

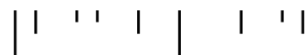


A INFLUÊNCIA DOS GRUPOS HETEROGÊNEOS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Carolina Oliveira

Relatório de Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)
2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escola
Escola Superior de Educação de Lisboa

2022-2023



A INFLUÊNCIA DOS GRUPOS HETEROGÊNEOS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Carolina Oliveira

Relatório de Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)
2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escola
Escola Superior de Educação de Lisboa
Orientadora: Professora Dalila Lino

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta etapa tão importante da minha vida, é imprescindível agradecer a todos aqueles que me ajudaram a alcançar este meu objetivo. Muito obrigada...

... aos **meus pais e irmã**, por todo o apoio que revelaram ao longo de todo o meu percurso académico e por me permitirem seguir os meus sonhos, sem vocês não teria sido possível!

... ao **Diogo**, por me ajudar em todas as alturas mais desafiantes, por me apoiar em todas as decisões e por ser o meu maior conselheiro e confidente de todas as aventuras ao longo deste percurso.

... à **Matilde, à Catarina e à Maria**, por todos os momentos vividos, risos partilhados e aprendizagens desenvolvidas, por me darem asas para voar e por acreditarem sempre que o meu lugar era junto das crianças.

... à **Minês e à Albano**, por serem parceiras de todos os momentos, por me acompanharem mesmo estando separadas e por me ajudarem em todos os meus desafios.

... à **Beatriz**, por ser o meu porto de abrigo no mestrado.

... à **Inês**, por me ter escolhido (por sorte) para te acompanhar neste percurso louco na ESE, por mandares sempre a primeira mensagem, por me ajudares nos meus trabalhos, mesmo quando me pedes ajuda para os seus e por poder participar no teu processo de desenvolvimento enquanto profissional.

... à **professora Dalila**, por me acompanhar ao longo deste período e por me orientar na elaboração deste relatório.

... à **Educadora Isabel**, por me ensinar tanto, por mostrar o verdadeiro lado da educação de infância, sem filtros, por me incentivar a ser melhor todos os dias em que a acompanhei e por me deixar ser eu própria no dia a dia com as crianças.

... e especialmente a **todas as crianças** que se cruzaram comigo ao longo de todo o meu percurso académico, por me receberem sempre de braços abertos e me fazerem feliz durante todos os dias partilhados e por contribuírem para a minha construção pessoal e profissional.

RESUMO

| | ' ' | | ' '

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, que decorreu numa instituição pública, situada na zona de Lisboa, em contexto de jardim de infância. Durante a mesma estive inserida num grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Este documento apresenta, de forma reflexiva, toda a minha prática ao longo do período de cerca de quatro meses em que acompanhei o grupo. Desta forma, inicia-se com a caracterização do contexto, que me permitiu delinear as intenções para a minha ação com as crianças. Esta sequência conduzirá o leitor à investigação, baseada numa problemática emergente. Ao longo da mesma será focada a temática da *Influência dos Grupos Heterogêneos no Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças em Idade Pré-Escolar*, já que, ao longo da prática, esta foi a problemática que mais se destacou, a partir das observações e notas de campo realizadas diariamente. Os objetivos estabelecidos para a investigação visam: (i) Percecionar interações entre pares como potenciadoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças; (ii) Perceber se os grupos heterogêneos em idade contribuem para uma maior responsabilidade social e para o desenvolvimento da autonomia das crianças; (iii) Compreender de que forma as salas heterogêneas em idade beneficiam as crianças e os educadores.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, tendo sido utilizados diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente a observação participante, entrevistas semiestruturadas, questionários e *focus group*, sendo posteriormente analisados com recurso à análise de conteúdo. Desta forma foi possível compreender que o desenvolvimento a nível pessoal e social é o mais beneficiado dentro deste grupo, sendo de destacar capacidades como a liderança, autonomia e responsabilidade social, não desfazendo as restantes áreas de conteúdo, nas quais foram também visíveis novas aprendizagens. Estes resultados permitiram-me ainda perceber o papel de relevância do educador, que deve ser o mediador de todas as aprendizagens das crianças. Concluindo o relatório, será apresentada uma reflexão pessoal aprofundada, acerca do impacto da PPS I e II, naquele que será o meu futuro profissional e as conclusões de todo o trabalho realizado.

Palavras-Chave: Educação de Infância; Grupos heterogêneos; Desenvolvimento; Aprendizagem; Desenvolvimento profissional

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This report was written within the scope of the Supervised Professional Practice II (PPS II), part of the master's degree in Pre-School Education, which took place in a public institution, located in the Lisbon area, in a kindergarten context. During this period, I was part of a group of children aged between 3 and 6 years old.

This document presents, in a reflective way, all my practice throughout the period of about four months in which I accompanied the group. Thus, it begins with the characterization of the context, which allowed me to outline the intentions for my action with the children. This sequence will lead the reader to the investigation, based on an emerging problematic. Throughout the research, the theme of the Influence of Heterogeneous Groups in the Development and Learning of Preschool Children will be focused on, since, throughout the practice, this was the issue that stood out the most, from the observations and field notes made daily. The objectives established for the research are: (i) To perceive interactions among peers as enhancers of children's development and learning; (ii) To understand if heterogeneous age groups contribute to greater social responsibility and to the development of children's autonomy; (iii) To understand how heterogeneous age groups benefit children and educators.

Methodologically, this is a case study of a qualitative nature, and different techniques and instruments were used, namely participant observation, semi-structured interviews, questionnaires and focus group, which were subsequently analyzed using content analysis. This way it was possible to understand that the personal and social development is the most benefited within this group, highlighting skills such as leadership, autonomy and social responsibility, without undoing the remaining content areas, in which new learning was also visible. These results also allowed me to realize the important role of the educator, who should be the mediator of all the children's learning. In concluding the report, I will present an in-depth personal reflection on the impact of PPS I and II in what will be my professional future and the conclusions of all the work done.

Keywords: Early Childhood Education; Heterogeneous groups; Development; Learning; Professional development

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	3
2.1. O meio.....	4
2.2. O Contexto Socioeducativo	6
2.3. A Equipa Educativa	8
2.4. O Ambiente Educativo.....	10
2.4.1. Espaços e Materiais.....	11
2.4.2. A organização do tempo.....	15
2.5. O grupo de crianças	19
2.6. As famílias	23
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	26
3.1. Intenções para a ação com as crianças.....	27
3.2. Intenções para a ação com a equipa educativa.....	29
3.3. Intenções para a ação com as famílias	30
3.4. Avaliação das intenções para a ação.....	31
4. A INVESTIGAÇÃO	37
4.1. Problemática emergente.....	38
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada	40
4.2.1. Desenvolvimento e aprendizagem das crianças	40
4.2.2. Benefícios dos grupos heterogéneos	42
4.2.3 O papel do educador nos grupos heterogéneos	46
4.3. Roteiro metodológico e ético	47
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	50
4.4.1. Apresentação dos resultados	50
4.4.2. Discussão dos resultados	62

4.4.2.1. Percecionar interações entre pares como potenciadoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças	62
4.4.2.2. Perceber se os grupos heterogéneos em idade contribuem para uma maior responsabilidade social e para o desenvolvimento da autonomia das crianças.....	63
5. IMPACTO DA PPS I e II NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	67
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73
ANEXOS	79
ANEXO A. Roteiro Ético	80
ANEXO B. Análise Categorical das Notas de Campo.....	91
ANEXO C. Análise Categorical das Entrevistas Realizadas às Educadoras	102
ANEXO D. Análise Categorical dos <i>focus group</i> com as crianças	106
ANEXO E. Análise aos dados quantitativos dos questionários às famílias	110
ANEXO F. Análise Categorical dos questionários às famílias	113

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Rotina semanal do grupo	16
Tabela 2 - Análise categorial das notas de campo.....	51
Tabela 3 – Análise categorial das entrevistas realizadas às educadora	56
Tabela 4 – Análise categorial dos focus group com as crianças	57
Tabela 5 – Análise categorial dos questionários às famílias	60

Lista de abreviaturas

UC Unidade Curricular

PPS I Prática Profissional Supervisionada I

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

CAF Componente de Apoio à família

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) designada Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Trata-se de uma síntese reflexiva da minha intervenção pedagógica no contexto de jardim de infância com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Os principais objetivos deste relatório prendem-se com a sistematização do percurso realizado, evidenciando o meu desenvolvimento enquanto profissional, assim como a fomentação de uma atitude reflexiva e investigativa, promovida pela investigação realizada no contexto. De forma a orientar a leitura do documento apresso, seguidamente, a forma como este se encontra organizado.

No primeiro capítulo, Caracterização de uma Ação Educativa Contextualizada, começo por apresentar o contexto socioeducativo onde foi realizada a prática, de forma reflexiva e aprofundada com literatura específica, caracterizando o meio envolvente, a equipa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as suas famílias.

Tendo esta caracterização como ponto de partida apresso uma Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância, onde explico e avalio as intenções que estabeleci para a minha ação com as crianças, com a equipa e com as famílias.

Seguidamente, apresso a Investigação desenvolvida: *A Influência dos Grupos Heterogêneos no Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças em Idade Pré-escolar*, começando por identificar a forma como surgiu a problemática estudada, seguindo-se a revisão da literatura sobre a mesma, as opções metodológicas e as questões éticas. No final deste capítulo termino com a apresentação e discussão dos resultados obtidos no âmbito da investigação.

Terminada a investigação, segue-se uma reflexão acerca do Impacto da PPS I e II na Construção da Profissionalidade, em que saliento as dimensões mais significativas das minhas aprendizagens e as evoluções registadas ao longo do meu percurso enquanto educadora-estagiária.

Por fim, apresso as Considerações Finais, onde é feita uma reflexão sobre os principais assuntos tratados ao longo do relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

De forma que a prática do educador seja significativa, é necessário ter em conta o contexto em que este se insere, uma vez que é a partir da contextualização que será possível construir um currículo adequado às crianças com quem irá trabalhar. Assim sendo, enquanto educadora estagiária foi também necessário proceder a esta caracterização. Posto isto, para conhecer e compreender verdadeiramente as crianças de um grupo revelou-se indispensável realizar uma caracterização aprofundada do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das suas famílias.

Deste modo, este capítulo encontra-se organizado nas seis partes essenciais para uma caracterização aprofundada: Meio, Contexto socioeducativo, Equipa educativa, Ambiente educativo, Crianças e Famílias. Para esta caracterização recorri à observação direta (participante e não participante), nomeadamente através de Notas de campo (cf. Anexo Portefólio Individual, Secção 2. Notas de Campo e Reflexões), à consulta documental, nomeadamente do Plano Curricular de Grupo, a uma entrevista à educadora cooperante, a conversas informais com a educadora cooperante e com a auxiliar e por fim, a referências bibliográficas com vista a um aprofundamento e reflexão de cada parte deste capítulo.

2.1. O meio

Antes de ingressarem em qualquer organização socioeducativa as crianças trazem consigo uma “bagagem” de conhecimentos e atitudes que foram desenvolvendo através das experiências proporcionadas pelas famílias no meio ao qual têm acesso (Ferreira, 2004).

Assim sendo, cada criança traz consigo uma experiência social diferente e, por isso, é necessário conhecer o meio envolvente à organização socioeducativa de forma a compreender melhor as características e necessidades das crianças que o frequentam, para além de perceber as potencialidades e fragilidades do mesmo para a vida das crianças. Desta forma, é necessário perceber e caracterizar o meio envolvente à organização com vista a que a ação se possa desenvolver não só dentro da organização socioeducativa, mas também em conjunto com a comunidade já que a participação de diferentes elementos da

comunidade no processo educativo “é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 17).

A organização socioeducativa onde foi realizada a PPS II situa-se numa zona central de Lisboa, dispondo assim de múltiplos espaços e serviços aos quais as crianças têm acesso com facilidade através de pequenas deslocações a pé, nomeadamente cafés, lojas, restaurantes, farmácias, jardins e o posto de correios, utilizado por exemplo para enviar a carta ao Pai Natal em dezembro. Os espaços que são utilizados com mais frequência são o Museu de História Natural, assim como o seu jardim e um jardim público com baloiços que as crianças frequentam semanalmente, exceto quando as condições meteorológicas não o permitem. O seguinte registo revela um conflito que ocorreu neste espaço.

Depois de uma pequena caminhada de cerca de 10 minutos chegámos ao jardim público. A I e a N correm até ao balancé e a N é a primeira a sentar-se, mas a I começa a chorar porque queria ir para a parte de trás (...) (Nota de campo n.º 103, 11 de novembro de 2022).

Existem ainda diversos museus nas proximidades que oferecem vários tipos de serviços educativos como exposições ou visitas guiadas, sendo bastante explorados pela educadora cooperante de forma que as crianças possam tirar o maior proveito destes recursos disponibilizados pela comunidade. Apresento de seguida um registo de uma das primeiras visitas que realizei com o grupo.

Dirigimo-nos a pé até ao Museu da Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva onde observámos uma exposição imersiva, em que as imagens de moviam ao longo das paredes. Já no interior as crianças ficaram surpreendidas. L: "- Parece que estamos no elevador. Agora vamos para cima ... Agora vamos para baixo." (Nota de campo n.º 14, 18 de outubro de 2022)

Esta visita permitiu que as crianças conhecessem a artista portuguesa Maria Helena Vieira da Silva e proporcionou uma experiência sensorial, que reuniu a imagem em movimento e o som, tornando-se numa experiência única à qual a maioria das crianças não teria acesso se não fosse através da escola.

Ao lado das instalações da organização socioeducativa existe uma instituição particular de solidariedade social, que desenvolve e apoia projetos nas áreas social, ambiental e cultural. Neste espaço as crianças podem ter acesso a exposições, mercados, etc.

Por se encontrar numa zona central de Lisboa existe uma vasta rede de transportes públicos junto à organização socioeducativa, sendo que várias crianças se deslocam através dos mesmos ou mesmo a pé. Ainda assim, existe um pequeno parque de estacionamento junto ao portão da escola que permite que as famílias levem as crianças até ao portão da organização socioeducativa quando se deslocam de carro.

2.2. O Contexto Socioeducativo

O Agrupamento de Escolas a que pertence a presente organização socioeducativa, abrange 4 instituições escolares, sendo que, recebe crianças desde o Jardim de Infância até ao Ensino Secundário. No entanto, a organização socioeducativa onde me encontro a realizar a PPS II inclui apenas o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Atualmente a organização socioeducativa encontra-se num espaço provisório, já que o edifício original, devido à sua idade avançada, começou a deteriorar-se. Assim sendo, a organização socioeducativa está nas instalações provisórias desde o ano letivo 2019/2020, o que acaba por trazer vantagens e desvantagens. Entre as vantagens está o facto de a localização ser mais central permitindo assim o acesso mais facilitado a múltiplos espaços e serviços, no entanto a organização socioeducativa apresenta fragilidades ao nível estrutural por se tratar de um espaço provisório com bastante utilização. Outra das desvantagens que a educadora cooperante salienta é o facto de não ser possível ter quadros para expor trabalhos e documentação das atividades realizadas pelas crianças.

As instalações provisórias correspondem a diversas salas distribuídas por dois pisos. No andar de baixo encontra-se uma sala do 1.º Ciclo, a sala dos professores, a sala das assistentes operacionais e a sala de Componente de Apoio à Família (CAF), no lado oposto encontram-se as duas salas de Educação Pré-Escolar. Entre estes dois pontos opostos encontra-se o refeitório que é frequentado pelos alunos do 1º Ciclo e pelas crianças do Pré-Escolar, em horários diferentes. Em frente ao refeitório encontra-se o

recreio, que dispõe de uma estrutura com escorrega para as crianças. No chão de cimento encontram-se ainda, pintados, o jogo da macaca e o do caracol. Neste espaço estão disponíveis alguns triciclos bastante usados pelas crianças mais novas e alguns pneus. É de salientar que durante o recreio da hora de almoço as crianças do Pré-Escolar partilham o espaço com as crianças do 1.º Ciclo, existindo assim uma parceria entre as crianças de diferentes idades que brincam muitas vezes em conjunto. O espaço exterior não é particularmente rico em materiais que permitam a exploração do mesmo, desta forma, tal como refere Almeida (2019a), torna-se mais difícil que todas as crianças encontrem formas de exploração que lhes agradem.

Apesar de nem toda a área ser coberta, existem espaços que possibilitam o recreio coberto todo o ano, ainda assim, é recorrente que as crianças do pré-escolar tenham de permanecer dentro da sala quando chove uma vez que o espaço coberto é insuficiente para todas as crianças da organização socioeducativa como mostra a seguinte nota de campo.

Como estava a chover as crianças fizeram o recreio da hora de almoço dentro da sala. O BR sentou se ao meu colo, enroscando-se. O S pediu ao mesmo tempo que brincasse com ele com jogo, o H mostrava o seu crocodilo e a MG falava comigo, tornando difícil prestar atenção a todos (Nota de campo n.º 90, 8 de novembro de 2022).

O facto de as crianças não poderem brincar no exterior nos dias de muita chuva dificulta a gestão a grupo, uma vez que, desta forma, as crianças que dormem têm de adormecer com todo o grupo dentro da sala. Além disso, as crianças ficam mais agitadas por estarem muito tempo num espaço reduzido onde, naturalmente, não existe a possibilidade de correr, saltar e realizar diversas brincadeiras como na rua, perdendo assim oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Na parte de trás das duas salas de pré-escolar existe ainda um espaço com duas balizas que é habitualmente usado para jogar futebol durante os intervalos. No piso superior, de um lado encontram-se três salas de 1.º Ciclo e do lado oposto mais duas. Entre estas encontra-se o ginásio, que é frequentado por todas as crianças da organização

socioeducativa e uma sala de apoio para crianças com Necessidades Educativas Especiais, sendo esta mais pequena do que as restantes.

Apesar de a educadora cooperante acompanhar o grupo durante cinco horas diárias (das 9h às 12h:30m e das 14h às 15h:30m), sendo também este o horário que cumpria, existe um serviço de CAF que é assegurado por monitores e uma assistente operacional, com horário das 8h às 9h e das 15h:30m às 19h, que todas as crianças da sala, à exceção de uma, frequentam, verificando-se assim que a grande maioria das crianças passa bastante tempo na organização socioeducativa.

Relativamente ao modelo pedagógico é de referir que a organização socioeducativa não segue nenhum modelo em concreto, sendo assim tanto os professores como as educadoras têm liberdade na escolha da sua metodologia.

2.3. A Equipa Educativa

Na educação de infância, um dos pilares mais importantes é a comunicação, quer seja entre o adulto e a criança ou entre os diferentes adultos que participam no processo educativo, nomeadamente a equipa educativa. O papel do adulto na sala de atividades vai muito além da intervenção, por esse motivo dialogar e comunicar com colegas e/ou com outros agentes educativos é imprescindível. Torna-se assim necessário escutar e dialogar sobre sugestões e opiniões entre todos com vista ao melhoramento da prática. Segundo Folque et al. (2015), “importa assumir a atitude de estar junto e ao lado das famílias, bem como dos colegas de trabalho, para levarmos a cabo esta tarefa tão estimulante, quão complexa, da educação das crianças nas primeiras idades” (p.20).

Existem apenas duas salas de Educação Pré-escolar, como tal, na organização socioeducativa, existem apenas duas educadoras e duas assistentes operacionais destinadas exclusivamente ao Pré-Escolar, sendo cada uma responsável por uma sala. Uma vez que a equipa educativa do Pré-Escolar é reduzida existe uma clara parceria entre as duas educadoras, sendo que algumas atividades são partilhadas, como por exemplo quando as duas educadoras elaboraram um pequeno teatro de marionetes no dia de S. Martinho. Além disso, existem vários momentos em que as crianças que não dormem partilham momentos da rotina, como quando utilizam o robô educativo para jogarem. Para além das parcerias existe um clima de comunicação e colaboração entre as

educadoras existindo uma partilha de ideias recorrente sendo visível que qualquer uma se encontra disponível para ajudar em caso de necessidade, por exemplo no dia em que o projeto realizado com as crianças, no âmbito da UC de Conhecimento e Docência em Educação de Infância (cf. Anexo Portefólio Individual, Secção 6. O Projeto das Estrelas), foi apresentado aos pais e a sala estava a ser utilizada por completo as crianças que necessitavam de dormir dormiram na sala do lado. Este clima de entreajuda e comunicação é bastante positivo já que, segundo Folque et al. (2015), “criar espaços de diálogo implica encontrar tempo para falarmos uns com os outros, seja em reuniões formais, em encontros de natureza informal ou em celebrações” (p.20). Também Post e Hohmann (2011) referem que quando os elementos da equipa pedagógica da organização socioeducativa se apoiam e trabalham em conjunto, criam-se oportunidades de aprendizagem.

A educadora da sala onde estive inserida é licenciada pela escola Maria Ulrich e trabalha há 33 anos como educadora, estando há 6 anos efetiva na presente organização socioeducativa. O seu percurso profissional conta com anos de experiência em Instituições Particulares de Solidariedade Social e em escolas públicas de diferentes regiões do país, além disso, foi secretária da Associação de Profissionais de Educação de Infância durante 4 anos. A educadora afirma que não segue nenhum modelo pedagógico específico.

Relativamente à assistente operacional é de referir que tem 22 anos de experiência e trabalha na organização socioeducativa há 3 anos, ainda assim não tem qualquer formação na área da educação. A educadora cooperante e a assistente operacional trabalham juntas há 3 anos, existindo bastante cumplicidade entre as duas.

Ao longo da minha permanência na organização socioeducativa, foi possível perceber que a relação entre estes dois elementos da equipa educativa aparenta ser de grande proximidade e comunicação, ainda que as duas tenham funções distintas. Durante todos os momentos do dia existiu sempre uma comunicação continua entre as duas, de forma que ambas estivessem sempre a par de todas as questões relativas às crianças, como recados, conquistas observadas ou algum problema que fosse necessário relatar, como retrata o seguinte registo: “Ao chegar a educadora pergunta à auxiliar pelo T. A auxiliar responde que a mãe o veio buscar e que antes disso, este esteve imenso tempo a chorar

enquanto chamava pela mãe” (Nota de campo n.º 19, 18 de outubro de 2022). Post e Hohmann (2011), salientam a importância deste clima de proximidade e comunicação, uma vez que é desta forma que se consegue alcançar uma maior qualidade da prática educativa.

2.4. O Ambiente Educativo

Para caracterizar o ambiente educativo é necessário começar por diferenciar os conceitos de espaço e ambiente educativo, que são várias vezes confundidos, ou considerados como iguais. Segundo Iglésias (1998), o espaço refere-se apenas ao espaço físico, ou seja, aos locais onde decorrem as diferentes ações, sendo caracterizado pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário ou pela decoração existente. No entanto, o ambiente educativo, refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que nele se estabelecem, tais como, as relações afetivas e interpessoais entre criança-criança, criança-adulto e criança-meio envolvente. Posto isto, Iglésias (1998), estabeleceu quatro dimensões que, em conjunto, constituem o ambiente educativo: (i) Dimensão física; (ii) Dimensão temporal; (iii) Dimensão funcional; e (iv) Dimensão relacional. A primeira, diz respeito ao aspeto do ambiente, nomeadamente às condições estruturais e aos objetos e materiais que se encontram no espaço; a segunda diz respeito à organização do tempo e a forma como este é gerido através da utilização dos diferentes espaços; a terceira diz respeito à forma como os espaços são utilizados e às suas diferentes hipóteses de utilização; por fim, a última, diz respeito às relações que se estabelecem dentro da sala.

De acordo com Azevedo et al. (2018) O ambiente educativo diz respeito à organização do grupo, do espaço e do tempo pedagógico. A organização do espaço e do tempo, influencia a forma como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo que o planeamento de ambos constitui uma oportunidade de parceria entre o educador e as crianças, devendo ser do agrado de ambas as partes. Desta forma, Portugal (2012), refere que o ambiente educativo deve ser pensado para as crianças, sendo que cabe ao educador facultar um ambiente seguro, de partilha e diálogo, tendo sempre em atenção os interesses das crianças, de forma que o ambiente seja “inclusivo, democrático e participativo” (Azevedo et al., 2018, p. 17).

Assim sendo, de forma a caracterizar o ambiente educativo é necessário descrever o espaço e os materiais existentes na sala de atividades, mas também o tempo, ou seja, a rotina das crianças, que deve ser bem definida, já que, desta forma, as crianças conseguem situar-se e funcionar de forma mais autónoma. Ainda assim, esta rotina não deve ser imposta obrigatoriamente, devendo ser adaptada conforme as necessidades e vontades das crianças e do educador (Dias & Bhering, 2005).

2.4.1. Espaços e Materiais

Para que as crianças possam ter um elevado grau de autonomia é necessário que estejam familiarizadas com os espaços e materiais existentes de forma a promover uma aprendizagem ativa.

A sala de atividades é bastante iluminada, tendo um total de 5 janelas, no entanto, a opacidade das cortinas não é total, o que dificulta os momentos em que se pretende que a sala fique mais escura, por exemplo para ver filmes ou utilizar a mesa de luz, que deve ser manipulada numa sala o mais escura possível para que os materiais colocados em cima da mesma possam ser explorados de forma eficaz. Nas paredes são visíveis vários trabalhos elaborados pelas crianças, revelando uma organização estética que reflete um pouco acerca de cada um dos envolvidos nos mesmos (Lino, 2007), estes trabalhos vão sendo substituídos ao longo do tempo e também alguns documentos orientadores para a ação e autonomia das crianças como o mapa das presenças ou os números que estão em cada uma das áreas da sala, que representam o número de crianças que podem estar em cada uma delas simultaneamente e que foram elaborados pelas mesmas.

A sala está dividida por áreas que se encontram identificadas, que são alteradas sempre que a educadora e/ou as crianças considerem necessário, tal como é defendido por Post e Hohmann (2011). As áreas visíveis na sala são as seguintes: área da pintura/plasticina, área da casinha, área do tapete, área dos jogos de chão e de mesa, área dos livros, computador e área de desenho. Ao entrar na sala, do lado esquerdo encontram-se a maioria dos espaços de arrumação, uma estante com as mudas de roupa de cada criança, um armário para arrumação de materiais, uma estante onde são guardados os dossiers das crianças, algumas caixas para arrumação de materiais e por fim uma estante de materiais de desenho à qual as crianças têm acesso autónomo sem dificuldade, à qual

recorrem para levar os materiais para as mesas como é possível perceber pelo excerto que apresento abaixo.

As crianças dirigiram-se à prateleira dos materiais de desenho e levaram consigo uma folha e os copos com os lápis e canetas. O chefe do dia pegou na taça das borrachas e distribuiu uma a cada um. As crianças mais novas pegaram também no seu cartão com o nome para poderem replicar (Nota de campo n.º 46, 25 de outubro de 2022).

Ao fundo, em frente, encontra-se o computador, utilizado pela educadora para mostrar vídeos ou colocar música ou para as crianças fazerem pesquisas. Ao lado do computador encontra-se a área das ferramentas e logo a seguir a área dos livros, tratando-se de uma grande caixa, decorada com estrelas com os livros que vão sendo lidos, e de um tapete com alguma altura, encostado à parede. Ao lado encontra-se ainda um biombo para teatros de marionetes. Num dos cantos da sala encontra-se a área do tapete onde as crianças brincam com os jogos de chão como os legos, ou jogos de construção de grande dimensão e onde são realizadas a maioria das conversas em grande grupo, o lanche da manhã e onde as crianças mais novas dormem à tarde. A versatilidade deste espaço é um ponto positivo a destacar na organização da sala de atividades.

A dividir este espaço da área da casinha encontra-se um móvel onde estão arrumados os jogos de chão e de mesa que as crianças utilizam também de forma autónoma. Os jogos são variados e na sua maioria de boa qualidade, mas predominantemente com vários anos de manuseamento, sendo a madeira o material predominante. Através do plano curricular de grupo e através de conversas com a educadora cooperante foi possível perceber que alguns jogos são trocados a cada período escolar, sendo realizada uma seleção em conjunto com as crianças.

Já na área da casinha existe uma cozinha “totalmente equipada” com máquina de lavar, fogão, lava-loiça, etc, existem alguns armários de arrumação, um carrinho de limpeza, uma tábua de passar a ferro, uma cama para bonecas e um carrinho de compras, também utilizado para “passear” os vários bonecos existentes. Existem materiais diversificados, como comida de plástico, telemóveis, carteiras e aventais que as crianças

utilizam com regularidade. No centro da casinha existe ainda uma mesa com quatro cadeiras, sendo este um espaço que acaba por ser palco de muito momentos de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças.

O espaço dedicado à área do “faz de conta”, deve ser um espaço rico e estimulante para as crianças, pois, segundo Oliveira et al., (2011), desde muito pequenas que as crianças brincam, inicialmente sozinhas ou com objetos e mais tarde com os seus adultos de referência, estabelecendo mais tarde relações com outras crianças com as quais se dão novas brincadeiras. Durante o brincar, as crianças criam papéis e cenários de “faz de conta”, construindo assim a sua visão relativamente ao mundo que as rodeia. Desta forma, é necessário que os materiais oferecidos nesta área sejam diversificados e permitam diferentes formas de utilização.

Ao lado da casinha encontra-se o móvel com os materiais de pintura e também com as plasticinas, por fim existe o quadro para fazer pinturas verticais, que é também utilizado como fundo para teatros de marionetes. No centro da sala encontram-se duas mesas redondas e duas mesas retangulares com as respetivas cadeiras. Apesar de não existirem quadros para afixar os trabalhos das crianças, é notório o esforço para que a sala seja decorada com e pelas crianças, sendo colocados trabalhos em diversas paredes da sala. Além disso, foi também possível observar algumas decorações, realizadas pelas crianças, penduradas no teto que posteriormente foram retiradas. Assim, é possível perceber que a decoração da sala é utilizada para promover aprendizagens e também de forma a promover a estética infantil, tal como sugerido por Pereira (2021). A participação das crianças deve ser tida em conta ao longo de todo o processo educativo já que este é um direito seu, tal como é referido por Tomás (2007), desta forma, a educadora cooperante salientou que a organização das áreas da sala é sempre discutida com as crianças.

Quando têm novos trabalhos expostos, as crianças gostam de procurar o seu e mostrá-lo às restantes crianças ou aos adultos da sala, demonstrando assim orgulho pelo trabalho realizado. Relativamente aos recursos elaborados pela educadora, é de salientar o mapa das presenças onde todos os dias, o chefe do dia marca a verde quem está presente e a vermelho quem faltou, quando o chefe do dia é uma das crianças mais novas a educadora costuma pedir que uma mais velha o faça por ele. No final de cada mês as crianças mais

velhas realizam a contagem das faltas e das presenças. O cargo do chefe do dia, que segue a ordem alfabética das crianças, é também uma função pela qual todas as crianças demonstram grande entusiasmo, sendo que todas as manhãs perguntam quem será o chefe e muitas vezes ao final do dia já questionam quem será no dia seguinte.

Numa das paredes está presente o horário semanal das crianças, elaborado pelas mesmas com a principal atividade de cada dia da semana, ajudando assim a que estas compreendam a sucessão dos dias e tenham sempre uma noção do que esperar nesse dia.

No que diz respeito à apropriação do espaço pelo grupo, não existem áreas que as crianças não utilizem. Todos os dias as crianças utilizam as diferentes áreas, sendo de realçar que as crianças mais velhas têm um especial interesse pela área dos desenhos. Ainda assim, todas as crianças gostam de explorar as diferentes áreas, não existindo por exemplo alguém que vá sempre para a casinha ou para os jogos.

À porta da sala encontra-se o *charriot* com os cabides das crianças identificados com os seus nomes, no entanto é de realçar que o mesmo acaba por ficar demasiado cheio nos dias de inverno, sendo assim mais difícil as crianças recorrerem ao mesmo de forma autónoma. Os cabides fixados na parede seriam uma opção mais viável, segundo a educadora cooperante, no entanto, por estarem em instalações provisórias, não existe essa possibilidade sendo o *charriot* a forma de ultrapassar este desafio.

O espaço de recreio é utilizado todos os dias pelas crianças, sendo um local de interações com as crianças do 1.º Ciclo. Apesar do espaço exterior não dispor de muitos materiais as crianças apropriam-se do espaço de forma livre, correndo, dançando e inventando brincadeiras como retrato no seguinte registo.

D, L, M e I estão sentadas em cadeiras de plástico, as 3 primeiras estão numa fila sentadas de frente para I que finge estar a ensinar algo, como uma professora. Ao seu lado está uma menina do 1º ciclo que lhe vai dizendo o que é que deve ensinar, fazendo gestos com as mãos. Alegres, D, L e M repetem o que as duas “professoras” ensinam (Nota de campo n.º 217, 17 de janeiro de 2023).

Recentemente uma das salas do 1.º Ciclo adotou um coelho que costuma estar no recreio, dentro da sua gaiola e as crianças revelam grande curiosidade pelo mesmo, observando os seus movimentos e tentando acariciá-lo. Neste espaço, os materiais

naturais são bastante escassos, no entanto quando caem folhas, paus ou flores as crianças ficam também bastante interessadas. De forma que as crianças possam ter mais contacto com recursos naturais são propostas atividades que envolvam os mesmos como foi o caso da exploração de folhas quando estas começaram a cair no outono.

No que se refere ao espaço das refeições e da higiene, estes estão localizados fora da sala de atividades, sendo ambas bastante perto da sala, o que facilita as transições, além disso as crianças estão bastante familiarizadas com as mesmas, tornando-se assim um processo mais rápido, quando as crianças mais novas necessitam de ajuda as mais velhas têm muitas vezes a iniciativa de as ajudar, como revela o seguinte registo de um dos momentos de transição que faz parte da rotina diária das crianças

O F, chefe do dia, chamou um por um para irem fazer a corrida da manhã. À medida que iam sendo chamadas as crianças dirigiram-se à porta e fizeram uma fila, esperando pelo F para que ele fosse à frente. / Quando o F se aproximou, a M lembrou / M: “- Vai para a frente F, o chefe do dia vai à frente.” (Nota de campo n.º 253, 7 de fevereiro de 2023).

A casa de banho está também localizada no exterior da sala e é partilhada com a outra sala de pré-escolar, sendo que existem apenas três sanitas e dois lavatórios

2.4.2. A organização do tempo

Para que as crianças consigam funcionar de forma autónoma necessitam de ter uma rotina bem definida, sendo que o estabelecimento de uma rotina e a participação das crianças na organização da mesma permite-lhes a sua compreensão e também do conceito de tempo, conceito esse que é de difícil compreensão por parte das crianças mais pequenas (Cardona, 1999 e Post & Hohmann, 2011). Apesar de dever existir uma rotina, esta deve ser adaptada consoante as necessidades das crianças e do educador (Post & Hohmann, 2011).

De modo que a organização do tempo seja explícita apresento abaixo a Tabela 1, que representa a rotina semanal do grupo.

Tabela 1*Rotina semanal do grupo*

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h00m-9h30m	Acolhimento / Brincadeira livre				
9h30m-10h00m	Lanche da manhã e conversa sobre o fim de semana	Lanche da manhã e conversa em grande grupo			
10h00m-10h30m	Recreio				
10h30m-11h30m	Educação física	Atividades pedagógicas	Música	Atividades pedagógicas	Saída ao jardim público
11h30m-11h45m	Higiene				
11h45m-12h30m	Almoço				
12h30m-14h00m	Recreio				
14h00m-15h30m	Sesta (8 crianças) Atividades pedagógicas				

A rotina semanal está organizada em diferentes momentos, que as crianças reconhecem já que, segundo Hohmann e Weikart (2003), a rotina permite que as crianças antecipem os diferentes momentos do dia, garantindo assim uma maior autonomia. Durante o acolhimento as crianças têm total liberdade para brincarem nas diferentes áreas da sala. Apresento de seguida um registo do acolhimento.

Às 9:00h a campainha tocou e as crianças entraram na sala. Autonomamente foram buscar os seus cabides e penduraram os casacos. Os mais velhos, fizeram-no sozinhos e os mais novos com a ajuda dos adultos da sala ou das crianças mais velhas. Com os casacos pendurados as crianças foram brincar para as diferentes áreas da sala. (Nota de campo n.º 58, 28 de outubro de 2022)

É de realçar que praticamente todas as crianças chegam dentro deste horário, à exceção de algumas que chegam antes e ficam no CAF. Posteriormente realiza-se o lanche da manhã e ocorre em simultâneo uma conversa em grande grupo onde são discutidas as novidades e se fazem os planos para o dia, como é visível através do seguinte registo.

Às 9:30h pedi à chefe do dia que dissesse a todos para arrumar e sentar no tapete. As crianças acabaram os desenhos que estavam a fazer e arrumaram os jogos e brinquedos que utilizaram e foram sentar-se no tapete. A chefe distribuiu as bolachas e os leites e eu iniciei uma conversa com o grupo sobre a forma como iríamos divulgar o que aprendemos com o projeto. (Nota de campo n.º 229, 25 de janeiro de 2023)

Segue-se o recreio no espaço exterior onde, segundo Portugal et al. (2016), “as crianças têm a possibilidade de vivenciar um conjunto de experiências dificilmente reproduzíveis nos espaços interiores, que se revelam importantes para um crescimento harmonioso e equilibrado” (p.27), posteriormente, são realizadas as atividades pedagógicas. À segunda é o dia da ginástica, à terça o dia da história (é lida uma história, segue-se uma discussão e posteriormente a realização de um desenho sobre a mesma), à quarta o dia da música, à quinta o dia da pessoa extraordinária (onde são apresentadas figuras importantes de todo o mundo: pintores, historiadores, cientistas, etc) e à sexta dia de jardim ou cinema (em dias de chuva). Apresento de seguida um registo realizado antes de se iniciarem as atividades de música, numa quarta-feira.

Por voltas das 10:30h a educadora chamou as crianças, algumas foram primeiro à casa de banho e depois juntaram-se no tapete da sala. Como era dia de música a educadora disse ao chefe do dia que era melhor sentar-se junto aos amigos para conseguir ver e ouvir melhor (Nota de campo n.º 142, 23 de novembro de 2022).

Quando terminam as atividades, ocorre um momento de higiene para o almoço tal como é visível no registo que apresento abaixo.

Às 11:30 a educadora pediu que arrumassem a sala e os materiais que estavam a utilizar. Todos arrumaram e dirigiram-se à casa de banho para lavar as mãos. À medida que terminavam de utilizar a casa de banho as crianças foram para a fila junto ao refeitório para irem almoçar (Nota de campo n.º 73, 4 de novembro de 2022).

As crianças almoçam todas no refeitório da escola e quando terminam brincam no espaço exterior. Quando a educadora regressa, depois do almoço, as crianças mais novas (8 crianças) vão deitar-se e as mais velhas (10 crianças) ficam mais alguns minutos no recreio. De seguida, dirigem-se à sala onde geralmente realizam trabalhos que exigem uma maior concentração sentados nas mesas. É possível compreender este momento através do seguinte registo.

Às 14:00h a campainha tocou e as crianças do 1º ciclo subiram para as suas salas. As crianças brincaram por mais alguns minutos e pouco depois as auxiliares do Pré-escolar chamaram as crianças que dormem para irem à casa de banho e para se deitarem (Nota de campo n.º 240, 30 de janeiro de 2023).

Perto da hora de saída todos ajudam a acordar os mais novos tal como revela o registo abaixo.

Às 15:25h a educadora pediu às crianças que já tinham terminado o seu trabalho para ajudarem os pequeninos a acordar. O BR aproximou-se do DC e começou a chamá-lo junto à sua cara com uma voz baixinha. Depois tirou-lhe o cobertor e começou a dobrá-lo. Às 15:30 todos estavam prontos para saírem com um monitor do CAF (Nota de campo n.º 201, 6 de janeiro de 2023).

Às 15:30h as crianças são acompanhadas pelos monitores à casa de banho, dirigindo-se depois para as salas de CAF.

Apesar de poder ser difícil criar uma rotina para um grupo de crianças, onde todas apresentam necessidades distintas, os resultados obtidos valem esse esforço, já que as crianças reconhecem os diferentes momentos do dia e podem agir de uma forma mais autónoma. Assim sendo, quando as rotinas estão bem delineadas e não existem mudanças

constantes as crianças sentir-se-ão mais confiantes e seguras (Post & Hohmann, 2011). Esta confiança permite que as crianças alcancem novos níveis de autonomia, por saberem o que esperar no seu dia a dia. Ou seja, uma rotina bem definida pode trazer inúmeros benefícios para as crianças que a praticam, cabendo assim ao educador elaborar o planeamento da mesma não esquecendo a participação das crianças.

2.5. O grupo de crianças

De forma a poder adaptar a minha prática às necessidades e características das crianças da sala onde se realizou a PPS II, foi necessário conhecer o grupo e cada uma das crianças individualmente, já que, segundo Silva et al., (2016), cada uma apresenta um processo de desenvolvimento único e formas singulares de aprender, sendo por isso necessária uma caracterização das mesmas.

Deste modo, é possível afirmar que à data do início da PPS II, o grupo era constituído por onze meninas e nove meninos, no entanto, em novembro um menino mudou de escola e uma menina voltou para o seu país de origem, ou seja, o grupo ficou com um total de 18 crianças. Das 18, 8 transitarão para o 1.º ciclo, sendo duas condicionais e as restantes 10 ainda permanecerão no pré-escolar. 8 crianças frequentavam esta organização socioeducativa no ano letivo anterior, tendo sido acompanhadas pela mesma educadora e foram integradas 12 novas crianças. Assim sendo, à data de início da PPS II as idades das crianças eram as seguintes: 7 crianças com 3 anos; 3 crianças com 4 anos, 6 crianças com 5 anos e 2 crianças com 6 anos.

Segundo o projeto curricular de grupo existem duas crianças que têm o português como Língua não materna, ambas de nacionalidade nepalesa. Integra-se no grupo uma criança com necessidades educativas especiais, que é acompanhada pela intervenção precoce. Existe ainda mais uma criança sinalizada para começar a ser acompanhada pela intervenção precoce, no entanto, até ao término da PPS II o acompanhamento ainda não tinha sido iniciado.

O grupo de crianças tem como principais características a curiosidade, o interesse em participar em todas as atividades propostas pela educadora e pelas restantes crianças, e o espírito de ajuda e solidariedade entre si, especialmente com as crianças novas na sala e também para com os adultos. Durante a PPS II presenciei diversos momentos de

solidariedade entre as crianças, apresento de seguida um em que as crianças agiram de forma autónoma e conseguiram ajudar L a acalmar-se

A educadora entra na sala com a L a chorar, L senta-se numa cadeira e pergunto o que se passa. A educadora faz-me sinal para que a deixe acalmar-se sozinha. A I e a D, ao verem, foram ao seu encontro, e consolaram-na, fazendo festinhas no cabelo. Passados alguns minutos a L levanta-se já sorridente e vai ter com a educadora, mostrando a sua camisola com renas e contando que tinha sido ela a escolher (Nota de campo n.º 78, 7 de novembro de 2022).

Relativamente à rotina diária as crianças já estão familiarizadas com a mesma reconhecendo os seus diferentes momentos, sendo bastante autónomas durante praticamente todos os momentos do dia. Quando iniciei a PPS II, algumas crianças pediam ajuda para ir à casa de banho, e muitas vezes eram as crianças mais velhas que as acompanhavam, no entanto, no final do estágio, já todas eram autónomas.

Apesar da diferença de idades e das particularidades de cada criança, o grupo apresenta uma noção bastante sólida do coletivo, ou seja, reconhecem o grupo ao qual pertencem e valorizam todas as crianças, independentemente das suas características, descobrindo formas de se ajudarem mutuamente e de descobrirem o mundo em conjunto através de diferentes brincadeiras. O seguinte registo demonstra uma situação em que uma criança mais velha se disponibilizou para ajudar uma mais nova num momento de brincadeira.

O MC chama-me e pede ajuda para fazer o puzzle que está à sua frente na mesa. Sentei-me ao seu lado para ajudar quando o BR se aproxima e pergunta se pode ajudar, o MC aceita. BR senta-se ao meu colo e ficam os dois a construir (Nota de campo n.º 27, 19 de outubro de 2022).

Esta partilha de momentos tem revelado ser bastante benéfica para as crianças mais novas que seguem os passos dos mais velhos, por exemplo na hora de se distribuírem pelas diferentes áreas da sala é recorrente que os mais velhos chamem à atenção para a sobrelotação das áreas, acabando por haver algumas negociações entre as crianças, sendo

por vezes, necessário a intervenção dos adultos como no dia em que foi registada a seguinte nota de campo.

Ao chegarem à sala o A, o F, o DC, o S, a M, a N e a B dirigem-se à área da casinha. Ao chegar, BR vê que estão mais do que 4 crianças na casinha. /BR: "- Estão muitos aqui, só podem estar 4"/ Carolina:"-Tens razão BR, estão muitos meninos na casinha. E agora o que é que fazemos?"/ BR:"-Alguns têm de sair"/ Carolina: "-Exatamente, e quem é que vai sair da casinha?"/ Pouco a pouco a B, a M e a N vão brincar para outras áreas. / Carolina: "-Já está tudo bem BR?" - Este conta as crianças, e ao chegar ao número 4 sorri. / BR: "-Sim agora já está bem" (Nota de campo n.º 11, 18 de outubro de 2022).

Durante a refeição do almoço as diferenças entre as crianças mais novas e mais velhas é mais notória, uma vez que as mais novas apresentam bastante dependência durante este momento, além disso algumas das crianças mais velhas integradas este ano no grupo revelam também grandes dificuldades a este nível. Ainda assim, a entreatura entre os pares é também visível neste momento da rotina já que as crianças com maior facilidade e que acabam de comer mais rápido são incentivadas e demonstram iniciativa própria para ajudar as que têm maior dificuldade tal como apresento no registo abaixo. Ainda assim, existem crianças que necessitam sempre de um adulto para ajudar.

Quando terminou de almoçar a M (6 anos) perguntou se podia ir ajudar os mais novos. A educadora sugeriu-lhe que fosse ajudar o A (4 anos) que não estava a querer comer. Quando a M lhe conseguiu levar comida à boca ficou muito contente por ter conseguido que ele comesse (Nota de campo n.º 211, 11 de janeiro de 2023).

Relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita a educadora revela que o desenvolvimento da literacia revela bons indicadores. No que diz respeito à motricidade fina verificam-se diferentes níveis de desenvolvimento, sendo facilmente perceptível que algumas crianças têm uma maior dificuldade do que seria de esperar, ainda assim a educadora revela que nenhuma situação desencadeia grande preocupação.

O grupo não revela na sua globalidade problemas de comportamento, apenas se salientam algumas tentativas desafiadoras que partem normalmente das mesmas crianças, nomeadamente quando são chamadas para a sala e continuam no recreio ou quando magoam os parceiros física ou emocionalmente. No entanto estas posturas são normalmente discutidas em grande grupo e por isso não são repetidas pelas restantes crianças.

No grupo, as crianças a partir dos 4 anos são as que apresentam maior curiosidade pelo que as rodeia, questionando e fazendo suposições acerca de vários aspetos do seu mundo, no entanto as crianças mais novas seguem rapidamente estes interesses e apresentam um desejo por descobrirem coisas novas enquanto grupo, tal como revela o seguinte registo em que as crianças mais novas seguiram o exemplo das mais velhas dividindo uma palavra em sílabas: “A palavra ambulacrário despertou o interesse das crianças e por isso repetiram-na por sílabas com a ajuda da educadora, depois disseram-na com a ajuda de palmas nas diferentes sílabas. (Nota de campo n.º 197, 5 de janeiro de 2023).

Posto isto, todas as crianças do grupo estão conscientes da exploração do meio em que se inserem ainda que de diferentes formas. A forma como as crianças mais velhas apresentam as suas curiosidades e descobertas leva as mais novas a sentirem uma maior vontade de se aproximar destas. Ainda assim, algumas crianças de três anos revelam ainda uma preferência por brincar entre si, sendo também natural que as mais velhas se agrupem em momentos de brincadeira livre. Não obstante, ao longo do período de intervenção foi possível observar uma evolução neste aspeto já que cada vez mais as crianças inserem-se nos diferentes grupos e acabam por se relacionar todas entre si, especialmente em momentos em que é necessário trabalhar em equipa, sendo vários os momentos em que os mais velhos ajudam voluntariamente os mais novos, existindo também entreajuda entre crianças da mesma faixa etária. Os registos que apresento abaixo retratam momentos em que as crianças tiveram a iniciativa de ajudar os parceiros.

Ao ver o DC (3 anos) a tentar fazer a posição do avião com as mãos no chão, a ML (5 anos) que estava atrás de si, tentou ajudar puxando a sua perna mais para

cima. / ML: “- Olha Carolina eu estou a ajudar o DC...” / Carolina: “- Estou a ver que sim... muito obrigada!” (Nota de campo n.º 203, 9 de janeiro de 2023)..

A M (6 anos) estava a fazer o contorno da tabela do projeto. A B (5 anos) aproxima-se da educadora./ B: “-Posso ajudar a M?”/ Ed.: “-Sim, se ela quiser ajuda, vai lá perguntar”/ A B foi até à M e perguntou-lhe se podia ajudar, esta concordou sorridente e ficaram as duas sentadas a contornar (Nota de campo n.º 141, 23 de novembro de 2022).

A N (3 anos) chamou-me e pediu-me que a ajudasse a comer. Carolina: “- Já vou N, deixa-me só acabar de ajudar o DC.” Quando volto a olhar para a N reparo que a L (5 anos), que está ao seu lado lhe está a dar a sopa à boca (...)
(Nota de campo n.º 193, 4 de janeiro de 2023).

2.6. As famílias

As famílias são o primeiro contacto das crianças com o mundo, isto é, são as primeiras pessoas com quem as crianças se relacionam, criando laços importantes para toda a vida. Para além disso, são os intermediários dos primeiros contactos das crianças com o mundo que as rodeia. Desta forma, têm um papel essencial no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Assim sendo, a família tem um papel fundamental no que diz respeito à educação das crianças nos diferentes contextos educativos, desempenhando um papel de apoio à ação dos agentes educativos (Mata & Pedro, 2021). Silva et al. (2016), referem a importância do estabelecimento de relações próximas entre as famílias e as organizações socioeducativas para que as práticas educativas possam ser adaptadas às necessidades de cada criança. Através desta colaboração é possível conhecer melhor cada uma enquanto ser individual, ter em conta as suas potencialidades e fragilidades e adaptar estratégias comuns para ultrapassar problemas que possam surgir.

Através das fichas de inscrição, facultadas pela educadora cooperante foi possível perceber que existe uma criança cujos pais têm nacionalidade nepalesa, uma cujos pais têm nacionalidade brasileira e uma em que o pai tem nacionalidade brasileira, sendo que os restantes progenitores têm todos nacionalidade portuguesa.

No grupo, apenas sete crianças não residem na freguesia ou freguesias circundantes ao jardim de infância, mas por motivos de trabalho de um dos progenitores e/ou por terem familiares a residir perto, esta localização foi motivadora da sua inscrição nesta organização socioeducativa. Segundo o plano curricular de grupo todas as crianças residem com ambos os progenitores, à exceção de quatro cujos pais estão divorciados, sendo que apenas uma criança está em regime de guarda partilhada.

É de realçar que as idades dos pais do grupo variam entre os 23 e os 48 anos. As habilitações de 20 dos pais são ao nível do 2.º e 3.º ciclo, no entanto, dos dados que foram apurados, o número de pais com habilitações superiores (licenciatura, pós-graduação, mestrado ou doutoramento) não é muito inferior, sendo 14 no total. No que diz respeito às profissões exercidas existe uma grande diversidade de áreas.

Relativamente aos irmãos, é de realçar que catorze crianças têm irmãos, sendo que apenas uma tem um irmão mais novo, as restantes têm irmãos mais velhos, à exceção dos irmãos gémeos da sala e predominam os agregados familiares com 4 elementos.

No que diz respeito à participação dos pais, foi possível perceber, através de conversas informais com a educadora cooperante e também por experiência própria, que as famílias são, na sua grande maioria, muito interessadas e participativas, existindo assim uma forte comunicação entre a educadora e os pais das crianças que acabou por me permitir criar também uma relação de proximidade com as famílias. Em diversas ocasiões as famílias mostraram-se disponíveis para ajudarem nos projetos que estavam a decorrer em sala, existindo uma comunicação recorrente tanto com a educadora como comigo. O contacto com os pais é feito, maioritariamente, através de emails, mas também através de contactos telefónicos, ou mesmo presencialmente já que é possível abordar os pais quando estes vão deixar as crianças ao jardim de infância. Além disso, a educadora convidou os pais a prepararem alguma atividade para fazer com as crianças, ou simplesmente para passarem uma manhã com as mesmas, até ao final da PPS II apenas uma mãe preparou uma atividade que apresentou às crianças, que retrato no registo apresentado de seguida.

A mãe da L veio à sala contar uma história e fazer um jogo de posições. As crianças mostraram-se interessadas especialmente pelo facto de ser uma mãe a

estar presente na sala. Quando precisavam de a chamar chamavam-na por “mãe da L”, apesar da educadora ter referido o seu nome (Nota de campo n.º 145, 25 de novembro de 2022).

São também partilhadas fotografias através do google drive numa pasta partilhada com os pais, através da qual todos podem partilhar os momentos das crianças. Por fim, a educadora está disponível sempre que os pais considerem necessário marcar uma reunião individual.

Na minha opinião, o facto de as famílias estarem tão presentes no dia a dia das crianças na organização socioeducativa contribui para que as suas aprendizagens possam ser ainda mais aprofundadas, já que é feito um trabalho em equipa através dos diferentes agentes educativos.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA
INTERVENÇÃO EM JARDIM DE
INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Realizada a caracterização do contexto socioeducativo, assim como a de todos os intervenientes na ação pedagógica, com especial destaque para o grupo de crianças com quem realizei a PPS II, apresentarei agora uma análise reflexiva sobre a minha intervenção nesta organização socioeducativa, salientando as minhas intenções para com o grupo, para com a equipa educativa e para com as famílias, assim como uma avaliação da prática destas intenções.

De forma a implementar uma prática educativa fundamentada com o grupo de crianças foi necessário estabelecer as minhas intenções educativas já que a intencionalidade permite atribuir sentido à ação do educador.

Segundo Silva et al. (2016), a intencionalidade educativa baseia-se num ciclo interativo de observação, planeamento, ação e avaliação. Ou seja, para pensar nas intenções que temos para um grupo de crianças, não basta elaborar a sua caracterização e conhecer os seus interesses. É necessário refletir sobre as intenções educativas de forma a adequar o planeamento, só desta forma é possível antecipar o que irá ser desenvolvido com as crianças e também prever qual a melhor forma de agir, sendo de ressaltar que toda a ação deve ser alvo de uma avaliação reflexiva constante.

Este é um processo que deve ser partilhado, ou seja, não diz respeito apenas ao educador. As crianças, a restante equipa educativa e as famílias devem ser ouvidas e tidas em conta como parte integrante deste ciclo, desta forma existirá uma maior articulação entre os diferentes contextos em que as crianças se encontram.

Assim sendo, defini que as minhas intencionalidades educativas se focariam em três eixos de intervenção: as crianças, as famílias e a equipa educativa, com o objetivo de adequar e avaliar a minha prática.

3.1. Intenções para a ação com as crianças

Toda a prática pedagógica é beneficiada quando existe uma relação positiva e individualizada entre o educador e cada uma das crianças. Fox et al. (2010), defendem que desta forma a inclusão das crianças no grupo, bem como o estabelecimento de relações positivas com os pares, são facilitadas.

Assim sendo, considereei necessário **estabelecer uma ligação de proximidade com todas as crianças**, criando um ambiente seguro e de confiança para cada criança,

trabalhando também a afetividade, de forma a conseguir estabelecer uma relação responsiva com todas e com o objetivo de procurar propostas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades de cada uma das crianças. Segundo Portugal (2008), é através de relações responsivas que a criança aprende a regular a satisfação das suas necessidades, promovendo assim uma relação consigo própria, com os outros e com o mundo que a rodeia. É através das relações que as crianças aprendem em quem podem confiar e ao sentirem-se seguras vão aumentar a sua resiliência superando assim as suas dificuldades com maior facilidade (Fox et al., 2010).

Para além da importância das relações entre o educador e as crianças é importante realçar a riqueza das experiências em educação pré-escolar ao nível da socialização e do estabelecimento de relações entre crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Folque et al. (2015), defendem também que a interação entre crianças com diferentes idades favorece o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, já que esta diversidade enriquece as interações no grupo.

Atendendo ao facto de o grupo ser heterogéneo em idades e ainda mais em níveis de desenvolvimento, aliando ainda as características de entreajuda inerentes a cada criança considere pertinente estabelecer como segunda intenção **promover a cooperação e colaboração entre as crianças**. Esta é uma prática que está já bastante presente na sala de atividades, mas que considero que deve continuar a ser incentivada. Lopes et al. (2003), referem que as interações sociais positivas e afetivas que são estabelecidas entre pares nas organizações socioeducativas, permitem que a aquisição de aprendizagens seja facilitada tanto ao nível social e afetivo como numa perspetiva cognitiva. Assim, as amizades que se estabelecem entre as crianças contribuem para a aquisição de comportamentos que facilitarão a convivência em sociedade. Posto isto, são apontados vários benefícios no comportamento de cuidado e amizade entre as crianças que poderão ter influência positiva no presente e no futuro das mesmas.

Malaguzzi (1998), referido por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), defendeu que as crianças, tal como os adultos, devem ser consideradas livres e capazes de tomar as suas decisões. Da mesma forma, Almeida (2019b), contesta a ideia de que as crianças devem ser tidas em conta como futuras cidadãs admitindo as mesmas como cidadãs do presente, com direitos e deveres. Esta é uma visão que partilho com os autores

já que, no meu ponto de vista, as crianças devem participar ativamente no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Sendo um dos fundamentos e princípios da pedagogia da infância o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, tal como é defendido por Tomás e Ferreira (2021), a terceira intenção que estabeleci para a minha ação com as crianças foi **promover a participação das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito**. A convenção dos Direitos da Criança de 1989 estabelece o direito da criança a ser ouvida e considerada, devendo ser livre para expressar as suas vontades e opiniões. Posto isto, o educador tem o papel de estimular a partilha de ideias e o debate de opiniões já que, desta forma, a criança aprenderá a defender as suas ideias e a respeitar as dos outros.

Por fim, estabeleci como última intenção **garantir o desenvolvimento e aprendizagem integral de todas as crianças**. Segundo Fox et al. (2010) as aprendizagens dão-se de forma holística através de experiências precoces que ocorrem a partir das interações das crianças com o meio físico e social, sendo assim um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores que as crianças poderão utilizar para novas descobertas. Maia (2014), refere o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, posto isto, as diferentes áreas de conteúdo devem ser articuladas de forma global contribuindo assim para um processo holístico. Atendendo a esta perspetiva devo salientar a importância do brincar no dia a dia das crianças, já que estes momentos são extremamente ricos dentro de todas as áreas de conteúdo, permitindo desenvolver novas capacidades e aprendizagens. De acordo com Coelho e Vale (2017) o brincar é uma necessidade de todas as crianças e que não deve ser impedida. As mesmas autoras salientam que apesar de o educador dever proporcionar espaços e momentos para o brincar, por exemplo, quando não estão a realizar nenhuma atividade, as crianças têm também direito de o fazer aquando da realização de atividades, ou seja, mesmo quando estão a desenvolver uma proposta as crianças podem considerar que estão a brincar o que não impede as aprendizagens, antes pelo contrário, apenas as potencia.

3.2. Intenções para a ação com a equipa educativa

As minhas intenções para com a equipa educativa foram delineadas tendo em atenção a Carta de Princípios para uma ética profissional (APEI, 2011). Posto isto, e atendendo ao facto de ter sido aceite enquanto estagiária pela educadora do grupo, considerei que um dos princípios mais importantes é o respeito pela mesma assim como por toda a equipa educativa. Assim, considerei necessário que **existisse uma relação positiva** e um **clima de comunicação entre todos os agentes educativos**, com partilha de ideias e opiniões permitindo assim um aperfeiçoamento da nossa prática, já que segundo Folque et al (2015) a comunicação permite o desenvolvimento profissional.

Atendendo ao facto da educadora e da auxiliar do grupo com quem realizei a PPS II, trabalharem com crianças há vários anos, nomeadamente com algumas das crianças do grupo, considero que ao observar, questionar e perceber as suas experiências e vivências com o grupo poderia melhorar a minha prática com o mesmo.

No entanto, é ainda de referir que um dos meus objetivos foi criar uma relação positiva de comunicação e bem-estar com toda a equipa da organização socioeducativa onde me realizei a PPS II, nomeadamente com a educadora e a auxiliar da outra sala de jardim de infância, já que muitas vezes eram partilhados momentos entre as duas salas. Para além do respeito e colaboração que estabeleci como prioritários nas minhas intenções com a equipa educativa, considerei importante a **partilha de informações relativamente ao grupo e à minha própria prática**. Considerando os anos de experiência tanto da educadora cooperante como da auxiliar, penso que os seus contributos favoreceram a minha prática, uma vez que um clima de diálogo permite o desenvolvimento profissional (Roldão, 2007). Além disso, foi necessário criar um clima de partilha de informações, tal como sugerem Post e Hohmann (2011), para que todas pudéssemos estar em sintonia e dar o nosso melhor naquele que era o principal objetivo das nossas práticas: o bem-estar físico e emocional de todas as crianças.

3.3. Intenções para a ação com as famílias

As famílias são o primeiro agente educativo na vida das crianças, assim desempenham um papel fundamental na educação das mesmas, sendo os primeiros agentes educativos com os quais as crianças contactam (Portugal, 2008). Mata e Pedro (2021), referem isso mesmo, quando salientam que “as famílias desempenham um papel

central no apoio à aprendizagem e que são parceiros dos profissionais desde o nascimento dos seus filhos até ao fim da sua escolaridade” (p. 8). Acredito que o envolvimento das famílias traz inúmeros benefícios para educação de infância, já que segundo os mesmos autores, ao trabalharmos lado a lado com as famílias, as crianças perceberão que estão num ambiente seguro, permitindo assim que se desenvolvam e estabeleçam novas aprendizagens.

Desde o início considerei importante **estabelecer uma relação de proximidade com os pais**, através da minha apresentação e da exposição dos meus objetivos enquanto permanecesse com o grupo, demonstrando total disponibilidade para as famílias. Assim, tive como objetivo envolver as famílias nas atividades que iam sendo realizados em sala, convidando-as também a participar ativamente nas atividades com propostas para realizarem em casa com as crianças, uma vez que as vivências no contexto familiar se tornam bastante relevantes, sendo por vezes transmitidas para o contexto do jardim de infância (Hohmann & Weikart, 2011). Além disso, a educadora cooperante lançou também um desafio aos pais, para que viessem realizar alguma atividade à sala sempre que achassem pertinente, proposta esta que me agradou bastante. Esta colaboração, permitiu uma aproximação dos pais ao ambiente da sala de atividades sendo estabelecida uma maior parceria entre a equipa educativa e as famílias, promovendo o desenvolvimento social, emocional e educativo das crianças (Mata & Pedro, 2021).

Considerando que as famílias são a base da educação das crianças, uma outra intenção que estabeleci foi o **respeito pelas suas vontades e opiniões**, atendendo às diferentes características de cada uma tal como é defendido por Mata e Pedro (2021). Por fim, outra das minhas intenções para com as famílias foi **comunicar as vivências do dia a dia das crianças**, nomeadamente através de fotografias enviadas semanalmente para uma pasta partilhada na drive que a educadora cooperante já utilizava previamente.

3.4. Avaliação das intenções para a ação

As intenções para a ação, anteriormente apresentadas, constituem parte do processo da minha prática. Isto é, inicialmente caracterizei os diferentes intervenientes da prática educativa e através dessa caracterização foi-me possível estabelecer intenções para cada uma das partes. No entanto, ao longo de toda a PPS II foi necessário reavaliar

e repensar a minha forma de atuar constantemente, num processo de reflexão e avaliação, com vista ao aperfeiçoamento das minhas práticas. Silva et al. (2016), referem a importância dos instrumentos de registo para uma posterior avaliação. Desta forma elaborei notas de campo e reflexões semanais (cf. Anexo Portefólio Individual, Secção 2. Notas de Campo e Reflexões) que me permitiram ter uma visão mais ampla da minha prática, assim como a adequação da mesma.

Posto isto, é agora necessário rever e avaliar de uma forma geral as minhas intenções, estabelecidas inicialmente, e a forma como foram postas em prática.

Começo a minha retrospectiva por avaliar as minhas intenções para com as crianças, já que a primeira intenção estabelecida foi **estabelecer uma ligação de proximidade com todas as crianças**. Desde o início da PPS II que tive em mente a importância desta intenção, já que por ser um agente novo dentro da sala de atividades poderia provocar algum desconforto nas crianças. No entanto, fui muito bem recebida desde o primeiro dia por todas as crianças. Ao longo dos 4 meses em que permaneci na organização socioeducativa construí uma relação de grande proximidade com todas as crianças, através da partilha de todos os momentos da rotina das crianças. Em pouco tempo as crianças começaram a ver-me como uma figura de referência o que me deixou ainda mais confiante para continuar a estreitar a nossa relação. O seguinte registo revela um momento de carinho entre mim e uma criança.

Quando vieram para a sala por estar a chover comecei a fazer as presenças com a I que era a chefe do dia. O G vem até mim senta-se nas minhas pernas, encosta a sua cara à minha e diz: “Eu adoro-te!”/ Carolina: “- E eu adoro-te a ti, coisa boa!” – Respondo dando-lhe um grande abraço. (Nota de campo n.º 138, 22 de novembro de 2022).

O apoio da educadora cooperante foi também indispensável para a concretização desta intenção uma vez que sempre me apresentou como uma figura em quem poderiam confiar tal como nos restantes elementos da equipa. Terminada a PPS II concluo que esta intenção foi alcançada com sucesso, tendo deixado a minha marca em cada uma das crianças, como foi visível nos últimos dias que estive na organização socioeducativa, tal como represento no seguinte registo diário

Depois da corrida da tarde quando nos dirigíamos para a sala a C agarra-se a mim. C: “- Eu vou ter muiiiitas saudades tuas.”/ Carolina: “- E eu vou ter ainda maaaais saudades vossas.” – Disse-lhe enquanto lhe dava um grande abraço (Nota de campo n.º 266, 23 de fevereiro de 2023).

No que diz respeito à minha segunda intenção para com as crianças, **promover a cooperação e colaboração das crianças**, devo referir que acabei por me aperceber que este grupo de crianças, evidenciava, com frequência, situações que envolviam a cooperação e a colaboração entre pares. O facto das crianças se ajudarem muito por iniciativa própria facilitou a concretização desta intenção, ainda assim, acredito que poderia ter aproveitado ainda mais para realizar atividades em pequenos grupos por exemplo. Não obstante, tentei sempre incentivar a colaboração entre todas as crianças, principalmente dos mais velhos com os mais novos como demonstro no registo abaixo

A J pintava a sua máscara do ano novo chinês. A D aproximou-se e perguntou-lhe: “- Queres que eu te ajude?”. J respondeu que sim e a D pegou num lápis para a ajudar. / Carolina: “D, já que estás a ajudar a J podes também ajudá-la a escrever o nome atrás por favor?” – Disse-lhe entregando-lhe o cartão com o nome da J. A D pegou então na mão da J e ajudou-a a copiar o seu nome para a máscara (Nota de campo n.º 258, 10 de fevereiro de 2023).

Relativamente à terceira intenção, **promover a participação das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito** ressalvo que estas devem sempre ser tidas em conta como sujeitos e agentes do seu processo educativo, tal como referem Tomás e Ferreira (2021). Assim sendo, a minha prática foi sempre orientada com base nos interesses e necessidades das crianças, tendo em atenção as suas ideias, sugestões e opiniões. O grupo mostrou-se sempre muito participativo e bastante opinativo. O projeto “As estrelas-do-mar caíram do céu?” elaborado com as crianças, no âmbito da UC de Conhecimento e Docência em Educação de Infância, recorrendo à Metodologia de Trabalho de Projeto, permitiu-me perceber como dar voz às crianças e deixar que fossem as grandes

impulsionadoras dos seus próprios conhecimentos. Desta forma, dei sempre oportunidade para que as crianças participassem em todas as fases do projeto, referidas por Vasconcelos et al. (2011): Na fase I- Definição do problema, a pergunta que dá nome ao projeto partiu das crianças; Na fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho, foram as crianças que sugeriram as atividades para alcançarem as respostas às questões colocadas pelas mesmas; Na fase III- foram as principais agentes no processo de pesquisa por fim na Fase IV- Divulgação/ Avaliação, as crianças idealizaram e concretizaram uma apresentação para os pais e para os amigos, terminando com a autoavaliação de todo o processo. Abaixo, apresento um registo de uma decisão para o vídeo de apresentação do projeto que foi tomada durante uma conversa da manhã, em grande grupo.

Durante a conversa expliquei ainda que precisávamos de uma criança pequenina para interpretar a estrela cadente e perguntei quem é que achavam que poderia ter este papel. As crianças elegeram os mais novos e depois de lhes perguntar quem gostaria de ter o papel de estrela ficámos com 3 finalistas: o G, a J e a N. De seguida, todas as crianças votaram num dos finalistas, recorrendo a peças de madeira e no final o G foi quem teve mais peças (votos), ficando com o papel de estrela (Nota de campo n.º 230, 25 de janeiro de 2023).

No que se refere à última intensão delineada para com as crianças, **garantir o desenvolvimento e aprendizagem integral de todas as crianças**, tive oportunidade de explorar inúmeras atividades que permitiram o desenvolvimento holístico das crianças. Devo referir que considero que esta intenção foi facilitada devido ao horário, elaborado em conjunto com as crianças, que estabelece uma rotina (mais ou menos fixa) de trabalho. Desta forma, as crianças sabiam sempre o que esperar, existindo assim mais consistência na rotina semanal. Claro que nem sempre seguimos o horário, no entanto, este guia ajudou-me bastante no planeamento de atividades diversificadas com e para as crianças. Também ao longo do projeto “As estrelas-do-mar caíram do céu?”, referido anteriormente, consegui alcançar todas as áreas de conteúdo, nomeadamente através de músicas, histórias, exploração de estrelas-do-mar verdadeiras, visitas a museus, etc. Assim, evoluí enquanto profissional, já que consegui apresentar várias propostas nas

áreas em que não me sentia tão confortável e por isso penso que também me superei a mim própria e aos meus receios.

Refletindo agora sobre as intenções delineadas para com a equipa educativa, que diziam respeito à criação de uma **relação positiva**, de um **clima de comunicação entre todos os agentes educativos** e à **partilha de informações relativamente ao grupo e à minha própria prática** começo por salientar a evolução que noto em mim própria em comparação com a PPS I. Este ano senti-me muito mais à vontade com a equipa educativa e tentei sempre que existisse uma comunicação contínua tanto com a educadora cooperante como com a assistente operacional, mantive conversas informais com ambas, de forma que todas estivéssemos a par dos acontecimentos dentro e fora da sala que envolviam as crianças do grupo. Consegui compreender o esforço que é necessário fazer para que todas as partes tenham sempre conhecimento de todos os assuntos importantes, quer no que diz respeito às crianças quer no que diz respeito à prática educativa, uma vez que só assim será possível trabalhar em parceria (Roldão, 2007). Considero que já existia uma boa comunicação entre a equipa e, por isso, também eu consegui estabelecer uma relação positiva de comunicação de grande cumplicidade com toda a equipa.

É ainda de referir que me senti sempre escutada, tendo sempre o apoio da educadora cooperante para me ajudar a refletir sobre a minha prática e a forma como poderia melhorar, por exemplo, ainda que nas primeiras sessões de música não me tenha sentido tão à vontade, a educadora incentivou-me a continuar e desafiou-me a explorar novos recursos e desta forma sinto que evolui bastante. Este apoio, foi bastante revelador acerca da forma como o apoio entre os diferentes agentes da equipa educativa permite o desenvolvimento profissional, tal como é referido por Folque et al. (2015) e Roldão (2007).

Por fim, resta refletir sobre as intenções estabelecidas para com as famílias das crianças. Relativamente à intenção de **estabelecer uma relação de proximidade com os pais** creio que consegui encontrar o meu lugar, ainda que enquanto estagiária, considere que esta é uma tarefa um pouco mais desafiante, já que o período da PPS II é limitado e os momentos de contacto entre ambas as partes são, muitas vezes, escassos. Ainda assim, tal como sugerem Mata e Pedro (2021), participei em várias atividades proporcionadas pela organização socioeducativa em que as famílias poderiam participar e consegui assim

criar uma relação um pouco mais próxima com os pais. Além disso, mantive sempre o contacto com os pais, quer através de recados escritos relativamente ao projeto e à investigação realizados, quer através do álbum de fotos digitais partilhado, ao qual todas as famílias tinham acesso e onde todas as semanas eram colocadas as fotografias dos acontecimentos mais marcantes indo assim ao encontro da minha intenção de **comunicar as vivências do dia a dia das crianças**.

Apesar dos desafios intrínsecos à minha posição enquanto estagiária acredito que consegui alcançar uma relação próxima com a maioria das famílias, que sempre foram muito participativas e compreensivas, respeitei sempre as suas vontades e opiniões e por esse motivo consegui ter o seu reconhecimento como demonstro no registo apresentado de seguida do dia em que os pais vieram à sala para a divulgação do projeto referido anteriormente.

Durante toda a divulgação quer da parte da manhã como da tarde, as famílias deram-me os parabéns pelo trabalho realizado e agradeceram, explicando que as crianças falavam muitas vezes em casa das descobertas que iam fazendo e das atividades realizadas (Nota de campo n.º 248, 2 de fevereiro de 2023).

A participação das famílias foi visível ao longo de todo este projeto, por exemplo, através de um livro construído pelas mesmas, em que cada família escreveu uma página, dando assim origem a uma história acerca do tópico que estava a ser trabalhado em sala. Apesar da ideia inicial não ter sido das famílias, estas acolheram a proposta de uma forma surreal, elaborando as trocas entre si com vista a que o resultado fosse uma surpresa para todos. A história final, assim como os desenhos e recursos elaborados com as crianças foi surpreendente e o esforço de cada família foi visível.

Concluo assim que as minhas intenções foram todas alcançadas, não obstante reconheço que haverá ainda um caminho a percorrer com a intenção de melhorar todos os aspetos na minha prática uma vez que o papel do educador de infância implica um constante crescimento pessoal e profissional, que só pode ser alcançado através de uma prática reflexiva.

4. A INVESTIGAÇÃO

| ' ' | ' ' |

Educar, quer seja no jardim de infância, quer seja no ensino superior, é uma arte no sentido mais profundo do termo. (...) Embarcar na viagem da descoberta é ir ao encontro do destino do conhecimento a que a nossa condição de humanos nos condenou (Sim-Sim, 2005, p. 19).

Para que a qualidade seja alcançada em educação é necessário que os conhecimentos sejam atualizados constantemente. Um dos grandes fatores que tem contribuído para que exista uma maior qualidade dos serviços prestados na educação de infância tem sido a investigação já que, segundo Sim-Sim (2005), “O grande objectivo da investigação é a produção de conhecimento, e poucos domínios da actividade humana se apresentam tão ricos e promissores em investigação como a educação”.

A investigação permite ainda uma reflexão fundamentada sobre os problemas emergentes no dia a dia das organizações socioeducativas. Posto isto, a formação de professores deve ter como base a prática investigativa uma vez que, os profissionais da educação devem reconhecer o valor da reflexão e da investigação para que possam tirar o maior proveito das mesmas, sempre com vista ao melhoramento da sua prática (Sim-Sim, 2005).

Posto isto, o presente capítulo diz respeito à investigação realizada na organização socioeducativa onde foi realizada a PPS II, e tem como base uma problemática emergente nesta mesma organização socioeducativa, que será apresentada de seguida. Será também apresentada uma revisão da literatura a respeito da temática eleita, as opções metodológicas e éticas que foram tidas em consideração no decorrer da investigação e por fim, serão apresentados e discutidos os respetivos dados decorrentes da investigação.

4.1. Problemática emergente

Ao iniciar a minha prática com o grupo de crianças acima descrito, muitas foram as questões que começaram a surgir. A observação do grupo possibilitou-me o conhecimento de inúmeras áreas que poderiam ser exploradas e investigadas e por isso a escolha do tópico da presente investigação não foi imediata. Ainda assim, após refletir sobre qual a temática que se salientava neste grupo, ficou claro que teria de envolver a heterogeneidade do mesmo. As diferenças etárias visíveis no grupo sempre foram claras

para mim. Não via as mesmas como um obstáculo (antes pelo contrário), mas ainda assim, fui ficando cada vez mais intrigada com as interações que observava entre as crianças de diferentes idades e também com a forma como a educadora cooperante e eu própria geríamos um grupo com idades tão diversificadas.

Desde a primeira semana que fui percebendo a relação de cuidado e atenção que as crianças mais velhas evidenciavam pelas mais novas, enquanto do ponto de vista das mais novas reparei na forma como admiravam as mais velhas e as viam como um exemplo a seguir, este aspeto também foi sempre salientado pela educadora cooperante como demonstro no registo de observação que apresento de seguida elaborado numa visita guiada a um museu onde o guia pediu às crianças que desenhassem quadrados tal como nos quadros que tinha visualizado previamente.

Muitas crianças não conseguiam fazer quadrados, mas todas continuaram a tentar. Ao reparar a educadora aproxima-se de mim.

Ed.: “-Nunca tive um grupo com tantas crianças de 3 anos que fossem assim tão despachadas, elas não conseguem, mas continuam a tentar e não desistem nem fazem birras por não sair bem. São um espetáculo. E o facto de terem os mais velhos como exemplo ajuda-os muito.” (Nota de campo n.º 17, 18 de outubro de 2022).

O facto das crianças se ajudarem entre si sempre foi um assunto que discuti bastante com a educadora cooperante, uma vez que me fascinava ver as relações que as crianças construía umas com as outras durante estes momentos e, por isso, decidi que era uma temática que precisava de aprofundar e compreender melhor, tendo assim surgido a problemática da minha investigação - *A influência dos grupos heterogéneos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade Pré-escolar*.

Posto isto, desde cedo comecei a focalizar a observação e a fazer registos de momentos em que as crianças se envolviam em situações de entreajuda e cumplicidade e questioneei-me de que forma as suas interações potenciavam o desenvolvimento e aprendizagem tanto das crianças que eram ajudadas como das que ajudavam. Além disso, outra das minhas dúvidas foi qual o meu papel nestes momentos e como deveria adequar a minha prática ao grupo.

De forma a dar respostas às minhas inquietações senti a necessidade de recorrer à presente investigação, que tem como objetivos: (i) Percecionar interações entre pares como potenciadoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças; (ii) Perceber se os grupos heterogéneos em idade contribuem para uma maior responsabilidade social e para o desenvolvimento da autonomia das crianças; (iii) Compreender de que forma as salas heterogéneas em idade beneficiam as crianças e os educadores.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

4.2.1. Desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem encontram-se inequivocamente interligados. O desenvolvimento de uma criança ocorre a diferentes níveis: motor, social, emocional, cognitivo e linguístico, no entanto este desenvolvimento apenas ocorre através das experiências vividas pelas crianças que, por sua vez constituem oportunidades de aprendizagem (Maia, 2014). Assim sendo, o desenvolvimento entende-se como o processo através do qual uma criança atinge determinadas etapas/ conquistas na sua vida. Ora, por sua vez, a aprendizagem é então parte integrante do desenvolvimento. Por exemplo, ao aprender a andar, uma criança está a desenvolver a sua motricidade, que mais tarde lhe permitirá alcançar novas etapas de desenvolvimento como correr, saltar ou trepar.

É importante abordar a perspetiva de Vygotsky (1998), que revela que a criança demonstra desde cedo capacidades para interagir com o meio que a rodeia e, segundo o mesmo, é através destas relações que as crianças se desenvolvem, nomeadamente através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, segundo o autor as interações entre pares com mais experiência devem ser privilegiadas. Fino (2001), refere que para Vygotsky “o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas” (p.5)

Vygotsky (1998), revela ainda que as interações sociais contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas. O autor revela que o processo interpessoal se transforma num processo intrapessoal, ou seja, é necessário que se estabeleçam relações

sociais para que os processos de desenvolvimento ocorram, posteriormente, a nível individual. Para Vygotsky (1998), as interações revelam uma grande importância, uma vez que as funções mentais dos indivíduos emergem a partir de fenómenos sociais.

Neste seguimento, Portugal (2008), afirma que o desenvolvimento é influenciado pelo meio em que uma criança se encontra. Assim, uma educação diversificada e com influências de diferentes culturas e meios, mas também com recurso a diferentes técnicas, atividades e propostas, torna-se num ambiente extremamente enriquecedor para o desenvolvimento das crianças já que estas terão novos desafios de aprendizagem diversificados e significativos que permitem ampliar os seus saberes. “Ou seja, a partir da mediação *do e com* o outro, as pessoas se apropriam e elaboram as formas de atividade prática e mental pertinentes a determinada cultura” (Santos, Moreira e Vasconcellos, 2010, p. 119).

Ainda assim, todas as crianças devem ser encaradas como seres únicos, sendo que as fases de desenvolvimento estabelecidas ou esperadas para uma determinada faixa etária não devem ser tidas em conta com fixas. Cada criança tem o seu próprio tempo para se desenvolver e aprender, não devendo assim existir comparações entre crianças já que a bagagem que cada uma traz consigo é diferenciada e por esse motivo cada processo de desenvolvimento é irrepetível.

As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade (Portugal, 2008, p. 34)

Segundo Dias e Bhering (2005), o educador tem um papel de destaque como mediador das interações entre a criança e o mundo, nomeadamente com os pares. Desta forma, as figuras de referência, nomeadamente os educadores têm também um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças já que estão presentes numa das fases de maior desenvolvimento por parte das mesmas e são eles que têm a formação para as poder tornar na melhor versão de si mesmas, não devendo impor regras, mas antes

trabalhá-las com as crianças, fazendo-as perceber porque é que é necessário haver regras envolvendo-as nas rotinas do dia a dia. Ao envolver a criança nestes processos estaremos a desenvolver competências necessárias ao desenvolvimento da mesma. Para isso é necessário que os educadores tenham em atenção os ambientes de desenvolvimento para que estes possam ser ricos tanto a nível de experiências como a nível emocional e relacional, nunca esquecendo que as crianças devem ser participantes ativas no seu próprio desenvolvimento (Portugal, 2008).

4.2.2. Benefícios dos grupos heterogéneos

De acordo com Katz (1998), as crianças são, cada vez mais, limitadas no que diz respeito às brincadeiras com crianças de várias idades, quer pelo facto de o número de crianças por agregado familiar ter vindo a diminuir, quer pelo facto de passarem cada vez mais tempo em instituições que, tendencialmente, agrupam as crianças por idades. No entanto, Gray (2011), salienta que, do ponto de vista evolucionário, a maioria das interações sociais estabelecidas entre crianças, nos contextos em que viviam, envolviam diferentes faixas etárias, ou seja, ocorriam em grupos heterogéneos. Katz (1992), descreve os grupos heterogéneos como grupos de crianças de uma sala, em que as idades das mesmas tenham pelo menos um ano de diferença. Os contextos heterogéneos têm vindo a ser estudados, uma vez que

Diversos autores salientam a importância das interações entre pares nos primeiros anos de vida para a capacidade de autorregulação das crianças e o desenvolvimento de diversas competências, pois através das interações estabelecidas com os pares, as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências (Arezes e Colaço, 2014, p. 114).

Em Portugal, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), os grupos heterogéneos são defendidos já que os mesmos potenciam a diversidade e enriquecem as interações dentro do grupo. Segundo as mesmas autoras, o grupo “proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da

relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (p. 24).

Rasmussen (2005), revela que os grupos heterogêneos permitem que as crianças se relacionem tanto com crianças mais velhas como com crianças mais novas, dando origem a interações sociais positivas tais como a cooperação, a inclusão, a partilha e o cuidado e atenção pelo outro. O mesmo autor salienta que ao agrupar as crianças de forma heterogênea existe a possibilidade de experienciarem a vivência em grupo com ambos os papéis de mais novo e mais velho, ou seja, as crianças ficam familiarizadas com ambas as perspectivas de interação e participação num grupo.

Enquanto a sociedade moderna, coloca (cada vez mais) o foco na competitividade e na importância do ganhar, transmitindo estes valores para as crianças, autores como Gary (2011) e Rasmussen (2005), revelam que nos relacionamentos dentro de um grupo heterogêneo, as crianças demonstram menos preocupação em ganhar e mais na diversão dos jogos e atividades partilhadas. O espírito competitivo é substituído por ações de cooperação e frequentemente as crianças mais velhas assumem o papel de exemplo a seguir (Rasmussen, 2005).

Conforme salienta Gray (2011), a brincadeira que ocorre entre crianças de diferentes idades oferece mais oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem quando comparadas com as brincadeiras entre crianças da mesma idade.

De acordo com Katz (1998) as oportunidades de convivência entre crianças nos grupos heterogêneos, em educação pré-escolar, implicam inúmeras vantagens para as mesmas a nível intelectual e social. A autora refere ainda que os grupos heterogêneos não só beneficiam as crianças como também os profissionais de educação.

É então possível concluir que os grupos heterogêneos beneficiam tanto as crianças mais novas como as mais velhas, mas de que forma? De acordo com Gray (2011), as crianças mais novas beneficiam das interações com crianças mais velhas, uma vez que estas se deparam com atividades mais complexas, ou seja, dentro da ZDP, com as quais não teriam acesso se estivessem apenas com crianças da mesma idade, assim, desenvolvem novas capacidades ao colaborarem com os outros dentro da ZDP, ou seja, numa atividade que ainda não dominem totalmente. Desta forma, as crianças mais novas desenvolvem a sua autonomia. Por exemplo, crianças com dois ou três anos são, muitas

vezes, incapazes de brincar uma com a outra, tendo apenas brincadeiras paralelas, no entanto ao juntarmos uma criança mais velha com uma das referidas anteriormente percebemos que existe uma maior interação social entre as crianças, ao invés de brincadeiras paralelas. “Participation in complex play is more frequent for young children when they are among older children than when they are in groups of same-age peers” (Katz, 1998, p. 6).

Outro dos benefícios referido por Gray (2011), é o facto de as crianças mais novas terem modelos para imitarem, assim adquirem não só informação de como fazer, mas também motivação para fazer. As crianças gostam de imitar o que vêm as outras pessoas fazer, desta forma, se uma criança mais nova vir outra que já consegue jogar um jogo irá, naturalmente, querer imitar, sendo que muito provavelmente irá ter o apoio da segunda criança nessa atividade, além disso, as crianças revelam maior interesse pelas atividades realizadas por crianças mais velhas do que pelos adultos, aprendendo mais umas com as outras do que com os adultos, tal como é salientado por Arezes e Colaço (2014),

Por fim, Gray, 2011 refere como benefício para as crianças mais novas o carinho e apoio emocional que as crianças mais velhas revelam para com estas, salientando que este suporte que as crianças mais velhas demonstram terá consequências positivas no aproveitamento posterior das crianças mais novas. Inclusivamente, as crianças mais novas que são auxiliadas pelas mais velhas irão revelar os mesmos cuidados quando chegarem a esse patamar (Katz, 1998; Teixeira et al. 2011). Katz (1998) salienta que estes comportamentos de compaixão pelo outro se tratam de competências pessoas de grande relevância. Por fim, Teixeira et al. (2011), salienta que “A educação pré-escolar em agrupamento vertical permite a criação de situações reais nas quais as crianças têm oportunidade para manifestar e fortalecer os seus instintos de cuidar” (p. 58).

Passando agora para os benefícios dos grupos heterogéneos para as crianças mais velhas salienta-se a perspetiva de Gray (2011), ao referir que as crianças mais velhas desenvolvem capacidades de liderança e o sentimento de cuidado pelo outro. O autor refere que as crianças mais velhas revelam melhoria no que diz respeito a valores como a responsabilidade, empatia e altruísmo.

Ao interagirem com as crianças mais novas em momentos de explicação ou discussão, as crianças mais velhas terão de explicitar o seu pensamento de forma que seja

compreensível para as restantes, o que pode ser um verdadeiro desafio intelectual, tornando-se assim numa competência pessoal de grande relevância, já que as crianças expandem o seu próprio entendimento a respeito do que estão a ensinar (Katz, 1998; Gray, 2011; Dias & Bhering, 2005). Katz (1998), vai mais além e revela que crianças com dificuldade em regular o seu comportamento, demonstram mais facilidade em encorajar os mais novos a seguirem as regras do grupo e, como consequência, melhoram o seu próprio comportamento.

Como foi referido anteriormente, nos grupos heterogéneos, as crianças revelam menos comportamentos competitivos do que em grupos com crianças da mesma idade, desta forma criam espaço para que exista maior diversão nas brincadeiras e menos preocupação com quem sairá vencedor, assim, a criatividade é mais facilmente alcançada, uma vez que as crianças mais velhas são também influenciadas pelas brincadeiras das crianças mais novas, que por norma são mais criativas (Gray, 2011).

Posto isto, e tal como referido por Pinto (2017), a interação entre crianças de diferentes idades promove o seu crescimento pessoal especialmente ao nível da autonomia, independência, entreaajuda e cooperação, tanto em momentos de brincadeira livre, como em momentos de atividade mais estruturada.

Para além dos benefícios que os grupos heterogéneos apresentam para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, salientados anteriormente, Katz (1998), salienta ainda os benefícios que a heterogeneidade traz para a prática do educador. A autora revela que os grupos heterogéneos permitem que os educadores deixem de parte as expectativas demasiado elevadas que muitas vezes projetam para todas as crianças ao mesmo tempo. Ou seja, desta forma, os educadores revelam uma menor tendência para tratar as crianças da mesma forma, deixando de parte a expectativa de que todas alcancem as mesmas etapas de desenvolvimento em simultâneo. Desta forma, Katz (1998), reforça que os grupos heterogéneos permitem que os adultos reconheçam mais facilmente os padrões de desenvolvimento únicos de cada criança, esforçando-se para que todas alcancem o seu potencial máximo, cada uma no seu devido tempo. Katz (1992), revela ainda que, em comparação com os grupos homogéneos, as crianças dos grupos heterogéneos dependerão menos dos educadores, uma vez que poderão ter o apoio das crianças mais velhas do grupo.

É possível concluir que os grupos heterogêneos apresentam benefícios para todos os intervenientes no processo educativo. Desta forma, cabe ao educador potencializar as interações entre pares, de forma que se tenha em atenção o processo individual de cada criança, com vista a que sejam promovidas atividades e momentos em que as crianças de possam trabalhar na sua ZDP (Santos, Moreira e Vasconcello, 2010).

4.2.3 O papel do educador nos grupos heterogêneos

Ao abordarmos os grupos heterogêneos, não podemos esquecer a relevância do papel do educador. Dias e Bhering (2005), conduziram um estudo que revela que “não basta agrupar as crianças entre si na sala de aula para que, do ponto de vista da aprendizagem, a interação seja efetiva, mas que são necessárias situações planeadas e bem estruturadas previamente pelos responsáveis pelo ensino” (p. 28).

Desta forma, para que as interações entre as crianças de diferentes idades sejam potenciadoras de desenvolvimento o educador deve ser o mediador das mesmas (Dias & Bhering, 2005). Para isso, é necessário que exista intencionalidade educativa, assim o educador deve recorrer ao ciclo interativo descrito por Silva et al. (2016) – observar, planejar, agir e avaliar. Através deste processo, o educador pode e deve incentivar a cooperação entre as crianças, desafiando e apoiando as mesmas, mediando social, pedagógica e psicologicamente as suas potencialidades, conforme a avaliação prévia realizada (Dias & Bhering, 2005). Posto isto, é necessário que o educador defina as suas intenções e planeie atividades que vão ao encontro dos interesses das crianças envolvidas, tal como referem as seguintes autoras.

Neste sentido, faz-se necessário que o adulto planifique os materiais, os ambientes, as atividades, diálogos, brincadeiras, organizando possibilidades desafiadoras que instiguem crianças de diferentes idades a buscarem soluções conjuntas para situações problemas, para construções em grupo, para socialização de narrativas, organização de jogos simbólicos, para troca de papéis e partilha do controle (Dias & Bhering, 2005, p. 40).

Desta forma o educador deve ser capaz de organizar o ambiente educativo, com o objetivo de potenciar o desenvolvimento e aprendizagem de todas e de cada uma das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) com vista à cooperação e colaboração numa tarefa que seja apelativa para todas as partes envolvidas (Katz, 1998). Durante este processo as crianças devem ser também tidas em conta como agentes no seu próprio processo de desenvolvimento tal como refere Katz (1998).

Ao participar no processo, como mediador social, o educador, estará a contribuir para o bem-estar das crianças, ao apoiar e desafiar as mesmas. Os adultos poderão estimular as crianças mais velhas a pensarem em formas para se envolverem com as mais novas em brincadeiras ou mesmo encorajá-las a pensarem em formas de negarem a participação das mais novas em algumas brincadeiras, porém de uma forma amistosa (Katz, 1998). O papel do adulto passa assim, também, por ajudar as crianças mais velhas a construírem uma perspetiva da sua própria evolução, uma vez que eles próprios já passaram pelas fases que os mais novos estão a passar, sendo necessário que exista esta retrospectiva, que pode ser facilitada pela participação do educador. Desta forma, as crianças sentir-se-ão mais confiantes para se envolverem entre si, uma vez que todas estas interações positivas representam tempos de qualidade (Portugal, 2000).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Para a presente investigação foi necessário delinear um roteiro metodológico e ético, assim, apresento de seguida as opções levadas a cabo ao longo de toda a investigação.

Relativamente às opções metodológicas da investigação, recorri a uma abordagem qualitativa, que de acordo com Maia et al. (2017), tem como características a lógica, o rigor e a coerência, que são atingidas através do recurso a diversas formas de recolha, tratamento e análise de dados. Assim sendo, a metodologia qualitativa tem um carácter mais explicativo, dando-se um especial enfoque à interpretação do investigador, que deve, no entanto, ser capaz de manter o desenvolvimento dos acontecimentos, abstendo-se de dar a sua opinião (Meirinhos & Osório, 2010).

Posto isto, recorreu-se ao método de estudo de caso, que tem como principal objetivo o “estudo intensivo de um ou poucos casos” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52).

Para além da sua natureza qualitativa, o estudo de caso caracteriza-se ainda pelo “seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52). Tendo em conta que, segundo Yin (2001), um estudo de caso parte da intenção de compreender um fenómeno social, considero que a escolha desta metodologia foi a mais pertinente já que a presente investigação me ajudará a compreender melhor as especificidades da temática retratada.

Tendo em conta as opções metodológicas efetuadas, recorri a técnicas de recolha e análise de dados variadas já que, de acordo com Meirinhos e Osório (2010), a triangulação de dados, ou seja, a utilização de diversas fontes de informação, permite aumentar a credibilidade dos resultados. No que diz respeito às técnicas de recolha de dados será utilizada a observação participante, já que segundo Meirinhos e Osório (2010), esta deve ser a técnica privilegiada para a recolha de dados da investigação, devendo o investigador analisar e refletir sobre a sua ação no contexto, além disso, permite recolher informação que só é possível através de uma observação atenta (Silva & Fossá, 2013). A partir da observação participante foi possível recorrer a registos escritos diários (notas de campo), assim como a reflexões semanais sobre os mesmos, recorrendo-se ainda a registos fotográficos que constituem “ferramentas privilegiadas de registo das observações” (Queirós & Rodrigues, 2006, p. 4) que permitem retratar situações ou comportamentos de uma forma muito próxima da realidade.

Serão também utilizadas fontes documentais, uma vez que “o recurso a fontes documentais é uma estratégia básica num estudo de caso” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 62), podendo esta informação ser utilizada para contextualizar ou acrescentar informações.

Segundo Meirinhos e Osório (2010), as entrevistas são instrumentos de recolha de informação essenciais já que permitem perceber de forma direta o ponto de vista do outro relativamente ao assunto a ser estudado, assim sendo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas às duas educadoras da organização socioeducativa. Os mesmos autores referem que também as entrevistas de grupo apresentam várias vantagens, uma vez que as conversas se tornam mais ricas através da participação dos diferentes intervenientes com os seus pontos de vista e opiniões, tornando-se assim num debate acerca da temática

a ser estudada onde os participantes se sentem mais confortáveis para exprimir a sua opinião, por esse motivo, foram realizados vários *focus group* com as crianças da sala.

Desta forma foram realizadas entrevistas presenciais às duas educadoras da organização socioeducativa, que foram primeiramente validadas por uma educadora do mesmo agrupamento. As entrevistas foram realizadas na sala de atividades durante a hora do almoço. Relativamente ao *focus group*, este foi primeiramente validado, através da realização do mesmo com um pequeno grupo de crianças da outra sala do jardim de infância (sala laranja), tendo, posteriormente sido realizado, durante o recreio da hora de almoço, com três grupos de crianças da sala onde decorreu a PPS II (separadamente), dois grupos tinham cinco crianças e um tinha quatro crianças. As crianças tinham entre 3 e 6 anos e os *focus group* consistiram em conversas informais em que iam sendo lançadas as questões estabelecidas previamente acerca da temática em estudo.

Por fim, foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas, que foi enviado a 16 famílias, tendo sido recebidos 11. O questionário foi, primeiramente, validado por 3 pais de crianças da sala laranja. Apesar de estar mais associado a investigações quantitativas, o questionário pode ser relevante em investigações qualitativas (Meirinhos & Osório, 2010).

Relativamente à análise de dados recorri à análise de conteúdo que segundo Silva e Fossá (2013), é uma técnica de análise utilizada em investigações de natureza qualitativa, através da qual as informações recolhidas pelo investigador são classificadas por categorias, facilitando assim a compreensão das mesmas. Assim sendo, foi realizada uma análise categorial e foram utilizadas as etapas definidas por Bardin (1977, citada por Silva & Fossá, 2013), de forma a organizar os dados recolhidos, para que, desta forma, a sua interpretação fosse facilitada.

As crianças devem ser parte integrante na investigação, uma vez que têm o direito de participação na tomada de decisões acerca dos assuntos que lhes dizem respeito (Tomás & Ferreira, 2021). Se as crianças são parte integrante da investigação as mesmas devem ser valorizadas como agentes ativos, detentores de uma opinião e de vontades que devem ser valorizadas.

Posto isto, fica claro que na investigação com crianças existem questões éticas que devem ser tidas em conta para que a ação seja adequada e pertinente. Por conseguinte,

durante a minha prática profissional supervisionada II, existiram questões éticas que orientaram a minha intervenção. Assim sendo, foi elaborado o roteiro ético (cf. Anexo A) da investigação, tendo como base os princípios estabelecidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), relacionando-os com princípios éticos e deontológicos defendidos por Tomás (2011).

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

É necessário que os relatos da investigação produzida sejam escritos numa linguagem clara que deixe a descoberto o percurso percorrido. Só assim, é possível a outros questionar os resultados que obtivemos, replicar os estudos que efectuámos e gerar novas questões provocadas pela pesquisa que desenvolvemos, retomando deste modo a caminhada do conhecimento (Sim-Sim, 2005, p. 14).

No presente tópico serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através das técnicas anteriormente referidas. Terminada a revisão da literatura sobre a temática desenvolvida, assim como a explicitação dos seus principais conceitos, foi possível desenvolver a presente investigação, recorrendo para isso, em grande parte à análise de conteúdo de todos os dados recolhidos, nomeadamente das notas de campo, das entrevistas às educadoras, dos questionários às famílias e dos *focus group* realizados com as crianças. A apresentação e discussão dos resultados terá como ponto de partida os objetivos delineados para a investigação, recorrendo ainda a fundamentação teórica pertinente, permitindo-me assim uma maior consciencialização para o tema abordado.

4.4.1. Apresentação dos resultados

De modo a proceder à análise dos dados recolhido, comecei por me focar nas notas de campo elaboradas ao longo de toda a PPS II. Posto isto, apresento na Tabela 2 uma síntese da análise categorial das notas de campo realizada (Cf. Anexo B).

Tabela 2*Análise categorial das notas de campo*

Tema	Categoria	Subcategoria
A influência dos grupos heterogéneos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças	Desenvolvimento de competências pessoais e sociais	Cidadania
		Cooperação
		Autonomia
	Desenvolvimento de competências da área da expressão e comunicação	Domínio da educação artística
		Domínio da educação física
		Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
		Domínio da matemática
Papel do educador nos grupos heterogéneos	Na rotina	Maximizar o tempo
	Gestão do grupo	Promover a participação
		Delegar responsabilidades
		Valorizar os comportamentos das crianças

Após uma análise de todas as notas de campo foi possível perceber que existiam dois temas preponderantes, relacionados com a problemática apresentada: *A influência dos grupos heterogéneos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças* e o *Papel do educador nos grupos heterogéneos*.

Atendendo ao facto de que as OCEPE orientam a prática do educador, as categorias e subcategorias tiveram como base este documento orientador. Já que segundo as autoras do mesmo, Silva et al. (2016), o desenvolvimento e a aprendizagem devem ser tidos em conta como vertentes indissociáveis no processo de evolução das crianças, sendo este um dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, defendidos pelas autoras. Posto isto, foi possível dividir o primeiro tema *A influência dos grupos heterogéneos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças* em duas principais categorias: **Desenvolvimento de competências pessoais e sociais** e **Desenvolvimento de competência da área da expressão e comunicação**, indo assim ao encontro de duas das áreas de conteúdo estabelecidas pelas OCEPE. A primeira categoria deu origem a três

subcategorias: Cidadania, Cooperação e Autonomia. Já a segunda categoria foi organizada em quatro subcategorias, correspondentes aos quatro domínios da *Área da Expressão e Comunicação* estabelecidos nas OCEPE: Domínio da educação artística, Domínio da educação física, Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e Domínio da matemática.

Desta forma, foi possível identificar uma variedade de interações entre pares que contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os dados recolhidos revelam que, de facto, as crianças, desenvolveram competências ao nível da cidadania tal como nos momentos registados nos seguintes excertos das notas de campo.

Durante o caminho (a pé) para o museu, a educadora organizou os pares para que cada criança mais velha ficasse com uma mais nova. Nos momentos em que atravessávamos a estrada e mudávamos de passeio as crianças mais velhas que já estavam na escola o ano passado trocavam imediatamente de lado com os mais pequenos de forma que estes ficassem do lado de dentro do passeio, mais afastados da estrada. (Nota de campo n.º 152, 29 de novembro de 2022).

Enquanto estávamos sentados no tapete a D começou a mostrar sinais de que estava com febre, por isso pedi que se aproximasse de mim, ao ver que estava quente pedi à auxiliar que verificasse a sua temperatura. A febre confirmou-se e quando as restantes crianças já se estavam a dirigir para o recreio a D ficou com a auxiliar na sala enquanto esperavam pelos pais. Ao ver a D com frio, a L aproximou-se dela antes de sair da sala, deu-lhe um abraço e disse: “As melhoras D!” (Nota de campo n.º 220, 18 de janeiro de 2023).

Através da análise das notas de campo foi também possível observar que, por terem o exemplo das crianças mais velhas as crianças mais novas, caminhavam mais facilmente para a sua autonomia, enquanto as mais velhas se sentiam incentivadas a fazer o mesmo de forma a dar o exemplo. Os exemplos mais visíveis em que as crianças aprendiam tanto pelo exemplo como a dar o exemplo ocorreram nos momentos das refeições. Ao longo de toda a minha permanência na organização socioeducativa existiram sempre alguns desafios no que diz respeito às refeições, principalmente no

almoço, já que muitas das crianças não estavam habituadas a comer fruta, nem a comerem de forma autónoma, ainda assim, existiram claras melhorias ao longo do tempo, sendo estas muitas vezes resultado dos incentivos dos “exemplos”, ora porque queriam ser “crescidos” e terminar primeiro ora porque queriam que os mais novos seguissem o seu exemplo, como revela no seguinte excerto: “Ao sair do refeitório, o DC foi dizer à educadora que acabou de comer primeiro que o G e que até comeu fruta, a educadora mostrou-se orgulhosa contando-me que o DC lhe tinha ido dar a novidade muito contente” (Nota de campo n.º 104, 11 de novembro de 2022).

Em diversas conversas informais a educadora cooperante revelou-me que considera que o facto de existir uma continuidade dentro do grupo, ao saírem todos os anos as crianças mais velhas e entrarem as mais novas, permite que as crianças criem esta vontade de se tornarem um exemplo, uma vez que também elas já seguiram o exemplo das crianças mais velhas quando chegaram pela primeira vez à organização socioeducativa.

Em vários momentos observados, as crianças revelaram um espírito de entreajuda e cooperação entre si, a pedido dos adultos da sala ou mesmo por iniciativa própria, como demonstro no seguinte excerto: “O BR e o S montavam um puzzle juntos, no final chamaram-me para ver, mostrando-se orgulhosos do seu trabalho. /BR: “-Fizemos os dois.”/ Carolina: “-Parabéns, excelente trabalho!”” (Nota de campo n.º 104, 11 de novembro de 2022).

O segundo tema que emergiu da análise de conteúdo das notas de campo foi precisamente o *Papel do educador em grupos heterogéneos*. Dentro deste tema salientaram-se duas categorias: a **Rotina** e a **Gestão do grupo**. Na categoria da rotina encontra-se a subcategoria Maximizar o tempo, enquanto na categoria gestão do grupo foi possível evidenciar três subcategorias: Promover a participação; Delegar responsabilidades e Valorizar os comportamentos das crianças.

Ao longo da análise foi possível compreender que existiam diversas estratégias utilizadas para que o tempo fosse maximizado, atendendo à heterogeneidade do grupo. Esta heterogeneidade permitiu, muitas vezes, que as crianças, conforme as suas capacidades, tivessem tarefas na rotina que permitiam maximizar o tempo, e ao mesmo promoviam a aprendizagem das crianças. Por exemplo, em alguns momentos da rotina,

as crianças conseguiam ser completamente autónomas, como revela a seguinte nota de campo.

Quando terminámos de contar a história a educadora perguntou às crianças que estavam consigo o ano passado o que é que costumam fazer depois da história. Estas responderam: “-Um desenho!”. Após a resposta a educadora começou a fazer o seu desenho, mostrando às crianças e perguntado o que é que lhe faltava, dando assim um exemplo do que podiam fazer. As crianças dirigiram-se à prateleira dos materiais de desenho e levaram consigo uma folha e os copos com os lápis e canetas. O chefe do dia pegou na taça das borrachas e distribuiu uma a cada um. As crianças mais novas pegaram também no seu cartão com o nome para poderem replicar (Nota de campo n.º 46, 25 de outubro de 2022).

Esta nota de campo foi registada nas primeiras semanas em que estive na organização socioeducativa, sendo por isso uma altura em que as crianças mais novas na sala ainda se estavam a habituar ao contexto educativo. As crianças que tinham transitado do ano letivo anterior estavam bastante familiarizadas com este momento da rotina diária, enquanto as mais novas se mostravam, por vezes, mais confusas, no entanto, ao seguirem o exemplo das mais velhas todas conseguiam iniciar o seu desenho de forma autónoma. Outra das estratégias que a educadora utilizou para maximizar o tempo foi através da ajuda das crianças mais velhas às mais novas como saliento através da seguinte nota de campo: “Terminado o tempo de descanso, enquanto a educadora acordava os mais novos, pediu ajuda a M para levar o colchão para junto da parede./ Auxiliar: “- Não era preciso eu já tirava isso”/ Ed.: “-É preciso pois, isto são aprendizagens...” – M continuou a pegar no colchão ajudando a auxiliar” (Nota de campo n.º 8, 17 de outubro de 2022).

O papel do educador prende-se também com a gestão do grupo. Neste contexto heterogéneo foi possível perceber que uma das estratégias utilizadas pela educadora diz respeito à participação das crianças como revela o seguinte registo

Às 9:00h a campainha tocou e as crianças entraram na sala. Autonomamente foram buscar os seus cabides e penduraram os casacos. Os mais velhos, fizeram-no sozinhos e os mais novos com a ajuda dos adultos da sala ou das crianças

mais velhas. Com os casacos pendurados as crianças foram brincar para as diferentes áreas da sala (Nota de campo n.º 58, 28 de outubro de 2022).

Através desta nota de campo é possível compreender que as crianças têm a rotina de pendurar os casacos já interiorizada, sendo ainda de realçar o facto das crianças mais velhas ajudarem, muitas vezes, as mais novas.

Ao delegar responsabilidades é possível expandir as capacidades de liderança das crianças, ao mesmo tempo em que o líder se desenvolve intelectualmente (Rasmussen, 2005). Algumas crianças do grupo gostavam particularmente de se sentir responsáveis tal como revela o seguinte excerto de uma nota de campo.

Na sessão de educação física, quando separados em grupos, a L ficou com o H e o MC. A L pediu-me para ficar no grupo da I mas dei-lhe uma missão: “L, estás a ver que tens neste grupo dois pequenos, por isso eles precisam da ajuda de um crescido. Ficas responsável por ajudá-los, combinado?” – A L gostou de se sentir responsável e a aceitou a proposta (Nota de campo n.º 150, 28 de novembro de 2022).

Por fim, uma das estratégias mais notada nos registos foi a valorização dos comportamentos das crianças, sendo estes utilizados como exemplos para todas as crianças como demonstro no seguinte excerto registado durante o período em que as crianças mais novas dormem e, simultaneamente, são realizadas atividades pedagógicas com as mais velhas.

A educadora repara que o S está a brincar com as peças de madeira e decide mostrar aos restantes.

Ed.: “- Reparem que o S está a brincar com as peças de madeira, mas ainda não fez barulho nenhum. Como vêm podem brincar com as peças sem acordarem os pequeninos (Nota de campo n.º 29, 19 de outubro de 2022).

Os dados apresentados, revelam, desta forma, que o papel do educador é imprescindível nos contextos heterogéneos. Foi possível observar que as interações entre

as crianças, são incentivadas pelos adultos da sala, tendo em vista o desenvolvimento e aprendizagem de ambas as partes. Além disso, estes comportamentos são utilizados como forma de maximizar o tempo e de gerir o grupo de crianças. Tal como sugere Katz (1992), ao terem o apoio das crianças mais velhas as mais novas dependem menos do educador.

Através das entrevistas realizadas às duas educadoras da organização socioeducativa foi possível compreender as ideias das mesmas relativamente aos grupos heterogéneos. Deste modo, apresento na Tabela 3 uma síntese da análise categorial que resultou das entrevistas realizadas às educadoras (Cf. Anexo C).

Tabela 3

Análise categorial das entrevistas realizadas às educadoras

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador
Conceções em relação aos grupos heterogéneos	Benefícios	Para as crianças	Cooperação
			Aprendizagens
		Para a equipa educativa	Adequação
	Desafios	Para as crianças	Aprender a conviver com as diferentes idades
		Para a equipa educativa	Adequar ao nível de desenvolvimento
			Promover o trabalho em grupo

O tema da análise às entrevistas realizadas diz respeito às *Conceções em relação aos grupos heterogéneos*. Terminada a análise foi possível compreender que ambas as educadoras salientaram benefícios e desafios neste tipo de organização em pré-escolar, quer para as crianças, quer para os educadores, formando-se assim as categorias e subcategorias desta análise. Ainda assim, ambas destacaram o especial gosto que têm por trabalhar com grupos heterogéneos.

Na categoria dos **benefícios**, na subcategoria das crianças, foi possível estabelecer os indicadores: Cooperação, onde salientam que “(...) eles ajudam-se uns aos outros muito (...)” e Aprendizagens, uma vez que “Mesmo no tipo de brincadeiras eles vão

crescendo mais e nas aprendizagens”. O principal benefício na subcategoria da equipa educativa salientado foi a adequação uma vez, segundo as educadoras, os grupos heterogéneos promovem uma maior vontade de inovar, experienciando diferentes formas para abordar os mesmos conteúdos, que em grupos homogéneos, pode ser deixado de parte.

Já relativamente à categoria **desafios**, uma das educadoras revela que para as crianças, por vezes, pode ser difícil gerir as interações com crianças de diferentes idades, referindo que “Para eles às vezes a dificuldade é que nos mais velhos há aqueles que gostam de brincar com os pequeninos, mas há outros que às vezes os afastam.” No que diz respeito aos desafios para a equipa educativa ambas as educadoras salientam a constante adequação das atividades a todas as crianças, que ainda que considerem também como um benefício reconhecem que “pode ser por vezes cansativo”. Além deste aspeto referem ainda que nem sempre é fácil gerir as interações entre as crianças de diferentes idades, promovendo o trabalho em grupo: “(...) E a dificuldade às vezes é gerir isso, porque se o pequenino quer brincar com o grande temos de tentar gerir ali para eles poderem brincar ou até fazer uma atividade juntos.”

Ainda assim, ambas concordam que os benefícios são superiores e compensam, uma vez que os grupos heterogéneos permitem aprendizagens que serão muito mais difíceis de ocorrer em grupos com crianças da mesma idade.

Para esta investigação considerei também relevante perceber o ponto de vista das crianças em relação aos grupos heterogéneos, desta forma elaborei a análise categorial dos *focus group* realizados com as mesmas (Cf. Anexo D) cuja síntese apresento de seguida na Tabela 4.

Tabela 4

Análise categorial dos focus group com as crianças

Tema	Categoria	Subcategoria
Conceções das crianças em relação à		Contacto com mais crianças
		Atividades mais diversificadas

heterogeneidade do grupo	Motivos para gostarem de um grupo heterogéneo	Possibilidade de novas brincadeiras
	Perceção das aprendizagens	Formação pessoal e social
		Competências cognitivas
	Preferência em relação às brincadeiras com os parceiros de diferentes idades	Brincadeiras com mais velhos e mais novos
		Brincadeiras com mais velhos
		Brincadeiras com mais novos

Uma vez que os *focus group* realizados tinham como principal objetivo compreender qual a opinião das crianças em relação à sua integração num grupo heterogéneo o tema desta análise foram as *Conceções das crianças em relação à heterogeneidade do grupo*. Dentro deste tema foi possível destacar três categorias: os **Motivos para gostarem de um grupo heterogéneo**, a **Perceção das aprendizagens** que tinham e a **Preferência em relação às brincadeiras com os parceiros de diferentes idades**.

Desta forma foi possível constatar que os motivos salientados pelas crianças para gostarem de pertencer a um grupo heterogéneo se prendem com o facto de terem contacto com um maior número de crianças, já que todos os anos saem crianças e entram novas como é possível constatar no seguinte excerto do *focus group*: “BR: É porque assim, nós como temos meninos de diferentes idades e depois chegam meninos diferentes.../ Carolina: Chegam meninos de diferentes idades todos os anos, não é?/ BR: Sim e depois temos mais meninos com outras idades.” Algumas crianças salientaram também o facto de fazerem atividades mais diversificadas ou ainda a possibilidade de novas brincadeiras com os parceiros de diferentes idades tal como apresento na seguinte afirmação retirada do *focus group*: “Eu gosto muito por causa que eu posso brincar com os mais novos e os mais velhos”.

Relativamente à categoria da **Percepção das aprendizagens** as crianças revelaram compreender que ocorrem tanto aprendizagens ao nível da formação pessoal e social como o desenvolvimento de competências cognitivas referindo, algumas das aprendizagens de que tomaram consciência, como apresento no seguinte excerto retirado do *focus group*

“Carolina: L porque é que tu gostas de ajudar os pequeninos?/ L: Porque às vezes fazem coisas mal e eu tenho de ajudar.../ Carolina: Por exemplo a escrever o nome, não é?/ N: Sim porque eu ainda não sei lá muito bem... mas já estou a aprender”

Ainda que todas as crianças tenham referido que gostavam de estar num grupo heterogéneo em idade, todas as crianças exprimiram as suas **preferências em relação às brincadeiras com os parceiros de diferentes idades**, sendo esta a última categoria. Quatro crianças revelaram que gostavam de brincar tanto com crianças mais novas como com mais velhas como é visível no seguinte excerto do focus group: “Carolina: Muito bem. Então e vocês gostam mais de brincar com meninos mais velhos ou mais novos?/ BR: Meninos mais velhos e novos.”, duas afirmaram preferir brincar com crianças mais velhas como revela o seguinte excerto: “Carolina: E tu I (gostas mais de brincar com quem)?/ I: Com os mais velhos porque eles são muito divertidos e muito fofos a brincar.” E, por fim, seis revelaram que preferiam brincar com crianças mais novas como demonstra o seguinte excerto: “Carolina: Última pergunta! Gostam mais de brincar com os mais velhos ou com os mais novos? / A: Com os mais novos, posso brincar com o mano e brincamos com as mesmas coisas.”.

Como resultado da análise aos *focus group*, foi possível compreender que as crianças, não só têm consciência da heterogeneidade do grupo, como conseguem reconhecer aspetos positivos para o seu desenvolvimento e aprendizagem, identificando aprendizagens, como aprender a escrever o nome, e salientando motivos para gostarem de pertencer a um grupo com crianças de diferentes idades.

Por fim, resta apresentar a análise dos dados recolhidos através dos questionários realizados às famílias referente às suas conceções em relação aos grupos heterogéneos, tendo sido enviados 16 questionários e devolvidos 11.

Posto isto, foi realizada uma análise aos dados quantitativos recolhidos através dos questionários às famílias (Cf. Anexo E), tendo sido possível perceber que das onze respostas obtidas ao questionário, nove foram elaboradas pelas mães e duas pelos pais das crianças. Entre os inquiridos, apenas três referem conhecer outras instituições onde as salas de educação pré-escolar não são heterogéneas. Quando questionados sobre quais as áreas de conteúdo que consideravam ser mais exploradas nas salas heterogéneas onze famílias responderam a *área da formação pessoal e social*, nove a *área de expressão e comunicação* e seis a *área do conhecimento do mundo*. Relativamente à forma de organização (heterogénea ou homogénea) que consideravam ser mais benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, todas as onze famílias concordaram que seriam as salas heterogéneas em idade. Por fim, quando questionados acerca de qual a forma de organização do grupo que, na sua opinião seria mais benéfica para o trabalho do educador, oito famílias responderam as salas heterogéneas, duas as salas homogéneas e uma não respondeu.

Foi também realizada a análise categorial dos dados qualitativos presentes nos questionários aplicados às famílias do grupo (Cf. Anexo F), cuja síntese se apresenta na Tabela 5.

Tabela 5

Análise categorial dos questionários às famílias

Tema	Categoria	Subcategoria
Conceções das famílias em relação aos grupos	Benefícios para as crianças	Cooperar com outros no processo de aprendizagem
		Cidadania
		Autonomia
		Desenvolvimento da linguagem oral
		Conhecimento diversificado

heterogéneos em educação pré-escolar		Consciência da sua pertença a um grupo social
		Maior diversidade cultural
	Vantagens para a ação do educador	Experiência mais estimulante
		Utilização do trabalho em grupo
	Dificuldades para a ação do educador	Desafiante
		Rotinas mais difíceis

Como referido anteriormente, o tema deste questionário diz respeito às *Conceções das famílias em relação aos grupos heterogéneos em educação pré-escolar* e atendendo às respostas às questões colocadas, foi possível estabelecer três categorias.

Na primeira categoria, **Benefícios para as crianças**, foi então perceptível que as famílias reconhecem inúmeros benefícios para as crianças que estão inseridas em grupos heterogéneos, sendo que, a maioria das subcategorias apresentadas dizem respeito à *área da formação pessoal e social*, indo assim ao encontro dos dados quantitativos recolhidos. Ora, as famílias reconhecem benefícios, estabelecendo-se a subcategoria Cooperar com outros no processo de aprendizagem, referindo nas suas respostas, por exemplo, que as crianças “desenvolvem um sentido de ajuda e compreensão pelo próximo.” Ao nível da Cidadania salientam que “as crianças mais velhas podem, ao cuidar dos mais novos, desenvolver atividades de liderança (...)” e também “Adquirem mais experiência (...) e maior socialização.” Algumas famílias acreditam que os grupos heterogéneos beneficiam a autonomia das crianças, o desenvolvimento da linguagem oral e o conhecimento diversificado. Por fim, as famílias salientam o desenvolvimento da consciência de pertença a um grupo social ao referirem que “(as crianças) desenvolvem um sentido de ajuda e compreensão pelo próximo” e que possibilita a existência de uma maior diversidade cultural, que permitirá desenvolver várias questões culturais com o grupo.

As últimas categorias dizem respeito às **Vantagens e dificuldades para ação do educador** que as famílias reconhecem em grupos heterogéneos. Dentro das vantagens referem o facto de permitir uma experiência mais estimulante, o que vai ao encontro do

referido pelas próprias educadoras da organização socioeducativa ao referirem que “(...) trabalhar com sala heterogénea permite ao educador grandes possibilidades de trabalho em grupo”, defendendo ainda que o facto de as crianças mais velhas ajudarem as mais novas permite não só aliviar um pouco o trabalho do educador como também acaba por ajudar no desenvolvimento das próprias crianças. Ainda que a grande maioria das famílias tenha referido que os grupos heterogéneos são mais benéficos para o educador foram ainda apontadas algumas dificuldades para a ação do mesmo, tendo sido referido que o trabalho em grupos heterogéneos “Deve ser extremamente desafiante” e que as rotinas podem ser mais difíceis.

Desta forma, foi possível compreender que as famílias do grupo com o qual foi realizada a prática, reconhecem algumas das vantagens deste tipo de organização, indo ao encontro de vários aspetos salientados pelas educadoras da organização socioeducativa e que são conferidos através da análise realizada às notas de campo realizadas.

4.4.2. Discussão dos resultados

Terminada a análise dos dados recolhidos, importa agora discutir os resultados obtidos, atendendo aos objetivos delineados inicialmente para a investigação, através da análise dos dados com a literatura específica que foi sendo abordada ao longo deste capítulo.

4.4.2.1. Percecionar interações entre pares como potenciadoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Através da análise das notas de campo, foi possível constatar que as interações entre crianças potenciam, de facto, o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. A maioria das interações analisadas, demonstram que as competências pessoais e sociais são as que mais vezes são reveladas nos momentos de interação dentro do grupo, o que vai ao encontro aos resultados da investigação de Pinto (2017) e das opiniões das famílias que revelaram, que esta era a área que consideravam ser mais explorada nos grupos heterogéneos.

De facto, Katz (1998), revela que o apoio emocional entre crianças de diferentes idades é superior do que entre crianças da mesma idade. Este autor exemplifica,

demonstrando que uma criança que não revela espírito de liderança num grupo com parceiros da mesma idade, tendencialmente, sentir-se-á mais confiante para experienciar este papel num grupo heterogéneo, fortalecendo também atitudes de cuidado, partilha e sensibilidade para com o grupo. Tal como referido por Rasmussen (2005), a competitividade, que muitas vezes ocorre em grupos com muitas crianças da mesma idade, não é muito visível neste grupo de crianças.

Assim, é possível concluir que a área das competências pessoais e sociais tem uma elevada importância no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças por meio das suas interações, já que as crianças aprendem mais umas com as outras do que com os adultos (Arezes & Colaço, 2014). No entanto, não é possível concluir que esta seja a área mais aprofundada pelos grupos heterogéneos já que, tal como revela a análise das notas de campo, praticamente todas as áreas são favorecidas nas interações entre crianças de diferentes idades, nomeadamente a *área da expressão e comunicação*. Aliás, as próprias crianças, quando questionadas, reconheceram aprendizagens adquiridas graças à sua participação num grupo heterogéneo, nomeadamente por quererem dar o exemplo, começando assim a comer melhor nas refeições realizadas na organização socioeducativa, indo assim ao encontro de Rasmussen (2005), que refere que as crianças mais velhas assumem o papel de exemplo a seguir. Gray (2011), confirma isto mesmo, ao afirmar os grupos heterogéneos apresentam benefícios para o desenvolvimento de todas as crianças envolvidas, podendo estas tirar partido de inúmeros benefícios a nível intelectual (Katz, 1998).

4.4.2.2. Perceber se os grupos heterogéneos em idade contribuem para uma maior responsabilidade social e para o desenvolvimento da autonomia das crianças

A autonomia, assim como a responsabilidade social representam competências pessoais de grande relevância para o desenvolvimento e, por esse motivo, devem ser trabalhadas desde muito cedo com as crianças (Silva et al., 2016). A análise de conteúdo das notas de campo permitiu perceber que a autonomia é uma das competências desenvolvidas por meio da socialização num grupo heterogéneo em idade. Também as famílias afirmaram que as crianças aprendem mais facilmente com outras crianças a

serem autónomas e as próprias educadoras da organização socioeducativa concordaram que através da cooperação entre as crianças, as mesmas conseguiam mais facilmente caminhar para a sua autonomia, tal como é referido por Pinto (2017).

Os benefícios a nível social não são exclusivamente para as crianças mais novas ou para as mais velhas, ambas beneficiam da interação com pares de diferentes idades (Katz, 1998). Ao vivenciarem experiências que se encontram dentro da ZDP as crianças mais novas terão mais oportunidades para desenvolverem novas capacidades, por outro lado as crianças mais velhas terão oportunidade de aprender através da prática de ensinarem. (Gray, 2011).

Assim, é possível concluir que os grupos heterogéneos favorecem a responsabilidade social, promovendo, desta forma, a autonomia, já que as crianças trabalham em conjunto em momentos e atividades que favorecem ambas as partes de diferentes formas, sendo de salientar ainda que “younger children who are assisted by older ones will do the same in their turn when they are the seniors” (Katz, 1998, p.3).

4.4.2.3. Compreender de que forma as salas heterogéneas em idade beneficiam as crianças e os educadores

Os benefícios dos grupos heterogéneos para as crianças foram já explicitados anteriormente, desta forma, irei focar-me agora na forma como estes grupos beneficiam a ação dos educadores, salientando também as dificuldades e a relevância do seu papel na educação de infância.

No ponto de vista das famílias, a grande maioria indica que a forma de organização do grupo que mais beneficia os educadores são os grupos heterogéneos, os motivos pelos quais dão esta resposta prende-se especialmente pela possibilidade da utilização do trabalho em grupo, tendo também sido referido que esta forma de organização será mais estimulante para o educador. Katz (1992), refere que nos grupos heterogéneos as crianças dependem menos do educador, uma vez que podem ter o apoio das mais velhas. As educadoras da organização socioeducativa estão de acordo com estas afirmações, tendo ambas referido que os grupos heterogéneos são uma organização pela qual revelam preferência, especialmente pelo facto de se sentirem mais desafiadas, implicando sempre um processo de adaptação das atividades de forma que vão ao encontro dos interesses e

necessidades das crianças de diferentes idades. Este processo de adaptação é referido tanto como um aspeto positivo como negativo para a sua prática, já que, se por um lado as estimula a tentarem sempre melhorar e adaptar, por outro, pode tornar-se cansativo.

As famílias relevam ter a mesma visão, ao referirem que na sua opinião o trabalho com um grupo heterogéneo pode ser bastante desafiante e que possivelmente as rotinas se tornam mais difíceis. Por este motivo, é tão importante que sejam organizadas rotinas de acordo com as necessidades das crianças, uma vez que “a rotina influencia o comportamento dos componentes do grupo, permite algumas atividades e exclui outras, estrutura as interações (adulto/criança, criança/criança, criança/objeto) e propicia mediações” (Dias & Bhering, 2005, p. 30). Ainda assim, foi possível constatar através da análise das notas de campo que é possível maximizar o tempo, envolvendo as crianças nos diferentes momentos da rotina, tal como nos momentos em que as crianças vão buscar os seus materiais de desenho, que acontece sempre que vão desenhar. O papel do educador implica também uma gestão do grupo, assim foram registadas algumas estratégias utilizadas em contexto de sala de atividades, nomeadamente quando as crianças se ajudam umas às outras, ou quando são delegadas responsabilidades a diferentes crianças, ou mesmo quando são salientados comportamentos para que as crianças possam seguir os exemplos.

Não obstante, o papel do educador nos grupos heterogéneos, tal como em todos os grupos, requer um processo de planeamento, sempre baseado nos interesses e necessidades das crianças. Autores como Arezes e Colaço (2014) e Dias e Bhering, (2005), revelam que não basta organizar as crianças em grupo e oferecer-lhes um trabalho que não seja significativo pois, desta forma, as crianças não trabalharão em conjunto, perdendo-se assim todas as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que poderiam surgir neste processo. Desta forma, é necessário planificar momentos e atividades em que as crianças se possam envolver verdadeiramente, cooperando e trabalhando em conjunto, sendo para isso necessário que as propostas sejam atrativas para ambas as partes. O educador terá sempre um papel de mediador entre as crianças, com vista a que o trabalho e as interações sejam o mais produtivas possível, devendo assim estar sempre presente, com vista a apoiar e motivar as interações e partilhas entre as crianças (Dias & Bhering, 2005). Posto isto, torna-se essencial aludir ao “ciclo

interativo”, defendido por Silva et al. (2016) de “observar, planejar, agir, avaliar” (p. 5), já que é desta forma que o educador poderá adaptar a sua prática, procurando as melhores estratégias para que as crianças se envolvam umas com as outras de forma positiva, criando relações de cooperação e respeito que permitam o desenvolvimento mútuo.

Concluindo, foi possível, dar resposta a todos os objetivos delineados para esta investigação. Em suma, foi possível constatar que as interações entre pares de crianças com diferentes idades podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo que os dados recolhidos revelaram que o crescimento pessoal e social é o mais beneficiado neste grupo, nomeadamente ao nível da responsabilidade social e da autonomia. Ainda assim, importa não desconsiderar todas as outras áreas que são também exploradas, mas que considero necessitar de novos dados para uma reflexão mais aprofundada, deixando assim em aberto a possibilidade de uma nova investigação dentro da mesma temática, mas com o foco apenas nas áreas de conteúdo que são exploradas mais facilmente com grupos heterogéneos. É necessário salientar que ainda que os grupos sejam beneficiados pela heterogeneidade, as crianças necessitam sempre que a ação do educador vá ao encontro dos seus interesses e necessidades, adaptando a sua prática e participando ativamente em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem como mediador do processo educativo, de forma que as interações entre as crianças possam ser ricas e estimulantes para ambas as partes envolvidas.

5. IMPACTO DA PPS I e II NA
CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

O presente tópico corresponde a uma reflexão fundamentada sobre a minha prática. Assim, irei refletir acerca do meu percurso ao longo da PPS I e II, referindo os aspetos mais marcantes, as evoluções registadas e as aprendizagens adquiridas, salientando a forma como todo este percurso impactou a minha futura prática profissional.

Para compreender o impacto da PPS I e II na construção da minha profissionalidade é necessário ter em conta os efeitos que a mesma teve na minha própria identidade já que segundo Santos (2005) a “identidade profissional é uma componente importante da identidade social do indivíduo” (p. 131). Assim sendo, considero que as minhas características pessoais, bem como a minha forma de ser e de estar influenciam a minha prática, acabando por se refletir também na construção da minha profissionalidade.

Um dos aspetos que pretendo salientar, uma vez que considero como sendo dos mais importantes em educação de infância, diz respeito à observação e reflexão constante acerca do grupo de crianças e das minhas práticas. Ao referir a observação, não me refiro a uma observação superficial comum para caracterizar de forma generalizado o grupo de crianças, mas sim uma observação atenta, constante e focada em cada criança como um ser individual. Post e Hohmann (2011), salientam a importância da observação da criança já que, segundo os autores, é necessário conhecer as especificidades de cada uma de forma a adaptar as interações que se estabelecem com as mesmas e com as suas famílias.

Relativamente à prática reflexiva Oliveira e Serrazina (2002), referem que esta permite questionar as práticas utilizadas, sendo que a reflexão permite voltar atrás e rever o que foi feito com o objetivo de reformular as formas de agir. Assim sendo, a prática reflexiva, não só possibilita ao educador melhorar as suas práticas, como também adequar as mesmas aos diferentes grupos de crianças e a cada criança individualmente já que, de acordo com Alarcão (2002), “a compreensão da realidade que constitui o centro da aprendizagem é um produto do sujeito como observador e (...) a experiência formativa, tem de ser conceptualizada, refletida” (p. 55). Desta forma, é necessário avaliar o ambiente educativo e refletir sobre o mesmo, de forma que este possa oferecer novas oportunidades de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2014).

Posto isto, devo salientar que o processo de planeamento, avaliação e reflexão que tantas vezes foi abordado ao longo de todo o meu percurso académico, me faz agora muito mais sentido, tendo este em conta como indispensável na minha futura prática. Acredito

que este processo me permitirá crescer ao longo de toda a minha vida profissional, tornando-me assim numa melhor educadora a cada experiência vivida.

Se na PPS I senti algumas dificuldades em sentir-me parte integrante da equipa educativa, importa realçar que na PPS II consegui libertar-me de alguns dos meus receios, também graças à ajuda da educadora cooperante. A organização socioeducativa onde realizei a PPS II permitiu-me valorizar ainda mais a colaboração entre os diferentes membros da equipa educativa, pois tal como sugere Roldão (2007) “As dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (p. 26). Tentei sempre melhorar a minha prática e construir uma relação próxima com as crianças, com as famílias e com a restante equipa educativa. A PPS II permitiu-me ter um contacto mais próximo e frequente com as famílias, através da participação em reuniões de pais, festividades ou simplesmente no dia a dia na organização socioeducativa, o que me permitiu perceber toda a dinâmica necessária para que exista efetivamente uma relação de parceria entre a escola e a família.

Acima de tudo, tentei sempre que o meu foco fossem as crianças, esforçando-me para criar relações responsivas com cada uma delas. A importância destas relações foi muito clara e importante para mim ao longo da PPS I, sendo que na PPS II foi também possível estabelecer relações de grande proximidade com as crianças, permitindo criar relações responsivas, já que é através das mesmas que as crianças aprendem a autorregular-se (Fox et al, 2010).

Relativamente à parte investigativa da prática, é importante realçar que a PPS I e II me fez compreender a relevância da mesma em educação, uma vez que enquanto educadores devemos procurar constantemente questionar-nos e procurar respostas para as nossas questões, com vista a uma constante evolução e desenvolvimento pessoal e profissional. Mais concretamente relativamente à temática abordada na investigação na PPS II, foi possível compreender como os grupos heterogéneos podem beneficiar as crianças, sendo ainda de realçar o meu especial desejo de poder vir a trabalhar com grupos heterogéneos, consciente da importância do meu papel enquanto educadora num grupo heterogéneo. Tal como refere Gray (2011), “Children have more to learn from others who are older or younger than themselves than they do from age-mates” (p. 518). A

investigação contribuiu, desta forma, para que me sinta agora mais preparada para abraçar o desafio de trabalhar com um grupo heterogéneo em idade.

Em suma, é possível concluir que toda a prática desenvolvida contribuiu para a construção da profissional que pretendo vir a ser, permitindo-me explorar, tentar, errar, refletir sobre os meus erros e voltar a tentar, sempre com a certeza de que as crianças foram e serão sempre o meu principal foco. Desta forma, pretendo continuar a construir a minha profissionalidade, com a ajuda de todas as crianças, famílias e equipas educativas com que me cruzar.

Levarei comigo todas as experiências e vivências no dia a dia em creche e em jardim de infância. Graças ao envolvimento que tive com o grupo valorizo agora, ainda mais, não só o papel das crianças como também o das suas famílias no seu desenvolvimento. Termino com a certeza de que aproveitei ao máximo esta oportunidade, consciente de que o meu percurso ainda agora está a começar e ansiosa para poder aprender todos os dias com e para as crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Alcançar o final do presente relatório é para mim o culminar de um percurso de cinco anos. Sinto-me agora mais competente no que diz respeito à minha futura prática profissional, não só porque os estágios me permitiram experienciar os dois contextos de educação de infância, mas também graças às investigações desenvolvidas ao longo dos mesmos.

Ao longo de toda a PPS I e II compreendi o verdadeiro significado de ser educadora de infância, consciente de que as crianças e as suas necessidades devem estar sempre acima de tudo. As mesmas devem ser respeitadas e ouvidas, não apenas na Educação Pré-Escolar mas também em Creche. Desta forma, fica claro que é necessário conhecer e caracterizar o grupo com o qual vamos trabalhar, reconhecendo ainda assim, que cada criança é um ser individual, com características pessoais únicas. A partir das caracterizações elaboradas, e de um constante processo de avaliação e reflexão sobre a prática importa definir intencionalidades para o trabalho com as crianças, sendo esse processo descrito ao longo dos primeiros tópicos deste relatório.

Relativamente à problemática desenvolvida ao longo de toda a investigação, resta-me referir que a busca por todas as respostas nunca será alcançada. Por este motivo, a investigação deve ter um papel de grande relevância ao longo de todo o percurso profissional de qualquer educador. Ainda assim, a investigação relativamente à Influência dos Grupos Heterogéneos no Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças em Idade Pré-Escolar, permitiu-me compreender alguns dos benefícios que este tipo de organização acarreta, tanto para as crianças como para os educadores. Ainda assim, o principal “alerta” que a investigação me trouxe foi o de que, não basta agrupar as crianças de forma heterogénea para que os benefícios da heterogeneidade sejam visíveis, já que são os educadores que detêm sempre o papel mais importante enquanto mediadores de todos os processos, nomeadamente nas interações entre pares, com vista a que estas possam ser o mais enriquecedoras possível para ambas as partes. Para isso, é necessário adaptar as atividades de forma a corresponder aos interesses e necessidades de cada uma das crianças

Posto isto, reconheço que evolui bastante nestes dois últimos anos do meu percurso em busca de me tornar na melhor profissional possível, ainda assim, mantenho-me consciente de que continuarei com o desejo de aprender, considerando esta a única forma de evoluir enquanto pessoa e enquanto profissional.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (2001). Formação Reflexiva. *Referência*, 6, 53-59.
- Almeida, T (2019a). *Lá fora também se brinca... como promover a brincadeira no exterior em creche e jardim de infância*. Primeiros anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/04/10/la-fora-tambem-se-brinca-como-promover-a-brincadeira-no-externo-em-creche-e-jardim-de-infancia/>
- Almeida, T. (2019b). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. *Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância*. In. F. Lemos & M. L. Nascimento (org), *Biopolítica e Tanatopolítica* (p. 229-249). Editora CRV.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Azevedo, A., Marques, L. & Baptista, M. C. (2018). Educação Pré-Escolar: A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância? *Boletim Noesis*, 32. Direção Geral da Educação.
- Cardona, M. J. (1999). *O Espaço e o tempo no jardim de infância*. *Pro-Posições*. 10(1), 132-138.
- Coelho, A. S., & Vale, V. M. do. (2017). Reflexões Em Torno Do Brincar Em Contextos De Educação De Infância. *Revista Observatório*, 3(6), 316–337. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p316>
- Dias, J. & Bhering, E. (2005). A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*. 9 (1), 23-47.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “Agente gosta é de brincar com os outros meninos!”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), pp. 273- 291.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.

- Iglésias, L. F. (1998). *A organização dos espaços na educação infantil*. In M. Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre. Artmed.
- Fox, S. E., Levitt, P. & Nelson III, C. A (2010). How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture. *Child Development*, 81(1), 28-40.
- Gray, P. (2011). The Special Value of Children's Age-Mixed Play. *American Journal of Play*, 3(4), 500-522.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. G. (1992). *Nongraded and Mixed-Age Grouping in Early Childhood Programs*. ERIC Digest, 1-6.
- Katz, L. (1998). The benefits of the mix. *Child Care Information Exchange*, nº11, pp. 46-49.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, 93-121. Porto Editora
- Lopes, L. W. R., Magalhães, C. M. C., & Mauro, P. I. (2003). Interações entre Pré-Ecolares: Possibilidades de Análises. *PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO*, 23 (4), 88-97.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/ Direção – Geral da Educação (DGE).
- Maia, V. (2014). *A relevância da interação criança-criança em grupos heterogêneos no processo de aprendizagem*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora: Escola de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Pedagogia e Educação, Évora). <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/13611>
- Maia, S. V., Baptista, M. M., & Martins, M. D. L. (2017). *Quando a análise de conteúdo “vai mais além”: análise de textos escritos por mulheres n'O Ilhavense*. Universidade do Minho/ Universidade de Aveiro.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-64.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A Avaliação Holística A Proposta Da Pedagogia-Em-Participação. *Interacções*, 32, 27-39.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Oliveira, Z. de M. R. de, Mello, A. M., Vitoria, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. T. (2011). *Creche: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes.
- Pereira, J. R. (2021). A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: Uma Visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55(2021), 1-18. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3
- Pinto, J. M. (2017). *Grupos heterogéneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios no desenvolvimento da criança* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/8024>
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas, Infância e Educação. Infância e Educação. In *Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, (1), 85-106. Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In: I. Alarcão (Org.), *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, (pp. 7 a 67). CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (Coord.), Carvalho C., & Bento (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE), Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.) <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006, 8 de março). «*Não, não somos jornalistas*». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica* [Comunicação oral]. Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso, Porto, Portugal.
- Rasmussen, Marilyn F., (2005) *Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs*. Extension Extra.
- Roldão, M. D. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Santos, C. (2005). *A construção social do conceito de identidade profissional*. *Interacções*, 8, 123-144.
- Santos, C. C. B., Moreira, A. R. C. P. & Vasconcellos, V. M. R. (2010). Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento das crianças na creche. *Educação em foco*, (16), 115-146
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, 3 a 5 de novembro). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2005). A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 9(1), 13-21.
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42 (2), 57-60.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*. 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2021). Olhar sociológico sobre educação de infância em Portugal. In Tomás, C. & Trevisan, G. (org.) (2021). *Sociologia da Infância em Portugal: Memórias, Encontros e Percursos*. Associação Portuguesa de Sociologia. pp. 11-25

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C, Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (2011). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.

Vygotsky, L. S. (1998) A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. Martins Fontes.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Artmed Editora.

Outros documentos consultados:

Plano Curricular de Grupo

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A
Roteiro Ético

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (PPS II)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>Segundo Tomás (2011), é necessário que todos os agentes envolvidos tenham conhecimento dos objetivos do trabalho a ser realizado para que exista uma ética democrática. Assim, foi necessário dar a conhecer os meus objetivos ao longo da minha prática a todos os envolvidos. Posto isto, considerei importante apresentar-me a todos os agentes educativos, quer em sala (às crianças, à educadora cooperante, e à auxiliar), quer às famílias. A apresentação às crianças foi feita com a colaboração da educadora que explicou de maneira simples ao grupo os motivos da minha presença na sala. Para a apresentação às famílias, realizei uma carta de apresentação que após o consentimento da educadora cooperante, foi enviada, mostrando disponibilidade para responder a quaisquer dúvidas. Mais tarde, através de conversas informais com a educadora, explicitiei as minhas ambições relativamente à investigação a realizar e com o seu apoio escrevi um</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u> “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2)</p> <p>“Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p. 2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>

	<p>consentimento para a participação na investigação, onde explicitarei os objetivos da mesma, que foi enviado às famílias.</p>	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Qualquer investigação deve ter em conta os custos e benefícios da mesma para os seus intervenientes (Tomás, 2011). Posto isto, após refletir sobre esta questão reconheço que não existiram custos.</p> <p>O único momento em que as crianças participaram ativamente fora da rotina (durante o focus grupo) beneficiou o seu desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que a conversa as fez refletir sobre as suas experiências num grupo heterogéneo.</p> <p>Além disso, considero que todos os agentes educativos envolvidos beneficiaram da presente investigação, uma vez que puderam refletir e compreender melhor os grupos heterogéneos.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1)</p> <p><u>Compromisso pessoal:</u></p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de</p>

		confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p. 2)
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	Os dados relativamente à organização socioeducativa onde decorreu a prática profissional supervisionada II não foram identificados ao longo do trabalho, sendo que todos os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para fins académicos. Assim sendo, os nomes das crianças bem como de todos profissionais não foram expostos, tendo sido adotado um sistema de siglas para a sua identificação. Relativamente aos registos fotográficos estes foram utilizados de forma que as suas caras não fossem expostas.	<p><u>Compromisso com as crianças:</u> “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u> “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>É necessário que o investigador decida quais as crianças a envolver ou excluir na investigação, devendo esta escolha ser feita de forma fundamentada (Tomás, 2011).</p> <p>Tendo em conta a a temática escolhida – A influência dos grupos heterogéneos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, decidi incluir todas as crianças do grupo na investigação uma vez que todas fizeram parte dos meus registos de observação, que incluíam, em grande parte, as interações entre si, sendo assim contraproducente excluir elementos do grupo.</p> <p>Além disso, todos os pais concordaram em que os seus filhos participassem na investigação, sendo ainda de salientar a vontade de todas as crianças em participar no “trabalho da Carolina”.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1)</p> <p><u>Compromisso pessoal:</u></p> <p>“Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (p. 2)</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>Segundo Tomás (2011) a investigação deve ter em conta a participação das crianças assim como a dos seus adultos de</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p>

	<p>referência. Por esse motivo, o investigador deve manter-se imparcial, reconhecendo a autonomia das crianças na tomada das suas decisões. Desta forma, deixei que as crianças tivessem sempre liberdade para tomar as suas decisões.</p>	<p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1)</p> <p><u>Compromisso pessoal:</u></p> <p>“Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (p. 2)</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>A investigação é de natureza qualitativa, sendo necessário recorrer a diferentes técnicas como a observação participante e a consulta documental. Relativamente aos instrumentos estes também são diversificados como por exemplo os registos escritos e as fotografias. De acordo com Tomás (2011), é essencial que os diferentes</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas” (p. 2)</p>

	<p>intervenientes na investigação sejam informados dos objetivos, da natureza, dos métodos e dos resultados da mesma devendo, desta forma, serem envolvidos. Desta forma, é de salientar que dei a conhecer os métodos e objetivos da investigação, tanto à equipa educativa como às famílias. A equipa educativa foi informada através de diversas conversas e debates informais, já as famílias tiveram conhecimento através de recados enviados e sempre que possível através de conversas informais.</p>	<p><u>Compromisso pessoal:</u> “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p. 2)</p>
<p>7. Consentimento informado</p>	<p>De forma a obter o consentimento das famílias e das crianças para a realização da minha investigação e também para a realização de registos fotográficos, elaborei um consentimento informado para que as famílias pudessem registar a sua vontade ou não de participação dos seus educandos. Para tal foi impresso um consentimento que foi colado no caderno de cada criança, que estas levam para casa sempre que há algum recado. Apesar de algumas famílias terem demorado mais tempo a responder ao consentimento todas deram a sua autorização para a</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u> “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1)</p>

	<p>participação dos educandos, assim como para a realização dos registos fotográficos.</p> <p>Ainda no consentimento informado referi que a vontade das crianças, no que diz respeito a serem fotografadas seria sempre respeitado, uma vez que, tal como refere Tomás (2011), estas devem ter o direito de escolha relativamente à sua participação. Desta forma explicava sempre às crianças o que estava a fazer e mostrava as fotos que tinha tirado quando estas me pediam.</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u> “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2)</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Finda a investigação, é necessário partilhar os resultados da mesma com os agentes envolvidos na mesma. Assim sendo, pretendo revelar as minhas conclusões com a restante equipa educativa, com as crianças e com as famílias. Para isso, enviarei as minhas conclusões à educadora cooperante e solicitarei que a mesma as faça chegar às famílias.</p> <p>No que diz respeito às crianças fiz questão de ter sempre uma prática aberta e um clima de comunicação com as mesmas. Finalizada a investigação pretendo ainda voltar à</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u> “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u> “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em</p>

	<p>instituição para partilhar os resultados com todos os intervenientes na mesma.</p>	<p>conta as condicionantes e os horários destas” (p. 2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>
<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Tal como é referido por Tomás (2011), é fundamental que se reflita sobre o impacto que a investigação pode ter nos diferentes intervenientes, quer seja nas crianças como nos adultos (agentes educativos e famílias). Posto isto, penso que a investigação terá um impacto positivo em todos os intervenientes, inclusivamente em mim, já que a reflexão e fundamentação sobre o tema poderá trazer inúmeros benefícios tanto a minha futura prática. Trazendo também várias vantagens para a equipa educativa e para as famílias que poderão refletir sobre a importância dos grupos heterogéneos.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das</p>

		<p>famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Segundo Tomás (2011), as informações devem ser transmitidas não só aos adultos mas também às crianças envolvidas, existindo uma metodologia participativa e quebrando-se assim o “efeito de adultocentrismo” (p. 167). Assim sendo, para além de apresentar a investigação desde o início da mesma, apresentarei também os resultados a todos os intervenientes. Além disso, durante todo o processo foi possível partilhar ideias quer com a restante equipa educativa, quer com as crianças e as suas famílias, que participaram ativamente na mesma.</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2)</p>

		<p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>
--	--	--

ANEXO B
Análise Cateqorial das
Notas de Campo

|' '' | | ''

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Quantificações
A influência dos grupos heterogêneos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças	Desenvolvimento de competências pessoais e sociais	Cidadania	-	“Quando terminou de almoçar M perguntou se podia ir ajudar os pequeninos. A educadora sugeriu-lhe que fosse ajudar A que não estava a querer comer. Quando M lhe conseguiu levar comida à boca ficou muito contente por ter conseguido que ele comesse.”	37
				“(…) A febre confirmou-se e quando as restantes crianças já se estavam a dirigir para o recreio para D ficou com a auxiliar na sala enquanto esperavam pelos pais. Ao ver D com frio, L aproximou-se dela antes de sair da sala, deu-lhe um abraço e disse: “As melhoras D!””	

				<p>“L ouviu algo a cair perto de I. Foi até lá e perguntou: “-Estás bem I?” “-Sim...” respondeu I e voltaram para onde estavam.”</p>	
				<p>“Nos momentos em que atravessávamos a estrada e mudávamos de passeio as crianças mais velhas que já estavam na escola o ano passado trocavam imediatamente de lado com os mais pequenos de forma que estes ficassem do lado de dentro do passeio, mais afastados da estrada.”</p>	
		Cooperação	-	<p>“(...) C, ao ver, perguntar-me se a posso ajudar a ir “tão alto como o BR”. Respondo que sim e vou para junto dela. Esta pede-me algumas indicações de onde se deve agarrar mas chega ao topo sem dificuldade.</p>	23

			<p>Depois de estar no topo pergunta como faz agora. BR, ao ver sobe para junto dela e indica-lhe onde deve colocar as mãos.</p> <p>BR: “-Agora agarras e desces”</p> <p>Carolina: “-Bora C, tu consegues!”</p> <p>C: “-Estou um bocadinho de medo! Tu apanhas-me Carolina?”</p> <p>Carolina: “- Claro eu não te deixo cair! Força” – C acaba por descer sozinha, sem precisar que eu a agarre. Quando chega ao chão diz-me contente: “- Consegui!!!””</p>	
			<p>“BR e S montavam um puzzle juntos, no final chamaram-me para ver, mostrando-se orgulhosos do seu trabalho.</p> <p>BR: “-Fizemos os dois.”</p> <p>Carolina: “-Parabéns, excelente trabalho!””</p>	

		Autonomia	-	“Ao sair do refeitório, DC foi dizer à educadora que acabou de comer primeiro que o G e que até comeu fruta, a educadora mostrou-se orgulhosa contando-me que DC lhe tinha ido dar a novidade muito contente.”	7
	Desenvolvimento de competências da área da expressão e comunicação	Domínio da educação artística	Subdomínio das artes visuais	<p>“H pintava a estrela feita com espátulas de madeira e MG aproximou-se.</p> <p>MG: “- H, não é assim que se agarra no pincel.” – Pegou na sua mão e colocou de forma diferente no pincel.</p> <p>H: “- Mas assim é muito difícil.”</p> <p>MG: “- Eu posso-te ajudar... Vês, é fácil!””</p>	8

				<p>“Quando começaram a acordar da sesta as crianças que dormem repararam que algumas das mais velhas estavam a trabalhar na recriação do quadro de Van Gogh e por isso perguntaram se também podiam ajudar. Respondi que sim e indiquei-lhe qual a melhor posição para que não rasgassem o papel, sem necessitarem de mais indicações A e F começaram a imitar as crianças mais velhas, elaborando alguns pormenores do quadro como as casas.”</p>	
			Subdomínio da música	<p>“Na sessão de música C, estava ao lado de DC, no momento de ouvir o som do pau de chuva esta ajudou-o virando o instrumento junto ao seu ouvido.”</p>	2

		Domínio da educação física	-	<p>“M brincava com B no jogo da macaca e pergunta-me: “Já está muito melhor não está?”</p> <p>Carolina: “Está, mas ainda podes continuar a praticar.”</p> <p>B chama M e diz-lhe: “Olha vê como eu faço!” – M vê e tenta repetir mas não consegue saltar em cima de todos os quadrados. As duas continuam a brincar e B tenta sempre que M a imite, saltando corretamente em cima dos quadrados.”</p>	6
		Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	-	<p>“L e I vêm o caderno de J em cima da mesa e comentam a sua foto na piscina com ela.</p> <p>I: “- Eu também já fui à piscina.”</p> <p>L diz a J: “- Aqui estavas a chorar.”</p> <p>J: “- Não estava não é só que a água estava um bocadinho fria.”</p>	4

				<p>L: “- Estava muito fria?”</p> <p>J: “- Não! Estava um bocadinho fria e um bocadinho quente.”</p> <p>L: “- Então estava morna!””</p>	
				<p>“M estava ao lado de N e por isso pedi-lhe que a ajudasse a escrever o nome.</p> <p>M: “- Sim eu posso ajudar. Olha esta é parecida com a do meu nome.” – Disse-me referindo-se à letra N, comparando-a com o M.”</p> <p>N: “-Mas não é igual, pois não?”</p> <p>Carolina: “- Não é igual porquê?”</p> <p>M: “- Só falta aqui uma parte, mas é mesmo assim não é?”</p> <p>Carolina: “- Sim, o M e o N são letras parecidas, mas não são iguais.””</p>	

		Domínio da matemática	-	<p>“Dentro da caixa das estrelas L e C começam a contar as estrelas. Inicialmente as duas contam em harmonia, no entanto à medida que os números vão sendo maiores C tem dificuldade em acompanhar a contagem, no entanto segue L e vai repetindo os números que ela diz.”</p>	2
Papel do educador nos grupos heterogéneos	Na rotina	Maximizar o tempo	-	<p>“As crianças dirigiram-se à prateleira dos materiais de desenho e levaram consigo uma folha e os copos com os lápis e canetas. O chefe do dia pegou na taça das borrachas e distribuiu uma a cada um. As crianças mais novas pegaram também no seu cartão com o nome para poderem replicar.”</p>	10
				<p>“Enquanto a educadora acordava os mais novos, pediu ajuda a M</p>	

				<p>para levar o colchão para junto da parede.</p> <p>Auxiliar: “- Não era preciso eu já tirava isso”</p> <p>Ed.: “-É preciso pois, isto são aprendizagens...””</p>	
	Gestão do grupo	Promover a participação	-	<p>“Autonomamente foram buscar os seus cabides e penduraram os casacos. Os mais velhos, fizeram-no sozinhos e os mais novos com a ajuda dos adultos da sala ou das crianças mais velhas.”</p>	4
		Delegar responsabilidades	-	<p>““L, estás a ver que tens neste grupo dois pequeninos, por isso eles precisam da ajuda de um crescido. Ficas responsável por ajudá-los, combinado?” – L gostou de se sentir responsável e a aceitou a proposta.”</p>	2

		Valorizar os comportamentos das crianças	-	<p>“A educadora repara que S está a brincar com as peças de madeira e decide mostrar aos restantes.</p> <p>Ed.: “- Reparem que o S está a brincar com as peças de madeira mas ainda não fez barulho nenhum. Como vêm podem brincar com as peças sem acordarem os pequeninos!””</p>	5
--	--	--	---	--	---

ANEXO C

Análise Categorial das
Entrevistas Realizadas às
Educadoras

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Quantificações
Perfil da entrevistada	Formação académica	Licenciatura	-	“Eu terminei em 1990, sou da escola Maria Ulrich e depois passados 9 anos fiz o complemento de formação, fiz a licenciatura também na Maria Ulrich.”	1
			Percurso profissional	Tempo de serviço	-
	-	“Durante estes 33 anos só estive 4 anos fora do direto com as crianças(…)”			1
	Valências	Creche e Pré-escolar		“Trabalhei no particular com os bebés até aos 6 anos e depois em vários sítios do país”	1
	Na organização socioeducativa		“Ao fim destes anos todos consegui ficar efetiva no agrupamento de escolas Bartolomeu Gusmão há 6 anos e estou nesta instituição desde então.”	1	
Conceções em relação aos	Benefícios	Para as crianças	Cooperação	“(…) porque eles ajudam-se uns aos outros muito. (…)”	1

grupos heterogéneos			Aprendizagens	“Mesmo no tipo de brincadeiras eles vão crescendo mais e nas aprendizagens”	1
		Para a equipa educativa	Adequação	“essa mesma adequação, porque assim não caímos no erro de “a mesma coisa” mas sim experimentar e inovar na adequação de conteúdos”	1
	Desafios	Para as crianças	Aprender a conviver com as diferentes idades	“Para eles às vezes a dificuldade é que nos mais velhos há aqueles que gostam de brincar com os pequeninos, mas há outros que às vezes os afastam.”	1
		Para a equipa educativa	Adequar ao nível de desenvolvimento	“estar constantemente a adequar, pode ser por vezes cansativo”	2
			Promover o trabalho em grupo	“(…) E a dificuldade às vezes é gerir isso, porque se o pequenino quer brincar com o grande temos de tentar gerir ali para eles poderem brincar ou até fazer uma atividade juntos.”	1

ANEXO D

Análise Categorial dos
focus group com as crianças

| ' ' | ' ' |

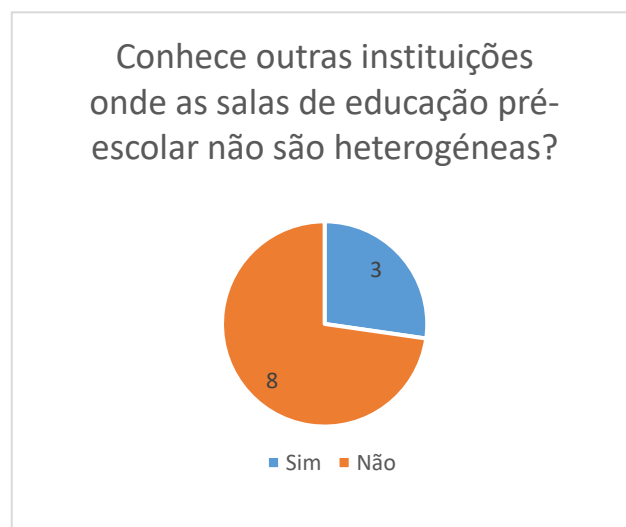
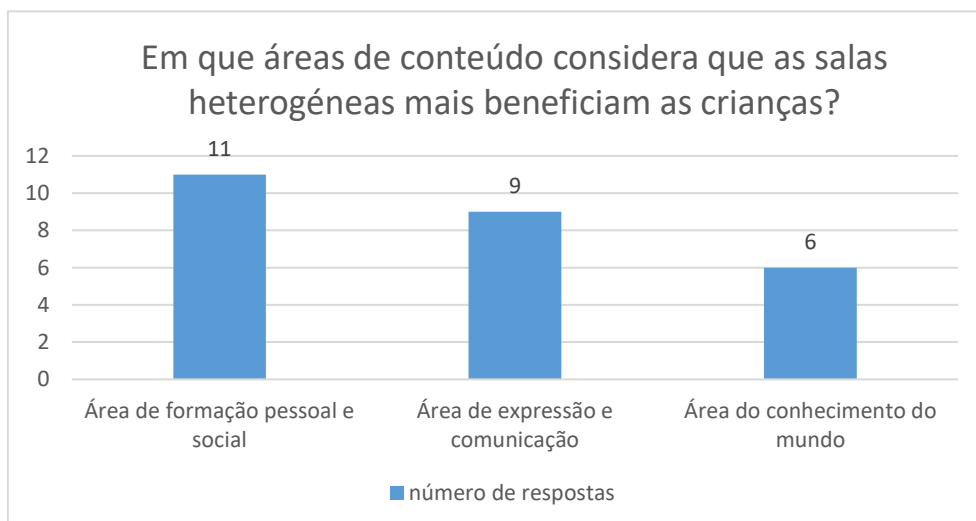
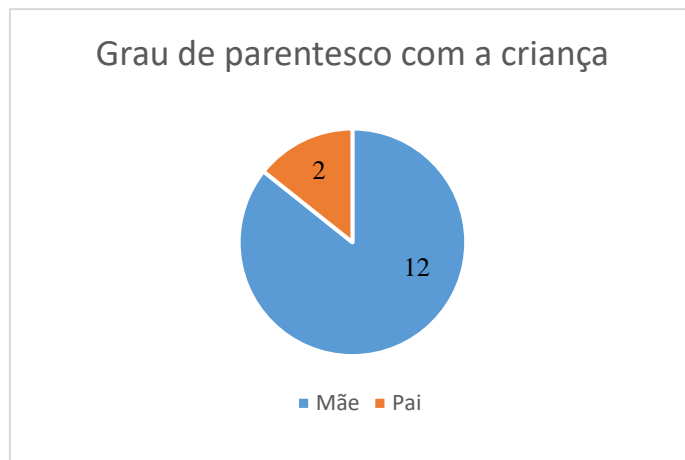
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Quantificações
Conceções das crianças em relação à heterogeneidade do grupo	Motivos para gostarem de um grupo heterogéneo	Contacto com mais crianças	<p>BR: É porque assim, nós como temos meninos de diferentes idades e depois chegam meninos diferentes...</p> <p>Carolina: Chegam meninos diferentes todos os anos, não é?</p> <p>BR: Sim e depois temos mais meninos com outras idades.”</p>	1
		Atividades mais diversificadas	<p>“Eu acho que é bom ter meninos de diferentes idades (...) porque assim nós temos muitos meninos de várias idades e podemos fazer coisas diferentes.”</p>	3
		Possibilidade de novas brincadeiras	<p>“Eu gosto muito dos pequeninos e posso brincar quando eu quiser.”</p>	6
	<p>“Eu gosto muito por causa que eu posso brincar com os mais novos e os mais velhos.”</p>			
			<p>G: Aprendi, a comer tudo.</p>	13

	Percepção das aprendizagens	Formação pessoal e social	<p>Carolina: A comer tudo para ele comer também, não é? Para seres um exemplo... G: É!”</p> <p>“(...) também ninguém ia levantá-los, se não há grandes quem é que ia levantá-los?”</p>	
		Competências cognitivas	<p>Carolina: L porque é que tu gostas de ajudar os pequeninos? L: Porque às vezes fazem coisas mal e eu tenho de ajudar... Carolina: Por exemplo a escrever o nome, não é? N: Sim porque eu ainda não sei lá muito bem... Mas já estou a aprender</p>	15
	Preferência em relação às brincadeiras com os parceiros de diferentes idades	Brincadeiras com mais velhos e mais novos	<p>“Carolina: Muito bem. Então e vocês gostam mais de brincar com meninos mais velhos ou mais novos? BR: Meninos mais velhos e novos.”</p>	4
Brincadeiras com mais velhos		<p>“Carolina: E tu I? I: Com os mais velhos porque eles são muito divertidos e muito fofos a brincar.”</p>	2	

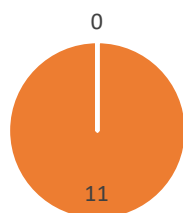
		Brincadeiras com mais novos	“Carolina: Última pergunta! Gostam mais de brincar com os mais velhos ou com os mais novos? A: Com os mais novos, posso brincar com o mano e brincamos com as mesmas coisas.”	6
--	--	-----------------------------	---	---

ANEXO E
Análise aos dados
quantitativos dos
questionários às famílias

| ' ' | | ' ' |

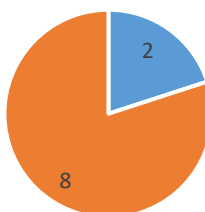


Qual a forma de organização do grupo que, na sua opinião é mais benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?



■ Salas homogéneas em idade ■ Salas heterogéneas em idade

Qual a forma de organização do grupo que, na sua opinião é mais benéfica para o trabalho do/a educador/a?



■ Salas homogéneas em idade ■ Salas heterogéneas em idade

ANEXO F

Análise Categorial dos
questionários às famílias

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Quantificações
Perceção das famílias em relação aos grupos heterogéneos em educação pré-escolar	Benefícios para as crianças	Cooperar com outros no processo de aprendizagem	“O facto de haver grupos diferentes (todos os anos) criam necessidades e experiências diferentes entre as diferentes idades”	5
			“desenvolvem um sentido de ajuda e compreensão pelo próximo.”	
		Cidadania	“as crianças mais velhas podem cuidar dos mais novos, desenvolver atividades de lideranças (...)”	9
			“Adquirem mais experiência (...) e maior socialização.”	
		Autonomia	“A criança aprende muitas das vezes com outras crianças a serem autónomas, independentes (...)”	2
		Desenvolvimento da linguagem oral	“Acredito no desenvolvimento acelerado da fala”	1
		Conhecimento diversificado	“É pelas diferenças que se aprende (...) e são elas que enriquecem os conhecimentos”	6
			“Adquirem mais experiência, conhecimento diversificado (...)”	
	“(as crianças) desenvolvem um sentido de ajuda e compreensão pelo próximo.”	3		

		Consciência da sua pertença a um grupo social	“os mais velhos aprendem a ser cuidadores e exemplos.”	
			“Nas salas heterogêneas em idade as crianças têm mais capacidade de aprendizagem uns com os outros.”	
		Maior diversidade cultural	“Através dessas interações pode-se trabalhar a questão do respeito, inclusão e muitos outros aspectos.”	2
	Vantagens para a ação do educador	Experiência mais estimulante	“imagino que seja mais estimulante trabalhar com várias idades e desenvolver ensinamentos diferentes.”	1
		Utilização do trabalho em grupo	“(…) trabalhar com sala heterogênea permite ao educador grandes possibilidades de trabalho em grupo”	4
			“Penso que os mais crescidos conseguem desenvolver um papel de ajuda que alivia, em certos momentos, o educador.”	

			<p>“Porque as crianças, de certa forma, criam laços entre elas e aprendem mais facilmente (...)”</p> <p>“Porque os mais velhos acabam por dar ajuda aos mais pequenos e acaba por ajudar no desenvolvimento.”</p>	
Dificuldades para a ação do educador	Desafiante		“Deve ser extremamente desafiante.”	3
			“Apesar de ser de grande desafio (...)”	
			“acredito que o desafio seja maior em salas heterogéneas.”	
	Rotinas mais difíceis	<p>“Terá rotinas mais simples. (com grupos homogéneos)</p> <p>“(grupo homogéneo) Facilita a organização de atividades dentro de um nível de desenvolvimento mais restrito.”</p>	2	