujos?	
F. Conclusão da entrevista	. Finalizar a entrevista	Há alguma coisa que gostarias de acrescentar? Obrigada pela tua participação	

5 anos

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> . Legitimar a entrevista . Motivar o entrevistado/a 	Como sabes estou a fazer um trabalho na faculdade, em que gostaria de falar contigo sobre o tema do mesmo. Para isso irei gravar a tua voz, para posteriormente analisar o que disseste. Posso gravar?	
B. Definição do perfil do entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer o percurso escolar do/a entrevistado/a 	B1. Como te chamas? B2. Qual é a tua idade? B3. Como se chama o teu educador? E a tua auxiliar? B4. Normalmente costumavas brincar com que crianças? B5. Quais são as tuas áreas preferidas na sala?	
C. Conceção de par pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> . Compreender as conceções dos entrevistados/as sobre os pares pedagógicos . Analisar a perceção sobre a utilidade dos pares . Analisar as tarefas desempenhadas com os pares através da ótica das crianças 	C1. Quem é o teu par pedagógico? C2. Que idade é que ele tem? C3. É mais velho ou mais novo? C4. Quem escolheu o teu par? C5. Gostas deste par ou gostavas de mudar? C6. O que fazes com o teu par?	Tendo em consideração a resposta C4, perguntar o porquê de serem um par um do outro

<p>D. Conceção da heterogeneidade</p>	<p>. Analisar a conceção dos entrevistados sobre a heterogeneidade em sala de atividades</p>	<p>D1. A tua sala tem crianças de idades diferentes? D2. Qual é o teu grupo de idade? D3. Gostas de ter crianças de diferentes idades no grupo ou preferias que tivessem todos a mesma idade? Porquê?</p>	
<p>E. Conceção da hora dos Marinheiros</p>	<p>. Analisar a conceção dos entrevistados sobre as atividades . Analisar a conceção das crianças sobre as atividades realizadas nos marinheiros</p>	<p>E1. Tu vais dormir depois do almoço? Porquê? E2. O que fazes enquanto estas crianças estão a dormir? E3. Quais são os teus amigos dos marinheiros? E4. Quem são as educadoras dos marinheiros? E5. Qual foi a atividade que mais tenhas gostado dos marujos? E6. Quais são as atividades que fazes nos marinheiros?</p>	
<p>F. Conclusão da entrevista</p>	<p>. Finalizar a entrevista</p>	<p>Há alguma coisa que gostarias de acrescentar? Obrigada pela tua participação</p>	

ANEXO H. ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Carta de princípios da APEI (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>1. Objetivos do trabalho:</p> <p>Tomás (2011) afirma que a explicitação dos objetivos do trabalho à população participante na investigação é “um passo fundamental na construção de uma ética democrática”</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1); “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</p> <p>Com as famílias:</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2); “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>No primeiro dia da minha prática apresentei-me perante o grupo e, mostrei à vontade para que as crianças me realizarem mais perguntas se assim o desejassem. Os objetivos da investigação foram-lhes apresentados, de forma simplificada, no início da entrevista. As crianças que não foram entrevistadas e, questionaram o porquê de a estar a realizar, foram informadas sobre o teor da investigação, de forma simplificada.</p> <p>Com as famílias:</p> <p>Para me dar a conhecer às famílias enviei, via email, uma carta de apresentação. Contudo, na primeira reunião das famílias com a equipa educativa estive presente, apresentando-me de forma presencial.</p>

	<p>Com a equipa educativa:</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)</p>	<p>Com a equipa educativa:</p> <p>Com o iniciar da prática, apresentei-me ao educador cooperante e à auxiliar de ação educativa, mostrando-me recetiva a futuras perguntas. O tema da investigação foi dado a conhecer à equipa educativa e, os seus objetivos foram enviados ao educador cooperante.</p>
<p>2. Custos e benefícios:</p> <p>Para Tomás (2011) os objetivos deverão ir ao encontro de benefícios para as crianças.</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1); “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</p> <p>Com as famílias:</p> <p>“Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais.” (p.2)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>O benefício apontado será terem a capacidade de refletirem sobre a heterogeneidade etária na sua sala de atividades, durante a entrevista.</p> <p>Quanto a custos, esta investigação não os apresenta para as mesmas, pois foi delineada de forma que as crianças só tivessem benefícios.</p> <p>Com as famílias:</p> <p>A famílias terão a oportunidade de refletirem sobre a heterogeneidade relativamente às idades dentro da sala de atividades dos seus educandos.</p>

	<p>Com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>	<p>O custo foi a nível de tempo, pois foi-lhes pedido para assinarem um consentimento para a autorização da gravação da voz dos seus educandos para a entrevista.</p> <p>Com a equipa educativa: Para a equipa educativa o benefício será a oportunidade de refletirem sobre a heterogeneidade etária dentro da sala de atividade e, sobre a diferença pedagógica praticada. Relativamente a custos, ambos despenderam do seu tempo para a viabilidade desta investigação</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade:</p> <p>Tomás (2011) afirma que os materiais elaborados para a investigação têm de estar sujeitos a negociação, para considerar a posição dos entrevistados.</p>	<p>Com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p>Com as famílias:</p>	<p>Com as crianças: O anonimato foi sempre garantido ao longo de toda a investigação.</p> <p>Com as famílias: As famílias assinaram no início da minha prática um consentimento informado da ocultação da</p>

	<p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p> <p>Com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>	<p>identidade dos seu educados ao longo de toda a investigação. Com a autorização positiva de todas as famílias, as crianças foram todas incluídas na comunidade participante da investigação, ocultando a sua identidade.</p> <p>Com a equipa educativa: O anonimato da equipa educativa foi sempre assegurado. Ambos tiveram sempre as suas identidades ocultadas, mesmo em momentos de registo fotográfico.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir:</p> <p>Segundo Tomás (2011), “É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação.” (p. 162).</p>	<p>Com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1); “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)</p>	<p>Com as crianças: Todas as crianças foram incluídas como comunidade participante da investigação. Contudo, só sete crianças realizaram uma entrevista semiestruturada. As crianças foram selecionadas segundo critérios definidos por mim e, aprovados pelo docente.</p>

	<p>Com as famílias: Promover a participação e acolher os contributos das “famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2)</p> <p>Com a equipa educativa: “Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.” (p.2)</p>	
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos:</p> <p>A natureza metodológica tem de ser do conhecimento de todos os intervenientes (Tomás, 2011).</p>	<p>Com as crianças: “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1)</p> <p>Com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2)</p>	<p>Com as crianças: As crianças ao longo da minha prática questionavam sobre o porquê de realizar anotações e registos fotográficos. Consoante a curiosidade do grupo de crianças, dava-lhes a conhecer todas as anotações e registos fotográficos que tinha feito ao longo do dia. Após o surgimento do tema da investigação, expliquei-lhes, de forma que perceptível para o público-alvo, o que pretendia investigar na sua sala de atividades.</p>

	<p>Com a equipa educativa: Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p.2)</p>	<p>Com as famílias: As famílias tomaram conhecimento do tema da minha investigação através do educador cooperante. Apesar de não terem tido conhecimento o meu roteiro metodológico na sua íntegra, mostrei-me recetiva a possíveis questões sobre o tema.</p> <p>Com a equipa educativa: Toda a informação sobre a minha investigação foi, totalmente, apresentada ao docente cooperante, bem como à auxiliar de ação educativa.</p>
<p>6. Consentimento informado: As crianças têm de estar consciencializadas de poderem recusar ou desistir, sem que isso as prejudique (Tomás, 2011).</p>	<p>Com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1); “Responder com</p>	<p>Com as crianças: Quando utilizei o registo fotográfico como ferramenta, tive o cuidado de perceber se as crianças se sentiam confortáveis com isso, apesar de questionar antes de o fazer. Quando escrevia notas de campo e, as crianças viam as suas letras</p>

	<p>qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1); “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1); “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p>Com as famílias:</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2); “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2); “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p.2)</p>	<p>escritas questionavam-me o que estava a escrever e, lia-lhes o que estava a escrever.</p> <p>Com as famílias:</p> <p>Na primeira semana de prática enviei às famílias um consentimento informado para a autorização de fotografar os seus educandos.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>7. Uso e relato das conclusões:</p> <p>Tomás (2011) afirma que deve existir uma “devolução da informação” (p. 166), em que o investigador deve partilhar as suas conclusões com os participantes na investigação, famílias, equipa educativa e crianças.</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</p> <p>Com as famílias:</p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p.2)</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>Com a realização das entrevistas procurei elucidar as crianças sobre a investigação que estava a realizar.</p> <p>Com as famílias:</p> <p>O relatório da minha prática será enviado às famílias posteriormente à sua finalização.</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>Durante toda a minha prática mostrei-me em constante diálogo com o docente sobre a investigação. Com o término da mesma continuei em constante comunicação com a equipa educativa sobre a minha investigação.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa:</p> <p>De acordo com Tomás (2011), o investigador deve considerar, que o estudo que desenvolve terá</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>Através das entrevistas, as crianças refletiram sobre um assunto que outrora não tinham refletido. Deu-lhes a capacidade de tomarem</p>

<p>impacto não só no grupo-alvo que está diretamente inserido na investigação, mas na comunidade escolar mais abrangente.</p>	<p>promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1); “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>Com as famílias: “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas.” (p.2)</p> <p>Com a equipa educativa: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)</p>	<p>consciência de um tema que não tinham em consideração.</p> <p>Com as famílias: As famílias foram contactaram com um tema que outrora não tinham em consideração.</p> <p>Com a equipa educativa: Considero que a investigação trouxe a capacidade de a equipa educativa refletir sobre a temática.</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as:</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente” (O’Kane, 2005 citado por Tomás, 2011).</p>	<p>Com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</p> <p>Com as famílias:</p>	<p>Com as crianças: Com o final d minha prática, as crianças questionaram-me sobre o tipo de trabalho que estava a realizar e, essas dúvidas foram sempre respondidas de forma que compreendessem.</p>

	<p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2); “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p.2)</p> <p>Com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>	<p>Com as famílias: Mostrar-me-ei disponível para o envio do relatório da minha prática, onde irei investigar sobre a heterogeneidade etária.</p> <p>Com a equipa educativa: Desde o surgimento do tema da investigação até ao seu término, o educador cooperante terá um papel fundamental na mesma, auxiliando-me e estarei em permanente comunicação sobre o desenvolvimento da mesma.</p>
<p>10. Tratamento de dados:</p>	<p>Com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.2)</p> <p>Com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p>	<p>Com as crianças, famílias e equipa educativa: Durante o período de investigação todos os ficheiros fotográficos foram armazenados num disco externo, em que era a única utilizadora. No terminar da investigação, assim que esses ficheiros não tiverem utilidade serão totalmente eliminados.</p>

	<p>Com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

ANEXO I. CONSENTIMENTO PARA
ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

Olá família da [REDACTED]

A investigação que irei realizar terá como tema a heterogeneidade etária dentro de uma sala de jardim-de-infância. Para tal, gostaria de ouvir as crianças sobre as suas conceções acerca do tema. Com isso venho por este meio mostrar o meu interesse em realizar uma entrevista sobre o tema ao seu educando. Se assim o permitir irei gravar a voz da criança, mas a sua identidade será ocultada para a investigação. A participação é voluntária, por isso tanto a vontade da criança, como a da família será assegurada.

Autorizo a participação do meu educando

Não autorizo a participação do meu educando

Ass:

ANEXO J. RESPOSTAS DA ENTREVISTA AO
EDUCADOR COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

B1. Qual é a sua formação na área da Educação de Infância?

Sou licenciado em Educação Básica pela Escola Superior de Educação de Lisboa, onde também concluí o Mestrado em Educação Pré-escolar. Na mesma instituição de ensino superior, pós-graduei-me nos cursos de Animação de Histórias e de Educação em Creche e outros Equipamentos dos 0 aos 3 anos.

B2. Há quantos anos exerce a profissão?

Sou educador de infância desde setembro de 2013, correspondente a 11 anos letivos.

B3. Qual o seu percurso profissional?

Nos anos 2011 e 2012, durante os meses de verão (junho-agosto), trabalhei como monitor/vigilante num centro de atividades livres, onde tinha como principais funções: executar atividades diárias de recreação com crianças e jovens (6-15 anos) e trabalhos educacionais de artes diversas; acompanhar crianças e jovens em passeios, visitas e festividades sociais; vigiar e manter a disciplina das crianças e jovens.

Em 2013, após concluir o mestrado, comecei a trabalhar na Associação Infante de Sagres, como educador-de-infância na valência de Creche. Em setembro de 2022, transitei para a valência de pré-escolar, cargo que ocupo atualmente.

B3.1. Há quantos anos exerce nesta Organização Socioeducativa?

11 anos letivos.

C1. Já trabalhou, anteriormente, com grupos de crianças homogêneos em idade?

Sim. No ano letivo de 2021/2022 orientei um grupo de Creche heterogéneo, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos de idade. A partir do ano 2023/2024, com a minha transição para a valência de pré-escolar, orientei sempre grupos heterogéneos.

C2. Há quantos anos trabalha com grupos heterogéneos?

Este é o meu quarto ano.

D1. Como define o conceito de “heterogeneidade” na Educação de Infância?

O conceito de heterogeneidade na Educação de Infância refere-se à diversidade de características, ritmos de aprendizagem, experiências, culturas, línguas, interesses e necessidades das crianças num grupo educativo. Esta diversidade manifesta-se em diferentes dimensões, como a idade, o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, o contexto familiar e socioeconómico, bem como as capacidades e dificuldades individuais de cada criança.

D2. Qual entende ser o seu papel de educador de infância no trabalho educativo com grupos etariamente heterogéneos?

No contexto da Educação de Infância, a heterogeneidade exige que os educadores adotem práticas pedagógicas diferenciadas e flexíveis, valorizando metodologias ativas, como o trabalho por projetos e a aprendizagem baseada na brincadeira, permitindo que cada criança desenvolva o seu potencial ao seu próprio ritmo. Além disso, a construção de um ambiente educativo inclusivo e respeitador das diferenças é essencial para que todas as crianças se sintam valorizadas e participem ativamente no seu processo de aprendizagem.

E1. Quais são os benefícios dos grupos etariamente heterogéneos?

Os grupos etariamente heterogéneos, caracterizados pela presença de crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, apresentam diversas vantagens pedagógicas e sociais. Acredito que esta configuração promove um ambiente de aprendizagem rico e diversificado, onde as interações entre crianças mais velhas e mais novas favorecem a partilha de conhecimentos e a cooperação.

As crianças mais novas beneficiam do contacto com as mais velhas, que servem de modelos e oferecem suporte para a aprendizagem. Por outro lado, as crianças mais velhas reforçam as suas competências ao explicarem conceitos ou ajudarem os colegas mais novos.

Em grupos heterogéneos, as crianças aprendem a respeitar diferenças, a desenvolver empatia e a praticar a colaboração, promovendo um ambiente mais inclusivo e solidário.

Além disto, cada criança pode avançar no seu percurso educativo sem a pressão de um modelo rígido de progressão por idade. Este contexto permite uma maior personalização da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento individual.

Por fim, a convivência em grupos heterogêneos reflete a realidade da sociedade, onde pessoas de diferentes idades interagem diariamente. Assim, as crianças desenvolvem competências sociais importantes para a sua vida futura.

E2. Quais os seus desafios?

A necessidade de criar propostas pedagógicas que sejam estimulantes e acessíveis a todas as crianças pode tornar a planificação mais complexa, exigindo do educador maior criatividade e flexibilidade. Em alguns casos, as crianças mais novas podem sentir-se intimidadas ou excluídas de certas atividades, enquanto as mais velhas podem não se sentir suficientemente desafiadas. Para evitar este problema, é fundamental criar dinâmicas que incentivem a participação ativa de todos.

F1. Que competências/aprendizagens considera que sejam promovidas nas crianças em grupos etariamente heterogêneos?

(I) A interação entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento favorece a aprendizagem, uma vez que as mais novas beneficiam do apoio dos mais velhos e estes consolidam os seus conhecimentos ao ensinar. (II) As crianças mais velhas assumem frequentemente um papel de liderança e apoio aos mais novos, o que fortalece o seu sentido de responsabilidade. (III) A convivência com crianças de diferentes idades incentiva a empatia, a partilha, a ajuda e a resolução de conflitos de forma cooperativa. (IV) O contacto com diferentes níveis de desenvolvimento permite que as crianças se tornem mais adaptáveis, lidando com desafios e aprendendo a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem.

F2. Que diferenças identifica entre os grupos homogêneos e heterogêneos, ao nível das competências/aprendizagens das crianças?

(I) Ritmo de Aprendizagem: nos grupos homogêneos existem ritmos semelhantes, podendo limitar a diversidade de estímulos; nos grupos heterogêneos os estímulos são

mais variados, promovendo aprendizagens diferenciadas. (II) Interação Social: nos grupos homogêneos existem as interações acontecem com crianças do mesmo nível de desenvolvimento; já nos grupos heterogêneos acontecem oportunidades para desenvolver empatia e cooperação entre diferentes idades. (III) Papel do Educador: Em grupos homogêneos, o educador tem um papel mais diretivo na orientação do grupo; em grupos heterogêneos tem um papel mais mediador, facilitando interações e a aprendizagem entre pares. Por fim: (IV) Estímulo Cognitivo: em grupos homogêneos acontece uma aprendizagem estruturada com desafios semelhantes para todos; em grupos heterogêneos existe uma maior flexibilidade e possibilidade de personalização do ensino.

F3. Como descreve as relações entre as crianças da sua sala? Considera existirem mais conflitos no grupo de crianças por terem idades diferentes?

Não. Podem surgir conflitos devido a diferenças de maturidade e interesses, mas estes podem ser facilmente minimizados através da mediação do educador.

G1. Que estratégias utiliza para incentivar a cooperação entre as crianças de diferentes idades?

(I) Crianças mais velhas ajudam as mais novas em tarefas e aprendizagens. (II) Promoção de projetos colaborativos, ou seja, trabalho em pequenos grupos com desafios ajustados às idades e interesses. (III) Realização de jogos que exigem trabalho em equipa para atingir um objetivo comum. (IV) Promoção a autonomia e da responsabilidade através da participação ativa das crianças na organização do espaço e das tarefas.

H1. Como define a “diferenciação pedagógica”?

A diferenciação pedagógica consiste na adaptação das estratégias educativas às necessidades individuais de cada criança, respeitando os diferentes ritmos, estilos e interesses de aprendizagem. A diferenciação pode ocorrer ao nível do conteúdo, do processo, do produto ou do ambiente, garantindo oportunidades equitativas para todas as crianças.

H2. Que desafios considera trazerem para a ação educativa as práticas de diferenciação pedagógica?

Requer tempo e recursos para criar atividades ajustadas às diferentes necessidades. Enquanto educador sinto que preciso de adaptar estratégias constantemente para manter todas as crianças envolvidas e, por fim, sinto a necessidade de atualização constante sobre metodologias inclusivas e diferenciadas.

I1. Como organiza o ambiente educativo, considerando as diferentes idades caracterizadoras do grupo de crianças?

Então: (I) Criação de diferentes áreas organizadas por centros de interesse (brinquedos, leitura, expressão plástica, jogos de construção, etc.). (II) Existência de recursos que possam ser utilizados por crianças de diferentes idades com níveis variados de complexidade. (III) Criação de propostas que permitam diferentes níveis de exploração, respeitando o ritmo individual de cada criança.

I2. Que dimensões da sua prática educativa identifica como sendo mais influenciadas pelo recurso a esta estratégia pedagógica?

Considero três eixos: (I) Planeamento e metodologia: as atividades devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades individuais. (II) Avaliação das aprendizagens: Deve ser contínua e baseada na observação e registo dos progressos individuais. (III) Interação e comunicação: Enquanto educador assumo um papel de mediador e facilitador da aprendizagem.

J1. Como planifica as suas atividades tendo em consideração as diferentes faixas etárias?

Tento criar propostas abertas, com diferentes níveis de desafio e tento permitir flexibilidade máxima na escolha das atividades, permitindo que as crianças participem de acordo com os seus interesses.

J2. Que critérios tem em consideração na sua planificação, tendo em vista a adequação das suas propostas às diferentes idades do grupo de crianças?

A planificação deve partir da observação das preferências do grupo e deve incluir atividades individuais e coletivas. Por fim, deve garantir que todas as crianças possam participar de forma significativa, o que nem sempre é possível.

J3. Tem por hábito separar as crianças por grupos etários para a realização de atividades adequadas a cada faixa etária?

Utilizo essa separação pontualmente, por motivos organizacionais, mas o ideal é promover atividades que favoreçam a interação entre crianças de diferentes idades.

J4. Que vantagens e/ou desvantagens identifica nesta prática?

Vantagens da separação por idade: atividades mais direcionadas às necessidades específicas de cada grupo; maior facilidade na organização e gestão do tempo.

Desvantagens da separação por idade: redução da cooperação entre idades; perda de oportunidades para a aprendizagem entre pares; menor desenvolvimento de competências sociais e de ajuda mútua.

K1. Explique-me, por favor, como surgiu e em que consiste a prática institucional dos momentos dos “marujos” e dos “marinheiros”?

Não sei como surgiu. Já existia quando assumi funções como educador em pré-escolar.

K2. Que tipos de atividades são realizadas pelas crianças nestes momentos/grupos?

Na Hora dos Marujos, as atividades lúdico-pedagógicas são organizadas semanalmente com base numa história selecionada pelos educadores. Estas atividades visam desenvolver competências nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), promovendo a linguagem, a expressão plástica, a motricidade e o pensamento crítico.

Na Hora dos Marinheiros, as atividades são focadas no desenvolvimento de competências específicas, tais como: consciência fonológica: jogos de identificação de rimas, segmentação de palavras e reconhecimento de sons iniciais e finais; raciocínio lógico-matemático: atividades de contagem, sequências lógicas, comparação de quantidades e resolução de pequenos problemas; consciência de número: exploração de números e sua representação em diferentes contextos; leitura e escrita: decifração de imagens, reconhecimento de letras e palavras e desenvolvimento do gosto pela leitura.

K3. Como se organiza a equipa educativa na dinamização destes momentos/grupos?

Cada educador pode assumir um papel específico, como dinamizar atividades, observar e registar o envolvimento das crianças, ou fornecer apoio individualizado. As atividades são planificadas em equipa, assegurando a coerência e a articulação com os objetivos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Por fim, a equipa ajusta as estratégias em função do progresso e do envolvimento das crianças, garantindo uma abordagem diferenciada.

K4. Que benefícios e desafios considera trazer para a sua ação educativa esta prática?

Permite planear atividades mais direcionadas para as competências a desenvolver e permite uma observação mais detalhada, favorecendo um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento de cada criança. Por outro lado, nem todas as crianças avançam ao mesmo ritmo, exigindo maior flexibilidade na abordagem.

K5. Quais os seus benefícios e desafios para as crianças?

As crianças têm oportunidade de explorar diferentes formas de expressão e acredito que existe um maior incentivo à descoberta e à construção do conhecimento. Por outro lado, nem todas as crianças demonstram o mesmo entusiasmo por todas as atividades, pois a planificação destes momentos não engloba uma grande participação das crianças.

M. Recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.

A organização e gestão de grupos etariamente heterogéneos apresentam desafios, mas também inúmeras oportunidades para promover aprendizagens ricas e diversificadas. O papel do educador é fundamental na criação de um ambiente pedagógico que respeite a individualidade de cada criança, incentivando a cooperação e a inclusão através de estratégias diferenciadas e flexíveis.

A Hora dos Marujos e a Hora dos Marinheiros são momentos estruturados que enriquecem a aprendizagem das crianças, promovendo o gosto pela leitura, o desenvolvimento da linguagem e a construção do pensamento lógico-matemático. Para os educadores, esta prática representa uma oportunidade de planejar atividades diferenciadas, embora envolva desafios como a gestão dos ritmos individuais e a necessidade de adaptação contínua das estratégias. Contudo, não oferece às crianças grandes oportunidades de participação efetiva.

ANEXO K. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
ÀS CRIANÇAS

| | " | | " |

KB. – 3 anos

Como sabes estou a fazer um trabalho na faculdade, em que gostaria de falar contigo sobre o tema do mesmo. Para isso irei gravar a tua voz, para posteriormente analisar o que disseste. Posso gravar a tua voz?

Sim.

Antes de mais, como é que te chamas?

KB.

Quantos anos é que tu tens?

Três.

Como se chama o teu educador? Tu és da sala do...

P.!

E de mais quem?

Da Mariana

E da ...

R.

Quem é que são os teus amigos? Com quem é que brincas mais?

Com a RS. e com o MA.

Onde é que vocês as duas brincam mais? Na garagem, nas ciências, nos desenhos...

Nas bonecas.

Pois, também gostam muito de vestir os disfarces, não é?

Sim.

Na sala existem pares pedagógicos, quem é o teu par?

A MR.

Qual das M.? Quem é o teu par pedagógico aqui na sala?

O AC.

Quem é que escolheu o teu par?

Eu.

Porque é que ficaste com o AC.?

Dar a mão.

Quando é que costumam dar a mão?

Quando vou comer a fruta.

Gostas de ter o AC. ou gostavas de mudar o teu par?

Gosto do AC.

O que é que fazes com o AC.?

Brincar.

E quantos anos tem o AC.? Tu sabes?

Não.

Mas sabes se ele é mais velho ou mais novo?

Mais velho.

Estavas-me a dizer que tens três anos. Todos as crianças da tua sala têm três anos?

Sim.

Então a MV, o AL. e os outros têm todos três anos, é isso?

Sim.

Então qual é o teu grupo na sala?

Os três anos.

(Não questionei se gostava de ter na sala crianças com idades diferentes, porque a criança afirma que todas as crianças têm a mesma idade)

Depois de almoço, o que é que vais fazer?

Como e vou para a cama dormir e fechar os olhos.

E o que é que as outras crianças ficam a fazer?

Também estão a dormir.

Há alguma coisa que gostarias de acrescentar?

Não.

Obrigada pela tua participação.

—

MA. – 3 anos

Como sabes estou a fazer um trabalho na faculdade, em que gostaria de falar contigo sobre o tema do mesmo. Para isso irei gravar a tua voz, para posteriormente analisar o que disseste. Posso gravar?

Sim.

Como é que te chamas?

MA.

Quantos anos é que tens?

Três anos.

Como é que se chama o teu educador. És da sala do ...

P.

E mais?

A Mariana.

Boa! Falta mais alguém?

A R.

Muito bem!

Falta a Ri!

É verdade! Ela vem algumas vezes durante a semana! Normalmente brinca com quem?

Com a RS. e com a KB.

Onde é que costumam brincar?

Na minha casa.

E na sala de atividades?

Brincamos no homem aranha e no *PJ Mask*.

Parece divertido! Na sala existem pares pedagógicos, quem é o teu par?

MP.

Quantos anos tem o Manuel Perdigão?

Não sei.

Mas o MP. é mais velho ou mais novo?

Mais grande.

É maior, ou seja, é mais velho, é isso?

Sim.

Quem é que escolheu o teu par?

A RS.

Tu gostas deste par ou gostarias de o mudar?

Quero mudar.

Gostarias de mudar para quem?

KB.

O que é que fazes com o teu par?

Brincar.

Na sala todas as crianças na sala têm três anos como tu?

A KB. tem, a RS. tem, a LB. tem. Só os cor de rosas.

E por exemplo o DG., também tem 3 anos?

Não.

Então há crianças com idades diferentes na sala de atividades?

Sim.

E qual é o teu grupo na sala?

Três anos.

E tu gostas de te crianças com idades diferentes na sala?

Sim.

Porquê?

Porque sim.

O que é que tu fazes depois do almoço?

Dormir.

E as crianças que não dormem fazem o quê enquanto estás a dormir?

A brincar no recreio.

Há alguma coisa que gostarias de acrescentar?

Não.

Obrigada pela tua participação.

—

AL. – 4 anos

Como sabes estou a fazer um trabalho na faculdade, em que gostaria de falar contigo sobre o tema do mesmo. Para isso irei gravar a tua voz, para posteriormente analisar o que disseste. Posso gravar?

Sim.

Como é que te chamas?

AL.

Quantos anos tens?

Quatro.

Como se chama o teu educador?

P.

E existe mais algum adulto na tua sala?

A R. e tu.

Com quem é que tu normalmente brincas aqui na sala de atividades?

VB., PR. e MP.

E em que área costumam brincar?

Nos legos, fazemos *bayblades*.

Na sala existem pares pedagógicos, quem é o teu par?

DF.

E qual é a idade dele?

Quatro.

Então quem é mais velho?

Temos a mesma idade.

Quem é que escolheu o teu par?

O P.

Porque é que achas que o P. escolheu o DF. para ser o teu par?

Porque o P. gosta de nós os dois, e gosta que nós sejamos os pares.

Gostas do teu par ou gostarias de o mudar?

Gosto de ficar com ele.

O que é que tu fazes com o teu par?

Só dou a mão para ir para o lanche e quando P. pede.

E fazes mais alguma com ele?

Também brinco no recreio. Não é sempre! É só de vez em quando!

E vocês brincam ao quê no recreio?

Jogo futebol.

Todas as crianças da tua sala de atividades têm todos quatro anos como tu?

Não! Há meninos com três e outros com cinco.

Então qual é o teu grupo?

Quatro anos.

Tu gostavas que todas as crianças tivessem quatro anos como tu ou gostas de ter crianças com idades diferentes?

Meninos com idades diferentes.

Porquê?

Para ter muitos amigos.

Depois do almoço vais dormir a sesta?

Não, fico no recreio.

Então o que fazes enquanto as crianças de três anos estão a dormir?

Vou para os marujos.

Quais são os teus amigos nos marujos?

T. e muitos.

Qual foi a atividade que mais gostaste de fazer nos marujos?

Desenhar.

As crianças de cinco anos também vão para os marujos?

Não, vão para os marinheiros.

E as crianças de três anos?

Vão dormir a sesta.

Porque é que eles dormem a sesta, sabes?

Não.

E as crianças de cinco anos vão para os marinheiros, porquê?

Porque agora é assim. Antes era diferente. Agora é marujos e marinheiros. Antes eu ia dormir a sesta e agora estou nos marujos.

Quem são os teus educadores dos marujos?

A P., tu, a M., a C. e há mais uma que não me lembro do nome.

Há alguma coisa que gostarias de acrescentar?

Não.

Obrigada pela tua participação.

—

MR. – 4 anos

Como sabes estou a fazer um trabalho na faculdade, em que gostaria de falar contigo sobre o tema do mesmo. Para isso irei gravar a tua voz, para posteriormente analisar o que disseste. Posso gravar?

Sim.

Para começar, como é que te chamas?

MR.

Quantos anos é que tens?

Quatro.

Como é que chama o teu educador?

P.

E a tua auxiliar?

R.

Normalmente na sala de atividades, costumavas brincar com quem?

Com a IF., com o MA. e TV.

Em que área é que costumavas brincar com eles?

Nos legos.

Na vossa sala existem pares pedagógicos, quem é o teu par?

IF.

Qual é a idade da IF.?

Quatro anos.

Então é mais nova ou mais velha?

Não sei.

Quem é que escolheu o teu par?

TV.

Porque é que tu e a IF. são o par uma da outra?

Não sei.

Gostas do teu par ou gostavas de mudar?

Ficar com este par.

E o que fazes com o teu par?

Brinco com o meu par.

Agora estava aqui a pensar, na tua sala, as crianças têm todas a mesma idade ou têm idades diferentes?

Meninos com três e cinco anos e seis anos.

E qual é o teu grupo, dos três quatro ou cinco anos?

Sou dos quatro, mas depois vou ser dos cinco.

E tu gostas de ter meninos com idades diferentes na sala de atividades ou gostavas que tivessem todos quatro anos como tu?

Gosto dos meninos com três anos, quatro anos, cinco anos e seis anos.

E porquê?

Porque eu gosto.

Depois do almoço vais dormir a sesta?

Não.

Então fazes o quê?

Vou brincar e depois vou para os marujos.

Quem são os teus amigos dos marujos?

A M., a Ma., a B., o T.

Quem são as tuas educadoras dos marujos?

A P., a M. e a C.

Qual foi a atividade que mais gostaste mais de fazer nos marujos?

Os números.

E o que costumavas fazer nos marujos?

Construções e desenhos.

Há alguma coisa que gostarias de acrescentar?

Não.

Obrigada pela tua participação.

—

MV.— 5 anos

Como sabes estou a fazer um trabalho na faculdade, em que gostaria de falar contigo sobre o tema do mesmo. Para isso irei gravar a tua voz, para posteriormente analisar o que disseste. Posso gravar?

Sim.

Bem, antes de mais gostaria de saber como é que te chamas?

MV.

E quantos anos tens?

Cinco.

Como se chama o teu educador?

P.

E a tua auxiliar?

R.

Quem são as crianças com quem costumavas brincar?

TB., MP., FJ. e TV.

Todos esses teus amigos têm que idade?

Cinco.

Olha é a tua idade! E costumavas brincar com eles em que área?

Nos desenhos.

Eu sei que na tua sala existem os pares pedagógicos. Quem é o teu par?

A LB.

Quem é que escolheu o teu par?

Eu.

O que costumavas fazer com ela?

Dou-lhe a mão.

Que idade tem o teu par?

Três.

Porque é que ficaste com a LB. e não com outra criança?

Não sei.

Mas a LB. é mais velha ou mais nova do que tu?

Mais nova.

E se pudesses escolher trocavas o teu par ou continuavas com a LB.?

Ficava com a LB.

Porque é que aqui na sala têm pares?

Para não nos perdermos.

Já me tinhas dito que a LB. tem três anos e tu tens cinco. As crianças na tua sala têm idades diferentes?

Sim, meninos de três, quatro e cinco anos.

E qual é o teu grupo?

Cinco.

Preferias que todos tivessem a mesma idade que tu ou como tens na sala, de idades diferentes?

De idades diferentes.

Porquê?

Não sei.

A seguir ao almoço fazes o quê?

Vou brincar para o recreio.

E ficas a brincar no recreio a tarde toda?

Não, vou para os marinheiros.

O que fazes nos marinheiros?

Trabalho.

Aprendes alguma coisa de novo?

Não.

E quem são os teus amigos dos marinheiros?

O MP., a TB., a C., a FJ., o AC.

Disseste-me que não aprendes nos marinheiros, mas qual foi o trabalho que mais tenhas gostado de fazer nos marinheiros?

Não sei.

E quem são os educadores que estão contigo nos marinheiros?

O P.

Todas as crianças da sala estão contigo nos marinheiros?

Alguns estão nos marujos.

Quais?

Os meninos de quatro anos.

E as crianças de três anos?

Estão a dormir.

Só por curiosidade, sabes o quais são as atividades dos marujos?

Não.

Porque é que tu estás nos marinheiros e eles estão nos marujos?

Não sei.

E porque é que as crianças de três anos fazem a sesta?

Porque são pequenos.

Há alguma coisa que gostarias de acrescentar?

Não.

Obrigada pela tua participação.

—

PR. – 5 anos

Como sabes estou a fazer um trabalho na faculdade, em que gostaria de falar contigo sobre o tema do mesmo. Para isso irei gravar a tua voz, para posteriormente analisar o que disseste. Posso gravar?

Sim.

Como é que te chamas?

PR.

E quantos anos é que tens?

Cinco.

Na tua sala quem é o teu educador?

O P.

E a tua auxiliar?

A R.

Dentro da sala, quem são os teus amigos?

O VB., O DS., o MP. e o AC.

E em que área costumam brincar?

Nos legos e carros.

Quem é o teu par?

RS.

E que idade é que ela tem?

Três anos.

Então quer dizer que é mais nova ou mais velha do que tu?

Mais nova.

Quem é que escolheu o teu par?

Fui eu.

Porque é que achas que és o par da RS.?

Não sei.

Se tivesses oportunidade mudavas o teu par ou mantinhas a RS. como o teu par?

Ficava com a RS.

O que costumavas fazer com o teu par?

Não sei.

Estavas-me a dizer que a RS. tem três anos e tu tens cinco anos. Na tua sala tens crianças de que idades?

Cinco, quatro, seis e três.

E qual é o teu grupo?

Cinco.

Preferias que as crianças da tua sala tivessem todos a mesma idade, por exemplo a tua ou de idades diferentes?

Gostava que tivessem a mesma idade.

Porquê?

Porque era mais giro, porque assim ficavam todos nos marinheiros.

Quer dizer que não gostas de mudar ao longo do dia de grupo de crianças?

Sim.

Já que mencionaste os marinheiros, ia te perguntar o que fazes depois do almoço?

Vou brincar um bocadinho e depois vou para os marinheiros.

Quem são os teus amigos nos marinheiros?

MV., MP., VB. e o AC.

E quem são os educadores que estão nos marinheiros?

O P.

Qual foi a atividade que tenhas mais gostado nos marinheiros?

A do Inverno.

O que fizeram nessa atividade?

Fizemos um código secreto.

Como funcionava esse código secreto?

Era só escrever a palavra “Inverno”. Estava ali escrito palavras e depois as letras que estavam coloridas eram as que tínhamos de fazer com o lápis de carvão e estavam ali umas bolinhas de uma cor e eram iguais às letras que eram coloridas.

Quer dizer que costumava escrever nos marinheiros?

Sim e também já escrevi no meu caderno dos marinheiros.

Há alguma coisa que gostarias de acrescentar?

Não.

Obrigada pela tua participação.

—

TB. – 5 anos

Como sabes estou a fazer um trabalho na faculdade, em que gostaria de falar contigo sobre o tema do mesmo. Para isso irei gravar a tua voz, para posteriormente analisar o que disseste. Posso gravar?

Sim.

Como é que te chamas?

TB.

E quantos anos tens?

Cinco.

Quem é o teu educador?

O P.

E a auxiliar?

A R.

Quem são os teus amigos?

A MV. e a FJ.

Em que área costumam brincar?

Nos desenhos.

O que costumam desenhar?

Arco-íris e corações.

Eu sei que na tua sala existem pares pedagógicos. Quem é o teu par?

O FC.

Quantos anos é que ele tem?

Quatro.

Então quer dizer que ele é mais novo ou mais velho do que tu?

Mais novo, eu tenho cinco anos.

Quem é que escolheu o teu par?

O P.

Porque é que achas que o P. vos escolheu para serem par um do outro?

Porque eu não sabia qual devia decidir.

Se tivesses oportunidade de escolher, gostavas de manter o teu par ou mudá-lo?

Gosto deste par.

O que costumava fazer com o FC.?

Brincar.

Disseste-me que tinhas cinco anos e que o FC. tem quatro. Isto quer dizer que a tua sala tem crianças com idades diferentes ou idades iguais?

Diferentes.

Quais são as idades que existem na tua sala?

Três anos, quatro anos e cinco anos.

Tu pertences a que grupo?

Aos cinco anos.

Gostas de ter crianças com idades diferentes na tua sala ou preferias que tivessem todas a mesma idade, por exemplo a tua?

Idades diferentes.

Porquê?

Não sei.

Depois do almoço, costumava fazer o quê?

Vamos brincar e depois vamos para os marinheiros.

Diz-me a atividade que mais gostaste de fazer nos marinheiros.

Não sei.

E quem são os teus amigos dos marinheiros?

AC., o T.

Quem são os educadores dos marinheiros?

A C., a M. e o P.

É sempre o mesmo educador com o vosso grupo?

Não, são duas semanas cada professor.

Mas fazes coisas diferentes com cada educador?

Sim.

E o que fazes nos marinheiros com eles?

Trabalhos.

Há alguma coisa que gostarias de acrescentar?

Não.

Obrigada pela tua participação.

ANEXO L. ÁRVORE CATEGORIAL DAS
RESPOSTAS À ENTREVISTA DO EDUCADOR

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de análise/Registo	Quantificação
Percurso Formativo Percurso profissional	Formação Académica	Licenciatura em Educação Básica	“Sou licenciado em Educação Básica pela Escola Superior de Educação de Lisboa...”	1
		Mestrado em Educação Pré-Escolar	“...onde também concluí o Mestrado em Educação Pré-escolar...”	1
		Pós-Graduação em Animação de Histórias	“...pós-graduei-me nos cursos de Animação de Histórias...”	1
		Pós-graduação em Creche e outros equipamentos dos 0 aos 3 anos	“...Educação em Creche e outros Equipamentos dos 0 aos 3 anos.”	1
	Experiência profissional	Monitor/vigilante num centro de atividades livres	“...trabalhei como monitor/vigilante num centro de atividades livres...”	1
		Educador da valência de creche	“Em 2013, após concluir o mestrado (...) educador-de-infância na valência de Creche...”	1
		Educador da valência de pré-escolar	“Em setembro de 2022, transitei para a valência de pré-escolar...”	1
	Anos de serviço gerais	11 anos letivos	“Sou educador de infância desde setembro de 2013, correspondente a 11 anos letivos.”	1

	Anos de serviço na Organização Socioeducativa atual	11 anos letivos	“...11 anos letivos.”	1
	Grupos de crianças	Heterogéneos em relação à idade	“No ano letivo de 2021/2022 orientei um grupo de Creche heterogéneo, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos de idade.”; “Este é o meu quarto ano.”	2
		Homogéneos em relação à idade	“Sim.”	1
Conceção de heterogeneidade em educação de infância	Diversidade	De características Individuais	“...diversidade de características...”	1
		Ritmos de aprendizagem	“...ritmos de aprendizagem...”	1
		Experiências	“...experiências...”	1
		Culturas	“...culturas...”	1
		Línguas	“...línguas...”	1
		Interesses	“...interesses...”	1
		Necessidades	“...necessidades das crianças...”	1
	Manifesta consoante dimensões	Idade	“...como a idade...”	1
		Desenvolvimento	“...o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional...”	1
		Contexto familiar	“...o contexto familiar...”	1
		Contexto socioeconómico	“...socioeconómico...”	1

		Características individuais	“...as capacidades e dificuldades individuais de cada criança...”	1
Grupos homogéneos	Ritmo de aprendizagem	Semelhantes	“...grupos homogéneos existem ritmos semelhantes...”	1
		Limitada	“...limitar a diversidade de estímulos...”	1
	Interação Social	Mesmo nível de desenvolvimento	“...nos grupos homogéneos existem as interações acontecem com crianças do mesmo nível de desenvolvimento...”	1
	Papel do educador	Diretivo	“...o educador tem um papel mais diretivo na orientação do grupo...”	1
	Estímulo cognitivo	Aprendizagem estruturada	“...acontece uma aprendizagem estruturada...”	1
		Desafios semelhantes	“...com desafios semelhantes para todos...”	1
Grupos heterogéneos	Ritmos de aprendizagem	Variados	“...nos grupos heterogéneos os estímulos são mais variados...”	1
	Interação social	Capacidades sociais	“...nos grupos heterogéneos acontecem oportunidades para desenvolver empatia e cooperação entre diferentes idades.”	1
	Estímulo cognitivo	Flexibilidade	“...em grupos heterógenos existe uma maior flexibilidade...”	1
		Personalização do ensino	“...e possibilidade de personalização do ensino.”	1

Papel do educador em grupos etariamente heterogéneos	Adotar práticas pedagógicas	Diferenciadas e flexíveis	“...a heterogeneidade exige que os educadores adotem práticas pedagógicas diferenciadas e flexíveis...”	1
	Valorizar metodologias ativas	Trabalhos de projeto	“...valorizando metodologias ativas, como o trabalho por projetos...”	1
		Aprendizagem baseada na brincadeira	“...aprendizagem baseada na brincadeira...”	1
	Incentivar o desenvolvimento do potencial	Individual	“...criança desenvolva o seu potencial ao seu próprio ritmo...”	1
	Construção de um ambiente educativo	Inclusivo	“...a construção de um ambiente educativo inclusivo...”	1
		Respeitador das diferenças	“...e respeitador das diferenças...”	1
	Mediador	Interações	“...em grupos heterógenos tem um papel mais mediador, facilitando interações e aprendizagem entre pares...”	1
	Promotor da autonomia	Tarefas quotidianas	“Crianças mais velhas ajudam as mais novas em tarefas e aprendizagens.”; “...através da participação ativa das crianças na organização do espaço e das tarefas.”	2
Projetos colaborativos		“Promoção de projetos colaborativos, ou seja, trabalho em pequenos grupos com desafios ajustados às idades e interesses...”	1	

		Jogos	“Realização de jogos que exigem trabalho em equipa para atingir um objetivo comum.”	1
Benefícios de grupos etariamente heterógenos	Competências pedagógicas	Personalização da aprendizagem	“...personalização da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento individual.”	1
		Participação ativa	“...é fundamental criar dinâmicas que incentivem a participação ativa de todos...”	1
		Favorecimento da aprendizagem	“A interação entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento favorece a aprendizagem...”	1
	Competências Sociais	Empatia	“...desenvolver empatia...”; “... incentiva a empatia...”; “tornem mais adaptáveis, ... aprendendo a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem.”	3
		Colaboração	“...praticar a colaboração”; “...apoio aos mais novos...”; “... a entreaajuda...”	3
		Inclusão	“...promovendo um ambiente mais inclusivo...”	1
		Solidariedade	“...solidário.”	1
		Reflexão da sociedade	“...reflete a realidade da sociedade, onde pessoas de diferentes idades interagem diariamente...”	1
		Liderança	As crianças mais velhas assumem frequentemente um papel de liderança	
		Sentido de responsabilidade	fortalece o seu sentido de responsabilidade	

		Cooperação	“...resolução de conflitos de forma cooperativa.”	
	Promove um ambiente	Rico e diversificado	Acredito que esta configuração promove um ambiente de aprendizagem rico e diversificado	
	Favorece a partilha de conhecimentos	Entre crianças	interações entre crianças mais velhas e mais novas favorecem a partilha de conhecimentos	
Desafios de grupos etariamente heterogéneos	Criação pedagógicas	Estimulantes e acessíveis	criar propostas pedagógicas que sejam estimulantes e acessíveis	
	Planificação mais complexa	Maior criatividade	a planificação mais complexa, exigindo do educador maior criatividade	
		Maior flexibilidade	flexibilidade	
	Para as crianças mais novas	Exclusão	ou excluídas	
		Intimidação	as crianças mais novas podem sentir-se intimidadas	
Para as crianças mais velhas	Desafiadas insuficientemente	as mais velhas podem não se sentir suficientemente desafiadas		
Organização do ambiente educativo num grupo etariamente heterogéneo	Criação de áreas	centros de interesse	Criação de diferentes áreas organizadas por centros de interesse	
	Existência de recursos	Variada complexidade	Existência de recursos que possam ser utilizados por crianças de diferentes idades com níveis variados de complexidade	

	Criação de propostas	Diferentes níveis de exploração	“Criação de propostas que permitam diferentes níveis de exploração, respeitando o ritmo individual de cada criança.”	
Conceção de diferenciação pedagógica	Adaptação de estratégias Educativas	Necessidades da criança	A diferenciação pedagógica consiste na adaptação das estratégias educativas às necessidades individuais de cada criança	
	Considera as características individuais	Da criança	respeitando os diferentes ritmos, estilos e interesses de aprendizagem.”; “...garantindo oportunidades equitativas para todas as crianças.	
	Pode ocorrer	Nível de conteúdo	A diferenciação pode ocorrer ao nível do conteúdo	
		Processo	do processo	
Produto ou ambiente		do produto ou do ambiente		
Desafios da diferenciação pedagógica	Requisição de tempo e materiais	Ajustados às necessidades	Requer tempo e recursos para criar atividades ajustadas às diferentes necessidades	
	Adaptação de estratégias	Inclusivas	adaptar estratégias constantemente para manter todas as crianças envolvidas	
	Necessidade de atualização	Sobre metodologias	necessidade de atualização constante sobre metodologias inclusivas e diferenciadas.	

Planificação de atividades	Propostas abertas	Níveis de desafios diferenciados	Tento criar propostas abertas, com diferentes níveis de desafio	
	Flexibilidade na escolha das atividades	Participação segundo interesses	tento permitir flexibilidade máxima na escolha das atividades, permitindo que as crianças participem de acordo com os seus interesses.	
		Participação ativa	deve garantir que todas as crianças possam participar de forma significativa	
	Avém da observação das preferências do grupo	Atividades individuais	partir da observação das preferências do grupo e deve incluir atividades individuais	
		Atividades coletivas	coletivas	
Vantagens da separação do grupo etariamente	Atividades direcionadas às necessidades específicas	Do grupo	atividades mais direcionadas às necessidades específicas de cada grupo	
	Organização e gestão de tempo	Facilitada	maior facilidade na organização e gestão do tempo	
	Redução da cooperação	Entre idades	redução da cooperação entre idades	

Desvantagens da separação do grupo etariamente	Diminuição de oportunidades para a aprendizagem	Entre pares	perda de oportunidades para a aprendizagem entre pares	
	Menor desenvolvimento	Competências sociais	menor desenvolvimento de competências sociais	
		Ajuda mútua	de ajuda mútua	
Hora dos marujos	Atividades	Lúdico-pedagógicas	as atividades lúdico-pedagógicas	
		Baseadas numa história	base numa história selecionada pelos educadores	
	Organizadas	Semanalmente	organizadas semanalmente	
	Visam desenvolver áreas de conteúdo	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	visam desenvolver competências nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), promovendo a linguagem, a expressão plástica, a motricidade e o pensamento crítico	
Hora dos marinheiros	Desenvolvimento de competências específicas	Consciência fonológica	Na Hora dos Marinheiros, as atividades são focadas no desenvolvimento de competências específicas, tais como: consciência fonológica jogos de identificação de rimas, segmentação de palavras e reconhecimento de sons iniciais e finais	
		Raciocínio lógico-matemático	raciocínio lógico-matemático: atividades de contagem, sequências lógicas, comparação de quantidades e resolução de pequenos problemas; consciência de	

			número: exploração de números e sua representação em diferentes contextos	
		Leitura e escrita	leitura e escrita: decifração de imagens, reconhecimento de letras e palavras e desenvolvimento do gosto pela leitura	
Benefícios para o educador com a separação do grupo etariamente (Hora dos marujos e marinheiros)	Planeamento de atividades	Direcionadas	Permite planejar atividades mais direcionadas para as competências a desenvolver	
	Observação	Detalhada	permite uma observação mais detalhada	
	Acompanhamento mais próximo	Do desenvolvimento	um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento de cada criança	
Desafios para o educador com a separação do grupo etariamente (Hora dos marujos e marinheiros)	Exige flexibilidade	Na abordagem	nem todas as crianças avançam ao mesmo ritmo, exigindo maior flexibilidade na abordagem	

Benefícios para as crianças com a separação do grupo etariamente (Hora dos marujos e marinheiros)	Explorar formas de expressão	Diferentes	As crianças têm oportunidade de explorar diferentes formas de expressão	
	Incentivo	Maior descoberta	acredito que existe um maior incentivo à descoberta	
		Construção do conhecimento	à construção do conhecimento	
Desafios para as crianças com a separação do grupo etariamente (Hora dos marujos e marinheiros)	Participação das crianças	Não é muito englobada	pois a planificação destes momentos não engloba uma grande participação das crianças.	

ANEXO M. ÁRVORE CATEGORIAL DAS
RESPOSTAS ÀS ENTREVISTAS DAS
CRIANÇAS

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unida de análise/ Registro	Quantificação
Perfil da criança	Idade	3 anos	“Três.”; “Três anos”	2
		4 anos	“Quatro.”; “Quatro.”	2
		5 anos	“Cinco.”; “Cinco.”; “Cinco.”	3
	Amigos	Idade igual	“Com a RS. e com o MA.”; “Com a RS. e com a KB.”; “TB., MP., FJ. e TV.”; “O VB., O DS., o MP. e o AC.”; “A MV. e a FJ.”	5
		Idades diferentes	“VB., PR. e MP.”; “Com a IF., com o MA. e TV.”	2
	Identificação da equipa educativa	Educador	“P.!”; “P.”; “P”;	7
		Auxiliar	“R.”; “A R.”; “A R. ...”;	7
	Área da sala de atividades onde brincam	Faz-de-conta	“Nas bonecas”	1
		Jogos de chão	“Brincamos no homem aranha e no <i>PJ Mask</i> .”; “Nos legos, fazemos <i>bayblades</i> .”; “Nos legos”; “No legos e carros.”	4
		Pintura	“Nos desenhos.”; “Nos desenhos.”	2
Conceção de par pedagógico	Identificação	Nome	“O AC.”; “MP.”; “DF.”; “IF.”; “A LB.”; “RS.”; “O FC.”	7
	Escolha	Equipa educativa	“O P.”; O P.”	2
		A própria criança	“Eu”; “Eu”; “Fui eu.”	3
		Colegas	“A RS.”; “TV.”	2
	Motivo da escolha	Afetividade do educador	“Porque o P. gosta de nós os dois, e gosta que nós sejamos os pares.”	1
		Indecisão na escolha	“Porque eu não sabia qual devia decidir.”	1

	Tarefas que desempenham	Não identifica	“Não sei.”; “Não sei.”; “Não sei”	3
		Acompanhamento da rotina	“Dar a mão, quando vou comer a fruta”; “Só dou a mão para ir para o lanche e quando P. pede.”; “Dou-lhe a mão. (...) Para não nos perdermos.”	3
		Brincar	“Brincar.”; “Brincar”; “Também brinco no recreio.”; “Brinco com o meu par.”; “Brincar.”	5
		Não identifica	“Não sei.”	1
	Mudança do par	Afirmativa	“Quero mudar.”	1
		Negativa	“Gosto do AC.”; “Gosto de ficar com ele” “Ficar com este par.”; “Ficar com a LB.”; “Ficava com a RS.”; “Gosto deste par.”	6
Caracterização do par pedagógico	Idade cronológica	Não identifica	“Não.”; “Não sei”	2
		Três anos	“Três.”; “Três anos.”	2
		Quatro anos	“Quatro.”; “Quatro anos.”; “Quatro.”	3
	Idade relativa	Mais velho	“Mais velho”; “Mais grande.”	2
		Mais novo	“Mais nova.”; “Mais nova”; “Mais novo, eu tenho cinco anos.”	3
		Mesma idade	“Temos a mesma idade.”	1
		Não identifica	“Não sei.”	1
Percepção de heterogeneidade etária no grupo de crianças	Existência de idades diferentes em sala de atividades	Não apresenta noção	“Sim”	1
		Apresenta noção	“A KB. tem, a RS. tem, a LB. tem. Só os cor-de-rosa. Sim”; “Não! Há meninos com três e outros com cinco.”; “Sim, meninos de três, quatro e cinco anos.”; “Meninos com três e cinco anos e seis anos.”; “Cinco,	6

			quatro, seis e três.”; “Diferentes. Três anos, quatro anos e cinco anos.”	
	Inclusão num grupo de idades	3 anos	“Os três anos.”; “Três anos”	2
		4 anos	“Quatro anos.”; “Sou dos quatro, mas depois vou ser dos cinco.”	2
		5 anos	“Cinco.”; “Cinco”; “Aos cinco anos.”	3
	Apreciação da heterogeneidade etária	Positiva	“Sim.”; “Meninos com idades diferentes.”; “Gosto dos meninos com três anos, quatro anos, cinco anos e seis anos.”; “De idades diferentes.”; “Idades diferente.”	5
		Negativa	“Gostava que tivessem a mesma idade.”	1
		Justificação	“Porque sim”; “Para ter muitos amigos.”; “Porque eu gosto.”; “Não sei”; “Porque era mais giro, porque assim ficavam todos nos marujos.”; “Não sei.”	6
Momento posterior ao almoço	Identifica o que realiza	Sesta	“Como e vou para a cama dormir e fechar os olhos.”; “Dormir.”	2
		Brincar e Hora dos marujos/marinheiros	“...fico no recreio. (...) Vou para os marujos”; “Vou brincar e depois vou para os marujos.”; “Vou brincar para o recreio. (...) vou para os marinhellos.”; “Vou brincar um bocadinho e depois vou para os marinhellos.”	4
	Identifica o que os colegas realizam neste momento	Sesta	“Também estão a dormir.”; “Vão dormir a sesta”; “Estão a dormir.”	3
		Brincar	“A brincar no recreio.”	1
		Marinhellos	“Não, vão para os marinhellos.”	1
		Marujos	“Alguns vão para os marujos.”	1
	Conceção da hora dos marujos	Educadores	Apresenta todos	“A P., tu, a M., a C. e há mais uma que não me lembro do nome.”; “A P., a M. e a C.”

	Amigos	Inclui crianças do seu grupo de sala de atividades	“T. e muitos.”; “AC., o T.”	2
		Não inclui crianças do seu grupo de sala de atividades	“A M., a M., a B., o T.”	1
	Atividades desempenhadas	Desenhos	“Desenhar.”; “...desenhos.”	2
		Construções	“Construções...”	1
		Números	“Os números.”	1
	Conceção da hora dos marinheiros	Educadores	Apresenta todos	“A C., a M. e o P.”
Apresenta alguns			“P.”; “O P.”	2
Rotatividade			“Não, são duas semanas cada professor.”	1
Amigos		Inclui crianças do seu grupo de sala de atividades	“O MP., a TB., a C., a FJ., o AC.”; “MV., MP., VB. e o AC.”	2
Atividades desempenhadas		Não específica	“Trabalho”; “Trabalhos.”	2
		Temáticas	“A do Inverno”	1
		Linguagem Oral	“Fizemos um código secreto. Era só escrever a palavra “Inverno”. Estava ali escrito palavras e depois as letras que estavam coloridas eram as que tínhamos de fazer com o lápis de carvão e estavam ali umas bolinhas de uma cor e eram iguais às letras que eram coloridas.”	1

		Iniciação à escrita	“Sim e também já escrevi no meu caderno dos marinheiros.”	1
	Aprendizagens desempenhadas	Não apresenta	“Não.”	1