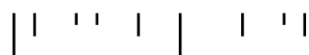


**“A aprendizagem cooperativa num grupo heterogéneo de jardim de infância: conceções de educadores e futuros educadores”**

Patrícia Alexandra Gonçalves Soares

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

2022-2023



**“A aprendizagem cooperativa num grupo heterogéneo de jardim de infância: concepções de educadores e futuros educadores”**

Patrícia Alexandra Gonçalves Soares

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II apresentado à  
Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de  
mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Professora Doutora Carina Rodrigues

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Pela humildade que me caracteriza enquanto pessoa e enquanto profissional, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que fizeram parte deste caminho.

Em primeiro lugar, não poderia deixar de agradecer à minha mãe por ser o meu pilar, não me deixando, assim, desistir desta aventura. Agradecer, também, ao meu pai, que, apesar das fragilidades, me apoiou dentro do que foi possível. Ao meu irmão Ângelo, que sempre acreditou em mim e me ajudou a crescer.

À minha psicóloga Patrícia Oliveira pela qual tenho um carinho enorme por todas as vezes que me ajudou a não desistir e a manter a cabeça erguida.

À orientadora Carina Rodrigues a quem tenho muito a agradecer por todo o apoio, carinho e compreensão que me deu ao longo de todo o processo.

À minha colega de turma e companheira de grandes sufocos, Catarina Delgado, que se tornou uma amiga que levo para o futuro, que me abraçou, ouviu e acolheu imensas vezes.

A ti meu doce, que vieste, numa das alturas mais difíceis da minha vida, dar-me brilho, luz e amor.

E, claro, a tantos/as outros/as amigos/as que levaram com os meus desabafos e colaboraram para chegar ao fim desta meta.

Agradeço, ainda, à organização socioeducativa e à equipa que me abriram as portas e me acolheram de uma forma tão importante e significativa para mim.

E, por último, agradeço às crianças que acompanhei, porque sem elas esta experiência não era, de todo, possível.

## RESUMO

O presente relatório espelha um trabalho de reflexão contínuo acerca de todo o percurso realizado numa perspetiva de educadora-estagiária durante a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), que decorreu num Jardim de Infância (JI), com crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos, desde o dia 17 de outubro de 2022 até 6 de fevereiro de 2023.

Dividido em cinco capítulos, e após uma breve introdução enquadradora, o relatório enceta com uma caracterização da ação educativa, que foi fundamental para definir as minhas intenções pedagógicas em relação à equipa pedagógica, às crianças e às famílias, procedendo, de seguida, a uma análise reflexiva e, devidamente fundamentada, da minha intervenção em JI.

A investigação, apresentada posteriormente, e definida a partir da problemática identificada em contexto, centra-se na temática da aprendizagem cooperativa num grupo etariamente heterogéneo de JI, tendo sido operacionalizada através de uma abordagem mista, com recurso ao método de estudo de caso e utilizando como técnicas de recolha de informação a observação a consulta documental, entrevistas semiestruturadas, um inquérito por questionário, e, ainda, a recolha de registos fotográficos e notas de campo (registos diários). Com o objetivo de compilar e analisar as conceções dos/as educadores/as de infância, bem como dos/as futuros/as educadores/as de infância, procuro responder às seguintes perguntas: (i) “Como é que os/as educadores/as e os/as futuros/as educadores/as percecionam a cooperação em JI?”; (ii) “Quais os contributos da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento das crianças inseridas num grupo etariamente heterogéneo?” e (iii) “Que estratégias podem ser adotadas na ação pedagógica para fomentar a cooperação entre as crianças?”.

Assim, partindo da definição do conceito de cooperação em JI, dos contributos da aprendizagem cooperativa num grupo heterogéneo e do papel do/a educador/a na fomentação da cooperação entre as crianças, foi possível responder às referidas questões de investigação. Genericamente, os resultados obtidos permitiram depreender que a cooperação leva ao desenvolvimento cognitivo das crianças pelas interações próximas que estabelecem no seu quotidiano com os pares, sendo que, quando o grupo é

etariamente heterogéneo, ocorrem partilhas e interações mais ricas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

A encerrar o relatório, apresenta-se, ainda, uma análise reflexiva de todo o percurso desenvolvido, quer em contexto de Creche, quer de JI, e com impacto significativo na minha construção enquanto futura Educadora de Infância.

## **ABSTRACT**

This report reflects on the continuous reflection work on the entire journey undertaken from the perspective of a trainee-educator during the Supervised Professional Practice II (PPS II), which took place in a kindergarten (KI), with children aged between three and six years old, from October 17th, 2022 to February 6th, 2023.

Divided into five chapters, and after a brief introductory frame, the report begins with a characterization of the educational action, which was crucial in defining my pedagogical intentions regarding the pedagogical team, the children, and their families, proceeding, then, with a reflective and well-founded analysis of my intervention in the KI.

The research, presented subsequently and defined from the identified problem in context, focuses on the theme of cooperative learning in an age-heterogeneous group of KI, being operationalized through a mixed approach, using the case study method and information collection techniques such as observation, documentary consultation, semi-structured interviews, a questionnaire survey, and also collecting photographic records and field notes (daily records).

The research, which aimed to compile and analyze the conceptions of childhood educators and future childhood educators, sought to answer the following questions: (i) "How do childhood educators and future childhood educators perceive cooperation in KI?"; (ii) "What are the contributions of cooperative learning in the development of children inserted in an age-heterogeneous group?" and (iii) "What strategies can be adopted in educational action to promote cooperation among children?".

Thus, starting from the definition of the concept of cooperation in KI, the contributions of cooperative learning in an age-heterogeneous group, and the role of the educator in promoting cooperation among children, it was possible to answer the research questions. Generally, the results obtained allowed us to infer that cooperation leads to the cognitive development of children through the close interactions they establish in their daily lives with their peers, and when the group is age-heterogeneous, richer interactions and sharing occur in the children's development and learning.

Finally, the report concludes with a reflective analysis of the entire development process, both in the context of the Nursery and the KI, and with significant impact on my construction as a future childhood educator.

## ÍNDICE GERAL

Introdução .....	1
1. Caracterização de uma ação educativa .....	4
1.1. Caracterização do meio envolvente à organização socioeducativa .....	5
1.2. Caracterização da organização socioeducativa .....	7
1.3. Caracterização da equipa pedagógica .....	10
1.4. Caracterização do ambiente educativo.....	12
1.5. Caracterização do grupo de crianças.....	21
1.6. Caracterização das famílias.....	28
2. Análise reflexiva da intervenção em JI.....	32
2.1. Intenções para a ação e objetivos .....	33
2.1.1. Com as crianças .....	34
2.1.2. Com as famílias .....	36
2.1.3. Com a equipa pedagógica .....	38
3. Investigação no JI .....	41
3.1. Problemática emergente .....	42
3.2. Fundamentação teórica .....	43
3.2.1. A cooperação em JI.....	43
3.2.2. A aprendizagem cooperativa num grupo heterogéneo .....	44
3.2.3. O papel do/a educador/a na fomentação da cooperação .....	47
3.3. Quadro metodológico e roteiro ético .....	49
3.4. Apresentação e discussão dos resultados .....	53
3.4.1. A cooperação num grupo de JI.....	54
3.4.2. Os contributos da aprendizagem cooperativa .....	56
3.4.3. As estratégias para fomentar a cooperação entre as crianças.....	59

3.5 Conclusão do estudo .....	62
4. Construção da Profissionalidade docente .....	64
5. Considerações Finais .....	70
Referências .....	74
Anexos .....	84
Anexo A. Portefólio individual da PPS II .....	85
Anexo B. Planta geral da sala .....	86
Anexo B.1 – Planta da sala de 17 de outubro de 2022 a 03 de janeiro de 2023 .....	87
Anexo B.2 – Planta da sala de 04 de janeiro de 2022 a 06 de fevereiro de 2023. ...	88
Anexo C. Dados sociodemográficos do grupo .....	89
Anexo D. Protocolo de consentimento informado .....	91
Anexo E. Guião da entrevista .....	93
Anexo F. Transcrição da entrevista .....	97
Anexo F.1- Transcrição da entrevista 1 .....	98
Anexo F.2- Transcrição da entrevista 2 .....	102
Anexo G. Árvore categorial.....	105
Anexo H. Inquérito por questionário .....	112
Anexo I. Roteiro ético .....	115
Anexo J. Tabela de sistematização .....	126
Anexo K. Caracterização da amostra dos inquéritos por questionário .....	129
Anexo K.1 – Idade dos inquiridos .....	130
Anexo K.2 – Género dos inquiridos .....	131
Anexo K.3 –Ano do curso que os inquiridos frequentam.....	132

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Definição de aprendizagem cooperativa .....	54
<b>Figura 2.</b> A aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento das crianças. ....	57
<b>Figura 3.</b> Estratégias para a promoção da aprendizagem cooperativa.....	61

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF - Animadores de Apoio à Família

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

CEB - Ciclo de Ensino Básico

ESELx - Escola Superior de Educação de Lisboa

JI - Jardim-de-Infância

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

NC - Notas de Campo

NSE - Necessidades Saúde Especiais

OS - Organização Socioeducativa

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PE - Projeto Educativo

PPS I - Prática Profissional Supervisionada I

PPS II - Prática Profissional Supervisionada II

RI - Regulamento Interno

# INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

O relatório tem como objetivo principal a **reflexão crítica** sobre o meu percurso ao longo da PPS II, bem como da minha prática pedagógica enquanto futura Educadora de Infância. A minha PPS II foi realizada numa sala mista com idades compreendidas entre os três e os seis anos, durante o período de 17 de outubro de 2022 a 6 de fevereiro de 2023.

O presente relatório encontra-se estruturalmente dividido em cinco capítulos, articulados entre si e que espelham todo o percurso que realizei desde a minha chegada à organização socioeducativa (OS) até ao término do meu estágio.

Assim, o primeiro capítulo, denominado por **caracterização de uma ação educativa**, pretende oferecer ao leitor/a uma análise reflexiva, com base nas observações e consulta documental efetuadas, dos traços estruturantes e particulares do meio envolvente à OS, da equipa pedagógica, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das respetivas famílias.

Através destas caracterizações, no segundo capítulo, defino as minhas **intenções para a ação e respetivos objetivos**. A par das minhas intencionalidades enquanto educadora-estagiária, esclareço também acerca do modo como procurei concretizá-las com os diferentes intervenientes da ação educativa, isto é, com a equipa pedagógica, com as crianças e também com as famílias.

Num terceiro capítulo, apresento a investigação desenvolvida em contexto, para a qual defini como **problemática emergente** “*A aprendizagem cooperativa num grupo heterogéneo de jardim de infância: conceções de educadores e futuros educadores*”, descrevendo o **quadro metodológico e roteiro ético**, e, procedendo a uma **fundamentação teórica** que se segmenta em três partes, a saber: (i) a cooperação num grupo de JI; (ii) os contributos da aprendizagem cooperativa; e (iii) as estratégias para fomentar a cooperação entre as crianças. Enquadrando-a no âmbito de uma abordagem mista, apoiada no método do estudo de caso, descrevem-se os dados recolhidos com base ora numa **entrevista semiestruturada**, aplicada a duas educadoras de infância do

contexto, ora num **inquérito por questionário** aplicado aos/às futuros/as educadores/as de infância da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) no qual recorri à análise estatística dos dados. Paralelamente, procede-se à interpretação dos resultados, com recurso à análise de conteúdo e à análise estatística dos dados.

Por último, em duas secções dedicadas à construção da profissionalidade docente e às considerações finais do presente relatório, procuro oferecer uma **reflexão** acerca de todo o percurso realizado, que, apesar de curto, me permitiu começar a construir a minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância.

# 1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo encontra-se a contextualização da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), pois torna-se fundamental descrever, mas também caracterizar o contexto socioeducativo de forma crítica e reflexiva, uma vez que “as instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente” (Silva, 2005, p. 4). A presente secção pretende, deste modo, descrever e caracterizar as seguintes dimensões: (i) **caracterização do meio envolvente da OS**; (ii) **caracterização da OS**; (iii) **caracterização da equipa pedagógica**; (iv) **caracterização do ambiente educativo**; (v) **caracterização do grupo de crianças**; e (vi) **caracterização das famílias**.

De salientar que para a caracterização da instituição, entre todas as dimensões acima referidas, recorreu-se a **várias fontes de informação**, a saber: (i) às **notas de campo** (NC), resultantes da **observação participante**; (ii) à informação recolhida através das **conversas informais** com os membros da equipa, bem como, a **entrevista** realizada à educadora cooperante; (iii) à informação recolhida através da consulta e análise dos documentos institucionais, tais como o **Projeto Educativo** (PE, 2020/2024), o **Projeto Curricular de Grupo** (PCG, 2022/2023) e o **Regulamento Interno** (RI, 2022/2026); e ainda, (iv) a mobilização de **literatura de referência na área da Educação de Infância**.

Sumariamente, a caracterização de que resulta o presente capítulo provém da **triangulação e da análise crítica e reflexiva** das fontes de informação acima referidas.

## **1.1. Caracterização do meio envolvente à organização socioeducativa**

Enquanto futura Educadora de Infância importa estar ciente das características do meio envolvente em que a OS se encontra inserida, com o intuito de conseguir “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo” (Ferreira, 2004, p. 65).

Assim sendo, a OS, na qual realizei a PPS II, encontra-se situada no distrito de Lisboa, e insere-se no bairro social na freguesia de Carnide, que de acordo com o Projeto Educativo (PE, 2022/2024) coincide com um bairro criado para realojar as famílias que moravam em edifícios precários. Tendo por base a informação apresentada na página *web* da Junta de Freguesia de Carnide<sup>1</sup>, a mesma possui uma população de cerca de 19 218 habitantes (censos de 2011) e uma área de 3,69 km.

No que diz respeito à área envolvente, esta não possui uma vasta rede de transportes públicos, contudo, compreende autocarros da Carris e o Metropolitano de Lisboa a, aproximadamente, vinte minutos da OS. Existem, também, diversos parquímetros em torno da OS que dão acesso aos alojamentos locais. Além disso, no espaço envolvente existem algumas zonas de comércio e serviços, tais como: farmácias, restaurantes e cafés. Nas proximidades, é possível encontrar-se, ainda, espaços verdes, como jardins e parques, que compreendem uma diversidade de elementos da Natureza, bem como de brinquedos/recursos lúdicos que as crianças podem explorar.

De acordo com o PE (2022/2024), existem algumas parcerias e protocolos, nomeadamente com: a câmara municipal de Lisboa, a Junta de Freguesia de Carnide, do Lumiar e de Alvalade, com a Universidade de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa e, também, com a Escola Superior de Educação de Viseu, o centro de Saúde de Sete Rios, do Lumiar e de Alvalade, a Escola Segura, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, o Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens, o Instituto Gregoriano de Lisboa, a Academia de Música de Lisboa, a *Alliance Française* de Lisboa, a Congregação das Irmãs Carmelitas Teresianas, o Lar Maria Droste, a Fundação Vítor Reis Morais, o clube *Sport Lisboa e Benfica*, a *Around the Future*; o teatro de Carnide, o LISPOLIS – Associação para o Polo Tecnológico de Lisboa, o Instituto do Emprego e Formação Profissional, empresas e Instituições recetoras de estágios, a Casa do Artista, o Instituto Superior de Psicologia Aplicada, o Hospital de Santa Maria, o Instituto Português de Oncologia de Lisboa Francisco Gentil, o Instituto Ricardo Jorge e, por fim, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

---

<sup>1</sup> O *website* da freguesia não será referenciado por uma questão de anonimato e confidencialidade.

Quanto a outras organizações socioeducativas, é possível identificar junto à que me acolheu a existência de um estabelecimento educativo que compreende unicamente a valência de JI.

## 1.2. Caracterização da organização socioeducativa

Para a caracterização da OS irei proceder à contextualização histórica da OS onde realizei a PPS II, apresentando, seguidamente, a sua visão e missão, os seus valores, objetivos pedagógicos e princípios orientadores para a ação pedagógica ou linhas de ação. Paralelamente, discriminarei o espaço físico da OS, procurando, ainda, ao longo da caracterização, mencionar as suas dimensões estrutural, relacional e processual.

A OS em destaque pertence a um agrupamento de escolas e foi criada no ano de 1997, compreendendo, inicialmente, a única resposta socioeducativa de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e integrando mais tarde duas salas de JI. Esta mudança prendeu-se com o facto de abarcar as crianças pertencentes ao bairro social. Como explicou a educadora em conversa informal, “[...] quando chegou à organização socioeducativa só existiam salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), logo a Mãe deparou-se com uma sala de 1.º CEB que teve de adaptar para JI” (NC, 25 de outubro de 2022, cf. anexo A). Esta OS constituiu-se assim, como um estabelecimento público que, atualmente, opera com duas respostas sociais, o JI e o 1.º CEB (PE, 2020/2024).

Através da análise realizada ao PE (2020/2024), afere-se que a **visão** do agrupamento reside em “sedimentar o reconhecimento do Agrupamento como unidade de sucesso, assente em práticas educativas de qualidade, capazes de mobilizar recursos e estratégias que assegurem a plena inclusão” (p. 23). Relativamente à sua **missão**, este privilegia “prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, contribuindo para a formação de cidadãos felizes, críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador” (PE, 2020/2024, p. 23).

Já no que toca aos seus **valores**, estes consistem, sobretudo:

Atuar no combate ao insucesso escolar com base na articulação entre os diversos ciclos de ensino, na utilização das tecnologias de informação e

comunicação e na operacionalização da flexibilização curricular, assentes nos seguintes princípios: Humanismo; Ética; Inclusão; Tolerância; Justiça; Responsabilidade; Disciplina; Rigor; Cooperação; Bem-estar (PE, 2020/2024, p. 23).

Quanto à **organização interna** da OS, esta possui uma **dimensão estrutural** que engloba as relações formais e as funções que cada indivíduo assume na OS (González, 2009). Relativamente aos **recursos humanos**, de acordo com o PCG (2022/2023), este é composto por: onze docentes (dois responsáveis pelo Pré-Escolar; cinco pelo 1.º CEB; e quatro pelo Apoio Educativo; oito Assistentes Operacionais, duas delas pertencentes ao JI; os Animadores de Apoio à Família (AAAF); e, ainda, no **corpo diretivo**, por uma Coordenadora de Estabelecimento.

No que se refere às **interações – dimensão relacional**, isto é, os lugares relativos à cadeia hierárquica (González, 2009), a OS privilegia uma relação próxima adulto-criança, pois as interações são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (PCG, 2022/2023). Neste sentido, os/as adultos/as procuram criar um ambiente afetivo com o objetivo de estimular as aprendizagens por parte das crianças (PCG, 2022/2023).

Os **objetivos pedagógicos** da OS, segundo o PE (2020/2024), são: (i) “promover o sucesso, elevando as expectativas e [o] interesse (...)” (p. 24); (ii) “promover o bem-estar, apropriando [as crianças] de capacidades a nível de: o Aprender a aprender; o Aprender a fazer; o Aprender a viver com os outros; o Aprender a aceitar a diferença; o Aprender a ser” (p. 24); (iii) “intensificar a articulação curricular entre níveis e ciclos de educação e ensino (...)” (p. 25); (iv) “promover a imagem institucional do Agrupamento de Escolas, dando conhecimento das suas mais valias” (p. 25); e (v) “envolver a comunidade educativa na vida do Agrupamento, incentivando uma maior participação dos alunos e dos pais (...), bem como de outras entidades com responsabilidade social, na dinâmica organizacional e social da escola” (p. 25).

Quanto aos **princípios orientadores para a ação pedagógica ou linhas de ação**, estes integram a **dimensão processual**, correspondente aos princípios que organizam o trabalho no interior de uma OS e que são desenvolvidas pelas experiências internas (González, 2009). Assim, os princípios presentes nesta organização em

particular constituem, sobretudo: a **reflexão** sobre a realidade escolar e social, bem como a **prevenção do insucesso**, isto é, melhorando a formação das crianças nas várias áreas do conhecimento, mas também, a perspetivação de uma OS **inclusiva**, de **rigor** e de **exigência**, assim como de promoção da **cidadania** e de **bases para a vida social, emocional e intelectual** das crianças (PE, 2020/2024, p. 23).

Em conversa informal com a educadora cooperante constato que a mesma privilegia alguns aspetos contemplados nos **modelos/metodologias orientadores para a prática**, nomeadamente: (i) o **modelo HighScope**; (ii) a **abordagem Reggio Emilia**; (iii) o **Movimento da Escola Moderna (MEM)** e (iv) a **Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP)**.

O **modelo HighScope** tem como foco basilar “a construção da **autonomia intelectual da criança**” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81). Um dos pressupostos deste modelo pedagógico, segundo o mesmo autor, reside nas **interações** privilegiando o **encorajamento das ideias e iniciativas das crianças**, bem como o reconhecimento frequente dos seus sentimentos. Concomitantemente, para a promoção da autonomia da criança são sugeridas **estratégias quanto à gestão e resolução de conflitos** (Araújo, 2018). Deste modo, o papel do/a adulto/a é “criar situações que desafiam o pensamento atual das crianças e, assim, provoquem conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89).

Na **abordagem Reggio Emilia**, é primordial destacar “as cem linguagens da criança”, sendo basilar a **comunicação**, na medida em que as diversas formas de linguagem beneficiam a comunicação entre educadores, crianças e pais (Lino, 2018). Malaguzzi (1998, citado por Lino, 2018) refere que a “criança possui cem linguagens, cem inteligências, cem formas de comunicar e de se expressar, cem formas de criar e atribuir significados, cem formas de construir conhecimentos” (p. 98). Importa, simultaneamente, mencionar que também a **participação** constitui um dos princípios fundamentais deste modelo pedagógico, encarada como **valor e estratégia**, que, por sua vez, engloba as **três esferas** (educador/a, crianças e pais), bem como o seu **trabalho em parceria**, dando-lhes uma **voz ativa** de qualidade (Lino, 2018).

Relativamente ao **MEM**, este afirma-se como um **modelo sociocêntrico**, uma vez que “todos os participantes das comunidades educativas são sujeitos da educação

desenvolvente” (Folque, 2014, p. 953). Neste sentido, o MEM privilegia o **diálogo** e a **negociação**, na medida em que defende a existência de uma cooperação entre participantes na gestão do processo de aprendizagem (Folque & Bettencout, 2018). Por conseguinte, sendo a **comunicação** uma componente imprescindível na metodologia do MEM, este promove as conexões entre o mundo familiar da criança e o mundo educativo (Folque *et al.*, 2015).

Finalmente, a **MTP** é considerada uma **metodologia** muito rica em termos de aprendizagens, pois assegura uma **educação motivada e aberta, participada e partilhada, cooperativa** e em interação, integrada e integral (Rangel & Gonçalves, 2010). Tal como consta no PCG (2022/2023), a MPT permite às crianças “adquirir e desenvolver competências cognitivas e sociais” (p. 12).

Os **interesses das crianças** são um fator crucial, sendo que o “princípio da intenção – toda a ação, para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve dizer respeito a um fim, ser intencional, tendo um propósito” (Vasconcelos, 2011, p. 10).

Tal como evidencia Perrenoud (2001), a MTP tem como propósito **envolver um grupo numa experiência marcante** que, por conseguinte, promova momentos de reflexão e análise, bem como novos saberes, estimulando, simultaneamente, a prática reflexiva e as interrogações sobre esses mesmos saberes e aprendizagens.

No que diz respeito ao **espaço físico – dimensão ambiental**, a OS é constituída por dois pisos, sendo que, no **piso inferior**, se encontram seis salas do 1.º CEB, duas de JI, um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), uma sala para a Direção e uma sala para o pessoal não docente. As suas instalações contam, ainda, por outra parte, com duas casas de banho destinadas ao JI e outras duas ao 1.º CEB, duas instalações sanitárias para o pessoal docente e não docente, um refeitório e um ginásio. Já o **piso superior** compreende duas salas que pertencem aos AAAF e uma sala designada Sol, que acolhe as crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE).

### **1.3. Caracterização da equipa pedagógica**

Encarando o **trabalho em equipa** como dimensão fundamental para o bom funcionamento das organizações socioeducativas, é imprescindível a existência de

**relações cooperativas** entre os/as seus/suas membros que, por sua vez, proporcionem momentos de **partilha de informação, discussão e reflexão** sobre os aspetos vivenciados ou observados. Em simultâneo, outro aspeto a ter em consideração para o trabalho em equipa prende-se com a existência de um **espírito de entreaajuda** entre todos/as os/as envolvidos/as no processo de educação e nos cuidados a prestar às crianças.

No que diz respeito à equipa pedagógica da sala, esta é constituída por uma Educadora de Infância e uma assistente operacional. De acordo com o PCG (2022/2023) e as observações que realizei ao longo da PPS II, a equipa partilha as observações das crianças, promovendo a existência do trabalho colaborativo entre os vários membros da equipa (educadora e assistente operacional), dando assim início ao ciclo da intencionalidade pedagógica, que consiste em “observar, registar, documentar, planear e avaliar” (Silva *et al*, 2016, p. 5). A “formação e construção co-participada, devem ser incluídas” (Luís, 2018, p. 542), visto que a partilha de experiências entre os membros da equipa possibilita o florescimento do sentido de partilha e de cooperação, aliás, sempre presente no dia a dia desta equipa e como exemplifica o seguinte registo: “*Observo que a Ma e a A conversam sobre as prendas de Natal, isto é, partilham e trocam ideias sobre o que falta fazer ou que materiais são necessários comprar para terminar as mesmas*” (NC, 07 de dezembro de 2022, cf. anexo A). Paralelamente, a equipa pedagógica também **trabalha em parceria com os AAAF**: “*Após o lanche da tarde, as crianças regressam ao recreio, acompanhadas pelos monitores das AAAF, que permanecem com as crianças até ao regresso dos pais*” (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A).

No que concerne à **avaliação das crianças**, as educadoras elaboram uma **avaliação qualitativa e descritiva** de cada criança, de forma a realizar um acompanhamento do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem “[...] ocorrendo uma por período, sendo que, no final do ano, cada criança compreende três avaliações” (NC, 19 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Segundo, Vasconcelos (2004) a avaliação “é um processo sumativo, correspondente a “uma apreciação a um conjunto pré-selecionado de itens” (p. 25). Como tal, e segundo a mesma autora, no campo educacional, a avaliação recai sobre a

apreciação dos vários domínios de desenvolvimento das crianças, de acordo com o que é exetável que estas atinjam e os seus índices de desenvolvimento. Contudo, embora esta avaliação seja fundamental, é importante reforçar que esta não tem como intuito promover a exclusão das crianças, mas sim a adequação das práticas e das ações do/a educador/a conforme as necessidades individuais de cada criança, promovendo assim a sua evolução e aprendizagem (Cardona *et al.*, 2021).

#### 1.4. Caracterização do ambiente educativo

O ambiente educativo deve ser pensado em função das crianças, bem como dos/as adultos/as que o utilizam, devido às interações que ali decorrem (Folque *et al.*, 2015). De acordo com o PCG (2022/2023), é essencial a organização dos espaços, bem como, dos materiais com a finalidade de dar respostas às necessidades de desenvolvimento do grupo. Ora, como refere Gonzalez-Mena (2015), para planear um espaço é fundamental ter em consideração as finalidades e intenções do/a educador/a, sendo os materiais e os equipamentos adequados às necessidades e características do grupo.

Relativamente ao espaço da sala, segundo o PCG (2022/2023) e as observações realizadas, foi possível identificar-lhe móveis e bancadas destinados à arrumação dos diversos objetos e materiais presentes na sala, delimitando as áreas de interesse contempladas na sala ou, conforme as designa Ferreira (2004), as áreas de atividades.

Assim sendo, as **áreas de atividades** contempladas na sala são: (i) a área da **biblioteca**, (ii) a área da **escrita**; (iii) a área dos **jogos de chão**; (iv) a área dos **jogos de mesa**; (v) a área da **garagem**; (vi) a área da **plasticina**; e (vii) a área da **casa das bonecas**.

No que se refere à área da **biblioteca**, este deve ser um espaço confortável, no qual as crianças podem ver livros, tanto sozinhas, como com os pares (Hohmann & Weikart, 2007). Interligando estas conceções com a prática, pude observar e presenciar vários momentos de interação das crianças com os livros, quer individualmente - “*Observo o MB sentado numa cadeira e a ver um livro que retira da área da biblioteca*” (NC, 26 de outubro de 2022, cf. anexo A) - como com o grupo de pares - “*Observo o BP a contar a história que trouxera de casa à CR e ao AF*” (NC, 02 de

dezembro de 2022, cf. anexo A). De salientar que, através dos livros, as crianças podem recriar e/ou representar histórias pelas suas próprias palavras (Hohmann & Weikart, 2007). A exemplificá-lo, leia-se o seguinte registo: “*Observo a IM a folhear o livro e a contar com entoação, a história Feliz Natal Lobo Mau. Após a exploração do livro, a menina realiza um desenho com base no mesmo*” (NC, 30 de novembro de 2022, cf. anexo A).

Na **área da escrita**, tal como referem Hohmann e Weikart (2007), pude observar que as crianças retiram e exploram os materiais de forma díspar, ou seja, misturam os materiais, cortam, colam, dobram, transformam e criam o que desejam ou precisam. O seguinte registo apresenta, justamente, uma exploração de diferentes materiais por parte de uma criança do grupo: “*Observo que a VF recorta pedaços de revista (que se encontram na área da escrita) e cola numa folha A4*” (NC, 07 de novembro de 2022, cf. anexo A).

No entanto, as crianças também podem combinar, transformar e partilhar materiais em conjunto com outras crianças (Hohmann & Weikart, 2007), como esclarece por exemplo: “*Observo a IM e a VF a desenhar/escrever no quadro de giz (que se encontra na área da escrita), muito felizes, ambas interagem uma com a outra referindo o que estão a desenhar*” (NC, 04 de novembro de 2022, cf. anexo A).

Quanto à **área dos jogos de chão**, este é um espaço constituído por um tapete no qual as crianças exploram, manipulam e brincam com legos e outros brinquedos de construção, podendo inicialmente, alinhá-los, despejá-los ou amontoá-los em fila e/ou em altura, passando posteriormente a construir outras estruturas que levam a combinar brinquedos de modo a parecerem-se com uma pessoa ou um objeto, orientando-os, então, para brincadeiras de “faz-de-conta”– que, por sua vez, suscitam mais brincadeiras individuais/solitárias do que acompanhadas, tais como as imitações ou a resolução de problemas espaciais e comparações (Hohmann & Weikart, 2007). O seguinte registo de observação dá conta de umas das primeiras explorações de uma criança nos legos: “*A CG empilha alguns blocos de madeira e quando os mesmos caem sobre o tapete, a menina ri-se*” (NC, 02 de dezembro de 2022, cf. anexo A), em contraste com este outro registo, já realizado numa fase posterior: “*A AR brinca com os legos. A menina realiza*

*uma construção recorrendo apenas aos legos azuis e diz que é uma pistola”* (NC, 02 de dezembro de 2022, cf. anexo A).

Já os **jogos de mesa** são um local no qual as crianças brincam com jogos (*puzzles*) ou materiais lúdicos que podem ser explorados de diferentes modos, por exemplo, enchendo e/ou despejando caixas/recipientes, encaixando e demonstrando jogos e/ou contruindo formas e padrões, sendo que, esta exploração pode ser realizada tanto individualmente, como em pequeno grupo (Hohmann & Weikart, 2007). De facto, no contexto da PPS II, pude observar as crianças a explorar os jogos de diferentes formas, tanto sozinhas – *“Observo o BP a montar um puzzle, que compreende peças grandes, no tapete da sala”* (NC, 12 de dezembro de 2022, cf. anexo A); como com os pares – *“Observo que a AR e a RC demonstram interesse nas peças de um jogo que são translúcidas. Ambas exploraram e manipulam as peças, encostando-as aos olhos”* (NC, 04 de novembro de 2022, cf. anexo A), mas, também, com os/as adultos/as da sala – *“Observo que a IM solicita o apoio da Ma para realizar um jogo (puzzle). A educadora incentiva a menina a colocar todas as peças do jogo para cima de forma a facilitar a montagem do mesmo”* (NC, 24 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Além disso, tal como referem Hohmann e Weikart (2007), as crianças expandem novas apetidões através da repetição de um jogo, levando, por exemplo, a exploração de um *puzzle* a uma aprendizagem na qual o desafio por montá-lo sem olhar para a imagem se torna evidente, ou ainda no jogo simbólico, onde as peças ganham novas formas e passam a representar outros elementos ou objetos, conforme atesta o seguinte registo: *“Observo a RC a empilhar as peças de madeira do jogo da memória do capuchinho vermelho”* (NC, 19 de janeiro de 2023, cf. anexo A).

Em relação à **área da garagem**, esta pode compreender diversos carros, entre outros veículos de maiores dimensões, assim como, pequenos brinquedos e/ou bonecos, a apoiarem o jogo simbólico (Folque & Bettencourt, 2018). A seguinte nota de campo reflete bem estas brincadeiras de faz-de-conta: *“Observo o BP, o AR e o JM a brincar na área da garagem com os carros, os três meninos partilham os brinquedos e realização brincadeiras de faz-de-conta, negociando entre si as personagens que iram assumir”* (NC, 26 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Todavia, as crianças, também recorrem a ferramentas que observam no dia a dia dos adultos em determinados contextos e podem explorar a sua força em martelar, pregar ou serrar brinquedos de construção (Hohmann & Weikart, 2007). Temos como exemplo dessas brincadeiras o seguinte registo: “*Observo o FS a brincar no tapete da sala com instrumentos de construção, o menino demonstra interesse em encaixar as peças e recorre a um martelo de plástico para o ajudar a encaixar*” (NC, 12 de dezembro de 2022, cf. anexo A).

Relativamente à **área da plasticina**, segundo Gonzalez-Mena (2015), a massa de moldar “é um material infantil padrão” (p. 354) que permite às crianças explorar o exercício de modelar e, conseqüentemente, de a transformar. Esta exploração é tão aprazível como brincar, uma vez que pode ser utilizada com ou sem ferramentas (Gonzalez-Mena, 2015). O seguinte registo reflete a exploração deste material pelas crianças: “*A CG e o FS exploram plasticina. Durante esse momento de exploração interajo com ambos, apoiando-os na realização de diferentes formas*” (NC, 24 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Finalmente, na **área da casa das bonecas**, podem encontrar-se *nenucos* e objetos ligados à cozinha e seus apetrechos, mas também peças de roupa (Post & Hohmann, 2011), com os quais as crianças podem brincar individualmente ou entre pares, o que incentiva à cooperação (Hohmann & Weikart, 2007). Segundo os mesmos autores, nessas brincadeiras, as crianças reproduzem as tarefas que observam em casa ou os papéis familiares, mas também representam acontecimentos que experienciaram, viram ou ouviram. A seguinte NC descreve a apropriação de um determinado papel familiar: “*Observo a CR a vestir algumas roupas que se encontram na área da casa das bonecas e diz: “-Vou ser a mãe dos meninos mais pequenos”*” (NC, 06 de dezembro de 2022, cf. anexo A). De frisar, ainda, que esta área é também um espaço de jogo simbólico no qual a comunicação e o uso da linguagem possuem um maior destaque (Hohmann & Weikart, 2007).

Embora não identificado como área, a sala ainda integra um computador, ao qual as crianças têm igualmente acesso, tal como se pode verificar pelo seguinte registo:

*Chego à sala e observo que a A já lá está com o BP. O menino está no computador a ver um vídeo. De seguida, chega a A com mais crianças,*

*que demonstram interesse em ver o mesmo vídeo que o BP* (NC, 19 de outubro de 2022, cf. anexo A).

A utilização deste recurso traz também benefícios ao grupo, pois, como vinculam Hohmann e Weikart, (2007), quando as crianças exploram o computador e o partilham nos seus jogos ou ideias, apoiam-se umas às outras na resolução de problemas.

Segundo Folque e Bettencourt (2018), a “organização do espaço por áreas permite reconhecer atividades humanas de natureza diferente, mas não se deverá constituir como uma barreira” (p. 125), na medida em que as salas não compreendem um modelo único, nem uma organização totalmente estanque, desde que o ano começa até que termina<sup>2</sup> (Oliveira-Formosinho, 2013). Portanto, as **áreas não são necessariamente estanques** e devem ser **pensadas em função dos interesses, necessidades e preferências das crianças** (Folque & Bettencourt, 2018). Neste aspeto, ressalto que, justamente adaptada às necessidades de uma das crianças do grupo, a sala ainda conta com um espaço, onde são dispostos os seus brinquedos:

*Observo que o DR compreende uma caixa de cartão devidamente identificada com o seu nome e com imagens dos seus brinquedos preferidos ao seu redor. A caixa está no chão da sala, num lugar de fácil acesso, para que o menino possa retirar os seus brinquedos preferidos com facilidade* (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Concomitantemente, “a sala compreende três mesas: uma redonda, uma quadrada e uma retangular” (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A), além de algumas **cadeiras**, “[...] marcadas com os nomes das crianças para facilitar a organização do grupo em momento diferentes do dia” (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A). O espaço também possui três portas, sendo que uma dá acesso à sala, outra dá acesso ao recreio e outra, ainda, dá acesso a “(...) uma divisão de comum acesso à sala 2, na qual estão alguns materiais de expressão plástica (cartolinas, pincéis, tintas

---

<sup>2</sup> No anexo B, pode observar-se um reajuste realizado na sala durante a PPS II.

*etc...), mas, também, as garrafas de água de cada criança, devidamente identificadas”* (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A).

No que concerne às paredes da sala, como se pode observar através do anexo B (planta geral da sala), encontram-se presentes três *placards* de cortiça, nos quais se afixam as produções elaboradas pelas crianças do grupo, em propostas orientadas pela educadora ou por iniciativa própria. Segundo Lino (2013), as paredes da sala também constituem espaços de exposição permanente ou temporária de documentos que podem integrar diversos registos ou produções realizadas pelas crianças e/ou pelos/as adultos/as da sala. Além dos trabalhos, as paredes também possuem diversos mapas/quadros, que, como vincula Folque (2018), são designados como instrumentos de pilotagem, que permitem ao/à educador/a, bem como às crianças, orientar, regular, planear e avaliar o que acontece individualmente ou em grupo. De salientar, ainda, a presença de cabides que servem de arrumação para os pertences das crianças, contendo cada um deles “[...] *um desenho realizado pelas crianças e o seu nome, facilitando-as na sua identificação”* (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Além do espaço da sala, as crianças do grupo exploram outros espaços que fazem parte da sua rotina diária, nomeadamente: o **recreio** pertencente ao JI e o **recreio** que se destina às crianças do 1.º CEB, e, ainda, o **refeitório**, **duas salas de AAAF**, o **ginásio** e as **instalações sanitárias**.

O recreio pertencente ao JI, pelo que observei, compreende:

*[...] alguns brinquedos que são, sobretudo, carros de vários tamanhos, uma corda, alguns baldes, uma cozinha de lama, uma caixa com brinquedos variados (carros, nenucos etc...) e, ainda, dois escorregas e um balouço giratório que são móveis no espaço. Não obstante, alguns pneus, algumas paletes, duas árvores e terra também fazem parte do recreio, bem como degraus e muros* (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Segundo Post e Hohmann (2011), o exterior “é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (p. 161) que deve oferecer às crianças potencialidades e oportunidades educativas, dado que estas têm a possibilidade

de “desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva *et al.*, 2016, p. 27).

No que diz respeito ao **recreio destinado às crianças dos 1.º CEB**, pude observar que este é um espaço amplo, sem brinquedos, e que serve de espaço de reunião pela comunidade educativa em algumas atividades festivas: “*No recreio observo que os irmãos da JM e da KL que frequentam a mesma organização socioeducativa, num dos CEB, também estão a festejar o Dia de São Martinho no mesmo espaço*” (NC, 11 de novembro de 2022, cf. anexo A).

Relativamente ao **refeitório**, este é um espaço que:

*[...] possui várias mesas e cadeiras, sendo que as mesas são dispostas lado a lado e algumas cadeiras são colocadas de forma empilhada, ficando, assim, duas cadeiras para uma criança, dado que as mais novas não conseguem ficar ao nível da mesa com apenas uma cadeira* (NC, 18 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Quanto a uma das **salas da AAAF**, estas são sobretudo espaços que as crianças exploram quando a condição meteorológica não lhes permite ir para o recreio. Assim, pelo que pude observar, uma das salas “*[...] compreende diversos brinquedos/objetos, nomeadamente apetrechos de cozinha, alimentos de plástico, carros, pufes, um quadro com giz, entre outros*” (NC, 08 de novembro de 2022, cf. anexo A). Já a outra sala, “*compreende uma cozinha, vários jogos destinados aos CEB, bem como livros. E, também, uma casa de banho integrada na própria sala*” (NC, 23 de novembro de 2022, cf. anexo A).

O **ginásio** é um espaço que as crianças frequentam fora do horário letivo, nomeadamente quando acompanhados pelos monitores das AAAF. Assim, o ginásio é um “*espaço amplo com uma diversidade de materiais, mais propriamente: colchões de vários tamanhos, dois bancos suecos e uma sala de arrumações na qual estão outros materiais como arcos e bolas com diferentes tamanhos*” (NC, 25 de janeiro de 2023, cf. anexo A).

Para Proença (2004, citado por Rodrigues & Garms, 2007), a rotina não deve ser uma rotina mecânica, mas sim uma rotina estruturante que funciona “como uma

âncora do dia a dia” (p. 128), já que “nor-teia, organiza e orienta” (p. 128) as crianças e também os/as adultos/as da sala. Assim, é fundamental que as crianças consigam antecipar e reconhecer os momentos do dia a dia para que sintam controlo e segurança sobre as suas ações (Barbosa, 2006).

Quanto ao **acolhimento**, este deve ser realizado de forma calorosa e descontraída por parte da equipa, de modo a proporcionar às crianças bem-estar e a certeza de que, mesmo na ausência da família, elas se encontrem seguras até ao regresso da mesma (Post & Hohmann, 2011). Paralelamente, a **saída** da organização socioeducativa também constitui um momento importante da rotina, devendo ocorrer num ambiente igualmente agradável, permitindo “que as crianças se voltem a reunir com os pais livres de preocupações sobre o sentido de pertença” (Post & Hohmann, 2001, p. 210). Desejável, pois é que, ao saírem, as crianças fiquem felizes por verem os pais, mas, simultaneamente, que saibam e sintam que os adultos de quem se estão a despedir se preocupam com o seu bem-estar (Post & Hohmann, 2011).

Ambos os momentos são suscetíveis de permitir às crianças **ganhar uma maior confiança**, dado que, para além da família, as crianças passam a incluir a equipa nestes momentos de rotina. Por conseguinte, “a longo prazo lidar com estes rituais de uma forma bem-sucedida constitui uma base sólida para as crianças aprenderem a lidar com as chegadas e as partidas de familiares e de amigos” (Post & Hohmann, 2011, p. 210).

De salientar que estes momentos são, igualmente, importantes para as famílias, já que permitem uma **comunicação e troca de informações** acerca da vida das crianças. Por outras palavras, a equipa pode partilhar com as famílias as interações e brincadeiras das crianças ao longo do dia e, paralelamente, as famílias podem partilhar com a equipa informações sobre o que as crianças realizam em casa (Post & Hohmann, 2011), podendo ainda essa troca de informações ser apoiada por fotografias das crianças em determinados momentos do dia a dia (Folque & Bettencourt, 2018).

Quanto às **reuniões em grande grupo**, estas potenciam uma interação entre as crianças e os/as adultos/as da sala, na qual cantam, realizam movimentos, ouvem músicas histórias e conversam sobre acontecimentos variados (Hohmann & Weikart, 2007). Embora provenha maioritariamente da iniciativa dos/as adultos/as o desenvolvimento de muitas das atividades em grande grupo, também as crianças

desempenham um papel ativo nesta temática, através da promoção de novas ideias. Por sua vez, a participação no tempo em grande grupo fornece às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem em conjunto e construírem um repertório de experiências em comum (Hohmann & Weikart, 2007).

Relativamente às **atividades orientadas e/ou de brincadeira livre**, é possível identificar o **brincar** que, segundo Neto (2020), “é um comportamento de escolha livre (...) com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com um enorme empenho de imaginação e de fantasia” (p. 39). Em simultâneo, este compreende imensas potencialidades, nomeadamente, no que concerne às capacidades adaptativas, motoras, cognitivas, emocionais e sociais (Neto, 2020), sendo algo “de extrema relevância para o desenvolvimento da criança” (Rolim *et al.*, 2008, p. 180). De acordo com Silva e Sarmiento (2017), o brincar está “ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida” (p. 42), dado que é através da manipulação de brinquedos e das próprias brincadeiras que as crianças descobrem o mundo. De frisar que o **brincar no exterior** permite, também, à criança um contacto com a Natureza, quer pela estimulação sensorial, isto é, estimulação visual, auditiva, tátil e olfativa, como também pela liberdade dos movimentos, associada, por exemplo, à expansão da aprendizagem expressiva do corpo de uma forma “direta, intencional e sustentável” (Neto, 2020, p. 152).

Todavia, as **atividades desenvolvidas pelos adultos** conferem a possibilidade das crianças se envolverem de forma plena noutras vertentes e, por conseguinte, essa exploração irá projetar os seus interesses e desejos (Folque & Bettencourt, 2018). Além disso, em termos de desenvolvimento, importa estimular as mentes das crianças através de propostas que à partida não são oferecidas no seio familiar, de forma a reforçar as suas capacidades cognitivas em lidar com as tarefas mais complexas com que no futuro se irão deparar (Moyles, 2002).

No que diz respeito à **higiene** das crianças, é crucial que haja uma participação ativa das mesmas, sendo fundamental envolvê-las e respeitá-las em todo este processo (Gonzalez-Mena, 2015). Paralelamente, cabe também aos educadores/as contribuir para que estes momentos sejam encarados como tempos de qualidade, bem como para a

criação de um sentimento de confiança e segurança nas crianças, respeitando as necessidades de cada uma (Gonzalez-Mena, 2015).

Relativamente às refeições, nomeadamente à **alimentação**, estes são momentos nos quais as crianças devem apreciar a comida num contexto social, isto é, de interação com o grupo de pares e com os/as adultos/as (Hohmann & Weikart, 2007). Como vinculam Folque e Bettencourt (2018), é neste contexto relacional e cultural que ocorre a apropriação da autonomia, da autorregulação e da apreciação em assumir a responsabilidade para consigo próprio, mas, também, para com os outros.

Finalmente e por seu turno, as **saídas ao exterior**, segundo Folque e Bettencourt, (2018) permitem às crianças ter a possibilidade de sair do seu espaço da sala e contactarem com outros ambientes, “ampliando as suas experiências e o seu sentido de pertença a uma comunidade e promovendo a sua inserção no mundo” (p. 131). Durante a PPS II, tive oportunidade de observar e participar numa das saídas da organização socioeducativa, na qual “[...] *as crianças brincaram no parque que se encontra a cerca de 200 metros do JI*” (NC, 04 de novembro de 2022, cf. anexo A).

## **1.5. Caracterização do grupo de crianças**

Caracterizar o grupo é importante, na medida em que um grupo de crianças é designado por Fores (1995, citado por Ferreira, 2004) como “um conjunto de indivíduos, portadores de hábitos e biografias particulares que partilham de idades, interesses e necessidades educativas semelhantes” (p. 78). Com efeito, a caracterização do grupo de crianças é, como bem lembra Ferreira (2004), “o segundo retrato das crianças” (p. 67), na medida em que permite facultar informações quanto ao **género**, à **idade** (marcadores biossociais) e ao **percurso institucional dos seus constituintes**. No fundo, é através desta caracterização que é permitido “dar conta da heterogeneidade do conjunto de crianças” (Ferreira, 2004, p. 67).

Assim, o grupo de crianças que venho acompanhando é composto por **20 crianças** sendo oito do sexo masculino e doze do sexo feminino. De acordo com a Portaria n.º 10A/2018, de 19 de junho, um grupo na Educação Pré-Escolar deve ser composto por um número mínimo de 20 crianças e máximo de 25, não sendo conveniente exceder essa meta. Além disso, nos casos em que seja “identificada como

medida de acesso à aprendizagem e inclusão a necessidade de integração da criança em grupo reduzido”, não é possível incluir mais de duas crianças no mesmo grupo que apresentem tais condições excepcionais (*idem*, p. 5).

De salientar, a respeito, que duas crianças do grupo possuem NSE, sendo que uma criança está diagnosticada com uma **paralisia cerebral**, a RC, que “*compreende dificuldades motoras no braço esquerdo, dificuldades na comunicação oral, isto é, a menina não realiza frases apenas fala palavras soltas e, também, não compreende determinadas tarefas*” (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A). A segunda criança, “*o DS, está diagnosticado com perturbação do espectro do autismo (3.º grau), sendo acompanhado pela Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo*” (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A). E, de acordo com o PCG (2022/2023), o SA, foi referenciado dado a um atraso de desenvolvimento global.

A RC é uma menina bem-disposta e que gosta muito de música, tal como revela o seguinte registo: “*A RC segura num livro da área da biblioteca como se fosse uma guitarra e realizar gestos como se estivesse a tocar, à medida que realiza gestos a menina canta*” (NC, 29 de novembro de 2022, cf. anexo A). Já o DS, é um menino que gosta de brincar, sobretudo com os brinquedos do panda: “*Observo que a assistente operacional S incentiva o DS a limpar o seu nariz, dando-lhe um lenço de papel e o menino senta-se a limpar o nariz do seu peluche (panda)*” (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A).

O SA é um menino que gosta de receber apoio por parte da educadora cooperante, sobretudo na realização de algumas atividades, destaco a seguinte NC: “*Observo que o SA procura o apoio da Ma para realizar um jogo de associação com frutas*” (NC, 22 de novembro de 2022, cf. anexo A). Além disso, compreende um vínculo muito próximo com a MF: “*a educadora pergunta a uma criança de cada vez o que fizeram no fim de semana. [...] o SA e a MF dizem que no fim de semana brincaram juntos no parque [...]*” (NC, 07 de novembro de 2022, cf. anexo A).

Quanto à nacionalidade das crianças do grupo, todas são de nacionalidade portuguesa, à exceção da IM e da RL que possuem nacionalidade brasileira e da VF que é venezuelana. Contudo, no que se refere à suas competências linguísticas e comunicativas, não existem problemas, dado que ambas falam fluentemente português e

entendem o que lhes é dito. Ainda assim, existe na sala uma outra situação que merece ser referenciada: *“a menina CR, apesar de não ser brasileira, fala fluentemente português do Brasil”* (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Importa ressaltar ainda, que a MS e a RL chegaram na minha última semana da PPS II, tendo assim, a possibilidade de observar a sua integração que, no caso da MS a esta foi descontraída e acessível, contrariamente à da RL que inicialmente, recusou o contacto com a equipa e em permanecer na sala.

Paralelamente, vale também referir que, estando a organização socioeducativa integrada num bairro social, como referi anteriormente, a **maioria das crianças deste grupo reside junto à organização socioeducativa.**

No anexo C, são apresentadas informações no que se refere ao género, idade e percurso institucional das crianças, isto é: o sexo, a data de nascimento, as idades que compreendem no início e no fim da PPS II, e ainda o percurso institucional de cada uma. Através da análise das mesmas é possível concluir que a idade das crianças em questão varia entre os três e os seis anos, contudo, no início da PPS II, o grupo perfaz em média quatro anos e seis meses. Já no fim da prática, as crianças apresentam uma idade média entre os quatro e os sete meses apresentando uma idade média correspondente a quatro anos. Trata-se, portanto, de um **grupo etariamente heterogéneo** no que se refere às idades. Tal como refere Ferreira (2004), “a idade não corresponde a uma variável natural e [...] a variabilidade de desenvolvimentos biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências” (p. 76).

Concomitantemente, e tal como demonstrado pela seguinte NC: *“Questiono a educadora sobre as crianças que já estiveram no ano anterior, mencionando-me: a CR, a MF, VB, o MB, o DS, o SA, o BP, o AR, o JM e a VF”* (NC, 19 de outubro de 2022, cf. anexo A). No entanto, existem diferenças também neste aspeto, dado que 6 crianças estão a frequentar a sala pela terceira vez e 4 estão a frequentá-la pela segunda vez. Relativamente às crianças que estão a frequentar pela primeira vez a OS, estas perfazem um número de 10, sendo que duas delas frequentaram a valência de Creche: *“Observo que o FS e o KB têm alguma proximidade. A educadora refere que ambos estavam na mesma sala na Creche, logo, já se conheciam antes de entrar no JI”* (NC, 05 de

dezembro de 2022, cf. anexo A). Através destes dados, é possível afirmar que existe, também, **heterogeneidade no que se refere ao percurso institucional de cada criança.**

De acordo com a observação efetuada, as crianças possuem uma **boa relação** com a equipa pedagógica, pois revelam vínculos afetivos bem estabelecidos, sendo visível uma troca de afetos que são retribuídos sempre que as crianças manifestam necessidade de os receber: “*Observo que a VB, ao chegar à sala, abraça a educadora. A Ma retribui esse abraço acariciando a menina*” (NC, 21 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Apesar de as crianças já possuírem **vínculos afetivos com a equipa** e uma relação baseada na confiança e na segurança, estas não estranharam a minha presença na sala, o que facilitou bastante as primeiras interações: “*As crianças não manifestam estranheza na minha presença e nas interações que procurei estabelecer, assentindo que brinque com elas*” (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Todavia, “as crianças (...) não são seres ociosos, sociais ou desprovidos de história” (Ferreira, 2004, p. 66) e, como tal, é importante ressaltar outro tipo de relações sociais, nomeadamente, entre os/as irmãos/ãs. Neste sentido, através das conversas informais com a educadora da sala concluí que praticamente todas as crianças do grupo possuem irmãos mais velhos. Contudo existem exceções, tal como se pode verificar pelo seguinte registo: “[...] o KB, o FS, a VF e o AR são as únicas crianças do grupo que não possuem irmãos e a KL é a única que têm um irmão mais novo” (NC, 23 de novembro de 2022, cf. anexo A).

As **relações entre pares** também têm o seu valor e, neste aspeto, é notória a existência de laços afetivos entre as crianças, que observo tanto nas suas brincadeiras como em certos momentos do quotidiano. Seguem-se alguns registos de observação que permitem depreender essa mesma proximidade, quer no quotidiano – “*Observo que quando a MF acerta algum jogo o SA esboça um sorriso e estica a mão para lhe tocar, mostrando-se feliz por a mesma ter acertado. Percebo que ambos nutrem uma relação de proximidade e afeto*” (NC, 19 de outubro de 2022, cf. anexo A) – como em momentos de brincadeira – “*Observo a RC a chamar, pelo nome, o KB para brincarem juntos pelo espaço exterior*” (NC, 25 de novembro de 2022, cf. anexo A).

Relativamente, ao **desenvolvimento socioemocional**, este prende-se com a necessidade de manter e criar relações de confiança, na medida em que estas são fundamentais para as crianças se desenvolverem (Post & Hohmann, 2011). E neste ponto, as crianças relacionam-se muito bem com os seus pares, **entreajudando-se umas às outras** em diversas situações do dia a dia: *“Observo o BP a ajudar a RC a colocar a sua presença, no respetivo quadro/mapa”* (NC, 21 de novembro de 2022, cf. anexo A). Deste modo, as situações de conflito são raras de observar e, quando acontecem, são facilmente resolvidas: *“O FS bate na barriga do BP e, o menino começa a chorar agarrado à barriga. O FS ao perceber que magoou o par dá-lhe, de imediato, um abraço e pede-lhe desculpa”* (NC, 29 de novembro de 2022, cf. anexo A).

Em relação às interações durante o **brincar**, as crianças têm uma boa relação com os seus pares, na medida em que partilham diversas brincadeiras de jogo simbólico, por via das quais comunicam umas com as outras. Destaco um momento de brincadeira de faz-de-conta, no qual comunicam o que vão interpretar:

*Depois do almoço, observo as crianças a brincar pelo recreio do JI. A CR, o AL e KL, estão a brincar juntos e dizem: “-Somos polícias e vamos apanhar!”. Percebo, assim, que as crianças estão a brincar ao faz-de-conta, assumindo uma profissão* (NC, 04 de novembro de 2022, cf. anexo A).

No que diz respeito aos **afetos**, são crianças muito afetuosas, quer com os/as adultos/as da sala, como referi anteriormente, quer com os seus pares: *“Observo o AR a chorar e diz: “-Quero a mãe”, a menina CR acaricia e conversa com o menino a fim de o acalmar”* (NC, 21 de novembro de 2022, cf. anexo A).

Quanto ao **desenvolvimento físico e psicomotor**, a respeito do qual Post e Hohmann (2011) referem que as crianças aprendem com o corpo e com os movimentos, observei, ao nível, por um lado, da **motricidade global**, que as crianças se deslocam em marcha, correm, saltam e mantêm o equilíbrio com destreza, subindo e descendo as escadas com facilidade, também; e por outro, da **motricidade fina**, que as crianças, globalmente, conseguem agarrar nos materiais de escrita (lápiz, canetas de feltro), assim como em pincéis e/ou nas tesouras, de forma correta. Todavia, algumas crianças possuem dificuldades nestas tarefas, embora demonstrem interesse em realizá-las, tal

como se pode ainda constatar através da seguinte NC: *“O KB e a AR apesar de terem alguma dificuldade em realizar o contorno das letras, demonstram interesse em participar assim, com o meu apoio ambos contornam algumas letras [...]”* (NC, 08 de novembro de 2022, cf. anexo A).

Sobre o **desenvolvimento cognitivo** do grupo, especialmente na comunicação oral, em termos gerais, as crianças do grupo comunicam corretamente, expressando-se de forma adequada. No entanto, as crianças realizam frases simples e necessitam de algum apoio para enriquecer o seu vocabulário. Segue-se um exemplo de um momento no qual a educadora cooperante estimula ao enriquecimento do vocabulário das crianças: *“A educadora conversa com as crianças sobre alguns conceitos inerentes ao globo terrestre e conta a história Os de cima e os de baixo, de Paloma Valdivia, com o objetivo de fomentar conceitos sobre o mundo”* (NC, 25 de novembro de 2022, cf. anexo A). Ainda sobre a **dimensão cognitiva**, o grupo tem obviamente as suas **preferências** no que diz respeito às áreas da sala e, pelas observações que realizei, a **área dos jogos de mesa** é claramente, aquela que é mais procurada pelas crianças, ou seja, pela qual demonstram um maior interesse em explorar. Paralelamente, as crianças realizam com facilidade *puzzles* e jogos de associação e de encaixe, conseguindo, através da sua exploração, manter-se concentradas por algum tempo, em resultado do interesse que manifestam pelos mesmos.

Não obstante, além da área dos jogos de mesa, as crianças também demonstram interesse pela **expressão musical**, tal como se pode verificar pela seguinte NC: *“A educadora coloca músicas (através do computador) inerentes à temática do Halloween, para as crianças ouvirem. As crianças demonstram interesse pelas mesmas, dado que, as cantam enquanto ouvem”* (NC, 28 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Também as **histórias** integram o rol de preferências destas crianças, que se mantêm em silêncio e muito atentas durante a audição das mesmas – *“Observo que as crianças, ficam em silêncio durante o conto da história e observam atentamente as ilustrações presentes no livro”* (NC, 18 de outubro de 2022, cf. anexo A) -, e entusiasmando-se ainda com a possibilidade de trazerem livros de casa para a educadora cooperante contar: *“[...] o BP pede à Ma para contar uma história que trouxera de*

*casa – Está uma cobra na minha escola, de David Williams*” (NC, 02 de dezembro de 2022, cf. anexo A).

As **atividades orientadas**, por seu turno, permitem às crianças contactar e explorar diferentes materiais. O seguinte registo reflete o interesse das crianças pelas mesmas: “A CG no final da construção do pai Natal diz: “-Que divertido!”” (NC, 06 de dezembro de 2022, cf. anexo A).

No que se refere às **rotinas**, é de frisar que o grupo se mostra capaz de antecipar ou prever os seus momentos, identificando e/ou alertando, inclusive, para aquele que não tenha sido realizado, por exemplo, à tarde em grande grupo “O BP refere que não realizámos a rotina habitual da manhã, logo incentivo as crianças a realizar a mesma (preenchimento do mapa do tempo e contagem do mapa das presenças)” (NC, 08 de novembro de 2022, cf. anexo A). No campo das rotinas, é de frisar que, em relação à **higiene**, as crianças são autónomas, dado que se deslocam sozinhas até à casa de banho, contudo “a CG necessita de apoio para ir à casa de banho (colocar o redutor na sanita), bem como a RC, o KB e o DS, que usam fralda” (NC, 19 de outubro de 2022, cf. anexo A). Quanto à **alimentação**, “A educadora refere que as crianças comem bastante bem e que conseguem comer de forma autónoma, à exceção do DS que conta com um apoio individualizado de um monitor das AAAF para o alimentar” (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Assim, é perceptível que, tanto na higiene, como na alimentação, as crianças são **autónomas**, embora ainda existam alguns aspetos da rotina diária nos quais se verifica uma progressão da autonomia. Se no início PPS II, o grupo estava a aprender algumas regras, “[...] como por exemplo na arrumação da sala e, por isso, a área das bonecas está fechada até essa aprendizagem ser adquirida pelas crianças do grupo” (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A); ao longo deste período, pude observar que a área da casa das bonecas foi abrindo de forma gradual, o que significa, efetivamente, uma progressão da autonomia por parte do grupo. Para a progressão da autonomia é, naturalmente, fundamental o papel da educadora e, neste sentido, a mesma escolheu definir várias estratégias, como por exemplo: “[...] identificar as cadeiras com os nomes das crianças [...] sobretudo para potenciar uma maior autonomia por parte do grupo” (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A).

De forma geral, o grupo revela um sentido de **cooperação** e **entreaajuda** muito aprimorado entre pares - “*Observo que o MB ajuda o AR a despir o casaco e, posteriormente, a vestir o seu bibe*” (NC, 21 de outubro de 2022, cf. anexo A) - mostrando-se também muito **afetuoso** e reclamando atenção:

*Chego à sala e a KL dá-me um abraço que retribuo, interagindo com a menina e dizendo-lhe “-Bom dia!”. A menina retribui e pede-me para me sentar ao seu lado a realizar um jogo. Aceito a sua proposta e brinco com a menina* (NC, 25 de outubro de 2022, cf. anexo A).

## 1.6. Caracterização das famílias

Retratar os traços dos **contextos familiares das crianças** é muito importante, no entanto, não são esses traços que servirão para definir *quem estas são*, mas sim para começar a compreender as mesmas pelo que *estas fazem* (Ferreira, 2004).

Assim sendo, é **importante caracterizar as famílias** porque estas são a base principal da educação da criança, uma vez que é no seio familiar que as crianças aprendem as regras, os valores e os costumes sendo os pais os primeiros educadores de infância dos seus filhos” (Spodek, 2002, p. 9).

De acordo com PCG (2022/2023), a relação que a equipa estabelece com as famílias é sobretudo de **cooperação**, privilegiando, a **participação dos pais** como primeiros agentes educativos e responsáveis pela educação das suas crianças, de modo que se estabeleça uma dinâmica interativa que se reflita positivamente na educação das crianças. Através das observações realizadas, durante a PPS II, pude observar a participação dos pais por exemplo: “*Observo que a equipa de ambas as salas do JI, promove a participação da família na realização de uma decoração de Natal, mais propriamente: um desenho com um presente de Natal, impresso em papel cavalinho, em formato A3*” (NC, 25 de novembro de 2022, cf. anexo A).

A **comunicação** frequente e o **envolvimento** com as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem é crucial e deve ser mantido ao longo do tempo (Gonzalez-Mena, 2015). Desta forma, enquanto profissionais devemos ser recetivos no que toca à comunicação, cujo objetivo principal é desenvolver habilidades de escuta

para identificar em conjunto com as famílias problemas e/ou soluções (Gonzalez-Mena, 2015).

Remetendo para a prática, o **envolvimento parental** no JI é realizado tanto presencialmente como, através de uma plataforma digital - “*A educadora menciona que recorre a uma **plataforma digital** para contactar com os pais*” (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A), bem como, através de **e-mail** – estas ferramentas *online*, acabam por ter as suas potencialidades, uma vez que, permitem uma **maior comunicação** entre a escola e a família. Tal como consta o PCG (2022/2023) a comunicação por e-mail é o recurso mais utilizado para comunicar com as famílias e partilhar conhecimentos e vivências das crianças.

Além disso, a educadora explicou-me que existem reuniões durante - “[...] *são realizadas quatro reuniões por ano com as famílias, sendo uma de acolhimento/receção aos pais e as restantes para as avaliações [...]*” (NC, 03 de janeiro de 2023, cf. anexo A). Contudo, durante o ano “[...] *sempre que necessário, as reuniões individuais, tanto podem ser agendadas pela educadora como pelas famílias*” (NC, 03 de janeiro de 2023, cf. anexo A).

De acordo Matos (2003) é importante que existam reuniões presenciais e/ou através dos meios de comunicação e de informação, para envolver a participação das famílias e comunicar diretamente com as mesmas a fim de resolver algum problema ou situação existente acerca da(s) criança(s).

Em casos de maior gravidade a organização possui, também, os **contactos telefónicos** dos pais para **informar** os mesmos sobre determinadas situações, como por exemplo: “*A IM apresenta febre, como tal, a educadora liga para a mãe da menina a informar da situação*” (NC, 28 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Paralelamente, a organização socioeducativa compreende os AAAF que têm um papel intransponível, uma vez que, **asseguram e acompanham as crianças** antes, durante e depois do período letivo de atividades educativas (PE, 2020/2024).

Quando emerge algum **trabalho de projeto**, a educadora cooperante também envolve a família, pedindo para contribuírem na descoberta das crianças. A seguinte NC está relacionada com o envolvimento das famílias num projeto, que segui as fases da MTP: “[...] *a educadora, relembra as crianças sobre o que pediu no dia anterior*

*(perguntar aos pais as frutas que vêm da terra e as que vêm das árvores) para o projeto” (NC, 25 de outubro de 2022, cf. anexo A).*

Ora, o trabalho desenvolvido com a família, tem como objetivo promover a **comunicação** e as **conexões** entre o mundo familiar da criança e o mundo educativo (Folque *et al.*, 2015), uma vez que, as famílias compreendem um papel imprescindível na articulação do trabalho com a equipa pedagógica (Lino, 2018).

Posto isto, importa referir que a **participação das famílias** também pode ser realizada entre as próprias crianças, como por exemplo: *“O primo do KL surge no refeitório e ambos acariciam-se. Depois, o primo do KL apoia-o a cortar a carne e ambos se despedem” (NC, 25 de novembro de 2022, cf. anexo A).*

Paralelamente, torna-se fulcral conhecer a **estrutura familiar**, e é de destacar que grande parte das famílias são recompostas levando, por sua vez, a determinadas vivências, nomeadamente:

*Em conversa com a educadora a mesma refere que a VF tem os pais divorciados e que o tribunal decidiu que a menina está uma semana com a mãe e outra com o pai. No entanto, como o pai vive no porto, a menina só vem ao JI de duas em duas semanas (NC, 18 de outubro de 2022, cf. anexo A).*

De facto, as aprendizagens são realizadas, “de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e família, em que todos aprendem com todos” (Lino, 2013, p. 111). Logo, “o incentivo e a participação dos pais, como primeiros agentes educativos das crianças e como responsáveis pela educação dos filhos é fundamental” (PCG (2022/2023, p. 16). E, para tal, o **diálogo** e a **partilha de informações/experiências** são fundamentais para a construção de uma interação, colaboração e comunicação enriquecedora (Lino, 2013).

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

## 2.1. Intenções para a ação e objetivos

Enquanto futura Educadora de Infância, pretendo desenvolver um **trabalho de qualidade** com a **equipa pedagógica**, com as **crianças** e com as respetivas **famílias**, tendo em conta as especificidades de cada grupo, da organização socioeducativa e os interesses e preferências das famílias. Assim, após caracterizar o contexto, nas suas diferentes dimensões, as crianças e os seus diferentes intervenientes, com os/as quais tive a honra de contactar, torna-se basilar, neste segundo capítulo, apresentar as minhas **intencionalidades educativas** que foram a base para o processo de intervenção que fui cimentando de forma progressiva e que foi regulado pelas mesmas caracterizações realizadas no capítulo anterior.

Deste modo, enquanto estagiária, tentei estabelecer uma correlação entre as caracterizações do contexto e as minhas intenções para a ação, uma vez que existiu a necessidade de adequar a minha ação a todos os intervenientes que fazem parte integrante do JI na qual permaneci durante a PPS II. Além das caracterizações efetuadas, foi essencial analisar, reflexiva, permanente e continuamente, a minha intervenção, ao longo de todo o seu percurso, e numa perspetiva formativa, de forma a adequar a minha prática pedagógica ao respetivo contexto.

Tal como referi na breve carta de apresentação que redigi (cf. anexo A), “*tenho a certeza que todos juntos iremos certamente crescer e aprender*”, acreditando, vivamente, que o desenvolvimento profissional resulta de um crescimento que o/a educador/a “adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003, citado por Marcelo, 2009, p. 10).

A meu ver, a **observação dos espaços**, do **tempo**, dos **materiais**, das normas reguladoras, da equipa educativa, das crianças e das famílias, foi fornecendo pistas para a minha ação pedagógica durante a PPS II. Tal como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a observação e a escuta devem ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimentos sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos. Também Gonzalez-Mena e Eyer (2014) esclarecem que uma habilidade de observação aguçada é algo vital para todos os/as educadores/as.

De salientar que consultar os documentos orientadores da organização socioeducativa também contribuiu, significativamente, para situar e definir as minhas intencionalidades. A proximidade com as intenções estabelecidas pela organização socioeducativa, deram continuidade ao processo que já tinha sido desenvolvido e, por isso, procurei alinhar a minha intervenção com as da equipa pedagógica.

De seguida, apresento as intencionalidades que guiaram a minha prática pedagógica, devidamente fundamentadas, com base em três eixos de intervenção nomeadamente: as **crianças**, as **famílias** e a **equipa pedagógica**.

### **2.1.1. Com as crianças**

Com base na caracterização do grupo e da própria observação e intervenção que realizei ao longo da PPS II, defini várias intenções para a minha prática, nomeadamente: (i) **legitimar a voz das crianças**; (ii) **estabelecer uma relação de afeto**; (iii) **valorizar o brincar**; (iv) **planear propostas para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças**; (v) **promover a autonomia**; e (vi) **fomentar a cooperação e entreajuda entre as crianças**.

Assim, durante a minha ação, procurei sempre **legitimar a voz das crianças**, isto é, “[...] não só ouvi-las, mas possibilitar que a sua voz tenha implicações na alteração da realidade” (Coutinho, 2013, p. 224). As crianças são, pois, atores sociais e sujeitos de direitos (Tomás, 2011) e é basilar dar-lhes “voz” e poder de decisão, valorizando a sua participação, já que possuem distintas especificidades e individualidades (Fernandes & Tomás, 2011). Na seguinte NC, destaco um momento em que o respeito pelo ritmo e pelas especificidades das crianças esteve presente na minha prática: *“Durante o tempo no refeitório surge uma situação em que a menina CG não quer mais sopa e empurra a taça, acabo por respeitar a sua vontade e não forço a menina a comer”* (NC, 24 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Procurei, também, **estabelecer uma relação de afeto** com as crianças, partindo da ideia de que é essencial estabelecer-se uma relação segura e assertiva, baseada no afeto, dado que a afetividade e o cuidar devem fazer parte integrante de todas as relações pessoais (Wellichan & Adurens, 2018) ou que, como define Cavalcante (s.d.), “cuidar é uma atitude de envolvimento afetivo com algo ou alguém que vai para além

de nós mesmos alcançando dimensões da esfera pessoal, social, ecológica e espiritual” (Cavalcante, s.d., p. 54). Em suma, apoio a minha a ação pedagógica na ideologia de Gonzalez-Mena e Eyer (2014), que referem que, embora as crianças sejam bastante competentes, estas dependem em larga medida de experiências consistentes e positivas com um ou mais adultos/as para se tornarem crianças mais seguras e autoconfiantes. De referir que estabelecer um vínculo afetivo com as crianças deste grupo não foi difícil, uma vez que o mesmo já é, por si, muito afetuoso, conforme demonstra o seguinte registo: “*Despedi-me das crianças que seguiam para o recreio, mas a VF correu para dentro da sala e abraçou-me*” (NC, 18 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Quanto à intenção de **valorizar o brincar**, pretendi, para além da valorização do ato em si, garantir momentos significativos da sua exploração, mostrando-me disponível para brincar com as crianças. Segundo Neto (2020), os/as educadores/as devem, de facto, dar-se a conhecer, mas também valorizar a dimensões lúdicas da criança, isto é, “saber agir brincando com a experiência” (p. 126), visto que “o brincar é uma forma especial de atividade, que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas (...) que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria (...) [facilitando] a integração no mundo das relações sociais” (Solé, 1989, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p.41). Dito de outro modo, “o brincar é, assim, espaço de construção” (*idem*). Enquanto estagiária, observar as crianças e brincar com as mesmas permitiu-me conhecer melhor as suas características, os seus interesses, as suas necessidades e preferências: “*Observo que as crianças estão muito felizes a brincar pelo espaço. Contudo, há uma preferência em brincar no balouço, assim, como nas cordas*” (NC, 04 de novembro de 2022, cf. anexo A). Até porque, como refere Neto (2020), observar as crianças a brincar, a expressarem o corpo é uma estratégia imprescindível para intervir com qualidade.

Posteriormente, a intenção de **planear propostas para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças** foi outro princípio pelo qual regi a minha prática. E das propostas dinamizadas neste âmbito, destaco que tive sempre em atenção os interesses das crianças. Tal como refere Santana (2009), é essencial construir propostas que vão ao encontro das necessidades das crianças, nunca esquecendo, evidentemente, que as crianças “têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2009, p. 30). Assim,

para que o/a adulto/a consiga compreender cada criança, deve recorrer à escuta e à observação como elementos-base para a descoberta dos interesses e necessidades das crianças (Parente, 2012).

Quanto à intenção **promover a autonomia**, esta esteve também presente na minha ação e expressou-se sobretudo em momentos da rotina, pois considero que são primordiais para oferecer às crianças oportunidades de alcançarem essa competência. A exemplificá-lo, leia-se o seguinte registo: “*Após regressarem à sala incentivo as crianças a arrumar os chapéus nos cabides, a realizar a higiene, e depois a sentarem-se no tapete da sala*” (NC, 25 de novembro de 2021, cf. anexo A). Tendo sido o incentivo um aspeto integrante da minha prática, é importante salientar que “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 27).

Finalmente, e apesar de surgir como última intencionalidade, a **de fomentar a cooperação e a entreaajuda entre as crianças** definiu, igualmente, a minha prática, na medida em que incentivei as crianças a cooperar com os seus pares: “*Observo a dificuldade que o KB tem em montar um jogo de associação de frutas. Incentivo o BP a apoiar o par na realização do jogo e o mesmo aceita prontamente*” (NC, 28 de novembro de 2022, cf. anexo A). De acordo com Post e Hohmann (2011), é crucial o apoio por parte do/a adulto/a nas interações sociais que as crianças estabelecem, com o objetivo de propiciar relações positivas entre pares.

Após terminar as intenções delineadas para o grupo de crianças, posso afirmar que, em grande medida, estas permitiram-me dar continuidade ao trabalho que já era desenvolvido pela equipa pedagógica, pois, estas intenções revelaram-se estar realmente presentes no dia a dia das crianças.

### **2.1.2. Com as famílias**

Tendo em conta que as famílias têm um papel crucial na vida das crianças, torna-se também primordial, a meu ver, estabelecer uma relação de complementaridade e de articulação entre a escola e a família, com vista ao sucesso e bem-estar de todos os intervenientes envolvidos na OS, mas em especial das crianças. Todavia, estabelecer uma relação com as famílias nem sempre é fácil, resultando de “[...] um processo lento e

que requer disponibilidade de parte a parte para (re)conhecer o outro” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 122).

Assim, partindo desta concepção, a minha principal intenção residiu em **promover uma comunicação com as famílias**, pois é importante que as elas se sintam confiantes com a minha presença e me vejam como alguém que contribuirá para o desenvolvimento e bem-estar das suas crianças. Neste sentido, o primeiro passo para o estabelecimento dessa confiança foi dar-me a conhecer, através da minha carta de apresentação (cf. anexo A), e, paralelamente, mostrar-me recetiva para os diálogos informais.

Segundo Folque e Bettencourt (2018), “o trabalho com a família tem como objetivo promover a comunicação e as conexões entre o mundo familiar da criança e o mundo da [OS], capaz de ampliar a aprendizagem das crianças” (p. 122). A comunicação que se estabelece com os pais através das conversas informais é fundamental para o fornecimento de informações às famílias em relação às ações e comunicações das crianças. Nessa medida, os momentos de entrada e/ou saída constituem momentos-chave para a promoção desses mesmos diálogos com os pais (Post & Hohmann, 2011), de que a seguinte NC é, aliás, esclarecedora:

*Observo que um dos monitores das AAAF, o D, acompanha a CG até à mãe, que se encontra ao portão da organização socioeducativa. A CG chama pelo meu nome e acabo por identificar e explicar que sou a estagiária da sala 1. A mãe explicita que a menina está há pouco tempo na organização socioeducativa e que ainda está em processo de adaptação (NC, 24 de outubro de 2022, cf. anexo A).*

O segundo passo coincidiu com a entrega do protocolo de consentimento informado relativo ao portefólio de uma criança do grupo (cf. anexo D), que me fez integrar na minha prática outra intencionalidade – **respeitar as decisões das famílias**. O respeito deve ser um elemento basilar em todas as interações sociais, mas principalmente entre os/as adultos/as, porque as crianças necessitam de estabelecer interações com adultos/as diariamente, ou seja, que lhes deem atenção e as respeitem como são (Gonzalez-Mena, 2015). A seguinte NC ilustra o pedido de entrega para a

realização do consentimento informado, referente ao portefólio individual da criança: “[...] *peço para entregar o consentimento informado da IM às famílias, para proceder à realização do portefólio de desenvolvimento da menina*” (NC, 07 de novembro de 2022, cf. anexo A).

Contudo, além da comunicação e do respeito, outra das minhas intenções, foi a de **assegurar a partilha de diversas experiências das crianças**, com a finalidade de dar a conhecer o que acontece na OS. Segundo Lino (2013), o diálogo e a partilha de informações/experiências são experiências-chave para a construção de uma interação, colaboração e comunicação enriquecedoras. Como tal, tornam-se relevantes as conexões e os diálogos entre ambos os universos familiar e educativo da criança (Folque *et al.*, 2015). Neste sentido, cobri de alguma forma esta intenção através de vídeos que fui realizando de determinados momentos – “*Proponho à educadora realizar um vídeo com os registos fotográficos que retirei do grupo a brincar nos pneus para colocar na plataforma digital para as famílias verem. A Mãe concorda e aceita a minha proposta*” (NC, 21 de outubro de 2022, cf. anexo A) – ou em épocas festivas – “*Sugiro à educadora realizar um vídeo sobre o Halloween para enviar aos pais com todos os registos fotográficos que realizei das crianças ao longo do dia. A educadora aceita a sugestão*” (NC, 31 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Finalmente, a minha última intenção, mas não menos importante, diz respeito ao **envolvimento da família nas propostas pedagógicas**, dado que, é fundamental contribuir colaborativamente e cooperativamente com as famílias (Marcondes & Sigolo, 2012). O seguinte registo espelha a participação de um elemento familiar numa das atividades desenvolvidas com as crianças: “*Com a participação da mãe da IM na sala, realizámos mais uma atividade do projeto [...] A mãe da menina, como já se tinha pedido, trouxe um doce típico do Brasil, mais propriamente um brigadeiro*” (NC, 09 de janeiro de 2023, cf. anexo A).

### **2.1.3. Com a equipa pedagógica**

Relativamente à equipa pedagógica, desde cedo adotei uma atitude de compromisso e respeito para com ela, pois só assim é que estabelece um trabalho colaborativo de qualidade. De acordo com Lino (2013), “o trabalho em equipa

desenvolve-se em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências” (p. 135). Simultaneamente, ao apoiar diretamente a individualidade de cada criança deve existir uma troca de experiências entre toda a equipa pedagógica acerca do desenvolvimento das mesmas (Araújo, 2018). Posto isto, o trabalho em equipa deve caracterizar-se como ativo, apoiante e respeitador, de modo a construir, progressivamente, uma relação positiva, de confiança e, ainda, de entreajuda (Hohmann & Weikart, 2007).

Neste sentido, a minha primeira intenção, neste eixo de intervenção, passou por **conhecer a equipa educativa, procurando ir ao encontro das suas dinâmicas e intenções**. Assim, conversar e observar a educadora da sala, bem como a assistente operacional, na própria prática educativa, tornou-se fundamental para, então, conhecer as dinâmicas, as ações e os pontos de vista de cada profissional, pois, não podemos esquecer que os profissionais nos abrem as portas e nos ajudam no processo de integração nas rotinas da sala e também a agir, tendo por base uma coerência com o trabalho realizado pela própria equipa.

Considerando a importância do trabalho colaborativo para o ambiente educativo, revelou-se imprescindível **adotar uma postura de total disponibilidade para o trabalho em equipa cooperando sempre nas propostas pedagógicas**. Esta disponibilidade permitiu-me observar o modo como poderia agir dentro das mesmas perspetivas das restantes profissionais, em relação a futuras intervenções ou planificações. O seguinte registo espelha esta uniformização da prática quanto às planificações e intervenções: *“Depois de observar, a educadora a realizar a atividade, esta incentivou-me a realizá-la, com uma criança de cada vez, de modo a não correr o risco de errar como tinha acontecido anteriormente”* (NC, 31 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Sendo a partilha e a comunicação um elemento-chave para desenvolver um trabalho em equipa de qualidade, a **partilha com a equipa de todo o trabalho desenvolvido durante a PPS II** revelou-se também uma intenção bastante importante para conseguir esclarecer dúvidas e atingir objetivos e metas. Segundo Dias (2004), “o envolvimento dos profissionais no diálogo e na negociação sobre o trabalho pedagógico

e permitindo que assumam a responsabilidade na condução de suas práticas e na adoção de valores e linguagens” (p. 261).

### 3. INVESTIGAÇÃO NO JI

| | " | | " |

### 3.1. Problemática emergente

Desde a primeira semana, pude observar que a dimensão da **cooperação** e a **entreaajuda** entre o grupo de pares estava muito presente na realidade onde me encontrava – “*As crianças realizam exercícios de equilíbrio sobre os pneus e cooperam uns com os outros, dando as mãos para se ajudarem*” (NC, 21 de outubro de 2022, cf. anexo A). E, em conversa informal com a educadora cooperante, também constatei que a dimensão da **cooperação é uma das grandes intenções da sua prática pedagógica**, tal como se pode verificar no seguinte registo:

*A educadora refere que a base da sua prática pedagógica é alcançar um ambiente de entreaajuda entre os pares e, dar muito afeto às crianças, pois considera que os mesmos são um fator imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças* (NC, 25 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Assim, incentivar a entreaajuda entre os pares, também passou a ser um **aspecto central na minha ação e prática pedagógica**, contribuindo para a minha formação pessoal e profissional.

Embora as questões da cooperação estejam bem reportadas na literatura, o meu interesse em saber quais são as conceções dos/as educadores/as de infância acerca desta temática, bem como, as perspetivas dos/as futuros/as educadores de infância tornou-se o ponto chave desta investigação. Assim, **as perguntas que me surgiram** e que pretendo, de alguma forma, responder nesta investigação são as seguintes: (i) “Como é que os/as educadores/as e os/as futuros/as educadores/as percecionam a cooperação em JI?” (ii) “Quais os contributos da aprendizagem cooperativa e no desenvolvimento das crianças inseridas num grupo etariamente heterogéneo? e (iii) “Que estratégias podem ser adotadas na ação pedagógica para fomentar a cooperação entre as crianças?”.

Neste seguimento, senti necessidade de indagar as conceções dos/as educadores/as de infância e dos/as futuros/as educadores/as de infância acerca da aprendizagem cooperativa, e como tal, o tema definido para a presente investigação - “*A aprendizagem cooperativa num grupo heterogéneo de jardim de infância: conceções de educadores e futuros educadores*” – ganhou pertinência, na medida em

que me permitia compreender a importância da aprendizagem cooperativa nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, especialmente num grupo heterogéneo, e, por sua vez, o papel do/a educador/a para fomentar a cooperação entre as crianças.

Neste sentido, os **objetivos que defini para esta investigação** foram: (i) aferir e caracterizar as conceções dos/as educadores/as e dos/as futuros/as educadores/as em relação à cooperação no JI; (ii) analisar a influência que a aprendizagem cooperativa tem no desenvolvimento das crianças num grupo etariamente heterogéneo; e (iii) identificar estratégias, na ação pedagógica, para fomentar a cooperação entre as crianças.

## **3.2. Fundamentação teórica**

### **3.2.1. A cooperação em JI**

A cooperação pode ser **definida como uma metodologia** que apoia as crianças no processo de aprendizagem (Lopes & Silva, 2009), uma vez que, “aprender a cooperar com os outros no próprio ato de aprender, é assumir a nossa própria condição comunitária, onde cada um não é sozinho” (Cochito, 2004, p. 13). Neste sentido, a cooperação “é uma construção de dois ou mais pares que estabelecem uma relação de horizontalidade e em que cada um bebe das ideias do outro” (Fuertes & Tandem, 2021, p. 5), com a finalidade de facilitarem entre si a concretização de um objetivo ou um resultado final (Panitz, 1996, citado por Freitas & Freitas, 2003).

Além disso, a cooperação constitui um fator de **motivação para a aprendizagem** das crianças (Cochito, 2004) que, como referem Fuertes e Tandem (2021), as crianças “evoluem e aprendem com os contributos mútuos, reconhecendo e valorizando o papel de cada um, com liberdade, satisfação, responsabilidade e autodeterminação” (p. 5). Também, Silva *et al.* (2016) evidenciam que o **trabalho cooperativo** é de extrema importância na educação pré-escolar, pois transmite a oportunidade às crianças de “**confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades** colocadas por uma tarefa comum” (p. 25).

Assim, através de uma componente de cooperação, as crianças desenvolvem-se e aprendem.

Em **grupos heterogéneos**, por se encontrarem em **diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem**, esta mesma estratégia potencia uma dinâmica diferente entre os intervenientes e, como tal, oferece **benefícios importantes para as crianças** que os integram (Rasmussen, 2005). A **constituição de um grupo heterogéneo ocorre especialmente em zonas rurais**, e particularmente em escolas com menores dimensões, sendo o número de crianças com a mesma faixa etária raramente suficiente para formar um grupo homogéneo (Lemos, 2001), ou em **escolas públicas cuja realidade social é comum** (Kron *et al.*, 2014). Segundo Rego (1994) citado por Matsumoto e Campos (2008), a **heterogeneidade entre as crianças** é vista como um facto crucial para o estabelecimento de relações pois, acrescenta ao dia a dia a possibilidade de **trocar ideias sobre o mundo**, uma **ajuda mútua** que, por sua vez, leva ao **alargamento das capacidades individuais**.

Neste sentido, a **heterogeneidade etária**, como referem Gray (2011) e Rasmussen (2005), **fomenta a cooperação**, uma vez que, as **crianças mais novas** procuram a liderança, o apoio e a empatia das mais velhas e que, as **mais velhas** terão a necessidade de dar apoio e orientação às mais novas. Assim, num grupo heterogéneo, é exequível que **crianças de diferentes idades estabeleçam uma amizade** que lhes dará várias perspetivas de interação e envolvimento no grupo (Rasmussen, 2005).

### **3.2.2. A aprendizagem cooperativa num grupo heterogéneo**

O desenvolvimento da cooperação possibilita sobretudo, às crianças desenvolverem o **respeito umas pelas outras** (Gonzalez-Mena, 2015), enriquecerem a sua **aprendizagem social e cognitiva** (Niza, 1992, citado por Folque, 2018), e entreajudarem-se **na gestão de conflitos**, evitando assim ambientes de competitividade (Lopes & Silva, 2009). Não obstante, a cooperação também possibilita o **desenvolvimento da autonomia** (Bronson, 2000) e a **promoção da inclusão** (Correia, 2003).

As crianças integradas em grupos heterogéneos, de acordo com Pavan (1992, citado por Teixeira *et al.*, 2011), apresentam melhorias “ao nível da **autoestima**,

aumento das condutas **prósociais** ao nível do cuidar, tolerância, paciência e entreatajuda, atitude positiva e relação à escola, relações interpessoais, responsabilidade individual e diminuição de problemas relacionados com a disciplina” (p. 59). Como reforçam Silva *et al.* (2016) “trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros” (p. 25), contribuindo, portanto, para a aprendizagem da criança relativamente à defesa das suas ideias, ao **respeito** pelos outros que a rodeiam e, conseqüentemente, para o **desenvolvimento** de todos.

Além disso, devido à dinâmica dos grupos etariamente heterogêneos, existe uma maior **fomentação da cooperação** (Gray, 2011 & Rasmussen, 2005) dado que:

as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir (Folque, *et al.*, 2015, p. 22).

Ora, o **cuidar** que as crianças mais velhas dão às mais novas leva a que estas, mais tarde, se tornem capazes de dar exatamente o mesmo apoio que receberam (Teixeira *et al.*, 2011). Desta forma, um dos principais **benefícios da heterogeneidade prende-se com as relações que os pares estabelecem** entre eles, fruto das interações que passam a existir diariamente entre as crianças (Rasmussen, 2005). Como reforçam Silva *et al.* (2016), “a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (p. 10).

As **interações** podem partir, por exemplo, de **brincadeiras colaborativas** nas quais as crianças constroem em conjunto e, partilham competências ou ideias que contribuem para essas mesmas brincadeiras e/ou parcerias. Todavia, manter a brincadeira não é uma tarefa fácil, pois depende das **competências sociais** das crianças e da sua intencionalidade, do seu desejo de amizade, e da capacidade de manter a ideia (Hohmann & Weikart, 2007). Gray (2011) revela, a respeito, que as crianças mais

novas, quando integradas num grupo heterogéneo, se envolvem em brincadeiras mais complexas e dinâmicas, fruto do apoio que recebem das crianças mais velhas.

Neste sentido, a formação de grupos etariamente heterogéneos contribuem para que as crianças se adaptem melhor a **nível social**, sendo a aprendizagem em grupo igualmente valorosa para o seu desenvolvimento cognitivo (Matsumoto & Campos, 2008). Contudo, as **brincadeiras cooperativas** têm “os seus pontos altos e baixos consoante as crianças enfrentam pontos de vista, desejos e experiências conflituosas (Hohmann & Weikart, 2007, p. 609). Segundo Fontes e Freixo (2004), citados por Cunha e Uva (2016), “os **conflitos e a diversidade dos pontos de vista são a base da cooperação**, pois são estimuladores da capacidade de dialogar, resolver os problemas e gerir os conflitos existentes entre os membros do grupo” (p. 139).

Evidentemente que a **autonomia**, devido à cooperação entre os pares, também se **constitui como uma oportunidade vantajosa**, uma vez que as crianças exercem um papel mais dinâmico (Nichols *et al.*, 2010), sendo o **envolvimento ativo** com os pares, e no seu ambiente, a melhor forma das crianças aprenderem (Ronksley-Pavia *et al.*, 2019). Como vincula Bronson (2000), as crianças carecem, na verdade, de **desafios apropriados** e oportunidades únicas que as levem a desenvolver a sua autonomia. Para Folque (2018), educar as crianças num ambiente de cooperação e solidariedade são valores cruciais na vida democrática defendidos pelo MEM<sup>3</sup> e, utilizada como estratégia, a cooperação revela-se uma forma de desenvolver **interações positivas** entre as crianças, especialmente em crianças com NSE aumentando o ritmo de todas e, também, melhorando o clima relacional da sala (Correia, 2003). Aliás, segundo o mesmo autor, a **aprendizagem em cooperação**, respeitando as diferenças é um pressuposto da inclusão.

Todavia, apesar das grandes potencialidades da cooperação, existem também, alguns **desafios**: por um lado as crianças mais novas podem tentar **usufruir do apoio** das crianças mais velhas, em tarefas que conseguem realizar sozinhas no seu quotidiano (Rasmussen, 2005), e, por outro lado, as crianças mais velhas podem revelar-se **prepotentes**, levando conseqüentemente as mais novas a sentirem-se intimidadas

---

<sup>3</sup> Na Caracterização da organização socioeducativa explícito com maior destaque o MEM.

(Rasmussen, 2005; Teixeira *et al.*, 2011). Além disso, em termos de **exploração**, se uma criança mais nova se torna ciente das suas naturais limitações e/ou fragilidades (físicas ou intelectuais), esta pode manifestar alguma resistência em realizar novas explorações e, conseqüentemente, as atividades para as crianças mais velhas podem revelar-se pouco desafiantes, levando-as a perder o interesse em descobrir e/ou explorar (Rasmussen, 2005).

### 3.2.3. O papel do/a educador/a na fomentação da cooperação

A cooperação não é uma metodologia espontânea e fácil, mas o/a educador/a deve “**assumir a cooperação como ‘natural’**” (Cochito, 2004, p. 5), reforçando a ideia de que o/a educador/a deve conseguir **promover momentos nos quais favoreça a aprendizagem** entre as crianças, pela possibilidade de trocarem experiências pessoais e sociais que serão importantes para desenvolver as suas competências individuais (Afonso, 2007).

Como refere Bronson (2000), o/a educador/a **deve promover situações apropriadas em termos sociais**, apoiando o esforço da criança para participar e cooperar com os outros, elegendo determinadas estratégias de orientação que a ajudem a autorregular os seus comportamentos. Por outras palavras, o/a educador/a tem um papel crucial em **incentivar as crianças a dialogarem entre si**, partilhando com os pares as suas conquistas (Teixeira *et al.*, 2011). Além disso, o/a educador/a deverá promover **momentos de diálogo** em grande grupo, nos quais as crianças, com o apoio do adulto, planeiem e reflitam sobre o que podem fazer (Hohmann & Weimar, 2007). Assim, segundo o mesmo autor, o/a educador/a deve dar oportunidade às crianças de, por exemplo, **planearem em conjunto**, privilegiando o que também vinculam Fuertes e Tandem (2021): “a cooperação [como] espaço no qual a participação é partilhada, as posições são negociadas, e as realizações são co construídas” (p. 5). Não obstante, o/a educador/a também poderá, através do diálogo, **encorajar as crianças a conversar** em situações de conflito (Teixeira *et al.*, 2011).

Concomitantemente, o/a educador/a pode promover a cooperação entre as crianças através de **brincadeiras** nas quais seleciona **materiais** que precisem de ser explorados em conjunto, mas, também, em **projetos cooperativos** por via dos quais o/a

educador/a pode promover atividades orientadas (Gonzalez-Mena, 2015), tais como **exercícios práticos ou jogos** nos quais as crianças desenvolvem competências sociais e de comunicação (Cochito, 2004), pelo facto de terem de alcançar o mesmo objetivo (Warneken & Tomasello, 2007). O papel do/a educador/a, nestes mesmos exercícios ou jogos, é o de estimular a **cooperação e não a competição** (Gonzalez-Mena, 2015).

Também é importante que o/a educador/a ofereça **espaço** às crianças para que elas possam realizar brincadeiras colaborantes, logo, as **áreas de interesse** devem assegurar um espaço para as crianças brincarem juntas, alargando as suas experiências (Hohmann & Weikart, 2007). Neste sentido, a sala de atividades deve ter um tamanho adequado para que as crianças possam realizar atividades individualmente, tal como em grande ou em pequeno grupo, e, sobretudo, apresentar áreas adequadas para determinadas atividades (Teixeira *et al.*, 2011), incluindo **materiais** diversificados para as crianças poderem explorar de diferentes formas (Rasmussen, 2005).

Tal como as outras competências, o/a educador/a deve dar **tempo às crianças para se desenvolverem e aprenderem a cooperar** com os outros, dado que, esta competência leva o seu tempo, e neste sentido, o seu papel deve ser, sobretudo, o de **colaborar e apoiar os pares a interagirem de forma cooperativa**, bem como de observarem o seu progresso, **sem pressa ou pressão** (Hohmann & Weikart, 2007). Como tal, o/a educador/a “não deve esperar que as crianças da mesma idade adquiram as mesmas competências, da mesma forma, no mesmo dia e ao mesmo tempo” (Teixeira *et al.*, 2011, p. 58). Até porque o tempo que o/a educador/a envolve na conceção e preparação de atividades para um grupo de idades mistas é diferente (Rasmussen, 2005). Contudo, é importante que, mesmo com as suas diferenças etárias, o/a educador/a **estímule as crianças para que aprendam de acordo com as suas próprias necessidades, interesses e preferências de aprendizagem** (Ronksley-Pavia *et al.*, 2019).

Portanto, no que se refere às **estratégias para promover a cooperação** entre os pares os/as educadores/as detém de diversas, mas a **organização do espaço**, do tempo e das **rotinas diárias** são fundamentais para adaptar as rotinas às características do grupo e às fases de desenvolvimento das crianças (Singer, 2002).

Sendo a **observação** um elemento extremamente importante da prática pedagógica o/a educador/a deve **observar com atenção as interações que as crianças estabelecem entre si**, especialmente num grupo heterogéneo, de forma a conseguir dentro das suas fases de desenvolvimento proporcionar a todas as crianças aprendizagens enriquecedoras e promotoras do desenvolvimento (Santos *et al.*, 2011). Além disso, podem existir crianças nas quais o/a educador/a observa uma **maior dificuldade em desenvolver uma brincadeira cooperativa** e, neste sentido é importante que o/a adulto/a estabeleça uma parceria com as crianças, com a finalidade de **desenvolver competências** que a levem a participar em atividades mais próximas com os seus pares (Hohmann & Weikart, 2007).

Não obstante, **o trabalho em equipa** que o/a educador/a estabelece com os **elementos** que a compõem permite, em **parceria**, resolver as dificuldades ou situações intrincadas na prática profissional, ancorando a cooperação como um valor profissional (Perrenoud, 2000). Assim, é fundante que os membros da equipa troquem informações, reflitam e partilhem em conjunto para que se **extingam atitudes egocêntricas** (Morgado, 2011) e se possa “servir o melhor interesse da criança” (Vasconcelos, 2014, p. 37).

### **3.3. Quadro metodológico e roteiro ético**

Considerando a problemática definida para a presente investigação – “*A aprendizagem cooperativa num grupo heterogéneo de jardim de infância: conceções de educadores e futuros educadores*” -, e atendendo aos objetivos delineados para a sua operacionalização, conforme anunciado anteriormente, optei por utilizar uma **metodologia mista** (quantitativa e qualitativa), dado que, procuro captar a diversidade, subjetividade, singularidade e especificidade dos participantes relativamente ao tema da cooperação num grupo heterogéneo quanto às idades. De acordo com Bogdan e Biklen (2013), uma **investigação mista** alicerça-se no princípio de que a combinação de metodologias qualitativas e quantitativas possibilita uma melhor compreensão do fenómeno estudado. Mais concretamente de uma investigação tratando-se de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 32), “contribui[ndo], de forma inigualável, para a

compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (*idem*, p. 21), optei por recorrer ao método de **estudo de caso**.

Relativamente às **técnicas de recolha de dados** há que destacar a **observação** (direta, indireta e participante), que é uma técnica basilar de recolha de dados, útil e fidedigna, visto que não tem por base opiniões e pontos de vista, mas sim uma forma de registo escrito, baseado na descrição pormenorizada dos aspetos mais relevantes (Afonso, 2005). No âmbito desta técnica, foi essencial recorrer a vários **instrumentos** como **NC**, já que, de acordo com Amado (2014), “é obrigatória a elaboração de um diário de campo onde sejam registadas as observações e outros aspetos” (p. 160), sendo esse diário, definido como uma “expressão diacrónica do percurso da investigação que mostra não apenas dados formais e precisos da realidade concreta, mas também preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento” (Vázquez & Angulo, 2003, citados por Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Neste contexto, o diário consiste num importante instrumento de reflexão e análise, no qual o investigador regista as NC, bem como as suas interpretações pessoais sobre o que vê ou ouve (Rodríguez *et al.*, 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010).

Além das NC, também fizeram parte do processo os **registos fotográficos**, sendo que, de acordo com Sarmiento e Trevisan (2017), as “metodologias visuais nos estudos da criança encontram no conceito de narrativa gráfica um importante recurso, na medida em que ele favorece a hermenêutica das formas culturais de constituição das crianças como sujeitos de cultura e atores sociais” (p. 22), bem como as **reflexões semanais**, que me motivaram a ponderar diversas temáticas inerentes ao contexto socioeducativo.

Paralelamente, realizaram-se **entrevistas semiestruturadas** e aplicaram-se **inquéritos por questionário**, cruciais para dar resposta à investigação e, conseqüentemente, recolher diferentes dados. As **participantes na entrevista semiestruturada** foram duas educadoras de infância, sendo uma delas a educadora cooperante e, a outra, a educadora que se encontrava na sala 2<sup>4</sup>. De frisar que a opção

---

<sup>4</sup> A sala 2 encontra-se ao lado da sala onde efetuei a PPS II.

por aplicar a entrevista à educadora da sala 2 deveu-se, sobretudo, à possibilidade de estar próxima da mesma, tanto em propostas conjuntas, como na partilha de alguns momentos da rotina.

A **entrevista** é das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, consistindo numa “interação verbal entre o investigador e o respondente” (Afonso, 2005, p. 97). E, por isso, cada entrevista é única, na medida em que as perguntas se adequam àquilo que cada participante partilha com o entrevistador (Rubin & Rubin, 2005). Segundo Freixo (2018), a entrevista aplicada pode ser classificada como semiestruturada uma vez que se baseou num guião com tópicos e perguntas previamente formuladas, incluindo outras que, no momento, se consideraram pertinentes (cf. anexo E).

A análise dos dados recolhidos efetuou-se a partir da **análise de conteúdo**, que incide num processo de procura sistemática de transcrições de entrevistas (Bogdan & Biklen, 2013), implicando, primeiramente, selecionar parágrafos da transcrição da entrevista, para que estes se tornem unidades de registo, e a partir destes trechos definirem-se os temas (Silva & Fossá, 2013). Assim, a partir dos dados obtidos, em ambas as entrevistas, procedi, primeiramente, à transição das mesmas (cf. anexo F) e, seguidamente, procedi à elaboração de uma **árvore categorial** (cf. anexo G), através da qual **analisei as informações recolhidas**. Deste modo, comecei por ler as duas entrevistas, observando e identificando as suas semelhanças e diferenças. E, posteriormente, **defini as categorias e as subcategorias de análise**, tendo por base os excertos que selecionei, e contabilizei o número de ocorrências em relação à informação selecionada. De ressaltar que, ao longo deste processo, mantive o respeito pelos registos transcritos, bem como a coerência e o rigor dos conteúdos (Alves & Azevedo, 2010).

Outro dos instrumentos utilizados na pesquisa foi, como se referiu já, o **inquérito por questionário**, nomeadamente, aplicado aos/às alunos/as dos mestrados profissionalizantes em Educação Pré-Escolar na ESELx. Elaborado a partir de perguntas fechadas (cf. anexo H), este visava, na linha da problemática em estudo, aferir as conceções dos/as futuros/as educadores/as acerca da temática da cooperação em grupos etariamente heterógenos.

Segundo Gouveia (2007), o **inquérito por questionário** possibilita a aferição de opiniões, necessidades e/ou expectativas, bem como a sua padronização, consistindo “num conjunto de questões às quais os inquiridos devem responder ora usando as suas próprias palavras, ora selecionando de entre um conjunto de opções possíveis aquela, ou aquelas, que mais se ajustam à sua opinião” (p. 47).

De acordo com Freixo (2018), o inquérito por questionário traz alguns benefícios, dos quais salientamos: a eventualidade de quantificar os resultados; a maior sistematização dos resultados, tornando o tratamento de dados e sua análise mais facilitada e, ainda, o facto de as respostas obtidas não estarem sujeitas a interpretações incorretas, uma vez que as mesmas são bastante diretas. Além disso, este tipo de instrumento permite não só atingir um grande número de indivíduos num curto espaço de tempo, como, também, recolher informações acerca da opinião sobre um dado problema e/ou temática a analisar e, por conseguinte, alcançar um conjunto de informação nunca obtidos e avaliados (Gouveia, 2007). Assim, para o referido estudo, submeti um questionário através da plataforma *Google Forms*, tendo recolhido um total de **45 respostas**, analisadas com base na sua descrição estatística e descritiva, por meio de expressões gráficas que facilitassem a sua organização e interpretação.

Por último, a **análise documental** também se revelou bastante crucial ao longo da pesquisa. Segundo Meirinhos e Osório (2010), os dados recolhidos com base em fontes documentais visam contextualizar o caso, enriquecer a informação existente ou até mesmo para confirmar certos dados, sendo esta técnica muito importante num estudo de caso, já que “a informação recolhida pode servir para contextualizar o caso “(...) [e] acrescentar informação” (*idem*, p. 62). Assim, para além de uma revisão literária, em torno da temática da cooperação, a consulta dos documentos pedagógicos da OS também foi imprescindível para a compreensão do contexto e para aferir a forma como a instituição (des)valoriza as questões relativas ao tema.

Considerando, que todas as **técnicas compiladas** foram essenciais para refletir sobre as diversas questões práticas e empíricas inerentes ao contexto socioeducativo e, evidentemente, às questões da cooperação, houve a necessidade de triangular os dados, colocando em confronto múltiplas fontes e evidências teóricas que oferecessem diversas avaliações sobre um determinado fenómeno (Yin, 2005). De acordo com Vasconcelos

(2016), é “através da triangulação da informação, [que] a investigadora procura clarificar o significado da informação, recolhida, sublinhando-a ou questionando-a” (p. 85).

Por fim, no que concerne à **dimensão ética da intervenção**, aspeto indissociável da profissionalidade em educação de infância, de referir que foram tidos em conta os dez princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011) e a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, proposta pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011). Neste sentido, e centrando-me na importância desta dimensão procurei interligar a minha prática a um conjunto de valores e princípios éticos que se encontram compilados no roteiro ético definido (cf. anexo I).

### **3.4. Apresentação e discussão dos resultados**

Após a identificação da problemática emergente e a elaboração do quadro metodológico, cuja tabela de sistematização se encontra em anexo (cf. anexo J), torna-se relevante apresentar e discutir os resultados obtidos através das técnicas de investigação anteriormente descritas.

Contudo, antes de me focar no tópico central da investigação, importa caracterizar ambas as amostras em estudo, referindo o **percurso profissional** de ambas as educadoras entrevistadas, assim como das estudantes inquiridos/as, relativamente à **idade**, ao **género** e o **ano do curso** que frequentam.

Assim sendo, no que respeita à **caracterização profissional** de ambas as entrevistadas, estas referem ter tirado o Curso de Educação de Infância, tendo uma delas tirado o Complemento de Formação, em Supervisão Educativa, para a obtenção da Licenciatura. Em relação aos anos de serviço, ambas as entrevistadas referem possuir mais de 30 anos, e quanto ao seu percurso profissional, salientam-se os diferentes contextos pelos quais vieram exercendo funções nomeadamente, as valências de JI e de Creche, Ludotecas e também o Ensino Universitário. Quanto ao seu percurso profissional na própria OS, uma das entrevistadas refere ter ali iniciado funções aquando da abertura do JI e a outra entrevistada menciona que, além de Educadora de Infância, foi ali também “coordenadora de estabelecimento e de departamento” (cf. anexo G).

Já no que se refere aos respondentes aos **inquéritos por questionário**, é possível afirmar que das **45 respostas obtidas**, a maioria dos/as inquiridos/as possui 22 anos de idade e a minoria está entre os 26 e os 31 anos (cf. anexo K.1). Quanto ao género, detive os 100% de respostas no género feminino (cf. anexo K.2) e, sobre o ano de curso que frequentam, 29 (64%) respostas apontam para o segundo ano e 16 (36%) para o primeiro ano (cf. anexo K.3).

Posto isto, o capítulo que se segue dedica-se à apresentação e discussão dos resultados, encontrando-se organizado pelos tópicos de investigação, designadamente: (i) a cooperação num grupo de JI; (ii) os contributos da aprendizagem cooperativa; e (iii) as estratégias para fomentar a cooperação entre as crianças.

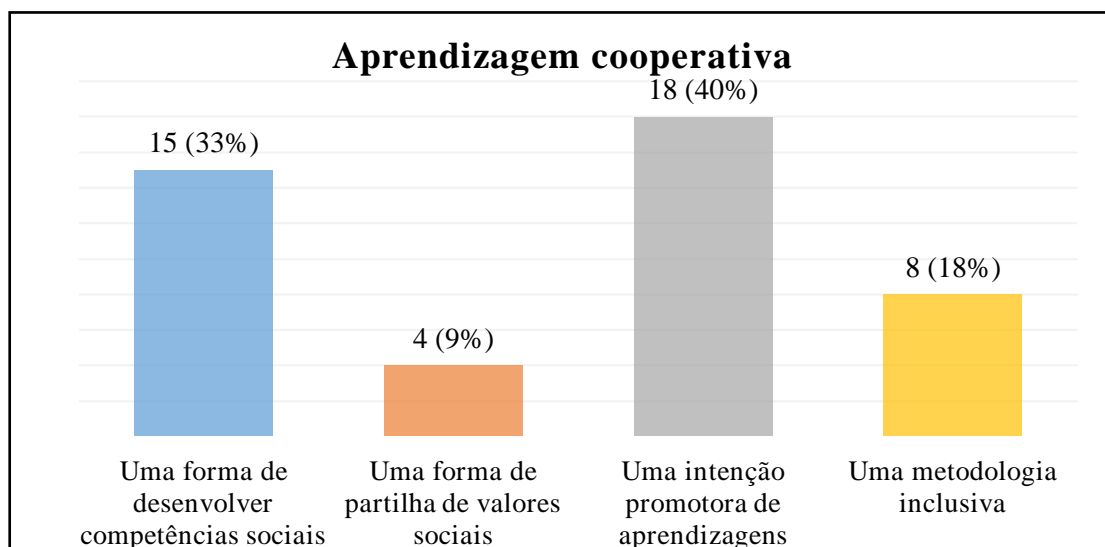
### 3.4.1. A cooperação num grupo de JI

Com o objetivo de responder à questão “**Como é que os/as educadores/as e os/as futuros/as educadores/as percebem o conceito de cooperação em JI?**”, foi necessário analisar as respostas obtidas através de ambas as técnicas aplicadas e, em simultâneo, compilar os referenciais teóricos, não descurando as respetivas NC.

Ao analisar os resultados pude aferir que, no inquérito por questionário, a respeito da questão – “A aprendizagem cooperativa pode ser definida como...”, num total de 45 respostas, 18 (40%) das mesmas foram para a resposta “Uma intenção promotora de aprendizagem”, tal como se pode observar na figura 1.

**Figura 1**

*Definição de aprendizagem cooperativa.*



Em conformidade com as respostas obtidas nesta questão, Cochito (2004) refere que a cooperação é um fator **promotor de aprendizagens** e que quando é partilhada as crianças aprendem e evoluem de forma mútua (Fuertes & Tandem, 2021). Cooperação num **projeto comum** é um exemplo de partilha pelo qual, como refere Gonzalez-Mena (2015), as crianças exploram em conjunto as brincadeiras e os materiais orientados pelos/as educadores/as; o que é, também, corroborado por uma das respostas das entrevistadas (cf. anexo G), que define o conceito de cooperação como – “(...) colaborar para um projeto em comum” (cf. anexo G).

A resposta “Uma forma de desenvolver competências sociais” no inquérito por questionário com 15 (33%) das respostas (cf. figura 1) também é importante ressaltar, na medida em que as interações entre as crianças possibilitam enriquecer a **aprendizagem social e cognitiva** (Niza, 1992, citado por Folque, 2018), especialmente em grupos etariamente heterogéneos pelas ricas aprendizagens que, em conjunto, as crianças conseguem almejar para o seu desenvolvimento (Matsumoto & Campos, 2008).

Quanto à resposta “Uma metodologia inclusiva”, com 8 (18%) das respostas (cf. figura 1), importa frisar que a inclusão, e em especial o **respeito pela diferença**, deve ser um esboço da inclusão (Correia, 2003). A seguinte NC reflete, justamente, um momento de inclusão e de entreaajuda entre pares: “*Observo que o BP pede à A para dar a papa ao DR e a A consente que o menino o faça. Assim, observo um momento de entreaajuda e cooperação entre as crianças*” (NC, 09 de novembro de 2022, cf. anexo A).

Pode-se ainda depreender que a opção “Uma forma de partilha de valores sociais” foi a menos escolhida pelas inquiridas, mais propriamente 4 (9%) das respostas (cf. figura 1), diferindo da conceção de uma das educadoras de infância, dado que, a mesma perceciona a cooperação com base em **valores**, focando-se sobretudo no respeito, na adaptação e na possibilidade de ajudar as crianças a crescer (cf. anexo G). Ora, o **respeito** pelo outro e pelas suas ideias é um valor que Gonzalez-Mena (2015) destaca para o desenvolvimento da cooperação entre os pares, que Silva *et al.* (2016) e Folque (2018) reforçam, referindo que um ambiente de cooperação e solidariedade é fundamental para a educação das crianças.

### 3.4.2. Os contributos da aprendizagem cooperativa

Para responder à questão “**Quais os contributos da aprendizagem cooperativa nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças inseridas num grupo etariamente heterogéneo?**”, analisei primeiramente as entrevistas, dado que era do meu interesse detetar se as educadoras de infância consideravam os seus grupos cooperativos.

Assim, ambas as educadoras responderam que “Considero o grupo bastante colaborativo” (cf. anexo G), justificando que se ajudam no quotidiano, que respeitam a criança com NSE que integra e tentam ajudá-la substituindo os/as adultos/as no que for necessário realizar e ainda que têm um “(...) sentido de proteção em relação aos mais novos” (cf. anexo G). O sentido de proteção e cuidado deste grupo destaca-se plenamente no seguinte registo:

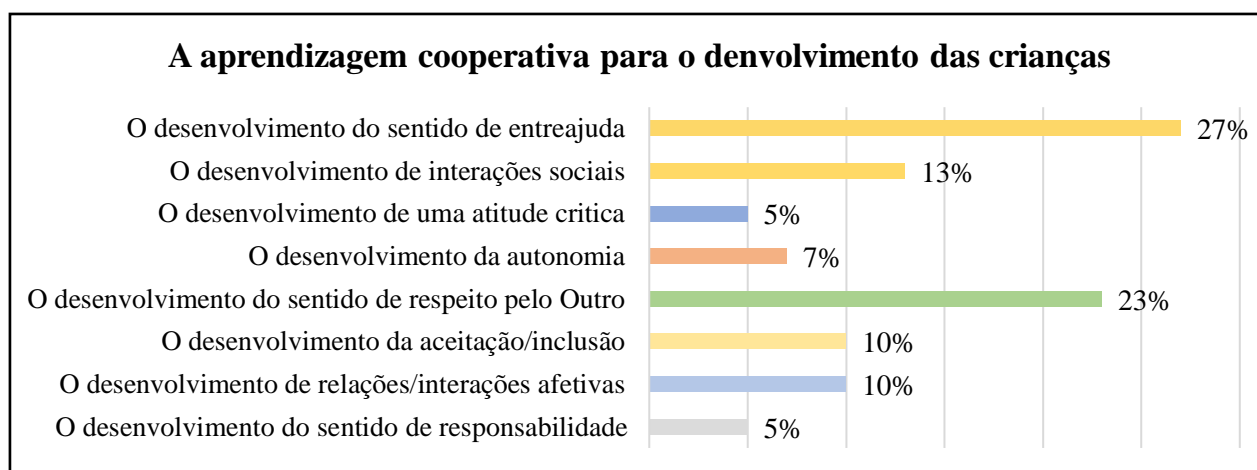
*Observo que o FS magoa a IM num dedo da mão. O AF, ao ver a menina a chorar agarrada ao dedo, aproxima-se dela, acaricia-a e diz-lhe: “Já passou IM, às vezes o FS magoa sem querer.”. A menina abraça o AF e agradece-lhe pelo carinho e cuidado que teve para com ela (NC, 12 de dezembro de 2022, cf. anexo A).*

Posto isto, questioneei as educadoras acerca da **importância da cooperação** num grupo etariamente heterogéneo e ambas referiram “Em grupos heterogéneos (...) ainda se torna mais relevante...” (cf. anexo G). Citando Matsumoto e Campos (2008), a heterogeneidade etária é um fator imprescindível entre as crianças para o fomento de relações nas quais interagem, partilhando e trocando experiências. Neste sentido, são claros os seus **benefícios**, dado que, como refere umas das entrevistadas, as crianças aprendem umas com as outras – uma conceção de aprendizagem mútua que Fuertes e Tandem (2021) também vinculam. O registo de observação que se segue denuncia, efetivamente, a troca de experiências e a partilha entre os pares: “*A MF e o SA recorrem ao planeta Terra criado em cartão para conversarem sobre o mundo. Ambos partilham entre si as aprendizagens que já sabem ou que pensam saber*” (NC, 11 de janeiro de 2023, cf. anexo A).

Comparando com o inquérito por questionário, na pergunta “Considera a aprendizagem cooperativa uma estratégia adequada a promover...”, de 45 respostas “O desenvolvimento do sentido de entreajuda” foi a opção com mais respostas nomeadamente 27% (cf. figura 2). De facto, Rasmussen (2005) refere que uma das grandes **vantagens da heterogeneidade etária** prende-se com as relações que as crianças desenvolvem entre si no seu quotidiano, podendo estas relações serem nutridas de afeto, tal como demonstra a seguinte NC – e que apenas 10% das inquiridas apontou como uma estratégia a promover: “*Observo que o AR está a chorar e diz: “-Quero a mãe”, a menina CR acaricia e conversa com o menino a fim de o acalmar*” (NC, 21 novembro de 2021, cf. anexo A).

## Figura 2

*A aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento das crianças.*



Nas conceções de uma das entrevistadas, “os meninos mais pequenos acabam por crescer mais depressa por verem os mais crescidos fazerem” (cf. anexo G), o que efetivamente, enfatiza os estudos de Gray (2011), que revelam a facilidade por parte das crianças mais novas de **evoluírem** significativamente quando integradas em grupos heterogéneos, pelo **apoio** que recebem dos seus pares mais velhos. Um apoio particularmente observável em momentos da rotina, como por exemplo: “*Observo que o BP incentiva e apoia o grupo de pares, especialmente os mais pequenos, a colocar a sua presença no respetivo mapa*” (NC, 07 de novembro de 2022, cf. anexo A).

Todavia, o apoio é fruto das **interações** que as crianças estabelecem entre si e que depende das **competências sociais** que possuem (Hohmann & Weikart, 2007). “O desenvolvimento de interações sociais”, no inquérito por questionário teve um resultado de 13% como uma estratégia capaz de promover a cooperação, sendo que, na conceção de uma das educadoras de infância, “(...) a aprendizagem nas crianças surge através da participação da criança em atividades onde existam interações com a comunidade, ou seja, com os familiares, amigos, vizinhos ou até professores...” (cf. anexo G).

Além disso, para complementar esta conceção, uma das educadoras de infância refere que a cooperação leva a que “(...) a criança mais nova e mais estimulada se possa juntar às crianças mais velhas, assim como a criança mais velha e com alguma dificuldade continue a ter parceiros, ainda que mais novos” (cf. anexo G). Ora, este laço de **parceria** vai ao encontro da exequibilidade que Rasmussen (2005) defende sobre o fomento de uma amizade que crianças com idade díspares conseguem desenvolver. O seguinte registo é revelador desta relação de amizade entre crianças de diferentes idades: “*Observo que a VB e a VF têm uma ligação de proximidade, dado que, ambas brincam juntas de uma forma muito afetuosa e a VB (mais crescida) apoia a VF (mais pequena) em alguns momentos da rotina*” (NC, 07 de novembro de 2022, cf. anexo A).

Concomitantemente, importa referir que 23% das inquiridas optaram pela opção “O desenvolvimento do sentido de respeito pelo outro” (cf. figura 2) como uma estratégia capaz de promover a cooperação e, de facto, Gonzalez-Mena (2015) refere que o desenvolvimento da **cooperação leva ao respeito** de uns pelos outros. E, em virtude do respeito, importa também ressaltar que uma das entrevistadas o refere como um princípio da sua prática pedagógica, com o objetivo de “(...) se sentirem incluídos e sobretudo para terem um sentido de pertença, de cooperação e de amizade” (cf. anexo G).

Embora não tenha questionado as inquiridas sobre os **inconvenientes** de um grupo etariamente heterogéneo recorri à revisão da literatura e recolhi dados a partir das entrevistas realizadas às educadoras de infância. Ambas, na sua conceção responderam que não existem inconvenientes, sendo que uma acrescentou que é necessário ter “(...) presente a **noção do tempo** que cada uma das crianças necessita para realizar as tarefas.” Hohmann e Weikart (2007) referem, justamente, que a cooperação é uma

competência que leva o seu tempo, logo é importante que o/a educador/a a respeite, para que a criança possa aprender a cooperar com os pares sem pressa.

Ainda assim, tanto Rasmussen (2005) como Teixeira *et al.* (2011) evidenciam **desafios** num grupo etariamente heterogéneo como por exemplo, as crianças mais novas poderem aproveitar-se dos seus pares mais velhos para a realização de tarefas e, em contrapartida, as mais velhas poderem ser imodestas para com as mais novas.

Não obstante, “O desenvolvimento da autonomia” mereceu a atenção de 7% das inquiridas, reforçando, a perspetiva de Nichols *et al.* (2010), para quem o **desenvolvimento da autonomia** constitui uma vantagem pelo facto de as crianças assumirem um papel ativo nas suas descobertas. O registo que se segue reforça a autonomia que uma criança mais velha do grupo possui na rotina e, por isso, a facilidade que compreende em apoiar uma criança mais nova do grupo: “*Observo a CR a apoiar o KB a despir o casaco e a vestir o bibe. No fim a menina acaricia o menino e incentiva-o a ir brincar*” (NC, 04 de janeiro de 2023, cf. anexo A).

### **3.4.3. As estratégias para fomentar a cooperação entre as crianças**

Na questão “**Que estratégias podem ser adotadas na ação pedagógica para fomentar a cooperação entre as crianças?**”, optei por analisar primeiramente as entrevistas, dado que, o modo como deve ser fomentada a cooperação e também como é construída uma relação de cooperação são fatores relevantes para a apropriação de estratégias.

Neste sentido, face à pergunta: “Como define um/a educador/a que fomenta a cooperação entre pares? Que características compreende?”, uma das entrevistadas refere que o **respeito pelos conhecimentos que as crianças trazem**, pois, como a mesma explica, “a criança quando chega à escola, traz uma história, um passado que deve ser respeitado, pois são os valores que os pais inculcem” (cf. anexo G).

Ora, se o respeito é uma das conceções partilhadas por uma das educadoras, outra conceção foca-se na **aprendizagem cooperativa**, ou seja, a entrevistada refere que o/a educador/a “tem de incentivar a aprendizagem cooperativa, em que todos trabalham para o grupo, através de uma interação motivadora que é, muito importante, para desenvolver os valores e as competências sociais (...)” (cf. anexo G).

Segundo Afonso (2007), a promoção de momentos que apoiem as crianças a partilharem experiências pessoais e sociais são relevantes para se desenvolverem individualmente, logo o/a educador/a deve **promover situações adequadas a nível social**, com o objetivo de apoiar as crianças a participarem e a cooperarem umas com as outras (Bronson, 2000). A seguinte NC é evidenciadora do papel de orientador/a que o/a educadora/a poderá adquirir na prática para promover a cooperação entre as crianças: *“Observo que a pedido da educadora o BP apoia o SA na realização de uma ficha de coordenação”* (NC, 06 de janeiro de 2023, cf. anexo A).

Quanto à pergunta “Como é que se constrói uma relação de cooperação e entreajuda com as crianças?”, uma das educadoras reforça a **naturalidade** com que a cooperação se vai fomentando no meio, fazendo a ressalva que “a cooperação pouco a pouco vai surgindo porque eles vão sabendo que têm espaço para serem eles próprios na sala” (cf. anexo G). Esta naturalidade é, igualmente, defendida por Cochito (2004) como um elemento que o/a educador/a deve encarar na sua prática pedagógica, apesar das dificuldades que a cooperação detém.

Além disso, a mesma entrevistada refere que não se pode incentivar a cooperação nas crianças se ela mesma não for **cooperativa com a equipa**. De acordo com Perrenoud (2000) fundar uma parceria com os elementos de uma equipa é construir a cooperação como um valor da profissionalidade. O registo que se segue ilustra a parceria que ambas as salas compreendem:

*As educadoras de ambas as salas (Sa e Ma), bem como, as assistentes operacionais (S e A) optam por colocar duas mesas da sala no recreio para as crianças poderem realizar desenhos e/ou outras atividades, dado que, as condições meteorológicas favoráveis assim o permitem* (NC, 13 de janeiro de 2023, cf. anexo A).

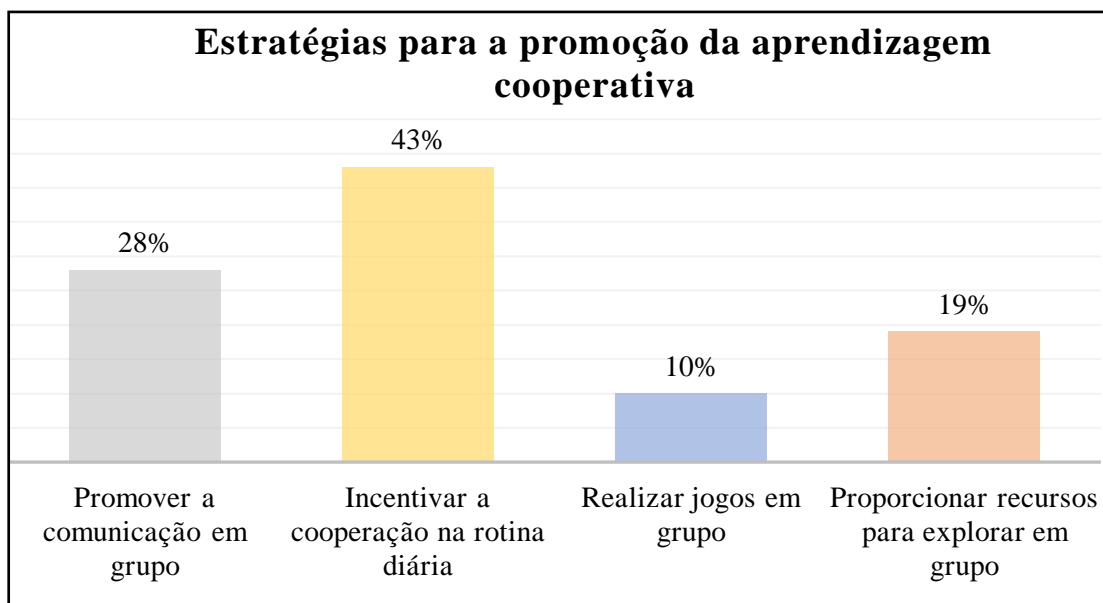
A segunda entrevistada destaca os **jogos cooperativos** que, segundo ela, “além da sua vertente lúdica e agradável (...) “obrigam” à cooperação e não à competição” (cf. anexo G), de facto, Gonzalez-Mena (2015) destaca os projetos cooperativos e as atividades orientadas como uma forma de fomentar a cooperação sem competição, sendo que, para Cochito (2014), as atividades podem ser, por exemplo, exercícios ou

jogos, e de acordo com a entrevistada os “jogos podem ir da história em roda, onde todos participam ou até... jogos de ginásio em que todos trabalham para o mesmo fim” (cf. anexo G), onde, como referem Warneken e Tomasello (2007), o objetivo é que as crianças alcancem o mesmo propósito.

Contrapondo com os dados do inquérito, a opção “Realizar jogos em grupo” foi a resposta menos escolhida pelas inquiridas, tendo obtido apenas 10% das respostas, tal como se pode verificar na figura 3. E 19% das inquiridas escolheram a resposta “Proporcionar recursos para explorar em grupo” (cf. figura 3). Tal leva-me a destacar, na linha do mencionado por Gonzalez-Mena (2015), que através de **materiais** que necessitam de duas pessoas para serem explorados também se fomenta a cooperação entre os pares, logo o/a educador/a pode/deve selecionar recursos que levem a crianças a brincarem em conjunto.

**Figura 3**

*Estratégias para a promoção da aprendizagem cooperativa.*



Focando na questão colocada às educadoras, “Que estratégias define para fomentar a cooperação e a entajuda entre as crianças?”, ambas revelam priorizar as **atividades como estratégias**, sendo que uma das entrevistadas ressalta também o **diálogo**, referindo, especialmente, “Muitas conversas e muitas reuniões em grande

grupo” (cf. anexo G). Neste sentido, ressalto uma atividade que posteriormente levou a um diálogo em grande grupo:

*A pedido da educadora, conto a história Os Esquilos que Não Sabiam Partilhar, de Rachel Bright. No fim da história, a educadora realiza um momento de pós-leitura (...) a educadora também reforça a importância da cooperação e da ajuda entre as crianças (NC, 24 de outubro de 2022, cf. anexo A).*

Na verdade, tanto no inquérito por questionário como na entrevista, o diálogo foi uma das estratégias referidas, sendo que no questionário 28% das inquiridas respondeu “Promover a comunicação em grupo” (cf. figura 3). Ainda face a estes dados, e como vinculam Hohmann e Weimar (2007), é importante existirem momentos de **diálogo em grande grupo** para que as crianças possam partilhar, planear e refletir acerca do que podem fazer e, além disso, através do diálogo, o/a educador/a pode encorajar as crianças a resolver os seus conflitos (Teixeira *et al.*, 2011). Na prática, a comunicação em grande grupo foi, realmente, uma estratégia que se destacou e que se ressalta na seguinte NC: “Com as crianças sentadas no tapete, e já com a rotina habitual realizada, a educadora pergunta a cada criança como correu o fim de semana” (NC, 24 de outubro de 2022, cf. anexo A).

Por fim, em relação aos inquéritos por questionário, a maioria das inquiridas respondeu “Incentivar a cooperação na rotina diária”, com 43% das respostas (cf. figura 3). De facto, **a organização do espaço, do tempo e das rotinas diárias** são, segundo Singer (2002), estratégias fundamentais para o/a educador/a, dado que lhe permitem adaptar as rotinas face às características das crianças do grupo.

### **3.5 Conclusão do estudo**

Concluído o estudo pude aferir que, em relação, ao conceito de cooperação este não é linear, logo pode-se afirmar que não existe uma resposta exata para o definir, mas tanto os fundamentos teóricos como as respostas das inquiridas e de uma das entrevistadas focam-se, sobretudo, na promoção das **aprendizagens quer a nível social**

**como cognitivo.** Todavia, os **valores sociais** como o **respeito** não são postos de parte nas concepções de uma das entrevistadas, nem nas dos teóricos enunciados.

Já em relação aos vários contributos da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento das crianças, inseridas em grupo etariamente heterogéneo, as grandes vantagens destes grupos são, sobretudo, as **relações que as crianças desenvolvem entre si**, sendo que o que as inquiridas mais explicitaram foi o **sentido de entreaajuda** que as crianças desenvolvem. Ao contrário das entrevistadas, que se focaram mais no desenvolvimento das **interações sociais**. Todavia, as relações que as crianças desenvolvem entre si, a meu ver, são estabelecidas a partir de interações, que apresentam momentos altos e baixos, dependendo, em parte, das vivências das crianças. Neste sentido, ambas as respostas se correlacionam e, articulando com a prática, posso afirmar que grande parte dos contributos da aprendizagem cooperativa se evidenciam no grupo com o qual realizei a PPS II, através das relações positivas que no seu seio se estabeleceram.

Finalmente, em relação às estratégias que fomentam a cooperação foi possível aferir distintas concepções entre as interlocutoras que participaram nesta investigação. No entanto, é evidente que as **estratégias se relacionam com a prática pedagógica e com o papel do/a educador/a**. Neste sentido, a partir dos dados recolhidos, é perceptível que uma das educadoras privilegia os **jogos cooperativos**, outra privilegia as **comunicações e o diálogo** em grupo e, por último, as inquiridas denotam o fomento da cooperação na **rotina diária**. Considerando as respostas obtidas, aparentemente díspares entre as interlocutoras, considero que todas estão interligadas e se complementam. No que toca às estratégias que podem ser utilizadas pelos/as educadores/as, estas encontram-se relacionadas com os pilares/valores defendidos pela educadora cooperante e que, conseqüentemente, se refletem nas ações das crianças.

## 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a ação pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se ativar um contínuo processo de reflexão sobre a ação profissional (Sarmiento, 2009, p. 61).

Considerando que prática profissional docente desenvolvida nas valências de Creche e JI foram fundamentais para a construção da minha identidade profissional, importa ressaltar que embora em contextos completamente diferentes, aprendi e cresci muito, não só como profissional, mas como pessoa; até porque existem valores que de forma nenhuma se desvinculam da prática profissional e das próprias intenções pedagógicas. Tal como vinculam Hargreaves e Fullan (1992, citados por Silva & Pereira, 2011), “o desenvolvimento profissional do professor é indissociável da pessoa, do profissional e das condições socio-culturais em que o mesmo se constrói” (p. 548).

Enquanto educadora-estagiária, e em ambos os contextos, tive o cuidado de manter um **olhar reflexivo** sobre a minha prática, considerando que as **reflexões** me foram extremamente importantes na medida em que percebi, efetivamente, que um educador reflexivo é aquele que procura constantemente aperfeiçoar-se e, por conseguinte, se preocupa com sua própria formação (Silva & Nogaro, 2015).

Contudo, o processo de reflexão não se realiza de forma isolada, isto é, existem **relações pessoais** que se estabelecem em conjunto com os profissionais com os quais intervimos na OS (Sarmiento, 2009). Neste sentido, considero que as **interações e relações** que estabeleci com a equipa pedagógica, com as crianças e com as suas famílias, foram, igualmente, essenciais à cimentação da minha identidade profissional. Como vincula Sarmiento (2009):

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar (p. 48).

Ao longo das duas Práticas Profissionais Supervisionadas, existiram vários momentos desafiantes, que tive de ultrapassar gradualmente e que me levaram a

perceber efetivamente que a **procura de uma identidade profissional** vai-se fazendo constantemente, já que esta sofre alterações e modificações ao longo do tempo e da prática (Marcelo, 2009). Assim, o percurso de formação apresenta-se como um processo inacabado, evidenciando a construção de novos pensamentos. O desenvolvimento profissional constitui-se, portanto, como o crescimento profissional que o/a educador/a “adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003, citado por Marcelo, 2009, p. 10).

A capacidade de desenvolver uma **boa relação com as crianças** também foi um aspeto inerente à minha prática e como tal, tive a facilidade de me envolver nas suas brincadeiras. Destaco ainda que, num período inicial, tanto na Prática Profissional Supervisionada I (PPS I), como na PPS II, as crianças não demonstraram estranheza face à minha presença, nem nas interações que fui estabelecendo com as mesmas, o que me possibilitou compreender e aceder com uma maior facilidade aos seus interesses e necessidades. Aliás, como refere Portugal (2008), o/a educador/a deve ter a capacidade de aceder à motivação de cada criança quando estabelece uma relação com a mesma, ganhando, deste modo, a sua confiança.

Assim, ao estabelecer uma **relação positiva** com as crianças, fruto de **interações**, estamos também, a meu ver, a contribuir para a sua segurança e o seu bem-estar. Como referem Post e Hohmann (2011), se uma criança não se sente segura e confiante poderá não ser capaz de explorar o mundo, desta forma é crucial “o apoio positivo, consciente e determinado do adulto à necessidade de exploração ativa da criança” (p. 14). Neste sentido, é através do bem-estar que o/a educador/a consegue unir as “condições para a criança (...) se implicar em atividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (Portugal, 2012, p. 9).

Concomitantemente o **educar e o cuidar** foram também duas premissas que tive em conta na minha prática em ambos os contextos, dado que “cuidar é [...], uma dimensão indissociável de “educar”” (Portugal *et al.*, 2016, p. 5). Logo, cuidar não deve ser entendido como um ato que se realiza sem uma intencionalidade, cuidar requer um envolvimento e ética no seu procedimento (Nörnberg, 2007). Como reforça Nörnberg, (2009) “o cuidado está no educar, na medida em que aparece como elemento mais sério, que denota mais atenção” (p. 25).

Posso mesmo sublinhar que o cuidado que, enquanto educadora-estagiária, sempre manifestei para com as crianças na minha prática foi repleto de **afeto**. Segundo Wellichan e Adurens (2018), cuidar com afetos deve ser parte integrante da educação de infância, cuja finalidade deve ser a de proporcionar às crianças a confiança necessária para se desenvolverem, uma vez que “cuidar é uma atitude de envolvimento afetivo com algo ou alguém que vai para além de nós mesmos alcançando dimensões da esfera pessoal, social, ecológica e espiritual” (Cavalcante, s.d., p. 54). Tadeu (2014) ainda refere que é nos momentos de proximidade, que ocorrem **as relações e interações** pessoais e sociais que estão na base do processo subjacente ao cuidar.

Além das interações com as crianças, destaco, também, as **interações** com a **equipa** educativa e com as **famílias**, pois para Roldão (2007), o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27). Porém, devo referir que se, na PPS I, tive a grande dificuldade de conquistar uma maior proximidade com as famílias, por reconhecer a sua importância, este foi um parâmetro ao qual, na PPS II, dediquei uma maior atenção e cuidado. O **contacto** mais próximo **com a família** permitiu-me vivenciar diretamente a importância que a família tem na vida das crianças, pois, como vincula Santos (2018), as famílias são basilares para a transmissão de conhecimentos acerca das crianças e, por isso, é fundamental “que a escola crie oportunidades de participação à família e à comunidade, permitindo o seu envolvimento nas suas atividades, sem quaisquer reservas” (Loureiro, 2017, p. 6).

Olhando especificamente para os dois contextos e para as experiências que tive com as duas educadoras de infância, estimo que consegui evoluir e aprender o caminho que pretendo seguir enquanto futura profissional. De acordo com Nóvoa (1992, p.16) citado por Ariosi (2017), a identidade profissional é “um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p.106). Neste sentido, a “adesão e/ou confronto de ideias sociais” (Sarmiento, 2009, p.49) fizeram e fazem parte da construção da minha identidade profissional.

Além de tudo o que referi anteriormente, acredito que, em ambos os contextos, promovi competências como o **respeito** mútuo, a **atenção** e a **observação**, a **escuta ativa**, a **confiança** e a **segurança**, que devem ser parte integrante da ação pedagógica do/a educador/a. E ainda julgo que uma premissa base para complementar as competências anteriores é o **reconhecimento da voz das crianças**, sendo essencial “aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança” (Portugal, 2000, p. 95). A propósito, a construção do portefólio de uma criança do grupo (cf. anexo A) foi um recurso construído a partir de registos de observação que me permitiu acompanhar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, aguçando um olhar atento, bem como uma escuta ativa das ações e dos comportamentos evidenciados no seu crescimento.

De frisar que, em ambas as valências, as educadoras, mesmo atuando em diferentes OS, regiam-se pelo modelo pedagógico *High/Scope*, pelo MEM, pela abordagem pedagógica *Reggio Emilia* e, também, pela MTP. Ora, contactar com uma **abordagem eclética** deu-me, justamente, a possibilidade de ampliar os meus conhecimentos, apesar de ter contactado mais com a MTP, dada a realização do projeto – *Vamos descobrir o mundo*, inerente à Unidade Curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância. Focando-me no projeto, importa ressaltar que a elaboração do mesmo sofreu alguns reajustes, quer pelo interesse e necessidade das crianças, quer pela atualização da minha prática pedagógica. Todavia, considero que o incentivo à expansão do vocabulário das crianças, que se destaca como uma fragilidade que o mesmo detém, foi algo que esteve sempre inerente às propostas realizadas no âmbito do projeto, pela possibilidade deste possuir conceitos específicos e diversificados. Não obstante, as atividades isoladas ao projeto permitiram-me adaptar e refletir sobre a prática, com a intencionalidade de a melhorar e procurar diversificar estratégias, tanto pelos materiais, como pela disposição do grupo em sala.

Concluindo, a formação inicial revela-se, a meu ver, crucial para a construção da profissionalidade e, como tal, procurei convocá-la na realização da investigação, através da elaboração do inquérito por questionário, que, de certa forma, constitui “(...) um estímulo ao desenvolvimento profissional, como espaço de reflexão sobre a formação” (Correia, 2007, p. 9). No entanto, o desenvolvimento da profissionalidade deve ser um

processo contínuo e depende da forma como o/a educador/a o gere (Cardona, 2002); logo, a identidade profissional não finda na etapa inicial, estando em constante mudança e alteração, fruto das experiências que cada profissional contacta (Nascimento, 2007).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Neste último capítulo do relatório, considero relevante refletir sobre a minha prática profissional, ainda que numa etapa inicial, mas também acerca da investigação que elaborei na PPS II.

Considerando as diferentes experiências que vivenciei nas PPS I e PPS II, reconheço que ambas foram relevantes para formar a minha identidade profissional, que advém sobretudo da consolidação de saberes do próprio processo vivido, e referido por Cardona (2008) como a “primeira etapa da preparação formal da/os docentes, [como] um espaço em que se vivem situações de auto e hetero-formação” (p. 7). Neste sentido, é importante desenvolver uma flexibilidade da prática pedagógica “facilitadora de uma melhor adequação à especificidade de cada realidade” (*idem*, p. 27), que tanto se destaca no portefólio da PPS II, cujas NC e planificações das atividades desenvolvidas que integra refletem de evolução que fiz enquanto profissional.

Todavia, nesta curta construção da minha identidade profissional, também existiram dificuldades que, de alguma forma, foram sendo ultrapassadas ao longo das rotinas, em ambos os contextos. Nesta linha, as dificuldades sentidas em Creche foram, como referi antes, o contacto com as famílias, que já em JI foi atenuado pela comunicação e partilha que pude vir realizando com as mesmas, de forma direta e indireta. Paralelamente, o aprender a respeitar o ritmo da criança e a cedência de espaço para que resolva os seus problemas e/ou conflitos foi outro desafio que senti, especialmente, em contexto de Creche. Também a minha comunicação com as crianças de JI se revelou, de início, uma dificuldade, pela exigência de uma necessária adequação do discurso às características do grupo, mas também na importância de uma escuta ativa favorável à recolha de informações pertinentes das crianças, com vista ao desenvolvimento de atividades do seu interesse e adequadas ao grupo.

Através da realização deste relatório, tive também a possibilidade de contactar com a prática investigativa, que me permitiu analisar a importância da cooperação num grupo etariamente heterogéneo, através de diferentes conceções dos/as educadores/as e dos/as futuros/as educadores/as de infância. Como refere Pereira (2011), é pertinente para o/a educador/a “formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e para escolher as estratégias e as metodologias adequadas, para monitorizar, tanto os processos, como os resultados” (p. 85).

A realização deste estudo permitiu-me aguçar um olhar atento sobre a relevância que a cooperação tem nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças e sobretudo em grupos etariamente heterogêneos “pela troca de experiências pessoais e sociais diversas, [em que] cada um [coloca] ao serviço de todos as suas competências individuais” (Afonso, 2007, p. 24). Além disso, a investigação também me levou a refletir sobre o efeito positivo das interações entre pares, dado que estes, quando “(...) estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e [...], colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha” (DeVries, 1997; Azmitia, 1998, citado por Folque, 2018, p. 97).

Este estudo circunscreveu-se às conceções de diferentes participantes (profissionais e futuras profissionais de Educação de Infância), cuja triangulação dos resultados foi realizada, com base numa revisão e fundamentação teórica sobre a problemática em causa, através de registos de observação (NC), duas entrevistas às educadoras em contexto e um inquérito por questionário às estudantes da ESELx. Porém, para retirar uma melhor e mais aprofundada conclusão do estudo, julgo que poderia ter sido benéfico alargar os inquéritos por questionário a outros institutos que integram o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, assim como considerar as próprias crianças no estudo, através da realização de registo de observação. Na verdade, a interligação da temática em si com a triangulação efetuada dos dados revelou-se um desafio que me fez constatar que nem sempre as investigações terminam exatamente como foram inicialmente planeadas, cabendo ao investigador encontrar estratégias para relacionar e/ou interligar os dados adquiridos, ou seja, ‘jogar’ com os dados” (Yin, 2001, p. 135). Contudo, apesar dessas dificuldades, existiu um enorme esforço e dedicação em interpretar os dados, de modo a não retirar-lhes sentido e fragilizar o bom desenvolvimento da investigação (Meirinhos & Osório, 2010).

No término da minha experiência prática, considero que esta foi, sem dúvida, um processo de grande evolução e aprendizagem, e que me permitiu construir os pilares da minha profissionalidade, assente, acima de tudo, num processo contínuo de flexibilidade sobre a prática, assim como num processo de investimento na

formação contínua, que me permitirá construir e desempenhar, com qualidade, a profissão de Educadora de Infância.

## REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas Práticas*. Tipografia Jerónimus, Lda.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Edição Asa.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Várzea da Rainha Impressores.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra (3.<sup>a</sup> Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Araújo, S. B. (2018). A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. In J. Oliveira-Formosinho., & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.71–92). Porto Editora.
- Ariosi, C. M. F. (2017). Contributos da formação para a (re)definição da identidade docente na creche: tensões e conquistas. *Revista Humanidades & Inovação*, 4(1), 103-116.
- Barbosa, M. C. S. (2006). Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Artmed Editora.
- Bogdan, R. & Biklen. S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. The Guilford Press.
- Cardona, M. J. (2002). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional - um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Infância e Educação - Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 5, 43-61.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 9, 4-31.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (DGE).

- Cavalcante, R. (s.d.). *O afeto e a arte de cuidar - direitos humanos e geração da paz*. Universidade Aberta do Noroeste - ensino à distância. <https://docplayer.com.br/16279951-O-afeto-e-a-arte-de-cuidar-ruth-cavalcante.html>
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e aprendizagem: Educação intercultural*. ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Correia, I. (2007). Formação e Caminhos de Profissionalidade na Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 82, 8-13.
- Correia, L. M. (2003), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Coutinho, Â. (2013). Ação Social e Participação no Contexto de Creche. *Revista Educativa*, 16(2), 217-228. [https://www.researchgate.net/publication/340285459\\_Acao\\_social\\_e\\_participacao\\_no\\_contexto\\_da\\_creche](https://www.researchgate.net/publication/340285459_Acao_social_e_participacao_no_contexto_da_creche)
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Interações*, 41, 133-159.
- Dias, L. (2004). Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. *Educação & Sociedade*, 25(86), 260-262. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100014>
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In N. Fernandes., & C. Tomás (Eds.). *10th Conference of the European Sociological Association*, (pp.1-18). CIEC – Comunicações. <http://hdl.handle.net/1822/15425>
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), *“Agente gosta é de brincar com os outros meninos!”*. Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspetiva*, 32(3), 951–975. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>

- Folque, M. (2018). *O Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In J. O. Formosinho., & S. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-34.
- Freitas, L. V., & Freitas C. V. (2003), *Aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Freixo, M. J. (2018). *Metodologia científica. fundamentos, métodos e técnicas* (5.ª Ed.). Edições Piaget.
- Fuertes, M., & Tandem, E. (2021). Qual a distinção entre Participar, Colaborar e Cooperar? Estudo acerca da representação de educadores/as de infância relativamente à participação, colaboração e cooperação da criança em atividades conjuntas. *Sensos-E*, 8(2), 3–16. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i2.4085>
- González, M. T. G. (2009). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. T. González, J. M. Nieto & A. Portela (Eds.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Pearson educación.
- Gonzalez-Mena, G., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche* (9.ª ed.). Artmed Editora.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil*. McGraw Hill.
- Gouveia, J. (2007). *Manual de boas práticas - Recurso didático para formação intra-empresas*. Expoente.
- Gray, P. (2011). The Special Value of Children's Age-Mixed Play. *American Journal of Play*, 3(4), 500-522. [https://www.researchgate.net/publication/265196016\\_The\\_Special\\_Value\\_of\\_Children's\\_Age-Mixed\\_Play](https://www.researchgate.net/publication/265196016_The_Special_Value_of_Children's_Age-Mixed_Play)
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kron, M., Serrano, M. A., & Afonso, L. J. (2014). *Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância*. Porto Editora.

- Lemos, M. M. (2001). The Effectiveness of Multi-Age Grouping: Na Australian Study. *Topic*, 25, 1-8. [http://www.nfer.ac.uk/nfer/PRE\\_PDF\\_Files/01\\_25\\_05.pdf](http://www.nfer.ac.uk/nfer/PRE_PDF_Files/01_25_05.pdf)
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. O. Formosinho (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagogia de Reggio Emilia para a creche. In J. O. Formosinho., & S. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-112). Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de Infância*. Areal Editores.
- Loureiro, M. A. (2017). *Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?*. O Portal dos Psicólogos. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1162.pdf>
- Luís, V. (2018). “Bebé dá licença? quantos passos?” Pro-curar a ação social das crianças na creche. In C. Tomás., T. Almeida., & D. Lino (Eds.), *Educação e praticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos - Diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia* (pp. 131-166). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sisifo-Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>
- Marcondes, K., & Sigolo, S. (2012). Comunicação e envolvimento: possibilidades de intervenção entre família-escola. *Paidéia*, 22(51), 91-99.
- Matos, M. (2003). *Relação Escola-família-comunidade*. Consultado numa Intervenção no Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação”. (Documento policopiado).
- Matsumoto, L., & Campos, L. (2008). Favorecendo a cooperação entre crianças: relato de uma experiência. *Simbio-Logias*, 1(1), 200-213.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 2(2), 49-65.

- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação*, 19(73), pp. 793-812. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500004>
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed Editora.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(2), 207-218. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-2\\_9](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9)
- Neto, C. (2020). Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo. *Contraponto*.
- Nichols, S., Svetlova, M., & Brownell, C. (2010). Toddlers' Understanding of Peers' Emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(1), pp. 35-53. 10.1080/00221320903300346
- Nörnberg, M. (2007). O lugar do cuidado na formação de professores. *Diálogo*, (11), 211- 234.
- Nörnberg, M. (2009). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Textura*, 11(19-20), 14-31.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A transformação do ambiente físico em contexto de creche: um estudo de caso praxiológico. In S. B. Araújo & J. Oliveira-Formosinho, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 91-107). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 25-60). Porto Editora.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche para aprender sobre as crianças. In C. Parente (Ed.). *Finalidades e práticas educativas em creche* (pp. 1-18). Universidade do Minho.

- Pereira, C. (2011). O papel da investigação na formação de educadores e professores - um estudo de caso. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20 (21), 80-98.
- Perrenoud, P. (2000). 10 *Novas Competências para Ensinar*. Artmed.  
<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/novas-competencias-ensinar.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). Porquê construir competências a partir da escola?. Edições ASA.
- Portaria n.º 10A/2018, de 19 de junho. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 116.
- Portugal, G. (2000). Infância e educação investigação e práticas. *Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de formação Teóricas e Práticas*. *Revista GEDEI*, 1, 85-105.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão (2008), *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.7-67). CNE.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças – desafios e potencialidades. In M., Cardona & C., Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234-253). Psicossoma.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
<https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/2809>  
<http://hdl.handle.net/10400.21/2809>
- Rasmussen, M. F. (2005). Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs. *Extension Extra*, 511, 1-4.  
[http://openprairie.sdstate.edu/extension\\_extra/511](http://openprairie.sdstate.edu/extension_extra/511)
- Rodrigues, S. A., & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(15), 123-137.

- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf)
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23, (2), 176-180. <https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20vygotsky.pdf>
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M., & Pendergast, D. (2019). Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44 (2), 23-41
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Santana, I. (2009). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 30-33.
- Santos, C., Moreira, A., & Vasconcellos, V. (2011). Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento das crianças na creche. *Educação em foco*, 13(16), 115-146. <https://doi.org/10.24934/eef.v13i16.99>
- Santos, M. L. (2018). San Miniato, um projeto educativo para as crianças e famílias. In J. Oliveira-Formosinho., & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp.161-180). Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>
- Sarmiento, T., & Trevisan, G. (2017). A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. *Educar em Revista*, 2, 17-34. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/49875>.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. (2013). *Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos* [Comunicação apresentada no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade]. Brasília.
- Silva, A. M. R., & Pereira, F. (2011). Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação. In *Livro de atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 547-552). Instituto Politécnico da Guarda.

- Silva, H. A., & Nogaro, A. (2015). *Professor reflexivo: prática emancipatória?*. Editora CRV.
- Silva, I. (2005). *Projectos e aprendizagem*. Comunicação apresentada no encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, Porto.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. C., & Sarmento T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmento., F. I. Ferreira & R. Madeira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância*. (pp. 39-97). Porto Editora.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: uma visão sociológica sobre a infância. *Interações*, 30, 159-175.
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42, 57–60. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/63235>
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Texto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 8-20. <http://hdl.handle.net/10400.21/1683>
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and Cooperation at 14 Months of Age. *Infancy*, 11(3), pp. 271-294. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x>

Wellichan, D., & Adurens, F. (2018). O afeto e o cuidar no desenvolvimento de crianças com deficiência na educação infantil. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 22(3), 1081-1097.  
<https://doi.org/10.22633/rpge.v22i3.11581>

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Artmed Editora.  
[https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia\\_da\\_pesquisa\\_estudo\\_de\\_caso\\_yin.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf)

### **OUTRAS FONTES CONSULTADAS**

Projeto Curricular de Grupo (PCG, 2022/2023).

Projeto Educativo (PE, 2020/2024).

Regulamento Interno (2022/2026).

*Website* da Junta de Freguesia à qual pertence a OS.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A  
Portefólio individual da  
PPS II  
| | ' ' | | ' ' |

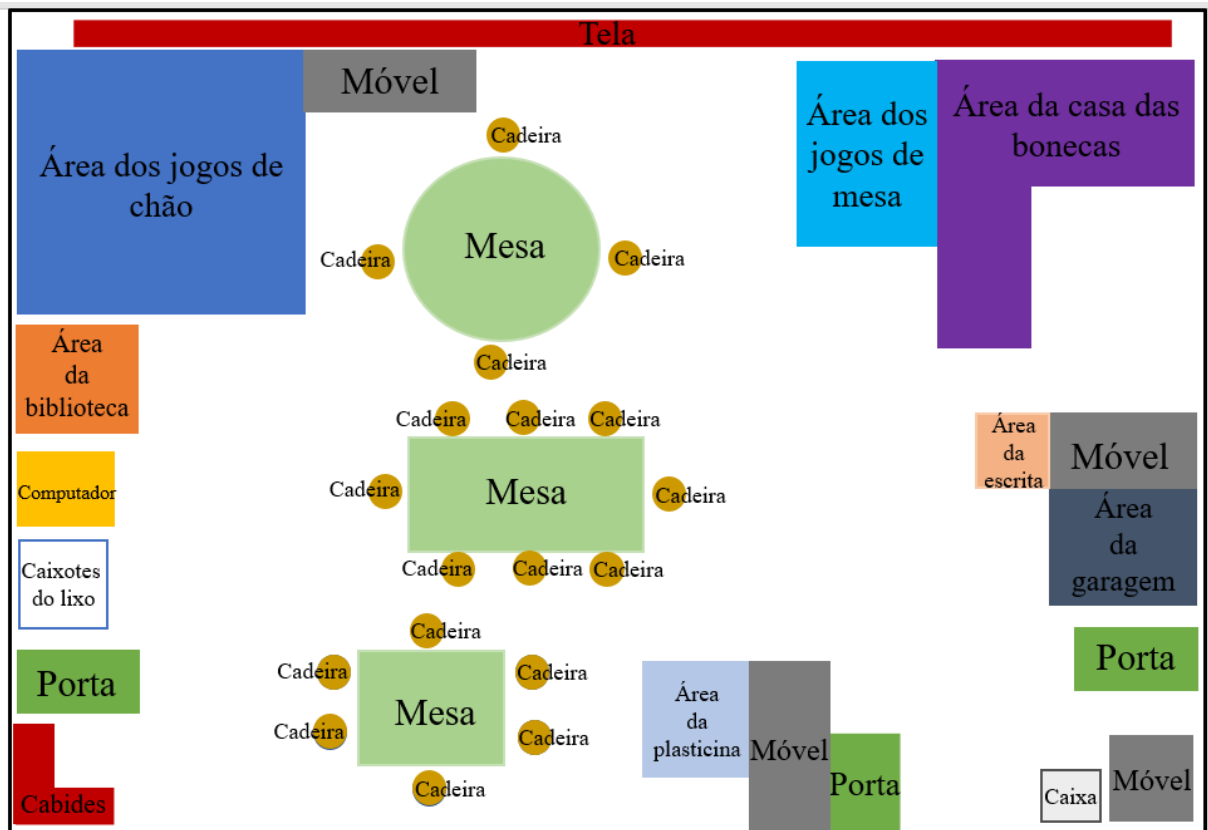
---

<sup>5</sup> Por questões de confidencialidade, o presente anexo intitulado “Anexo A. Portefólio da PPS II” é apresentado num ficheiro PDF à parte do Relatório.

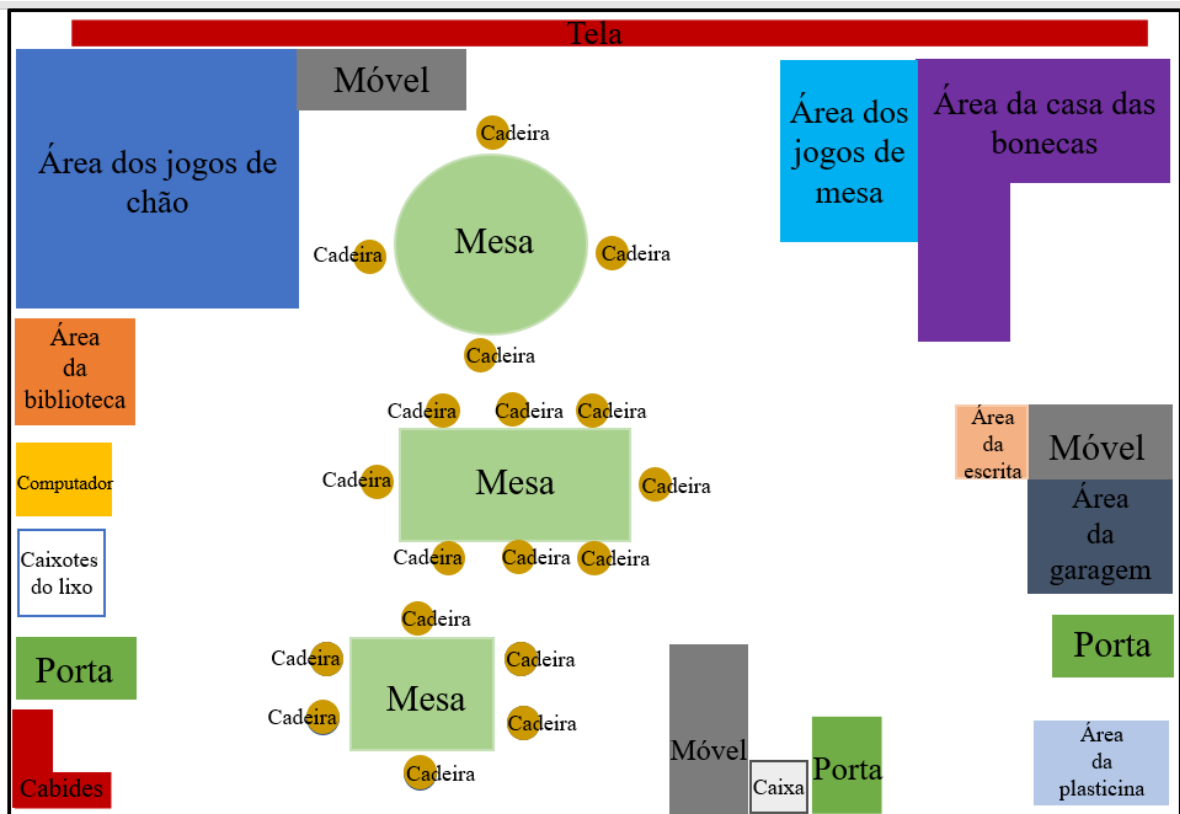
ANEXO B  
Planta geral da sala

|' '' | | ''

**Anexo B.1 – Planta da sala de 17 de outubro de 2022 a 03 de janeiro de 2023**



**Anexo B.2 – Planta da sala de 04 de janeiro de 2022 a 06 de fevereiro de 2023.**



ANEXO C  
Dados sociodemográficos  
do grupo

| | ' ' | | ' ' |

Nome das crianças	Sexo	Data de nascimento	Idades		Frequência em JI
			Início da PPS II	Final da PPS II	
CR	Feminino	20/10/2016	5 anos e 11 meses	6 anos e 3 meses	3. <sup>a</sup> vez
MF	Feminino	20/10/2016	5 anos e 11 meses	6 anos e 3 meses	3. <sup>a</sup> vez
VB	Feminino	26/11/2016	5 anos e 10 meses	6 anos e 2 meses	3. <sup>a</sup> vez
MB	Feminino	08/12/2016	5 anos e 10 meses	6 anos e 2 meses	3. <sup>a</sup> vez
DS	Masculino	03/03/2017	5 anos e 7 meses	5 anos e 11 meses	2. <sup>a</sup> vez
SA	Masculino	09/05/2017	5 anos e 5 meses	5 anos e 8 meses	3. <sup>o</sup> vez
BP	Masculino	10/06/2017	5 anos e 4 meses	5 anos e 7 meses	3. <sup>a</sup> vez
KL	Feminino	16/02/2018	4 anos e 8 meses	4 anos e 11 meses	1. <sup>a</sup> vez
AR	Masculino	16/04/2018	4 anos e 6 meses	4 anos e 9 meses	2. <sup>a</sup> vez
JM	Masculino	24/08/2018	4 anos e 1 mês	4 anos e 5 meses	2. <sup>a</sup> vez
IM	Feminino	04/10/2018	4 anos	4 anos e 4 meses	1. <sup>a</sup> vez
VF	Feminino	06/02/2019	3 anos e 8 meses	4 anos	2. <sup>a</sup> vez
RC	Feminino	12/03/2019	3 anos e 7 meses	3 anos e 10 meses	1. <sup>a</sup> vez
MC	Feminino	07/04/2019	3 anos e 6 meses	3 anos e 9 meses	1. <sup>a</sup> vez
KB*	Masculino	08/05/2019	3 anos e 5 meses	3 anos e 8 meses	1. <sup>a</sup> vez
FS*	Masculino	09/07/2019	3 anos e 3 meses	3 anos e 6 meses	1. <sup>a</sup> vez
AR	Feminino	11/05/2019	3 anos e 5 meses	3 anos e 8 meses	1. <sup>a</sup> vez
CG	Feminino	10/07/2019	3 anos e 3 meses	3 anos e 6 meses	1. <sup>a</sup> vez
RL	Feminino	06/10/2019	-	3 anos e 4 meses	1. <sup>a</sup> vez
MS	Feminino	12/01/2020	-	3 anos	1. <sup>a</sup> vez

\*esteve em Creche

*Nota.* Elaboração própria.

ANEXO D  
Protocolo de  
consentimiento informado  
| | ' ' | | ' ' |

## PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Encarregados de Educação da XXXXXXXXXX

Serve o presente consentimento para vos informar que, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, é-me solicitada a elaboração de um Portfólio Individual de uma criança do grupo que estou a acompanhar, enquanto estagiária.

O Portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança, que irão refletir o seu desenvolvimento e aprendizagens, ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança, de comentários da mesma, bem como, dos adultos envolvidos.

Realço que nas fotografias e/ou filmagens não aparecerá a face da criança e as informações recolhidas, se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, assim que o portefólio estiver concluído, este será entregue aos pais.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com a vossa filha, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos a colaborar na sua concretização.

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade. Encontro-me disponível para eventuais esclarecimentos.

Declaro que aceito / não aceito (riscar o que não interessa) que a minha filha/educanda participe na elaboração deste portefólio,

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: \_\_\_\_\_

Assinatura da Estagiária: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

ANEXO E  
Guião da entrevista

| " | | " |

---

## Guião de Entrevista Semiestruturado

---

**Destinatário/a:** Educador/a de Infância (PPS II 2022/2023)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções dos/as educadores/as sobre a cooperação num grupo de crianças etariamente heterogéneo.
- Compreender de que forma é que os/as educadores/as podem, na sua prática, fomentar a cooperação entre as crianças.

---

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"><li>● Legitimar a entrevista;</li><li>● Motivar o entrevistado/a.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização da investigação acerca do tema da investigação - <i>“A aprendizagem cooperativa num grupo heterogéneo de Jardim de Infância: conceções de educadores e futuros educadores.”</i></li><li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Garantir o envio da transcrição da entrevista.</li></ul>	
B. Definição do perfil	<ul style="list-style-type: none"><li>● Conhecer o percurso</li></ul>	B1. Qual a sua formação?	

do/a entrevistado/a	profissional do/a educador/a.	<p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância?</p> <p>B3. O que significa, para si, ser educador/a de infância?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p>
C. Concepções dos/as educadores/as acerca da cooperação e da sua influência na aprendizagem das crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer as concepções dos/as educadores/as sobre o conceito de cooperação.</li> <li>● Conhecer as concepções dos/as educadores/as acerca da influência da cooperação entre crianças etariamente heterogéneas.</li> </ul>	<p>C1. O que entende por cooperação?</p> <p>C2. Como caracteriza o grupo no que se refere à cooperação entre os pares?</p> <p>C3. Qual a importância da cooperação entre crianças, especialmente, num grupo etariamente heterogéneo. Quais os seus benefícios? Quais os seus inconvenientes?</p>
D. Concepções dos/as educadores/as acerca da ação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer as concepções dos/as educadores/as sobre a sua ação pedagógica.</li> </ul>	<p>D1. Que pilares define para a sua ação pedagógica? A fomentação da cooperação entre os pares é um deles?</p> <p>D2. Como define um/a educador/a que fomenta a cooperação entre pares? Que características compreende?</p>

- Conhecer a forma como os/as educadores/as estabelecem uma relação pedagógica.

- Conhecer as estratégias que o/a educador/a tem na sua ação pedagógica.

D3. Como é que se constrói uma relação de cooperação e entreajuda com as crianças?

D4. Que estratégias define para fomentar a cooperação e a entreajuda entre as crianças?

H. Conclusão da entrevista

- Finalizar a entrevista.

- De momento, recorda-se de algo mais que considere pertinente em relação aos aspetos abordados?

- Obrigada pela sua disponibilidade.

---

ANEXO F  
Transcrição da entrevista

| ' ' | ' ' |

## **Anexo F.1- Transcrição da entrevista 1**

**E: Entrevistado**

**e: Entrevistador**

**e:** Qual a sua formação?

**E:** Eu tenho o curso de educadores de infância terminado em 1987 na Escola Superior Maria Ulrich depois, tirei o complemento de formação em supervisão educativa no ISCE (Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo) para ter o grau de licenciatura.

**e:** Há quanto tempo exerce a função de Educadora de Infância?

**E:** Deste 87 até hoje, por tanto, faz 35 anos.

**e:** O que significa para si ser Educadora de Infância?

**E:** Significa poder ajudar a crescer, ajudar a inculcar regras, valores, atitudes e, também a abrir os horizontes e a ter muito respeito por aquilo que eles são.

**e:** Fale-me do seu percurso profissional, isto é, esteve em creche...

**E:** Comecei em creche numa altura em que começou a ser obrigatória, ter uma Educadora de Infância por sala e fiz a transição na minha instituição que antigamente era uma senhora de uma certa idade que tomava conta dos meninos, um género de uma ama. Fui a primeira educadora da instituição em creche, tive a preocupação de organizar o ambiente educativo e depois passar a outras colegas, que nos anos seguintes foram para creche. Depois tive um ano e Macau, como educadora cooperante em Jardim de Infância pelo Ministério da Educação. A forma de funcionar, é muito diferente, as salas têm duas educadoras, uma que faz o horário da manhã e outra que faz o horário da tarde é uma experiência interessante, mas, quanto a mim também tem desvantagens, as educadoras têm que estar muito sintonizadas e de acordo com todas as regras. Algo que não acontecia, porque para mim determinadas coisas têm uma função e a colega da tarde achava outra completamente diferente, portanto os meninos andavam muito divididos nesta dicotomia entre a educadora da manhã e a educadora da tarde. Depois regresssei para a IPSS onde estive em creche e no ano seguinte concorri ao estado. Fiquei

colocada em quadro de zona pedagógica em Viseu. Todos os anos corria até conseguir ficar em Lisboa. Quando as escolas se juntaram em agrupamentos, fiquei colocada neste agrupamento, onde permaneço hoje. Depois acumulei, ao cumprimento das minhas funções enquanto educadora, dar aulas na Escola Superior de Educação Almeida Garret, na qual durante 6 anos lecionei, a cadeira de prática pedagógica e também, fazia a supervisão de estágio das alunas.

**e:** Então e nesta organização socioeducativa?

**E:** Estou há 16 anos neste agrupamento, mas nesta escola em particular, estou há 4 anos. Vim montar e abrir de raiz este jardim de infância a convite do diretor.

**e:** Relativamente às conceções sobre a cooperação o que entende por esse conceito?

**E:** Cooperação é em primeiro lugar, respeitar a pessoa que vai cooperar comigo, depois tem de existir a adaptação de uma à outra e além disso, a cooperação, é ajudar a crescer, é combinar.

**e:** Como caracteriza o seu grupo no que se refere à cooperação entre os pares?

**E:** Eu tenho a sorte, de ter um grupo muito cooperativo. Por exemplo: adoram e respeitam imenso o menino com Necessidades de Saúde Especiais e tentam substituir os adultos naquilo que é necessário fazer a esse menino. Têm também um grande sentido de proteção em relação aos mais novos, cooperando com eles. Recentemente, já me dizem: “Ma deixa que eu ajudo... deixa que eu faço”. Portanto, já são os mais velhos a querer fazer tudo, os meninos são muito respeitadores uns dos outros e gostam de participar e de ajudar.

**e:** Qual é a importância da cooperação entre as crianças especialmente num grupo heterogéneo e em especial neste grupo?

**E:** Muito, e essa é uma das mais valias dos grupos heterógenos, ou seja...

**e:** É um benefício?

**E:** Sim, é um benefício porque, os meninos mais pequenos acabam por crescer mais depressa por verem os mais crescidos fazerem. Quando o grupo está perfeitamente entrosado, com sentimento de grupo e de pertença, essas coisas ocorrem muito facilmente.

**e:** E quais são os inconvenientes? Se é que eles existem!

**E:** Não creio que existam. Tenho que ter bem presente a noção do tempo que cada uma das crianças necessita para realizar as tarefas. Embora as atividades sejam diferentes em função da idade, os tempos de realização também são diferentes em relação à idade. Acho que, os mais pequenos aprendem com os mais crescidos e, os mais crescidos, ganham um espírito de cooperação e de entreaajuda muito grande em relação aos mais pequenos.

**e:** Que pilares define para a sua ação pedagógica? A fomentação da cooperação e entreaajuda é um dos pilares?

**E:** Sim é, mas tenho outros. Eu começo pela autonomia, pelo respeito pelo outro, pelo respeito pelas regras, que são estabelecidas por eles, para se sentirem incluídos e sobretudo para terem um sentido de pertença, de cooperação e de amizade.

**e:** Como define uma educadora que fomenta a cooperação entre pares? (pausa) Isto é, que características compreende ou que deve compreender?

**E:** Deve ser respeitadora da criança, aceitando-a, como um ser que traz consigo muitos conhecimentos. É estar consciente que a criança quando chega à escola, traz uma história, um passado que deve ser respeitado, pois são os valores que os pais incutem nos seus filhos. Eu tento ajudar em termos sociais, ser um elemento facilitador da integração no grupo e sobretudo deixar que sejam eles mesmos.

**e:** Como é que constrói uma relação de cooperação e entreaajuda com as crianças?

**E:** É fácil!

**e:** Mas existem estratégias?

**E:** Não, eles são muito... é assim, não se consegue fazer rigorosamente nada em Jardim de Infância se não houver uma relação afetiva, é o ponto de partida, que tem que se estabelecer com os meninos e com o grupo. A partir daí, tendo uma relação afetiva estabelecida individualmente com cada um deles, consegue-se fazer tudo. A cooperação pouco a pouco vai surgindo, porque eles vão sabendo que têm espaço para serem eles próprios na sala, serem efetivamente aquilo que querem e depois a cooperação vai

surgindo em determinados momentos e a partir daí vai crescendo e vai-se fomentando a cooperação no grupo, surgindo naturalmente no meio, como uma mais-valia.

**e:** Mas, acaba por recorrer a estratégias para que isso aconteça, ou não? Isto é acaba por tentar promover essa naturalidade nas crianças de uma determinada forma?

**E:** É assim, primeiro espontaneamente são atividades em grande grupo e pequeno grupo, atividades a pares e isso faz com que funcionem todos entre eles, que se conheçam todos entre eles e depois algumas atividades específicas quando há alguma coisa, que não está a correr tão bem. Normalmente escolho uma história sobre essa temática e a partir daí desenvolvemos estratégias para atingirmos os objetivos. Muitas conversas e muitas reuniões em grande grupo.

**e:** O diálogo como base?

**E:** Sim, o diálogo e depois parcerias que se podem estabelecer entre eles. Imagine, neste momento estou a atentar incentivar uma aproximação entre duas crianças que vão transitar para o 1.º CEB para que não se sintam tão desprotegidas, no próximo ano. Crio atividades em que as duas possam elaborar em conjunto, de forma a favorecer a criação de um vínculo entre elas, facilitador da sua futura adaptação.

**e:** De momento recorda-se de mais alguma coisa que considere pertinente?

**E:** Em relação à cooperação?

**e:** Sim!

**E:** Por exemplo, acho que não posso incentivar a cooperação no meu grupo de crianças se eu não for cooperativa. Cooperativa com a auxiliar, com os pares da equipa educativa, com os pais, com os parceiros... A minha atitude de cooperação com os adultos, também se reflete na minha atitude enquanto educadora. É com o exemplo, que estou a ensinar as crianças a serem colaborativas umas com as outras. Outra realidade é, por exemplo, a abertura aos pais, pedir ajuda, fazer com que os pais venham á sala colaborar em determinadas situações. Portanto, há muitas formas de abordar essa dinâmica sem que seja necessário.

**e:** Não é só com as crianças, é com aquilo que lhes damos como exemplo e que acaba por se refletir nelas.

**E:** Sim!

**e:** Obrigada.

**E:** De nada.

## **Anexo F.2- Transcrição da entrevista 2**

**E: Entrevistado**

**e: Entrevistador**

**e:** Qual é a sua formação?

**E:** Tirei o curso de Educadora de Infância na Escola Paula Frassinetti no Porto.

**e:** Há quanto tempo é Educadora de Infância?

**E:** Há 45 anos.

**e:** O que é para si ser Educadora de Infância?

**E:** Ser educadora é ser uma orientadora nas descobertas das crianças, utilizando meios educativos adequados ao desenvolvimento integral da criança.

**e:** Fale-me do seu percurso profissional.

**E:** O meu percurso profissional passa por muitas etapas, desde correr o país todo, trabalhar em bairros sociais na área de Lisboa, trabalhar também em Ludotecas e por fim, efetivei-me na zona de Odivelas.

**e:** E, nesta organização socioeducativa?

**E:** Então, fui Educadora de Infância, mas também passei por Coordenadora de estabelecimento e de departamento.

**e:** Relativamente à cooperação, o que entende por esse conceito?

**E:** Para mim, cooperação é colaborar para um projeto em comum.

**e:** Em relação ao seu grupo de crianças como os caracteriza em relação à cooperação entre os pares?

**E:** Considero o grupo bastante colaborativo...as crianças colaboram umas com as outras... ajudam-se no dia-à-dia.

**e:** Qual a importância da cooperação entre crianças, especialmente num grupo heterogéneo?

**E:** A cooperação é muito importante. Em grupos heterogéneos e isso...ainda se torna mais relevante... pois dá oportunidade de que a criança mais nova e mais estimulada se possa juntar às crianças mais velhas, assim como a criança mais velha e com alguma dificuldade continue a ter parceiros, ainda que mais novos.

**e:** Então a vantagem, para si, dos grupos heterogéneos passa pelas aprendizagens que as crianças partilham e...

**E:** Sim umas aprendem com as outras.

**e:** E quanto os inconvenientes, se é que eles existem?

**E:** Para mim não existem.

**e:** A fomentação da cooperação, entre os pares, é um dos seus pilares na ação pedagógica?

**E:** Sem dúvida...a aprendizagem nas crianças surge através da participação da criança em atividades onde existam interações com a comunidade, ou seja, com os familiares, amigos, vizinhos ou até professores...

**e:** Como é que define uma educadora que fomenta e cooperação entre os pares, ou seja, que características compreende?

**E:** Tem de incentivar a aprendizagem cooperativa, em que todos trabalham para o grupo, através de uma interação motivadora que é, muito importante, para desenvolver os valores e as competências sociais como, por exemplo: o saber esperar pela sua vez, o elogiar os outros pelas suas conquistas, a partilha dos materiais, o pedir ajuda e ajudar os outros, encorajando-os, o falar num tom de voz baixo e adequado ao contexto, o comunicar de forma clara... o partilhar de ideias... e, o ser paciente com o outro.

**e:** Como é que se constrói uma relação de cooperação e entreajuda entre as crianças?

**E:** Com jogos cooperativos para que as crianças desenvolvam as suas competências sociais e de interação. Para além da sua vertente lúdica e agradável, estes “obrigam” à

cooperação e não à competição. Esses jogos podem ir da história em roda, onde todos participam ou até... jogos de ginásio em que todos trabalham para o mesmo fim.

**e:** Quais são as estratégias que define para fomentar a cooperação ou a ajuda entre as crianças?

**E:** Planificar atividades que proporcionem às crianças momentos de cooperação em que todas participem e, nas quais obtenham um melhor desempenho.

**e:** Recorda-se de mais alguma coisa que considere pertinente acrescentar em relação aos aspetos abordados?

**E:** Não!

**e:** Obrigada pela sua disponibilidade.

**E:** De nada.

ANEXO G  
Árvore categorial

|' '' | | ''

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>N.º de ocorrências</b>
Caracterização profissional	Formação académica	Curso	“(…) curso de educadores de infância	2
		Licenciatura		
		Supervisão	(…) tirei o complemento de formação em supervisão educativa (…)	1
	Tempo de serviço	Mais de 30 anos	“...35 anos.”	1
			“...45 anos.”	1
Percurso profissional	Creche JI Professora Universitária	“Comecei em creche (…)	1	
		depois tive um ano e Macau, como educadora cooperante em Jardim de Infância (…)		
		concorri ao estado. Fiquei colocada (…)		
		em Viseu (…)		
		corria até conseguir ficar em Lisboa (…)		
		Quando as escolas se juntaram em agrupamentos,		
		fiquei colocada neste agrupamento,		
		onde permaneço hoje (…)		
		acumulei (…)		
		dar aulas na Escola Superior de Educação Almeida Garret,		
		na qual durante 6 anos lecionei, a cadeira de prática pedagógica		
		e também, fazia a supervisão de estágio das alunas.”		
		“O meu percurso profissional passa por muitas etapas, desde		
		correr o país todo, trabalhar em bairros socais na área de	1	

			Lisboa, trabalhar também em Ludotecas e por fim, efetivei-me na zona de Odivelas.”	
	Percurso profissional na organização socioeducativa	Agrupamento Coordenação	<p>“Estou há 16 anos neste agrupamento, mas nesta escola em particular, estou há 4 anos. Vim montar e abrir de raiz este jardim de infância a convite do diretor.”</p> <p>“(…) fui Educadora de Infância, mas também passei por coordenadora de estabelecimento e de departamento (…)”</p>	1  1
Conceções sobre ser educador/a de infância	Promotor de desenvolvimento	Ajudar Regras Valores Atitudes Respeito Orientador nas descobertas	<p>“Significa poder ajudar a crescer, ajudar a incutir regras, valores, atitudes e, também a abrir os horizontes e a ter muito respeito por aquilo que eles são.”</p> <p>“(…) Ser educadora é ser uma orientadora nas descobertas das crianças, utilizando meios educativos adequados ao desenvolvimento integral da criança.”</p>	1  1
Conceções dos/as educadores/as acerca da cooperação	Cooperação	Respeito Adaptação Colaboração	“Cooperação é em primeiro lugar, respeitar a pessoa que vai cooperar comigo, depois tem de existir a adaptação de uma à outra e além disso, a cooperação, é ajudar a crescer, é combinar.”	1

			“(...) cooperação é colaborar para um projeto em comum.”	1
Caracterização do grupo de crianças	Colaborativo Respeitador Sentido de proteção e entreaajuda		“Considero o grupo bastante colaborativo”	2
			“(...) adoram e respeitam imenso o menino com Necessidades de Saúde Especiais e tentam substituir os adultos naquilo que é necessário fazer a esse menino. (...) sentido de proteção em relação aos mais novos (...)”	1
Importância da cooperação	Benefícios		“(...) ajudam-se no dia-à-dia.”	1
			“Em grupos heterogéneos (...) ainda se torna mais relevante...”	2
			“os meninos mais pequenos acabam por crescer mais depressa por verem os mais crescidos fazerem.”	1
			“(...) oportunidade de que a criança mais nova e mais estimulada se possa juntar às crianças mais velhas, assim como a criança mais velha e com alguma dificuldade continue a ter parceiros, ainda que mais novos.”	1

		Inconvenientes	<p>“...umas aprendem com as outras.”</p> <p>“os mais pequenos aprendem com os mais crescidos e, os mais crescidos, ganham um espírito de cooperação e de entreaajuda muito grande em relação aos mais pequenos.”</p> <p>“Para mim não existem.”</p> <p>“Tenho que ter bem presente a noção do tempo que cada uma das crianças necessita para realizar as tarefas. Embora as atividades sejam diferentes em função da idade, os tempos de realização também são diferentes em relação à idade.”</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p>
Conceções dos/as educadores/as acerca da ação pedagógica	Pilares da ação pedagógica	Respeito pelo outro Relações e interações	<p>“Eu começo pela autonomia, pelo respeito pelo outro, pelo respeito pelas regras, que são estabelecidas por eles, para se sentirem incluídos e sobretudo para terem um sentido de pertença, de cooperação e de amizade.”</p> <p>“(...) a aprendizagem nas crianças surge através da participação da criança em atividades onde existam interações com a comunidade, ou seja, com os familiares,</p>	<p>1</p> <p>1</p>

			amigos, vizinhos ou até professores...”	
	Conceção de uma Educador/a que fomenta a cooperação	Respeito Valores Integração Aprendizagem cooperativa	<p>“Deve ser respeitadora da criança, aceitando-a, como um ser que traz consigo muitos conhecimentos. É estar consciente que a criança quando chega à escola, traz uma história, um passado que deve ser respeitado, pois são os valores que os pais incutem nos seus filhos...”</p> <p>“Tem de incentivar a aprendizagem cooperativa, em que todos trabalham para o grupo, através de uma interação motivadora que é, muito importante, para desenvolver os valores e as competências sociais (...).”</p>	1  1
	Construção de uma relação de cooperação e entajuda	Espaço Cooperação Jogos cooperativos	<p>“A cooperação pouco a pouco vai surgindo, porque eles vão sabendo que têm espaço para serem eles próprios na sala, serem efetivamente aquilo que querem e depois a cooperação vai surgindo em determinados momentos e a partir daí vai crescendo e vai-se fomentando a cooperação no grupo, surgindo naturalmente no meio, como uma mais-valia.”</p> <p>“(...) não posso incentivar a cooperação no meu grupo de crianças se eu não for cooperativa. Cooperativa com a</p>	1  1

			<p>auxiliar, com os pares da equipa educativa, com os pais, com os parceiros... A minha atitude de cooperação com os adultos, também se reflete na minha atitude enquanto educadora. É com o exemplo, que estou a ensinar as crianças a serem colaborativas umas com as outras.”</p> <p>“Com jogos cooperativos para que as crianças desenvolvam as suas competências sociais e de interação. Para além da sua vertente lúdica e agradável, estes “obrigam” à cooperação e não à competição. Esses jogos podem ir da história em roda, onde todos participam ou até... jogos de ginásio em que todos trabalham para o mesmo fim.”</p>	1
	Estratégias que um/a Educador/a recorre para fomentar a cooperação	Atividades Conversas	<p>“Planificar atividades que proporcionem às crianças momentos de cooperação”</p> <p>“Muitas conversas e muitas reuniões em grande grupo.”</p>	2 1

ANEXO H  
Inquérito por  
questionário

| ' ' | | ' ' |

## Questionário sobre as conceções dos/as futuros/as educadores/as acerca da cooperação entre pares

Este questionário foi realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, que tem como temática investigativa - "A aprendizagem cooperativa num grupo heterogéneo de jardim de infância: conceções de educadores e futuros educadores", e pretende recolher informações sobre as conceções dos/as futuros/as educadores/as acerca da cooperação entre pares no seio de grupos de crianças etariamente heterogéneos.

O preenchimento do questionário não demora mais do que 2 minutos e, o anonimato e a confidencialidade dos dados serão garantidos.

Obrigada pela colaboração neste estudo.

### Identificação dos inquiridos

As seguintes questões destinam-se a uma mera caracterização e identificação dos inquiridos:

Idade:

A sua resposta \_\_\_\_\_

Género:

- Masculino
- Feminino

Curso que frequenta no presente ano letivo: \*

- 1.º ano Mestrado em Educação Pré-Escolar
- 2.º ano Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Concepções acerca da aprendizagem cooperativa num grupo heterogéneo etariamente**

Esta secção pretende perceber quais as suas concepções acerca da aprendizagem cooperativa entre pares, especialmente em grupos de crianças heterogéneos.

A aprendizagem cooperativa pode ser definida como (selecione uma das opções \* que considere mais adequada):

- Uma metodologia inclusiva
- Uma intenção promotora de aprendizagens
- Uma forma de partilha de valores sociais
- Uma forma de desenvolver competências sociais

Considera a aprendizagem cooperativa uma estratégia adequada a promover \* (selecione até três opções que considere adequadas):

- O desenvolvimento do sentido de responsabilidade
- O desenvolvimento de relações/interações afetivas
- O desenvolvimento da aceitação/inclusão
- O desenvolvimento do sentido de respeito pelo Outro
- O desenvolvimento da autonomia
- O desenvolvimento de uma atitude crítica
- O desenvolvimento de interações sociais
- O desenvolvimento do sentido de entreajuda

Que estratégias pode o/a educador/a adotar para promover a aprendizagem cooperativa entre os pares? (selecione duas opções que considere adequadas) \*

- Promover a comunicação em grupo
- Incentivar a cooperação na rotina diária
- Realizar jogos em grupo
- Proporcionar recursos para explorar em grupo

ANEXO I  
Roteiro ético

| ' ' | | ' ' |

Para a minha intervenção na PPS II, concebi um conjunto de **princípios éticos** que guiarão a minha prática e que se aglomeram num **roteiro ético** (aparentado a baixo), no qual apresento um quadro de referências para a minha ação e, onde é realizada a descrição da minha prática pedagógica.

Além disso, considerei e procurei seguir um agir ético, que tem na sua génese nos princípios éticos mencionados pela APEI (2011): (i) **competência** – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução; (ii) **responsabilidade** – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita; (iii) **integridade** – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente e (iv) **respeito** – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.

Estes **princípios são assumidos através de um conjunto de compromissos** com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa e estão organizados de acordo com uma intersecção entre os princípios deontológicos e éticos apresentados por Tomás (2011) e os compromissos éticos pessoais e profissionais defendidos pela APEI (2011).

<b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)</b>	<b>Prática pedagógica</b>	<b>Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI)</b>
<b>1. Objetivos do trabalho</b>	Considerando a comunicação fundamental, a necessidade de me apresentar a todos os atores educativos tornou-se relevante. Assim, através de conversas informais, durante a intervenção fui explicando objetivo da minha presença.  De modo a reforçar esta apresentação e de informar as famílias redigi	<b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> -“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, não discriminando

uma carta de apresentação (cf. anexo A) que objetiva a minha presença no contexto.

*A educadora menciona que recorre a uma plataforma digital para contactar com os pais. Questiono a Ma a cerca da carta de apresentação que elaborei e, a educadora refere que será colocada nessa plataforma posteriormente, a fim de chegar aos pais das crianças (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A).*

Em relação às crianças, apresentei-me no primeiro dia, ao entrar no espaço da sala:

*Já na sala 1, observo as crianças a brincarem por iniciativa própria. Procuo interagir com as crianças, dando-me, assim, a conhecer, mas procurando igualmente dar-lhes espaços para que sejam elas a procurar-me, a fim de me apresentar. As crianças não manifestam estranheza na minha presença e nas interações que procurei estabelecer, assentindo que brinque com elas (NC, 17 de outubro de 2022, cf. anexo A).*

## 2. Custos e benefícios

Tal como refere Benavente *et al.* (1997, citados por Tomás, 2011) “o

qualquer colega” (p. 2).

### **Compromisso com as famílias:**

-“Fornecer às famílias informações sobre a instituição (...)” (p. 2).

### **Compromisso com as crianças:**

-“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).

### **Compromisso com a equipa de**

### **3. Respeito pela privacidade e confidencialidade**

objetivo será que, depois da saída do investigador de campo, os atores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (p. 161). Acreditando nesta perspectiva, pretendo levar a minha investigação a bom porto, para que esta traga benefícios, mas não danos. Sendo que acredito vivamente que a investigação poderá levar a debates e reflexões em relação à temática na valência de JI.

Este princípio será transversal a toda a minha ação pedagógica, uma vez que sendo estagiária, os questionamentos, dúvidas e aspetos emergentes no que refere a minha prática, às práticas da educadora e ao que se consideram ser boas práticas em JI, de acordo com os autores de referência, pretendo refletir individualmente e cooperadamente com a educadora cooperante e a equipa pedagógica.

Toda a ação pedagógica, como a investigação regem-se pelos princípios do livre consentimento, sendo assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, salvaguardando-se que estes não identificarão pessoas nem instituições e serão apenas utilizados para fins académicos e de investigação. Como tal, no que se refere aos nomes reais das crianças, estes foram substituídos por nomes fictícios, sem

#### **trabalho:**

-“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2).

#### **Compromisso com a criança:**

- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).

#### **Compromisso com as famílias:**

-“Manter o sigilo relativamente

quaisquer ligações com apelidos ou sobrenomes, não sendo possível a identificação dos sujeitos. Este cuidado, com o anonimato, de acordo com Fernandes e Tomás (2011), é “um passo fundamental de forma a construir uma ética democrática na investigação (p. 10) e ajuda a “desenvolver um conjunto de pressupostos éticos e estratégicos que permitam ao investigador a flexibilidade para enfrentar as variadas circunstâncias que pode descobrir durante a investigação” (p. 9). Segundo Vasconcelos (2016), “o sentido ético é mais do que uma mera deontologia profissional e merece ser refletido e sistematicamente reexaminado” (p. 75).

Em relação aos elementos visuais, isto é, às fotografias e aos vídeos questioneei a educadora cooperante e:

*Relativamente aos protocolos, a educadora refere que apenas necessito de entregar o consentimento informado para a realização do portefólio de uma criança do grupo, dado que a mesma, já possui a autorização dos pais para realizar os registos fotográficos das crianças ou do seu ambiente (espaço-sala) (NC, 19 de outubro de 2022, cf. anexo A).*

às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2).

**Compromisso com a equipa de trabalho:**

-“Partilhar informações relevantes, no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).

**Compromisso com a entidade empregadora:**

-“Respeitar as normas e regulamentos” (p. 2).

Deste modo, segui apenas com o consentimento informado relativo aos portefólio de uma criança do grupo (cf. anexo D) que foi entregue pela equipa em mão e papel à família: *“Sabendo que a B, monitora do AAAF, entrega as crianças às famílias peço para entregar o consentimento informado da IM às famílias, para proceder à realização do portefólio de desenvolvimento da menina”* (NC, 07 de novembro de 2022, cf. anexo A).

#### **4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir**

Quanto à decisão acerca dos sujeitos a envolver/excluir não tive em conta qualquer processo de seleção ou exclusão sobre qualquer criança, pois as crianças são atores sociais e sujeitos de direitos (Tomás, 2011) e é basilar dar-lhes “voz” e poder de decisão, priorizando sempre a sua participação.

#### **5. Fundamentos**

Ao longo de toda a prática tive em consideração o compromisso com as com as crianças, suas famílias e equipa educativa, como tal, tentei evitar que determinados comportamentos ou interesses pessoais se sobrepusessem interesses dos atores acima referidos, aos dados e/ou resultados. De acordo com Hohmann e Weikart (2011) “reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios” (p. 27). Deste modo, o mais importante foi

#### **Compromisso com as crianças:**

-“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).

priorizar os interesses do grupo de crianças e, não os meus interesses pessoais.

#### **6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação**

Relativamente à investigação que se afigura enquanto um estudo de caso sobre a cooperação, pretendo apresentar a investigação a toda a equipa pedagógica, contudo, não irei apresentar a minha investigação às famílias e crianças. Esta opção, por não incluir as famílias de forma direta na investigação, foi sobretudo porque considerei que os dados recolhidos iriam basear-se apenas nas conceções dos/as educadores/as de infância e também, das educadores/as-estagiários/as. Todavia, julgo que poderia ter remetido as famílias nesta investigação e, dar a conhecer a temática, bem como a concretização do estudo de caso.

#### **7. Consentimento informado**

Como referi anteriormente, o consentimento informado, foi entregue em mão a cada família para, então, proceder ao registo fotográfico de cada criança e, creio que foi o meio mais exequível. Contudo, é de salientar que, o protocolo compreende uma linguagem clara e acessível permitindo, assim, que todas as famílias compreendam a intenção inerente ao respetivo documento e, principalmente, assegurando que este não é um documento fechado, podendo ser negociado em conjunto com

#### **Compromisso com as famílias:**

– “Respeitar as famílias das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa (...)” (p. 2).

#### **Compromisso com as crianças:**

## 8. Uso e relato das conclusões

as famílias. Neste sentido, destaco que em relação ao protocolo de consentimento informado para o portfólio individual da criança que tinha por objetivo registrar evidências e informações significativas sobre uma criança, acerca do seu desenvolvimento e aprendizagens, ao longo da PPS II.

Sobre o consentimento e a sua importância torna-se necessário frisar a participação das crianças, portanto, o seu assentimento. Como vincula Pires (2018), os/as educadores/as de infância devem reconhecer as crianças enquanto atores sociais tendo em mente que a “criança não é um ser incapaz, sem conhecimentos e sem voz, é antes uma pessoa que, como qualquer outra, se encontra em constante desenvolvimento, capaz de se expressar, de se fazer ouvir e de fazer escolhas” (p. 39).

Tendo em consideração que a partilha dos resultados e das conclusões da investigação levada a cabo é claramente uma questão de ética, é essencial uma abertura junto dos/as intervenientes que participaram de forma direta e indireta nesta investigação, e, como tal, pretendo comunicar e enviar para toda a comunidade educativa da OS as respetivas conclusões da investigação.

-“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).

-“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”

**9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa**

Acreditando que a investigação possa contribuir para o aprofundamento de conhecimentos, acerca das perceções dos/as educadores/as relativamente à temática da cooperação num grupo etariamente heterogéneo, como foi referido no ponto *custos e benefícios*, o mais importante é claramente a promoção de discussões e de reflexões em relação à temática em si. Em relação à minha intervenção com as crianças, destaco como maior impacto a concretização de algumas intencionalidades a que me propôs ao longo da PPS II.

**10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as**

Tendo em conta a premissa que O’Kane (2005, citado por Tomás, 2011) defende que “todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167), tentei concretizar essa premissa através de conversas informais com a equipa educativa, em especial com a educadora cooperante, mas também com as crianças e com as famílias. A comunicação, como já referi anteriormente, é basilar e, por isso, a partilha de informação é crucial.

De destacar que em relação às famílias, estas são o principal contexto de vida das crianças, portanto, são o seu suporte e as pessoas que melhor

**Compromisso com a equipa de trabalho:**

-“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”

**Compromisso com a equipa de trabalho:**

-“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).

**Compromisso com as famílias:**

-“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).

conhecem as crianças. Deste modo, tentei estabelecer uma relação de respeito com as famílias numa base em diálogos informais.

---

## Referências

- APEI (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. In *Sociology of Children and Childhood*. 10th Conference of the European Sociological Association, 1-18. <https://hdl.handle.net/1822/15425>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. R. (2018). “As crianças participam... olha, quando cantamos elas cantam conosco”. A Participação em creche e as concepções de criança pequena – da teoria à prática. In S. Torres (Ed.), *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos*. (pp. 28-53). CIED.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2016). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

ANEXO J  
Tabela de sistematização

|' '' | | ''

<b>Questões</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Dados a recolher</b>	<b>Abordagem metodológica</b>	<b>Técnicas de recolha de dados</b>	<b>Técnicas de tratamento de dados</b>	<b>Fontes/ interlocutores</b>	<b>Momento de aplicação</b>
Como é que os/as educadores/as e os/as futuros/as educadores/as percebem a cooperação em JI?	Aferir e caracterizar as conceções dos/as educadores/as e dos/as futuros/as educadores/as em relação à cooperação em JI	Conceções dos/as futuros/as educadores/as a cerca da cooperação num grupo etariamente heterogéneo		Inquéritos por questionário	Análise estatística através da realização de gráficos	Alunas do mestrado profissionalizante do 1.º e 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESELx	Dentro de duas semanas
Quais os contributos da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento das crianças inseridas num grupo etariamente heterogéneo?	Analisar a influência que a aprendizagem cooperativa tem nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças num grupo etariamente heterogéneo	Conceções dos/as educadores/as a cerca da cooperação num grupo etariamente heterogéneo	Metodologia mista (quantitativa e qualitativa)		Análise de conteúdo através da realização de uma árvore categorial	Educadoras da organização socioeducativa	Dentro de uma semana
Que estratégias podem ser adotadas na ação pedagógica para fomentar a cooperação	Identificar estratégias, na ação pedagógica, para fomentar a cooperação entre as crianças	Conceções dos/as educadores/as a cerca da cooperação num grupo etariamente heterogéneo		Entrevistas semiestruturadas			

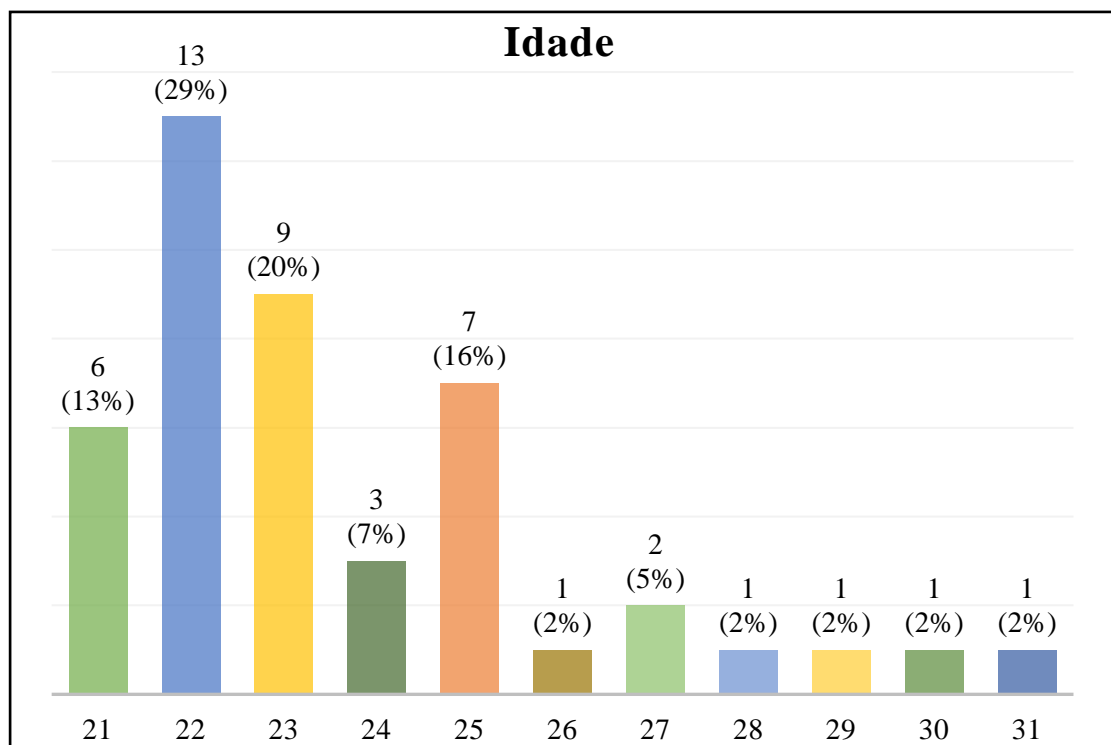
entre as crianças?

---

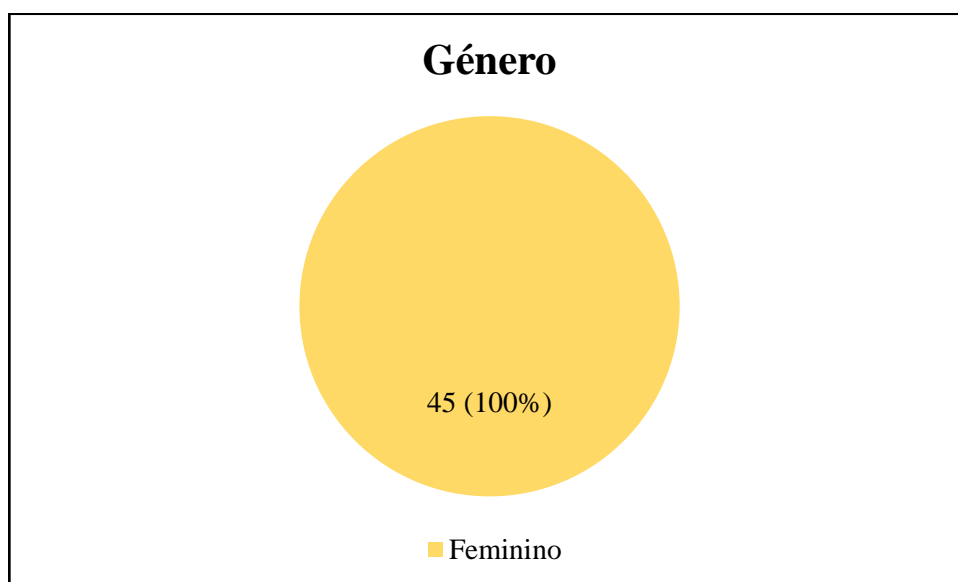
ANEXO K  
Caracterização da amostra  
dos inquiridos por  
questionário

| ' ' | ' ' |

## Anexo K.1 – Idade dos inquiridos



## Anexo K.2 – Género dos inquiridos



### Anexo K.3 – Ano do curso que os inquiridos frequentam

