

# INTERAÇÕES COM PARES MAIS COMPETENTES E O SEU POTENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO: “OS MAIS VELHOS NÃO SABEM, OS PEQUENOS AJUDAM”

Daniela Gomes Desidério\*

Mónica Pereira\*\*

Escola Superior de Educação de Lisboa

[\\*daniela-desiderio@hotmail.com](mailto:*daniela-desiderio@hotmail.com), [\\*\\*mpereira@eselx.ipl.pt](mailto:**mpereira@eselx.ipl.pt)

## Resumo

Partindo da perspetiva sócio-histórica de Vygotsky de que as interações da criança com pares mais competentes são importantes oportunidades de aprendizagem, bem como de observações realizadas no decorrer da Prática Profissional Supervisionada, realizou-se uma investigação, ao longo de três meses, num jardim de infância situado em Lisboa, com crianças de diferentes idades. Esta caracterizou-se por ser uma investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), sobre a prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Ponte, 2002; 2004).

Alguns autores (Folque, 1999; 2015; Katz, 1992; 2006; Niza, 1998) destacam a importância da ação do educador como promotor de interações entre crianças com diferentes idades, bem como a relevância que advém da formação de grupos heterogéneos em contextos educativos. Esta investigação teve como objetivos analisar as interações das crianças, a ação da educadora-investigadora e as perceções das crianças, da educadora titular e dos pais sobre as interações entre crianças com idades diferenciadas.

Foram utilizados como técnicas e instrumentos de recolha de dados: o inquérito por entrevista, o inquérito por questionário, a consulta documental e a observação participante.

A informação recolhida indicou que as perceções das crianças, dos pais e da educadora titular são coincidentes quanto à importância das interações entre pares de diferentes idades, apesar de as crianças apontarem como pares próximos outras da mesma idade e de a organização do grupo por idades influenciar as interações entre as crianças com diferentes idades.

**Palavras-chave:** interações entre crianças, heterogeneidade, educação pré-escolar, educador de infância

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

Partindo da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e das observações diárias realizadas em contexto, desenvolveu-se uma pesquisa sobre as interações entre as crianças de um grupo heterogéneo, ou seja, um grupo de vinte e duas crianças, composto por crianças dos três aos seis anos a frequentarem um jardim de infância da rede pública de ensino, situado no concelho de Lisboa. A problemática emergiu da observação das interações entre crianças e da organização do grupo que, em muitas ocasiões, foi sendo feita, por iniciativa dos profissionais, por idades, ou seja, para a realização de atividades e tarefas formavam-se pequenos grupos por idades, separando-se as crianças de três anos, de quatro e de cinco anos. Deste modo, emergiu igualmente interesse por aprofundar conhecimentos sobre o trabalho educativo com crianças de diferentes idades, bem como sobre formas e/ou estratégias que potenciassem as interações em grupos heterogéneos.

A investigação de cariz qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), realizou-se ao longo de três meses, tendo por base as premissas de uma investigação sobre a própria prática (Alarcão, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Ponte, 2002; 2004), na qual foi adotada uma postura de questionamento e de reflexão sobre a ação educativa. Como sugere Alarcão (2001), como um “professor-investigador”, um docente “capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (p.6).

Neste sentido, emergiram os seguintes objetivos: (i) analisar de que modo a interação entre crianças com idades diferenciadas pode contribuir para a sua aprendizagem; (ii) compreender como crianças, educadora titular e os pais percecionam os contributos da interação entre pares com diferentes idades; e, (iii) identificar de que forma a ação da educadora-investigadora contribui para as interações entre crianças com diferentes idades.

Complementarmente, definiram-se as seguintes questões de investigação: (i) De que modo a interação entre crianças com diferentes idades pode contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem?; (ii) Como as crianças, a educadora titular e os pais percecionam os contributos da interação entre pares num grupo com diferentes idades?; (iii) De que forma a ação da educadora-investigadora influencia as interações entre crianças com diferentes idades?.

Posto isto, importa clarificar que a “fonte directa [sic] de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47), ou seja, criaram-se condições para que, a partir do contacto direto com o contexto e com os participantes, a educadora-investigadora aprofundasse conhecimentos sobre o objeto de estudo - a própria prática e as interações entre crianças com diferentes idades.

Como forma de proceder à recolha de dados, durante todo o processo de investigação foram utilizadas como técnicas e instrumentos de recolha de dados: a observação participante, o inquérito por entrevista à educadora titular e às crianças, o inquérito por questionário aos pais e a consulta documental.

Com efeito, para a recolha de informações através das entrevistas, foram selecionadas sete crianças do grupo, sendo que para esta seleção considerou-se a diferença de idades entre estas mesmas sete crianças, ou seja, o grupo de participantes compôs-se por crianças de três, quatro, cinco e seis anos. Para a recolha de informações através do questionário, inquiriram-se

respetivamente os pais das sete crianças selecionadas. Quanto às observações realizadas estas abrangeram momentos entre todas as crianças do grupo.

## **INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS COM DIFERENTES IDADES**

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

De acordo com Katz (1992), grupos heterogéneos são grupos em que as crianças apresentam pelo menos um ano de diferença entre si. Este termo serve para enfatizar a importância que detêm o uso de práticas que beneficiem a interação e a cooperação entre crianças de diferentes idades. De acordo com a autora, o facto de as crianças pertencerem a um grupo heterogéneo, não os torna por si só potenciadores de desenvolvimento, cabe ao educador de infância encorajar as crianças, com diferentes experiências e em diferentes momentos de desenvolvimento, a cooperarem entre si. (Katz, 1992).

Apesar de à partida se entender que as crianças mais novas são as únicas que beneficiam da pertença a grupos heterogéneos, já que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação [sic] [principalmente] e quando têm um papel activo, [sic] em vez de um papel passivo, receptivo [sic] e reactivo [sic]” (Katz, 2006, p. 18), na verdade Katz (s.d.) defende que existem evidências de potenciais benefícios tanto para crianças mais novas, como para as crianças mais velhas. Estas também beneficiam destes contextos, já que:

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

Alguns autores (Folque, 1999; 2015; Katz, 1992; 2006; Niza, 1998) reveem no Movimento Escola Moderna (MEM) um modelo curricular que “fundamenta a dinâmica social da actividade [sic] educativa no jardim de infância [sic] . . . [através] da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical” (Niza, 1998, p.146). Este modelo valoriza a “heterogeneidade geracional e cultural” (Niza, 1998, p.146) com vista ao respeito pelas diferenças de cada um e com primazia de ações de interajuda e cooperação, a fim de enriquecer os envolvidos a nível cognitivo e social.

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

Neste sentido, e partindo dos pressupostos anteriormente enunciados, procurou-se aprofundar teoricamente os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem e interações entre crianças de diferentes idades. O desenvolvimento humano vai ocorrendo por um conjunto de transformações a nível “motor, social, emocional, cognitivo e linguístico . . . [e] que decorre[m]

da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva et al., 2016, p. 8). Segundo Roldão (2008) este “é um processo complexo, continuado, interactivo [sic] e nunca terminado” (p.177), uma vez que, o desenvolvimento humano pode ser influenciado por diversos fatores, como por exemplo o meio envolvente, ocorrendo desde a concepção até à morte.

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

As interações, segundo Arezes e Colaço (2014), “corresponde[m] ao comportamento de um indivíduo e implicam a participação de outro, como por exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito”. (p.116). Ou seja, para que exista uma interação é sempre necessário que, no mínimo, duas pessoas troquem algo entre si.

Assim, no que concerne à forma como o conceito de interações, desenvolvimento e aprendizagem se relacionam, destaca-se a perspetiva de Vygotsky (1991) de que as crianças se desenvolvem com o apoio dos seus pares, em interação e a partir do que recebem do meio social que as rodeia (Vygotsky, 1991). No mesmo sentido, o autor destaca que as crianças desenvolvem-se e aprendem desde o “primeiro dia de vida” (Vygotsky, 1991, p.57).

Associado aos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como à relação que Vygotsky (1991) refere coexistir entre estes conceitos no processo de desenvolvimento da criança, o autor destaca o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre o que a criança é capaz de realizar autonomamente e o que precisa de apoio de um par mais competente, podendo este ser um adulto ou uma criança.

No seguimento destas formulações, sobressai a relação dos conceitos - desenvolvimento e aprendizagem - com a educação pré-escolar e, muito em particular, com a existência de grupos heterogéneos. É inequívoco o facto de os jardins de infância serem locais privilegiados para o estabelecimento de interações e, nesse sentido, torna-se pertinente abordar a forma como essas mesmas interações influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A este propósito, Silva et al, (2016), afirmam que “a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições” (p.33) constituem bases sólidas para “uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (Silva et al., 2016, p.33).

## **INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE DIFERENTES IDADES: O QUE ENCONTRAMOS**

A observação participante permitiu inferir sobre as interações estabelecidas entre as crianças no contexto, assim sendo, destacam-se quatro dimensões de análise: (i) a forma como as crianças interagem entre si, apesar da diferença de idade; (ii) a forma como as crianças percecionam as suas capacidades relacionando-as (ou não) com a sua idade:

### **Perceção das crianças sobre as interações**

(iii) a forma como a educadora titular e a educadora-investigadora percecionam e gerem as interações entre as crianças do grupo:

- Ação da educadora-investigadora sobre as interações das crianças;
- Perceção da educadora titular sobre as interações;
- Documentação sobre as interações entre crianças;

(iv) e a perceção dos pais sobre as interações.

### **Perceção das crianças sobre as interações**

Neste sentido, nas observações iniciais, verificou-se que a forma como as crianças se referiam aos seus pares evidenciava a sua perceção sobre as capacidades de cada um – os “grandes” conseguiam realizar atividades e tarefas com facilidade, enquanto que os “pequenos” não conseguiam realizar atividades e tarefas com facilidade. As perceções das crianças sobre o grupo dos “grandes” e dos “pequenos”, observadas inicialmente, relacionam-se com o modo como as crianças se agrupavam/separavam para as atividades livres e orientadas que realizavam, bem como, com o modo como se relacionavam entre si. Tal encontra-se ilustrado nas entrevistas realizadas às crianças, através das afirmações que foram fazendo sobre os seus pares mais próximos, bem como durante as observações:

O T.N. (3 anos) está na área dos jogos de chão e não consegue juntar as peças de forma a criar uma construção. O G.M. (6 anos) encontra-se ao seu lado e está a utilizar os legos. O T.N. olha para ele, mas não lhe pede ajuda e volta a pegar nas suas peças. Como não as consegue encaixar começa a atirá-las para a caixa, levanta-se e dirige-se para a área da garagem. (Nota de campo de 11.10.2017, sala de atividades).

Apesar de, no final dos três meses de observação, ter-se verificado que as crianças com idades diferentes interagiam mais nas atividades livres e orientadas, na verdade constatou-se que as afinidades que se estabeleceram inicialmente prevaleceram até ao término da pesquisa. Relativamente aos inquéritos por entrevista realizados às crianças, constatou-se que todas reconhecem e sabem da diferença de idade entre as crianças do grupo e que, à exceção de uma criança, todas identificaram e souberam enunciar a sua idade e a dos seus pares mais próximos. Também se verificou que, novamente à exceção de uma criança, as crianças consideraram positivo a existência de idades diferentes no grupo, uma vez que:

“é divertido... porque brincamos” (E1, 5 anos);

“porque vão aprender a amizade, todos!” (E5, 5 anos); e

“Porque os mais velhos ajudam os mais pequeninos!” (E5, 5 anos);

“Alguma coisa que os mais velhos não sabem fazer e os pequeninos sabem, vão ajudá-los!” (E5, 5 anos).

Outras crianças referem que não deveriam ter todas a mesma idade, porque:

“assim parecem iguais” (E2, 5 anos) e “têm que ter números... não podem ser todos iguais [...] Porque... assim nós... hum... não sabemos quem é o mais alto... e o mais pequeno...” (E3, 6 anos).

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

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

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

Educadora-investigadora – Os mais velhos ensinam os mais novos, é isso?

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

Relativamente à forma como as crianças interagem entre si, apesar das diferenças de idade e com base nas observações realizadas, inicialmente as crianças não reconheciam o facto de deterem saberes e capacidades distintas e necessitavam que o adulto as incentivasse a cooperar entre si, a pedir ajuda aos seus pares:

T.P. (3 anos) – Daniela, não consigo abrir a caixa do jogo!

Educadora-investigadora – O G.M. (6 anos) está mesmo ao teu lado, já lhe perguntaste se te pode ajudar?

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

#### **Ação da educadora-investigadora sobre as interações das crianças**

Depois da implementação do plano de ação, ou seja, de um conjunto de estratégias que visavam promover a interação entre crianças com diferentes idades, bem como a participação ativa das mesmas, constataram-se algumas transformações nas interações estabelecidas entre as mesmas, que resultaram de um conjunto de oportunidades de interações entre crianças, com diferentes idades, em diversos momentos do quotidiano, nomeadamente: momentos em grande ou pequeno grupo com tarefas e atividades mais ou menos orientadas, brincadeiras/explorações entre pares e oportunidades de cooperação, sem separação de crianças por faixas etárias.

Incentivaram-se, sempre que possível, partilhas entre crianças e com o grupo em geral, quer através de exposições verbais, quer através de ações de cooperação (e.g., na construção de um puzzles, blocos e legos, procura do cartão de identificação, abrir/fechar caixas, arrumar materiais), deste modo foram-se observando interações entre crianças com diferentes idades e com competências diferenciadas que, em conjunto e entre si, foram desenvolvendo interações em atividades orientadas e livres. Além disso, a educadora-investigadora procurou usar um discurso que valorizasse as capacidades de cada uma das crianças, evitando-se terminantemente expressões depreciativas em relação às capacidades das mais novas.

Após a implementação do plano de ação, verificou-se que as crianças continuaram a referir-se ao grupo dos "pequenos" e dos "grandes", embora a frequência com que o faziam tenha reduzido substancialmente. Passou a existir um maior reconhecimento das capacidades das crianças mais novas, nomeadamente porque as crianças de três, quatro, cinco e seis anos passaram a realizar atividades e tarefas em conjunto e, conseqüentemente, a apoiarem-se mais e a prestar auxílio na realização destas mesmas atividades e tarefas. A procura de apoio e prestação de auxílio passaram a fazer parte do quotidiano do grupo, sem que capacidades e idade estivessem necessariamente relacionadas:

A T.P. (5 anos) está a tentar abrir uma caixa dos blocos de construção, mas não o está a conseguir fazer. O S.C. (5 anos) reparou na dificuldade da sua colega dirigiu-se a ela e disse-lhe que a ajudava. A T.P. agradeceu e aceitou a sua ajuda. (Nota de campo de 07.12.2018, sala de atividades).

#### **Perceção da educadora titular sobre as interações**

Observou-se que, na prática, a educadora titular procurava adequar as atividades que propunha às características das crianças e que, na maioria das vezes, para este efeito organizava os grupos por idade, ou seja, propunha que as crianças se sentassem e/ou se organizassem por idades - grupo dos três, quatro, e cinco/seis anos. Também se verificou que, por vezes, se desenvolviam atividades em que as crianças mais novas não eram convidadas a participar, uma vez que, conforme referia, "eram apenas para os "crescidos"".

No que diz respeito ao inquérito por entrevista realizado à educadora titular, importa salientar que a mesma referiu não concordar com a definição de um grupo como homogéneo, pois embora a idade das crianças possa ser a mesma, as suas competências são distintas, ou seja, a educadora titular refere que a "heterogeneidade existe dentro da homogeneidade de idades" (Excerto da entrevista à educadora titular).

Neste sentido, a educadora titular afirma que a existência de crianças com diferentes idades num mesmo grupo é um fator positivo para o seu desenvolvimento. No entanto, considera que "um grupo heterogéneo é sempre um desafio para o educador" e que "como em tudo tem coisas boas e coisas menos boas" (Excertos da entrevista à educadora titular).

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

eu acho que o ensino público não está preparado para receber crianças de três anos, é o que acho. Porque acho que uma criança com três anos precisa de ter momentos muito mais calmos, de dormir .... Não há sítios para eles dormirem!” (Excerto da entrevista à educadora titular).

Assim, chama a atenção para o facto de o jardim de infância da rede pública, não assegurar a necessidade de repouso das crianças de três anos, bem como da existência de espaços e rotinas adaptadas a estas mesmas necessidades.

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

#### **Documentação sobre as interações entre crianças**

No que se relaciona com a consulta documental, destaca-se o facto de nos documentos consultados, Projeto Curricular de Grupo (PCG) e Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), as interações estabelecidas entre as crianças se encontrarem enunciadas como momentos propícios ao seu desenvolvimento: “a interação entre as crianças deste grupo, com saberes diversificados irá contribuir para o [seu] desenvolvimento” (PCG, 2017).

Além disso, estas interações entre as crianças são fomentadas em diversos momentos em grande ou pequeno grupo, uma vez que através destes “ao mesmo tempo que a criança aprende e se desenvolve está igualmente a contribuir para que o seu par se desenvolva e aprenda” (PCG, 2017).

#### **Perceção dos pais sobre as interações**

No que se relaciona com inquéritos por questionários realizados aos pais, através da sua análise verificou-se que todos os pais inquiridos têm conhecimento de que as crianças do grupo não têm todas a mesma idade.

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se relaciona com o modo como a interação entre crianças com diferentes idades pode contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, verificou-se em diversos momentos de interação entre estas que, a troca de experiências e saberes, nomeadamente através da construção de puzzles, blocos e legos, a procura do cartão de identificação, o apoio a abrir/fechar caixas e arrumar materiais, enriqueceram as aprendizagens das crianças.

As partilhas que cada uma das crianças foi fazendo sobre as suas vivências e experiências, permitiram conhecer realidades e perceções distintas. Além disso, nas interações que ocorreram em diversos momentos, as crianças serviram de modelo e de apoio para os seus pares mais próximos, tendo sido criadas oportunidades de exploração e experimentação que atuaram em zonas de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1991).

Acerca do modo como as crianças, a educadora titular e os pais percecionam os contributos da interação entre crianças com diferentes idades, constatou-se que todos os participantes valorizaram as interações entre crianças de diferentes idades e reconheceram-nas como potenciadoras de desenvolvimento e aprendizagem. Apesar disto, a educadora titular destaca as dificuldades que sente na gestão e organização do grupo por ser heterogéneo e aponta para falhas no atendimento a crianças com três anos, nomeadamente no que diz respeito às necessidades de repouso que, no caso do jardim de infância a que pertence, não são atendidas. Além disso, para que todas e cada uma das crianças tivessem oportunidades de progredir a partir do nível em que se encontram, a educadora titular foi propondo, em muitas ocasiões, que as crianças se sentassem e/ou se organizassem por idades - grupo dos 3, 4 e 5/6 anos. Também se verificou que, por vezes, se desenvolviam atividades em que as crianças mais novas não eram convidadas a participar, uma vez que, conforme referia, "eram apenas para os "crescidos"".

Na perspetiva da educadora-investigadora, o valor de grupos compostos por crianças com diferentes idades reside, precisamente, nas oportunidades de interação que se podem criar, assentes na diferenciação de saberes, experiências e também na diversidade cultural e social de cada um. Nesta perspetiva, entende-se que as separações por idades são oportunidades perdidas. Assim, promover oportunidades de aprendizagem entre crianças com diferentes idades, constituiu, durante estágio, uma das principais estratégias do plano de ação-pesquisa da educadora-investigadora, ou seja, procurar condições de exploração e experimentação entre crianças com diferentes idades, que colocasse em comum diferentes saberes e conhecimentos. Conforme refere Katz (s.d), os contributos das interações entre crianças de diferentes idades promove o desenvolvimento de aprendizagens pessoais e sociais. Isto é, as interações que estabelecem com os seus pares permitem às crianças tomar consciência dos resultados das suas ações para com os outros e dos outros para consigo. Estas permitem que as crianças compreendam, respeitem e se apropriem de valores fundamentais para toda a sua vida, valores estes que muitas vezes só se aprendem através das interações e relações que estabelecemos com o outro:

In mixed-age groups, older children are encouraged and expected to help the younger ones. Younger children who are assisted by older ones will do the same in their turn when they are the seniors. Such early nurturing behaviors can and should be encouraged in preschools not only because it is good for children in need of comfort

and assistance but because it provides a model that the young recipients will use themselves. (Katz, s.d., p.2).

O que significa que em grupos com diferentes idades, as crianças mais velhas são encorajadas e ajudam os mais novos, sendo que as mais novas, que são assistidas, farão, mais tarde, o mesmo. Tais comportamentos devem ser promovidos no jardim de infância, não só porque são positivos para o desenvolvimento, como também porque servem de modelo para as crianças. Neste sentido, entende-se que no espaço entre a diferenciação das situações educativas e as características de cada criança, o desafio será promover, no processo educativo, o potencial desenvolvimento de cada criança, tendo no horizonte as aprendizagens que advêm da experiência comum, com outros, diferentes na experiência, nos saberes e na cultura.

As crianças entrevistadas referiram que as relações entre pares de idades diferentes são importantes, contudo, identificaram como pares mais próximos, outras com idades aproximadas. Além disso, tanto crianças, como os pais e educadora consideram que, mais do que os conhecimentos sobre conteúdos curriculares, as crianças podem partilhar entre si princípios e valores, como a amizade, o respeito e a cooperação, que advêm da interação entre grupos heterogéneos.

Quanto à forma como a ação da educadora-investigadora influenciou as interações entre as crianças de diferentes idades, ao longo desta investigação observou-se que a sua ação, caracterizada pelas suas atitudes e modos de agir, teve influência sobre as interações entre crianças de diferentes idades. Neste sentido, a forma como foram promovidas situações de interação entre as crianças, mas também a forma como a educadora-investigadora interagiu com as crianças, quer através das suas ações, quer através da linguagem e do discurso utilizado, influenciaram as interações que foram ocorrendo entre as crianças. Tal acontece porque os adultos são tomados como modelos e exemplos a seguir pelas crianças. A educadora-investigadora delineou a sua ação de forma a potenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas sem esquecer a importância que detêm as suas ações. Deste modo, todas as ações foram baseadas no respeito pela criança e o discurso utilizado foi sempre potenciador das capacidades das mesmas, uma vez que tal como referido por Katz (s.d.):

Adults can also help children gain perspective on their own growing competence and where they themselves so recently were as they teach them to appreciate the efforts of younger ones. At the same time, the teacher can discourage age stereotyping when older ones might be tempted to call the younger ones "babies" or "cry babies" and tease them about the behavior they so recently engaged in themselves. (p.4).

As estratégias de gestão do grupo e os incentivos para as crianças a interagirem entre si, independentemente da idade, em momentos de cooperação, entajuda e brincadeira fomentaram a partilha de experiências que, simultaneamente, levaram à promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Destaca-se ainda a importância dos incentivos para experimentar, arriscar e avançar para o que se deseja e para a valorização das capacidades das crianças.

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Traveres, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. United States of America: Wiley.
- Katz, L. (1992). *Nongraded and Mixed-Age Grouping in Early Childhood Programs*. Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Consultado em: <https://goo.gl/neaH68>. Katz, L. (2006). Perspetivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber e Educar*, 11, 7-21.
- Katz, L. (s.d.) The benefits of the mix - Children's Garden of Learning. Consultado a 16 de fevereiro de 2018 em: <https://goo.gl/WiXAej>.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). Coruña: Universidad da Coruña. Republicado em 2008, PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática, 2(4), 153-180.
- Roldão, M.C. (2008). Que educação queremos para a infância?. In Alarcão, I., *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 176-197). Lisboa: CNE.
- Vygotsky, L.S. (1991) *A formação social da mente* (Neto, J.C., Barreto, L.S.M., Afeche, S.C., Trad.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Lda.