



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**HETEROGENEIDADE E INTERAÇÕES ENTRE UM GRUPO DE
CRIANÇAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA:
“ALGUMA COISA QUE OS MAIS VELHOS NÃO SABEM FAZER E
OS PEQUENINOS SABEM, VÃO AJUDÁ-LOS!”**

Daniela Gomes Desidério

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

2018



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**HETEROGENEIDADE E INTERAÇÕES ENTRE UM GRUPO DE
CRIANÇAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA:
“ALGUMA COISA QUE OS MAIS VELHOS NÃO SABEM FAZER E
OS PEQUENINOS SABEM, VÃO AJUDÁ-LOS!”**

Daniela Gomes Desidério

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

Orientadora: Prof. Doutora: Mónica Pereira

2018

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry)

Este é o culminar de todo o meu percurso académico na Escola Superior de Educação de Lisboa com o objetivo final de me tornar educadora de infância. É sem dúvida o alcançar de um sonho muito desejado. No entanto, como em todas as etapas que alcancei até então, também ao longo desta contei com o apoio de várias pessoas que de uma forma ou de outra foram fundamentais. Assim, não posso deixar de agradecer:

Aos meus pais por estarem sempre disponíveis e por me apoiarem incondicionalmente ao longo de todo o meu percurso até este momento.

Aos meus irmãos, porque sem eles nada seria o mesmo.

À minha madrinha, uma verdadeira segunda mãe.

À Vera e à Andreia por todo o apoio, incentivo, e acima de tudo por acreditarem sempre em mim.

A toda a minha família que nunca duvidou de que eu fosse capaz.

À Tânia, minha companheira em todos os momentos. Obrigada por todo o apoio, por toda a paciência e compreensão nos momentos mais difíceis. Sem ti teria sido impossível!

À Xana que mesmo não estando presente, esteve sempre disponível e foi imprescindível no meu percurso até aqui.

Às minhas companheiras de mestrado, Daniela P., Vera e Alex, que de uma forma ou de outra estiveram sempre lá.

À Joana e à Marta, a minha mais recente família algarvia que nestes últimos momentos foi uma peça fundamental e um ponto de equilíbrio.

À Instituição que tão bem me recebeu e contribuiu para a minha formação.

Às crianças do jardim de infância que neste período de tempo se tornaram “os meus meninos” e que permitiram que o meu sonho esteja mais próximo de se realizar.

À professora Mónica, por todo o apoio, partilha e disponibilidade ao longo destes quatro meses. Obrigada!

RESUMO

O presente Relatório Final seguiu uma abordagem investigativa sobre a Prática Profissional Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este incide sobre o trabalho desenvolvido, durante quatro meses, num jardim de infância da rede pública de ensino, com um grupo de vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

A problemática da investigação aqui apresentada relaciona-se com as interações existentes entre as crianças de um grupo heterogéneo, no que diz respeito à idade, e surgiu das observações realizadas em contexto.

Neste sentido, esta é uma investigação sobre a própria prática (Ponte, 2002; Alarcão, 2001), que se caracteriza pela sua natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) e tem como objetivos: i) analisar e compreender de que modo a interação entre um grupo de crianças em diferentes etapas de desenvolvimento e com saberes diversos pode contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem; ii) compreender de que forma crianças, educadora e famílias percecionam os contributos da interação entre pares num grupo com diferentes idades e saberes diversos; e iii) compreender e identificar de que forma a ação da educadora-estagiária influencia as interações entre crianças de idades diferentes.

Todo o trabalho desenvolvido permitiu compreender que, embora as crianças deste grupo valorizem as interações com crianças de idades diferentes, identificam como os seus pares mais próximos crianças de idades mais próximas à sua. Além disso, permitiu ainda compreender que a perceção das crianças, das famílias e da educadora do grupo são coincidentes quanto à importância das interações entre pares de diferentes idades.

Palavras-chave: crianças, educador de infância, interações, heterogeneidade

ABSTRACT

The present report followed an investigative approach about the Supervised Professional Practice that emerged under the framework of the Master's Degree in Pre-School Education by Escola Superior de Educação de Lisboa.

This report is focus on the work that was developed, for four months, in a kindergarten of the public school, with a group of twenty-two children aged between three and six years old.

The problematic of the investigation here presented relate with the interactions that exist between the children of a heterogeneous group, with regard to age, and emerged from the observations made in context.

In this sense, this is an investigation about own practice (Ponte, 2002; Alarcão, 2001), which is characterized by its qualitative nature (Bogdan & Biklen, 1994) and have like objectives: i) analyze and understand in which way the interactions between a group of children in different stages of development and with different knowledge can contribute to their development and learning; ii) understand in which way children, child educator and families perceive the contributes of the interactions between peers in a group with different ages and diverse knowledge; and iii) understand and identify in which way the action of the intern-educator had influence in the interactions between children with different ages.

All the developed work allowed to understand that, though the children of this group valorize the interactions between children of different ages, they identify their closest peers as children of similar ages to their. Furthermore, this work make possible to understand that the perception of child, families and this group child educator are coincident in the importance of interactions among children of different ages.

Key-words: children, child educator, interactions, heterogeneity

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização para a ação educativa.....	3
1.1. Caracterização do meio.....	3
1.2. Caracterização do contexto socioeducativo	4
1.3. Caracterização da equipa educativa.....	6
1.4. Caracterização do ambiente educativo.....	8
1.5. Caracterização das famílias.....	11
1.6. Caracterização das crianças	13
2. Análise reflexiva da intervenção	15
2.1. Planificação das intenções para a ação	15
2.1.1. Com as crianças	15
2.1.2. Com as famílias	18
2.1.3. Com a equipa educativa.....	18
2.2. Avaliação das intenções para a ação	19
3. Investigação em jardim de infância.....	22
3.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente	22
3.2. Revisão de literatura sobre a problemática identificada	23
3.2.1. Desenvolvimento, aprendizagens e interações em educação pré-escolar. 24	
3.2.2. A heterogeneidade em educação pré-escolar.....	26
3.2.3. O papel do educador de infância	27
3.3. Roteiro ético e metodológico	29
3.4. Apresentação e discussão dos dados	33
3.5. Notas conclusivas sobre a investigação	39
4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância	41

Considerações finais	46
Anexos	54
Anexo A. Planta da sala	55
Anexo B. Portefólio da PPS II	56
Anexo C. Portefólio individual da criança.....	57
Anexo D. Placard “notícias da semana”	97
Anexo E. Carta de apresentação às famílias	98
Anexo F. Questionário aos pais	99
Anexo G. Guião e transcrição de inquéritos por entrevista às crianças realizados... 100	
Anexo H. Guião e transcrição do inquérito por entrevista realizado à educadora.... 122	
Anexo I. Análise de conteúdo do inquérito por entrevista realizado à educadora.... 133	
Anexo J. Análise de conteúdo dos inquéritos por entrevista realizados às crianças 135	
Anexo K. Análise de conteúdo dos inquéritos por questionário implementados aos pais	137

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Dados relativos às habilitações literárias e às idades da equipa educativa de sala.....	7
Tabela 2 - Dados relativos aos horários das rotinas das crianças.....	11
Tabela 3 - Dados relativos às idades e profissões dos pais das crianças do estágio da PPS.....	12
Tabela 4 - Idades e género das crianças do estágio da PPS.....	14

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
EI	Educador de Infância
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RIA	Regulamento Interno do Agrupamento
SASE	Serviço de Ação de Social e Escolar

INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS) foram definidas intenções para a ação e estratégias de intervenção com base nas observações que foram sendo efetuadas diariamente ao longo do período de estágio¹. Estas pressupõem a realização de uma análise reflexiva sobre todo o processo de intervenção, para que a partir do mesmo seja avaliada a concretização das intenções definidas.

Deste modo, este relatório tem como principais objetivos: (i) evidenciar a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa adequadas (elaboração de propostas curriculares significativas para o grupo de crianças) que permitam a construção de um modelo pessoal de intervenção educativa refletido, fundamentado e eticamente situado; (ii) apresentar evidências da participação das crianças, das famílias, e da equipa educativa; (iii) evidenciar capacidades de reflexão crítica e avaliação do processo de intervenção educativa em contexto de jardim de infância (JI); e (iv) revelar uma atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação decorrentes da PPS em jardim de infância.

Neste momento, torna-se pertinente salientar a investigação realizada durante a PPS, e também aqui apresentada, cuja problemática se relaciona com as interações entre as crianças de um grupo heterogéneo. Esta é uma investigação de cariz qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994) e realizou-se tendo por base as premissas de uma investigação sobre a própria prática (Ponte, 2002). Os seus objetivos definem-se como: i) analisar e compreender de que modo a interação entre um grupo de crianças em diferentes etapas de desenvolvimento e com saberes diversos pode contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem; ii) compreender de que forma crianças, educadora e famílias percecionam os contributos da interação entre pares num grupo com diferentes idades e saberes diversos; e iii) compreender e identificar de que forma a ação da educadora-estagiária influencia as relações entre as crianças de diferentes idades.

¹ Estágio realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Posto isto, o presente relatório é composto por quatro capítulos, sendo estes: i) a caracterização para a ação educativa; ii) a análise reflexiva da intervenção; iii) a investigação em jardim de infância; e iv) a construção da profissionalidade docente como educador/a de infância.

No primeiro capítulo - caracterização para a ação educativa - é apresentada a caracterização do contexto socioeducativo, onde foi realizada a PPS, tendo em conta as dimensões do meio envolvente, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e das crianças. Esta caracterização foi realizada tendo por base as observações efetuadas diariamente durante o período de estágio e a análise de documentos institucionais. Importa referir que, foi com base nesta caracterização que foram delineadas as linhas de ação de intervenção.

No segundo capítulo - análise reflexiva da intervenção - encontram-se as intenções para a ação com os vários intervenientes no processo educativo - crianças, famílias e equipa educativa. Neste capítulo surge também uma avaliação das intenções definidas para o processo de intervenção da PPS II.

No terceiro capítulo - investigação em jardim de infância - apresento a identificação e explicitação da problemática emergente do contexto da PPS II, sendo que a sua pertinência é fundamentada tendo por base a caracterização do contexto socioeducativo e das intenções que foram sendo definidas para a ação. Além disso, é também aqui apresentada uma revisão de literatura sobre a problemática identificada, e uma análise reflexiva sobre os dados recolhidos no contexto.

No quarto capítulo - construção da profissionalidade docente como educador/a de infância - é apresentada a análise do percurso realizado nos dois módulos inerentes à PPS, creche e jardim de infância, e a forma como o percurso realizado em cada um destes contribuiu para a construção da minha profissionalidade docente, enquanto educadora de infância.

No final deste relatório encontram-se algumas considerações não só sobre a PPS II e todos os aspetos que lhe são inerentes, mas também sobre o percurso académico realizado até então e a sua importância para a minha futura prática profissional enquanto educadora de infância.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

No presente capítulo é apresentada uma caracterização reflexiva sobre o contexto onde decorreu a PPS II. Deste modo, neste são apresentados vários aspetos que caracterizam o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e as crianças do grupo.

1.1. Caracterização do meio

Tal como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.21). Quer isto dizer, que ao planear a sua ação o educador de infância (EI) deve ter em atenção as características do meio onde a criança está inserida, pois só assim será capaz de melhor compreender e apoiar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A par do referido, torna-se pertinente a apresentação da caracterização do meio onde se encontra a Instituição² em que foi realizada a PPS II.

Esta Instituição situa-se no concelho de Lisboa, mais concretamente na freguesia de Marvila, a terceira mais populosa deste concelho, onde existem cerca de 37793 habitantes. A população desta freguesia apresenta maioritariamente idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos de idade, sendo que desde de 2001 até 2011 existiu uma diminuição da população jovem comprovando algum envelhecimento da mesma. Além disso, esta população caracteriza-se pelo seu índice de analfabetismo - terceira freguesia com um maior índice de analfabetismo do concelho de Lisboa – e pelo seu baixo nível de escolaridade - grande maioria da população com habilitações literárias correspondentes ao término do ensino básico.³

Importa referir, que esta é também uma das freguesias que apresenta uma maior taxa de desemprego de todo o concelho de Lisboa (14.13%) e que no que se relaciona

² Entende-se como Instituição a organização educativa onde foi realizado o estágio no âmbito da PPS II.

³ Informações recolhidas nos Censos de 2011.

com a população ativa, esta está na sua maioria ligada ao setor terciário, ou seja atividade de comércio de bens e de prestação de serviços.⁴

No que diz respeito ao meio físico, esta Instituição encontra-se numa zona com uma “fisionomia bairrista”,⁵ embora noutros tempos fosse caracterizada por ser um local essencialmente rural. Note-se, que esta mudança se centra no facto de atualmente existirem nesta região bastantes residências, algum comércio local, outras instituições de ensino, e estações de metro e de autocarro. Além disso, esta encontra-se próxima do Rio Tejo e de uma das áreas mais desenvolvidas de Lisboa, o Parque das Nações, o que de certa influenciou e continua a influenciar o seu desenvolvimento ao longo dos últimos anos.

1.2. Caracterização do contexto socioeducativo

Inserida na rede pública de ensino, a Instituição onde decorreu a PPS pertence a um agrupamento de escolas que congrega cinco espaços escolares: i) três escolas básicas de primeiro ciclo do ensino básico e jardim de infância; ii) uma escola básica do segundo e terceiros ciclos do ensino básico; e iii) uma escola secundária, a sede do agrupamento.

A principal missão desta Instituição, que é correspondente à de todo o agrupamento, consiste em assegurar às crianças e jovens que a frequentam “uma educação escolar sólida e versátil que favoreça uma vida decente num mundo complexo e incerto”.⁶ Segundo Ferry (citado no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), 2013):

a nossa ação inscreve-se certamente no quadro das missões fundamentais da escola: instruir, isto é, transmitir conhecimentos e uma cultura; educar, isto é, formar o futuro cidadão num contexto democrático; enfim, preparar para a vida profissional. Estes objetivos apenas podem ser verdadeiramente atingidos reduzindo as desigualdades diante da escola, desigualdades que são hoje agravadas pela colocação em causa da

⁴ Informações recolhidas nos Censos de 2011.

⁵ Expressão utilizada para descrever a fisionomia da freguesia no *site* da Freguesia de Marvila

⁶ Informações recolhidas no PEA

legitimidade dos saberes escolares por um elevado número de alunos. A nossa prioridade vai, em primeiro lugar, para revalorizar os saberes conferindo-lhe sentido e autoridade. (p.14).

Esta missão tem por base os seguintes princípios orientadores de ação: i) o princípio da integração e promoção social das suas crianças e jovens na sociedade; ii) o princípio do sucesso escolar/educativo que a escola pública deve conceder a todos os que a frequentam; iii) o princípio da mobilidade, que se entende como a transição de um ano para o ano seguinte, desde o pré-escolar até ao 12.º ano; e iv) o princípio da fidelização dos alunos ao agrupamento e às escolas, para que nelas pelo menos os melhores alunos permaneçam.⁷

Além dos princípios acima apresentados, o agrupamento pretende ainda que a sua ação seja sustentada nos seguintes valores: i) a curiosidade científica e filosófica; ii) o rigor metodológico; iii) a solidariedade humana; iv) a sobriedade feliz; v) a gratidão devida; vi) a compaixão humana; e vii) o cuidado com a escola, com a humanidade e com a terra.⁷

Importa ainda destacar, que para além das premissas acima apresentadas e que fazem parte do PEA, esta Instituição rege-se também tendo por base o Regulamento Interno do Agrupamento (RIA), e o Plano Anual de Atividades (PAA) que é elaborado no início de cada ano letivo e prevê as principais atividades a serem desenvolvidas. Salienta-se o facto de o PAA não ser igual para todas as escolas do agrupamento e que no caso da Instituição em que decorreu a PPS este ser elaborado em conjunto para as valências de educação pré-escolar e de primeiro ciclo do ensino básico.

No que respeita às respostas sociais do agrupamento, este tem capacidade para 2557 alunos e/ou crianças a partir dos três anos de idade, sendo que 75 vagas são destinadas à valência de educação pré-escolar da Instituição onde foi realizada a PPS.

Neste sentido, e procurando responder às necessidades das famílias, a Instituição encontra-se a funcionar de segunda-feira a sexta-feira no horário das 09:00h às 15:30h. Além deste horário, é ainda disponibilizada às famílias a possibilidade de as crianças

⁷ Informações recolhidas no PEA

frequentarem a escola das 08:00h às 09:00h e das 15:30h até 17:30h, ou até às 19:00h, nas Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF).

Posto isto, no que se relaciona com os espaços físicos, a Instituição possui três salas de jardim de infância e nove salas destinadas ao primeiro ciclo do ensino básico. Ainda no interior da Instituição existe um espaço polivalente que é utilizado para as sessões de educação física e outras atividades que necessitem de mais espaço; uma biblioteca; e um refeitório anexo ao edifício principal que requer acesso pelo exterior. Além disso, existe também um recreio exterior que se encontra dividido, sendo uma parte para utilização das crianças da educação pré-escolar e outra para os alunos do primeiro ciclo de ensino básico.

No que concerne ao recreio destinado às crianças da educação pré-escolar, estas têm à sua disposição alguns equipamentos, tais como escorregas e obstáculos para trepar. Este espaço, tendo em conta as suas dimensões, permite ainda que as crianças desenvolvam vários jogos e atividades e utilizem os triciclos existentes no JI.

Todos os aspetos acima apresentados que caracterizam esta Instituição tiveram influência na minha intervenção durante o período da PPS, uma vez que foram fatores a considerar sempre que algo foi planeado.

1.3. Caracterização da equipa educativa

A equipa educativa na valência de educação pré-escolar constitui-se por três educadoras de infância e três auxiliares da ação educativa, sendo que estas últimas exercem funções rotativas pelas três salas existentes no JI.

No que diz respeito à equipa educativa da sala onde realizei a PPS, esta é constituída por uma educadora de infância com 50 anos de idade e 30 anos de serviço, e por três auxiliares da ação educativa com idades compreendidas entre os 26 e os 56 anos de idade.⁸ Tal como as suas idades são distintas, também o são as suas habilitações literárias que se podem verificar na Tabela 1 a seguir apresentada:

⁸ Informação obtida através de conversas informais com a educadora cooperante e com as auxiliares da ação educativa.

Tabela 1

Dados relativos às habilitações literárias e às idades da equipa educativa de sala

Equipa educativa	Habilitações Literárias	Idades
Educadora cooperante	Licenciatura em Educação de Infância	50 Anos
Auxiliar da ação educativa 1	9º Ano de Escolaridade	56 Anos
Auxiliar da ação educativa 2	12º Ano de Escolaridade	44 Anos
Auxiliar da ação educativa 3	Curso profissional de técnico de apoio à infância	26 Anos

Nota. Habilitações literárias e idades da equipa educativa de sala. Dados recolhidos através de conversas informais com as mesmas.

Importa salientar que, tal como referido anteriormente, as três auxiliares da ação educativa que integram a equipa da sala todos os dias trocam entre si, não existindo, desta forma, uma auxiliar fixa para cada sala. No entanto, e apesar de por vezes se sentirem dificuldades no trabalho desenvolvido, particularmente no que se relaciona com a continuidade das tarefas iniciadas, é possível verificar a existência de boas relações entre todos os elementos intervenientes no contexto:

Apesar de as três auxiliares . . . terem boas relações para com as crianças do grupo e a educadora da sala, estas trocas constantes fazem-me questionar se realmente são uma mais valia para o grupo. Pode ser exemplo o facto de num dos dias de estágio a educadora pedir apoio à auxiliar da ação educativa para encontrar algumas das pinturas do grupo que tinham ficado num local e que agora se encontravam noutra. Uma vez que essa comunicação não tinha sido realizada a procura destes materiais condicionou a duração dessa mesma atividade. (Excerto da Reflexão semanal de 25 a 29 de setembro de 2017)

Relativamente ao trabalho em equipa, este caracteriza-se por ter na sua base relações de entajuda e respeito pelo outro, máximas importantes para a realização de um trabalho cooperativo que beneficie todos os envolvidos.

No que se relaciona com o trabalho a realizar com as crianças, esta equipa procura sobretudo promover o desenvolvimento integral das mesmas num clima de

segurança e bem-estar; fomentar a aquisição de confiança em si e nos adultos que as rodeiam; e criar oportunidades que favoreçam o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor. Além destes aspetos, a equipa orienta a sua ação junto das crianças, respeitando-as e colocando-as sempre em primeiro plano.

No que concerne à minha relação enquanto estagiária com esta equipa posso caracterizá-la como positiva, uma vez que desde o primeiro momento fui bem recebida e integrada como um novo elemento:

Foi uma boa primeira semana e na minha opinião tal tem que ver com o facto de ter sido muito bem recebida não só pela equipa educativa de sala de atividades destinada ao meu período de estágio, mas também pelos restantes elementos da escola. (Excerto da reflexão semanal de 25 a 29 de setembro de 2017)

Além disso, a equipa demonstrou-se sempre recetiva ao auxiliar-me na intervenção e ao participar ativamente nos momentos por mim planeados. Penso que estas são atitudes extremamente importantes dado que os adultos presentes em contexto e a forma como se relacionam são um dos principais exemplos e modelo seguidos pelas crianças. (Portugal, 2011).

1.4. Caracterização do ambiente educativo

Relativamente à caracterização do ambiente educativo saliento o facto de este deter uma marcante característica, a entrada na sala é realizada por uma porta direcionada para o exterior. Isto é, apesar de existir uma porta na sala direcionada para o interior do edifício principal, a entrada e saída das crianças é feita pela porta que dá acesso ao exterior. Deste modo são raras as vezes em que as famílias circulam pelos corredores do JI.

Quando o acesso à sala de atividades é realizado pela porta interior, é visível no corredor a divulgação das atividades elaboradas pelas crianças. Uma vez que as famílias não têm acesso a esta zona da escola, por norma, esta informação é primeiramente

exposta na sala para divulgação às famílias e só posteriormente afixada nos corredores para divulgação e partilha com a restante comunidade educativa.

Ao entrar na sala 13 observo a existência de várias janelas que permitem a entrada de luz natural, e algumas produções das crianças que se encontram afixadas nas paredes na sala e penduradas em cordéis que a atravessam. Identifico ainda várias áreas de atividade, como referido na nota de campo a seguir apresentada, sendo estas: a área do tapete, do jogo simbólico (casinha), dos jogos – jogos de mesa e jogos de tapete, da garagem, da expressão plástica, e da biblioteca:

A sala está organizada em várias áreas que as crianças podem explorar autonomamente e cada uma destas áreas disponibiliza à criança diferentes desafios e oportunidades. (Nota de campo de 25.10.2017)

Saliento que as áreas da sala estão delimitadas, mas poderão sofrer alterações de acordo com os interesses e necessidades das crianças (cf. Anexo A). Em cada uma destas áreas podemos ainda verificar a existência de vários materiais para exploração das crianças, tais como: puzzles de diversos tamanhos e formas, jogos de associação e construção, legos, e animais na área dos jogos; malas, loiças plásticas e de metal, uma mesa, cadeiras, uma cama, um fogão, um armário de cozinha, uma tenda de mercearia na área do jogo simbólico; livros variados e almofadas na área da biblioteca; canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, tesouras, colas, materiais de desperdício, vários tipos de folhas e papéis, tintas, pincéis e um cavalete na área da expressão plástica; um tapete, blocos de madeira e carros na área da garagem.

Todos os materiais acima enunciados estão à disposição das crianças para que estas os possam manipular e explorar. Além disso, todos eles foram escolhidos para promover e potenciar o desenvolvimento das crianças.

Ao observar a sala, verifico também que existem dois armários de portas onde a educadora cooperante guarda materiais de reserva e alguns documentos. Existe ainda uma bancada ao longo de uma das paredes da sala que além de possuir um lava-loiça, dispõe de espaço para a arrumação dos dossiês individuais de cada criança. Esta

bancada permite ainda que todo o seu espaço por baixo seja utilizado para arrumação de materiais.

Ainda no que se refere à caracterização do ambiente educativo é importante referir que todo ele foi organizado de forma a promover toda a dinâmica do grupo, bem como a sua autonomia. Além disso, este tem ainda o intuito de ser desafiante, estimulante e acolhedor para as crianças do grupo, uma vez que “o espaço na educação constitui-se como uma *estrutura de oportunidades*. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades [sic]”. (Zabalza, 1987, p.120).

No que diz respeito à dimensão temporal do ambiente educativo, existe uma rotina que é previsível, mas se necessário flexível e que atende às necessidades das crianças. Segundo Cardona (1992), “a existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada fundamental para que a criança, se consiga orientar ao longo do dia” (p. 137). Ou seja, a existência da rotina proporciona estabilidade às crianças que sentir-se-ão mais seguras e confiantes durante as suas explorações.

Tal como afirmei anteriormente, relativamente à caracterização do contexto socioeducativo, também a caracterização do ambiente educativo foi muito importante para a minha intervenção, uma vez que só depois de a conhecer e compreender fui capaz de intervir mais eficazmente:

No que diz respeito às rotinas deste grupo de crianças, é importante referir, que com o avançar da semana fui gradualmente conhecendo-as melhor o que permitiu que me focasse noutros aspetos mais relacionados com as suas características e interesses. Ou seja, na minha opinião, conhecer melhor as rotinas, leva-me a conhecer melhor certas características do grupo. Consequentemente conhecer melhor o grupo permite-me refletir para melhorar as minhas intervenções e assim proporcionar experiências significativas às crianças que lhes permitam desenvolver e melhorar as suas capacidades e competências. (Excerto da reflexão semanal de 25 a 29 de setembro de 2017)

Posto isto, apresento informações sobre o encadeamento dos diferentes momentos do dia e respetivos horários (cf. Tabela 2). No entanto, mais uma vez é de salientar que apesar de estas serem assim definidas não são estanques e são suscetíveis a alterações sempre que necessário.

Tabela 2

Dados relativos aos horários das rotinas das crianças

Hora	Atividade
9:00h – 9:45h	Acolhimento
9:45h – 10:45h	Atividades orientadas/ Atividades livres
10:45h – 11:00h	Leite escolar
11:00h – 11:30h	Recreio
11:30h – 12:00h	Higiene
12:00 – 12:45h	Almoço no Refeitório/ Higiene
12:45h – 13:30h	Recreio
13:30h – 15:30h	Atividades orientadas/ Atividades livres

Nota. Horários das rotinas diárias do grupo. Dados recolhidos no Projeto Curricular de Grupo

Por fim, ainda sobre a caracterização do ambiente educativo destaco o facto de a organização da sala de atividades nas várias vertentes a ela associadas, como o tempo, o espaço e os materiais, ser realizada de acordo com as necessidades e especificidades do grupo apuradas pela educadora cooperante. Quer isto dizer, que a educadora cooperante não adota para a sua ação uma única abordagem metodológica, mas orienta-se sim por alguns dos princípios de variadas opções metodológicas que considera pertinentes para potenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças deste grupo.

1.5. Caracterização das famílias

As famílias contribuem amplamente para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, por esta razão é importante promover relações de parceria entre JI-famílias. Tal como referido nas OCEPE, as famílias e o JI “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p.28).

Posto isto, passo a apresentar algumas informações (cf. Tabela 3) sobre as famílias das crianças, nomeadamente, as idades, profissões e habilitações dos pais de cada uma.

Tabela 3

Dados relativos às idades e profissões dos pais das crianças do estágio da PPS

Criança	Mãe			Pai		
	Idade	Profissão	Habilitações Académicas	Idade	Profissão	Habilitações Académicas
A.A.	34	Engomadeira	7.ºAno	39	Chefe de equipa	9.ºAno
B.T.	28	Auxiliar de serviços gerais	9.ºAno	26	Desempregado	6.ºAno
C.R.	32	Escriturária	12.ºAno	31	Formador	12.ºAno
E.A.	36	Contabilista	Licenciatura	34	Sargento da marinha	12.ºAno
F.S.	----- ⁹	----- ⁷	----- ⁷	42	Empregado de balcão	11.ºAno
G.D.	34	Desempregada	10.ºAno	42	Desempregado	7.ºAno
G.M.	36	Saúde	9.ºAno	39	Comercial	9.ºAno
M.C.	43	Assistente técnica	Licenciatura	42	Portuário	10.ºAno
M.P.	29	Comerciante	11.ºAno	29	Comerciante	9.ºAno
M.S.	36	Empregada doméstica	12.ºAno	34	Motorista	12.ºAno
M.F.	23	Desempregada	4.ºAno	24	Desempregado	4.ºAno
M.M.	38	Técnica de turismo	Bacharelato	40	Bombeiro Sapador	Bacharelato
N.C.	----- ⁷	Desempregada	----- ⁷	35	Desempregado	----- ⁷
R.S.	33	Empregada de balcão	9.ºAno	32	Assistente operacional	9.ºAno
S.A.	37	Auxiliar de educação	12.ºAno	39	Técnico de condução	12.ºAno
S.C.	33	Encarregada de setor	9.ºAno	37	Assistente operacional	9.ºAno
S.F.	28	Fiel armazém	8.ºAno	23	Desempregada	9.ºAno

⁹ Informação inexistente

S.E.	42	Gestora comercial	Licenciatura	47	Motorista	Licenciatura
T.P.	42	Desempregada	5.ºAno	43	----- ⁷	----- ⁷
T.N.	32	Administrativa	12.ºAno	33	Eletricista	9.ºAno
T.C.	43	Operadora de supermercado	12.ºAno	49	Desempregado	12.ºAno
T.M.	27	Desempregada	12.ºAno	37	Desempregado	9.ºAno

Nota. Caracterização das Famílias. Dados recolhidos no Projeto Curricular de Grupo

Ao analisar os dados apresentados na tabela, podemos verificar através das habilitações académicas e das atividades profissionais dos pais das crianças deste grupo, que estas pertencem, quase na sua totalidade, a uma classe socioeconómica baixa. Tal acentua-se quando se verifica, através das informações apresentadas no Projeto curricular de Grupo (PCG), que existem doze pais desempregados e dez famílias a beneficiar do Serviço de Ação de Social e Escolar (SASE).

Saliento que as famílias destas crianças têm colaborado com tudo o que lhes tem sido solicitado e têm demonstrado interesse na vida quotidiana dos seus filhos na Instituição. Situações como estas são privilegiadas pela equipa educativa, uma vez que, tal como defende Bove (citado por Post & Hohmann, 2003) *“ao mesmo tempo que pais e (educadores) estão a aprender algo sobre as crianças . . . [estas] beneficia[m] das relações que se estão a desenvolver entre adultos”* (p.299).

1.6. Caracterização das crianças

Na educação pré-escolar o principal e mais central elemento é a criança, sendo que tudo o que é desenvolvido deve ir ao encontro dos seus desejos e interesses, além de dever ser projetado com uma intencionalidade educativa.

Assim sendo, o EI e a restante equipa educativa devem conhecer as características individuais de cada criança de forma a coadunar a sua ação junto destas com o objetivo principal de promover o seu desenvolvimento e aprendizagem.

As crianças da sala 13 têm idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, sendo que dez delas são do sexo feminino e doze do sexo masculino, perfazendo um total de vinte e duas crianças, como é possível verificar na Tabela 4 a seguir apresentada:

Tabela 4

Idades e género das crianças do estágio da PPS

Idades	Género	
	Feminino	Masculino
3 Anos	1	2
4 Anos	3	1
5 Anos	5	7
6 Anos	1	2
Total	10	12
	22	

Nota. Idades das crianças a 31.12.2017. Dados recolhidos através no Projeto Curricular de Grupo

Das crianças deste grupo, onze frequentaram este JI no ano letivo anterior, e onze frequentam-no pela primeira vez este ano. Destas últimas, cinco frequentam pela primeira vez a educação pré-escolar e seis frequentaram outros JI. Importa ainda salientar que de todas as crianças, apenas duas tinham pertencido a um grupo com a atual educadora como sua responsável.

Posto isto, constatei que as crianças deste grupo, estando ou não pela primeira vez neste JI, se integraram bem no mesmo e no grupo. Inicialmente, apenas duas crianças apresentaram maior resistência ao separar-se da sua família, mas tal dificuldade foi gradualmente superada. Num destes casos destaca-se o facto de a criança nas primeiras semanas ter frequentado o JI apenas no período da manhã, para que esta mudança na sua rotina não fosse tão brusca.

No que se refere aos interesses deste grupo, este prendem-se sobretudo com o gosto por ouvir histórias, pela exploração de lenga lengas, pelas sessões de educação física, pela área do jogo simbólico (casinha), pela área da garagem, e pela área dos jogos, principalmente os de tapete. As crianças deste grupo gostam também de explorar o espaço exterior, sendo que procuram as infraestruturas aí existentes para brincar bem como os triciclos.

Quanto às potencialidades deste grupo de crianças, estas revelam-se nos momentos de brincadeira, interação entre pares, e em algumas atividades mais estruturadas que são do seu interesse. Quando tal acontece, a maior parte das crianças tem a capacidade de intervir pertinentemente correspondendo ao que lhes é solicitado.

Relativamente às fragilidades deste grupo, estas têm que ver com: i) algumas dificuldades de compreensão e respeito pelas regras inerentes ao contexto de sala, como a dificuldade em controlarem o ruído do grupo; ii) a resolução de problemas de forma mais autónoma, na medida em que algumas das crianças ainda não são capazes de gerir situações em que são contrariadas tanto pelo adulto, como pelos seus pares; iii) a dificuldade de as crianças permanecerem numa tarefa, atividade ou brincadeira (individual ou entre pares) que iniciaram; e iv) alguma incapacidade de concentração na realização das suas tarefas e em momentos da rotina diária, uma vez que estas se desconcentram com muita facilidade o que leva à existência de intervenções impertinentes e descontextualizadas.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo serão apresentadas as minhas intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa, tendo por base a caracterização realizada e apresentada no capítulo anterior. Além disso, será ainda apresentada a avaliação das intenções definidas.

2.1. Planificação das intenções para a ação

2.1.1. Com as crianças

Com base na caracterização que realizei do grupo de crianças e tendo em conta as observações e registos que fui recolhendo diariamente, defini as seguintes intenções para a ação com as crianças: (i) *estabelecer relações de confiança*; (ii) *planificar atividades segundo os seus interesses*; (iii) *promover a sua autonomia*; e (iv) *promover a cooperação entre pares*.

No que diz respeito ao *estabelecer relações de confiança para com as crianças*, esta foi a minha principal intenção de ação, uma vez que sem a sua confiança a intervenção junto das mesmas é muito deficitária. Tal como afirmam Post e Hohmann (2003), os educadores devem tratar as crianças de forma que as auxiliem “a desenvolver confiança na pessoa que cuida delas e nelas próprias” (p.67). Só assim será possível

estabelecer com as crianças uma relação que potencie o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Deste modo, durante o período de estágio, o enfoque recaiu sobre as rotinas do grupo; sobre os aspetos relacionados com a organização, interações e dinâmicas do grupo; bem como sobre os aspetos particulares e únicos de cada criança. Além disso, procurei estar sempre disponível; ser responsiva; colocar-me ao nível das crianças e integrar as suas brincadeiras. Estas foram algumas das estratégias que me permitiram estabelecer uma relação de confiança para com as crianças e que as levaram a compreender que poderiam contar com a minha presença, não só para as auxiliar nas suas dificuldades e partilhar conhecimentos, mas também para participar nos momentos de brincadeira e diversão. Neste sentido, são exemplos de algumas destas estratégias as situações a seguir apresentadas:

Enquanto acompanhava o momento em que algumas crianças estavam a realizar um desenho, o R. pediu que me colocasse ao seu nível para que pudesse ver o meu nome na minha bata e assim o pudesse escrever num desenho que estava a fazer para me oferecer. (Nota de campo de 27.09.2017, sala de atividades)

Hoje o TC veio à escola pela primeira vez desde que começou o meu período de estágio. A educadora B. pediu às crianças que me apresentassem e estas disseram:

- *“A Daniela é uma professora nova na nossa sala” (R.S.);*
- *“Ajuda os meninos.” (S.A.)*
- *“Ajuda no refeitório.” (G.M.)*
- *“Vem fazer companhia.” (A.A.)*
- *“Está connosco nas áreas.” (T.M.)*
- *“Brinca connosco!” (M.P.) (Nota de campo de 03.10.2017, sala de atividades)*

No que se refere a *planificar atividades segundo os interesses das crianças*, também esta intenção se encontra diretamente relacionada com o conhecimento que

progressivamente fui adquirindo sobre o grupo. Só assim, fui capaz de adaptar a minha ação tendo em conta as suas potencialidades, fragilidades e interesses, já que “o grau de adaptação das experiências às necessidades específicas de cada uma aumenta as probabilidades de a criança crescer física, intelectual e emocionalmente saudável” (Brazelton & Greenspan, 2006, p.116). Cada criança é única e cabe ao educador a “adoção de práticas pedagógicas diferenciadas” (Silva et al., 2016, p.10) que deem resposta aos interesses de cada uma e do grupo. Posto isto, durante a minha intervenção procurei desenvolver atividades que fossem ao encontro dos interesses do grupo, fomentassem as suas potencialidades e minimizassem as suas fragilidades.

Quanto à intenção de *promover a autonomia*, posso afirmar que, a meu ver, esta deve estar na base de ação de todo e qualquer EI. A autonomia tem que ver com a capacidade de a criança ir compreendendo e tomando consciência das consequências das suas ações para que esta se desenvolva enquanto “pessoa e como aprendente, [e assim seja capaz de] compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros”. (Silva et al., 2016, p. 33). Cabe ao educador de infância como “fonte de heteronomia . . . promover relações simétricas de cooperação que conduzam à autonomia”. (Formosinho, 1998, p.65).

Relativamente a *promover cooperação entre pares*, considero que a cooperação é um valor que o educador de infância deve transmitir às crianças, cooperando ele próprio com as mesmas e incentivando a cooperação entre si, uma vez que “ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça . . . para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles.” (Silva et al., 2016, p.33).

O desenvolver de atividades de cooperação e de trabalho em equipa, que é considerado um processo de aprendizagem ativa, irá implicar a existência de “um clima de apoio e de respeito mútuo”. (Hohmann & Weikart, 1997, p.130). A realização de atividades cooperativas em grupo pode também favorecer a descentralização do “eu”. Isto é, ao realizarem atividades em conjunto, as crianças terão de tentar compreender a perspetiva do outro, deixando de considerar apenas o seu ponto de vista, para que se

ajudem mutuamente e em conjunto consigam alcançar os seus objetivos. (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Traveres, 2014).

2.1.2. Com as famílias

Tendo em conta a importância que as famílias têm no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, defini como principais intenções: (i) *envolver as famílias na rotina do grupo* e (ii) *partilhar com as famílias o que é realizado com e pelas crianças*.

Quanto ao *envolver as famílias na rotina do grupo* considero esta uma intenção fundamental já que:

como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa . . . como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa. (Silva et al., 2016, p.16).

Desta forma, procurei que as famílias participassem ativamente na vida quotidiana das suas crianças, seja através de pequenas ações como pequenas conversas diárias sobre o dia das mesmas, ou através da participação direta em atividades a serem desenvolvidas na sala.

Relativamente à intenção de *partilhar com as famílias o que é realizado com e pelas crianças*, procurei, ao longo da intervenção, partilhar com as famílias o que foi sendo realizado com e para as crianças. Considero esta partilha de informações com as famílias muito importante e uma forma de “as envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões. A partilha desse plano permite, ainda, encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias . . . participarem no processo educativo” das suas crianças. (Silva et al., 2016, p.19).

2.1.3. Com a equipa educativa

Com o objetivo de manter um clima de bem-estar na sala onde realizei a PPS, defini como principal intenção *integrar a dinâmica da equipa educativa*. Considero que integrar a equipa é fundamental para a minha intervenção e como tal procurei: estar disponível para ouvir e apoiar a equipa sempre que necessário; não intervir em situações que estivessem sob responsabilidade de um dos elementos da equipa criando constrangimentos; explicitar tudo o que pretendia e solicitar o seu apoio, mas sem obrigar a que participassem; e principalmente estabelecer relações de confiança e respeito mútuo.

Como Portugal (2011) defende, “a qualidade das interações . . . entre os profissionais da creche [e jardim de infância] . . . distingue os programas de elevada qualidade; [além de] que as crianças desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas e sobre elas próprias baseadas na forma como os pais e outros [equipa educativa] as tratam” (p. 49).

2.2. Avaliação das intenções para a ação

Retomando as intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa, e concluído o meu período da PPS torna-se pertinente a avaliação dessas mesmas intenções. Saliento que como forma de sustentar a avaliação das intenções para a ação fui compilando ao longo da minha intervenção o meu portefólio da PPS (cf. Anexo B) em que constam as planificações das atividades realizadas bem como as reflexões sobre as atividades e reflexões semanais.

No que se refere às **intenções para com as crianças**, e nomeadamente a intenção *estabelecer relações de confiança*, posso afirmar que com a confiança que eu própria fui progressivamente ganhando na minha intervenção, também as crianças foram evidenciando sinais de confiança em mim. Importa referir que, sendo que nenhuma criança é igual, por vezes senti algumas dificuldades em estabelecer uma relação para com uma ou com outra. No entanto, fui avaliando e readaptando as minhas estratégias de intervenção, já que “sem este processo seria quase impossível adaptar as práticas pedagógicas e reformular para melhor[ar] o processo educativo.” (Gaspar & Silva, 2010, p.5). É um exemplo desta avaliação a seguinte situação em que depois de

várias tentativas uma criança que inicialmente não se demonstrou disponível para estabelecer uma relação para comigo quis fazê-lo:

A B.T. veio ter comigo a chorar porque queria ficar ao meu lado no jogo e a M.P. não tinha deixado. Perguntei-lhe se tinha a certeza de que queria ficar perto de mim e esta disse que sim, que queria ficar ao meu lado porque gostava muito de mim. (Nota de campo de 12 de outubro de 2017, recreio)

Ainda no que concerne a esta intenção, destaco o facto de ter utilizado a construção de um portefólio individual da criança (cf. Anexo C) como forma de estabelecer uma relação para com uma das crianças que estava mais distante. Uma vez que teria de realizar um portefólio com uma das crianças do grupo, a sua construção funcionou positivamente como estratégia para tal. Deste modo, posso afirmar que fui capaz de estabelecer relações para com todas as crianças do grupo, apesar de inicialmente ter sentido dificuldades para com algumas delas.

Quanto à intenção *planificar atividades segundo os seus interesses*, com o conhecimento que fui adquirindo sobre o grupo, através do contacto com o mesmo e das observações realizadas, considero que fui capaz de o fazer. Ou seja, procurei sempre utilizar materiais diversificados e dinamizar atividades diferentes daquelas em que o grupo estava habituado a participar. Além disso, dinamizei atividades de diversas áreas de interesses das crianças como se pode verificar através de alguns exemplos das suas reações a estas:

“Eu gostei de pintar com as palhinhas!” (Nota de campo de 27.10.2017, sala de atividades)

“Gostei muito do jogo da raposa e a Daniela traz sempre jogos giros para os meninos!” (Nota de campo de 30.10.2017, ginásio)

No que diz respeito à intenção de *promover a autonomia*, considero que ao longo de todo o período da PPS promovi a autonomia das crianças do grupo de diversas

formas. Isto é, incentivei-as a completar autonomamente atividades de autoajuda; atribui-lhes pequenas tarefas para que conquistassem não só autonomia e independência, mas também confiança nas suas capacidades; e promovi a resolução de conflitos e problemas também de forma autónoma como na situação a seguir descrita:

C.R.. - Daniela, podes apertar o meu casaco?

D. – Tu já tentaste sozinha?

C.R. – Não...

D – Então tenta lá sozinha!

C.R. – [A criança consegue apertar o casaco sozinha] Consegui!

D – Vês! Afinal consegues sozinha! (Nota de campo de 30.10.2017, sala de atividades)

Relativamente à intenção *promover a cooperação entre pares*, penso que fui também capaz de a alcançar, uma vez que promovi, continuamente, situações de cooperação sempre que as crianças queriam realizar a mesma tarefa, utilizar o mesmo espaço ou quando me abordavam com dificuldades como no exemplo a seguir apresentado:

O S.A. pediu-me ajuda para terminar um puzzle, mas como estava a auxiliar outra criança, incentivei o S.C. a ajudá-lo. Este acedeu ao meu pedido e auxiliou o seu colega. (Nota de campo de 27.09.2017, sala de atividades).

No que concerne às **intencões** definidas **para com as famílias**: *envolvê-las na rotina do grupo e partilhar com estas o que é realizado com e pelas crianças* foram a meu ver as intencões em que tive, simultaneamente, mais facilidade e dificuldade. Isto é, quanto à intenção de partilhar com estas tudo o que acontece, penso que esta intenção foi amplamente conseguida. Como forma de o fazer criei o quadro das “Notícias da Semana” (cf. Anexo D) no qual coloquei semanalmente algumas fotografias, informações ou resultados de atividades das crianças, para que as famílias se mantivessem informadas do dia-a-dia das crianças. Importa referir que, para a elaboração semanal deste quadro, as crianças foram chamadas a participar, tendo sido as

mesmas a escolher o que queriam colocar no respetivo quadro. Além disso, saliento que no início da PPS dei-me a conhecer aos pais através de uma carta de apresentação (cf. Anexo E) e presencialmente no horário de acolhimento, uma vez que considero muito importante que estes conheçam as pessoas que diariamente estão com os seus filhos e participam no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Disponibilizei-me ainda para esclarecer dúvidas que pudessem surgir em relação à minha presença e mantive na sala um *dossier* com informações sobre a minha prática, para que pudessem consultar, se assim o desejassem.

No entanto, quanto ao envolvimento destas na rotina do grupo, senti que apesar de a maioria participar e corresponder ao que lhes solicitava, por vezes alguns deles acediam com mais facilidade aos pedidos da educadora. Contudo, ao longo da minha intervenção, tentei criar uma relação para com eles e penso que esta foi alcançada.

Quanto à **intenção para com a equipa educativa**, *integrar a dinâmica da equipa educativa*, também esta foi conseguida. Ao longo de todo o meu período de intervenção a equipa acolheu-me muito bem e como tal retribuí todo o carinho e disponibilidade demonstrados para comigo. Posso afirmar que me senti mais um elemento da equipa, nunca me sentindo excluída. Além disso, considero que as relações estabelecidas foram positivas, uma vez que estas se basearam no respeito e na cooperação beneficiando assim todos os intervenientes neste contexto educativo.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Neste capítulo é apresentada a problemática emergente na PPS e justificada a sua pertinência face ao contexto socioeducativo. É ainda apresentada uma revisão da literatura, o roteiro ético e metodológico que rege esta investigação e uma análise reflexiva dos dados recolhidos durante o período da PPS II.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente

Tendo em conta as observações que realizei em contexto, a caracterização do mesmo e as intenções delineadas para a ação, a problemática emergente neste contexto socioeducativo relaciona-se com a interação entre crianças de diferentes idades. Importa

justificar que esta problemática se destacou, pela forma como as crianças se relacionavam entre si e pela forma como se “classificavam” em “grandes” e “pequenos”. A este propósito, formulei as seguintes questões que serviram de orientação ao longo da investigação:

- (i) *De que modo a interação entre um grupo de crianças em diferentes etapas de desenvolvimento e com saberes diversos pode contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem?*
- (ii) *Como as crianças, a educadora e as famílias percebem os contributos da interação entre pares num grupo com diferentes idades e saberes?*
- (iii) *De que forma a ação da educadora-estagiária influencia as interações entre crianças de diferentes idades?*

Assim sendo, importa referir que a problemática surge de um contexto natural, onde as interações entre crianças são constantes e a ação do educador de infância, enquanto responsável pelo grupo, se torna fundamental. Além disso, considero que esta é uma problemática pertinente, na medida em que num contexto com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, com características próprias e saberes diversos, compreender a influência e os modos como as suas interações contribuem para o seu desenvolvimento, é absolutamente relevante para a minha prática profissional.

Neste sentido, e partindo do enunciado nas OCEPE a este propósito: "a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem" (Silva et al., 2016, p.24) delineei como objetivos desta investigação: i) analisar e compreender de que modo a interação entre um grupo de crianças em diferentes etapas de desenvolvimento e com saberes diversos pode contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem; ii) compreender de que forma crianças, educadora e famílias percebem os contributos da interação entre pares num grupo com diferentes idades e saberes diversos; e iii) compreender e identificar de que forma a ação da educadora-estagiária influencia as interações entre as crianças de diferentes idades.

3.2. Revisão de literatura sobre a problemática identificada

A educação pré-escolar é segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e que se destina às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória. (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Segundo as OCEPE, a existência de grupos com crianças de diferentes idades – grupos heterogéneos¹⁰ - “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo” (Silva et al., 2016, p.24) promovendo assim o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças envolvidas.

Neste sentido e partindo dos pressupostos acima enunciados importa esclarecer alguns conceitos que se relacionam entre si e permitem melhor compreender a problemática identificada, sendo estes: o conceito de desenvolvimento, aprendizagem e interações.

3.2.1. Desenvolvimento, aprendizagens e interações em educação pré-escolar

O desenvolvimento humano é um conjunto de transformações que ocorrem a nível “motor, social, emocional, cognitivo e linguístico . . . [e] que decorre[m] da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva et al., 2016, p. 8). Segundo Roldão (2008) este “é um processo complexo, continuado, interactivo [*sic*] e nunca terminado” (p.177), uma vez que, o desenvolvimento humano pode ser influenciado por diversos fatores, como por exemplo o meio envolvente, e porque ocorre desde a nossa conceção até à nossa morte.

A aprendizagem é uma mudança de comportamento resultante de uma experiência passada, ou seja, um processo que “resulta das experiências proporcionadas por contextos, por interações com pessoas, com objetos e representações” (Silva et al., 2016, p.105).

As interações, segundo Arezes e Colaço (2014), “corresponde[m] ao comportamento de um indivíduo e implica[m] a participação de outro, como por exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito”.

¹⁰ Sempre que utilizada a expressão “grupos heterogéneos”, esta refere-se às diferenças de idades entre as crianças de um mesmo grupo.

(p.116). Ou seja, para que exista uma interação é sempre necessário que no mínimo duas pessoas troquem algo entre si.

Os conceitos acima apresentados relacionam-se nas mais diversas vertentes associadas à criança e todos eles pressupõem uma articulação que potencie o desenvolvimento holístico da mesma.

Neste sentido, tal como enunciado nas OCEPE o desenvolvimento e aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, uma vez que “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida” (Silva et al., 2016, p.8). Cabe ao educador de infância conhecer o processo de desenvolvimento das crianças, já que a aprendizagem ativa é potenciada se o contexto em que esta ocorre for adequado ao ponto de vista desse desenvolvimento. (Hohmann & Weikart, 1997).

Deste modo, também as interações influenciam o processo de desenvolvimento das crianças, na medida em que:

o desenvolvimento pessoal e social abrange as aptidões necessárias para a criança compreender e lidar com seus sentimentos, interagir com outras pessoas e afirmar-se como pessoa. Esse desenvolvimento baseia-se no seu relacionamento com os pais e outras pessoas, abrange o que ela pensa de si mesma, como aprendiz, e o seu sentido de responsabilidade perante si e os outros. (Cró & Pinho, 2011, p.2).

No que concerne à forma como o conceito de interações, desenvolvimento e aprendizagem se relacionam, também se destaca a perspectiva de Vygostky (1991). Este considera que as crianças constroem o seu conhecimento com o apoio dos seus pares, ou seja, estas constroem o seu conhecimento a partir das interações que estabelecem para com os outros (Hauser-Cram et al., 2014) e dos estímulos que recebem do meio social que as rodeia (Vygostky, 1991). Quer isto dizer, que Vygostky (1991) considera que as crianças estão a desenvolver-se e a aprender desde o seu “primeiro dia de vida” (Vygostky, 1991, p.57).

Associado aos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, e à relação que Vygotsky (1991) considera existir entre estes conceitos no processo de evolução da criança (Vygotsky, 1991), destaca-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991). Segundo este, a zona de desenvolvimento proximal, define-se como a distância entre o que a criança já é capaz de realizar autonomamente e aquilo esta consegue realizar com o apoio de um adulto ou de uma criança mais competente. (Hauser-Cram et al., 2014).

Posto isto, e explicitada a forma como os conceitos anteriormente apresentados se relacionam entre si torna-se importante relacioná-los com a educação pré-escolar e com a existência de grupos heterogéneos. É inequívoco o facto de os jardins de infância serem locais privilegiados para o estabelecimento de interações e nesse sentido torna-se pertinente abordar a forma como essas influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

3.2.2. A heterogeneidade em educação pré-escolar

Segundo Katz (1992) grupos heterogéneos são grupos em que as crianças apresentam pelo menos um ano de diferença entre si. Este termo serve para enfatizar a importância que detêm o uso de práticas que beneficiem a interação e a cooperação entre crianças de várias idades. No entanto, de acordo com a autora, o facto de as crianças pertencerem a um grupo heterogéneo, não os torna por si só potenciadores de desenvolvimento. Apesar de o convívio diário ser importante, cabe ao educador de infância encorajar as crianças, com diferentes experiências e em diferentes momentos de desenvolvimento, a cooperarem entre si. (Katz, 1992).

Se por um lado, as crianças mais novas possam aparentar ser as únicas que beneficiam da sua pertença a grupos heterogéneos, já que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interacção [*sic*] [principalmente] quando têm um papel activo, [*sic*] em vez de um papel passivo, receptivo [*sic*] e reactivo [*sic*]” (Katz, 2006, p. 18). Por outro lado, Katz (s.d.) defende que existem evidências de potenciais benefícios tanto para crianças mais novas como para as crianças mais velhas. Estas também beneficiam destes contextos, já que:

older children . . . engage in more help-giving, explaining, teaching, and sharing behaviors, and show greater sensitivity to the complexities of group processes in the mix. These are useful life skills to develop In some cases, older children who have difficulty in regulating their own behavior improve when encouraged to help younger ones observe the rules of the group”. (Katz, s.d., p.1-2).

Outros autores (Folque, 1999; Melo, Marcolino & Folque, 2016; Niza, 1998) também defendem que as interações entre pares de diferentes idades na educação pré-escolar são potenciadoras do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste sentido, reveem no Movimento Escola Moderna (MEM), um modelo curricular, que “fundamenta a dinâmica social da actividade [*sic*] educativa no jardim-de-infância [*sic*] . . . [através] da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical” (Niza, 1998, p.146). Este modelo valoriza a “heterogeneidade geracional e cultural” (Niza, 1998, p.146) com vista ao respeito pelas diferenças de cada um e com primazia de ações de interajuda e cooperação, a fim de enriquecer os envolvidos a nível cognitivo e social.

Segundo Folque (1999), o MEM na educação pré-escolar fundamenta a organização de grupos com crianças de idades distintas com “o objetivo de um enriquecimento cognitivo e social” (p.7) das mesmas. Este é um pressuposto teórico que também se baseia no conceito de zona de desenvolvimento proximal, apresentado anteriormente, “na medida em que o contacto com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem” (Folque, 1999, p.7).

3.2.3. O papel do educador de infância

A escola é um espaço social. Assim, e partindo do referencial teórico apresentado em que as interações entre pares e o meio social são promotores do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, torna-se premente apresentar algumas conceções acerca do papel desempenhado pelo educador de infância enquanto gestor do currículo¹¹.

¹¹ Entenda-se como currículo em educação de infância o “conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo

Assim, no que se refere ao papel desempenhado pelo educador de infância e retomando o conceito acima explorado de zona de desenvolvimento proximal, torna-se pertinente a abordagem do conceito de *scaffolding* – “the guidance or support given to a child by a person who is more skilled and who can adjust the guidance offered according to the child’s level of performance” (Hauser-Cram et al., 2014, p. 321).

Tendo em conta a definição deste conceito, é possível inferir que o educador de infância irá muitas vezes desempenhar este papel. No entanto, para tal este deverá garantir que conhece o grupo de crianças por quem é responsável, mas também cada uma das crianças individualmente. Só será possível que o educador de infância atue na zona de desenvolvimento proximal de cada criança se conhecer as suas capacidades. Além disso, e visto que este deve ser detentor de conhecimentos teóricos que guiem a sua ação e estejam na base das suas decisões, o educador de infância deve aliar estes dois aspetos para que a sua intervenção seja assertiva e corresponda às necessidades de cada criança.

Caso o educador de infância não tenha estes aspetos em consideração, este pode intervir de forma errónea. Ou seja, se este não conhecer as capacidades de cada criança, mesmo com o seu apoio, esta poderá não ser capaz de executar a tarefa a que se propôs ou que lhe foi proposta. Tal como citado por Hauser-Cram et al. (2014), “learning through scaffolding will occur only if the assistance offered is not so far above the child’s current level that the child cannot understand or benefit from it”, p.322).

Ainda no que diz respeito ao papel desempenhado pelo educador de infância na gestão e organização de um grupo heterogéneo, este deve segundo Afonso (2007) ser capaz de promover momentos que:

favoreçam a aprendizagem entre pares, pela troca de experiências pessoais e sociais diversas, cada um colocando ao serviço de todos as suas competências individuais. Um trabalho organizado, sem qualquer tipo de competição, com regras negociadas, claras e simples, que possam ser cumpridas e promovam atitudes e comportamentos democráticos . . . trabalhos de grupo para debater

inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p.106).

qualquer tipo de questões, procurar consensos, resolver problemas, fazer trabalhos de investigação, estudos de caso, projectos, [sic] ações [sic] concretas, etc. (p.24)

Além destes momentos, o educador de infância deve ainda promover momentos de brincadeira, já que brincar é “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p.10) e é “uma experiência social importante”. (Hohmann & Weikart, 1997, p.609). Os momentos de brincadeira são momentos de excelência para o estabelecimento de interações e cabe ao educador criar um ambiente educativo em que a criança:

dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como . . . oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades. (Silva et al., 2016, p.11).

3.3. Roteiro ético e metodológico

A realização de uma investigação pressupõe a apresentação de todas as opções metodológicas e éticas que lhe são inerentes. Deste modo, e no que se refere às opções metodológicas, baseei-me nas premissas de uma investigação sobre a própria prática (Ponte, 2002). Esta metodologia caracteriza-se, neste caso, pela necessidade de compreender uma problemática emergente com a finalidade de posteriormente poder definir uma estratégia de ação. Além disso, pode afirmar-se como uma investigação uma vez que segundo Beillerot (citado por Ponte, 2002) esta cumpre os requisitos mínimos para tal: irá produzir novos conhecimentos sobre a problemática emergente neste contexto específico; irá basear-se na metodologia a seguir apresentada; e será

pública, na medida em que será apresentada publicamente e posteriormente estará disponível ao acesso de todos.

Importa ainda salientar que a esta metodologia está associado o conceito de *prática* que está também intimamente ligado ao conceito de *reflexão*. Estes são conceitos interdependentes uma vez que, uma intervenção educativa carece sempre de posterior reflexão como forma de considerar possíveis alternativas ao que foi realizado, bem como de garantir melhorias numa próxima intervenção.

Concretizando, entre o fazer e o pensar fui progredindo e adequando o trabalho que realizei com as crianças, a equipa e as suas famílias. Adotei deste modo, uma postura em que constantemente me questioneei e refleti sobre toda a minha ação. Tal como apresentado por Alarcão (2001) posicionei-me como um “professor-investigador”, um docente “capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (p.6).

Posto isto, importa clarificar que esta investigação é de natureza qualitativa sendo que “*a fonte directa [sic] de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Isto é, o contacto existente entre o investigador e o seu objeto de estudo é uma mais-valia e permite a melhor compreensão de determinadas situações relacionadas com a problemática.

Como forma de proceder à recolha de dados durante todo o processo de investigação utilizei como técnicas e instrumentos de recolha de dados: o inquérito por entrevista, o inquérito por questionário (cf. Anexo F), a consulta documental e a observação participante. Torna-se pertinente justificar a utilização destas técnicas e instrumentos de recolha de dados já que estes se constituíram como a principal forma de obtenção de informação do processo de investigação. Além disso, a sua utilização e o posterior cruzamento dos dados recolhidos permitiram “passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação” (Ketele & Rogiers, 1998, p.17), neste caso específico sobre a problemática em estudo. Assim:

- (i) o *inquérito por entrevista* foi utilizado como forma de recolha de informações sobre a perceção das crianças e da educadora cooperante sobre algumas vertentes da problemática em estudo. Este funcionou como uma forma de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Ainda relativamente aos inquéritos por entrevista destaco o realizado às crianças (cf. Anexo G) que tinha como objetivo: compreender a perceção das crianças sobre as diferenças de idade no grupo; e o inquérito por entrevista realizado à educadora (cf. Anexo H) que tinha como objetivos: compreender a perspetiva da educadora sobre o modo como a interação entre um grupo de crianças em diferentes etapas de desenvolvimento e com saberes diversos pode contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem; e conhecer e compreender estratégias de interação utilizadas num grupo com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade;
- (ii) o *inquérito por questionário* (Quivy & Campenhoudt, 1998) foi utilizado para recolher dados sobre a problemática na perspetivas dos pais/familiares das crianças e tinha como objetivo: compreender a perceção dos pais/familiares sobre as interações entre crianças num grupo heterogéneo;
- (iii) a *consulta documental* centrou-se na perspetiva do investigador e consistiu na leitura e análise de vários documentos escritos que “se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho & et al. 2009, p.373), sendo que no caso desta pesquisa foram consultados o PCG e o PEA;
- (iv) a *observação participante*, que permitiu o cruzamento de dados a partir das relações estabelecidas nas interações entre os vários atores presentes no contexto. (Tomás, 2011). Isto é, através do contacto direto com o contexto a ser investigado fui capaz de melhor compreender algumas situações decorrentes da investigação e assim aprofundar os

conhecimentos sobre a problemática a investigar. Importa referir que, de forma a registar as observações efetuadas, recorri à utilização de notas de campo.

Ainda no que se refere às opções metodológicas tomadas importa clarificar quais os participantes nesta investigação. Assim, enquanto nos momentos de observação estiveram envolvidas todas as crianças do grupo, para a realização dos inquéritos por entrevista foram selecionadas sete crianças do grupo, sendo que o único critério utilizado foi o facto de estas serem de idades distintas. Importa referir que os inquéritos por questionários foram realizados pelas famílias das setes crianças selecionadas para a realização dos inquéritos por entrevistas para mais uma vez obter informações de famílias com crianças de diferentes idades.

Posto isto, e enunciadas as opções metodológicas passarei a apresentar as opções relacionadas com a ética, quer a nível dos princípios básicos e fundamentais para o desenvolvimento de uma investigação com crianças, quer a nível da identidade profissional de um educador de infância.

No que se refere aos princípios básicos e fundamentais para o desenvolvimento de uma investigação com crianças, durante a minha investigação guiei-me pelos princípios enunciados por Tomás (2011). Deste modo, no início do período de estágio e ao longo do mesmo, apresentei-me a todos os elementos com quem me iria relacionar; explicitar os objetivos da minha intervenção; e procurei conhecer os princípios enunciados no projeto educativo, pelos quais a instituição se regia como forma de compreender o seu funcionamento e, assim, evitar desconhecimento sobre os princípios e fundamentos orientadores da instituição. Saliento ainda que respeitei a privacidade e garanti a confidencialidade de todos os envolvidos, nunca revelando identidades e recorrendo sempre que necessário à utilização de consentimentos informados. Estes funcionaram como forma de dar a conhecer alguns dos aspetos que caracterizam o trabalho desenvolvido, mas também como forma de evitar constrangimentos.

Quanto aos intervenientes na investigação, estes foram questionados sobre o seu desejo de participar ou não e, sempre que o fizeram, tal ocorreu dentro das suas vontades, sendo que as suas ações nunca foram restringidas. Pode ser exemplo desta situação os inquéritos por entrevista que foram realizados às crianças, em que estas

responderam às questões colocadas, se assim o entendessem e partilhando sempre o que desejavam.

Relativamente aos princípios éticos relacionados com a identidade profissional de um educador de infância, tentei ao longo da intervenção e da investigação garantir que os princípios enunciados na carta para uma ética profissional - Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) – (i) competência; (ii) responsabilidade; (iii) integridade; e (iv) respeito -, fossem considerados e servissem de orientação da prática interventiva e investigativa, já que os considero imprescindíveis para assegurar um compromisso ético, com direitos e deveres.

3.4. Apresentação e discussão dos dados

Tal como referido anteriormente, para a recolha de dados referentes à problemática a investigar recorri à observação participante, à realização de inquéritos por entrevistas, inquéritos por questionários, e à consulta documental. Neste sentido, torna-se pertinente a apresentação da análise desses mesmos dados.

Posto isto, a *observação participante* permitiu através do vivenciado inferir sobre as interações estabelecidas em contexto. Para tal, as notas de campo foram fundamentais, uma vez que funcionaram como apoio das reflexões realizadas.

Assim sendo, e tendo em conta os momentos de observação destaco três situações que se verificavam no início da investigação desta problemática, mas que foram progressivamente sendo alteradas: i) a forma como as crianças se referem a si mesmas quanto à sua idade; ii) a forma como as crianças percecionam as suas capacidades relacionando-as com a sua idade; e a forma como as crianças interagem entre si apesar das diferenças de idade.

Neste sentido, relativamente à forma como as crianças se referem a si mesmas quanto à sua idade, inicialmente as crianças utilizavam muitas vezes a expressão “pequenos” para se referirem a crianças mais novas e a expressão “grandes” para as crianças mais velhas. Pela altura de término do estágio apesar de essa expressão ainda ser utilizada, considero que tal já não acontece com a mesma frequência que anteriormente, mas também que a denotação que lhe é atribuída não é a mesma. Isto é, a forma como as crianças se denominavam inicialmente estava relacionada com a

forma como estes percecionavam as suas capacidades – os “grandes” conseguiam realizar tudo o que lhes era proposto ou tudo aquilo a que se propunham, enquanto os “pequenos” não conseguiam realizar nada do que lhes era proposto e só conseguiam realizar determinadas tarefas com o apoio de alguém, tal como se pode verificar através das seguintes situações:

“Eu não consigo! Eu sou pequeno não sei!” (T.N., 3 anos) (Nota de campo de 02.10.2018, sala de atividades)

“Isso é para os grandes fazerem não é? Os pequenos vão fazer o quê?” (M.P., 4 anos) (Nota de campo de 06.10.2018, sala de atividades)

Estas perceções, verificadas inicialmente, levavam a que as crianças se agrupassem consoante as suas idades e não procurassem outros pares para interagir. Tal encontra-se ilustrado nas entrevistas que foram realizadas às crianças através das afirmações que foram fazendo sobre os seus pares mais próximos. Apesar de considerar que, no final do estágio, todas as crianças conviviam mais entre si, não se restringindo às crianças mais próximas das suas idades, a verdade é que as amizades que estabeleceram inicialmente prevaleceram até ao término do estágio.

Quanto à forma como as crianças percecionam as suas capacidades, relacionando-as com a sua idade, a visão que estas detinham das mesmas estava muito relacionada com o enunciado anteriormente, ou seja, as crianças referiam muitas vezes não serem capazes de realizar algo, mas também, em algumas situações, verifiquei que investiam pouco para o fazer e por vezes, nem sequer pediam ajuda de alguém que considerassem mais capacitado, sendo exemplo destas situações os momentos a seguir apresentados:

O T.N. está na área dos jogos de chão e não consegue juntar as peças de forma a criar uma construção. O G.M. encontra-se ao seu lado e está a utilizar os legos. O T.N. olha para ele, mas não lhe pede ajuda e volta pegar nas suas peças. Como

não as consegue encaixar começa a atirá-las para a caixa, levanta-se e dirige-se para a área da garagem. (Nota de campo de 11.10.2017, sala de atividades)

G.D. – Daniela não consigo apertar o casaco!

D – Já tentaste?

G.D. – Não!

D – Então tenta! Tenho a certeza de que se tentares consegues! (Nota de campo de 19.10.2017, sala de atividades)

Relacionado com este aspeto destaco o facto de que apesar de esta depreciação das suas capacidades se verificar principalmente com as crianças mais novas, por vezes também as mais velhas afirmavam não serem capazes de realizar determinadas tarefas sem o tentarem em primeiro lugar. No entanto, considero que por um lado ao fazerem tais afirmações as crianças mais novas acreditavam verdadeiramente que não seriam capazes de realizar o que lhes era proposto. Por outro, as crianças mais velhas diziam-no como forma de não terem de realizar o que lhes era sugerido.

Relativamente à forma como as crianças interagiam entre si, apesar das diferenças de idade, considero que, com base nas observações realizadas, inicialmente as crianças não reconheciam o facto de possuírem saberes e capacidades distintas e necessitavam que o adulto as incentivasse a cooperar entre si, e a pedir ajuda aos seus pares. Tal como na situação acima apresentada em que uma criança não pediu auxílio a outra para realizar uma construção, noutros momentos semelhantes tal também não aconteceu. Inicialmente estas crianças necessitavam que o adulto as incentivasse a cooperar entre si, recorrendo à sua ajuda mais vezes:

“O S.A. pediu-me para ir à casa de banho, uma vez que estava a auxiliar outra criança pedi ao S.C. que o acompanhasse. Este acedeu ao meu pedido e acompanhou o seu colega”. (Nota de campo de 27.09.2017, sala de atividades)

T.P. – Daniela, não consigo abrir a caixa do jogo?

D – O G.M. está mesmo ao teu lado, já lhe perguntaste se te pode ajudar?

G.M. –*Eu consigo, mas ela não pediu!* (Nota de campo de 23.10.2017, sala de atividades)

Na reta final deste período de estágio, as crianças já começavam a apoiar-se mutuamente e procuravam auxílio nos seus pares para as tarefas e atividades que não conseguiam realizar de forma independente e autónoma. Destaco que não só as crianças que precisavam de ajuda procuravam os seus pares, mas também aqueles que viam que os seus colegas não estavam a conseguir terminar algo, dirigiam-se aos mesmos e apoiavam-nos para que o seu objetivo fosse alcançado, como se pode verificar através da seguinte situação:

A T.P. está a tentar abrir uma caixa dos blocos de construção, mas não o está a conseguir fazer. O S.C. reparou na dificuldade da sua colega dirigiu-se a ela e disse-lhe que a ajudava. A T.P. agradeceu e aceitou a sua ajuda.

(Nota de campo de 07.12.2018, sala de atividades).

No que diz respeito ao *inquérito por entrevista* realizada à educadora cooperante, através da sua análise (cf. Anexo I), importa salientar que esta não concorda com a definição de um grupo como homogéneo, pois embora a idade das crianças possa ser a mesma, as suas competências são distintas, ou seja, a educadora refere que a *“heterogeneidade existe dentro da homogeneidade de idades”* (B1).

Neste sentido, a educadora afirma que a existência de crianças com idades distintas num mesmo grupo é um fator positivo para o seu desenvolvimento. No entanto, esta considera que *“um grupo heterogéneo é sempre um desafio para o educador”* (B1) e que *“como em tudo tem coisas boas e coisas menos boas”* (B1).

No que se refere às relações estabelecidas entre as crianças de idades diferentes, a educadora explicita que estas potenciam o seu desenvolvimento, mas que em certos momentos se torna difícil a gestão do grupo de forma a garantir que todas as crianças recebem a atenção que merecem. Esta destaca que o papel do educador de infância é muito importante nesta gestão, mas que as características de cada criança e as condições do próprio meio envolvente a influenciam – *“eu acho que o ensino público*

não está preparado para receber crianças de três anos, é o que acho. Porque acho que uma criança com três anos precisa de ter momentos muito mais calmos, de dormir Não há sítios para eles dormirem!” (B1). Assim, vê como uma desvantagem a permanência de crianças com três anos em salas heterogéneas da rede pública, uma vez que o contexto, não assegura condições para oferecer a estas crianças um atendimento adequado às suas necessidades de desenvolvimento.

Como estratégias que utiliza na gestão de um grupo heterogéneo – idades – a educadora salienta que só o facto de as crianças estarem juntas na mesma sala e conviverem entre si, funciona como estratégia. Considera ainda que esta convivência estimula as crianças mais novas em diversos aspetos e atribui responsabilidade e senso de proteção às crianças mais velhas do grupo.

Relativamente à análise dos *inquéritos por entrevistas* realizados às crianças (cf. Anexo J), destes é possível aferir que todas reconhecem e sabem da diferença de idade entre as crianças da sala e que, à exceção de uma criança, todas identificam e sabem enunciar a sua idade e a dos seus pares mais próximos.

Através da análise das suas respostas, também pude verificar que, novamente à exceção de uma criança, as restantes consideram que é positivo existirem crianças com idades diferentes na sala uma vez que: é *“divertido... porque brincamos”* (E1); *“porque vão aprender a amizade todos!”* (E5); e *“Porque os mais velhos ajudam os mais pequeninos!”* (E5); *“Alguma coisa que os mais velhos não sabem fazer e os pequeninos sabem, vão ajudá-los!”* (E5). Outras crianças referem que não deveriam ter todas a mesma idade, porque *“assim parecem iguais”* (E2) e *“não, têm que ter números... não podem ser todos iguais [...] Porque... assim não, assim nós... hum... assim nós, nós, não sabemos, hum... quem é o mais alto... e o mais pequeno...”* (E3).

Com as entrevistas verifiquei ainda que as crianças identificam as suas relações mais próximas e referem que se ajudam entre si em vários momentos, mas que principalmente brincam em conjunto. Ao identificarem os seus pares mais próximos, é possível verificar que as suas relações se estabelecem com crianças mais próximas da sua idade (por exemplo, as crianças com cinco anos procuram as de seis e vice-versa, enquanto que as de quatro procuram as de cinco, e vice-versa e as de três anos brincam entre si), mas todas reconhecem que em determinados momentos se relacionam com

crianças de idades mais distintas (por exemplo, uma criança de três anos procurar uma de cinco ou seis anos e vice-versa).

Um aspeto que destaco e que constatei em mais do que uma entrevista, foi o facto de algumas crianças referirem que, em conjunto, e independentemente da idade aprendem uns com os outros, e que ser mais velho não é sinónimo de saber mais:

E3 – Sim! Mas, mas os mais pequeninos podem [es]tar mais, aqui mais tempo [aponta para a área dos jogos de chão], e, e os maiores vão para aqui e às vezes eles ensinam.

D – Os mais velhos ensinam os mais novos, é isso?

E3 – Não! Os mais pequeninos ensinam os maiores! (Excerto de entrevista a E3, 6 anos, sala de atividades).

No que se relaciona com *inquéritos por questionários* realizados aos pais, através da sua análise (cf. Anexo K) verifiquei que todos os pais inquiridos têm conhecimento que as crianças do grupo não têm todas a mesma idade. Ou seja, todos os pais sabem que o grupo é heterogéneo no que diz respeito às idades das crianças.

Através da análise realizada, verifiquei que à exceção de um dos pais inquiridos, os restantes consideram que as diferenças de idades entre as crianças é um fator positivo ao seu desenvolvimento por diversas razões, tais como: “*As crianças mais velhas ajudam as mais pequenas, promovendo assim a sua autonomia e autoestima*” (I1); “*as crianças com diferentes idades aprendem umas com as outras*” (I2); “*Aprendem a respeitar-se uns aos outros*” (I3).

No que diz respeito ao pai, cuja resposta difere das restantes, tal relaciona-se com o facto de ter apontado aspetos favoráveis e desfavoráveis na existência de crianças com idades distintas num mesmo grupo, ou seja: (i) aspeto favorável - “*transmitir que independentemente da idade devemos respeitar, ensinar e aprender com todos*” (I5); (ii) aspetos desfavoráveis – “*Em todas as idades existem vontades e interesses diferentes! Um(a) menino(a) de três anos não tem os mesmos interesses ou capacidades de um(a) menino (a) de cinco ou seis anos! E pode gerar (ou não) conflitos!*” (I5).

Por fim, mas não menos importante no que se refere à *consulta documental* destaco o facto de nos documentos consultados, PCG e PEA, as interações estabelecidas entre as crianças são destacadas como momentos propícios ao seu desenvolvimento: “a interação entre as crianças deste grupo, com saberes diversificados irá contribuir para o [seu] desenvolvimento” (PCG, 2017, p.11). Além disso, estas interações entre as crianças são fomentadas em diversos momentos em grande ou pequeno grupo, uma vez que através destes “ao mesmo tempo que a criança aprende e se desenvolve está igualmente a contribuir para que o seu par se desenvolva e aprenda” (PCG, 2017, p.11).

3.5. Notas conclusivas sobre a investigação

Apresentada a análise dos dados recolhidos, torna-se pertinente apresentar as respostas obtidas às questões definidas para esta investigação. Assim, no que diz respeito à questão “De que modo a interação entre um grupo de crianças em diferentes etapas de desenvolvimento e com saberes diversos pode contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem?” foi possível verificar que nas situações em que crianças de diferentes idades interagem entre si, tanto as crianças mais velhas como as crianças mais novas beneficiavam das mesmas. Ambas aproveitavam os conhecimentos de uma e as capacidades de outra para em conjunto resolverem problemas encontrando possíveis soluções. Também em diversos momentos do quotidiano foi possível verificar que as crianças se apoiaram em diversas situações, como a resolução de um *puzzle*, construções com blocos e *legos*, o apoio na procura do cartão de identificação do colega, a ajuda a abrir ou fechar um caixa, e a arrumar materiais da sala. Além destas situações destaco todos os aspetos positivos que advém dos momentos de convívio em que muitas vezes são partilhadas experiências e vivências que enriquecem as aprendizagens das crianças.

No que concerne à questão “Como as crianças, a educadora e as famílias percecionam os contributos da interação entre pares um grupo com diferentes idades e saberes?” através dos dados anteriormente apresentados, verifiquei que, todos os elementos valorizam as interações entre crianças de diferentes idades e as reconhecem como potenciadoras do seu desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, a educadora

destaca a dificuldade de gestão e organização de um grupo heterogéneo; e considera que a rede pública de ensino não está preparada para receber crianças com três anos de idade.

Quanto a esta questão, destaca-se ainda o facto de que as crianças deste grupo valorizam as relações entre pares de idades diferentes, contudo, identificam como os seus pares mais próximos crianças de idades semelhantes à sua. Além disso, tanto crianças, como famílias e educadora consideram que mais do que os conhecimentos sobre conteúdos curriculares que as crianças podem partilhar entre si, os valores e os princípios partilhados entre estas, como a amizade, o respeito e a cooperação são valores que advém da interação entre grupos heterogéneos e que lhes serão fundamento de todas as suas ações ao longo da vida.

Relativamente à questão “De que forma a ação da educadora-estagiária influencia as interações entre as crianças de diferentes idades?” ao longo desta investigação consegui observar de perto que a ação de uma educadora-estagiária, neste caso a minha, teve influência não só nas relações e nas interações entre crianças de várias idades, mas também na sua postura e na própria forma como agem.

Enquanto educadora-estagiária deste grupo a partir do momento em que entrava no jardim de infância, antes mesmo de entrar na sala de atividades, as crianças tornavam-me um modelo a seguir. Estas esperavam que eu fosse capaz de lhes transmitir informações, responder às suas questões e apoiá-las em todos os momentos do dia. Quando tinham uma dúvida ou precisavam de ajuda esperavam sempre que um dos adultos fosse capaz de auxiliá-las. Quero com isto dizer, que não só a forma como me posicionei perante o grupo, promovendo situações de interação, mas também a forma como me dirigi verbalmente ao mesmo e a forma como me relacionei com este e os restantes adultos em contexto, toda a minha ação, influenciou as interações que foram ocorrendo entre as crianças.

Enquanto futura educadora e tendo em conta os dados recolhidos, posso inferir que se adotar uma postura em que beneficie as interações entre as crianças de idades distintas e as vivências de cada uma, incentivando-as a aproveitar o melhor de si, tal terá influência na forma como as estas se relacionam.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

Neste capítulo é apresentada a perspetiva sobre a construção da minha profissionalidade docente enquanto educadora de infância através de uma análise reflexiva e fundamentada do decorrer dos estágios realizados em creche e em jardim de infância ao longo da PPS, uma vez que de uma ou de outra forma ambos os contextos foram importantes para tal.

Deste modo, enquanto futura educadora de infância, a construção da minha profissionalidade é uma questão de suma importância, na medida em que considero que esta se desenvolve a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos com formação profissional, da prática e da reflexão sobre a relação entre estas duas dimensões. (Torres, Mouta & Menezes, 2002).

Assim sendo, e partindo deste pressuposto, sempre que iniciei um período de estágio intervim tendo em conta os conhecimentos adquiridos durante a minha formação, mas refletindo sobre a forma como o deveria fazer com base na observação realizada e tendo em conta as características do grupo com quem estava, e as de cada criança individualmente.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007):

Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança (p. 59).

Naturalmente, ao longo de cada um dos períodos de estágio realizados as dificuldades sentidas foram várias. Por vezes prenderam-se com questões relacionadas com a minha ação junto do grupo ou de determinada criança, noutras sobre como intervir em conformidade com a equipa educativa. Quero com isto dizer, que estas dificuldades levaram a que muitas vezes repensasse e refletisse sobre a forma como me posicionei enquanto educadora-estagiária:

Relativamente às dificuldades que senti em relacionar-me com algumas das crianças do grupo e que tinha mencionado na reflexão da semana passada, posso dizer que a meu ver as estratégias que utilizei para me aproximar mais das mesmas estão a resultar. Ao auxiliar estas crianças quando se prepararam para a sua sesta e ao procurá-las mais vezes para brincar consegui que estas se sentissem mais à vontade com a minha presença e conseqüentemente interagissem mais comigo. (Excerto de um reflexão semanal de 6 a 10 de março de 2017, PPS I).

Quando iniciei o estágio em creche, a primeira experiência nesta valência e a primeira em que iria intervir individualmente, questionei-me várias vezes sobre como deveria posicionar-me junto de crianças tão novas. Ao ponderar sobre o assunto, apercebi-me da importância que deteve o estabelecimento de boas relações com os vários elementos da equipa educativa que me apoiaram ao longo de todo o percurso:

Importa também referir que o facto de ter sido muito bem recebida pelos adultos responsáveis pelo grupo da sala 1 é um aspeto fundamental para que a minha intervenção enquanto estagiária corra pelo melhor. Esta semana senti-me realmente parte da equipa! (Excerto da reflexão semanal de 13 a 17 de fevereiro de 2017, PPS I)

Além de todo o apoio que favoreceu a minha ação a todos os níveis e me transmitiu segurança para a minha intervenção, estas relações foram potenciadoras do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças já que funcionam como um exemplo e modelo para as mesmas. (Portugal, 2011).

Também no estágio em educação pré-escolar, as relações que estabeleci foram potenciadoras da minha intervenção, no entanto simultaneamente fui sentindo algumas dificuldades no que se relaciona com a organização da equipa de sala (uma educadora e três auxiliares que trocam entre si) que me levaram a criar estratégias que colmassem esta dificuldade:

Quanto às maiores inquietações por mim sentidas esta semana, estas prenderam-se com o facto de não existir uma auxiliar da ação educativa fixa na sala. Isto é, as auxiliares das três salas de jardim de infância presentes na instituição trocam todos os dias entre si não tendo lugares fixos em cada uma das salas. Apesar de as três auxiliares que passam pela sala me terem recebido muito bem e de terem boas relações para com as crianças do grupo e a educadora da sala, estas trocas constantes fazem-me questionar se realmente são uma mais-valia para o grupo. (Excerto de reflexão semanal de 25 a 29 de setembro de 2017, PPS II)

Mais uma vez, destaco a necessidade de ponderar e refletir sobre os assuntos abordados. Neste sentido, considero que o refletir está na base da ação de qualquer educador de infância. Este, através da sua reflexão que está subjacente a toda a sua intervenção planeia a sua ação tendo em conta as características de todos os elementos que o envolvem e atribuindo-lhe sempre uma intencionalidade:

Esta reflexão, as reflexões que realizamos diariamente e todas as avaliações à atividade que dinamizamos têm na minha opinião essa mesma finalidade. Fazer-nos pensar sobre a nossa ação, avaliando-nos através da forma como as crianças reagem para connosco e para com as atividades de maneira a que consigamos melhorar a nossa postura e a nossa prática. (Excerto de reflexão semanal de 20 a 24 de março de 2017, PPS I).

Saliento que ao refletir sobre a minha ação estou simultaneamente a avaliá-la, isto é, a autoavaliar-me. Tal como referido nas OCEPE (2016):

a autoavaliação da intervenção do/a educador/a e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação. A avaliação do processo permite também saber em que medida as crianças se envolveram nas atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão realizando. Através dessa avaliação,

o/a educador/a vai ajustando o seu planeamento e intenções pedagógicas, de modo a estabelecer uma progressão que desafie cada criança. (p.18).

Posto isto, além dos conceitos acima referidos e inerentes à ação de um educador de infância, considero que este deve ter por base da mesma valores e pressupostos que a sustentem. No que à minha intervenção diz respeito, refletindo sobre os pressupostos teóricos que me foram apresentados ao longo da minha formação académica e conciliando-os com as experiências vivenciadas nos períodos de estágio em creche e JI considero essenciais à minha ação enquanto EI conceitos como: currículo adaptado, aprendizagem ativa, autonomia, e cooperação.

A meu ver um educador de infância deve ser capaz de criar um currículo adaptado tendo em conta as características do grupo pelo qual é responsável, uma vez que, cada criança é única e cabe ao educador a “adoção de práticas pedagógicas diferenciadas” (Silva et al., 2016, p.10) que deem resposta aos interesses de cada criança e do grupo. Ao construir e gerir o currículo, considero que o EI deve promover situações de aprendizagem ativa, ou seja, “uma aprendizagem na qual a criança, através da sua acção [*sic*] sobre os objectos [*sic*] e da sua interacção [*sic*] com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 1997, p.22).

Além disso, o EI deve ainda fomentar momentos de cooperação e momentos que propiciem a autonomia das crianças. Os momentos de cooperação levam à descentralização do “eu” das crianças que em “idade pré-escolar ainda estão muito centradas em si mesmas, lutam por independência e controlo, e pensam de formas muito concretas.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.615). Os momentos potenciadores de autonomia das crianças - "a capacidade da criança levar a cabo ações [*sic*] de independência” (Hohmann & Weikart, 1997, p.66) – levam a que estas sejam capazes de agir autonomamente sem o apoio constante de um adulto.

Apesar de considerar que estes são valores e pressupostos que devem ter tidos em conta não só na minha ação, mas também na ação de todos os EI a estes está subjacente o trabalho em equipa. Isto é, um EI não age autonomamente, este atua sempre em equipa. Tal como defende Portugal (2011):

a qualidade das interações . . . entre os profissionais . . . distingue os programas de elevada qualidade; [além de] que as crianças desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas e sobre elas próprias baseadas na forma como os pais e outros [equipa educativa] as tratam. (p. 49).

Em suma, destaco novamente a importância dos conceitos de observação, planificação, reflexão, e avaliação enquanto conceitos que se interligam, definem e caracterizam a ação de um educador. É através destes que a ação de um educador ganha significado e se torna pertinente e significativa junto de cada uma das crianças por quem é responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado o meu período de PPS II, a última etapa do meu percurso académico enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, posso afirmar que o balanço do mesmo é bastante positivo. Os principais sentimentos que se destacam nesta altura são o de dever cumprido e de alguma nostalgia. Dever cumprido por ter sido capaz de alcançar este momento, e de nostalgia, uma vez que a realização deste relatório é o culminar de toda a minha formação académica.

Ao longo desta não ganhei apenas conhecimentos teóricos que viessem a sustentar toda a minha prática profissional enquanto educadora de infância. Através de todas as experiências que me foram proporcionadas de forma direta ou indireta durante o meu percurso formativo adquiri novos conhecimentos que se tornaram muito importantes. No que a estas experiências diz respeito saliento as oportunidades de estágio que nos foram possibilitadas. Estas permitiram que agisse em contextos reais colocando em prática aquilo que aprendi, numa perspetiva reflexiva sobre a minha ação e sobre o que decorria à minha volta.

No que diz respeito a este último período de estágio, ao longo deste quatro meses, procurei dar o meu melhor diariamente, procurei levar o melhor às crianças e fazer a diferença com a minha presença. Embora inicialmente tenha sentido algumas dificuldades, que penso serem as dificuldades normais de adaptação a um contexto desconhecido, rapidamente consegui coadunar a minha ação ao que era pretendido pela equipa, mas também por mim. No entanto, a aprendizagem faz-se através dos erros que cometemos e das experiências por que passamos e deste modo, considero que estas dificuldades me fizeram repensar estratégias e formas de ação, que me levaram a aprender.

Uma das estratégias que saliento e que facilitou todo esse processo teve que ver, com a realização de reflexões sobre as atividades e das reflexões semanais compiladas no meu portefólio da PPS. Estas permitiram que organizasse o meu pensamento e consequentemente a minha ação, de forma a garantir uma intervenção de qualidade e com uma intencionalidade educativa. Se assim não fosse, tal como afirmam Sousa e

França (2014): “estariamos perante depósito de crianças em armazéns para mera guarda e assistencialismo em termos de higiene e alimentação.” (p.42).

Quanto à realização desta investigação considero que a mesma foi muito importante, pois permitiu compreender de forma mais aprofundada uma problemática pertinente e emergente de um contexto real, dando resposta às questões levantadas e cumprindo com os objetivos estabelecidos: i) analisar e compreender de que modo a interação entre um grupo de crianças em diferentes etapas de desenvolvimento e com saberes diversos pode contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem; ii) compreender de que forma crianças, educadora e famílias percecionam os contributos da interação entre um grupo com diferentes idades e saberes diversos; e iii) compreender e identificar de que forma a ação da educadora-estagiária influencia as interações entre as crianças de várias idades.

Neste sentido, esta investigação permitiu confirmar a importância das interações entre crianças de idades distintas. Esta permitiu ainda compreender que apesar de normalmente pensarmos que são as crianças mais novas que beneficiam da existência de grupos heterogéneos, tal não se verifica. O conhecimento que cada criança detém não está diretamente relacionado com a sua idade. É certo que uma criança mais velha pode já ter vivenciado mais experiências do que uma criança mais nova, no entanto, este não é um facto que obrigatoriamente leva a que esta seja detentora de menos conhecimento do que uma criança mais velha.

Em variadas situações deste género, ao interagirem entre si, as crianças atuam na zona de desenvolvimento proximal de outra criança funcionando como uma espécie de andaime que irá sustentar o desenvolvimento de novos conhecimentos. Além disso, e considerando que cada criança é única, as experiências e vivências de cada uma também são únicas, a partilha destas entre si só irá beneficiar as crianças envolvidas enriquecendo-as a todos os níveis.

Quanto à minha ação, neste caso enquanto educadora-estagiária, esta denotou influenciar as interações entre as crianças, na medida em que mesmo não interferindo diretamente nas interações estabelecidas, a minha postura nas relações para com as crianças e os restantes adultos em contexto funcionaram como um modelo para as crianças. Além disso, a forma como comunico com as crianças foi também um fator

importante e a ter em conta. A adoção de um discurso que valorize as capacidades das crianças e não as minimize por umas serem mais nova do que outras fê-las ganhar segurança nas suas ações e confiança nas suas capacidades.

Tal como referido por Folque, Bettencourt e Ricardo (2015):

A comunicação entre os adultos e as crianças dá-se não só através da linguagem verbal mas também através da comunicação emocional, do toque e dos gestos que carregam significados. O encontro entre seres humanos necessário para haver comunicação pressupõe uma atenção mútua a todas estas formas de interagir. Os educadores empenhados na comunicação autêntica com as crianças procuram escutar a criança (compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos), respeitar a criança (tomá-la a sério, atender aos seus ritmos) e manter expectativas explícitas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação. (p.19).

Posto isto, esta investigação veio também comprovar a importância que o educador de infância detém na organização e gestão do currículo de acordo com as características individuais de cada criança. Todos os momentos devem adequar-se às suas características e à sua faixa etária de forma que os vários momentos vivenciados pelas mesmas correspondam às suas necessidades e sejam potenciadoras do seu desenvolvimento.

Por fim, e no que diz respeito à minha identidade enquanto futura educadora de infância, penso que ainda tenho muito a aprender. No entanto, posso afirmar que esta experiência e todas as em que estive envolvida neste mestrado, mas também durante a Licenciatura em Educação Básica, contribuíram para a minha formação, já que esta foi tal como afirmam Leite e Arez (2011):

uma forma social e individual (não forçosamente escolar) de adaptação e preparação para a imprevisibilidade, característica marcante do tempo em que nos foi dado viver. Implic[ou] a observação e o questionamento crítico do real; a

sua problematização, identificando fragilidades e potencialidades; a definição do estado ideal que se pretende atingir; a colocação de hipóteses para resolução de problemas e a decisão consciente por uma opção; a antecipação da ação, através de um planeamento estratégico realista e, em simultâneo, criativo e inovador; a negociação com todos os intervenientes e parceiros; a capacidade de realização e gestão, passando do plano das intenções ao plano da ação; a monitorização dessa ação, a análise do percurso enquanto este decorre e a criação de procedimentos de reajuste; a avaliação final; a divulgação social.” (p.86).

REFERÊNCIAS

- Afonso, M.R. (2007). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas Práticas*. Lisboa: Tipografia Jerónimus, Lda.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21-30.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações, 30*, 110-137.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de educação de infância, 93*.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T.B. & Greenspan, S. I. (2006). *A Criança e o Seu Mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M. (1992). Organização do espaço e do tempo no JI. In *Cadernos de Educação de Infância, 24*, 136-143.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, 2*, 455-479.
- Cró, M.L. & Pinho, A.M. (2011). A primeira infância e a avaliação de desenvolvimento pessoal e social. *Revista Ibero-americana de Educação, 56*.
- Decreto-Lei n.º 238/98 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 5/97 – 1ª Série. Ministério da Educação, Lisboa.

- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M.A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015) A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3,13-34.
- Formosinho, J. O. (Org). (1998). A contextualização do modelo curricular *high-scope* no âmbito do projecto infância. In Formosinho, J. O. (org). Spodez, B., Brown, P.C., Lino, D. & Niza, S., *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.^a ed.). (pp.51-85). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et al (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. (pp. 1104-1121). Braga: Universidade do Minho.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Traveres, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. United States of America: Wiley.
- Hohmann, M. & Weikart, D., (1997). *Educar a criança*. (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. (s.d.) Censos 2011. Consultado a 4 de novembro de 2017, em: <https://goo.gl/q5RYD7>.
- Junta de Freguesia de Marvila. (s.d.) Toponímia. Consultado a 4 de novembro de 2017, em: <https://goo.gl/9U4Xbs>.
- Katz, L. (1992). *Nongraded and Mixed-Age Grouping in Early Childhood Programs*. Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Consultado em: <https://goo.gl/neaH68>.
- Katz, L. (2006). Perspetivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber e Educar*, 11, 7-21.

- Katz, L. (s.d.) The benefits of the mix - Children's Garden of Learning. Consultado a 16 de fevereiro de 2018 em: <https://goo.gl/WiXAej>.
- Ketele, J.M. & Rogiers, X (1998). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, T. & Arez, A. (2001). A formação através de projetos na iniciação à prática profissional. In *Da Investigação às Práticas*, I (3), 79-99.
- Marcolino, S., Mello, S.A. & Folque, M.A. (2016) Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Crítica Educativa*. 2(2), 123-135. Consultado a 17 de fevereiro de 2018 em: <https://goo.gl/KZSges>.
- Niza, S. (1998). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137 - 159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A contextualização do modelo curricular high-scope* Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Mesa Redonda - As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas*. (pp. 47 – 60). Lisboa: CNE.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

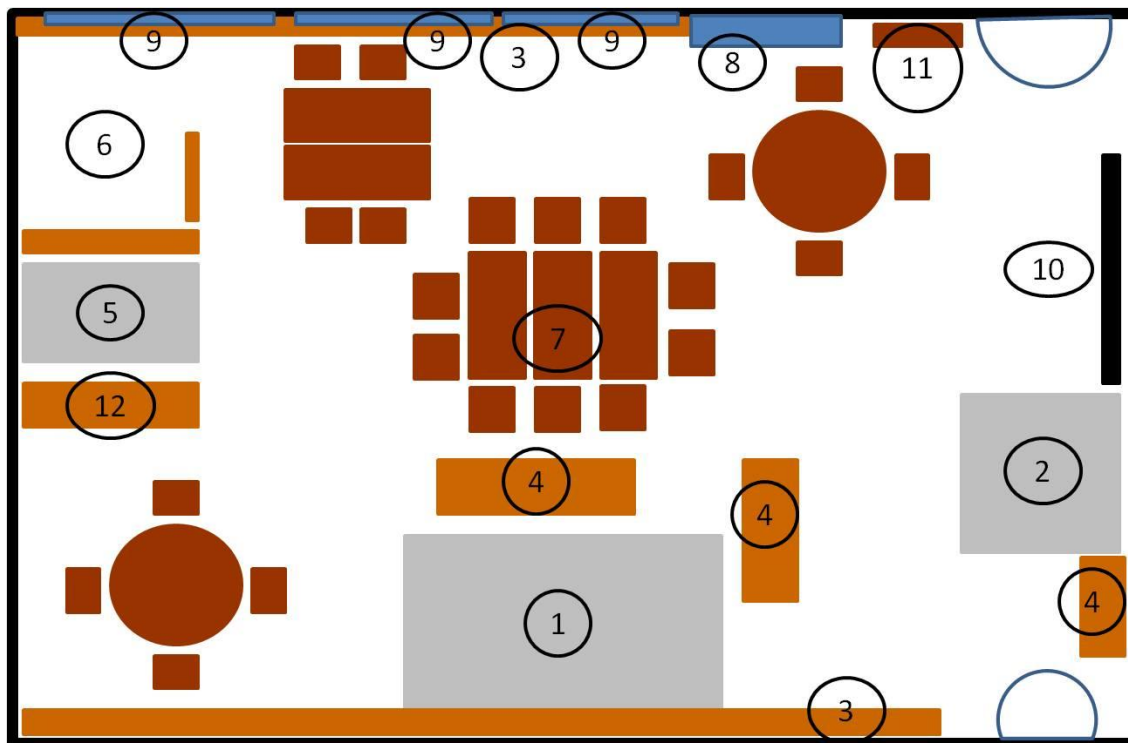
- Roldão, M.C. (2008). Que educação queremos para a infância?. In Alarcão, I., *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 176-197). Lisboa: CNE.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M.. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, J.M. & França, A.M. (2014). Que avaliação na Educação de Infância. *Interações*, 32, 40-53.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*” - *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, M.G., Mouta, C. & Meneses, A.L. (2002). Profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*. Consultado a 7 de fevereiro de 2018 em <https://goo.gl/AoMktP>.
- Vygotsky, L.S. (1991) *A formação social da mente* (Neto, J.C., Barreto, L.S.M., Afeche, S.C., Trad.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

Documentos Orientadores da Instituição consultados:

- Projeto Educativo do Agrupamento.
- Regulamento da Interno do Agrupamento.
- Projeto Curricular de Grupo.
- Plano Anual de Atividades.

ANEXOS

Anexo A. Planta da Sala



Legenda:

1- Área do tapete

2 – Área da garagem

3 – Prateleiras e armários e parede

4 – Armários

5 – Área da biblioteca

6 – Área do jogo simbólico (casinha)

7 – Área dos jogos de mesa

8 – Lavatório

9 – Janelas

10 – Quadro de giz

11 – Cavalete de pintura

12 – Prateleiras

Anexo B. Portefólio da PPS II¹²

¹² O conteúdo do “Anexo B. Portefólio da PPS II” encontra-se disponível em formato digital na *Pen* entregue com o presente relatório.

Anexo C. Portefólio Individual da Criança



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA CRIANÇA

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada

Módulo II – Jardim de Infância,

2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Mónica Pereira

2017 – 2018

ÍNDICE

Introdução.....	60
1. Justificação da escolha	61
2. Apresentação da criança.....	62
2.1. Pelo olhar da criança.....	62
2.2. Pelo olhar dos amigos	65
2.3. Pelo olhar das “professoras”	70
3. Áreas de conteúdo	75
3.1. Área de formação pessoal e social	75
3.2. Área de expressão e comunicação	78
3.2.1. Domínio da educação física.....	78
3.2.2. Domínio da educação artística.....	82
3.2.3. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	84
3.2.4. Domínio da matemática.....	87
3.3. Área do conhecimento do mundo	89
4. Avaliação da criança	91
Nota conclusiva	93
Referências	94
Anexos.....	95

INTRODUÇÃO

Segundo Gaspar e Silva (2010) um “portfolio é uma selecção [sic] organizada entre criança e o educador dos melhores trabalhos realizados onde é visível o desenvolvimento, as aprendizagens adquiridas e os novos conhecimentos atingidos e alcançados”. (p.10). A meu ver a construção de um portefólio é uma das melhores formas de documentar e avaliar as aprendizagens das crianças, porque além de ser construído em parceria com as mesmas, permite que os seus progressos sejam evidentes para quem o consultar.

O portefólio é também uma forma de evitar que sejam feitas comparações entre as crianças, uma vez que “o que é valorizado e identificado é o desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional [sic] e físico das crianças como seres individuais manifestado por estas através dos trabalhos realizados ao longo de um determinado período de tempo”. (Gaspar & Silva, 2010, p.3).

Neste sentido, considero que a elaboração deste portefólio se constituiu como uma forma de em parceria com a C.R. criarmos um conjunto de registos de vários momentos e atividades que evidenciem os seus progressos, desenvolvimento e aprendizagens.

Este encontra-se organizado em cinco partes fundamentais: i) a justificação da escolha desta criança para a construção deste portefólio; ii) a apresentação da criança realizada por si mesma, pelos seus colegas e pelas suas “professoras”; iii) as três áreas de conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), que contemplam as atividades escolhidas pela criança; iv) uma avaliação da criança; e v) uma nota conclusiva sobre a realização deste portefólio.

Importa salientar que os registos que constituem este portefólio foram escolhidos pela C.R. e que junto dos mesmos se encontra o motivo da sua escolha. Além disso, por vezes, e quando considere pertinente, existem alguns comentários realizados por mim enquanto educadora-estagiária às atividade escolhidas pela criança.

1. JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA

Quando no meu primeiro dia de estágio cheguei à sala 13 deparei-me com um grupo de 22 crianças que me pareceram desde logo muito energéticas. Algumas dessas crianças demonstraram curiosidade pela minha presença na sua sala e abordaram-me desde logo, noutras distingui curiosidade no olhar, mas não se aproximaram imediatamente.

De entre estas reações, houve uma criança em especial que me chamou à atenção, a C.R. Esta demonstrava alguma curiosidade pela minha presença na sala, mas pouco se aproximava. Apenas com o passar das primeiras semanas, passou a reconhecer a minha presença, e gradualmente começou a fazê-lo.

Com o passar do tempo e tendo em conta que necessitava de escolher uma criança com quem realizar o seu portefólio individual, a C.R. tornou-se quase que automaticamente a minha escolha. Além de ser uma criança que demonstrava interesse em todos os momentos da rotina diária da sala, demonstrava sempre bastante entusiasmo em participar em tudo o que lhe era proposto. Com a construção do seu portefólio não foi diferente. Desde o início que assumiu essa responsabilidade e com a sua energia e vontade de fazer até levou a que os seus colegas questionassem quando seria a sua vez de construírem o seu portefólio.

Ainda no que se refere à escolha da criança, não posso deixar de salientar que esta foi questionada sobre o facto de querer ou não participar na construção deste portefólio, além de ter sido entregue aos seus pais um consentimento informado (cf. Anexo A, p.95) que permitisse a participação da criança.

2. APRESENTAÇÃO DA CRIANÇA




2.1. Pelo Olhar da Criança

Eu sou assim....

O meu nome _____

Nasci no dia _____

Local onde nasci _____

		
Eu quando era bebé	Eu atualmente	Impressão Digital

Altura 1,13m. Peso 20kg.

Cor preferida verde.

A minha brincadeira preferida escudidos.

A minha comida preferida espaguete.

A minha história preferida capitão Vespertino.

Fico feliz quando

passare _____.

Fico triste quando

Se discutem comigo _____.

Fico zangado(a) quando

Não tenho o tablet _____.

Sou o/a melhor

amiga _____.

Eu quero muito porquinho comilão _____.

Eu com a minha família sou assim...



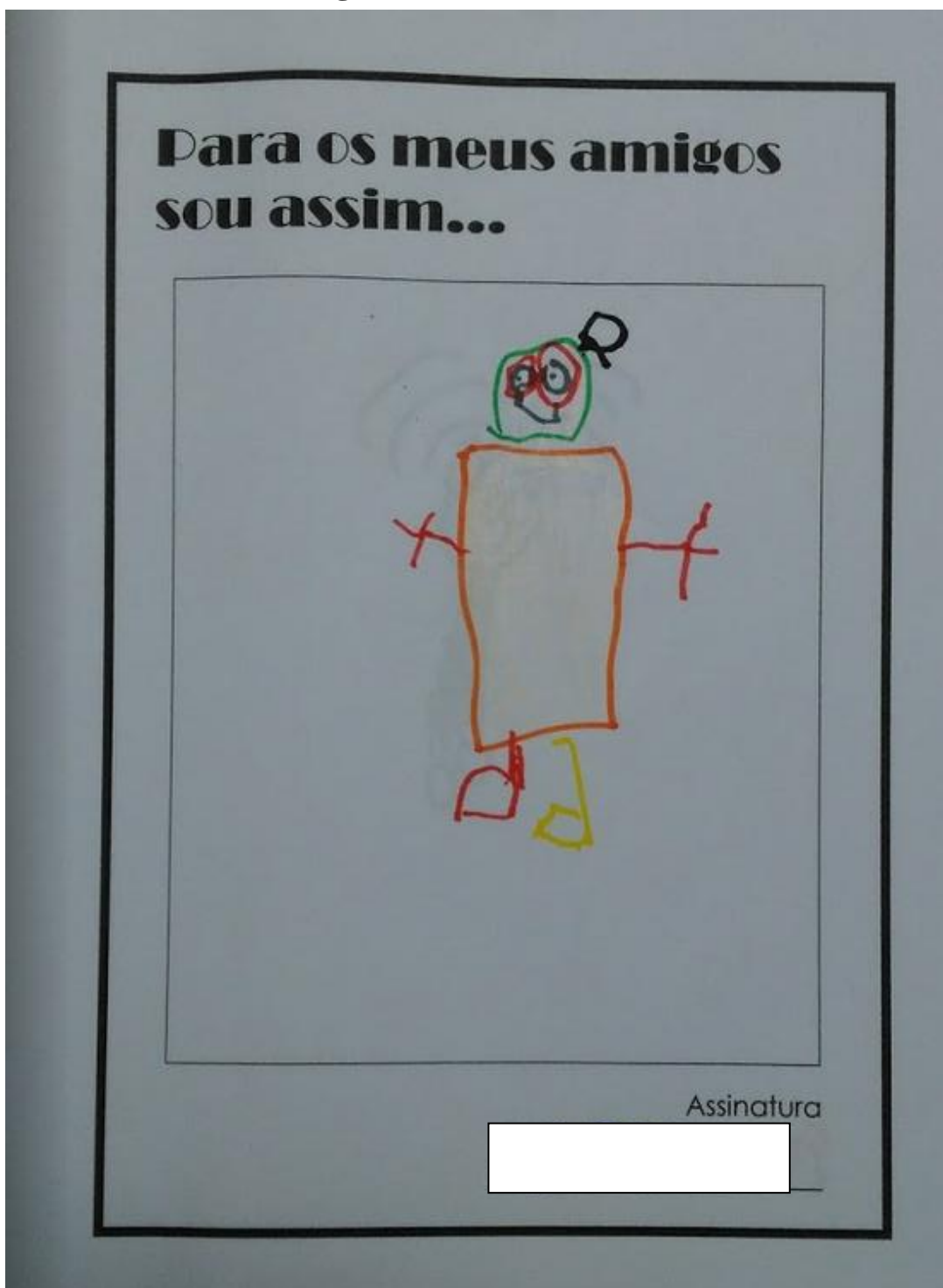
○ meu autorretrato...



A minha assinatura



2.2. Pelo Olhar dos Amigos¹³



¹³ Saliento que as crianças que desenharam a C.R. foram os amigos escolhidos por si para o fazer.

**Para os meus amigos
sou assim...**



Assinatura

[Redacted signature area]

**Para os meus amigos
sou assim...**



Assinatura

**Para os meus amigos
sou assim...**



Assinatura

**Para os meus amigos
sou assim...**



Assinatura

2.3. Pelo Olhar das “Professoras”

**Para a Baki sou
assim...**



5 Palavras que me descrevem:

Simpática ; Amiga ; Querida ; Trabalhadora ;
Interessada

Assinatura

Baki ☺

Para a Daniela sou assim...



5 Palavras que me descrevem:

Simpática, Divertida, Amiga, Curiosa,
Meiga

Assinatura

Daniela Desidério

Para a Liliana sou assim...



5 Palavras que me descrevem:

Amiga; Carinhosa, Bonita, Responsável;
Simpática

Assinatura

Para a Arminda sou assim...



5 Palavras que me descrevem:

Meiga amigável tranquila amigável
uma criança feliz

Assinatura

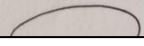
**Para a Sandra sou
assim...**



5 Palavras que me descrevem:

Amorosa, Meiga, Traquina, Amiga,
Confiante.

Assinatura



3. ÁREAS DE CONTEÚDO

3.1. Área de Formação Pessoal e Social

Marcação Diária da Presença

Comentário da criança: “Olha Daniela, eu já sei qual é o meu nome! É este olha! E agora faço assim e marco!” (C.R., 04.01.2018)

Comentário do adulto: Inicialmente a C.R. precisava de confirmar qual era o seu nome no mapa de presenças através da comparação com o seu nome no seu cartão (cartão com o nome e a fotografia da criança). Neste momento a C.R. já é capaz de identificar o seu nome e marcar a sua presença de forma autónoma.

Registo fotográfico:



Escolha de Atividade no Mapa de Atividades

Comentário da criança: “Daniela, vais tirar-me uma fotografia a escolher a tarefa? Eu já sei, olha! Vou escolher a pintura!” (C.R., 04.01.2018)

Comentário do adulto: A C.R., de forma autónoma, escolhe o seu cartão entre os restantes e decide a atividade em que se quer envolver nesse dia.

Registo fotográfico:



Momentos de brincadeira

Comentário da criança: “Daniela? Podes tirar-nos uma fotografia juntos? Somos amigos!” (C.R., 08.01.2018, Sala de atividades); “Podes tirar outra fotografia Daniela?” (C.R., 09.01.2018, Recreio)

Comentário do adulto: Quando fotografava algumas vivências do grupo, fui abordada pela C.R. e pelos seus amigos para que também os fotografasse.

Registo fotográfico:



3.2. Área de Expressão e Comunicação

3.2.1. Domínio da Educação Física

Desenho sobre a Sessão de Educação Física



Comentário da criança:

“Quero este porque eu fiz uma ginástica onde pulamos os arcos e eu gosto.” (C.R., 01.2018)

Desenho sobre a Sessão de Educação Física



Comentário da criança: “Quero pôr este porque eu em casa não faço ginástica e na escola faço”. (C.R., 01.2018)

Sessão de educação Física

Comentário da criança à atividade: “Gostei muito do jogo de passar o arco, porque eu pensava que não ia conseguir, mas depois consegui!” (C.R., 08.01.2018)

Comentário do adulto à atividade: Esta atividade além de exigir à criança o controle dos movimentos do seu corpo tinha ainda como objetivo levá-la a cooperar com os seus colegas. Ou seja, a criança tinha de ser capaz de realizar os movimentos necessários para transpor o arco sem soltar as mãos dos colegas. Esta tarefa seria facilitada se as crianças cooperassem entre si, ajudando-se mutuamente. A C.R. conseguiu transpor o arco sem dificuldades e ajudou os colegas que estavam a seu lado a fazê-lo, sempre sem soltarem as mãos.

Registo fotográfico:



Sessão de educação Física

Comentário da criança à atividade: “Gostei deste jogo de saltar para os arcos, porque tínhamos de ser rápidos a ir para os arcos quando a música parava!”. (C.R., 08.01.2018)

Comentário do adulto à atividade: Esta atividade exigia que a criança se movimentasse ao som de uma música gravada e que ao deixar de ouvi-la se dirigisse para dentro de um dos arcos disponíveis. A C.R. conseguiu permanecer em jogo durante bastante tempo e foi capaz de cumprir as regras do mesmo. Esta conseguiu procurar um arco para ficar a salvo quando necessário e foi ainda capaz de partilhar o arco com um dos seus colegas quando tal era exigido.

Registo fotográfico:



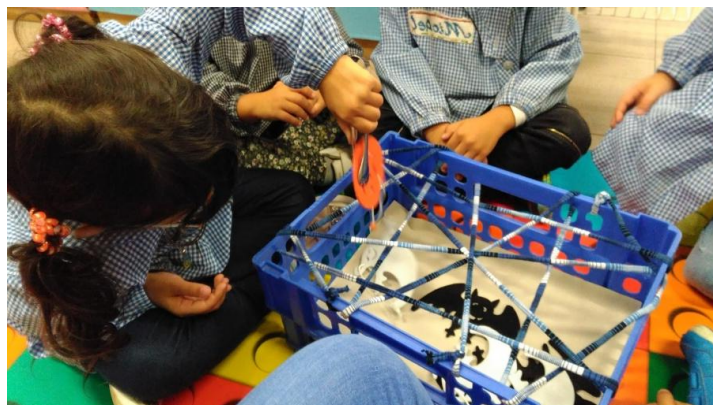
Jogo do Cesto

Comentário da criança à atividade: “Eu gostei de tirar a abóbora do cesto, mas com a colher foi mais fácil do que com a pinça.” (C.R., 25.10.2017)



Comentário do adulto à atividade: Com a ajuda de uma colher com uma ponta em velcro, ou com uma pinça, as crianças deveriam ser capazes de retirar os objetos do cesto sem tocar nos fios que funcionavam como obstáculos. A C.R. conseguiu retirar os objetos a que se propôs sendo que sentiu mais dificuldades ao utilizar a pinça. No entanto, esta demonstrou ao longo da atividade estar bastante entusiasmada por estar a participar.

Registo fotográfico:



3.2.2. Domínio da Educação Artística

Pintura com cotonetes de uma folha de Outono



Comentário da criança à atividade: “Eu quero este porque gostei de pintar com os cotonetes que eu também uso para limpar os ouvidos em casa”. (C.R., 01.2018)

Digitinta



Comentário da criança à atividade: Quero este porque pintámos com as mãos e depois com o lápis de cera.” (C.R., 01.2018)

Pintura de Sopro



Comentário da criança à atividade: “Quero este monstro porque pintámos a soprar com a palhinha e depois quando a tinta secou pusemos os olhos e neste papel preto!”. (C.R., 01.2018)

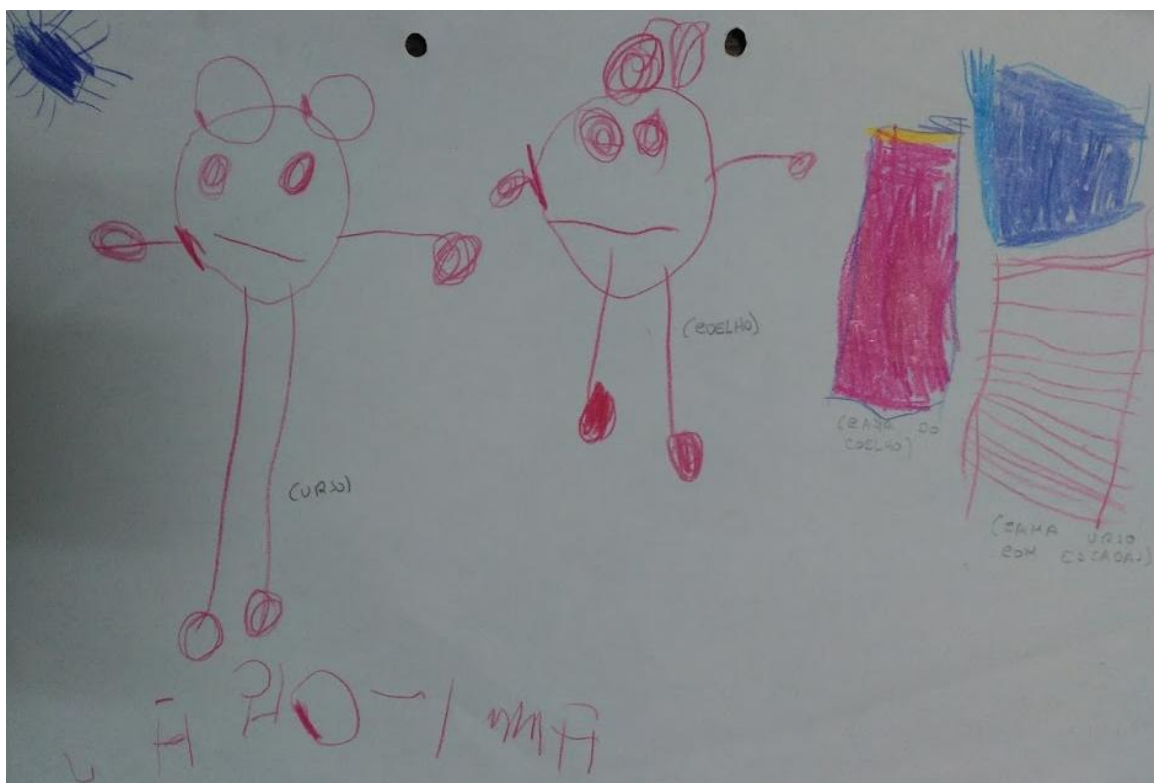
Pintura de uma árvore com as mãos

Comentário da criança à atividade: “Este porque eu gosto do Outono e das folhas! E fiz esta árvore com as mãos e com os dedos!”. (C.R., 01.2018)



3.2.3. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Desenho sobre o livro Desculpa! de Norbert Landa



Comentário da criança à atividade: “Este porque gostei desta história do coelho e do urso. O urso dormia na cama em cima e o coelho dormia na cama em baixo. O urso sabia subir e o coelho não sabia!”. (C.R., 01.2018)

Desenho sobre o livro A Casa da Mosca Fosca de Eva Mejuto



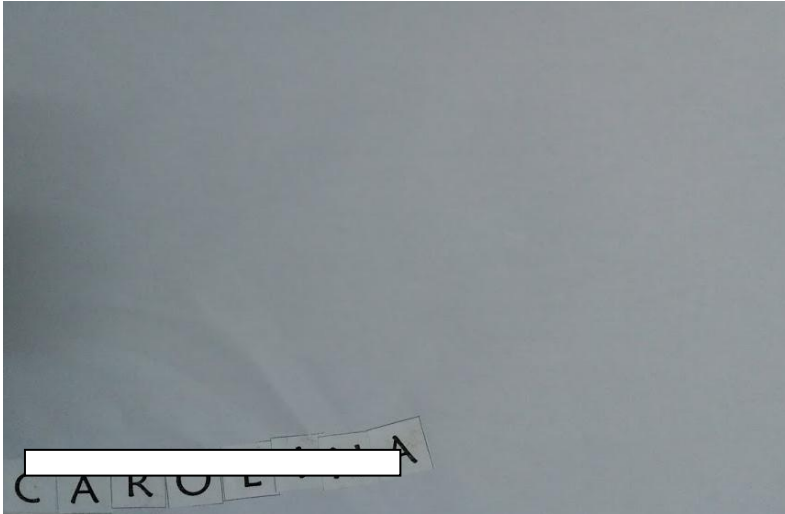
Comentário da criança à atividade: “Eu quero pôr este porque é gira a história e porque tinha os morcegos que eu adoro!”. (C.R., 01.2018)

Desenho sobre o livro A Bruxa Mimi de Korky Paul e Valerie Thomas



Comentário da criança à atividade: “Quero este porque eu gosto e mascarei-me de bruxa!”. (C.R., 01.2018)

Atividade de escolha livre no cantinho da escrita



Comentário da criança à atividade: “Este! Eu estava no cantinho da escrita e fiz o meu nome. Eu sei fazer o meu nome! Olha! [C.R. soletra o seu nome]”. (C.R., 01.2018)

3.2.4. Domínio da Matemática

Tabela das Frutas

AS FRUTAS		
FRUTAS	 GOSTO	 NÃO GOSTO
 ANANÁS		X
 BANANA	+	
 MAÇÃ	+	
 UVAS	+	

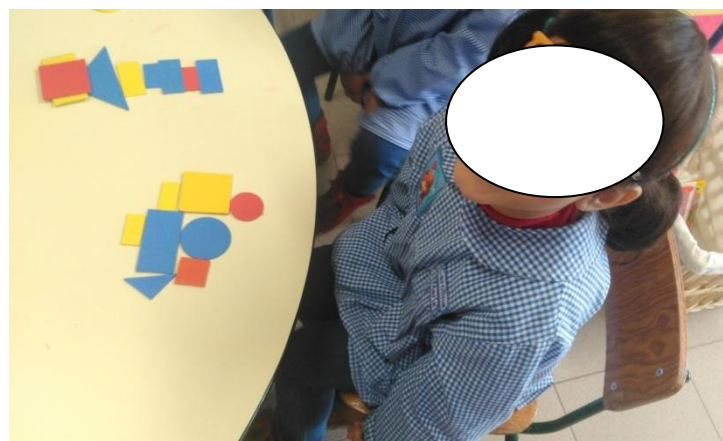
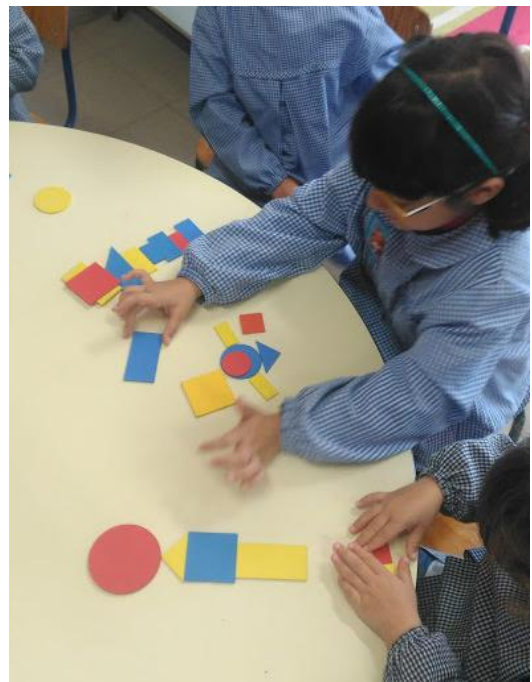
Comentário da criança à atividade: “Este porque é o gosto e não gosto das frutas!”.
(C.R., 01.2018)

Explorar as formas geométricas

Comentário da criança à atividade: “Podemos usar estas peças todas? Vou fazer um robô! Olha! Que giro que ficou! (C.R., 16.01.2018)

Comentário do adulto à atividade: A C.R. gostou de brincar com as formas geométricas e com elas criar algumas representações, como um robô e um menino.

Registo fotográfico:



3.3. Área do Conhecimento do Mundo

Vamos fazer neve?

Comentário da criança à atividade: “Parece mesmo neve! É branca, fofinha e fria!”
(C.R., 10.01.2018)

Comentário do adulto à atividade: Durante esta experiência em que criámos neve na sala, a C.R. demonstrou estar bastante entusiasmada. A C.R. disse o que estava a sentir ao tocar na “neve”, descrevendo o que esta lhe parecia e não se mostrando reticente em manusear com as mãos um material que não conhecia.

Registo fotográfico:

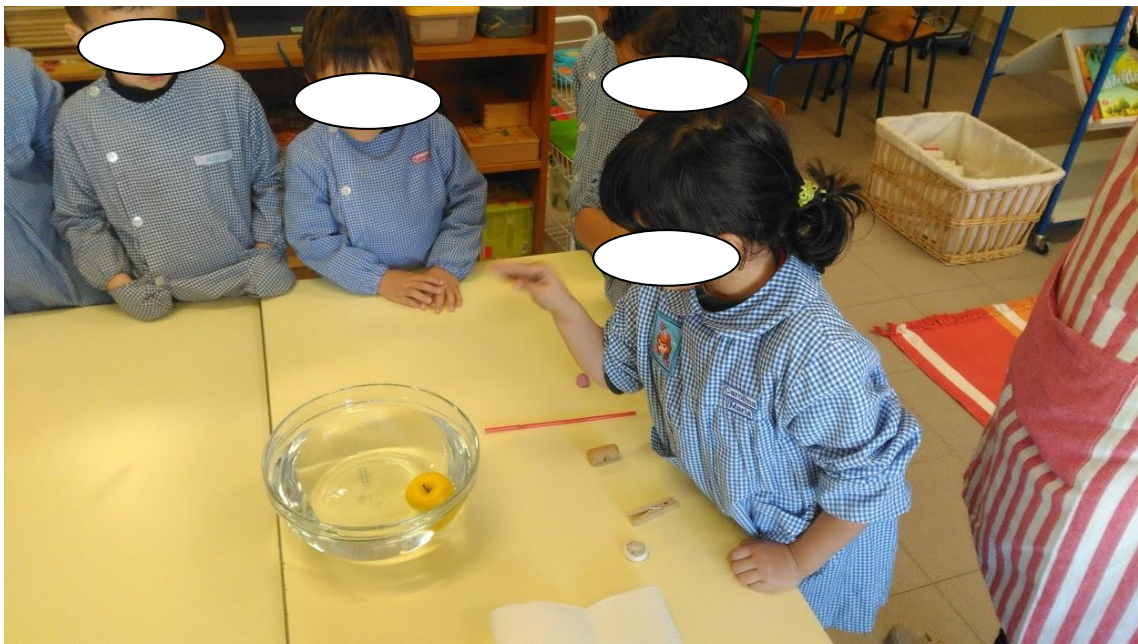


Flutua ou não flutua?

Comentário da criança à atividade: “Posso pôr? [um clip] Olha! Afundou!” (C.R., 15.01.2018)

Comentário do adulto à atividade: A C.R. gostou de participar nesta experiência em que verificámos quais os objetos que flutuavam e os que não flutuavam. Esta foi participando na atividade dizendo o que pensava que iria acontecer com alguns dos objetos quando colocadas na água.

Registo fotográfico:



4. AVALIAÇÃO DA CRIANÇA¹⁴

Para a realização desta avaliação irei guiar-me pelos vários aspetos inerentes às áreas de conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: *Área de formação pessoal e social*; *Área de expressão e comunicação*; e *Área de conhecimento do mundo*. É importante referir que esta avaliação será realizada tendo por base as observações e os registos efetuados diariamente em contexto e ao longo de todo o período de estágio.

Neste sentido e no que toca à *Área de formação pessoal e social*, a C.R. é uma criança que consegue identificar as suas características individuais, como o seu nome, a sua idade e o seu sexo; esta é capaz de verbalizar as suas necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico, como o sentir fome e o ter de ir à casa de banho, e inclusive realiza as atividades associadas ao mesmo de forma autónoma. Esta demonstra conhecer os vários momentos da rotina diária da sala e responsabilizar-se por uma das atividades do dia cumpre-a de forma responsável. A C.R. gosta de conversar com os seus colegas partilhando com eles os seus gostos e vivências, mas também demonstra ser capaz de escutar o outro e questioná-lo acerca do que partilhou. Nestes e noutros momentos é possível verificar que a C.R. é uma criança que respeita muito os seus colegas e os adultos do contexto, e que é capaz de estabelecer relações e de interagir com os mesmos.

No que se refere à *Área de expressão e comunicação*, saliento que esta se subdivide em quatro domínios: domínio da educação física, domínio da educação artística, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática.

Neste sentido, no domínio da educação física, a C.R. é uma criança que demonstra gosto pelas atividades físicas desenvolvidas; coopera com os seus colegas em situação de jogo, respeita as regras dos mesmos; domina vários movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, como correr, saltar a pés juntos e num só pé; e é capaz de lançar e receber uma bola controlando a sua manipulação.

¹⁴ Esta avaliação apenas consta nesta versão do portefólio não se encontrando na versão física do mesmo e que foi entregue à família da criança em questão.

Ainda nesta área, mas no domínio da educação artística, a C.R. gosta de através da pintura representar algo ou alguém que lhe tenha interessado; demonstra interesse em utilizar diversos materiais nas suas criações plásticas e é capaz de apresentá-las e explicitar o porquê de as ter realizado dessa forma. Esta é ainda capaz de representar pequenas situações do seu quotidiano recorrendo por vezes a elementos representativos da realidade, ou não, e interagindo com os seus colegas. A C.R. consegue interpretar com intencionalidade expressiva-musical canções e lengalengas e de reconhecer rimas.

Relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a C.R. é capaz de compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação e de questionar o outro sobre quando tem dúvidas acerca do que ouviu utilizando assim a linguagem oral em contexto. Esta começa a aperceber-se das diferentes letras existentes e de que estas se encontram organizadas de formas diferentes. Além disso a C.R. começa também a associar diferentes sons e a tentar fazê-los corresponder às letras que conhece. A C.R. é uma criança que se interessa muito por livros e demonstra muito prazer em ouvir uma história.

Quanto ao domínio da matemática, a C.R. consegue identificar quantidades através da contagem e de resolver problemas do seu quotidiano que envolvam pequenas quantidades. Esta é capaz de identificar o círculo e o triângulo como formas geométricas, tendo algumas dificuldades em distinguir o quadrado do retângulo. A C.R. é capaz de identificar um padrão simples e de reproduzi-lo.

No que diz respeito à *Área de conhecimento do mundo*, a C.R. demonstra interesse em compreende fenómenos que desconhece e coloca hipóteses sobre os mesmos. Esta demonstra conhecimentos sobre o meio que a rodeia e é capaz de identificar elementos centrais do mesmo. Além disso, a C.R. é ainda capaz de identificar semelhanças e diferenças entre diversos seres vivos e materiais; de demonstrar comportamentos de preocupação com a natureza e de demonstrar cuidados com os mesmos, consigo mesma e com os outros.

NOTA CONCLUSIVA

A realização deste portefólio foi uma mais-valia para todos os que nele participaram. Ou seja, por um lado, a sua elaboração permitiu por si só, a valorização da voz da criança e das suas escolhas, promovendo assim a sua autoconfiança. Por outro, através da colaboração entre as crianças e os vários elementos da equipa educativa foram promovidas e valorizadas as interações estabelecidas pela C.R.



Além disso, não posso deixar de referir que a realização deste portefólio despertou o interesse das restantes crianças do grupo em criar também o seu portefólio. Apesar de neste contexto a educadora cooperante não recorrer à prática da criação de portefólios com as crianças, o facto de estas terem ficado entusiasmadas por participar na construção do portefólio da C.R. foi considerado um bom ponto de partida para a implementação desta prática em sala.

REFERÊNCIAS

- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et al (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. (pp. 1104-1121). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M.. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo A. Consentimento Informado aos pais para realização do portefólio

 **INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  **ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

CONSENTIMENTO INFORMADO

Venho por este meio pedir autorização, aos Encarregados de Educação da educanda para com esta realizar um portefólio da criança.

Um portefólio consiste na elaboração de um dossiê com várias informações sobre a criança e os resultados das atividades em que participa, bem como, fotografias que representem todo esse processo. A construção de um portefólio é uma forma de documentar e avaliar as aprendizagens das crianças e que permite que os seus progressos sejam evidentes. Este deve ser construído em parceria com a criança e deve contar também com a participação da sua família, um elemento tão importante no seu desenvolvimento.

Importa referir que este pedido surge no âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) – Estágio de Jardim de Infância, para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

Grata pela vossa colaboração,

A estagiária, Daniela Desidério

Daniela Desidério

Autorizo que a minha educanda participe na construção do portefólio.

Não autorizo que a minha educanda participe na construção do portefólio.

(Encarregado de Educação)

Anexo D. Placard “Notícias da Semana”



Anexo E. Carta de apresentação às famílias

Olá Pais!

Eu sou a aluna estagiária Daniela Desidério e frequento o 2.º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, que pertence ao Instituto Politécnico de Lisboa - IPL.

No âmbito deste mestrado estarei a estagiar na EB 1/ JI Manuel Teixeira Gomes, no período de 25 de setembro de 2017 a 19 de janeiro de 2018, com o objetivo de desenvolver um conjunto de atividades que vá ao encontro dos interesses do grupo de crianças desta sala.

Se desejarem saber mais informações sobre o meu período de estágio e as atividades que pretendo desenvolver estarei ao vosso dispor para vos esclarecer qualquer dúvida.

Daniela Desidério



Anexo F. Questionário aos pais



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

Mestrado em Educação

Pré-Escolar

Ano letivo 2017/2018

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II encontro-me a desenvolver uma investigação sobre a forma como a interação entre crianças com diferentes idades e saberes diversos contribui para o seu desenvolvimento. Deste modo, gostaria de saber a vossa opinião sobre o assunto, uma vez que também são parte fundamental no desenvolvimento de cada uma destas crianças.

Questionário sobre a opinião dos pais/familiares das crianças

- Idade _____
- Género F M
- Tem conhecimento que na sala frequentada pelo seu/sua filho/a existem crianças com diferentes idades?
Sim Não

- Considera positivo o facto de na sala de jardim de infância frequentada pelo seu/sua filho/a existirem crianças com diferentes idades?

Sim Não

- Se sim, porquê?

- Se não, porquê?

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo G. Guião e transcrição de inquéritos por entrevista às crianças realizados

GUIÃO ENTREVISTA

Objetivo: Compreender a perceção das crianças sobre as diferenças de idade no grupo.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Estabelecimento de empatia com o entrevistado e motivação do mesmo	. Criar empatia com o entrevistado. . Motivar o entrevistado.	- A Daniela vai fazer-te umas perguntas, pode ser? - Até vou gravar para não me esquecer de nada do que me disseres, pode ser?	. Criar um clima de empatia e segurança. . Explicar à criança que as perguntas são para ajudar na realização de um trabalho.
B. Identificação da idade da criança entrevistada	. Conhecer a idade da criança.	- Quantos anos tens?	
C. Perceção da criança acerca da diversidade de idades na sala	. Conhecer a perceção da criança acerca da diversidade de idades na sala.	- Sabes que na sala existem meninos com diferentes idades? - Se sim, o que pensas disso?	

	. Identificar a perceção da criança sobre o facto de existirem crianças com diferentes idades na sala?		
D. Conhecimento da criança sobre as relações com os seus pares mais próximos.	. Conhecer as relações da criança com os seus pares mais próximos. . Compreender se a criança conhece a idade dos seus pares mais próximos e se, por sua vez, a idade/experiência dos mesmos é considerada em alguma circunstância.	- Na sala com quem é que gostas mais de brincar? - Porquê? - Esse(s) amigo(s)/a(s) é(são) mais velho(s)/a(s) ou mais novo(s)/a(s)? - E ele/a ajuda-te quando precisas? Como?	
E. Término da entrevista		. Queres dizer mais alguma coisa?	. Agradecer à criança a sua ajuda.

Transcrições dos inquéritos por entrevista realizados às crianças

Transcrição C1

D - A Daniela vai fazer-te uma perguntas pode ser? . . .Pode S.?

S .E. – Ok!

D- Ok, já combinámos que vou gravar para não me esquecer do que disseres. Então, a minha primeira pergunta para ti é: quantos anos é que tu tens?

S .E. – Cinco.

D – e tu sabes que aqui na sala temos meninos com idades diferentes?

S .E. – ... [Acenas que sim com a cabeça]

D - Tens que falar se não, não se ouve!

S .E. – Sim.

D – E sabes quais são as idades dos meninos cá da sala?

S .E. – Cinco, seis, três e quatro.

D – Três, quatro, cinco e seis, é isso?

S .E. – [Acena que sim com a cabeça.]

D – Boa! E o que é que tu achas disso? Achas que é bom ter meninos assim aqui na sala? Achas que é mau? É divertido? Não é? O que é que tu achas?

S .E. – Divertido.

D – Porque é que é divertido?

S .E. – Porque brincamos.

D – Brincamos? E o que é que tu fazes mais com os amigos?

S .E. - ...

D – Brincas com todos os amigos aqui da sala?

S .E. - ... Não...

D – Não? Brincas mais com quem?

S .E. – Com a M.S....., com a C.R....., com o G.D., e com a A.A. e com M.P.

D – E tu sabes quantos anos é que têm esses amigos?

S .E. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Quantos?

S .E. – O G.D. tem cinco, a C.R. tem cinco, a A.A. tem quatro, e a M.P. tem cinco.

D – São todos meninos mais velhos aqui da sala. Não brincas com meninos mais novos?

S .E. - ...

D – Brincas?

S .E. – Hum, hum!

D – E também gostas de brincar com eles?

S .E. – Sim!

D – Olha, e tu és uma das meninas mais velhas cá da sala. Tens cinco anos. E tu ajudas os teus amigos aqui da sala?

S .E. – [acena com a cabeça].

D - E ajudas todos ou só alguns?

S .E. – Só alguns...

D – Só alguns? Ajudas quem?

S .E. – A M.S.!

D – Então ajudas os teus amigos. E se um menino mais novo te pedir ajuda, tu não ajudas?

S .E. – [Aceba com a cabeça que sim].

D – E a ti, algum te ajuda?

S .E. – Sim! A M.S.!

D – A M.S. ajuda-te. Gostas muito da M.S. já vi!

S .E. – [Aceba com a cabeça que sim] É minha amiga!!

D – Nós gostamos dos nossos amigos, não é?

S .E. – Sim!

D – olha, então e tu queres dizer mais alguma coisa à Daniela sobre os meninos cá da sala?

S .E. – Não...

D – Está bem, então vou desligar aqui o gravador. Obrigada por teres ajudado a Daniela!

S .E. – Okay! Adeus!

Transcrição entrevista C2

D – S.C. já tenho a gravar, como combinamos, para não me esquecer do que vais dizer.

Quantos anos é que tu tens?

S.C. – Cinco!

D – E tu sabes que aqui na sala existem meninos com idades diferentes da tua, não é?

S.C. – Sim!

D – Sabes quantos anos é que têm os outros meninos?

S.C. – O G.M. sei!

D – Então diz lá, o G.M. tem quantos anos?

S.C. – Seis!

D – E há mais meninos com seis anos?

S.C. – Sim! O Tiago!

D – E só há meninos com seis anos cá na sala?

S.C. – Não, e a B.T. também tem seis.

D – E os teus outros amigos também têm todos seis?

S.C. – Não!

D – Então?

S.C. – Os outros, alguns têm três, e quatro e cinco.

D - Então há meninos com três, quatro, cinco e seis anos cá na sala, é isso?

S.C. – Sim!

D - E o que é que tu achas de existirem meninos aqui na sala com idades diferentes?

Achas que os meninos deviam ser todos da mesma idade?

S.C. – Não!

D – Porquê?

S.C. – Assim, assim parecem iguais.

D – Parecem iguais? É mais giro assim todos com idades diferentes?

S.C. – Sim!

D – E tu gostas disso?

S.C. - Hum, hum!

D – Porquê?

S.C. – Porque eu gosto muito deles estarem numa idade diferente.

D – Achas que é bom eles terem idades diferentes?

S.C. – Sim!

D – Porquê?

S.C. – Assim sabemos quem é o nome...

D – Como assim?

S.C. – Não sabemos como é que se chama... o mesmo tamanho...

D – Ah! Os meninos são diferentes e têm nomes diferentes, é isso?

S.C. – [Acena que sim com a cabeça].

D – E tu na sala gostas mais de brincar com quem?

S.C. – Com o G.M. e com o T.C.

D – E tu sabes quantos anos têm o G.M. e o T.C.?

S.C. - Hum, hm!

D – Quantos?

S.C. – Seis!

D – Têm os dois seis anos?

S.C. – Hum, hum!

D – E tu não brincas com meninos que são mais novos?

S.C. – Com o T.N.

D – E o T.N. tem quantos anos?

S.C. – Três!

D – Gostas de brincar com o T.M. então... Não brincas só com os meninos mais velhos... Olha, e tu ajudas os teus amigos aqui na sala?

S.C. – Sim!

D – E ajudas como?

S.C. – Eu ajudo, porque eu disse ao G.M. que ia fazer uma baliza com ele com aqueles jogos e ajudei ele a fazer!

D – Boa! E o T.N.? Tu também ajudas o T.N. às vezes?

S.C. – Sim!

D – A fazer o quê?

S.C. - ... A construir com ele.

D – Ajudas o T.N. a construir...

S.C. – Sim!

D – Então e alguém te ajuda a ti aqui na sala?

S.C. – Sim!

D – Quem?

S.C. – O Tiago.

D – Já percebi que tu gostas muito do T.C. e do G.M.! São os teus amigos não é?

S.C. – Sim!

D – Olha, e tu queres dizer mais alguma coisa sobre os teus amigos?

S.C. – Não.

D – Então, obrigada por teres ajudado a Daniela!

S.C. – De nada!

Transcrição entrevista C3

D – G.M., a Daniela vai gravar como combinámos para não esquecer nada do que disseste, está bem?

G.M. – Sim.

D – Então vou começar... Primeiro quantos anos é que tu tens?

G.M. – Seis!

D – Seis? E os outros meninos aqui da sala têm todos seis anos?

G.M. – Não...

D – Então?

G.M. – Têm só três... têm... eu, o T.C. e a B.T. temos seis.

D – Sim e mais?

G.M. – Os dos quatro é a N.C., a M.C., a A.A., o M.F. e os dos três é . . . o S.A., o T.N. e a E.A.

D – E os outros meninos têm...

G.M. – Cinco, [começa a contar] um, dois, três...

D – Estás a contar os amigos que têm cinco anos?

G.M. – Sim!!

D – Então vá, conta lá!

G.M. – [conta os amigos no quadro das idades da sala] Treze!

D – Treze amigos com cinco anos, ok! Olha e o que é que tu achas disso? De existirem meninos com idades diferentes aqui na sala?

G.M. – Hum... Não ouvi!

D – O que é que tu achas de existirem meninos com idades diferentes aqui na sala? Achas que é bom alguns meninos terem três, outros com quatro? Ou achas que os meninos deveriam ter todos seis ou todos quatro? Ou todos três?

G.M. – Não, têm que ter números... não podem ser todos iguais.

D – Não podem ser todos iguais? Porquê?

G.M. – Porque... assim não, assim nós... hum... assim nós, nós, não sabemos, hum... quem é o mais alto... e o mais pequeno...

D – E tu gostas de saber quem é o mais pequeno e o mais alto?

G.M. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Então? E aqui... tu gostas de brincar mais com quem aqui na sala?

G.M. – Com o S.C., o T.C., o T.M., e o R.S.

D – São muitos amigos! E eles têm seis anos como tu?

G.M. – Não...

D – Têm quantos anos?

G.M. – Tem o S.C. tem cinco, o R.S. tem cinco, hum, o T.C. tem seis, o T.M. tem cinco.

D – Então têm todos cinco e seis anos. E tu não brincas com meninos mais novos?

G.M. – Hum, brinco!

D – Com quem?

G.M. – Com... com todos!

D – Dos três e dos quatro anos também?

G.M. - [Acena que sim com a cabeça].

D – Olha, e tu ajudas os teus amigos?

G.M. – Sim!

D – Como é que tu ajudas?

G.M. – Hum...

D – Tu ajudas a fazer o quê esses amigos? Ou eles não precisam da tua ajuda?

G.M. – Hum..., a fazer contru... construções!

D – Construções, está bem. E eles também te ajudam a ti?

G.M. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Ah! Tu és mais velho, mas eles afinal também te ajudam! Não são só os mais velhos que ajudam os mais novos, é isso?

G.M. – Sim! Mas, mas os mais pequeninos podem tar mais, aqui mais tempo [aponta para a área dos jogos de chão], e, e os maiores vão para aqui e às vezes eles ensinam.

D – Os mais velhos ensinam os mais novos, é isso?

G.M. – Não! Os mais pequeninos ensinam os maiores!

D – Ah! Boa! Pois é, às vezes os mais novos sabem fazer coisas que nós não sabemos, não é?

G.M. - [Acena que sim com a cabeça].

D – Olha, e tu queres dizer mais alguma coisa sobre os amigos aqui da sala?

G.M. – Não!

D – E sobre as idades dos amigos, também não?

G.M. - [Acena que não com a cabeça]. Já disse...

D – Já disseste... Já percebi que tu gostas de ter amigos com idades diferentes aqui na sala, não é?

G.M. - [Acena que sim com a cabeça].

D – Está bem! Olha, obrigada!

G.M. – Já posso ir?

D – [Risos] Já, já podes ir!

Transcrição entrevista C4

D – Posso começar?

A.A. –[Acena que sim com a cabeça].

D – Quantos anos é que tu tens?

A.A. – Quatro.

D – Quatro anos. E tu sabes se os outros meninos aqui da sala têm todos quatro anos?

A.A. – [Acena que não com a cabeça].

D – Não? Têm quantos anos?

A.A. - Outros têm seis anos, outros cinco, outros três, e outros quatro e outros seis.

D – E tu achas que é bom os meninos terem idades diferentes aqui na sala?

A.A. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Sim? Porquê?

A.A. – hum...

D – Achas que os meninos deviam ter todos a mesma idade? Deviam ter todos cinco anos?

A.A. – [Acena que não com a cabeça].

D – Não? Porque é que tu achas isso?

A.A. - aaaaaah...

D – Achas que é mais divertido assim? Com meninos de idades diferentes?

A.A.- [acena que sim com a cabeça].

D – É? E tu gostas mais de brincar com quem?

A.A. – M.P....

D – E a M.P. em quantos anos, sabes?

A.A. – Cinco.

D – E tu tens...

A.A. – quatro...

D – Então a M.P. é mais velha! E gostas de brincar com mais quem aqui da sala?

A.A. - ... Com a S.E....

D – E a S.E. tem quantos anos? Tu sabes?

A.A. - ... cinco...

D – Também é mais velha do que tu. E Não brincas com meninos que sejam mais novos do que tu?

A.A. - [Acena que sim com a cabeça].

D – Com quem?

A.A. T.N....

D – Sabes quantos anos tem o T.N.?

A.A. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Quantos?

A.A. – Três?

D – E tu gostas de brincar com estes amigos, porquê?

A.A. - ...

D – Eles ajudam-te?

A.A. - Acena que sim com a cabeça].

D – Sim? A fazer o quê?

A.A. - ...

D – Não te ajudam a fazer nada?

A.A. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Ajudam-te a fazer o quê então, A.A.?

A.A. - ... aaaa....

D – Por exemplo, há alguma coisa que tu não consegues fazer, eles ajudam-te?

A.A. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Sim... E o T.N. também te ajuda?

A.A. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Também! Mas ele é mais novo, ajuda-te à mesma ou és tu que o ajudas a ele?

A.A. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Então tu ajudas o T.N. e ele ajuda-te a ti. Ajudam-se os dois um ao outro.

A.A. – A S.E. também ajuda...

D – A S.E. também ajuda...

A.A. - E a M.P.

D – Então tu achas que é mais divertido termos amigos com várias idades aqui na sala?

A.A. – Sim!

D - Se fossemos todas da mesma idade não era divertido?

A.A. – [Acena que não com a cabeça].

D – Porquê?

A.A. – Porque...

D – Achas que os amigos da tua idade também te iam conseguir ajudar?

A.A. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Sim? Sim, pois, eu também acho que sim! Se o T.N. também te ajuda e é mais novo, os amigos com quatro anos como tu também iam conseguir ajudar, não é?

A.A. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Olha, tu queres dizer mais alguma coisa sobre os teus amigos aqui da sala?

A.A. – [Acena que não com a cabeça].

D – Não? Então, olha, obrigada!

Transcrição entrevista C5

D – Então vá M.P., vamos lá! Como combinamos a Daniela vai gravar porque tu não te importas. Primeiro o que eu quero perguntar é quantos anos é que tu tens?

M.P. – Cinco!

D – E tu sabes se aqui na sala os meninos têm todos cinco anos?

M.P. - ...

D – Têm todos cinco anos os meninos cá da sala?

M.P. – [Acena que não com a cabeça].

D – Então?

M.P. – A B.T. já fez seis, mas tinha cinco.

D – Sim, e os outros amigos?

M.P. -

D – Só há amigos com cinco e com seis anos?

M.P. – O R.S., o S.F. e o T.M., ...

D – Têm cinco anos esses amigos?

M.P. – [Acena que sim com a cabeça] e...a C.R., o S.C., o M.M., o F.S., a M.S., a S.E., eu e a T.P. e F.S....

D – E só meninos com cinco e com seis anos?

M.P. – Não!

D – Então?

M.P. – Também têm quatro anos e três...

D – Olha, e tu achas que é bom termos meninos com três, com quatro, com cinco e com seis anos aqui na sala?

M.P. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Porquê?

M.P. – Porque vão aprender a amizade todos!

D – Oh! Vão aprender a amizade uns com os outros?

M.P. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Então e se os meninos tivessem todos cinco anos não aprendiam a amizade?

M.P. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Aprendiam também, mas achas que é melhor termos meninos com idades diferentes, é isso?

M.P. – Sim...

D – Olha, e na sala com quem é que tu gostas mais de brincar?

M.P. – Com a A.A. e a N.C.

D – E elas têm quantos anos, tu sabes?

M.P. – A N.C. tem quatro...

D – E a A.A.?

M.P. – Tem quatro...

D – E tu tens cinco, então és mais velha ou és mais nova?

M.P. – Mais velha!

D – E tu brincas com outros amigos que são mais velhos do que tu?

M.P. – [Acena que não com a cabeça].

D – Não? Porquê? Eles não são teus amigos?

M.P. – Não, eu gosto deles, mas brinco quando os outros não estão cá!

D – Ah! Gostas mais de brincar com a N.C. e com a A.A., mas quando elas não estão brincas com os outros, é isso?

M.P. – Sim...

D – Então, e tu ajudas os teus amigos mais novos?

M.P. – Não...

D – Não ajudas? Então se eles não conseguirem fazer alguma coisa, tu não os ajudas?

M.P. – Não! Ajudo eu, e a A.A. e a N.C.!

D – Ah! Ajudam todas juntas?

M.P. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Ok! E os meninos mais velhos ajudam-te?

M.P. – Não, porque eu sei fazer tudo!

D – Ah! Tu sabes fazer tudo, então está bem! Está tudo explicado! Olha, então já percebi que tu gostas de ter meninos com idades diferentes na sala...

M.P. – Posso dizer todos os que têm quatro anos e ...

D – Podes!

M.P. - ... e seis!

D – Então diz lá! Quais são os meninos que têm quatro anos?

M.P. – São quatro também! É a A.A., o M.F., a M.C. e a N.C.

D – E os meninos com seis anos? É isso que queres dizer também? Quem são?

M.P. – O G.M., o T.C. e a B.T.

D – OK!

M.P. – E os de três...

D – Os de três?

M.P. – São também três!

D – São três meninos?

M.P. – [Acena que sim com a cabeça]. O S.A., o T.N., e a E.A.!

D – Olha, diz-me lá uma coisa! Tu achas que é bom ter meninos mais novos e mais velhos aqui na sala?

M.P. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Porquê?

M.P. – Porque os mais velhos ajudam os mais pequeninos!

D – E o mais pequeninos, os mais novos, não ajudam os mais velhos?

M.P. – Alguma coisa que os mais velhos não sabem fazer, os pequeninos sabem, vão ajudá-los!

D – Então ajudam-se todos uns aos outros? E não são só os mais velhos que ajudam, não é?

M.P. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Isso é bom, não é? Até nas brincadeiras, se às vezes algum amigo não conhece a brincadeira, o que é que o outro amigo faz?

M.P. – Ajuda e muda de brincadeira.

D – Olha, tu queres dizer mais alguma coisa sobre os amigos cá da sala?

M.P. – [Acena que não com a cabeça].

D – Obrigada!

Transcrição entrevista C6

D – Então vamos lá, já está aqui a gravar. Diz uma coisa à Daniela, S.A., quantos anos é que tu tens?

S.A. – Três...

D – E os meninos aqui da sala têm todos três anos?

S.A. – Hum.. não!

D – Então?

S.A. – Alguns tem quatro anos, e alguém tem três anos...

D – São só meninos com três e quatro?

S.A. – Sim!

D – Não há meninos com outras idades?

S.A. – Sim!

D – Então? Há meninos que têm três, meninos que têm quatro...

S.A. – E às vezes tem oito...

D – Há meninos aqui na sala com oito anos? Quem é que tem oito anos aqui na sala?

S.A. – Hum...

D – Não sabes?

S.A. – [Acena que não com a cabeça].

D – Pois, a Daniela acha que não há meninos cá na sala com oito anos... Há meninos com três, com quatro, com...

S.A.- Cinco...

D – Com cinco anos, e mais?

S.A. - ...

D – Quem é que fez anos agora? Quem é que foi o último menino que fez anos nas férias? Até foi uma menina!

S.A. – Sim!

D – Foi quem? Lembraste?

S.A. – A C.R.!

D – Não, a C.R. também já fez anos e fizemos uma festa cá na sala, mas agora foi a Bi...

S.A. – B.T.!

D – A B.T. fez quantos?

S.A. - ...

D – Não sabes?

S.A. – Não...

D – Não faz mal! Olha, vou dizer-te antes de te perguntar! Nós temos meninos aqui na sala que têm três, outros que têm quatro, outros têm cinco e outros têm seis anos, que foram os anos que a B.T. fez agora, seis anos. Tu és dos mais novos, tens três anos, não é? Os outros meninos são mais velhos! E tu gostas de ter meninos mais velhos cá na sala? O gostavas que os meninos fossem todos da tua idade?

S.A. – Hum, hum...

D – Gostas de ter amigos da tua idade aqui na sala? Assim com três anos como tu?

S.A. – [Acena que sim com a cabeça].

D – Quem é que tem três anos como tu?

S.A. – O T.N.!

D – E há mais uma menina que em três anos como tu, sabes quem é?

S.A. – A E.A.!

D – Gostas de brincar com a E.A. e com o T.N.?

S.A. – [Acena que sim com a cabeça].

D – E com os meninos mais velhos? Tu também brincas com eles?

S.A. – Sim!

D – Com quem?

S.A. – Com..

D – Não te lembras? Com quem é que tu gostas mais de brincar?

S.A. - ...

D – Agora estavas a brincar com quem ali fora?

S.A. – Com, com o T.N.!

D – E mais ninguém? Não estavas a brincar com o G.M.?

S.A. – Hum, não! E com a minha prima também...

D – Quantos anos tem a tua prima?

S.A. – Hum, ela também fez anos! A festa dela... eu fui à festa dela! É uma rua... hum, hum, onde um menino faz anos!

D – Hum, hum! Todos os meninos fazem anos! E tu foste à festa da tua prima, é isso?

S.A. – [Acena que sim com a cabeça].

D - Também fizeste uma festa nos teus anos?

S.A. – Sim!

D – Foi divertido?

S.A. – Sim!

D – E quando fizeres quatro anos, achas que posso ir à tua festa?

S.A. – Acho que sim..

D – Achas que sim? Obrigada! (risos) Então e diz à Daniela, tu gostas de brincar com o T.N. e com a E.A., é isso?

S.A. – [Acena que sim com a cabeça].

D – E com mais quem?

S.A. – Com...

D – Não há mais nenhum amigo com quem gostes de brincar? Eu às vezes vejo-te a brincar com outros amigos lá fora e aqui na sala!

S.A. - ...

D – Não te lembras de ninguém agora?

S.A. – [Acena que não com a cabeça].

D – Eu às vezes vejo-te a brincar, deixa-me pensar, com a M.C.?

S.A. – Sim!

D – Olha, os meninos mais velhos ajudam-te quando tu precisas?

S.A. – [Acena que não com a cabeça].

D – Às vezes eles não vão contigo à casa de banho? Agora já vais muito bem sozinho, mas antes eles iam contigo?

S.A. – Sim!

D – E ajudavam-te a fazer mais o quê?

S.A. – Xixi...

D – E às vezes não precisavas de ajuda para fazer outras coisas? Para apertar os sapatos ou assim?

S.A. – Eu consigo!

D – E vestir o casaco também consegues sozinho?

S.A. – Não!

D – E eles ajudam-te, não é? Eu às vezes vejo o S.C. a ajudar-te!

S.A. – E também o G.D. ajuda a pôr aqui o casaco.

D – E quantos anos têm o G.D. sabes?

S.A. – Hum, quatro anos...

D – Não amor, o G.D. já fez cinco. Então os meninos mais velhos ajudam-te às vezes, é isso?

S.A. – Sim!

D – E tu também os ajudas a eles?

S.A. – Humm, sim!

D – Tu sabes fazer coisas que eles não sabem, é?

S.A. – Não consigo se sabem, mas ajuda...

D – Eles não sabem e tu ajudas é isso?

S.A. – Eles sabem!

D – Eles sabem, mas tu ajudas à mesma?

S.A. – Sim!

D – Está bem! Olha, e tu queres dizer mais alguma coisa sobre os teus amigos?

S.A. – Sim!

D – O quê?

S.A. – É que eles são meus amigos!

D – Ainda bem! Queres dizer mais alguma coisa?

S.A. – Não!

D – Não? Então obrigada S.A.!

Transcrição entrevista C7

D – Pronto já está a gravar! Tu dizes que não te impostas e assim eu não me esqueço de nada do que tu disseres! Olha, quantos anos é que tu tens F.S.?

F.S. – Cinco!

D - E aqui na sala os meninos têm todos a mesma idade?

F.S. – Não!

D – Então?

F.S. – Há outros com quatro, alguns com três, e alguns com cinco e alguns com seis!

D – Uns com três, outros com quatro, outros com cinco e outros com?

F.S. – Seis! Tá a gravar?

D – Está, está a gravar! E tu achas que isso é bom? Ter meninos com idades diferentes aqui na sala?

F.S. – Acho um bocadinho que é bom...

D – Porquê?

F.S. – Porque ficam cá, outros vão para o primeiro ano! Os que se portam mal primeiro ano e os pequeninos começam mais a portar bem se os mais grandes...

D – Maiores...

F.S. - ... não tiverem aqui!

D – Achas que os meninos mais novos se portam melhor...

F.S. – ... que os grandes!

D – Porquê? Os mais velhos fazem o quê?

F.S. – Os mais velhos fazem asneiras! E os pequeninos nem sabem o que é que é uma asneira! E, e só se portam bem!

D – E tu ensinas os mais novos a fazerem asneiras?

F.S. – Não!

D – Ainda bem! Então e tu tens amigos cá na sala, não é?

F.S. – Tenho!

D – Com que é que tu gostas mais de brincar?

F.S. – Posso escolher quantos?

D – Podes escolher os que tu quiseres!

F.S. – Então é o S.F., o G.M., e o S.C.!

D – Gostas de brincar mais com esses três?

F.S. – Sim!

D – E sabes quantos anos é que esses amigos têm?

F.S. – Sim!

D – Quantos?

F.S. – Um tem cinco, outro tem cinco e outro tem seis.

D – Então há dois amigos que são da tua idade...

F.S. – Sim! Que têm cinco e há outro que eu tou quase a fazer seis! Igual ao G.M., mas o G.M. é o maior...

D – É o mais velho!

F.S. - ... da escola! Sim, o mais velho!

D – E tu gostas mais de brincar com os meninos mais velhos ou com os meninos mais novos? Ou com os dois?

F.S. – Os mais velhos, porque os pequenos não dão muita atenção porque eu posso aleijar! Eu tenho muita força! Nós os grandes temos mais força que os pequenos!

D – Então tens de ter cuidado! Quando brincas com os mais novos, é? Por causa da tua força, és muito forte!

F.S. – Sim! E o G.M., o S.C., o S.F., e isso...

D – Olha, e os teus amigos ajudam-te?

F.S. - ... sim!

D – Como é que eles te ajudam?

F.S. – Quando eu quero ou preciso de alguma coisa, eu pedo a eles!

D – Peço!

F.S. – E eles ajudam!

D – Quando não sabes fazer alguma coisa ou assim, é isso? E tu ajudas os outros meninos?

F.S. – Sim! Porque hoje também fiz uma coisa bonita! Deixei, deixei o S.A. ir para o meu cabide e eu fui para o cabide do S.A., porque o S.A. não consegue chegar lá acima e eu consigo!

D – Ah! Então trocaste o teu cabide com o do S.A., para ele conseguir chegar ao cabide dele, é isso?

F.S. – SIM!

D – Para o ajudares! Isso realmente foi uma atitude simpática!

F.S. – Porque eu sou mais grande que o S.A.!

D – És mais alto!

F.S. – O S.A. tem três anos e eu tenho cinco e só falta oito dias para fazer seis!

D – Estás quase a fazer seis, então!

F.S. – Eu depois vou mudar o meu cartão ao pé do meu amigo!

D – O teu cartão vai mudar para aí, pois é!

F.S. – Para ao pé do G.M.!

D – Então e tu achas que é bom ter meninos com três, outros com quatro, outros com seis aqui na sala, é isso? Ou achas que era melhor se os meninos tivessem todos cinco anos?

F.S. – Era mais engraçado terem todos cinco anos!

D – Achas que era mais engraçado se tivessem todos cinco anos? Porquê?

F.S. – Porque assim brincávamos à nossa vontade! Não tínhamos os pequeninos e assim não aleijávamos os pequeninos e isso...

D – Mas olha, por exemplo a M.P. tem cinco anos, mas também é assim baixinha, assim mais baixa do que tu! E ela...

F.S. – Sim, mas eu nasci primeiro que ela, também!

D – Mas já viste? Se os amigos tivessem todos cinco anos, tu não tinhas cá na sala o teu amigo G.M. que tem seis!

F.S. – Sei, porque ele, porque ele já se porta bem! E os pais puseram ele a fazer anos primeiro! Ou não sei...

D – Ah! Como ele se porta bem, ele faz anos mais cedo é isso?

F.S. – Eu também gostava de fazer, todos os dias a fazer um ano!

D – Não pode ser, não é? Só podemos fazer anos uma vez num ano!

F.S. – Eu gostava de tar sempre a fazer anos, anos, anos, anos, anos, anos...

D – Bem! Quando chegasses ao final do ano eras muito velho!

F.S. – Anos, anos, anos, anos...

D – Se fizesses anos todos os dias!

F.S. – E quando chegasse aos dezanove... parava!

D – E não fazias mais anos?

F.S. – Sim!

D – Ah! Estou a ver! Mas olha, pensa lá bem outra vez!

F.S. - Tens algum filho?

D – Não! (risos) Não tenho filhos. Se tu tens um amigo com seis anos e tu gostas de brincar com ele, se calhar os amigos que têm quatro também gostam de brincar contigo que tens cinco, não é?

F.S. – Sim, mas se eu aleijar algum?

D – Então, tens de ter cuidado!

F.S. – Vou para o castigo!

D – Tens de ter cuidado! Às vezes também podes magoar...

F.S. – Agora estava no castigo! Elas... aleijei um pequenino!

D – Aleijaste? Mas às vezes também podes magoar um amigo que seja mais velho sem querer! Não podemos bater nos amigos, mas às vezes sem querer também podes magoar um amigo mais velho.

F.S. – Eu tava aí, eu ia fazer.... Pé..... cabeça assim!

D – Oh! Isso foi grave! Tens de ter cuidado!

F.S. – Foi com o R.

D – Olha, e tu queres dizer mais alguma coisa?

F.S. – Para isto não, não! Se tu quiseres digo, se não quiseres não digo...

D – Não! Tu é que sabes! Se queres dizer mais alguma coisa ou não!

F.S. – [Acena que não com a cabeça].

D – Não? Então podes ir brincar mais um bocadinho! Olha, F.S. obrigada!

F.S. – De nada!

Anexo H. Guião e transcrição do inquérito por entrevista realizado à educadora

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância (PPS II 2017/2018)

Objetivos:

- Compreender a perspetiva da educadora sobre o modo como a interação entre um grupo de crianças em diferentes etapas de desenvolvimento e com saberes diversos pode contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem;
- Conhecer e compreender estratégias de interação utilizadas num grupo com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de dados a utilizar numa investigação realizada no âmbito da PPS II.- Informar da confidencialidade dos dados dos participantes.- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar devolução das transcrições	
B. Definição do perfil do/a	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional	B1. Qual a sua formação nesta área profissional?	

entrevistado/a	do/a educador/a	B2. Há quanto tempo exerce funções como educadora de infância?	
C. Perspetiva sobre a educação de infância e contextos educativos: <ul style="list-style-type: none"> • Importância da educação pré-escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui à educação pré-escolar 	C1. Como compreende/ define a educação pré-escolar C2. Na sua opinião, qual a importância da educação pré-escolar para a(s) criança(s)? E para as família(s)? C3. O que significa ser educadora de infância?	
D. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	D1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? D2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?	-Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual. - Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente. - Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.

<p>E. Perspetiva sobre a heterogeneidade – idade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva da educadora sobre a importância da existência de grupos heterogêneos – idade. • Conhecer e compreender estratégias utilizadas num grupo com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. 	<p>E1. Já foi responsável por grupos heterogêneos em termos de idade, o que pensa destes grupos?</p> <p>E2. Considera que as diferenças etárias beneficiam (ou não) as crianças? Porquê?</p> <p>E4. Que estratégias utiliza para promover interações/relações entre crianças com diferentes idades?</p> <p>E5. Considera que grupos homogêneos - crianças com a mesma idade -beneficiam as crianças? Porquê?</p>	
<p>F. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar e a agradecer a disponibilidade.</p>

Transcrição do inquérito por entrevista realizado à educadora cooperante

D – Primeiro queria que me lembrasse, por favor, qual é a sua formação profissional.

B – Eu tirei, eu fiz o curso de bacharelato, que era o que era na altura. Depois fiz a licenciatura na ESE. Fiz a minha tese, defendi e portanto em 99 passei a estar licenciada.

D – Então, há quanto tempo é que exerce funções como educadora?

B – Há trinta...

D – Trinta anos...

B – Trinta anos.

D – Como é que compreende, consegue definir a educação pré-escolar?

B – Acho que, deixa ver... Como é que eu vou definir? O pré-escolar é uma etapa em que a criança passa, muito importante, porque... trabalha muito a parte da socialização e mais do que aprendizagens muito formais é o saber estar que lhes vai ajudar nas posteriores... portanto nos posteriores níveis de... que vai ter...

D – Escolaridade?

B – de escolaridade seguinte.

D – E na sua opinião qual é que é a importância da educação pré-escolar? Para as crianças e para as famílias?

B – Educação pré-escolar no verdadeiro sentido do ano anterior ao, ao primeiro ciclo, eu acho que para as crianças é realmente amadurecer todas as competências e... mais do que trabalhar a leitura ou a escrita que muitas vezes os pais querem é as pré-competências para. Mais uma vez, a parte toda da socialização do saber estar e das regras... hum... para os pais, estavas a perguntar o que é que é para as famílias?

D – Para as famílias porque é que acha que é importante?

B – Para as famílias se começar aos três anos eu acho que tem também muito a componente, e para muitos pais, ainda é a componente de, de precisarem de alguém que tome conta dos filhos antes de eles irem para a escola. O que eu acho é que cada vez mais os pais percebem que este nível de ensino é importante e que as crianças ao

frequentarem quando vão para o primeiro ciclo já levam outras aquisições e outras competências que lhes vão facilitar as futuras aprendizagens.

D – Hum, hum. E o que é que significa para si ser educadora de infância?

B – Ser educadora de infância? O que é que significa? Bem, uma pergunta, que nunca pensei assim... haaa, deixa-me ver...

D – Gosta daquilo que faz, isso eu sei!

B – Sim, gosto, gosto! Gosto muito daquilo que faço! Eu acho que é no fundo, no fundo é ajudar as crianças a crescerem e a crescerem de uma maneira, de uma forma saudável... e... que sejam felizes e que ao mesmo tempo consigam estar com os outros... brincarem e

D- Proporcionar oportunidades...

B – Exato e aprenderem um bocadinho isso. Acho que a criança quando está em casa não, não tem a experiência da partilha, do estar com os outros, de... e de desenvolver competências que muitas vezes se tudo se passar bem com uma criança desta idade está lá tudo. Precisa é de estímulo e de amadurecer! E acho que é exatamente o que uma educadora de infância com um grupo de colegas da mesma idade ou de idade diferente que a criança vai desabrochar e desenvolver todas essas capacidades que por um lado estão lá, porque eu conheço crianças que não, que se calhar não foram ao jardim-de-infância e se forem bem estimuladas e se tiverem famílias presentes e se frequentarem atividades pedagógicas que existem, há outros países que nós sabemos que as crianças não vão tanto para a creche, nem para o jardim-de-infância e elas também têm essas oportunidades. No nosso país concretamente acho que faz falta elas virem porque se não são muito tratadas como sozinhas. Como se só existissem elas e não saem um bocadinho do seu egocentrismo. E nós notamos isso...

D – Crescem muito no seu próprio mundo...

B – Exatamente!

D- E quais são os principais princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

B – É... pronto... Penso que primeiro o respeito por cada criança e pela sua individualidade. O ser... respeitá-los tal como são, com as suas capacidades, hum... nunca esquecendo que o ponto de partida em que essa criança está e querendo que ela se desenvolva o melhor possível. Esse é um dos pontos, mas diz lá... os...

D – Os princípios pedagógicos. Se...

B – Eu acho que é muito o respeito por cada um, a igualdade de oportunidades da criança ter... terem todas a mesma oportunidade... e ... acho que basicamente é isso...

D – São centrados na criança, não é? Uma aprendizagem ativa...

B – Sim, sim, acho um bocadinho isso, é...

D – E adota algum modelo pedagógico para organizar a sua prática?

B- Hum, não! Eu... hum... pronto! Tal como te disse no princípio da entrevista tenho trinta anos de serviço o que faz que já passei por muitas... “modas”. Quando fiz a minha... A minha... formação inicial trabalhava-se um bocadinho por temas, embora já se falasse muito em trabalho de projeto, mas depois o trabalho de projeto também tem vindo a ter várias *nuances*, porque também qualquer coisa hoje em dia é um projeto! E o trabalho de projeto, eu acho que no fundo a minha pedagogia assenta um bocadinho, vou buscar um bocadinho de cada coisa que tenho vivenciado. Acho que cada grupo é um grupo! Há grupos em que, se estou com eles há mais de um ano consigo fazer um trabalho evolutivo e eles percebem e conhecem-me melhor e... e conseguimos se calhar fazer alguns projetos, mas no entanto também trabalho muito temas de vida, porque acho que estão prementes e acabam e também se pode fazer um projeto através de um tema...

D – Trazido pela criança...

B – Exatamente! Depois também já, quando fiz a minha licenciatura também se falava muito no modelo high scope, portanto acho que há um bocadinho de tudo! Não sou faciosa, portanto não estou agarrada a um modelo só e acho que... a minha pedagogia é um bocado... pronto é a pedagogia da B. Vou indo buscar as coisas, gosto muito do movimento da escola moderna! Há muitas coisas com que me identifico, mas não tive uma formação inicial baseada nisso. No entanto já trabalhei com grupos em que consegui usar a metodologia, também porque estava a fazer uma formação, estava a fazer uma oficina pedagógica que era... portanto era quase como se tivesse a ter formação de novo e a fazer um estágio, porque ia todas as semanas lá e ia fazendo! E apliquei várias... vários... vários pontos do modelo que gostei muito e que funcionou naquele ano com aquele grupo. E pronto, e portanto vou andando um bocadinho nesta pedagogia... de trabalha um bocadinho por temas, às vezes faço uns pequenos projeto,

vou buscar alguns... alguns pontos ao modelo da escola moderna, e pronto, vou adequando também um pouco ao, aos grupos que me aparecem e que... que vou fazendo...

D – Sei que já foi responsável por grupos heterogêneos, em termos de idade...

B – Exato!

D – O que é que pensa destes grupos?

B – Um grupo heterogêneo é sempre um grande desafio para o educador! Hum... Como em tudo tem coisas boas e coisas menos boas! Ninguém... é um facto! Não se pode tirar que... as crianças pequenas ganham imenso estando com as grandes! Desenvolvem-se de uma maneira... “brutal”, passando o termo. E... que para os grandes ter os pequeninos também é ótimo, porque... desenvolvem a sua... pronto a sua... capacidade de... protegem, ajudam o mais pequeno e acho que, portanto aquela parte da...

D – Responsabilidade?

B – De responsabilidade é muito importante! Para o educador acho que é um desafio muito grande e que nem sempre é fácil! Pronto, é bonito no papel, mas um grupo onde temos crianças com três anos acabados de fazer e que temos crianças com seis anos... são... há momentos do dia que são ótimos e que todos vão ficar a ganhar... mas há alturas em que é difícil e a pessoa às vezes pensa, bem vou, estou neste momento mais, claro que não precisa de estar todos os dias com todos, mas acaba por se calhar estar mais focada no grupo dos mais velhos, porque está preocupada com as suas aquisições e com as suas aprendizagens para o ciclo a seguir e se calhar às vezes está menos e sente-se “culpabilizada”, porque às vezes pensa, vou para casa e vou a pensar não dei tanta atenção aos mais pequenos e há coisas importantíssimas para fazer aos três anos e aos quatro anos, e aí sinto um pouco uma frustração, porque só uma educadora dentro da sala não consegue chegar! Claro que não é nenhuma desgraça e penso que só a convivência e que tudo o que os pequeninos vão ganhar em estando com os grandes e o quer fazer, também sou grande e vou ser capaz, vai ser ótimo e para o ano eles estarão comigo outra vez e já terão os cinco e vão trabalhar! Mas às vezes acho que... que se torna complicado por isso. E depois mais uma vez, cá está! Cada grupo é um grupo! Às vezes temos elementos difíceis na sala, e... ao querer gerir, querendo pôr... há meninos mais velhos que, se calhar, até gostam menos de trabalhar do que os mais novos, mas

que a pessoa sente que é premente eles trabalharem competências que vão ser mesmo precisas e que neste caso, e que tu presenciaste, tivemos na sala, e que... não foi fácil, e que não é... fazê-los ver que eles vão trabalhar, porque eles, o tempo deles tem que ser maior a trabalhar, e eles mais tempo, porque já têm outro tipo de concentração eles querem fazer como os pequeninos e querem também é não fazer aquilo. Portanto às vezes é difícil gerir um grupo heterogéneo. Além de que eu acho que o ensino pré-escolar público não está muito preparado para receber crianças de três anos, é o que eu acho. Porque acho que uma criança com três anos precisa ainda de ter momentos muito mais calmos, de dormir, por exemplo...

D – Períodos de descanso...

B – Períodos de descanso que são difíceis num... numa sala do pré-escolar como a nossa. Primeiro porque não há sítios para eles dormirem! Claro que eu posso sempre por uma almofadinha e dormir na biblioteca, mas não é a mesma coisa. Pronto e adaptamos e fazemos, e a própria estrutura toda do jardim... eu acho que não é o adequado aos três anos, e nós aqui temos às vezes crianças com três anos acabados de fazer, porque há vaga e entra e acho que essas crianças não estão a ter, se calhar, todo o cuidado que... cuidado, quer dizer a nível humano acho que são cuidadas e que muitas vezes a educadora e as auxiliares dão até mais do que deviam ter, mas a própria estrutura de escola... fisicamente, eu acho que não está preparada para receber...

D – Não é a mais adequada?

B – Exatamente! Não é a mais adequada para receber uma criança de três anos.

D – Então, já percebi que considera que essas diferenças etárias beneficiam as crianças...

B – Sim, acho que isso sim!

D – E já me explicou porquê. Agora gostava que me dissesse algumas estratégias que utiliza para promover estas interações entre as crianças. Disse que as coloca em conjunto em diversos momentos...

B – Eh... Sim... eu acho... pois... as estratégias eu não acho que sejam muito... eu faço grupos, mas normalmente até, e é isso que é frustrante, é que eu tento pôr as mais velhas, se calhar às vezes há momentos em que posso misturar mais velhos com mais novos até para eles incentivarem e fazerem... eu por exemplo, um grupo, mesmo que

seja um grupo homogéneo de idades, nunca é um grupo homogéneo a nível de competências. Por exemplo, isso que estás a dizer, eu ponho crianças de cinco, seis anos que tenho, que estão ahh... cinco degraus a baixo de outras que também têm cinco, seis anos! Portanto, a heterogeneidade existe dentro da homogeneidade de idade, como é lógico! Agora, o que eu, se calhar a estratégias de... eu acho que são, o que eu acho é que elas são por si tudo isso que eu acho que são pontos benéficos, ah... aparecem por si só! Só pelo convívio de eles estarem todos juntos, porque eu sinto a necessidade de os separar! Porque eu, eu não consigo, se calhar é uma... pode ser uma falha minha, mas há um tipo de trabalho, mesmo que eu, eu... o trabalho que eu planeio, ou a exigência que tenho para uma criança de cinco, seis anos nunca pode ser o mesmo para uma criança de quatro, três! Portanto, normalmente, eles acabam por se separar nesse tipo de trabalho, porque aquilo que eu vou pedir ao dos cinco anos não é o que eu vou pedir ao dos quatro! Portanto, aí a pergunta era um bocado que estratégias é que eu... arranjava para...

D – Promover as interações entre estas crianças...

B – Eu acho que as interações entre as crianças, aahh... o que... aaahh... acho que eles estarem todos juntos vai estabelecer...

D – Já é a própria estratégia?

B – Exatamente! Essa é que é a estratégia! E essa é que é a parte positiva! Porque a gente vê que os mais novos vão evoluir por isso! Quanto ao trabalho em si... pronto depende... há imensos, há alturas da sala que podem estar! Em jogos livres, em atividades livres que se juntem, eles próprios que procurem um ao outro, e aí estão se a desenvolver e a gente viu, por exemplo construções de, de... de chão, de jogos grandes, que os grandes, se calhar, fazem coisas muito mais elaboradas e os outros pequenos começam a imitar e a querer fazer. Portanto a estratégia é um bocadinho haver momentos do dia que junte grandes com pequenos, mas quando é um trabalho mais formal, vá lá, ou quando eu sei que as exigências de um e de outro... Estou a lembrar-me por exemplo quando fazemos os registos do tempo, enquanto uns é muito mais formal, os mais velhos que me interessa que fique uma coisa mais contextualizada, os mais pequenos também o fazem, mas têm que fazê-lo de outra maneira diferente...

D – E considera que se os grupos fossem homogêneos, em termos de idade, apesar de existir uma heterogeneidade dentro dessa homogeneidade, considera que se os grupos fossem homogêneos seria mais benéfico para as crianças?

B – Eu, eu... não, não acho que sendo... já trabalhei das duas formas, porque já trabalhei num... numa escola em que tínhamos as salas por idades... Todos da mesma idade é a tal coisa, nunca são homogêneos. Não estou a dizer que seria melhor, agora, acho é que há uma grande discrepância entre três anos acabados de fazer e seis anos acabados de fazer. É o que há, aí eu acho que...

D – Um intervalo muito grande?

B – É um intervalo muito grande! Eu não estou a dizer que eles tivessem todos cinco anos! Mas se estiverem misturados crianças de quatro, cinco e seis, eu acho que é mais, mais fácil... E quatro anos, às vezes porque já estão quase a fazer cinco e os cinco estão a fazer seis... Três anos até aos seis, eu acho que é uma coisa... e é o que eu vejo este ano na sala! Temos meninos de três anos, pequeninos mesmo! Que fizeram agora no verão e meninos que entraram em setembro e fizeram agora seis anos... E portanto acho que há aqui um intervalo muito grande... e... e que o educador não consegue sozinho... eu pelo menos sinto eu...que... penso que... por exemplo no caso aqui do nosso jardim que está a acontecer haver muitas crianças de três anos, hum... se calhar era mais benéfico fazer uma sala de três, quatro anos... em que podíamos estimulá-los mais e que eles tivessem períodos que estão juntos depois com os grandes também... no recreio... acho que se calhar ficariam mais a ganhar de estar com... não é por estarem todos da mesma idade, mas era o educador estar mais disponível para poder fazer um trabalho diferente com aqueles. Ou então pronto é um bocadinho a estratégia podemos combinar segunda, terça e quarta, ah... mais para uns, quinta e sexta mais para outros, mas eu acho que há... que ao mesmo tempo sentimos, o que eu sinto muito é que os meninos que me chegam, os ditos “grandes” têm... um percurso muito grande a fazer até chegar ao primeiro ciclo e precisam muito da nossa ajuda como educadores, porque são crianças que estão muito pouco estimuladas a muitos níveis que vão ser precisos.

D – De momento há mais alguma coisa que queira partilhar e que considere que seja pertinente em relação ao que abordámos?

B – Não, penso que já disse tudo nesta última... já falei aqui... eu acho que está tudo...

D – Obrigada B. pela sua disponibilidade!

B – De nada!

Anexo I. Análise de conteúdo do inquérito por entrevista realizado à educadora

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo¹⁵
Perspetiva sobre a educação de infância e contextos educativos	<i>Importância da educação pré-escolar</i>	- Promotor de desenvolvimento	“desenvolver competências” “trabalha muito a parte da socialização”
		- Resposta às famílias	“muitos pais, ainda é a componente de, de precisarem de alguém que tome conta dos filhos antes de eles irem para a escola.”
		- Valorização da educação pré-escolar	“cada vez mais os pais percebem que este nível de ensino é importante”
	<i>O papel do educador de infância</i>	- Apoiar o desenvolvimento das crianças	“ajudar as crianças a crescerem e a crescerem de uma maneira, de uma forma saudável”
Abordagem Pedagógica	<i>Princípios pedagógicos</i>	- Respeitar a individualidade da criança	“respeito por cada criança e pela sua individualidade”
		- Igualdade de oportunidades	“a igualdade de oportunidades”
	<i>Modelo pedagógico</i>	- Inexistência de modelo pedagógico	“Hum, não! ... a minha pedagogia assenta um bocadinho, vou buscar um bocadinho de cada coisa que tenho vivenciado”
Perspetiva sobre a heterogeneidade – idade	<i>Importância dos Grupos heterogéneos</i>	- (Des)valorização do conceito de heterogeneidade	“Como em tudo tem coisas boas e coisas menos boas!” “acho é que há uma grande discrepância entre três anos acabados de fazer e seis anos acabados de fazer”
		- Desvalorização do conceito de	“mesmo que seja um grupo homogéneo de idades, nunca é

¹⁵ Excertos de transcrições retirados do inquérito por entrevista realizado à educadora cooperante (cf. Anexo H)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo¹⁵
		homogeneidade	um grupo homogéneo a nível de competências.” “heterogeneidade existe dentro da homogeneidade de idades”
		- Promotores do desenvolvimento das crianças	“as crianças pequenas ganham imenso estando com as grandes!” “para os grandes ter os pequeninos também é ótimo, porque... desenvolvem a sua... pronto a sua... capacidade de... protegem, ajudam o mais pequeno”
	<i>Organização dos grupos heterogéneos</i>	- Promover momentos de interação entre crianças de diferentes idades	“há momentos em que posso misturar mais velhos com mais novos até para eles incentivarem e fazerem” “Portanto a estratégia é um bocadinho haver momentos do dia que junte grandes com pequenos”
		- (Des)adequação na rede pública de ensino	“eu acho que o ensino público não está preparado para receber crianças de três anos, é o que acho. Porque acho que uma criança com três anos precisa de ter momentos muito mais calmos, de dormir Não há sítios para eles dormirem!”
		- Adequação da ação do educador	“um grupo heterogéneo é sempre um desafio para o educador” “Para o educador acho que é um desafio muito grande e que nem sempre é fácil!”

Anexo J. Análise de conteúdo dos inquéritos por entrevista realizados às crianças

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo¹⁶	Frequência
Perceção da criança acerca da diversidade de idades na sala	<i>Conceção de grupo heterogéneo</i>	- Crianças de idades distintas	- “Cinco, seis, três e quatro” (E1) - “O G.M. sei! (...) Seis!(...) Os outros, alguns têm três, e quatro e cinco.” (E2) - “Têm só três... têm... eu, o T.C. e a B.T. temos seis. (...) Os dos quatro é a N.C., a M.C., a A.A., o M.F. e os dos três é . . . o S.A., o T.N. e a E.A.” (E3) - “Outros têm seis anos, outros cinco, outros três, e outros quatro e outros seis.” (E4) - “A B.T. já fez seis, mas tinha cinco. (...) Também têm quatro anos e três...” (E5) - “Alguns têm quatro anos, e alguém tem três anos...” (E6) - “Há outros com quatro, alguns com três, e alguns com cinco e alguns com seis!” (E7)	7
	<i>Importância dos grupos heterogéneos</i>	- (Des)valorização dos grupos heterogéneos	- “Divertido.... Porque brincamos” (E1) - “Porque eu gosto muito deles estarem numa idade diferente.” (E2) - “Não podem ser todos iguais. (...) Porque... assim não, assim nós... hum... assim nós, nós, não sabemos, hum... quem é o mais alto... e o mais pequeno...” (E3) - “Porque vão aprender a amizade todos!” (E5) - “Era mais engraçado terem todos cinco anos! (...) Porque assim brincávamos à nossa vontade! Não tínhamos os pequeninos e assim não aleijávamos os pequeninos e isso...” (E7)	5
		- Desvalorização do conceito de	- “assim parecem iguais” (E2)	1

¹⁶ Excertos de transcrições retirados dos inquéritos por entrevista realizados às crianças (cf. Anexo G)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo¹⁶	Frequência
		homogeneidade		
Interações entre pares de idades distintas	<i>Importância das interações entre pares</i>	- Brincar	- “Com a M.S...., com a C.R...., com o G.D., e com a A.A. e com M.P.” (E1) - “Com o G.M. e com o T.C.” (E2) - “Com o S.C., o T.C., o T.M., e o R.S.” (E3) - “Com a M.P. (E4) - “Com a A.A. e a N.C.” (E5) - “Então é o S.F., o G.M., e o S.C.!” (E7)	6
		- Promotores de desenvolvimento	- “Os mais pequeninos ensinam os maiores! (E3) - “Alguma coisa que os mais velhos não sabem fazer, os pequeninos sabem, vão ajudá-los!” (E5)	2
		- Promotores de cooperação entre crianças	- “Eu ajudo, porque eu disse ao G.M. que ia fazer uma baliza com ele com aqueles jogos e ajudei ele a fazer!” (E2) - “Porque os mais velhos ajudam os mais pequeninos!” (E5) - “E também o G.D. ajuda a pôr aqui o casaco.” (E6)	3

Anexo K. Análise de conteúdo dos inquéritos por questionário implementados aos pais

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo¹⁷	Frequência
Perspetiva sobre a heterogeneidade – idade	<i>Importância dos Grupos heterogéneos</i>	- Promotores do desenvolvimento e aprendizagens das crianças	“As crianças mais velhas ajudam as mais pequenas, promovendo assim a sua autonomia e autoestima” (I1) - “Vai permitir que as crianças adquiram um maior desenvolvimento” (I4) - “As crianças com diferentes idades aprendem umas com as outras” (I2);	3
		- Transmissão de valores	- “Aprendem a respeitar-se uns aos outros” (I3). - “Transmitir que independentemente da idade devemos respeitar, ensinar e aprender com todos” (I5)	2
		(Des)valorização dos grupos heterogéneos	- “Em todas as idades existem vontades e interesses diferentes! Um(a) menino(a) de três anos não tem os mesmos interesses ou capacidades de um(a) menino (a) de cinco ou seis anos! E pode gerar (ou não) conflitos!” (I5). - “É bom lidar com crianças de várias idades” (I6)	2

¹⁷ Excertos de transcrições retirados do inquérito por questionário aplicados aos pais