



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

**Desafios de um Grupo Heterogéneo em Idades: Gestão dos
Momentos em Pequeno Grupo na Metodologia *High/Scope***

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Joana Sofia Afonso Peixoto

JULHO 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Desafios de um Grupo Heterogéneo em Idades: Gestão dos
Momentos em Pequeno Grupo na Metodologia *High/Scope***

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob Orientação da Professora Manuela Rosa

Joana Sofia Afonso Peixoto

JULHO 2015

A educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo.

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Se há algo que faz sentido, não só no final de um percurso, mas ao longo do mesmo, é agradecer a quem sempre nos mostra que não estamos sós.

A todos devo muito e por isso agradeço...

A Deus, pelo dom da vida e por todos os dons que fazem de mim o que sou.

Aos meus pais por serem a minha base, centro e topo e por daí me lançarem em voos mais altos.

Ao meu irmão, por me desafiar, sem saber, a que eu seja mais e melhor em tudo, por a ti, te querer dar, sempre, o melhor exemplo.

A toda a minha família por serem um apoio constante.

Aos meus amigos, por aceitarem a loucura e a viverem ao meu lado.

Ao GJM, por sempre me ensinar que o amor comanda a vida.

Aos meus *kassules* por me terem dado o privilégio de viver convosco os dias mais felizes da minha vida, no outro lado do mundo, e, assim, crescer como profissional, mas sobretudo como pessoa. Espero que estejam a sonhar, também, por aí...

À Guida por me mostrar que, entre “corridas”, a creche é mimo, descoberta, autonomia e loucura e não existe Utopia, basta querermos ser mais e melhores no que fazemos...

À Lupe, por me abrir o coração da sua sala e me levar a ver mais além neste Universo da educação...

Estamos juntos, porque juntos vamos mais longe.

Muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório retrata de uma forma reflexiva a Prática Profissional Supervisionada realizada em dois contextos – Creche e Jardim de Infância, ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar

No mesmo são caracterizados os contextos e definidas as principais intenções para minha ação, sendo, brevemente, descrita e analisada a forma como estas foram colocadas em prática.

A principal problemática que surgiu na prática em Jardim de Infância ocupa lugar central deste relatório. Ao realizar a minha PPS em JI numa instituição que segue o modelo *High/Scope* e com um grupo heterogéneo em idade deparei-me com uma dificuldade: a gestão dos momentos de pequenos grupos. Era notório que, neste momento específico da rotina *High/Scope* as crianças mais pequenas não se envolviam tanto nas tarefas propostas. Esta investigação surgiu, então, com o objetivo de melhorar a minha prática, permitindo-me delinear estratégias para os momentos de pequeno grupo, de forma a que se constituíssem desafios adequados às necessidades e capacidades de todas as crianças, contribuindo para um real envolvimento das mesmas nas tarefas propostas.

Para a realização desta investigação utilizei como inspiração a metodologia de investigação-ação e a mesma enquadra-se num paradigma qualitativo. A principal técnica de recolha de dados utilizada foi a observação e foram utilizados como instrumentos todos os registos recorrentes da minha prática – notas de campo e registos diários.

Sendo que este relatório constitui o culminar de um percurso de formação na área de educação de infância está, também presente, uma breve reflexão sobre a forma como este percurso contribuiu para a construção da minha identidade enquanto educadora de Infância.

Palavras-Chave: Heterogenia – Pequenos grupos – Diferenciação - *High/Scope* - Estratégias

ABSTRACT

The following report shows in a reflective manner the Supervised Professional Practice performed in two contexts – day-care and kindergarten, throughout the Master’s Degree in Pre-School Education.

Still in this report, it will be characterized the contexts and defined the primary intentions for my actions, being briefly described and analysed, the way in which these were put to practice.

The fundamental problem that came up while on kindergarten occupies the core of this report. While performing my SPP in kindergarten, in an institution that follows the High/Scope model with a heterogeneous group of ages, I’ve stumbled with a problematic: managing the moments within small groups. It was clear that in this specific moment of the High/Scope routine, the smaller children weren’t involved as much in their proposed tasks. This investigation emerged with the purpose of improving my practice, allowing me to develop and outline strategies for the moments in small groups, in a way that it constitutes a challenge, fit for the needs and capacities of all the children involved, by so, making a contribution for a real envelopment on the same proposed tasks.

In order to fulfill this investigation, I’ve used as inspiration the methodology of research – action and this same fits in a qualitative paradigm. The main technic used to collect data was observation and were used as instruments all the records recurrent to my practice – field notes and daily records.

Being that this report constitutes the final part of a formation in a course of childhood education, it is also present, a brief reflection on the way that this journey has contributed for my own personal growth and my identity as an educator.

Keywords: Heterogeny - Small groups – Differentiation - High/Scope - Strategies

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA.....	3
1.1 Meio onde se inserem os contextos observados	3
1.2 Contextos socioeducativos	4
1.3 Equipa educativa.....	4
1.4 Grupo de crianças	6
1.5 Famílias	7
1.6 Análise reflexiva - intenções e finalidades educativas, princípios orientadores, salas, materiais e organização da rotina diária	9
1.6.1 Intenções e finalidades educativas.....	9
1.6.2 “Vamos arrumar... arrumar a sala...” - Espaços da Sala.....	10
1.6.3 “Esta na hora do...” – Rotina Diária	12
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	13
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	16
3.1 Identificação e Fundamentação das Intenções para a Ação	16
3.1.1 Intenções em ação.....	19
3.2 Identificação da problemática.....	26
3.2.1 Revisão Bibliográfica	28
3.2.2 Plano de Ação – Estratégias para gestão dos pequenos grupos na metodologia <i>High/Scope</i>	43
3.2.3 Conclusões da Ação.....	48
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS.....	59 (CD)

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo C. Equipa Educativa (Instituição de Creche).....	60
Anexo D. Rácio adulto-criança (Instituição de Creche).....	60
Anexo E. Notas de campo.....	61
Anexo F. Caracterização do Grupo de crianças (Creche).....	63
Anexo G. Caracterização do Grupo de crianças (Jardim de Infância).....	64
Anexo H. Agregado Familiar (Creche).....	65
Anexo I. Agregado Familiar (Jardim de Infância).....	66
Anexo J. Profissão dos Pais (Creche).....	67
Anexo K. Profissão dos Pais (Jardim de Infância).....	68
Anexo L. Objetivos Gerais da Educadora Cooperante.....	69
Anexo M. Indicadores Chave (KDI'S – <i>Keys Development Indicators</i>).....	70
Anexo N. Planta da Sala de Creche.....	74
Anexo O. Planta da Sala de Jardim de Infância.....	77
Anexo P. Rotina Diária em Creche.....	79
Anexo Q. Rotina Diária em JI.....	80
Anexo R. Reflexões Diárias.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS

JI Jardim de Infância

PPS Prática Profissional Supervisionada

PCS Projeto Curricular de Sala

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo retratar a Prática Profissional Supervisionada desenvolvida em dois contextos – Creche e Jardim de Infância – de forma analítica, reflexiva e fundamentada.

A PPS de Creche foi realizada com um grupo de 15 crianças entre os 34 e os 37 meses. A PPS de Jardim de Infância foi realizada com um grupo de 19 crianças entre os 3 e os 5 anos. Ambas as práticas se realizaram em instituições privadas nos arredores de Lisboa.

Ao longo de toda a prática desenvolvida em ambos os contextos foram várias as inquietações que suscitaram reflexões sobre a minha própria ação. Neste relatório focarei a minha análise na principal problemática que surgiu na minha PPS em Jardim de Infância. Ao desenvolver a minha prática numa organização educativa que segue o modelo *High/Scope* foi necessário realizar uma aprendizagem sobre o próprio modelo, as suas linhas orientadoras e particularidades ao mesmo tempo que o colocava em prática. Deste modo, foi necessário adequar muitas das minhas estratégias àquilo que é previsto pelo próprio modelo. O grupo, heterogéneo em idade, demonstrava muitas diferenças a nível desenvolvimental. Neste sentido, deparei-me com algumas dificuldades relacionadas com a gestão do grupo e adequação de propostas e intenções a todas as crianças num momento específico da rotina *High/Scope* – o tempo de pequenos grupos, tendo, então, surgido a problemática – **Desafios de um grupo heterogéneo em idade: gestão dos momentos em pequeno grupo na metodologia *High/Scope*.**

Esta problemática foi, então, desenvolvida tendo como inspiração a metodologia de investigação-ação. A mesma seguiu um paradigma qualitativo e teve como amostra a totalidade do grupo de crianças. A análise centra-se na minha própria prática, tendo sido, para isso, fundamental a recolha e tratamento de informação obtida através de notas de campo e registos diários. Para dar respostas à problemática foi, também, necessária a revisão bibliográfica de diversos conceitos que se enquadram na mesma e que se constituiu fundamental para definir estratégias adequadas ao grupo e ao modelo pedagógico.

Para o desenvolvimento de toda a minha prática foi fundamental mobilizar alguns princípios éticos, baseados na carta ética da APEI (2011), que considero indispensáveis. Dos mesmos, destaco o respeito por cada criança, assim como pelas suas famílias e por toda a equipa educativa das instituições onde me inseri; o zelo pelo bem-estar e segurança de todas as crianças, assim como o respeito pela privacidade de cada um, que me levou a manter a confidencialidade de todos os dados recolhidos. No sentido de proporcionar um ambiente educativo de qualidade, destaco ainda a minha atitude responsável por garantir uma resposta de qualidade às necessidades educativas das crianças, nunca descorando as minhas intenções pedagógicas.

O presente relatório encontra-se organizado por capítulos, sendo que cada um deles engloba diversas componentes da prática. O primeiro capítulo contempla, então, uma **caracterização reflexiva** de ambos os contextos onde foram realizadas as PPS, analisando a sua localização, prática pedagógica, equipa educativa, grupos de crianças e famílias e realizando uma análise reflexiva incidente sobre as intenções e finalidades educativas das educadoras cooperantes, assim como os espaços, materiais e tempos de Creche e Jardim de Infância, de forma a interligar o contexto e a organização do mesmo com intenções para a prática e a forma como estas se integram nos diversos espaços e tempos. Em seguida, no capítulo de **metodologia** encontra-se definida e fundamentada a metodologia utilizada na investigação, assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados para a mesma e os princípios éticos que foram seguidos ao longo da investigação e de toda a prática pedagógica. Posteriormente, encontra-se a **análise reflexiva** de toda a Intervenção. Este capítulo contém, então, as minhas intenções para ambos os grupos, relacionadas com os princípios que considero fundamentais na educação de infância e com as intenções já definidas pelas educadoras cooperantes. De uma forma geral e breve, são também retratadas as propostas e estratégias utilizadas para por em prática estas intenções. São, também definidas as intenções para o trabalho desenvolvido com os restantes agentes educativos – famílias e equipa educativa. Seguidamente, mas ainda neste capítulo será debatida a problemática, sendo realizada uma revisão bibliográfica e uma reflexão/ relato da evolução da minha prática. Por último, refletirei, nas **considerações finais**, sobre o papel de todo este percurso na formação da minha identidade profissional.

CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA¹

Neste capítulo será realizada uma breve caracterização dos contextos socioeducativos nos quais se realizaram as práticas em Creche e Jardim de infância. Nesse sentido, serão retratadas as principais características de ambos que influenciaram as intenções para ação e toda a minha prática pedagógica.

1.1 Meio onde se inserem os contextos observados²

A organização educativa na qual se realizou a PPS em Creche está localizada numa das periferias da cidade de Lisboa, junto ao Rio Tejo. Esta organização insere-se numa zona de habitações de luxo, a alguns metros de um grande parque empresarial. Assim sendo, é uma zona que mobiliza uma grande quantidade de recursos humanos.

O espaço envolvente contempla muitos jardins e alguns museus e é possível encontrar, também, diversas obras de arquitetura e várias obras de arte urbana (como instalações, esculturas, calçadas, paredes de azulejos, entre outras). Toda a área envolvente é, então, bastante rica em material que pode ser explorado com as crianças.

A organização educativa onde se realizou a PPS em Jardim de Infância situa-se numa zona urbana, junto à praia, a cerca de 20 km de Lisboa. Esta inserida num centro habitacional, constituído, essencialmente, por vivendas de grandes dimensões e prédios com pouco apartamentos.

Muito perto da instituição existe um grande jardim, com alguns animais, que tem, também, uma grande potencialidade para ser explorado pelo grupo de crianças. Nas imediações de ambas as instituições, podemos, também, encontrar diversos serviços do sector terciário ligados ao pequeno comércio (mercearias, cafés, papelarias, posto dos correios...). Estes serviços podem e devem ser utilizados ao longo do processo educativo, permitindo que as crianças conheçam, não só o meio envolvente, como, também, a realidade ligada à vida quotidiana.

¹ Para uma caracterização mais detalhada consultar Caracterização dos Contextos nos Portefólios da Prática Profissional Supervisionada em Creche e Jardim de Infância. Anexo A e B.

² Dados obtidos através das observações realizadas, da consulta do *site* da Câmara Municipal da zona (Creche), e do Projeto Educativo da Instituição (Jardim de Infância) – por motivos de confidencialidade nenhum dos documentos será identificado.

1.2 Contextos socioeducativos³

A organização educativa na qual foi realizada a prática profissional supervisionada em Creche, é uma instituição privada, que nasceu em 2005, a partir do *franchising* de uma marca americana. A instituição segue uma metodologia própria, estudando as várias correntes e teorias de forma a integrar na sua metodologia aquilo que considera haver de melhor em cada uma delas. O seu currículo é definido através dos marcos fundamentais de desenvolvimento infantil, segundo Piaget, nos níveis emocionais e sociais de Erik Erickson e na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

A organização educativa em que se realizou a observação em Jardim de Infância é, também, uma instituição privada. Rege a sua prática pedagógica através do modelo curricular *High/Scope*, tendo dois fundamentos principais: a criança deve estar envolvida ativamente na aprendizagem, construindo o seu conhecimento através da interação com pessoas, materiais e ideias e o papel do adulto é apoiar as crianças na construção da sua própria compreensão do mundo. A instituição considera ainda como fundamentais na sua prática a interação positiva entre adulto e criança, o ambiente físico estimulante, a rotina diária consistente e a avaliação diária.

Ambas as instituições definem como principal objetivo pedagógico, o desenvolvimento mental, físico, social e emocional da criança.

1.3 Equipa educativa

A equipa educativa do contexto em que foi realizada a PPS em Creche é constituída por uma diretora, seis educadoras, uma psicopedagoga e doze auxiliares⁴. Fazem, também, parte da equipa duas rececionistas/ auxiliares de serviços extracurriculares (como a natação, piano, entre outros.), uma psicóloga e duas assistentes de cozinha. Existem, também, alguns profissionais que não estão a tempo inteiro na instituição, como um professor de motricidade, uma professora de música e uma terapeuta da fala. Uma das particularidades da instituição prende-se com a formação de todos os participantes da ação educativa. Assim sendo, todos os adultos que trabalham diretamente

³ Dados retirados do Guião de Apresentação da Marca para *Franchising* (Creche), da Brochura de Apresentação da Instituição (Creche) e dos Projetos Educativos de ambas as instituições.

⁴ Ver Anexo C. Equipa Educativa (Instituição de Creche).

com as crianças tem formação específica. A equipa educativa é também bastante alargada, uma vez que outra das particularidades da instituição é a existência de um rácio criança-adulto bastante reduzido e, como tal, existem muitos adultos face ao reduzido número de crianças por sala, o que permite uma abordagem muito individualizada.⁵

A equipa educativa do contexto de JI é constituída por uma diretora, uma técnica que exerce funções administrativas, sete educadoras de infância, uma delas diretora pedagógica, sete auxiliares de ação educativa (uma por sala) e duas auxiliares polivalentes. Fazem ainda parte da equipa educativa uma cozinheira e 2 professores de atividades específicas (inglês e ginástica). Para além deste dois professores, existem ainda, três professores de atividades extracurriculares.

Nas salas em que realizei a minha PPS (Creche e JI) as intenções para o grupo são partilhadas pelos adultos da sala (educadora e auxiliar) que, trabalham em parceria, de forma a promover um ambiente de qualidade e o pleno desenvolvimento da criança. Assim sendo, debatem e concluem juntos o que fazer e como o fazer e partilham todas as tarefas da sala (limpezas, montagem de camas, dinamização de atividades e momentos de transição, etc). Esta partilha melhora não só o ambiente educativo, como as suas práticas pedagógicas, pois “quando os adultos partilham o controlo com outros elementos da equipa. . .verificam muitas vezes que, em consequência, é também mais fácil partilhar o controlo com as crianças”. (Hohmann & Weikart, 2009, p.132), Foi nesta dinâmica de trabalho de me integrei, tendo, também, como intenção, inserir-me nesta equipa respeitando e fazendo parte da sua forma de trabalho estipulada.

No contexto de JI pude também fazer parte da reunião semanal de educadoras (de toda a instituição). Nesta, debatem-se ideias e partilham-se dúvidas e inquietações. Com esta prática, é possível refletir em equipa, o que é fundamental na nossa profissão, e ao mesmo tempo fortalecer esta relação de parceria.

Este trabalho de parceria entre os adultos da sala e adultos da instituição permite, sem dúvida, criar “um serviço educativo com uma abordagem mais consistente” (Hohmann & Weikart, 2009, p.132), que é, também, possibilitada pelas equipas multidisciplinares existentes.

⁵ Ver Anexo D. Rácio Adulto-Criança (Instituição de Creche).

1.4 Grupo de crianças

A PPS em Creche foi realizada na sala dos dois anos e meio aos três⁶. Este grupo é constituído por 12 crianças, de entre as quais 7 meninas e 5 meninos, com idades compreendidas entre os 34 e os 37 meses.⁷

Todas as crianças frequentavam a Creche no ano letivo anterior, sendo que uma delas apenas em regime *part-time*.

Todo o grupo é muito enérgico e demonstra principal interesse por atividade de movimento relacionadas com dança, jogos de roda e música. Têm, também, um interesse primordial pelo Centro do Faz-de-conta no qual desenvolvem, principalmente, jogos de papéis familiares⁸ e atividades de vestir-despir. Apresentam, também, um grande interesse por histórias, sendo que Centro da Biblioteca é um dos centros mais procurado e a leitura de história é um momento em que estão particularmente atentos.

Todas as crianças são muito interessadas e curiosas, põe muitas questões e, frequentemente, partilham questões e/ou curiosidades sobre algo que viram ou que vivenciaram em família.

São um grupo bastante autónomo na gestão das regras da sala, sendo que é frequente serem as próprias crianças a chamar a atenção dos colegas quando algo não lhes parece correto⁹. Demonstram, também, grande autonomia no que concerne à tomada de decisão e opiniões pessoais, expressando com facilidade uma opinião própria.

Todas as crianças já são conscientes da sua autonomia e quase todas demonstram uma grande vontade de realizar as tarefas relacionadas com a regulação das necessidades (comer, lavar as mãos e boca, vestir, calçar...)¹⁰.

No que concerne à PPS em Jardim de Infância, esta foi realizada com um grupo de 19 crianças, entre os 3 e os 5 anos de idade. Do grupo fazem parte 9 meninas e 10

⁶ Na instituição, as salas de Creche são organizadas por meios anos.

⁷ Ver Anexo F. Caracterização do grupo de crianças (Creche).

⁸ Ao brincarem no centro do faz de é agora uma casa, conversam sobre o que irão desempenhar: “O meu bebé chama-se Nuno”, diz a Casinhas. “Eu sou a mamã”, diz a Tagarela. “E eu sou a Cor de Rosa”, responde a Sossegada (Nota de campo de 12 de janeiro de 2015).

⁹ Casinhas está no Centro do faz de Conta. Refilão entra na casa: “Não podes, estão quato. Olha...um...dos...tês...quato” diz-lhe a Casinhas enquanto aponta aleatoriamente e abana o braço (Nota de campo de 10 de dezembro de 2014).

¹⁰ Ver Anexo E. Nota de campo A.

meninos.¹¹

Apenas duas das crianças deste grupo, o S. Selo e o S. Sola, não frequentavam a organização educativa no ano anterior.

Todas as crianças demonstram autonomia ao nível do saber fazer (higiene, vestir/despir...) e da alimentação, mas no entanto, algumas ainda necessitam muito da presença e constante *feedback* do adulto¹².

Ao nível da linguagem o grupo é muito díspar, sendo que duas das crianças mais novas, o S. Sino e o S. Selo apresentam ainda muitas dificuldades. As crianças do grupo apresentam níveis de concentração e envolvimento muito díspares, notórios nos momentos mais estruturadas da rotina diária – como é o caso dos tempos de pequeno grupo, de revisão ou momentos de conversa em grande grupo. As crianças mais novas apresentam algumas dificuldades de participação nos grandes grupos, intervindo muito pouco comparativamente com as mais velhas.

Todo o grupo demonstra grande preferência por atividades relacionadas com o faz de conta, baseado em situações do quotidiano ou relacionado com séries televisivas. A área das Artes é, seguidamente, a mais escolhida. Os jogos de movimento e música, são também um interesse, pedindo com frequência para dançar ou colocar as suas músicas favoritas no rádio. Neste sentido, tentei ao máximo adequar a minha intervenção aos seus interesses.

A maioria das crianças são, também, bastante questionadoras acerca dos temas pelos quais têm principal interesse, questionando o adulto, lançando hipóteses e muitas vezes debatendo ideias¹³. Todo o grupo é muito comunicativo e participativo ao longo de todo o dia, propondo atividades, fazendo planos e chamando a atenção do adulto para as suas novas descobertas e conquistas.

1.5 Famílias

De acordo com Ferreira (2004), “a família constitui-se com o *nexus* de todas as instituições culturais” (p. 65). Estando, então, com centro das interações da criança

¹¹ Ver Anexo G. Caracterização do grupo de crianças (Jardim de Infância).

¹² Ver Anexo E. Notas de campo B e C.

¹³ Ver Anexo E. Nota de campo D.

importa conhece-la e promover uma relação direta com o contexto educativo.

Os agregados familiares das crianças de ambos os grupo, são todos constituídos por ambos os pais e na grande maioria por irmãos.

No grupo de creche, algumas das crianças passam muito tempo ou com a família alargada, como os avós ou com profissionais que prestam serviços na casa das suas famílias.¹⁴

O nível de instrução das famílias das crianças de ambos os contextos é muito elevado. Praticamente todos os pais são licenciados e de momento estão, também, na grande maioria todos empregados. Todas as profissões se enquadram no sector terciário e a grande maioria dos pais ocupa cargos elevados.¹⁵ É, então, possível concluir que a condição social destas famílias é muito alta.

Segundo Magalhães (citado por Sarmento e Figueiredo, 2009) é muito difícil separar a influências que a família e a escola têm no desenvolvimento da criança e, como tal, ambos têm um fator essencial no sucesso educativo das crianças, sendo imprescindível que trabalhem em colaboração. Neste sentido, em ambos os contextos, que estão à vontade para entrar, questionar e estar com as crianças sempre que as vão deixar e buscar e nestes momentos, em conversas sucintas, educadores/auxiliares e família conversam sobre as crianças. As educadoras e famílias de ambos os contextos estão sempre em comunicação durante o dia, através de *e-mail* ou telemóvel. Partilham, também, o que é realizado através de uma página/ *blog* na internet. Estas estratégias são, não só formas de comunicar com as famílias, mas também formas de estabelecer uma relação de proximidade e de confiança com as mesmas.

Ambas as instituições possibilitam múltiplas ações com as famílias, partilhando com elas atividades e momentos, promovidos pelas famílias ou pelas instituições/educadoras, pois trabalhar em colaboração com as famílias, possibilita às crianças, vivenciar experiências de aprendizagem mais ricas. (Hohmann & Weikart, 2009). A instituição onde se realizou a PPS de Creche considera ter, também uma relação muito privilegiada com as famílias desenvolvida através de um grande investimentos nesta parceria, mobilizando para isso diversas estratégias e promovendo diversos

¹⁴ Ver Anexo H. Agregado Familiar (Creche) e Anexo I. Agregado Familiar (Jardim de Infância).

¹⁵ Ver Anexo J. Profissões dos Pais (Creche) e Anexo K. Profissões dos Pais (Jardim de Infância).

momentos, semanalmente.¹⁶

1.6 Análise reflexiva - intenções e finalidades educativas, princípios orientadores, salas, materiais e organização da rotina diária

1.6.1 Intenções e finalidades educativas

Para o grupo de Creche a educadora cooperante enumera três grandes intenções. Primeiramente, desenvolver a sua autonomia a diversos níveis relacionados com o saber-fazer necessário na rotina diária. O adulto incentiva, apoia, auxilia quando necessário, fornece reforços positivos e constantes *feedbacks*, mostrando que está presente, sem no entanto, realizar as atividades pelas crianças.

Uma outra grande intenção é o desenvolver da autonomia das crianças do grupo em tomadas de decisão, potenciando a verbalização de escolhas, dúvidas e curiosidades. Desta forma, a voz das crianças é constantemente ouvida e o espaço para que se expressem está presente ao longo de toda a rotina diária.

Outra das grandes intenções da educadora cooperante é proporcionar às crianças experiências diversificadas. Segundo a própria educadora, só assim podemos estimular a que as crianças façam as suas escolhas e deem as suas opiniões: como é que poderão escolher algo que não conhecem? Como saberão se gostam ou não se nunca experienciaram?¹⁷

De forma a alcançar estas grandes intenções a educadora delineou alguns objetivos gerais¹⁸ para o grupo que devem estar presentes ao longo da rotina diária, uma vez que todos os momentos são de aprendizagem e desenvolvimento.

No que concerne à prática de JI e como já foi referido no ponto anterior, os principais objetivos para a educação pré-escolar estão previamente definidos, uma vez que são os Indicadores-Chave¹⁹ definidos pela abordagem *High/Scope*. Desta forma, toda

¹⁶ Todas as sextas-feiras existe uma proposta para as famílias (solidária, artística, etc.). As famílias são, também, por exemplo, frequentemente convidadas a vir a instituição assistir à comunicação de projetos e existem mapas em que se podem inscrever para realizar “animações culturais” semanalmente.

¹⁷ “Eles nunca vão escolher autonomamente, por exemplo, fazer digitintas, se nunca ninguém o tiver feito com eles, por isso é nosso papel dar-lhes muitas oportunidades de atividade diversificadas” (Excerto da Conversa com a educadora cooperante a 11 de janeiro de 2015).

¹⁸ Ver Anexo L. Objetivos Gerais da Educadora Cooperante (Creche).

¹⁹ Ver Anexo M. Indicadores-Chave para a Educação Pré-Escolar (*KDI'S - Keys Development Indicators*).

a prática pedagógica da educadora cooperante de JI é pensada e planeada tendo em vista o desenvolvimento destes Indicadores.

Numa perspetiva mais geral, a educadora segue, também, como premissas os objetivos do *High/Scope*, enunciadas no PCS: a) Que as crianças aprendam através de um envolvimento ativo com pessoas, materiais, eventos e ideias; b) Que se tornem independentes, responsáveis e confiantes, prontas para a escola e para a vida; c) Que aprendam a planear muitas das suas próprias atividades, levá-las a cabo e falar com outros acerca do que fizeram e aprenderam.

Numa perspetiva mais pessoal a educadora tem, como principais intenções, fomentar a relação, a consciencialização do eu e a autorresponsabilização das crianças pelas suas escolhas e atitudes.

1.6.2 “Vamos arrumar... arrumar a sala...” - Espaços da Sala

Como refere Silva (1989) “estando as actividades. . .muito dependentes dos materiais existentes na sala e da forma como estão organizados, os educadores planeiam. . .com cuidado, a forma como a sua sala está disposta no início do ano e as maneiras de a reorganizar ao longo do tempo, de acordo com os seus objectivos e as necessidades do grupo.” (p.6)

A sala de atividades de Creche encontra-se organizada por Centros de Aprendizagem Ativa²⁰ (planta e fotos em anexo), dos quais fazem parte o Centro da Biblioteca, o Centro do Faz de Conta, o Centro dos Blocos e Construção, o Centro do Movimento, o Centro da Expressão e da Arte, o Centro da Matemática e o Centro da Natureza.

Desta forma, a organização do espaço estava ligada às intenções da educadora para o grupo de crianças, uma vez que permitia que, autonomamente, o grupo gerisse os materiais. Ao mesmo tempo, nos momentos de brincadeira, ao serem as crianças a regular o próprio espaço e materiais, a educadora promovia a autonomia das crianças também nas questões mais democráticas, uma vez que existia espaço para que fossem elas a gerir, por exemplo, o número de crianças por área.

²⁰ Ver Anexo N. Planta da Sala de Creche.

Os materiais existentes são muito diversificados e de boa qualidade. Existem também muitos materiais construídos através de material reciclável e alguns elementos da natureza. Todos os materiais possibilitam explorações diversas, sendo que alguns deles não têm uma função associada, apelando à criatividade e imaginação da criança para a sua exploração. Deste modo, é também notório que os materiais estão pensados de acordo com as intenções da educadora, por, para além de promoverem uma exploração autónoma permitem que as crianças vivenciem experiências diversificadas e baseadas nos seus interesses e escolhas (quando decidem o que fazer com os materiais) ou com novas experiências que a educadora promove (quando insere novos materiais ou quando as próprias crianças os constroem inseridas que algum interesse demonstrado).

O espaço da sala de JI está organizado em áreas de interesse e exploração²¹.

Existe também uma grande diversidade de materiais incluídos nas diferentes áreas e são em grande número. Muitos deles possibilitam também diversas explorações e é recorrente que o grupo lhe atribua diferentes funções. Desta forma, esta patente a intenção da educadora de que as crianças aprendam em envolvimento ativo com os materiais, pessoas, eventos e ideias, uma vez que toda a sala e materiais potenciam que as crianças realizem explorações livres, baseadas nos seus planos, com o apoio do adulto e interação com o mesmo e com as restantes crianças do grupo.

Em ambos os contextos, o local destinado a cada material está identificado com fotografias do mesmo o que permite que as crianças localizem os diversos materiais e saibam, também, onde os arrumar. Estas etiquetas permitem que as crianças façam associações entre objeto-fotografia e qual o local de arrumação de cada objeto, e é notório que ambos os grupos são bastante autónomos tanto na gestão, como na arrumação dos materiais. Desta forma, as intenções de ambas a educadora de responsabilização e autonomia das crianças estão, também, presentes na forma de gestão e organização dos materiais da sala.

²¹ Ver Anexo O. Planta da Sala de Jardim de Infância.

1.6.3 “Esta na hora do...” – Rotina Diária

Na creche, ainda que exista um horário pré definido²², a rotina é bastante flexível, sendo alterada sempre que surgem novas propostas. As transições entre os espaços do contexto educativo fluem naturalmente ao longo dos vários momentos do dia. Estas transições entre espaços e atividades são também momentos educativos, sempre muito lúdicos. São marcados por conversa entre o grupo e os adultos, canções e/ou jogos dramáticos.²³ Na grande maioria das vezes o que acontecia nestes momentos era sugerido pelas próprias crianças, e deste modo, a educadora mantinha a sua intenção de potenciar a autonomia na tomada de decisões e verbalização das suas escolhas e opiniões. A educadora aproveitava, também, as sugestões do grupo ampliando-as, promovendo novas experiências como era também sua intenção. Foi neste sentido que centrei também a minha atuação nestes momentos.

A rotina diária em JI é específica do modelo *High/Scope*, sendo, então caracterizada por momentos muito próprios. Desta forma, a rotina diária contempla os mesmos momentos segundo a mesma sequência, diariamente, e em cada momento vivenciam-se experiências específicas do mesmo²⁴.

As crianças do grupo apropriam-se bastante da rotina e como tal as transições entre momentos são praticamente autogeridas por elas²⁵. Como a rotina é muito estruturada, estas transições são, normalmente, muito curtas. Uma vez que esta era uma rotina própria, foi, também, um desafio para mim conseguir gerir os tempos do dia e adequar a minha prática a cada momento. Neste sentido, foi necessário construir um conhecimento acerca do que o próprio modelo prevê para cada momento, para assim, adequar as minhas intenções e estratégias ao mesmo.

²² Ver Anexo P. Rotina Diária em Creche.

²³ Ver Anexo E. Nota de campo F.

²⁴ Ver Anexo Q. Rotina Diária em JI.

²⁵ Ver Anexo E. Nota de campo E.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

A investigação sobre a prática desenvolvida ao longo da minha PPS em JI segue, como inspiração, a lógica da metodologia de investigação-ação. Esta baseia-se em questões que advém da prática e/ou do contexto profissional sendo um processo reflexivo “numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (McKernan, citado por Esteves, 2008, p. 20), constituindo-se, então, numa “estratégia de desenvolvimento profissional” (Esteves, 2008, p. 76). Neste sentido surgiu a problemática - **Desafios de um grupo heterogéneo em idade: Gestão dos Pequenos Grupos na Metodologia *High/Scope***.

A natureza desta investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, sendo esta “uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise ” (Denzin & Lincoln, citado Aires, 2011, p. 14).

Utilizei, então, diversas técnicas de recolha de dados para obter informações recorrentes da minha prática e das ações das crianças do grupo, sendo que este, na sua totalidade, constituiu a amostra com a qual foi desenvolvida a investigação.

Como principal técnica de recolha de dados utilizei a observação. Tal como enuncia Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento directo dos acontecimentos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Através desta técnica, pretendi perceber com mais exatidão a forma como cada criança se apropria e se envolve nas atividades propostas e se as diversas estratégias utilizadas modificam estes fatores. De forma a melhor conhecer todos os conteúdos envolvidos na problemática realizei, também, uma revisão da literatura relativa ao tema.

Todos os dados obtidos durante a investigação baseiam-se nos dados recolhidos sobre toda a prática e como tal decorrem dos diversos registos pessoais que realizei da mesma. Assim sendo, utilizei como instrumentos de análise notas de campo e registos diários – que contém reflexões sobre a prática diária e avaliação da ação e da planificação.

Com as notas de campo, pretendi registar todos os dados provenientes das observações. Com a análise dos registos diários tive o objetivo de verificar e analisar a forma como as crianças do grupo se apropriaram das tarefas em pequenos grupos, de forma a compreender e refletir como é que as minhas propostas e estratégias tiveram implicações no envolvimento das crianças nestes momentos e como poderia melhorar a

minha prática nesse sentido.

Utilizei ainda como técnica de recolha de dados entrevistas informais à educadora cooperante. Estas entrevistas “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que complementam os dados de observação” (Esteves, 2008, p.93). Desta forma, uma vez que as minhas observações decorrem da minha prática e intervenção, a educadora cooperante pode ter um olhar externo que complementasse os dados obtidos. Ao mesmo tempo, o seu conhecimento do grupo e do modelo desenvolvido poderiam, também, contribuir para desenvolver estratégias mais apropriadas.

A análise e interpretação dos dados obtidos permitiram-me, então, dar resposta à problemática definida.

Toda a narrativa será organizada e estruturada segundo um processo de categorização. Sendo este “um processo que procura a identificação e codificação das unidades de análise presentes no texto” (Esteves, 2008, p.104) auxiliará a organização do mesmo, através da divisão da narrativa em unidades de texto mais pequenas e com sentido idêntico, identificadas através de títulos elucidativos.

Tal como refere Esteves (2008) “as questões éticas adquirem centralidade num quadro investigacional em cujo fulcro se encontra o ser humano concreto em toda a sua complexa plenitude” (p.106). Neste sentido, é imprescindível para mim que, ao investigar com crianças a componente ética seja fundamental e para isso centrei a minha prática nalguns princípios²⁶ em seguida enumerados.

O respeito por todos independentemente das suas características pessoais é um dos princípios que considero primordiais na minha prática. Desta forma, considerei fulcral manter expectativas positivas face a todas as crianças, acreditando nas suas potencialidades. Este princípio esteve também presente na relação com as famílias e com a restante equipa educativa. Foi para mim imprescindível dar voz às crianças em todo o processo pedagógico e investigativo, centrando a minha prática nos seus interesses e características e respeitando a sua individualidade, sentimentos e potencialidades.

Esse respeito é indissociável do bem-estar das crianças do grupo e de todos os

²⁶ Baseados nos princípios éticos para a prática profissional explicitados em APEI (2011) e nos princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças enunciados em Tomás (2011).

adultos implicados e como tal, visei garantir que a investigação e as ações que dela advém não comprometessem o bem-estar das crianças, as suas aprendizagens, a suas vontades e os seus interesses. Foi também indispensável, no sentido de promover uma prática de qualidade não descorar as minhas intenções educativas, interligando a minha visão e prática investigativa com as mesmas. Ao longo de toda a prática foi, essencial para mim encarar as minhas funções educativas dando respostas de qualidade às necessidades de cada criança.

Garantir a privacidade das crianças através da confidencialidade dos dados é, também, uma forma de as respeitar e para tal foi essencial utilizar estratégias²⁷ para garantir este pressuposto, na execução do presente relatório.

No que concerne à planificação de objetivos da investigação, métodos e planificação de ações, estes foram partilhados e debatidos com os adultos implicados na mesma, privilegiando o trabalho de equipa, também, durante a componente investigativa. Neste sentido fui, também, devolvendo os resultados da investigação ao longo da sua execução, assim, como fui debatendo e partilhando com a equipa todas as práticas e inquietações.

²⁷ Já definidas no Capítulo da Caracterização para a Ação.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

3.1 Identificação e Fundamentação das Intenções para a Ação

Partindo da visão atual que tenho da criança e da forma como se processa o seu desenvolvimento e aprendizagem tenho alguns princípios que considero fundamentais e que, como tal, são o ponto de partida da minha prática pedagógica, com qualquer grupo de crianças.

Primeiramente, considero que a criação de relações e interações positivas se constitui a base de todo o processo educativo, uma vez que, tal como referem Brazelton & Greenspan (2006) “as relações emocionais afectivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social.” (p. 28).

Desta forma, as experiências vívidas em grupo devem ser marcadas por interações positivas (criança-grupo, criança-criança, educador-criança, educador-grupo) que constituam uma base segura marcada por relações de afetividade uma vez que o estabelecer de relações fortes “disponibiliza a criança para abertura ao contexto físico, social, e mais tarde, simbólico, promovendo a exploração, manipulação, elaboração e imaginação” (Portugal, 2011, p. 52).

Para isso, penso que é indispensável que a adulto invista na relação com as crianças, partilhando com elas todos os momentos da rotina diária, sendo parte integrante do grupo, pois considero que o educador não está na sala para impor ideias, mas sim como membro da comunidade (Dewey, 1897). Pretendo que as crianças me vejam como tal e que me vejam como um modelo a seguir, sendo que os meus comportamentos e ações, em todos os contextos, modelarão, também, os seus. Para a minha ação com as crianças pretendo, assim, estabelecer com elas uma relação baseada na confiança e no respeito, que seja a base para todas as ações e vivências e criar condições para que as crianças interajam entre elas de forma positiva, construindo uma identidade de grupo em que cada criança é importante e valorizada. Estas experiências de interação devem proporcionar que a criança gira os seus conflitos autonomamente, reflita sobre as suas atitudes e fale sobre os seus sentimentos

Através destas relações as crianças sentem-se mais seguras e confiantes e segundo Laevers & Declercq (citados por Santos, L., 2011), aptas para “ aprender a um nível

profundo” (p. 17).

Considero que as crianças aprendem vivendo experiências diretas e imediatas e retirando delas significado através da reflexão (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5). Toda a aprendizagem deve, ter uma componente ativa e exploratória e o educador deve desenvolver diversos mecanismos para a tornar possível, sem no entanto “ensinar à criança nada que ela possa aprender sozinha” (Malavasi, L. & Zoccatelli, B., 2013).

Nesse sentido é imprescindível que o educador permita à criança "explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.85), criando, assim, com base na relação segura já enunciada, um clima de apoio que possibilita que a criança se sinta segura e à vontade para descobrir, errar e aprender.

Segundo Dewey (1897) o papel do educador/ professor é, então, selecionar as influências que afetam a criança e assisti-la de forma a dar resposta a essas mesmas influencias. No entanto, a não ser que o educador conecte estes esforços/ intenções a uma atividade que a criança esteja a realizar por sua própria iniciativa, a educação reduz-se apenas a uma pressão exterior. (Dewey, 1897).

Desta forma, considero que os interesses das crianças tem de ser o ponto inicial do processo de ensino aprendizagem e o educador deve centrar a sua intervenção na conduta destes interesses até as aprendizagens curriculares. (Dewey, 1897).

Esta participação ativa das crianças neste processo, que parte dos interesses e daquilo que para si é mais significativo, leva a um maior envolvimento e responsabilização das crianças, aumentando o seu sentido crítico e de pertença à sociedade. (Tomás, 2007), constituindo-se, assim, numa prática de poder democrático (Claire O’Kane, citado por Tomás, 2007). Estes interesses, participação e poder democrático devem, então, estar presentes em toda a gestão da sala, incidindo, por exemplo, sobre o tempo, espaços e materiais, sobre os processos de negociação e tomadas de decisão, no estabelecimento de regras e gestão de conflitos.

Esta participação ativa e reflexiva é, então, indissociável do desenvolvimento de autonomia.

Considero, então, fulcral, privilegiar e incentivar a autonomia da criança ao nível das tarefas e ações relacionadas com um saber fazer diário (comer, vestir, lavar...) e ao

nível das suas escolhas e pensamentos, desenvolvendo, assim, “a capacidade do sujeito de agir por si próprio com responsabilidade, de poder escolher e expor suas ideias, de tomar decisões e ser responsável pelos seus próprios atos e de colocar-se no mundo de maneira crítica e digna” (Freire, citado por Bohac, 2014, p.24).

No que concerne à minha própria ação, considero indispensável agir de acordo com as especificidades de cada criança, proporcionando às crianças, experiências pensadas de acordo com os seus interesses e capacidades (Dewey, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Desta forma, considero fulcral que as minhas intencionalidades se adequem a cada criança, colocando-lhe, então, desafios que lhes permitam funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento proximal (Vygostky, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Assim sendo, é, também, meu papel agir tendo em conta uma diferenciação pedagógica de forma a adequar as minhas ações a cada criança e às suas características individuais.

De acordo com os princípios enumerados, com as características de ambos os grupos de crianças e de forma a dar continuidade às intenções delineadas pelas educadoras cooperantes, defini, então, como intenções gerais para a minha ação:

- Participar ativamente nas dinâmicas com o grupo, integrando o mesmo;
- Promover interações positivas entre crianças, baseadas nos ideais de respeito, cooperação e entreajuda;
- Promover a autonomia das crianças;
- Privilegiar as opções e interesses das crianças;
- Proporcionar experiências diversificadas que permitam à criança criar os seus próprios conceitos sobre o que a rodeia;
- Integrar nas propostas realizadas, conteúdos relacionados com as diversas áreas de conteúdo, ao longo de todo o processo educativo.
- Adequar a minha prática a cada criança, de acordo com as suas características e necessidades.

Especificamente no contexto de Jardim de Infância, privilegiei ainda:

- Promover o pensamento crítico e reflexivo, sobre as suas aprendizagens e

comportamentos;

- Incentivar a gestão autónoma de conflitos, privilegiando a expressão de sentimentos e a partilha de estratégias entre as crianças;

Como já foi referido na Caracterização, a relação com as famílias é bastante privilegiada em ambos os contextos e, tal como refere Portugal (1997), “trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança” (p. 27).

Como tal, com as famílias tive como intenção primordial dar continuidade ao trabalho de parceria que é desenvolvido pela educadora cooperante. Assim sendo, pretendi:

- Envolver a família no processo educativo das mais variadas formas;
- Partilhar com a família observações e novas aprendizagens da criança.

Ao nível da equipa educativa, foi minha intenção conseguir integrar-me nela em todos os momentos da rotina diária, participando, assim, no trabalho colaborativo já existente, proporcionando “um serviço educativo com uma abordagem mais consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar” (Hohmann & Weikart, 2009, p.132) Pretendi, então, trabalhar em parceria com os adultos da sala e sempre que possível com o resto da comunidade educativa. Desta forma, tinha, então, como principais intenções:

- Promover um clima positivo;
- Refletir em equipa, partilhando intenções e estratégias pedagógicas;
- Partilhar inquietações, dúvidas e observações;
- Trabalhar em equipa, distribuindo tarefas equitativamente.

As intenções definidas foram então colocadas em prática através de diversas estratégias, dependendo do contexto e em diversos momentos.

3.1.1 Intenções em ação

A intenção **participar ativamente nas dinâmicas com o grupo, integrando o mesmo**, mais centrada na minha ação, esteve presente em todos os momentos em que estive com as crianças. Assim sendo, em ambos os contextos tentei desempenhar o meu papel de educadora não numa perspetiva de relação vertical adulto-crianças, em que o

educador possui todo o poder e razão, mas integrando o grupo, no sentido de partilhar com as crianças, conversas, brincadeiras e tarefas, numa relação horizontal (Freire, 1979), sem no entanto perder a intenção de que sou modelo pelas minhas palavras e ações. Neste sentido, fui, então, criando uma relação próxima e de confiança com o grupo e com cada criança.

Esta estratégia possibilitou, então, o conhecimento de cada criança, as suas características pessoais, interesses e necessidades, o que me permitiu **adequar a minha prática a cada criança, de acordo com as suas características e necessidades.**

Esta intenção esteve presente na minha prática em ambos os contextos, ainda que com maior relevo em JI. As características muito díspares das crianças do grupo levaram a que existisse uma grande preocupação da minha parte no sentido da adequação e diferenciação pedagógica, tendo sido esta intenção que levou à definição da problemática.

Desenvolvi, então múltiplas estratégias para potenciar esta diferenciação (definidas no ponto seguinte).

No contexto de Creche esta intenção interligou-se mais com a promoção de autonomia e com as respostas dada a cada criança face àquilo que já era ou não capaz de fazer.

Para **privilegiar as opções e interesses das crianças** utilizei várias estratégias ao longo dos diversos momentos da rotina diária de ambos os contextos, tendo sido esta intenção central na realização das minhas propostas.

No contexto de creche, o momento de *circle time*, por exemplo, era um momento privilegiado em que eu lançava propostas às crianças, pedindo também a sua opinião face às mesmas. Frequentemente, eu levava propostas pensadas, baseadas em interesses demonstrados pelo grupo em momentos anteriores, como aconteceu com a sequência de atividades de exploração da canção das frutas, que partiu de uma canção pela qual o grupo demonstrava bastante interesse e apressamento²⁸. Outras vezes as suas propostas eram também pontos de partida para atividades de grupo²⁹.

No Jardim de Infância, uma vez que existia uma planificação que tinha de ser previamente realizada e detalhada, tentei sempre que a mesma fosse realizada com o

²⁸ Ver página 27, de Anexo A. Portefólio da PPS em Creche.

²⁹ Ver Anexo E. Nota de campo H.

grupo. Desta forma, não só observava os seus interesses como questionava as crianças e pedia sugestões para a realização da planificação³⁰. Tentei ao máximo que as tarefas executadas partissem das próprias crianças, alterando o plano sempre que surgiam novas propostas e interesses. No desenvolvimento do Projeto segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto esta intenção esteve sempre presente, tendo sido mesmo a base da realização de todo o projeto.³¹

Em ambos os contextos, os momentos de exploração livre foram, também, um momento em que integrei o grupo e estive com as crianças, participando ativamente nas suas brincadeiras e explorações, tendo o cuidado de não dirigir as brincadeiras, mas sim integrá-las, seguindo, também, as suas regras.

Algumas das propostas eram, também, lançadas ou complementadas por mim, como já referi, com a intenção de **proporcionar experiencias diversificadas que permitam à criança criar os seus próprios conceitos sobre o que a rodeia**. Deste modo em ambos os contextos fui propondo experiencias com uma grande variedade de técnicas e materiais uma vez que esta se denotava, também, uma forma de aumentar as oportunidades experiência das crianças, que permitirá aumentar também o seu leque de escolhas.³²

Estas experiências foram, também, vivenciadas através de mudanças nos espaços e materiais do ambiente educativo, que permitiram criar novas oportunidades de exploração e aprendizagem, uma vez que os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam o que a criança pode fazer e aprender (Ministério da Educação, 1997).

No contexto de creche, por exemplo, modicámos a organização da sala de forma a construir um *atelier* de arte. Neste colocamos novos materiais que já existiam na sala, mas não estavam sempre disponíveis para as crianças utilizarem. Desta forma, potenciámos a exploração de novos materiais de pintura, recorte e modelagem, que permitiram abrir o leque de experiencias disponíveis para as crianças ao longo do dia.³³

³⁰ Ver Anexo E. Nota de Campo E.

³¹ Ver Anexo S. Relatório do Projeto “Como voam os aviões?”.

³² Intenção muito privilegiada pela educadora cooperante de creche, referida em várias entrevistas informais.

³³ Quando regressámos à sala, a Tita quis desenhar no *atelier* de arte. A ela juntaram-se 5 das 8 crianças que estiveram hoje. A mudança da sala e a criação do *atelier* tem, então, incentivado esta prática. Antes

No âmbito do tema das frutas, baseado no interesse geral do grupo pela canção “E pêras”, coloquei, também, na área da natureza um jogo síntese que permitia, que, autonomamente, as crianças consolidassem os conhecimentos sobre o que tínhamos explorado.³⁴

No Jardim de Infância criámos uma área destinada aos projetos que foram sendo realizados. Assim sendo, todos os materiais criados e trazidos pelas crianças no âmbito do projeto “Como voam os aviões?” eram colocados numa área destinada a esse efeito. O mesmo aconteceu com os materiais do tema “À volta do mundo”. O grupo apropriou-se muito rapidamente desta área, sendo autónomo na sua gestão e arrumação, como em qualquer uma das outras áreas. Deste modo, autonomamente ia lá buscar os materiais do seu interesse e voltava a recoloca-los, dirigindo-se, também, lá sempre que traziam novos materiais.

A intenção de **promover a autonomia** foi bastante privilegiada em ambos os contextos ao longo de todos os momentos da rotina diária. Assim sendo, nos momentos de vestir-despir, higiene e alimentação eu estava sempre presente, criando um clima apoiante, mas tentei sempre que as crianças desenvolvessem todas as atividades sozinhas. Quando necessário verbalizava pequenas estratégias que as pudessem auxiliar nas tarefas ou ajudava em pequenas tarefas mais complexas, mas privilegiava sempre que as realizassem autonomamente, incentivando e fornecendo constante *feedback*. No contexto de Jardim de Infância, a rotina era muito estruturada e era necessário que os horários fossem cumpridos com algum rigor de forma a que as diversas salas pudessem utilizar os diferentes espaços da instituição. Como tal, senti que por vezes acelerava as crianças não deixando que realizassem as atividades consoante os seus ritmos. Assim sendo, defini algumas estratégias que me permitiram ter mais tempo para que as crianças que realizassem determinada atividade mais devagar pudessem fazê-lo sozinhas e sem um constante apressar do adulto. Tentava, então, a título de exemplo, que as crianças que demoravam mais tempo a lavar os dentes não fossem todas juntas e algumas delas fossem

era notório que o centro das artes era muito pouco procurado e as crianças só o escolhiam para realizar recortes ou modelagem de plasticina e muito raramente. Só realizavam desenhos com incentivo do adulto e após alguma insistência para o fazerem. Agora começam a procurar fazê-lo, várias vezes ao longo do dia, sem ser necessário o adulto propor. (Excerto de reflexão de 6 de fevereiro de 205).

³⁴ Ver página 51 de Anexo A. Portefólio da PPS em Creche.

em primeiro lugar, não ocupando todo o espaço disponível e, tendo, assim, mais tempo para executar a tarefa.

A intenção de **promover interações positivas entre crianças, baseadas nos ideais de respeito, cooperação e entreaajuda** foi também privilegiada em ambos os contextos. Não só pelo desenvolvimento da componente pessoal e social à qual dou um grande ênfase, mas também porque, tal como defende Arends (1995), um ambiente educativo em que as crianças têm sentimentos positivos de si e dos outros é também um ambiente mais propício à aprendizagem.

Esta intenção esteve muito presente nos tempos de grande grupo. Na creche os tempos de grande grupo e muitas transições eram baseadas em jogos cooperativos, que muitas vezes visavam o trabalho em equipa. Desta forma, de uma forma lúdica e adequada aos interesses e capacidades das crianças, foi possível promover comportamentos de interajuda e cooperação.

Nos momentos de conversas em grande grupo, privilegiei, também, esta intenção no sentido em que o respeito por ouvir o outro e falar na sua vez esteve bastante presente, em ambos os contextos.

A entreaajuda foi muito privilegiada no Jardim de Infância em vários momentos ao longo da rotina diária. Esta entreaajuda já era bastante notória entre as crianças, principalmente, entre as mais velhas e mais pequenas em alguns momentos, como por exemplo, no calçar. Tentei incentivar como já referi, a que acontecesse entre todas as crianças e muitas das vezes debatemos, nos momentos de grande grupo, como é que o poderíamos fazer. Promovi, também algumas tarefas como “A equipa de arrumação” que atuava depois da sesta, em que as crianças que quisessem participar se entreaajudavam para recolocar todos os materiais nos lugares. Tentei ao máximo que todas as crianças fizessem parte desta equipa, sem que no entanto, vissem a tarefa como uma obrigação. Em vários momentos, tentei, também, que as crianças do grupo se auxiliassem, incentivando essa entreaajuda quando, por exemplo, me pediam ajuda diretamente a mim. Nesse sentido, proponha que pedissem ajuda a alguma criança que eu soubesse conseguir realizar a tarefa pedida com facilidade.

Ao longo de toda a minha prática não pude, também, deixar de, **integrar nas propostas realizadas, conteúdos relacionados com os diversos domínios do**

conhecimento.

Desta forma, na prática em Creche tentei dar continuidade aos interesses das crianças realizando propostas que se enquadrassem nos diversos domínios, seguindo como base o tipo de planeamento pensado pela organização educativa. Neste sentido, de uma forma geral as atividades planeadas tinham em vista o Desenvolvimento da Linguagem, Desenvolvimento Cognitivo e Desenvolvimento Social e Emocional. Assim sendo, as atividades desenvolvidas visavam desenvolver uma ou mais destas áreas e todas as semanas se desenvolviam todas as áreas.³⁵ Tentei conjugar estas propostas com os interesses das crianças e as atividades que surgiram no seguimento do tema das frutas foram exemplo disso, uma vez que permitiram o desenvolvimento em diversas áreas – com histórias, visitas às lojas da comunidade, construção de sequências, observação de frutas, entre outras.

Na prática em Jardim de Infância, as propostas realizadas por mim e as estratégias utilizadas ao longo do dia tinham como objetivo desenvolver os Indicadores-Chave para a Educação Pré-escolar definidos pelo modelo *High/Scope*³⁶. As atividades de pequeno grupo eram muitas vezes planeadas conjugando os interesses das crianças com indicadores chave das diversas áreas. Exemplo desta prática são muitas das atividades do Projeto “Como voam os aviões?” que, tendo sido desenvolvidas segundo a metodologia de trabalho de projeto – partindo de sugestões e interesses das crianças com o objetivo de dar resposta à questão problema sugerida também por si – permitiram desenvolver indicadores chave das diversas áreas.

No que concerne apenas a prática em JI, pretendi ainda, **estimular o pensamento crítico e reflexivo, sobre aprendizagens e comportamentos**. Tentei sempre que todas as atividades, principalmente de pequeno grupo, permitissem às crianças refletir e verbalizar o que estavam a descobrir e a aprender.

Estas conversas aconteceram muitas vezes, também durante o projeto os projetos, em que a pouco e pouco tentei incentivar as crianças a pensarem sobre o que já haviam aprendido e a interligarem esses conhecimentos, para que, também, compreendessem o

³⁵ Ver Exemplo de planificação semanal, página 27, de Anexo A. Portefólio da PPS em Creche.

³⁶ Ver Anexo 9. Indicadores-Chave para a Educação Pré-Escolar (*KDI'S - Keys Desenvolvimento Indicators*).

que poderiam e queriam aprender mais.

Tentei, também, colocar esta intenção na construção do portefólio com uma das crianças da sala incentivo a F. Frigorífico, criança com quem desenvolvi o portefólio, a pensar sobre as suas aprendizagens.

Muitas das vezes, os tempos de grande grupo foram, também, oportunidades para “pensarmos juntos” sobre o que estava ou não a correr bem durante o dia, tendo-se denotado, assim, como uma forma de promover o pensamento crítico e reflexivo sobre os comportamentos do grupo.

No Jardim de Infância, a autonomia foi mais incentivada também ao nível da gestão de conflitos. Deste modo, tentei ao máximo **incentivar a gestão autónoma de conflitos, privilegiando a expressão de sentimentos e a partilha de estratégias entre as crianças**. Esta intenção era já muito desenvolvida pela educadora cooperante e como tal, dei continuidade a algumas estratégias já mobilizadas por ela. Neste sentido, algumas crianças já demonstravam bastante iniciativa para falar sobre os seus sentimentos e sobre a forma como se sentiam perante os comportamentos dos outros. Assim sendo, incentivei sempre a que conversassem sobre o que acontecia e a que chegassem juntos a alguma conclusão, intervindo, é claro, sempre que achassem que não conseguiam resolver juntos e precisavam “da minha ajuda”. Muitas das vezes, incentivava também outra criança a auxiliar na gestão dos conflitos que surgiam uma vez que algumas crianças já expressavam vontade em ajudar e dar sugestões. As crianças já mobilizavam algumas estratégias, como o uso da ampulheta, para gerir conflitos relacionados com o uso de materiais como exemplo. Desta forma, iam autonomamente buscar uma ampulheta e viravam-na, sendo o tempo da ampulheta correspondente ao tempo que cada um utilizaria o material desejado. Assim sendo, fui sempre incentivando a que continuassem a utilizar estas estratégias.

3. 2 Identificação da problemática

A problemática - **Desafios de um grupo heterogéneo em idade: gestão dos momentos em pequeno grupo na metodologia *High/Scope*** - surgiu da principal dificuldade que senti desde o início da minha prática em Jardim de Infância.

Na organização educativa na qual desenvolvi a minha prática, os grupos organizavam-se tendo em conta o critério idade e desta forma, constituíam-se por crianças de idades aproximadas. Por motivos de logística, passou a existir um grupo heterogéneo em idade³⁷ e como tal surgiu uma nova situação de organização de grupo. Esta nova situação levou, também, do ponto de vista pedagógico, a um novo refletir sobre estratégias e propostas que se adequassem às suas novas características. Como tal, esta inquietação surgiu na minha prática, mas, foi possível denotar, em partilha com a educadora cooperante, que é, também, um dos maiores desafios e dificuldades que enfrenta no seu dia a dia com o grupo.

As 19 crianças do grupo têm entre os 3 e os 5 anos e apresentam níveis de desenvolvimento muito díspares, como já foi detalhado na caracterização. Estas diferenças são visíveis ao nível da autonomia, da linguagem, do tipo de comportamento, dos tipos de participação, da forma como se envolvem nas tarefas e do tempo de concentração.

Através das observações realizadas, foi possível denotar que as crianças *mais pequenas*³⁸ não se envolviam e não participavam tanto nos momentos de grupo (grandes e pequenos grupos).

Na minha prática comecei, então, a sentir algumas dificuldades em conseguir realizar propostas, que se constituíssem como desafios para todas as crianças e levassem a um verdadeiro envolvimento de todas elas. A maior dificuldade surgiu nos momentos de pequenos grupos, pois estava a ser notório que as propostas acabavam por envolver mais as crianças *mais velhas* e as crianças *mais pequenas* acabavam por dispersar nestes

³⁷ Crianças de 3, 4 e 5 anos.

³⁸ Não considero que seja a idade o fator determinante destes comportamentos que fui verificando, uma vez que a idade não pode ser entendida como indicativo de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, neste contexto existiu esta coincidência, ainda que eu esteja ciente não exista esta relação direta. Ainda que *mais pequenas* não seja o termo mais adequado, é o que melhor ilustra o grupo de crianças em causa e, como tal, será apresentado em itálico.

momentos. Foi, também, visível que nos momentos de grande grupo as crianças *mais velhas* eram sempre as primeiras a intervir, participando mais ativamente, o que acabava por retirar algum espaço para a participação das restantes:

Tem sido uma das minhas grandes dificuldades conseguir gerir, não só os comportamentos mais desafiantes, sem perder o grupo, como também dar especial atenção às crianças mais pequenas ou adequar as minhas estratégias a todo o grupo. Deste modo, penso que ao fazer a planificação não posso deixar de lado esta ideia para assim possibilitar, não só que as propostas se adequem a cada criança, como também que as propostas, principalmente para o pequeno grupo, possibilitem que o adulto esteja presente, auxiliando o grupo e cada criança. Sinto que nas conversas em grande grupo, como no trabalho em pequeno grupo, as crianças mais pequenas acabam por não participar tanto, ou mesmo quase nada e é sem dúvida meu papel pensar estratégias para que este facto não aconteça. (Excerto de reflexão de 5 de março de 2015)

Neste sentido surgiram algumas questões sobre o motivo que desencadeava as situações observadas:

- Será que as propostas não se adequam a todos os níveis de desenvolvimento e aprendizagem?

- Será que o adulto, involuntariamente, acaba por privilegiar as crianças que mais rapidamente correspondem às suas expectativas e não regula o grupo de forma a promover a participação de todos?

Pretendi, então, dar resposta a algumas questões que surgiram no decorrer da minha prática e da observação das características do grupo e dos comportamentos das crianças:

- De que forma a interação entre crianças de diferentes idades é potenciadora de aprendizagem e desenvolvimento?

- De que modo o educador deve agir para adequar as suas intenções às diferentes crianças do grupo?

- Como gerir os pequenos grupos na metodologia *High/Scope* de forma a que todas as crianças realizem aprendizagens significativas?

3.2.1 Revisão Bibliográfica

É para mim claro que qualquer grupo de crianças se caracteriza por uma heterogeneidade interna derivada de múltiplos fatores – gênero, idade, percurso institucional, etc. (Ferreira, 2004).

Tal como refere Ferreira (2004), a idade não corresponde a uma variável natural e a variabilidade de desenvolvimento biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente, entre tamanho, idade e competências. Ferreira (2004) debate ainda que o facto de ser mais novo, não significa uma menor competência cognitiva e social.

No entanto, no decorrer da minha prática, foi possível encontrar uma correspondência entre o fator idade e competências adquiridas e/ou os níveis de envolvimento e tempos de concentração demonstrados.

Deste modo, as crianças *mais pequenas*, como o S. Sinal, o L. Luva, o S. Selo e a M. Mala, por exemplo, envolviam-se menos nas tarefas desempenhadas nos momentos de pequeno grupo. O S. Sinal e o L. Luva, por exemplo, não demonstravam qualquer interesse em desenvolver grande parte das atividades de pequeno grupo e chegavam a abandonar as mesmas passado muito pouco tempo, se o adulto não estivesse envolvido com eles na tarefa. O mesmo acontecia nos momentos de grande grupo.

O tipo de atividades desenvolvidas diversificavam bastante, o que está também muito relacionado com as competências adquiridas. Enquanto o S. Sol, a I. Igreja e F. Frigorifico focavam muitos dos seus interesses no desenvolvimento de tarefas relacionadas com a escrita, por exemplo, procurando o adulto com muita frequência para os auxiliar nestas tarefas, crianças mais pequenas como o S. Sinal e o S. Selo, ainda centravam muitas das suas tarefas na exploração de materiais de escrita, por exemplo.

Ainda que não sejam estanques, nem determinantes, existem diferenças desenvolvimentais que são expectáveis entre crianças de 3 e crianças de 5 anos e que são relevantes para o processo de aprendizagem e para encontrar as propostas e tarefas que podem potenciar aprendizagens e desenvolvimento.

Tal como sugerem Dias e Bhering (2005), “uma criança de três anos apresenta particularidades de linguagem, de motricidade, de brincadeira que diferenciam qualitativamente da linguagem oral, das habilidades motoras e da forma de organizar

brinquedos e brincadeiras de uma criança de cinco anos.”. (p.24)

No entanto, é óbvio que a heterogeneidade é, também, visível entre crianças das mesmas idades. Tal como referem Dias e Bhering (2005), num grupo em que existem tanto crianças de diferentes idades como crianças *coetâneas*³⁹ “surgem também relações de assimetria, no sentido de que mesmo crianças coetâneas revelam, dependendo do conhecimento e/ou da atividade que está sendo desenvolvida, competências diferenciadas de seus parceiros”. (p.24)

Estas diferenças eram também visíveis no contexto onde se desenvolveu a investigação. Utilizando o exemplo já referido, o S. Sol, escrevia frases completas através mobilizando competências relacionadas com a fonética e fonologia enquanto a I. Igreja, querendo escrever, requeria sempre à ajuda do adulto, pedindo para soletrar a palavra. No entanto, estas disparidades não influenciavam tanto as tarefas de pequenos grupos, uma vez que existia uma maior homogeneidade a nível de tempo de concentração em tarefas e envolvimento nas tarefas, sem ser necessária a contante presença do adulto.

Uma vez que, como crença pessoal, adoto uma perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, é para mim importante compreender de que forma a interação entre crianças e entre crianças e adultos é promotora de desenvolvimento e aprendizagem, pois numa perspetiva socioconstrutivista “aprender é considerado um processo de co-construção interactiva entre a criança, os seus pares e os adultos” (Folque, 2014, p.91-92). Sendo este um grupo de crianças de diferentes idades importa-me perceber de que forma as interações entre crianças ocorrem e qual o papel do adulto na mediação destas para que sejam realmente potenciadoras de aprendizagens.

“Eu ajudo-te, mas o resto fazes sozinho” (I. Igreja)...interação entre crianças

Tal como afirmam Hohmann, Banet e Weikart (1987), “os grupos de idade e capacidades mistas são importantes porque as crianças aprendem umas com as outras” (p.28).

A coexistência de crianças de diferentes idades num mesmo grupo não me parece, por si só, fator potenciador de desenvolvimento. Esta questão foi, também ela, levantada por Tudge (1996) no sentido em que não lhe parecia, também, evidente que a interação

³⁹ Conceito utilizado pelos autores

entre crianças de diferentes idades pudesse, por si só, causar um impacto desenvolvimental (citado por Dias & Bhering, 2005, p. 28). Onrubia (2001) referiu, então que, a coexistência das crianças e a interação entre si não basta para ser potenciadora de aprendizagens que promovam avanços desenvolvimentais.

Deste modo, e seguindo o pensamento de Verba e Isambert, (1998, citados por Dias & Bhering, 2005) “a interação criança/criança oferece amplas possibilidades de aprendizagem, desde que estejam motivadas por objetivos comuns e equivalentes em termos de capacidades e interesses”. (p.40)

Saxe (1991, citado por Saxe, Gearhart, Note e Paduano, 1994) concluiu que quando o grupo de crianças tem um objetivo comum existe uma interação recíproca, o possibilita que as crianças de ambas as idades possam dar saltos qualitativos nas suas formas de pensamento. Deste modo, podemos inferir que quando crianças, mesmo tendo diferentes idades e características desenvolvimentais, se envolvem ativamente numa mesma tarefa e interação, tentando alcançar um mesmo objetivo, potenciam reciprocamente a aprendizagem e desenvolvimento de todas as envolvidas.

Os colegas de sala são, então parceiros que ao se envolverem em aprendizagens e atividades conjuntas, empenham-se, colaborativamente, com o objetivo de “ dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio (DeVries, 1997; Azmiia, 1998, citados por Folque, 2014, p.96-97).

A interação entre crianças pode, então, segundo Azhmitia (1998, citado por Folque, 2014) influenciar a aquisição e reformulação de conhecimentos de diversas formas: i) ao nível da motivação, motivando o outro a realizar tarefas complexas e reduzindo a sua frustração; ii) através de comportamentos de imitação; iii) através de interações em tutoria, em que tutor e tutelado participam em processos de negociação e debate levando a uma compreensão partilhada e potenciando um nível mais elevado.

No entanto, sendo que esta interação criança/criança acontece entre crianças com características desenvolvimentais diversas, que papéis desempenham as diferentes crianças e de que forma potenciam a aprendizagem e desenvolvimento das demais?

Vygostky (1978, citado por Tudge, 2002) declarou que “parceiros mais competentes” podem, tanto quanto os adultos, ajudar o desenvolvimento das crianças (p.151). Vygostky, (citado por Tudge, 2002) definiu que “cada criança,

independentemente da sua idade e nível de desenvolvimento apresenta “um nível evolutivo real em qualquer domínio” (p.152). Desta forma, sempre que a criança é de alguma forma testada ou desafiada, surge um “potencial imediato para o desenvolvimento desse mesmo domínio.” (Vygostky, citado por Tudge, 2002, p.151). A esta distância existente entre o “nível evolutivo real determinado pela resolução independente do problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de um problema sob a orientação do adulto, ou em colaboração com colegas mais capazes (Vygostky, 1978, citado por Tudge, 2002, p. 153), Vygostky denominou de zona de desenvolvimento proximal.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é, então, um “lugar” onde, através dos esforços e auxílio dos outros, se desencadeia um “processo de construção, modificação, enriquecimento, e diversificação dos esquemas de conhecimento” (Onrubia, 2001, p. 125). As interações entre crianças permitem, então, atuar nestas Zonas de Desenvolvimento Proximal dos intervenientes na mesma.

Tudge (1996) verificou que, principalmente em aprendizagens informais, em tarefas em que não existe orientação do adulto, as crianças acabam por se tornar tutoras das aprendizagens dos seus pares.

Num contexto de idades diferenciadas a criança mais velha assume um estatuto de mais experiente e mais competente e o seu próprio desempenho contribui para o desempenho das restantes crianças. (Dias & Bhering, 2005). O papel de tutora pertence, que sendo esta a crianças *mais velha* contribui para o desenvolvimento do pensamento cognitivo da criança *mais nova* que é ajudada. (Verba e Isambert, 1998, citados por Dias & Bhering, 2005,p.24).

Dias e Bhering (2005) afirmam que os processos que ocorrem quando a criança *mais pequena* assume a *mais velha* como referência e a imita ou quando existem conflitos sociocognitivos gerados por trocas de ponto de vista são grandes fomentadores de processos cognitivos nas crianças *mais pequenas*.

A criança *mais pequena* acaba por obter muitas contribuições para o seu desenvolvimento e aprendizagem através da imitação das ações, da linguagem e da expressão das crianças *mais velhas*, levando a saltos qualitativos no seu desenvolvimento. (Dias & Bhering, 2005)

Onrubia (2002) acrescenta ainda que nas trocas de ponto de vista acerca de determinada tarefa existe uma atuação muito relevante nas Zonas de desenvolvimento Proximal dos diferentes intervenientes. Deste modo, ainda que existem tutores e tutelados, criam-se desafios e exigências novos para cada um. Ainda que que o tutor crie novos meios para a execução da tarefa, o tutelado está ao mesmo tempo a executá-los e a reconstruir os seus esquemas de pensamento (Dias & Bhering, 2005, p.27).

Onrubia (2002) considera que a criança *tutora* acaba por recriar os seus próprios instrumentos linguísticos e lógicos para colaborar com as crianças *mais pequenas* e para que possa contribuir para o avanço das mesmas na realização das tarefas. Desta forma, existem também benefícios para o desenvolvimento das crianças *mais velhas* recorrentes desta interação e do seu papel enquanto *tutoras*.

No entanto, o adulto desempenha um papel fundamental na regulação e mediação desta interações para que estas se tornem realmente promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. Se estas interações não forem geridas pelo adulto corre-se o risco de a criança mais velha acabar por assumir a tarefa da criança *mais pequena* (Dias & Bhering, 2005, p. 38), fazendo por ela ou não lhe conferindo espaço para participar, o que leva a que a criança mais pequena disperse da atividade.

Importa, então, perceber de que forma o adulto deve atuar.

Papel do adulto

Para que um contexto em que coexistem crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento se denote como potenciador de aprendizagem e desenvolvimento, é necessário um “posicionamento ativo do adulto em volta das crianças.” (Dias & Bhering, 2005, p.36), pois, tal como os próprios autores afirmam, o impacto desenvolvimental depende, também, da intervenção pedagógica do adulto.

Deste modo, para que estas interações entre crianças sejam positivas e determinantes é necessário que o adulto planeie estratégias e atividades que tenham como intenção esta interação recíproca, em que as crianças têm, como já foi enunciado, um objetivo comum. Na perspetiva de interação entre as crianças, anteriormente debatida, o papel do adulto é fundamental, “lançando desafios sócio-cognitivos, planificando situações que possam engajar crianças de diferentes idades a trabalharem

cooperativamente e expressarem suas ideias, pensamentos, planos e possíveis soluções para a situação que enfrentam.” (Dias & Bhering, 2005, p.40).

Caso contrário, as simples interações podem “atrapalhar a aprendizagem e reduzir em vez de melhorar as relações sociais” (Woolfolk, 2000, citado por Dias & Bhering, 2005, p.28).

Numa perspectiva de clara diferenciação pedagógica Dias e Bhering, (2005) concluem que num grupo heterogêneo em idade é necessário que ocorram atividades mais diferenciadas, que atendam às especificidades, habilidades, potencialidades e conhecimentos adquiridos por crianças de três, quatro e cinco anos. É para mim obvio que esta diferenciação deve existir em qualquer contexto seja ele homogêneo ou heterogêneo em idade, uma vez que tal como já foi definido por Ferreira anteriormente, nenhum contexto é homogêneo, pois o *stock de conhecimentos*⁴⁰ que as crianças trazem são diversificados, assim como todas as suas características.

Mas do que falamos quando referimos que a prática do educador deve desenvolver-se tendo em conta a existência de uma diferenciação pedagógica?

Segundo Perrenoud (1992, citado por Pires, 2001), diferenciar é “organizar as interações e as actividades de modo a que cada aluno seja constantemente, ou pelo menos muitas vezes, confrontado com as situações didáticas mais fecundas para si” (p.36). Diferenciar, é, então, definir percursos e opções curriculares diversas, para que, com diferentes situações, adequadas a cada uma das crianças, se possam potenciar as aprendizagens pretendidas. (Roldão, 1999)

Deste modo, diferenciam-se os métodos pedagógicos e as atividades para, assim, corresponder aos diversos pontos de partida dos alunos, definindo diversas vias para que todos cheguem a um nível mais elevado de conhecimento. (Roldão, 1999)

No entanto, ainda que se estabeleçam diferentes vias a partir de diferentes pontos de partida, não se podem estabelecer diferentes pontos de chegada. Não se podem estabelecer, nem hierarquizar metas, mas sim tentar, por diversos meios que todas as crianças alcancem e dominem as competências e saberes necessários para a sua vida pessoal e social (Roldão, 1999).

⁴⁰ Ferreira (2004) refere, numa perspectiva sociológica, ao conceito de *stock de conhecimentos* – conhecimentos que a criança já possui.

Para além de diferenciar o educador tem ainda o desafio de adequar. Adequar no sentido, não de facilitar, mas sim de se colocar “na posição do outro - o aprendiz - compreender os seus mecanismos cognitivos, culturais, afectivos, e investir em opções e estratégias que se enquadrem nesse perfil da melhor forma” (Roldão, 1999, p.43)

A adequação curricular está, então, relacionada com a diferenciação, mas sobretudo associada às características psicológicas das crianças. (Roldão, 1999).

Adequar pode, então, ser entendido como, ao partir de situações inerentes aos interesses das crianças, como atividades mais práticas, contruir “um processo de genuína aprendizagem de outras operações mentais, de tarefas mais complexas, de novo conhecimento, quer teórico, quer prático, que produzissem acréscimo de competências” (Roldão, 1999, p.43). O conceito de adequação está, então, relacionado com o atuação na Zona de desenvolvimento Proximal, já debatida. Esta adequação exige, portanto, um papel ativo do educador em interação com as crianças, o que é “determinante para que haja uma aprendizagem sustentada e profunda” (Pramling, 1996; Siraj-Blatchford et al., 2002, citados por Folque, 2014, p. 89)

Tendo bem planeadas as intenções que pretende a cada momento para cada criança, o papel do educador é levá-las a cabo nos diversos momentos e atividades, tendo um papel ativo na construção de conhecimentos e novas aprendizagens.

Ao longo das tarefas a presença e abordagem ativa do adulto é, essencial, “desafiando-as, sustentando, dando suporte, mediando social, pedagógica e psicologicamente suas potencialidades.” (Dias & Bhering, 2005, p.37- 38)

Enquadrado com estas estratégias apoiantes surge, também, o conceito de “*scaffolding*” ou “colocação de andaimes” (Wood, Bruner e Ross, 1976, citados por Vasconcelos, 1997, p. 37). Os autores citados referem, então que, as intervenções do adulto devem relacionar-se com o nível de competência da criança e, portanto, quanto mais dificuldades a criança apresentar para atingir determinado objetivo, mais diretas devem ser as intervenções do adulto. Deste modo, o adulto (ou o colega mais experiente, remetendo novamente para a interação entre crianças) pode incentivar a criança a resolver um determinado problema, “colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (Rogoff, Malkin & Gilbride, 1984, citados por Vasconcelos, 1997, p.37). O educador tem, então, o papel

de “adulto e experiente” que “ampara as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento” (Vygosty, 1956, citado por Rogoff & Wertsch, 1984, citado por Vasconcelos, 1997, p. 37).

Tal como a adequação já referida anteriormente, o *scaffolding* não passa por simplificar a tarefa mas sim por simplificar o papel da criança, através da intervenção e auxílio do adulto. (Greenfield, 1984, citado por Vasconcelos, 1997,). Este conceito de *scaffolding*, está intimamente relacionado com o papel do adulto no modelo *High/Scope* que será debatido mais à frente.

É, também, papel do adulto, mediar as descobertas, avanços e propostas das crianças, estimulando e propondo novos desafios, à medida que a criança, autonomamente e a seu próprio ritmo, vai realizando novas descobertas.

O papel do adulto é, então, imprescindível, como organizador de interações e promotor de novas aprendizagens. É um “criador de possibilidades” (Rinaldi, citado por Vasconcelos, 2011, p.15), que lança novas propostas e desafios, sendo, assim, um “provocador”, que participa no sentido de expandir as aprendizagens das crianças (Vasconcelos, 2011, p.15).

Tendo, então, levantado várias potencialidades da interação entre crianças e realizado uma breve análise sobre o papel do educador e de que forma as suas intenções e estratégias se devem adequar ao grupo e a cada criança, tendo em conta as especificidades de cada uma, importa, também, levantar, de forma breve alguns motivos que podem justificar que as crianças não se envolvam em tarefas propostas..

“Não quero fazer mais” (L. Luva)...o porquê do não envolvimento

Miras (2001) refere que o não envolvimento das crianças em certas atividades pode dever-se ao facto de não encontrarem nelas sentido e, por isso, não atualizarem nem acederem aos seus conhecimentos prévios para as resolver.

Neste sentido, podemos, então, constatar que propostas que, de alguma forma, não comportam qualquer significado para as crianças, não se constituem como um desafio, não existindo, portanto, um interesse pela sua resolução.

Como tal, e tal como refere Onrubia (2001) “o ser, ou não, um desafio abordável

depende, evidentemente, do ponto de partida do aluno e daquilo que ele possa trazer, de imediato, para o processo de aprendizagem...” (p.121). Assim sendo, se o desafio de alguma forma não estiver a alcance da criança, sendo demasiado fácil ou demasiado difícil e ela não conseguir recorrer a nenhum conteúdo prévio para o seleccionar, abandonará o mesmo rapidamente.

O mesmo acontecerá se a quantidade de apoios e meios de ajuda que disponha não forem adequados às suas necessidades (Onrubia, 2001, p. 122). Desta forma, se a “ajuda oferecida não estabelecer de, de algum modo, a “conexão” com os esquemas de conhecimento. ...se não for capaz de os movimentar e activar, e ao mesmo tempo forçar a sua reestruturação, não estará a cumprir, efectivamente, com o que lhe compete” (Onrubia, 2001, p.122), ou de uma forma muito clara, não estará efetivamente a constituir-se como ajuda. Se assim for e a motivação dada não permitir que as crianças estabeleçam “relações entre os conhecimentos”, estas optarão, então “por uma abordagem superficial.” (Miras, 2001, p.67).

Desta forma, seguindo o pensamento de Coll (1990, citado por Onrubia), para que a ajuda seja eficaz e possa, realmente, atuar como tal é necessário que se adeque à situação e “às características da atividade mental construtiva do aluno, em cada momento” (p. 122).

Assim, é possível compreender que o envolvimento da crianças e a forma como a tarefa se denota significativa está intimamente ligada não só como o teor da tarefa e a sua adequação aos interesses, necessidades e capacidades, mas também como a forma como o adulto apoia a criança e utiliza estratégias que permitam que a criança se aproprie da mesma.

No entanto para adequar estas referências e estratégias à minha prática durante os momentos de pequenos grupos, denotou-se imprescindível conhecer, também, um pouco mais do modelo *High/Scope*. Esta necessidade surgia, também do meu objetivo, não só de encontrar estratégias que me permitissem responder à problemática, mas, também, de agir de acordo com o previsto pelo próprio modelo.

Assim sendo, irei desenvolver um pouco sobre as bases do próprio modelo, para, assim, conhecer aquilo que o mesmo comporta sobre a forma como a criança se deve envolver na aprendizagem e sobre o papel do adulto na mesma.

Modelo *High/Scope* e a Perspetiva de Piaget

A Fundação *High/Scope* criou uma perspetiva educacional baseada numa aplicação livre do pensamento de Piaget (Oliveira-Formosinho, 1998). Nesse sentido, a Fundação pretende que os aplicadores do modelo conheçam bem a teoria base para que possam desenvolver uma prática que, não sendo somente a teoria, está assente na mesma (Oliveira-Formosinho, 1998).

De acordo com o pensamento de Piaget, Hohmann, Banet e Weikart, (1987) salientam que para conhecer os objetos, as crianças atuam sobre eles, transformando-os de alguma forma. Assim, desde as ações mais elementares, ainda a nível sensório-motor (como o empurrar e puxar) até às operações mais complexas intelectualmente, correspondentes a ações interiorizadas, ou seja, realizadas mentalmente (como o ordenar, corresponde, etc) o conhecimento está ligado às ações e operações. Desta forma, “as crianças em idade pré-escolar são, por natureza, exploradoras activas de objeto” (Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D, 1987, p. 17).

A criança desenvolve os seus processos mentais através das experiências em que exerce algum efeito sobre o mundo, porque a lógica da criança desenvolve-se a partir da interpretação que obtém das experiências que vivencia (Hohmann, M., Banet, B & Weikart, D, 1987), através de um “processo colaborativo entre as estruturas do sujeito e as estruturas do ambiente.” (Piaget, citado por Oliveira-Formosinho, 1998, p. 160). Deste modo, para Piaget, o conhecimento é formado pelo sujeito em interação com o mundo físico e social, sendo, para isso indispensáveis as experiências sensoriais e o raciocínio.

O Modelo *High/Scope* é, então, tal como sugere Oliveira-Formosinho (1998), pensado para que a criança possa, no ambiente educativo, realizar múltiplas operações de transformação dos objetos de conhecimento. (p.160) E assim, sendo baseado na teoria de Piaget, o modelo considera que “o experimentar directo e imediato dos objectos, das pessoas e dos acontecimentos”, ou seja, “a aprendizagem ativa” é a base para a reestruturação cognitiva e conseqüente desenvolvimento. (Hohmann, Banet & Weikart, 1987, p. 14). Assim, através de experiências direitas as crianças aprendem conceitos e conteúdos que partem da sua própria iniciativa e tal como referem Hohmann, Banet, e Weikart (1987), esta é uma aprendizagem decisiva e duradoura pois estas experiências

habilitam a criança com sistemas de raciocínio e compreensão que podem ser mobilizados para outros domínios.

No modelo *High/Scope*, segundo a lógica de pensamento piagetiana, passa-se, então, a colocar a criança em contacto com um a realidade educacional onde se acredita que, por sua própria iniciativa construirá o conhecimento. Desta forma, o adulto tem um papel maioritariamente de apoio e suporte (Oliveira-Formosinho, 1998).

A interação adulto/criança, centrada no modelo *High/Scope* remete, tal como o próprio fundamento do modelo, para o pensamento piagetiano. (Oliveira-Formosinho, 1998, p.159).

Piaget enunciou, como princípio primordial destinado a educadores que o papel do professor é o de “auxiliar do desenvolvimento”, tendo como objetivo principal, “promover uma aprendizagem ativa por parte da crianças” (Hohmann, Banet & Weikart, 1987, p.14). Para promover esta aprendizagem ativa, é necessário que a criança seja o centro do processo educativo e o adulto, partindo do seu estágio de desenvolvimento atual, apoie o seu percurso para o estágio seguinte. (Oliveira-Formosinho, 1998). Neste sentido o papel do adulto no modelo *High/Scope*, é, então, desafiar o pensamento atual da criança, através de situações que provoquem o seu desequilíbrio cognitivo. Desta forma, a criança renova por si mesma o seu compromisso ativo e individual face à situação ou problema (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 160), compromisso esse que se constitui como impulsionador de novos conhecimentos e aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 1998).

Sabendo, então qual a perspetiva central do modelo, importa perceber aquilo que esta definido pelo mesmo para os momentos de pequeno grupo, uma vez que foram nestes em que tive mais dificuldades em adequar as propostas às necessidades e interesses de todas as crianças e agir de forma a que todas as crianças se envolvem-se nas tarefas propostas.

“O que vamos fazer no pequeno grupo?” (H. Helicóptero) – Pequenos grupos na Metodologia *High/Scope*

Os pequenos grupos o modelo *High/Scope* desenvolvem-se segundo diretrizes próprias diferentes que os tornam diferentes dos chamados “pequenos grupos” realizados

noutras práticas pedagógicas.

A título de exemplo, analisando este tempo nos modelos *Reggio Emilia* e no Movimento da Escola Moderna, podemos verificar que, em ambos, os grupos se constituem por um número reduzido de crianças que escolhem trabalhar juntas.

Em *Reggio Emilia*, as crianças decidem, numa fase inicial do desenvolvimento de projetos, se querem ou não participar no mesmo, formando-se, assim, um pequeno grupo de trabalho (Lino, 1998). Cada projeto envolve normalmente grupos de 4 a 6 crianças que se juntam para estudar, investigar um tópico ou tema de interesse comum (Lino, p.122).

O mesmo acontece no Movimento da Escola Moderna, em que as crianças escolhem as ações e projetos que querem realizar, formando-se pequenos grupos de crianças que escolhem, com base nos seus próprios interesses, trabalhar juntas num mesmo projeto e o desenvolvem com o apoio do adulto e a colaboração dos seus companheiros (Niza, 1998).

Para a constituição dos pequenos grupos no modelo *High/Scope* o grande grupo é dividido em dois, constituindo, assim, dois pequenos grupos, com aproximadamente 10 crianças cada, sendo que é a educadora quem decide que crianças pertencem a cada grupo. Assim sendo, os grupos são fixos e incluem crianças com diferentes níveis de desenvolvimento. O momento de pequeno grupo é um momento específico da Rotina Diária, tal como esta explícito na caracterização do contexto. Deste modo, as crianças não escolhem, nem a que grupo pertencem, nem em que momento estes pequenos grupos funcionam.

Inicialmente, apenas tinha ciente que neste momento de pequeno grupo era suposto as crianças desempenharem todas a mesma tarefa, tendo em vista alcançar os mesmos objetivos. E foi segundo estes moldes que realizei as minhas propostas iniciais tendo-me deparado, então, com a questão problemática: De que forma adequar este momento a cada uma das crianças, sendo que é suposto que todas desenvolvam a mesma tarefa?

Através das minhas observações tornou-se visível, como já referi, que as crianças *mais pequenas* não se envolviam nem participam de uma forma tão notória quanto as *mais velhas* e, deste modo, considerei que a natureza e dificuldade das tarefas talvez estivessem demasiado centradas nas crianças maiores. Ao mesmo tempo, não conhecia

qual o papel do adulto nestes momentos e portanto, que estratégias poderia mobilizar para conseguir realmente chegar a todas as crianças.

Face às dificuldades sentidas, foi necessário investigar qual a finalidade que o modelo prevê para este momento, quais as especificidades das atividades do mesmo e qual o papel do adulto na sua gestão.

Importa salientar que a descoberta do modelo foi uma aprendizagem pessoal ao longo de toda a PPS e, como tal, as propostas foram sendo, gradualmente, adequadas aquilo que o próprio modelo prevê, como será notório no plano de ação.

Este momento, sendo baseado em propostas realizadas pelos adultos, pode ser considerado o momento mais estruturado da rotina diária (Lino, 1998, p.192).

Para o tempo de pequeno grupo, os adultos definem a atividade e apresentam-na ao grupo. Serem os adultos a iniciar a atividade significa que “o adulto planeia o material e a experiência de aprendizagem baseada em conteúdos, em interesses das crianças e nos seus níveis de desenvolvimento [tradução minha].” (Marshall, 2011, p.2). Como o tempo de pequeno grupo é iniciado pelo adulto, este confere várias oportunidades para introduzir vários conceitos, materiais ou atividades baseadas nos Indicadores Chave (Mitchell & Dowling, 2007). Desta forma, o adulto introduz materiais e propõe experiências que as crianças poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar (Hohmann & Weikart, 2009).

No entanto, a problemática mantêm-se. Se os pequenos grupos são formados por crianças de diferentes níveis de desenvolvimento e a proposta é a mesma para todas as crianças, como se pode, como refere Marshall, planejar pequenos grupos baseados nos níveis de desenvolvimento das crianças?

Segundo Hohmann e Weikart (2009), o tempo de pequeno grupo apoia-se nas próprias capacidades das crianças. O adulto planeia os materiais mas também permite que as crianças decidam como os querem usar (Mitchell & Dowling, 2007). As crianças escolhem o que fazer com o material que lhes é fornecido, baseando as suas escolhas nos seus interesses pessoais e níveis de desenvolvimento (Marshall, 2011) e os adultos “deixam as crianças trabalhar com os materiais à sua própria maneira e ao seu próprio ritmo.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 374) .

Deste modo, o tempo de pequeno grupo constitui-se como uma oportunidade para

as crianças “usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram.” (Hohmann & Weikart, 2009, p.371). Assim sendo, o tempo de pequeno grupo prevê uma componente muito ativa da criança, ainda que de uma forma individual, tanto na exploração do material, como na partilha das suas ideias. Segundo Mitchell e Dowling (2007), planejar um pequeno grupo com materiais e escolha para as crianças “ajuda as crianças a manterem-se envolvidas na sua própria atividade de pequeno grupo [tradução minha]” (p. 11).⁴¹

Ainda que seja um momento de experiência muito individualizada, segundo Marshall, o tempo de pequenos grupos também “proporciona às crianças oportunidades de formarem relações estáveis [tradução minha]” (Marshall, 2011, p.3).

Falando sobre as suas explorações, as crianças desenvolvem confiança para falar com este pequeno grupo e ao mesmo tempo começam a apreciar as qualidades dos outros membros do seu grupo (Marshall, 2011, p.3). Assim sendo, ainda que o pequeno grupo não contemple um trabalho cooperativo entre as crianças, prevê o desenvolvimento da componente social.

A principal interação nos tempos de pequenos grupos acontece, então, entre criança e adulto. Ainda que os pares tenham um papel importante neste momento, como será definido em seguida, é o adulto quem medeia toda a interação.

O modelo *High/Scope* define algumas estratégias que podem ser utilizadas nos Tempos de Pequenos Grupos de forma a apoiar a exploração das crianças e ao mesmo tempo propor-lhe novos desafios, potenciando avanços no desenvolvimento e aprendizagem.

Numa perspetiva geral, no tempo de pequeno grupo o adulto move-se de criança em criança dando um acompanhamento individual a cada uma.

Colocar Andaimas nas aprendizagens das crianças (Marshall, 2011, p.16) é, então, uma das estratégia privilegiadas, no modelo *High/Scope*, para o adulto apoiar as crianças nos níveis de desenvolvimento individuais e providenciar extensões para que passem aos

⁴¹ Em conversa com a educadora cooperante, já tinha concluído que, possivelmente, seguir o que a metodologia prevê para os momentos de pequeno grupo, seria já por isso uma forma de gestão de grupo, uma vez que, se todos explorarem individualmente o seu próprio material, se apropriam do mesmo consoante o seu nível de desenvolvimento e mantêm-se envolvidos na tarefa que estão a realizar (Excerto da reflexão de dia 28 de abril de 2015).

níveis de desenvolvimento seguintes (Marshall, 2011, p.16). A metodologia prevê, então, que esta colocação de andaimes exista segundo alguns passos que comportam diversas estratégias. Inicialmente, o adulto deve partir do interesse demonstrado pela criança; “Qual o seu foco? O que é que elas esta interessada em fazer?” [tradução minha] (Marshall, 2011, p.22). Desta forma, observa o que cada criança, individualmente, faz com o material e ouve o que ela diz sobre o que está a fazer. (Marshall, 2011). Assim, ainda que o adulto antecipe o que a criança poderia realizar, respeita e apoia o que ela está empenhada em fazer (Marshall, 2011) e, pensando sobre o nível de desenvolvimento da criança que apoia fornece um apoio adequado às suas capacidades (Marshall, 2011). Baseando-se nas ações e verbalizações da criança o adulto pode propor novos desafios, introduzir novos conceitos, ideias e materiais. Sendo parte integrante do grupo, o adulto pode usar o seu próprio material e realizar a sua própria exploração, sendo um modelo da mesma (Marshall, 2011, p.16) e criando, assim, situações para as crianças aprenderem a observar (Lino, 1998a). O mesmo acontece quando o adulto chama a atenção para a exploração de uma das crianças, fazendo comentários (Marshall, 2011, p.21). Desta forma, as crianças tornam-se, também, modelos umas das outras e o adulto, de forma indireta, lança novos desafios. Ao mesmo tempo o adulto pode incentivar a que as crianças assistam os seus pares de alguma forma ou lancem ideias (Marshall, 2011), promovendo, assim, a interajuda ainda que numa perspectiva de trabalho individual. Assim sendo, o adulto apoia cada exploração, individualmente, lançando novas ideias e desafios a cada criança, mediando a sua exploração, mas dando sempre continuidade às suas escolhas.

Este contacto de proximidade com cada criança e com o pequeno grupo “proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 375). Desta forma os pequenos grupos permitem desenvolver relações estreitas entre crianças e adultos, permitindo que o adulto conheça mais sobre as habilidades e interesses das crianças (Marshall, 2011).

Através da pesquisa realizada foi possível compreender que a metodologia *High/Scope* prevê que os tempos em pequeno grupo sejam, resumidamente, momentos de exploração de material individual, em que cada criança manuseia o material fornecido de

forma autónoma e de acordo com os seus interesses e capacidades – ou seja, uma mesma proposta, que tem múltiplas hipóteses de exploração e realização, permitindo que cada criança a desenvolva “à sua maneira”.⁴² Ao mesmo tempo, e tal com Lino (1998a) afirma “os adultos motivam [as crianças] a encontrarem novas formas de utilização dos materiais, falando com elas sobre o que estão fazendo, realizando perguntas abertas, motivando-as a interagirem umas com as outras” (p.193).

As estratégias definidas foram ao longo da prática sendo descobertas, também, através de partilhas com a educadora cooperante. Desta forma foram sendo implementadas de forma a dar resposta à problemática, como será descrito no ponto seguinte.

3.2.2 Plano de Ação – Estratégias para gestão dos pequenos grupos na metodologia *High/Scope*

Ao compreender a finalidade que o *High/Scope* destina aos momentos em pequeno grupo e as estratégias que o próprio modelo define para este momento, consegui começar a enquadrar as minhas propostas na própria metodologia.

Assim sendo, comecei a propor atividades para os momentos de pequeno grupo que cumprissem mais os conceitos definidos pelo modelo: baseadas mais numa componente exploratória, em que cada criança tem o seu próprio material (igual para todas), mas em que cada uma o manipula/ experiencia, autonomamente.

Deste modo, comecei a verificar que, as crianças *mais pequenas* se envolviam com maior intensidade e ao mesmo tempo as crianças *mais velhas* continuavam envolvidas, uma vez que cada uma delas planeava o que fazer de acordo com os seus interesses e competências. Neste sentido foi notório, que as propostas mais exploratórias contribuíram para o envolvimento de todas as crianças.

Foi notório que cada criança se apropriou do material de uma forma pessoal, o que me deixou muito satisfeita. A B. Bebé (4 anos), por exemplo, a ver que a palhinha era demasiado grande, dobrou-a e chamou-me para que visse, o S. Sinal (3 anos), ao

⁴² Expressão utilizada com frequência por várias crianças do grupo, antes de iniciar as tarefas em pequeno grupo: “Joana, é à nossa maneira, não é?”

não conseguir que a tinta se movesse com a força do seu sopro, acabou por, enquanto soprava, espalhar a tinta com a ponta da palhinha. Desta forma, fiquei bastante satisfeita com a proposta uma vez que verifiquei que cada criança realizou várias tentativas para realizar a atividade e desenvolveu estratégias para resolver os problemas e dificuldades encontrados, sem que isso fosse motivo para desistir da tarefa. Tenciono, então, continuar a tentar que esta apropriação das crianças dos materiais e tarefas aconteça nos diversos momentos do dia. (Excerto de reflexão de 20 de abril de 2015)

Ao compreender, também, qual o meu papel no momento de pequeno grupo, consegui por em prática algumas estratégias que o próprio modelo prevê que ao se centrarem na individualidade das crianças foram fundamentais para resolver a situação problema inicial. Deste modo, tentei lançar desafios, também de uma forma mais individual, que se adequassem à exploração que cada criança escolheu realizar e ao mesmo tempo, potenciassesem novas aprendizagens adequadas ao seu nível de desenvolvimento e às suas competências. Uma vez que as crianças *mais pequenas* eram aquelas que mais rapidamente desistiam das tarefas se não existisse o apoio do adulto, talvez pelo seu tempo de concentração ser menor, optei por centrar a minha atenção, primeiramente, nestas crianças, atendendo, em seguida, aquelas que já apresentam mais autonomia na realização de tarefas nestes momentos.

Hoje o pequeno grupo da manhã correu bastante bem e foram novamente notórios os diferentes tipos de exploração realizado pelas diferentes crianças face ao mesmo material e desafio – construir cabanas africanas. Com base no que também já li sobre este momento High/Scope e o papel do adulto no mesmo, tentei direcionar as minhas estratégias. Neste sentido, fui questionando cada um e optei por começar pelas crianças mais novas, no sentido de estimular a exploração ainda no seu tempo de concentração.

Desta forma, a E. Estrela (3 anos), a M. Mala (3 anos) e o S. Sinal (3 anos) construíram a sua cabana e pude direcionar a minha atenção para eles, lançando alguns desafios relacionados com Indicadores Chave da Matemática, sendo possível

depois atender as restantes. (Excerto de reflexão de 11 de maio de 2015)

Nos momentos em que se proporcionou, tentei, também, criar desafios, não os propondo verbalmente, mas chamando a atenção do pequeno grupo para uma exploração mais complexa realizada por uma das crianças. Esta era também uma das estratégias previstas para a ação do adulto no tempo de pequeno grupo. Esta “chamada de atenção” mostrou-se ser, também, potenciadora de novas experiências, uma vez que as restantes crianças se sentiam desafiadas a complexificar a sua tarefa.

O R. Raquete (4 anos) colocou a sua massa num contorno retangular e disse-me que eram as paredes. Chamei a atenção do grupo, interrompendo por alguns instantes a sua exploração, mas sem insistir “Vejam aqui a ideia do R. Raquete, olhem como está a construir a sua cabana”, disse-lhes. Posto isto, a M. Mala (3 anos) que explorava a massa fazendo pequenas bolas, mas sem se preocupar com a construção da cabana, começou a juntar as bolas de massa criando, assim, um contorno similar à construção do R. Raquete. À E. Estrela (3 anos) que também explorava a massa sem um propósito relacionado com o desafio proposto - a construção da cabana. Incentivei-a a que pensasse como era uma cabana e, automaticamente, começou a sua construção seguindo também o modelo do R. Raquete. Desta forma, uma das crianças tornou-se o modelo naquela tarefa. A I. Igreja (5 anos) começou a sua construção em 2 Dimensões. Face à visualização que fez, autonomamente, da exploração das outras crianças, refez a sua construção em 3 Dimensões de seguida.

Fiquei muito satisfeita por, com uma atividade de exploração de massa, poder verificar que as crianças se envolveram verdadeiramente na mesma e se apropriaram dos materiais, não só de acordo com o seu interesse e desenvolvimento, como também com base nas suas observações e análise da exploração dos outros. (Excerto de reflexão de 13 de maio de 2015)

No entanto, no decorrer da intervenção senti que de alguma forma poderia, ao centrar as minhas propostas em tarefas mais exploratórias, estar a simplificar as tarefas para as crianças *mais velhas*. Ao logo da prática percebi, então, que lançando o mesmo

desafio, baseado na exploração dos mesmos materiais, este poderia, dentro dos mesmo objetivos ter níveis de complexidade diferentes. Desta forma, tentei, também, ao estar com cada criança, individualmente, complexificar e lançar novos desafios à medida que cada um realizava a sua tarefa, colocando, assim “andaimes” à aprendizagem de cada criança.

Na atividade de escrita da areia foi também notória a forma como diferentes crianças se apropriaram da tarefa e dos materiais de diferentes formas e a forma como eu, estando presente, consegui dar um apoio e criar desafios centrados nas escolhas que foram fazendo. O S. Sol (5 anos), por exemplo, escreveu palavras, utilizando para isso a sua consciência fonológica e conhecimento das letras do alfabeto e dos seus sons, tendo relacionado a atividade com o projeto (escreveu avião). A S. Sino (4 anos), por outro lado, escreveu as palavras que habitualmente escreve e que lhe são mais familiares – o seu nome e o nome da mãe. A F. Frigorífico (4 anos) pediu-me que lhe soletrasse as palavras que queria escrever, sendo que através da letra verbalizada escreveu as palavras, enquanto que o P. Panela (4 anos) e a C. Caracol (4 anos), me pediram que lhes mostrasse as letras e lhes fosse dando “a letra que é a seguir”. O S. Selo (3 anos) e o L. Luva (3 anos) exploraram livremente a areia e fizeram vários registos sem conferir a nenhum o sentido de letra ou palavra e o H. Helicóptero esteve todo o pequeno grupo a escrever e reescrever 3 das letras do seu nome.. Penso que esta será, só por si, já uma estratégia que vai ao encontro da minha problemática. (Excerto da Reflexão de 28 de abril de 2015)⁴³

Ainda que o modelo *High/Scope* considere o pequeno grupo como um momento de exploração e realização de tarefas individuais e eu tenha constado exatamente que quando no pequeno grupo se realizavam tarefas em grupo, sem que cada criança realizasse uma ação em todos os momentos, as crianças *mais pequenas* dispersavam com muita facilidade, não se envolvendo na atividade (o que aconteceu por exemplo, nas atividades de pesquisa e de construções conjuntas⁴⁴) tentei perceber de que forma é que

⁴³ Ver mais exemplos no Anexo R. Reflexão A.

⁴⁴ As crianças mais pequenas dispersavam nestas atividades, acabando por querer realizar outras tarefas ou não participando.

o trabalho a pares poderia potenciar este envolvimento e consequente aprendizagem. Com esta tarefa a pares, pretendi, também, perceber de que forma as crianças *mais velhas* e *mais novas* se auxiliavam, uma vez que era notório que nos momentos de exploração livre (momento de fazer), as crianças *mais velhas* demonstravam grande preocupação em auxiliar as crianças *mais pequenas*⁴⁵.

No sentido de ver de que forma a interação entre crianças de diferentes idades, propus que a construção das máscaras fosse realizada a pares. Foi possível verificar que as crianças se envolveram e tentaram também que o seu par se envolvesse. Desta forma, a M. Mala e o R. Raquete estiveram todo o tempo em sintonia – combinaram o que seria os olhos, a boca e preencheram toda a máscara com as diferentes formas, tendo partilhado as tarefas. O P. Panela (4 anos), por um lado, demonstrou o papel de tutor, tendo auxiliado o S. Selo (3 anos) a desempenhar uma tarefa quando verificou que não a estava a conseguir realizar.⁴⁶ A B. Bébé (3 anos) e a B. Barco (4 anos) também partilharam negociaram ideias e até acabaram por ceder as suas ideias⁴⁷ (Reflexão de 12 de maio de 2015)

Com a planificação de pequenos grupos que permitissem a execução destas estratégias tive sempre presente a problemática. Foi notória uma grande diferença no envolvimento das crianças *mais pequenas* nos momentos de pequeno grupo: não desistiam das tarefas e participavam até ao final, não sentiam necessidade de dispersar e realizar outras atividades com os materiais da sala e demonstravam bem estar e vontade de realizar as propostas.

Ainda assim, sentia que muitas vezes não consegui dar uma atenção especializada a cada criança, uma vez que o tempo reduzido dos pequenos grupos (entre 15 e 20 minutos) e o número de crianças (aproximadamente 10), nem sempre permitiam que conseguisse centrar-me em todas as crianças do grupo.

Desta forma, tentei definir algumas estratégias que pudesse, também, implementar

⁴⁵ A I. Igreja e a F. Frigorifico ajudam constantemente as crianças mais pequenas a comer, calçar, etc e muitas das vezes usam expressões dos adultos para as reprimir. (exemplo, “Eu ajudo-te a calçar as meias, mas tu calças os sapatos sozinho, ouviste?! diz a I. Igreja ao S. Selo).

⁴⁶ Ver Anexo E. Nota de Campo I

⁴⁷ Ver Anexo E Nota de Campo J..

noutros momentos de forma a dar uma atenção mais particular mesmo quando não era possível no tempo de pequeno grupo.

Assim sendo, pensei em definir alguns momentos em que pudesse estar com as crianças a quem não conseguia dar resposta nos pequenos grupos, realizando e apoiando, individualmente, as tarefas que haviam sido propostas no tempo de pequeno grupo ou que desenvolvessem os mesmos Indicadores-Chave. Desta forma, tentei incluir as mesmas nas escolhas que as crianças podiam realizar no momento de planear-fazer-rever, convidando as crianças que não se haviam envolvido por algum motivo, a realizá-las comigo.⁴⁸

Ainda que não tenha centrado muito a minha investigação nestes momentos, sendo que a minha prática se desenvolvia ao longo de toda a rotina, tentei, também, alongar a minha atenção a esta problemática nos tempos de grande grupo. Assim sendo, fui refletindo sobre a minha prática no sentido de gerir o grupo de forma a que não fossem sempre as crianças *mais velhas* a falar e responder em primeiro lugar. Ao longo das conversas em grande grupo, mesmo quando iniciadas pelas crianças, tentei abrir espaço para que as crianças *mais pequenas* pudessem partilhar. Neste sentido, tentei contrariar o facto de me centrar nas crianças *mais velhas* nestes momentos por serem elas que mais rapidamente davam respostas que eu esperava ouvir, mas assim, potenciar que este fosse, também, um momento de socialização em que todos tinham “voz” e espaço para participar.

3.2.3 Conclusões da Ação

Através da revisão da bibliografia realizada foi, então, possível verificar que a interação entre crianças de diversas idades é um fator potenciador de aprendizagens e desenvolvimento, mas, que, para isso é necessário uma atitude presente do adulto, com o planeamento de estratégias e atividades que levem as crianças a terem um objetivo comum, desenvolvendo-se a aprendendo mutuamente.

A atitude do adulto, com estratégias que contemplem uma diferenciação pedagógica, colocando andaimes a cada crianças adequados as suas capacidades e

⁴⁸ Ver Anexo R. Reflexão B.

potencialidades, e trabalhando na zona de desenvolvimento proximal de cada um é imprescindível para exista uma adequação de intenções e propostas que realmente vão ao encontro das necessidades de cada criança.

Com a percepção das tarefas que o modelo prevê para o momento de pequeno grupo, de caráter mais exploratório e individual, e com a realização de propostas neste sentido foi notório um envolvimento de todas as crianças, existindo assim, uma melhoria significativa no envolvimento das crianças mais pequenas. Desta forma, foi notório que o próprio conhecimento das diretrizes do modelo era imprescindível para adequar as minhas propostas.

Ao mesmo tempo, ao longo da implementação das estratégias já referidas foi, então, possível denotar que o próprio modelo *High/Scope* prevê, uma ação do educador muito individualizada no momento de pequenos grupos e que esta atuação individualizada permite que o educador, tendo o seu foco numa criança específica, a apoie de acordo com as suas características, necessidades e interesses, ainda que a tarefa lançada inicialmente seja igual para todo o pequeno grupo.

Assim sendo, as estratégias definidas pelo próprio modelo acabaram por permitir adequar a minha ação e encontrar soluções para resolver a problemática definida.

No entanto, foi, também, notório que o tempo do pequeno grupo nem sempre era suficiente para conseguir apoiar todas as crianças e portanto, sinto que com mais tempo para intervir nesta problemática, teria também de desenvolver mais estratégias para conseguir gerir este tempo.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo refletirei sobre as aprendizagens que resultaram da investigação realizada e o papel que toda a minha prática e formação tiveram na construção e no desenvolver da minha identidade profissional.

Com o desenvolvimento da problemática foi notório para mim o quanto o papel observador e reflexivo do educador de infância é essencial para desenvolver e melhorar as práticas educativas que exerce. Nesse sentido, percebi que, só ao ter refletido sobre as minhas ações e sobre as implicações que as mesmas estavam a surtir no grupo é que me apercebi que tinha uma inquietação muito presente e só assim pude desenvolver uma atitude ativa na definição de estratégias que tivessem como objetivo a resolução da mesma.

Com a problemática desenvolvida foi também mais perceptível para mim o quanto o papel ativo do educador com o grupo de crianças e com cada criança em específico é fulcral no processo de ensino aprendizagem.

Senti uma grande necessidade de, neste grupo heterogéneo em idade, conhecer muito bem cada uma das crianças, pois só assim consegui adequar as minhas ações e as minhas intenções a cada uma delas, mas considero que esta é uma prática fundamental com todos os grupos.

Penso que um grupo heterogéneo em idade tem, então, múltiplas possibilidades de aprendizagem mas que, sem dúvida, é necessário um olhar muito atento do adulto e o desenvolvimento de muitas estratégias de gestão do grupo, no sentido não só de adequar as intenções a cada criança, mas também de criar espaços para a participação de todas elas.

Face a esta problemática fiquei ainda com muitas inquietações a que espero poder dar resposta no meu futuro profissional. No que concerne à relação entre crianças gostaria de poder ter desenvolvido mais estratégias que privilegiassem esta interação, uma vez que é uma das minhas maiores crenças pedagógicas. Sendo esta a minha única experiência em Jardim de Infância, levo agora também uma vontade muito grande de experienciar momentos de pequeno grupo com outras estratégias e dinâmicas e ao mesmo tempo de realizar a minha prática segundo outros modelos curriculares.

“Eu agora já sou educadora de infância”...análise da construção da minha identidade profissional

Tal como refere Sarmiento (2009) a identidade pessoal de um indivíduo vai se construindo e desenvolvendo desde o nascimento, ao longo de toda a sua vida. Deste modo, importa salientar que nesta crescente construção do meu eu enquanto pessoa, todos os contextos sociais e organizacionais em que sempre me fui incluindo, as relações sociais que estabeleci e a experiência de vida foram e são fulcrais na construção das minhas formas de pensar e dos valores e crenças que tenho enquanto pessoa.

Deste modo, quero referir que considero que estes valores que definem, também, a minha forma de pensar e estar definem em muito a identidade profissional que construí até agora e que se vai construir ao longo da minha prática futura.

A construção de uma identidade profissional é “um processo de construção social, no qual cada uma joga a sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua acção educativa, transformando essa teia de interacções numa forma própria de ser e de agir.” (Sarmiento, 2009, p.48).

A minha formação ao longo de todo o Ciclo de Estudos (Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Especial) foram sem dúvida essenciais na construção dos meus referenciais teóricos e crenças enquanto profissional. Todas as aprendizagens e experiências vividas ao longo deste percurso mudaram, também, a minha forma de ver e de pensar sobre diversos aspetos. Desta forma, toda a minha formação foi, tal como refere Ambrósio, “um tempo de “construção pessoal”, de integração de saberes teóricos, práticos e de conhecimento de si”. (1999, p. 218) e desta forma acredito não foi apenas a “obtenção de conhecimentos e de competências pedagógica/educativas e profissionais, mas também como um processo de formação pessoal” (Ambrósio, 1999, p.217).

Ainda que de uma forma muito geral, é-me possível enumerar algumas destas referências que se tornaram valores essenciais para mim enquanto profissional.

Primeiro, e tal, como refere Dewey (1897) a educação não é um caminhar para algo, um construir de um futuro, educação é também o agora, o momento presente e é nesse momento que quero envolver-me em aprendizagens significativas com os meus

grupos de crianças.

Considero, então, que o meu papel é fundamental não apenas enquanto modelo numa perspectiva de relação vertical, mas enquanto modelo que faz parte do grupo, criando relações horizontais com o grupo e com cada criança.

Neste sentido, estabelecer relações que confirmam à criança bem estar e segurança, é para mim, a base fulcral para toda a ação pedagógica.

Através destas relações positivas e do incentivo de relações positivas e cooperativas entre as crianças do grupo, penso que se formam os alicerces para despertar na criança sentimentos positivos face ao ambiente educativo que potenciarão situações de aprendizagem significativas.

Para além do papel de companheira, considero, agora, fundamental que o meu papel, ao contrário de “ensinar” seja o de “desafiar, questionar e incentivar”, desenvolvendo, num clima apoiante, uma pedagogia de aprendizagem pela ação em que a criança é autora e construtora dos seus conhecimentos e aprendizagens e eu, enquanto educadora, vou colocando e recolocando “andaimos” que a desafiem a ir mais longe.

Neste sentido pretendo não desenvolver práticas educativas para as crianças, mas sim construir práticas educativas com as crianças.

Considero que estes desafios devem surgir nas tarefas que decorrem dos interesses da criança, das suas propostas, sugestões e escolhas e que eu, enquanto membro do grupo, posso também lançar ideias e sugestões. Desta forma, vamos, juntos, construindo uma planificação que emerge diariamente. Sei que o desafio maior que tenho pela frente é o definir as minhas intenções e saber como levar a criança a alcançá-las sem perder este foco.

Com as práticas profissionais supervisionadas, pude tentar por em prática os referenciais teóricos que fui adquirindo na formação e criar uma prática pedagógica baseada na teoria e nos meus próprios valores.

Com estas práticas, percebi que a minha própria prática é, como é óbvio, indissociável das características dos grupos com quem se desenvolvem e que é, também, o meu papel, definir as intenções mais adequadas para cada grupo e para cada criança que o constitui.

Ambas as práticas denotaram-se experiências fulcrais para a construção da minha

identidade, pois, foram, também, as primeiras, enquanto educadora de infância.

O processo reflexivo que desenvolvi ao longo de todo o tempo de prática foi fundamental o descobrir da minha própria identidade enquanto profissional da área. Através deste, pude conhecer-me a mim própria enquanto educadora de infância: as minhas inquietações, dificuldades e a forma como procurei resolver e trespassar os obstáculos que fui encontrando, melhorando, conseqüentemente, a minha prática.

Nesse sentido, considero indissociável do meu ser enquanto educadora de infância, este processo de reflexão sobre as minhas ações, que me permite avaliar o que faço e melhorá-lo a cada dia.

Considero, também, que a prática foi fundamental para o desenvolver de uma atitude muito observadora. Essa atitude é indissociável da atitude reflexiva que pretendo continuar a mobilizar, sendo ambas fundamentais para o desenvolvimento de processos de avaliação e planificação adequados.

Sinto que, obviamente, a prática contribuiu, também, para desenvolver uma maior segurança nas minhas ações e formas de pensar, uma vez que estando sempre sustentada pela experiência das educadoras cooperantes, pude experienciar várias formas de estar na sala, várias estratégias e propostas a fim de realizar, também, uma descoberta, tanto do que mais se adequava a cada grupo, como também daquilo com que mais me identificava.

Numa síntese global, sinto que a prática profissional supervisionada foi um processo de experiência, descoberta, reflexão e conseqüente aprendizagem, que me permitiram desenvolver uma identidade profissional com alicerces seguros. Ainda que saiba que tenho muito a desenvolver enquanto educadora de infância estes alicerces concederam-me confiança para acreditar no meu desempenho e nas minhas competências e uma capacidade reflexiva e auto avaliativa, que de certo permitirão que me torne numa educadora cada vez melhor.

Para além disso, integrar-me no grupo profissional, com educadoras e auxiliares de educação experientes, possibilitou uma troca recíproca de ideias, intenções e forma de pensar e agir que contribuíram em muito para a formação da minha forma de estar e pensar enquanto educadora de infância, não por assimilação das suas práticas claro, mas pela possibilidade de confronto de ideias e conseqüente reflexão sobre as mesmas.

Esta “teia” de ligações, entre todos os fatores, intervenientes e experiências,

possibilitou-me, então, criar uma forma de estar e pensar própria, interligada aos meus valores e crenças pessoais, que se constituem a minha identidade profissional de educadora de infância.

Considero, ainda essencial a ideia de que um educador de infância vive constantemente no desafio de adequar e readequar as suas práticas, principalmente, pela diversidade de características e necessidades das crianças com quem se cruza. Desse modo, considero que a sua identidade profissional nunca esta finalizada. Assim sendo, espero ser uma educadora de infância que constrói e reconstrói os seus pensamentos e processos, procurando sempre novas e melhores formas de intervir com cada criança procurando, assim, sempre o melhor para as crianças com quem se cruza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- APEI. (2011) Carta de Princípios para uma ética Profissional. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Arends, R.I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw Hill.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade pré-escolar: Contributos para a análise das práticas educativas em contexto escolar* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/306>
- Brazelton & Greenspan. (2002). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Bohac, K. (2014). *O Movimento da Escola Moderna como prática de liberdade: O desenvolvimento da autonomia da criança no jardim de infância*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto). Consultada em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78100/2/110820.pdf>
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77-80. Consultado em <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Dias, J. & Bhering, E. (2005, março). A interação adulto/crianças em grupos de Idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 6(1), 23-47.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica, pp. 151-182.
- Folque, M. (2014). *Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Oliverira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(12) 81-93.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. (17º ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (1998a). A Rotina Diária nas Experiências-Chave do Modelo *High/Scope*. In Zabalza, M., *Qualidade em Educação Infantil* (pp.185-206). Porto Alegre: ArtMed.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emília: Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.93-136). Porto: Porto Editora.
- Malavasi, L & Zoccatelli, B. (2013) Documentar os projetos nos serviços educativos. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marshall, B. (2011). Scaffolding Children’s Learning at Small-Group Time. *HighScope Preschool Training Series*. (11) Michingan: HighScope Educational Research Foundation.
- Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mitchell, T & Dowling, J. (2007). I Belong: Active Learning for children with special needs. *High/Scope for children with special needs*, 11-14. Consultado em <http://www.highscope.org/file/NewsandInformation/ReSourceReprints/IBelong.pdf>
- Tudge, J. (1996). Vygostky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula.. In L. Moll, *VYGOSTKY e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 151-170). Porto Alegre: ArtMed.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar na Escola Moderna

- Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.137-159). Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (2002). Ensinar: Criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.120-149). Alfragide: Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, L. (1998) Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do “Projeto Infância”. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 141-170). Porto Alegre: ArtMed.
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e Diferenciação. *Escola Moderna*, 5 (5) 5, 35-38.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In CNE, *Educação dos 0 aos 3* (pp. 47-60). Lisboa: Conselho nacional de educação.
- Portugal, G. (1997). *Crianças, famílias e Creches- Uma abordagem ecológica da adaptação aos bebés à creche*. Lisboa: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas. Lisboa: ME-DEB
- Sarmiento, M. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, 47-65.
- Sarmiento, T. & Figueiredo, B. (2009). *(Re)Pensar A Participação Dos Pais Na Escola*. Ata do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Saxe, G., Gearhart, M., Note, M., & Paduano, P. (1994). A interação de crianças e o desenvolvimento das compreensões lógico-matemática: uma nova estrutura para a pesquisa e prática educacional. In. H. Daniels (org), *Vygostky em foco: Pressupostos e desdobramentos*. (pp. 169-218) Brasil – São Paulo: Papirus.
- Silva, M. (1989) Para nos começarmos a entender. *Cadernos de Educação de Infância*, 12..
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*. Brasil
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos num mundo*”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento

- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I(3), 8-20.
- Walsh, D., Tobin, J. & Grave, M. (2002). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de Infância. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Documentos referentes ao Contextos Educativos

- Site da Câmara Municipal (creche)
- Guião de Apresentação da Marca para *Franchising* (Creche)
- Brochura de Apresentação da Instituição (Creche)
- Projeto Educativo (Creche)
- Projeto Educativo (JI)
- Projeto Curricular de Sala (JI)