



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogéneos de Idades

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

MARIA MANUEL GONÇALVES MARTINS DA COSTA
JULHO 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogéneos de Idades

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

Sob orientação de Professora Manuela Rosa

**MARIA MANUEL GONÇALVES MARTINS DA COSTA
JULHO 2015**

AGRADECIMENTOS

À Professora Manuela Rosa, pela disponibilidade e palavras de incentivo quando mais precisava.

Às crianças, da creche e do jardim-de-infância, que me permitiram que crescesse com elas.

À Catarina, educadora cooperante da creche, por me ter recebido tão bem e ter partilhado o tempo e o grupo comigo.

À Cristina, educadora cooperante de jardim-de-infância, porque apesar de nem sempre ser fácil, esteve sempre disponível para esclarecer, ajudar, conversar.

À Instituição onde trabalho, por me ter permitido concluir este percurso.

Às minhas colegas de trabalho, por terem aceitado a minha menor disponibilidade e terem facilitado o trabalho.

À Sofia, pelo apoio e disponibilidade, sempre.

Aos meus pais e irmãos, pela preocupação e incentivo nas alturas mais complicadas.

À Ana, por ter, novamente, partilhado o caminho comigo, pelo apoio, pelo incentivo, por continuarmos a crescer juntas, porque não podia ser de outra forma.

Ao André, pelo respeito, pela amizade, pelo apoio, pelo amor, por estar lá, porque era impossível ter percorrido este caminho de outra maneira.

Ao Bartolomeu, porque fez de mim melhor pessoa, porque me mostrou que há *clichés* que são verdadeiros.

RESUMO

Este relatório reflete o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Inicialmente é feita uma caracterização dos contextos socioeducativos da creche e de jardim-de-infância, e da sua influência na minha intervenção. Em seguida, é identificado o aspeto mais significativo na ação pedagógica, a construção de um sentido de grupo em grupos heterogéneos de idade. Uma vez que no jardim-de-infância este era o primeiro ano em que as turmas estavam organizadas de forma heterogénea relativamente à idade, apliquei um teste sociométrico em março e em junho e a observação naturalista ao longo de todo o estágio para perceber as dinâmicas e as relações estabelecidas entre as crianças da turma, tentando perceber se a idade é uma condicionante nestas relações.

Palavras-chave: grupos heterogéneos, teste sociométrico, sentido de grupo, jardim-de-infância

ABSTRACT

This report describes the supervised teaching practice unit of the Master's Degree in Preschool Education.

The first section characterizes the socio-educational context of the nursery and kindergarten, and how it influenced the intervention.

The second section, identifies the most significant aspect of the teacher's action in a mixed-age class: building a sense of group.

The kindergarten where the supervised teaching practice took place started having mixed-age groups on the current school year, and it was important to understand and define if the factor "age" determines the quality of social interactions. In order to study those relationships, a sociometric test was applied in March and June and was complemented with a naturalistic observation of the group's dynamics and relationships.

KeyWords: mixed-age groups, sociometric test, sense of group, kindergarten.

ÍNDICE

Nota introdutória	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	3
1.1 Meio onde estão inseridos os contextos educativos	3
1.2 Contextos socioeducativos	4
1.3. Equipas Educativas.....	6
1.4. Famílias das Crianças	7
1.5 Grupos de Crianças.....	9
1.6 Análise reflexiva sobre o espaço, o tempo e as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores	10
2. Metodologia.....	16
2.1 Amostra	16
2.2 Procedimentos e instrumentos de recolha de dados	16
3. Análise Reflexiva da Intervenção.....	18
3.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	18
3.2 Identificação da problemática.....	21
3.3 Revisão da literatura	22
3.4 Análise e discussão dos resultados	28
Considerações Finais	37
Referências bibliográficas	39
Anexos.....	42
Anexo B. Caracterização dos contextos socioeducativos.....	44
Anexo C. Caracterização das Famílias	45
Anexo D. Caracterização do Grupo de Crianças	48
Anexo E. Organização do espaço	51
Anexo F. Organização do Tempo.....	54
Anexo G. Planificações Gerais.....	58
Anexo H. Questionário sociométrico	62
Anexo I. Matrizes Sociométricas	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Sociograma de preferências de março.	29
Figura 2- Sociograma de rejeições de março.....	31
Figura 3 - Sociograma de preferências de junho.	32
Figura 4 - Sociograma de rejeições de junho.	34
Figura E5 - Planta da sala de creche.....	51
Figura E6 - Planta da sala de JI.	51
Figura F7 - Agenda semanal da sala.....	56
Figura H8 - Questionário sociométrico das preferências.	62
Figura H9 – Questionário sociométrico das rejeições.	62

ÍNDICE TABELAS

Tabela B 1 - Caracterização dos contextos socioeducativos	44
Tabela C 2 - Caracterização das famílias das crianças de creche.....	45
Tabela C 3 - Caracterização das famílias das crianças de JI	46
Tabela D4 - Caracterização das crianças de creche.....	48
Tabela D 5 - Caracterização das crianças de JI	49
Tabela D6 - Características pessoais das crianças.....	50
Tabela E 7 - Áreas da sala de atividade de JI.....	52
Tabela F8 - Dia tipo na creche.....	54
Tabela F9 - Horário semanal da creche	55
Tabela F10 - Agenda Semanal de JI.....	56
Tabela F11 - Dia tipo no JI.....	57
Tabela G 12 - Planificação Geral de creche	58
Tabela G 13 - Planificação Geral de JI.....	59
Tabela I 14 - Matriz Sociométrica de preferências de março.....	63
Tabela I 15 - Matriz Sociométrica de rejeições de março	64
Tabela I 16 - Matriz Sociométrica de preferências de junho.....	64
Tabela I 17 - Matriz Sociométrica de preferências de junho.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS

EI	Educação de Infância
JI	Jardim-de-infância
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades educativas especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEC	Projeto Educativo da Creche
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
QMCE	Quero mostrar, contar ou escrever

Nota introdutória

Foi há mais de dez anos que se iniciou o meu percurso académico. Um caminho feito de escolhas, às vezes mais conscientes, outras vezes resultantes do acaso, mas que me levaram até à Educação de Infância (EI), num percurso inverso ao normal. Comecei por trabalhar nos apoios educativos e mais tarde na intervenção precoce. Assim, foi naturalmente, e numa perspetiva de crescimento e de conhecimento, que surgiu esta escolha de iniciar um novo percurso académico, direcionado para as crianças dos 0 aos 6 anos.

As exigências do meu trabalho permitem-me estar em contacto com dez grupos de Jardim-de-Infância (JI) e dez educadoras, mas a verdade é que até estar “à frente” de um grupo (e das suas famílias), todos os dias, ao longo de meses, as preocupações com o bem-estar, as rotinas, as atividades, não é possível perceber todas as exigências de se ser educador de infância. No entanto, reconheço que este contacto muito próximo com a realidade me permitiu perceber e interiorizar muitos dos conhecimentos transmitidos ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), facilitando assim a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS).

Devido ao facto de ser trabalhadora-estudante, a PPS de creche não foi realizada na mesma altura dos restantes colegas. Aproveitando o facto de estar de licença de maternidade, utilizei as últimas semanas da licença para realizar a PPS, entre 13 de outubro e 21 de novembro de 2014. A PPS em JI foi realizada no meu local de trabalho, permitindo-me assim realizá-la na época normal, entre 19 de fevereiro e 29 de maio de 2015. No entanto, o facto de ser trabalhadora na Instituição B, onde foi realizada a PPS em JI, não trouxe só facilidades e benefícios, pois foi preciso pensar e gerir o meu papel como estagiária de EI e as minhas obrigações como trabalhadora da Instituição, assim como a gestão das expectativas do grupo da sala “azul”.

Inicialmente, e enquanto estava a estagiar na creche, tinha pensado num tema de investigação e aprofundamento relacionado com a psicomotricidade, a minha área de formação inicial. As crianças da sala “R” começavam a fazer as primeiras tentativas de desenho, de pega de materiais de escrita, e uma vez que este é algo que preocupa as

educadoras na Instituição onde eu trabalho, pensei que poderia ser algo interessante a aprofundar. No entanto, quando retomei o meu trabalho, apercebi-me que as questões relacionadas com os grupos heterogéneos de idade ainda não estavam pacíficas e que o grupo com que iria realizar a PPS apresentava ainda algumas dificuldades nas relações interpessoais. Depois de muita orientação da Professora Manuela Rosa e da educadora cooperante, agarrei-me a este tema, na perspetiva de tentar perceber como ajudar este grupo heterogéneo relativamente à idade a criar um sentido de grupo.

Este relatório divide-se em quatro grandes pontos. No primeiro ponto é feita uma caracterização para a ação, com uma descrição dos meios onde estão inseridas as Instituições educativas, os seus contextos socioeducativos, as equipas educativas, as famílias das crianças e os grupos de criança. Esta caracterização reflexiva termina com uma análise reflexiva sobre as intenções e as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e o tempo em EI.

No segundo ponto, é apresentada a Metodologia utilizada para aprofundar este tema na PPS.

No terceiro ponto é feita uma análise reflexiva da intervenção, através da identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica e a identificação da problemática.

No quarto, e último, ponto, são apresentadas as considerações finais relativamente ao tema estudado, mas também ao meu desenvolvimento durante este percurso.

De acordo com os princípios éticos que regem o profissional de EI¹, não são identificados os nomes dos intervenientes, das crianças, dos adultos e das instituições, sendo que os nomes apresentados são fictícios, escolhidos pelas crianças, e todas as fotografias utilizadas não mostram a sua face. A utilização dos dados recolhidos foi consentido pelas crianças e autorizada pelos encarregados de educação (cf. Anexo A), apenas para este fim.

¹Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância, disponível em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.

1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo

Dewey afirmou que “. . . o desenvolvimento, mesmo de uma planta, está ligado ao tipo de interacção [*sic*] que se dá entre ela e as condições e forças que formam o seu ambiente” (Dewey, 1994, p.5). O mesmo autor declarou, inicialmente em 1934, que o contexto socioeducativo influencia o desenvolvimento da criança e a intervenção do educador. Desta forma, é importante conhecê-lo e percebê-lo de forma a intervir de modo mais apropriado.

Conhecer o contexto de cada instituição, permitiu um melhor entendimento das mesmas e foi possível delinear uma intervenção mais adequada e contextualizada, respeitando os princípios defendidos pelas instituições. Assim, foi feita uma caracterização do meio onde está inserido cada contexto educativo, os contextos socioeducativos, as equipas educativas, as famílias das crianças e os grupos de crianças, e também as intenções e as finalidades educativas preconizadas em cada contexto, nomeadamente na organização do espaço físico e do tempo.

O facto de ser trabalhadora da Instituição B facilitou o meu entendimento e entrosamento nas dinâmicas e rotinas de escola e de sala. No entanto, tal pode não ser tão fácil para quem venha de fora pelas dimensões da Instituição em si, mas também da valência do JI (10 salas, 10 educadoras e quase 250 crianças).

1.1 Meio onde estão inseridos os contextos educativos

As crianças desenvolvem-se e aprendem em interacção com os outros e o meio (Ministério da Educação, 1997). É importante conhecer e identificar os recursos existentes no meio para que se possa antecipar algumas atividades a desenvolver com as crianças ou parcerias que permitam alargar o desenvolvimento curricular.

As duas instituições onde decorreram a PPS encontram-se na Zona Metropolitana de Lisboa, em dois concelhos diferentes.

A instituição onde funciona a creche (Instituição A) está inserida numa freguesia do concelho de Oeiras, numa zona habitacional de prédios baixos e vivendas, mas junto a zonas comerciais e empresariais. Está bastante perto de jardins públicos, de uma unidade de saúde familiar e um centro comercial, e ainda tem perto escolas públicas e um hospital privado. Ao nível de transportes públicos, é servida por autocarros e fica perto de uma

estação de comboios. Segundo o Projeto Educativo de Creche (PEC), demograficamente é uma zona de famílias jovens, de classe média, média-alta, com “. . . vidas profissionais que exigem grande dedicação.” (p. 14).

A instituição onde funciona o JI (Instituição B) está inserida numa freguesia do concelho de Lisboa, numa zona habitacional de prédios altos, junto a zonas comerciais e empresariais. Está perto de jardins públicos e ainda de escolas públicas e privadas e de um supermercado. Ainda na sua zona circundante tem um centro comercial, um hospital privado e um quartel dos bombeiros. Ao nível de transportes públicos, é servida por autocarros de companhias públicas e privada e fica perto de uma estação de comboios.

1.2 Contextos socioeducativos

Conforme afirmado por Niza (2012) “Ao agirmos com os nossos alunos na vida social (nas suas formas de organização e no seu desenvolvimento), em busca de soluções para necessidades do quotidiano e na promoção da cultura criada pelas comunidades, nós estaremos a ajudar a constituir as aprendizagens dos nossos alunos, sabendo que construímos juntos novos saberes e novas formas de viver em comum.” (Niza, 2012, p. 113).

Ambos os contextos da PPS são instituições com fins lucrativos e as suas instalações foram construídas de raiz para este fim (cf. tabela B1). A Instituição A, onde está inserida a creche, foi constituída em 2005 e a Instituição B, onde está inserido o JI, iniciou funções em 2010.

A Instituição A possui alvará de funcionamento da Câmara Municipal de Oeiras e autorização de funcionamento dos Ministérios da Segurança Social e da Educação para Creche, Ensino Pré-Escolar e 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. A Instituição B possui alvará de funcionamento da Câmara Municipal de Lisboa e autorização de funcionamento do Ministério da Educação para Ensino Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Ambas as instituições têm autonomia pedagógica ao abrigo do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Na Instituição A, a Creche fica no 1º andar do edifício, acessível por escadas e elevador. Possui duas salas de berçário, uma copa de leites de apoio aos berçários e salas

de atividades, duas salas de aquisição de marcha (para idades entre os 12 e os 24 meses, a sala “R” e a sala “A”), duas salas de atividades para crianças entre os 2 e os 3 anos (a sala “E” e a sala “T”), uma sala polivalente, um refeitório, dois recreios exteriores (um destinado às salas de berçário, o outro para as restantes salas), instalações sanitárias adequadas às crianças destas idades (com sanitas e lavatórios baixos, duas estruturas muda-fraldas e um duche), instalações sanitárias de adultos, um gabinete médico e uma sala de direção técnica da creche. Possui uma saída de emergência, através de escada, para o exterior do piso térreo.

Tem capacidade para cerca de 79 crianças: 16 em berçário, 28 em aquisição de marcha e 35 nas salas de 2 anos. Cada sala tem uma educadora e uma auxiliar e a transição entre salas é definida após avaliação individual da educadora e de acordo com as características e capacidade da sala.

A Instituição B assume-se como cristã, “. . . onde a formação religiosa na fé católica é inerente ao seu projeto educativo.” (Site Instituição B, 2015) mas com “. . . total abertura à diferença religiosa e à secularidade” (Site Instituição B, 2015). A pedagogia seguida pela Instituição assenta em quatro pilares: académico, pastoral, formação humana e atividade de enriquecimento curricular.

O JI fica num edifício separado, e possui 10 salas de atividade, um ginásio, uma sala de Expressão Musical, uma sala de Acolhimento/Prolongamento, três casas de banho para crianças (com duas alturas diferentes de sanitas), duas casas de banho para adultos, um gabinete de direção, uma sala para a equipa docente, uma sala para a equipa não docente, uma sala de arrumos e um recreio exterior com parque.

Tem capacidade para 250 crianças, 25 por sala. Cada sala tem uma educadora e uma auxiliar. As salas são heterogéneas relativamente à idade, e os grupos são constituídos pela Diretora do JI tendo em conta o equilíbrio entre géneros e a idade das crianças e a existência de necessidades educativas especiais (NEE).

A Instituição B define, no plano curricular para o JI, que o currículo seguido é o Currículo Emergente, isto é, um currículo constantemente moldado a cada criança e a um grupo em desenvolvimento, o que significa que não existem objetivos específicos para cada atividade ou projeto, mas sim “. . . objetivos pedagógicos gerais, adequados às etapas de desenvolvimento e suficientemente flexíveis para que possam satisfazer as

necessidades verificadas em contexto” (Instituição B, 2015, p.2). Define também que esta forma de estar se concretiza na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

O tempo letivo é das 9h às 16h com uma pausa para almoço e um momento de recreio posterior. Antes e depois destas horas há o acolhimento e o prolongamento, respetivamente, onde as crianças ficam com algumas auxiliares do JI. Da parte da tarde, há ainda uma auxiliar extra. A seguir ao almoço, as crianças que precisam dormem a sesta.

1.3. Equipas Educativas

As equipas educativas são, nas instituições onde realizei a PPS, constituídas por diversos profissionais, entre educadoras, auxiliares de ação educativa, diretoras, professores de outras áreas e técnicos. É importante, numa mesma instituição, todos trabalharem no mesmo sentido, com a mesma abordagem educacional, de forma a proporcionarem um contexto educativo consistente ao nível das suas crenças e princípios educativos. Para além disso, quando os membros de uma equipa educativa colaboram uns com os outros sentem que pertencem a um grupo que pensa de forma semelhante, sentem-se reconhecidos e que fazem um trabalho bem-sucedido, o que lhes permite partilhar e resolver problemas (Hohman & Weikart, 2009).

A creche tem uma Diretora Geral da instituição, uma diretora técnica, cinco educadoras, seis auxiliares, e partilha com os restantes ciclos da Instituição um professor de música, um professor de motricidade, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha.

A equipa educativa não tem reuniões periódicas agendadas, pois fazem um horário de 40h letivas semanais, o que, na minha opinião, se reflete na perda da possibilidade de coordenar as práticas e analisar questões pedagógicas em parceria. No entanto, quando necessário, a equipa educativa reúne-se em tempo letivo.

A educadora cooperante, C., e auxiliar de ação educativa, A., que estão na sala onde estagiei, a sala “R”, encontram-se na instituição há 5 e 8 anos, respetivamente, sendo que a auxiliar acompanha o grupo desde o berçário. Este é o primeiro ano que trabalham em parilha. As conversas informais para troca de informações são constantes, partilhando o conhecimento das crianças e das suas famílias e práticas na sala.

A troca de informações com os professores de motricidade e música ocorre sempre

que há aula, pois as educadoras e auxiliares estão presentes nestes momentos.

O JI tem uma Diretora de JI, dez educadoras, 12 auxiliares, uma professora de Expressão Motora, um professor de Expressão Musical e uma Psicomotricista, que também faz parte do Gabinete de Psicopedagogia. Existe uma equipa multidisciplinar de apoio especializado na Instituição, que dá apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Existem cinco estagiários de Auxiliar de Ação Educativa que vêm uma vez por semana, de forma a terminarem o ensino secundário. Todas as educadoras deste JI trabalham segundo o modelo pedagógico preconizado pelo Movimento da Escola Moderna (MEM).

A equipa educativa (Diretora de Ciclo, educadoras, professores das expressões motora e musical, psicomotricista e representante da equipa de apoio especializado) tem uma reunião semanal agendada, o que permite coordenar as práticas e analisar questões pedagógicas em parceria.

A educadora cooperante, Isabel, e a auxiliar de ação educativa, Margarida, que estão na sala onde estagiei, a sala “azul”, encontram-se na instituição há 3 e 5 anos, respetivamente. A educadora cooperante é licenciada em Educação de Infância e fez parte do núcleo do MEM de Leiria. Este é o primeiro ano em que trabalham em parilha. As conversas informais para troca de informações são constantes, partilhando o conhecimento das crianças e suas famílias e práticas na sala.

A troca de informações com os professores de expressão motora e música acontecem, formalmente, em dois momentos durante o ano letivo, em reuniões intercalares, mas também sempre que há necessidade, no dia-a-dia.

A partilha de informação entre os vários elementos da equipa ocorre informalmente todos os dias, e o mesmo acontece com os pais, sendo que, quando é necessário, marca-se uma reunião.

1.4. Famílias das Crianças

O pensamento atual é de que os efeitos da educação pré-escolar estão relacionados com a articulação que é feita com as famílias (ME, 1997). Portanto, é importante conhecer as famílias e estabelecer uma relação com cada uma, numa perspetiva de coeducação das

crianças (ME, 1997). Os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças, e portanto tem direito a conhecer e contribuir para a resposta educativa que é dada aos seus filhos. Os adultos presentes no quotidiano da criança devem tentar colaborar, partilhar as suas ideias sobre as crianças, estabelecendo uma relação de confiança e respeito mútuo (Post & Hohmann, 2011).

As famílias das crianças de creche (cf. Tabela C2) são famílias tradicionais, oito crianças têm pelo menos um irmão e uma vai ter um irmão em breve. Do que pude observar, e segundo o Projeto Curricular de Turma (PCT) (Instituição A, 2014), são os pais que maioritariamente vão levar/buscar as crianças, sendo que por vezes existem exceções, e são os avós que por vezes fazem essas funções. A maioria das famílias vive no concelho de Oeiras, sendo que duas das três que não vivem no concelho são filhas de trabalhadoras da Instituição, e a mãe da outra criança é educadora numa instituição perto. A média de idades é de 37 anos para os pais e 35 anos para as mães, e trabalham, maioritariamente, no setor terciário.

Relativamente à sala “azul”, no JI, e com base no PCT (Instituição B, 2014) a maioria das crianças tem só um irmão (16 crianças), seis são filhos únicos e duas² têm três irmãos (cf. Tabela C3). A estrutura familiar é caracterizada por famílias nucleares, exceto duas crianças, que têm os pais separados/divorciados. A maioria das famílias vive no concelho de Lisboa, sendo que as crianças que não vivem no concelho moram nos concelhos limítrofes. Do que pude observar, e segundo o PCT (Instituição B, 2014), são os pais que maioritariamente vão levar/buscar as crianças, sendo que por vezes existem exceções, e são os avós ou a empregada que por vezes fazem essas funções. No que concerne as habilitações literárias dos pais, a maioria é licenciado, com profissões no sector terciário. A média de idade dos pais é de 38 anos e a das mães é 37 anos.

No JI, a participação dos pais é incentivada pela equipa educativa, com visitas à sala e com a participação em diversas atividades planeadas para o efeito (aula aberta de expressão musical e de expressão motora, Dia do Pai e Dia da Mãe, entre outros). Existe ainda um caderno que vai todos os dias para casa, que facilita a comunicação escola-

²Duas crianças são irmãos gémeos

família. Neste caderno, a educadora e os pais escrevem recados, e são colocados também registos fotográficos de atividades realizadas na escola.

1.5 Grupos de Crianças

As características de cada criança influenciam o grupo, e por isso é importante tê-las em consideração, analisar como são os grupos de crianças no seu todo, mas também tendo em consideração alguns aspetos individuais. O planeamento da ação educativa deve partir daquilo que as crianças já experienciaram, conhecem e compreendem, de forma a proporcionar-se experiências desafiantes (Siraj-Blatchford, 2004).

No grupo de creche (cf. Tabela D4) existiam 13 crianças, 11 do género masculino e 2 do género feminino. Oito crianças já vinham juntas do berçário e cinco crianças integraram o grupo em agosto ou setembro. Todas as crianças já tinham comemorado o primeiro aniversário. O nível de desenvolvimento das crianças era, naturalmente, diferenciado. A criança mais nova apenas começou a andar em outubro, e o nível de linguagem na maioria das crianças ainda era muito imaturo. Tal como seria esperado para a idade, ainda estavam numa fase muito egocêntrica o que, na relação com os pares, gera alguns conflitos que tentam resolver de forma física³, mas são também capazes de, por vezes, estar atento ao outro e ter gestos de carinho⁴.

No grupo de JI existiam 25 crianças, 13 do género masculino e 12 do género feminino. O grupo foi formado em setembro, integrando dezasseis crianças de quatro e de cinco anos que já frequentavam a instituição e nove crianças, com três e cinco anos, que apenas integraram a instituição em setembro. Em termos de idade (cf. Tabela D5), aquando do início do estágio, a 19 de fevereiro, existiam sete crianças com três anos, nove crianças com quatro anos e nove crianças com cinco anos.

No início do estágio fiz uma pequena observação informal de cada criança, (cf.

³ “Nem sempre foi fácil estar atenta à(s) criança(s) que estava a fazer digitinta (algumas ainda tentaram levar as mãos à boca) e às outras crianças, que estavam a brincar e que por vezes entravam em conflito (principalmente o M. A., o G. N. e o D. C., que hoje estavam especialmente implicativos, a tirar objetos aos outros e a bater) (...)” – Portefólio de Creche: reflexão de 23 de outubro de 2014, p.35.

⁴ “O D. C. viu-nos e veio ter connosco, e quando lhe disse que o H. L. estava triste e que precisava de uma festinha na cara, o D. C. (que às vezes dá uns abraços demasiado fortes aos amigos) fez uma festa muito suave e sorriu para o H. L.. O H. L. pareceu gostar (...)” – Portefólio de creche: reflexão de 17 de outubro de 2014, p. 26.

tabela D6), e considere que este grupo de crianças era interessado, participativo, agitado e com pouco sentido de grupo. Revelavam ainda alguma dificuldade na resolução de problemas, necessitando da ajuda do adulto. Naquele momento estavam à-vontade com o MEM, os seus momentos de planeamento, concretização e avaliação, ainda que não soubessem/conseguissem usar todos os instrumentos da sala.

1.6 Análise reflexiva sobre o espaço, o tempo e as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores

Uma condição essencial para um bom trabalho em EI é a qualidade do contexto, que deve “. . . responder às características e necessidades das crianças.” (Portugal, 2000, p.86).

A organização do espaço, em creche, deve, como refere Portugal (2012) “. . . facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.” (Portugal, 2012, p. 12). A sala da creche (cf. Figura E1) não tem áreas definidas, mas sim alguns espaços delineados que permitem a livre circulação das crianças. As mesas são utilizadas quando existe alguma atividade que delas necessitem, e as brincadeiras livres decorrem em todo o espaço da sala. Existem uns cabides na parede exterior, que dá para o corredor, onde cada criança pendura a sua roupa e a sua mochila.

A sala de JI (cf. Figura E2) foi organizada pela educadora, tendo em conta o espaço e o local de alguns objetos, como o lavatório, as tomadas e a ficha de acesso à internet. Assim, foram criadas sete áreas de trabalho específico, com um número concreto de crianças que aí podem estar, que foi definido com o grupo de crianças, e uma área polivalente, para trabalhos em grande grupo. Todas as áreas são delimitadas por móveis baixos, que servem também de apoio a essa área, mas que permitem a livre circulação e escolha de cada criança por uma área e supervisão do adulto, ao longe. As mesas são utilizadas sempre que existe alguma atividade que delas necessitem, e as brincadeiras livres decorrem em todo o espaço da sala.

A sala tem uma parede em vidro, onde está a porta para o exterior, e as outras três

paredes têm uma faixa larga em cortiça, no comprimento de cada parede. Cada sala tem também uma arrecadação, onde estão guardados os trabalhos das crianças e alguns materiais. A maioria dos materiais existentes em cada área já existiam na sala, mas é solicitado aos pais/encarregados de educação que colaborarem no enriquecimento de cada área, sempre que possível, através de roupas e acessórios para a área do faz de conta, materiais de desperdício para a área da expressão plástica ou trazendo algum jogo/brinquedo para ser explorado numa área.

Todas as salas do JI têm um recanto, entre a sala e o corredor, com cabides e um banco corrido em forma de “U”, onde as crianças deixam os seus casacos, brinquedos, mudas de roupa (dentro de uma caixa), uma mesa com as garrafas de água, entre outros. Esta zona é designada a zona dos cabides.

A existência de um recreio exterior nas duas instituições “. . . permite aos bebés e às crianças expandirem a sua exploração e brincadeira para um contexto exterior” (Post & Hohmann, 2011, p.269). Na creche, as crianças iam ao recreio quando estava bom tempo⁵, e era uma das atividades que a educadora fazia questão de realizar sempre que o tempo permitia. Esta condicionante também se verificava no JI, mas sempre que possível as crianças eram recebidas de manhã no recreio, onde também iam depois de almoço e por vezes também à tarde, depois do lanche, em sistema de rotatividade com as outras salas. Por vezes as crianças também iam brincar para o recreio lateral que existe em todas as salas⁶.

Em EI é muito importante a existência de uma rotina diária, ainda que, pontualmente, esta se altere – as rotinas “. . . atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir” (Zabalza, 1998, p. 52). A rotina permite que as crianças sigam e compreendam os acontecimentos mas também que os adultos organizem o tempo com as crianças

⁵“Depois do lanche, e aproveitando o bom tempo, foram brincar para o recreio, regressando à sala por volta das 16h45” – Portefólio de creche: reflexão de 29 de outubro de 2014, p. 45.

⁶ “Sendo assim, a educadora cooperante optou por deixar as crianças irem brincar para o recreio lateral e reuniu apenas com as crianças do projeto dos “Bombeiros”. Fui com as crianças para o recreio, e aproveitei para observar as relações que estabelecem umas com as outras nestes momentos mais lúdicos.” – Portefólio de JI: reflexão de 26 de fevereiro de 2014, p. 27.

(Hohmann & Weikart, 2009). Post e Hohmann (2013) referem os dois princípios básicos que os horários e rotinas diárias devem respeitar: serem previsíveis, mas flexíveis, e estarem sempre de acordo com o conceito de aprendizagem ativa.

Em creche, a abordagem adequada deve basear-se nas rotinas do dia-a-dia (que estão, necessariamente, centradas nas necessidades básicas como a alimentação e o sono) e nas atividades livres e na interação que é estabelecida entre o adulto e a criança nestes momentos (Cardoso, 2010; Portugal, 2000). As necessidades das crianças entre os 0 e os 3 anos passam pela atenção às suas necessidades físicas, necessidades de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de significados e de valores (Portugal, 2012), e portanto é função do educador assegurar a sua satisfação.

Estas premissas foram verificadas na creche (cf. Tabela F8), na rotina diária que era mantida. Esta necessidade de centrar o horário e as rotinas na criança ajudam a “. . . promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças.” (Araújo, 2013, p.42). A rotina semanal tinha poucas alterações, apenas nos dias em que havia aula de motricidade e música (cf. Tabela F9).

Em JI, a rotina semanal da sala (cf. Tabela F10) foi organizada com o grupo, de forma a responder às suas necessidades e aos pressupostos educativos, e foi registado na agenda semanal (cf. Figura F3), que está exposta na sala e que pode ser consultada sempre que necessário. O dia na sala (cf. Tabela F11) inicia-se com o “Quero mostrar, Contar ou Escrever” (QCME), seguido da planificação em conselho, em que se programa as atividades do dia de acordo com a agenda semanal. Em seguida as crianças comem a fruta, e logo se iniciam as atividades planeadas. Os momentos de higiene antecedem e precedem cada momento de refeição, mas as crianças são autónomas para irem à casa de banho sempre que tenham necessidade.

Analisando os projetos educativos das duas instituições verifica-se que pretendem promover a formação integral e individualizada de cada criança, em todas as dimensões do seu Ser (afetivo, moral, social e intelectual), onde a ligação escola-família é muito fomentado e incentivada.

Na Creche, as educadoras não seguem uma metodologia específica, ao longo do ano são desenvolvidos temas e subtemas que possibilitam à criança adquirir

competências, tendo em conta a sua faixa etária.

No JI desenvolvem “um currículo emergente, contextualizado e constantemente reajustado às necessidades e interesses dos grupos” (Instituição B, p. 1). Esta abordagem concretiza-se da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e no modelo pedagógico do MEM.

O projeto é uma investigação realizada pelas crianças, com base num seu interesse. A utilização do termo trabalho de projeto remete para um abordagem à educação de infância, ou seja, uma forma de ensinar e aprender (Katz & Chard, 2009). Implica uma tomada de iniciativa por parte da criança, tornando-se ativa no planeamento, no desenvolvimento e na avaliação do seu trabalho (Katz & Chard, 2009). Niza (2007) refere que muitos projetos surgem das conversas no acolhimento da manhã, onde as notícias as coisas que as crianças trazem de casa e partilham com o grupo se transformam em objeto de estudo.

Outro aspeto muito importante na MTP prende-se com a vivência de hábitos de trabalho em grupo e cooperativo e de valores democráticos. Estes valores apenas se estabelecem nas relações diárias com os outros, não é possível impô-los (Ministério da Educação, 1997). Katz e Chard (2009) afirmam o mesmo, referindo que o trabalho de projeto “. . . fornece uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de um etos cooperativo” (Katz & Chard, 2009 p.13), uma vez que as crianças trabalham em conjunto para atingir objetivos comuns. Outro fator relevante é o trabalho de projeto reproduzir o processo de “. . . construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano.” (Niza, 2007, p. 128).

Katz e Chard (2009) identificam as principais componentes do trabalho de projeto como sendo “. . . discussão em grupo, dramatização, pesquisa, visitas de estudo, entrevistas a especialistas e o uso de objetos reais na documentação da sala de atividade e na exposição do trabalho, bem como nos resultados e conclusões.” (Katz & Chard, 2009, p.100).

O trabalho de projeto, no MEM, organiza-se em cinco momentos: Formulação, Balanço Diagnóstico, Divisão e Distribuição do Trabalho, Realização do Trabalho e Comunicação (Niza, 2007).

Um momento importante no processo trabalho de projeto é a

comunicação/divulgação das competências/conhecimentos adquiridos. A comunicação das aprendizagens feitas é um dos últimos momentos do projeto. Nesta última atividade, o educador consegue avaliar o impacto que as atividades vividas pelas crianças tiveram para a aprendizagem de instrumentos culturais (tais como linguagem oral e escrita e linguagem científica) e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como a atenção, memória, imaginação e reflexão) (Vygotsky, 1998, em Oliveira-Formosinho, 2011). A comunicação do que se aprendeu também tem uma função social, pois permite que as aprendizagens sejam partilhadas e avaliadas com o grupo (Folque, 2012).

A avaliação deve ser realizada com o educador e as crianças, em auto e heteroavaliação, em reflexão conjunta. Para a avaliação do processo do projeto pode-se obter alguns dados através de uma observação planeada, mas noutras alturas poderá ser necessário planear atividades específicas de forma a perceber os conhecimentos e/ou competências das crianças (Siraj-Blatchford, 2004).

Sendo que todas as educadoras da Instituição B trabalham segundo a metodologia preconizada pelo MEM, torna-se importante perceber um pouco melhor esta maneira de trabalhar.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) surge em 1966, na convergência de três práticas nacionais, inspirado na pedagogia de Freinet e contextualizado teoricamente pela reflexão de professores portugueses (Niza, 2007). Propõe-se ser um “. . . modelo sociocêntrico [*sic*] de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e jovens, através de uma ação democrática exemplificante, no decurso da educação formal Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 2012, p. 95,96). As finalidades educativas defendidas pelo MEM são a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Cardoso, 2010; Niza, 2007). Para a EI, o MEM indica três condições essenciais (Folque, 2012):

- Grupos organizados verticalmente, isto é, com crianças de diferentes idades e capacidades;
- Manutenção de um clima de livre expressão das crianças, mantendo uma valorização pública dos seus conhecimentos e experiências;

- Proporcionar às crianças “. . . *tempo lúdico para explorarem e descobrirem* materiais e documento e . . . [para serem] encorajadas a colocarem as suas próprias interrogações e a sentirem “espanto”” (Folque, 2012, p. 53)

No espaço educativo estão presentes diversos instrumentos de pilotagem, como o Plano de Atividades, a Lista Semanal dos Projetos, o Quadro Semanal da Distribuição das Tarefas, o Mapa Mensal das Presenças e o Diário do Grupo, que são de construção participada pelas crianças e educadores (Folque, 2012; Niza, 2007). As salas são constituídas por seis áreas básicas de atividade (área da biblioteca, área da garagem e construções, área da matemática e experiências, área da expressão plástica, área da escrita e da linguagem e a área do faz de conta) e uma área polivalente, no centro da sala, para trabalhos em grande grupo (Niza, 2007). Nas salas que seguem este modelo, o dia começa com o Acolhimento, em que todos participam e planificam as atividades e projetos do dia, seguindo depois as crianças para as atividades escolhidas, apoiadas por vezes pelo educador, e no final da tarde faz-se o Balanço em Conselho, onde todos avaliam as tarefas planeadas (Folque, 2012; Niza, 2007). À sexta-feira à tarde realiza-se a Reunião em Conselho, onde se discute cada coluna do Diário, e onde, a partir desta reflexão conjunta, “se constroem regras de convivência, que constituem as listas de decisões tomadas em conselho e que são fixadas na parede enquanto leis de grupo, a seguir democraticamente e só revogáveis em conselho” (Niza, 2007, p. 138). O educador tem um papel fundamental neste processo. Deve assumir-se como promotor da organização participada, dinamizador da cooperação, animador cívico e moral do treino democrático, auditor ativo de forma a provocarem a livre expressão e a atitude crítica (Niza, 2007).

Outro fator fundamental no modelo pedagógico do MEM é o educador conhecer a criança e trabalhar na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Aliás, este conceito de Vigotsky está também subjacente na MTP, e é definido como “. . . a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com a orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978, em Folque, 2012, pp. 72). A este termo está também associado o termo *scaffolding* (em português utiliza-se andaime), que significa o suporte temporário e ajustável que o adulto pode dar, de forma a que a criança progrida no seu

desenvolvimento, e que pode ser retirado quando já não é necessário (Brown e Palinsar, 1986, em Katz, Evangelou e Hartman, 1990).

2. Metodologia

2.1 Amostra

Neste estudo participou o grupo de JI com que fiz a PPS e, previamente, solicitei aos encarregados de educação (cf. anexo A) a autorização para a participação das crianças neste trabalho. Posteriormente, pedi permissão às crianças para utilizar os seus dados e também, de forma a proteger a sua identidade, que escolhessem o nome pelo qual gostariam de ser identificadas neste trabalho.

Como referido anteriormente, o grupo de JI é formado por 25 crianças, 12 do género feminino e 13 do género masculino, com idades compreendidas, no início da PPS, entre os três e os cinco anos (cf. Tabela D5).

2.2 Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Foram utilizadas duas formas de recolha de dados: um questionário e notas de campo (derivadas da observação naturalista e da recolha das vozes das crianças).

Assim que decidi que me ia debruçar sobre as relações entre as crianças nos grupos heterogéneos, em março, apliquei o Teste Sociométrico de Northway e Weld (1976). Este teste, sob a forma de um questionário, permite perceber as relações sociais que se estabelecem num grupo. Segundo as autoras (1976) este teste tem quatro possibilidades/objetivos:

- Descobrir o grau de aceitação de uma criança pelos pares, através do número de vezes que ela é escolhida (a chamada “posição sociométrica”);
- Perceber quais os maiores amigos de uma criança e verificar se ela tem muitos ou poucos amigos e se os amigos que ela escolhe também a escolhem;
- Entender a estrutura do grupo como um todo, se existem pequenos grupos mais fechados, se há separação entre rapazes e raparigas;
- Se os testes forem aplicados em alturas diferentes é possível verificar como tem evoluído a estrutura do grupo, a posição sociométrica de cada criança e as relações entre

elas.

O teste sociométrico aplicado às crianças, no seguimento do que Northway e Weld (1976) recomendam, consistiu em três questões em que as crianças identificavam as suas preferências em três situações da vida real (cf. Anexo H): trabalhar (realizar projetos), brincar (no recreio) e numa situação específica (ir a sua casa brincar). Apesar de as mesmas autoras (1976) referirem a eventual perniciosidade da existência de perguntas negativas, optei por incluir as mesmas três perguntas mas com as rejeições, para perceber se existem crianças que se mantêm “à margem” do grupo.

Através da aplicação deste teste pretendia perceber a dinâmica do grupo e obter resposta para as seguintes questões:

- Existe uma preferência clara pelas crianças mais velhas, consideradas mais competentes, na questão relativa ao trabalho de projeto?

- Existe uma rejeição das crianças mais novas, vistas como menos competentes, na questão relativa ao trabalho de projeto?

- Existe uma preferência pelas crianças da mesma faixa etária nas questões de brincar no recreio e em casa?

- Existem subgrupos dentro da turma, organizados pela idade?

Durante o período da PPS tive o cuidado em organizar algumas atividades em que as crianças trabalhassem em pares ou pequenos grupos definidos por mim, possibilitando assim que “descobrissem” outros parceiros de trabalho e de jogo. Um exemplo disso foi a atividade de linguagem realizada no dia 12 de maio⁷.

Na primeira aplicação do teste, em março, senti a maioria das crianças mais retraída em responder. Tive o cuidado de colocar as questões em situação individual e expliquei às crianças que estava a colocar aquelas perguntas para perceber quais eram os amigos com quem eles estavam mais e aqueles com quem estavam menos, e que as suas respostas não iam ser transmitidas a ninguém. Inicialmente coloquei todas as questões positivas primeiro e só depois as negativas, mas apercebi-me que as crianças, principalmente as mais novas, facilmente se contradiziam. Passei a colocar a questão

⁷ “Trabalho de linguagem definido por eles, procurar palavras começadas por uma letra. Fiz pares (Tomás/Diogo, Maria/Joaquim, Vicente/Cristina, Miguel/Bárbara, João/Frederico)” – Portefólio de JI: reflexão de 12 de maio, p. 83

positiva seguida da negativa, e as contradições diminuíram drasticamente. Em junho, quando voltei a aplicar o questionário, notei que as crianças responderam com mais propriedade, não voltando a acontecer respostas contraditórias. Neste momento, como senti as crianças mais recetivas e apercebi-me que as suas respostas eram mais consistentes, senti-me mais à vontade para questionar as razões das suas opções. Foi muito interessante escutar as crianças e perceber algumas razões das suas escolhas, ainda que algumas tenham dado respostas menos adequadas⁸.

3. Análise Reflexiva da Intervenção

A caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, apresentada anteriormente, permitiu a recolha de dados e informações importante para delinear um plano de ação para uma prática adequada a cada contexto. Este ponto pretende ser uma reflexão sobre a identificação e fundamentação das minhas intenções para ação pedagógica, desenvolvida durante a PPS em Creche e em JI, assim como a identificação da problemática. A problemática prende-se com a construção de um sentido de grupo num grupo heterogéneo. É feita uma revisão de literatura sobre este tema e, em seguida, a análise e discussão de algumas ações desenvolvidas no âmbito deste tema, finalizando com as conclusões.

3.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

O papel do educador é potenciar o processo de desenvolvimento, de crescimento, das crianças. Num mundo em constante mudança e cada vez mais multicultural, é fundamental ser capaz de criar um contexto educativo rico em conhecimentos e valores morais. É essencial educar a criança para uma sociedade, tal como Dewey (1994) refere, “(...) de pessoas livres na qual todos, pelo seu trabalho, contribuam para a libertação e enriquecimento da vida dos outros, [e que este] é o único ambiente no qual um indivíduo pode realmente crescer normalmente e atingir o seu máximo potencial” (Dewey, 1994, p.8). Aqui, o educador deve funcionar como um modelo, mas um modelo real, com pontos

⁸ Nota de campo: «Perguntei à Violeta (5 anos) porque é que gostava de fazer projetos com a Francisca e ela respondeu-me “porque ela tem caracóis”» – 12 de junho de 2015

fortes e pontos fracos (Vasconcelos, 1987).

Na PPS foi objetivo promover o desenvolvimento de cada criança, procurando em cada uma as suas características que são uma mais valia para o grupo. Para isso, foi necessário uma constante reflexão e observação sobre as suas capacidades e as dificuldades que ia encontrar pelo caminho, procurando formas de a ajudar a superá-las, “em direcção [sic] a uma maior autoconfiança, em direcção [sic] a uma atitude mais reflexiva e interrogante, mais capaz de um esforço persistente ao encontrar obstáculos” (Dewey, 1994, p. 6), tornando-a cada vez mais autónoma⁹. O trabalho do educador é, como diz Vasconcelos, “servir a criança através de um trabalho comprometido” (Vasconcelos, 1987, p.16). Este compromisso precisa de uma reflexão constante sobre a prática diária, tal como Freire (2012) afirma: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2012, p. 49)¹⁰. Neste processo deve-se ter sempre por base a noção da criança como sujeito de direitos, sujeito que age sobre o mundo, e portanto deve estar envolvida no processo de aprendizagem, capaz de construir ativamente as aprendizagens¹¹ – premissa nas pedagogias ativas em que a criança é vista como um ser ativo, implicada e envolvida no seu desenvolvimento e aprendizagens e consciente do seu próprio poder (Cardoso, 2010). Só assim poderá dar

⁹ “Ainda antes do QMCE estivemos a definir os responsáveis pelas tarefas. Repeti a tarefa para o Manuel e Rebeca [3 anos], responsáveis pelas plantas. A semana passada nunca se lembraram, e por isso falei com o grupo e sugeri dar a oportunidade de eles serem novamente responsáveis pelas plantas. O Martim refilou logo, que eles estavam a repetir a tarefa, mas eu expliquei que eles eram capazes, e que talvez precisassem de mais uma oportunidade de mostrarem as suas capacidades, tal como ele já teve tantas oportunidades, dadas pelos adultos e pelos pares. Ele ficou um pouco envergonhado e anuiu. Pareceu-me que o Manuel levou esta conversa um pouco mais a sério do que a Rebeca que se manteve um pouco distraída enquanto o Manuel olhava para mim e ia acenando com a cabeça.

Quando voltaram à sala depois de comerem a fruta nos cabides, o Manuel veio ter comigo e perguntou-me “Maria, posso ir regar as plantas?”. Fiquei contentíssima! Dei-lhe os parabéns pela iniciativa, e perguntei-lhe com quem deveria fazer a tarefa. Ele disse que era com a Rebeca, e então sugeri que fosse ter com para irem os dois juntos regar as plantas. O Manuel teve alguma dificuldade em conseguir falar com a Rebeca, pois ela estava fixada na área das construções, que era para onde ela queria ir. Com a minha ajuda, que chamei a Rebeca, o que a fez parar, o Manuel conseguiu falar com ela e dizer-lhe que tinham de ir regar as plantas. Alguns colegas, como o Ricardo, que os viram a fazer a tarefa, foram ter com eles a dar-lhes os parabéns.” – Portefólio de JI: reflexão de 11 de maio, p. 82

¹⁰ “Não soube muito bem lidar com a situação, e, lembrando-me de ter lido sobre isto num livro de Brazelton (2009), tomei uma “nota mental” de ir procurar a informação quando chegasse a casa.” – Portefólio de creche: reflexão de 28 de outubro, p. 40.

¹¹ “Senti que passa por nós permitir que as crianças abram os seus horizontes e experimentem coisas novas, ainda que para isso tenhamos que ser nós a mostrar um pouco do caminho – e elas são capazes de fazer as suas próprias descobertas.” – Portefólio de JI: reflexão de 27 de fevereiro, p. 29.

um significado à experiência e atuar com confiança no mundo.

Mas nem a criança nem o educador vivem num mundo fechado, numa redoma, na escola. Estamos sempre em contacto com o mundo que nos rodeia, inseridos numa sociedade –“(…) este ambiente está constantemente a interagir com aquilo que as crianças e jovens lhe trazem, e o resultado é o moldar dos seus interesses, mentes e carácter – seja educativamente ou deseducativamente [*sic*].” (Dewey, 1994, p.7). É fundamental educar as crianças num clima de cooperação e solidariedade, valores fundamentais na vida democrática preconizados pelo MEM (Folque, 2012). Também se considera fundamental o papel da família e da comunidade na prática educativa¹², pois só assim se cumprem os objetivos acima descritos.

Apesar das limitações temporais que não permitiram a realização de uma semana de observação em contexto de creche, a facilidade de comunicação com a educadora cooperante e integração no grupo, permitiram um rápido conhecimento das características gerais do grupo, das rotinas da sala, das opções e intenções educativas da educadora cooperante, dos temas que iriam ser trabalhados, das atividades já planeadas, podendo assim delinear uma planificação geral do que ambicionava para as crianças (cf. Tabela G11), de acordo com o que é trabalhado pela equipa pedagógica da Instituição A. Numa situação completamente oposta, aquando da realização da PPS em JI, uma vez que trabalho na Instituição onde esta foi realizada, já conhecia as características gerais do grupo, as rotinas de sala, as opções e as intenções educativas da educadora cooperante, o que facilitou a construção de um plano de ação para a minha prática (cf. Tabela G12).

A planificação geral para a creche teve como base aquilo que acredito que é a importância da creche, que é também o que é preconizado na Instituição A: “. . . aquilo que os bebés precisam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos.” (Portugal, 2010, p.89). Acredito também que deve ser dada relevância ao ambiente educativo proporcionado, ao papel responsivo e facilitador

¹² “À tarde tivemos uma visita ao Quartel dos Bombeiros da zona, no âmbito de um projeto sobre os bombeiros. A visita foi marcada com o auxílio do avô de uma das crianças, que trabalha nos Bombeiros.” – Portefólio de JI: Reflexão de 19 de fevereiro, p. 24

do adulto e “ . . . ao brincar/actividade [*sic*] espontânea das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico a desenvolver e à participação efectiva [*sic*] das crianças nos contextos.” (Cardoso, 2010, p. 5).

Já em JI, a preocupação foi pensar numa planificação geral com base naquilo que acredito que é fundamental neste contexto: proporcionar, com e às crianças, os momentos, as atividades, os materiais, as experiências que lhes permitam desenvolver competências sociais e afetivas para que possam apropriar-se “ . . . dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 2007, pp. 127).

3.2 Identificação da problemática

A escolha da problemática não foi fácil. Inicialmente, ainda em creche, a problemática identificada foi a grafomotricidade. As crianças da creche estavam a iniciar a pega dos materiais de escrita e, conhecendo o contexto de JI, sabia que esta era uma preocupação das educadoras relativamente às crianças. No entanto, quando regressei da licença de maternidade, em dezembro, apercebi-me que a problemática dos grupos heterogéneos estava ainda bastante acesa. Uma vez que na creche também estive atenta às relações que as crianças começavam a estabelecer umas com as outras, foi então que decidi debruçar-me sobre as relações que as crianças estabelecem entre si nos grupos heterogéneos.

Até ao ano letivo passado os dez grupos de JI tinham uma organização horizontal, isto é, eram homogéneos relativamente à idade, mas, por motivos pedagógicos e de forma a ir ao encontro dos princípios pedagógicos da Instituição, optou-se por reorganizar os grupos de forma a passarem a ser heterogéneos. Foram feitas algumas reuniões, com os pais, algumas com especialistas de EI, para explicar a decisão e como ia funcionar esta passagem. Foi preciso pensar nas crianças e como se poderia formar novos grupos “equilibrados” relativamente ao género, idade, capacidades e respeitando, tanto quanto, as preferências das crianças.

No regresso à Instituição, em dezembro, apercebi-me que o grupo da sala “azul” era o que, aparentemente, estava com mais dificuldade em se constituir e sentir como um

grupo¹³. Das nove crianças de cinco anos, apenas duas, a Clara e a Luana, eram novas na instituição, e, sendo que as outras sete crianças formavam um grupo mais fechado, acabaram por formar relações mais estreitas com as duas meninas de quatro anos e com as de três anos. As nove crianças de quatro anos vinham de duas turmas diferentes: o Diogo, o João, a Bárbara e a Maria de uma turma, o Tomás, o Miguel, o Frederico, o Vicente e o Joaquim de outra. Nas outras turmas a nova organização foi melhor aceite pelas crianças e mais facilmente se estabeleceu um clima de grupo como um todo. Por estes motivos, pareceu-me interessante e pertinente tentar perceber se existem estudos sobre os grupos heterogéneos e as suas dinâmicas, e como poderíamos ajudar as crianças no estabelecimento de um espírito de grupo.

3.3 Revisão da literatura

Como referido anteriormente, uma das condições essenciais na EI no modelo pedagógico do MEM é a existência de grupos heterogéneos, isto é, com crianças de diferentes idades e capacidades (Folque, 2012). Esta condição tem como objetivo:

“... enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado.” (Niza, 1992, em Folque, 2012, p. 53).

O conceito de grupos heterogéneos não é novo. Existe há bastante tempo, principalmente nas zonas mais rurais, de escolas mais pequenas, e em grupos de II e do 1º Ciclo do Ensino Básico onde não existem elementos suficientes para formar turmas homogéneas relativamente à idade (Lemos, 2001). A organização de turmas em grupos homogéneos com base na idade tem subjacente o princípio que todas as crianças na sala têm o mesmo desenvolvimento e que, por isso, estarão disponíveis para as mesmas aprendizagens (Rasmussen, 2005). No entanto, em 1959, Goodlad e Anderson publicaram

¹³ “Um dos temas da reunião [de pais] era a adaptação das crianças ao novo grupo, e a educadora cooperante perguntou às crianças como se tinham sentido nesta mudança. A maioria das crianças quis falar, e disseram que tinha sido difícil ao início, porque gostavam das amigas da sala “antiga” e da antiga educadora, mas que agora gostavam muito da sala, dos amigos, da educadora e da auxiliar. A Luana disse que gostava mais desta nova escola, mas a Clara disse que ainda tinha saudades da escola antiga; o Ricardo não quis falar.” – Portefólio de II: reflexão de 25 de fevereiro, p. 26.

o livro “The Non-Graded Elementary School” (Katz, Evangelou & Hartman, 1990), onde realçam que a idade não é um indicador perfeito das aquisições que uma criança deve fazer em determinada altura, até porque crianças da mesma idade podem variar mais de dois anos no seu desenvolvimento individual (Rasmussen, 2005). Especialistas no desenvolvimento infantil referem que as crianças progridem sequencialmente através das etapas de desenvolvimento, mas que tal progresso não é uniforme para todas elas (Rasmussen, 2005). Katz et al. (1990) comparam a organização das escolas em grupos homogéneos a uma fábrica, em que se usa uma linha de montagem para sujeitar materiais homogéneos a tratamentos iguais de forma a obter produtos uniformes. Tal como refere Goodlad (1987, em Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana & Guimarães, 2011), “não se deve esperar que as crianças da mesma idade adquiram as mesmas competências, da mesma forma, no mesmo dia e ao mesmo tempo” (Teixeira et al, 2011, p. 58).

As famílias são, normalmente, heterogéneas em relação à idade, o que permite aos elementos mais novos observar e imitar um vasto leque de competências em vários domínios (Katz et al., 1990). No entanto, uma das razões para implementar grupos heterogéneos relaciona-se com o facto de, atualmente, os contextos em que ocorrem interações entre as crianças serem as escolas, em substituição das famílias e dos vizinhos (Katz et al., 1990; Rasmussen, 2005; Teixeira et al., 2011). Katz et al. (1990) colocam a questão se as crianças estariam a perder algo valioso por terem poucas oportunidades de interagirem com crianças mais velhas e com crianças mais novas.

A composição de grupos heterogéneos nas escolas pode ser feita por dois motivos: por motivos administrativos ou pela implementação de modelo pedagógicos específicos (Lemos, 2001). No caso na Instituição B o motivo foi a adequação ao que está preconizado no MEM. O MEM adota uma perspetiva sociocêntrica da educação, em que o grupo é visto como o principal agente do desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças, pois as novas capacidades e conhecimentos desenvolvidos por cada criança resultam da “. . . apropriação que se realiza a partir de interacções [*sic*] sociais com outros mais experientes” (Folque, 2012, p. 67). Este é o chamado modelo de internalização do desenvolvimento, que aponta que a aprendizagem individual é organizada pelo contexto social onde ocorre (Folque, 2012).

Os grupos heterogêneos correspondem a turmas com crianças com pelo menos um ano de diferença (Katz et al., 1990). Ellis, Rogoff e Cromer (1981, em Katz et al., 1990) observaram, num grupo de crianças grande o suficiente para permitir agrupamentos etários homogêneos, que era mais comum as crianças procurarem pares com mais de um ano de diferença. Nos grupos heterogêneos, é possível que as crianças mantenham amizades com crianças mais velhas e mais novas, o que lhes permite ser uma criança das mais novas e uma das mais velhas, dando-lhes várias perspectivas de interação e envolvimento num grupo (Rasmussen, 2005).

Misturar crianças em diferentes etapas de desenvolvimento, com interesses, capacidades e estilos de aprendizagem diferentes permite uma interação dinâmica (Rasmussen, 2005). Tal vai fomentar a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão liderança, apoio e empatia nas mais velhas, e estas verão nas mais novas uma necessidade de orientação e ajuda (Gray, 2011; Rasmussen, 2005). O espírito colaborativo substitui o competitivo, tão natural em grupos homogêneos. Nestes contextos, em que as crianças mais velhas ajudam a organizar as mais novas, em vez de as tentar dominar, permite-lhes treinar técnicas de liderança (Katz et al., 1990). Nos momentos em que as crianças mais velhas são encorajadas a lembrar e ajudar as crianças mais novas a cumprir as regras da sala, o desenvolvimento da sua auto-regulação está a ser ampliado (Katz et al., 1990). Este espírito de “cuidar” que as crianças mais novas vivenciam, vai torná-las capazes de o replicar mais tarde, quando forem as mais velhas do grupo (Teixeira et al., 2011). Estas capacidades sociais são apreendidas em situação de interação com outras crianças, em contexto de brincadeira ou de trabalho – “uma criança aprende a ser um ”amigo” ou um “mandão” através da sua experiência com outros” (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2005, p. 19),

Quando existe uma maior variedade de idades num grupo, maior é, também, o leque de comportamentos aceites pelos adultos e pelas crianças (Anderson & Pavan, 1993, em Teixeira et al., 2011; Katz et al., 1990; Rasmussen, 2005). No entanto, tal pode fazer com que o educador se torne mais consciente das discrepâncias no desenvolvimento numa criança em particular (Katz et al., 1990). Este ambiente, permite que uma criança com um desenvolvimento abaixo de outras com a mesma idade interaja com outras mais novas mas com o mesmo nível de desenvolvimento (Katz et al., 1990), o que pode

umentar a sua motivação e confiança (Kim, 1990, em Katz et al., 1990) e diminuir o *stress* de ter de manter um ritmo que não é o seu (Rasmussen, 2005).

Num estudo de French (1984, em Katz et al., 1990), a idade das crianças não era um fator importante nas escolhas de amizade, o que indica que as crianças não limitavam a sua escolha às crianças da mesma idade.

As brincadeiras com crianças mais velhas permite às mais novas estarem envolvidas em brincadeiras mais interativas e complexas (Gray, 2011; Katz et al., 1990). Num estudo de Mounts e Roopnarine (1987, em Katz et al., 1990), tal como Gray (2011) também refere, ficou demonstrado que as crianças de três anos em grupos heterogéneos integravam brincadeiras mais complexas do que os seus pares em grupos homogéneos – eram capazes de participar em brincadeiras demasiado complexas para iniciarem, mas não demasiado complexas para participar se uma outra criança, mais competente, a iniciasse. Estes resultados vão ao encontro da teoria da ZDP, sendo que, nesta situação, as crianças mais velhas agem como o “andaime” que permite às mais novas brincar com elas (Katz et al., 1990). Gray (2011) sugere que os conceitos de ZDP e de “andaime” se aplicam melhor às interações entre crianças de idades diferentes do que entre adultos e crianças, pois as crianças mais velhas, estando mais próximas ao nível da idade, interesses, habilidades, nível de energia e tempo disponível, mais facilmente se comportam dentro das ZDP das crianças mais novas do que o adulto.

Pavan (1992, em Teixeira et al., 2011) refere que as crianças integradas em grupos heterogéneos mostram melhorias “ao nível da autoestima, aumento das condutas pró-sociais ao nível do cuidar, tolerância, paciência e entreaajuda, atitude positiva e relação à escola, relações interpessoais, responsabilidade individual e diminuição de problemas relacionados com a disciplina” (Teixeira et al., 2011, p. 59).

Como já foi referido, as crianças mais velhas, vendo as mais novas como necessitando de apoio ao nível dos conhecimentos e competências, espontaneamente as ajudam, ensinando, explicando algo que elas não saibam, permitindo assim que, através do processo de comunicação e verbalização do conhecimento, aumentem o seu próprio conhecimento (Rasmussen, 2005). Esta interação entre pares tem valor educativo pois existe um confronto de pontos de vista, o que é natural uma vez que se trata de crianças

em níveis de desenvolvimento diferentes (Folque, 2012).

As interações entre crianças em conflito cognitivo levam a que a criança menos informada, e não necessariamente a mais nova, interiorize novos conhecimentos/competências de reestruturação cognitiva (Brown & Palmesar, 1986, em Katz et al., 1990). Tal só acontece se a criança já tiver alguma noção sobre o assunto, ou seja, se o conhecimento estiver entre a capacidade atual e a capacidade potencial da criança (Brown & Palmesar, 1986, em Katz et al., 1990). Os conflitos cognitivos prováveis de ocorrer nestas interações heterogêneas providenciam contextos de aprendizagem significativa às crianças mais novas, na tentativa de entender as posições apresentadas pelas mais velhas (Katz et al., 1990).

Outro aspeto importante nas relações entre crianças num grupo heterogêneo é que as crianças são capazes de ajustar a sua comunicação, ao nível do comprimento e complexidade das frases, à idade do ouvinte, como Shatz e Gelman (1973, em Katz et al., 1990) apontaram.

Os receios dos pais, relativamente aos grupos heterogêneos, é que as crianças não consigam manter o mesmo nível de competências académicas que as crianças em grupos homogêneos (Roelofs, Veenman & Lern, 1989). Efetivamente, aquando das reuniões com os pais acerca da passagem das turmas de JI a grupos heterogêneos, os pais mais preocupados e zangados com esta mudança eram os pais das crianças com quatro anos¹⁴, pois tinham receio que estas não fossem suficientemente estimulados ao seu potencial máximo. Por outro lado, os pais das crianças mais novas tinham medo que estas se sentissem desamparadas e perdidas. No entanto, na reunião de pais, a 25 de fevereiro, os pais pareciam ter ultrapassado estas questões¹⁵.

Na realidade, existem alguns desafios nos grupos heterogêneos. Por um lado, as crianças mais novas podem tentar aproveitar-se das crianças mais velhas, para que as ajudem em várias tarefas que já são capazes de realizar sozinhas (Rasmussen, 2005). Por

¹⁴As crianças com quatro anos o ano letivo passado, são as atuais crianças com cinco anos

¹⁵“... foi pedido aos pais que falassem um pouco sobre os seus filhos e a sua adaptação, e todos referiram que as crianças se adaptaram muito bem e que estavam contentes com a nova organização vertical dos grupos”. Portefólio de JI: reflexão de 25 de fevereiro, p. 27.

outro lado, as crianças mais velhas podem tornar-se arrogantes ou “mandonas”, e as crianças mais novas sentirem-se intimidadas e oprimidas (Rasmussen, 2005; Teixeira et al., 2011). Estas duas situações ocorreram na sala “azul”. A Violeta (5 anos), ao longo do ano, esteve envolvida em diversas situações de excesso de demonstrações de afeto e por tentar levar as crianças ao colo em algumas deslocações dentro da sala e da instituição – “Nos últimos dias tem havido diversas situações com a Violeta e o Martim, em que eles perturbam e incomodam os colegas com as suas atitudes. A Violeta, normalmente, pelo exagero de afeto às crianças mais novas, que já começam a queixar-se dos seus constantes abraços e beijinhos . . .” (Portefólio de JI: reflexão de 17 de março de 2015). Apesar destas situações ocorrerem principalmente com o Manuel (3 anos), e de ele, inicialmente, rejeitar a Violeta nestes momentos, mais tarde, quase no final do ano letivo, apercebemo-nos (eu e a educadora cooperante) que ele utilizava a Violeta e outras crianças de cinco anos para lhe fazerem pequenos favores, como calçá-lo (quando ele já o consegue fazer sozinho) ou contar alguma coisa ao adulto, sendo que ele ficava ao lado a olhar.

Uma criança mais nova pode tornar-se consciente nas suas, naturais, limitações, físicas ou intelectuais, o que pode resultar em relutância em experimentar coisas novas (Rasmussen, 2005).

Se as diferenças de idade forem muito grandes, as crianças mais velhas podem não se sentir desafiadas e perder o interesse (Rasmussen, 2005).

O educador tem um papel fundamental para que todos possam usufruir dos benefícios dos grupos heterogéneos. Não pode ter a mesma abordagem que a um grupo homogéneo (Roelofset al., 1989). Deve encorajar as crianças a dialogar quando existem conflitos (Teixeira et al., 2011). No seu estudo de avaliação de um projeto piloto na Austrália, Lemos (2001) conclui que o papel do educador é fundamental em qualquer forma de grupo, sendo a qualidade e eficácia do professor que determinam os resultados.

A sala deve ter um tamanho suficiente para que se possam realizar atividades em grande grupo e em pequenos grupos, bem como individuais, e também deve ter áreas para atividades específicas (Teixeira et al., 2011). Também deve possuir uma variedade grande de materiais que permita às crianças abordar um tema de formas diferentes (Rasmussen, 2005). Estas premissas são verificáveis na sala “azul”, com a delimitação de seis grandes

áreas específicas de trabalho, e uma área polivalente, e a existência de material variado.

3.4 Análise e discussão dos resultados

As escolhas de cada criança em cada questão foram colocadas numa tabela em Excel. Para facilitar a leitura da matriz, os nomes das crianças foram agrupados por género e por idade, e colocados na primeira coluna e na primeira linha. Em cada linha são registadas as escolhas feitas pela criança identificada na primeira célula e em cada coluna estão as escolhas recebidas pelos pares. Em cada célula é representada, através de algarismos, a posição em que a criança foi escolhida em cada questão. Uma vez que só é possível cada célula ter três algarismos, de zero a três, consegue-se saber em que questão a criança foi escolhida e em que posição. Depois de preenchida com todos os dados, está criada a matriz sociométrica do grupo. Foram construídas quatro matrizes: uma para as preferências em março e outra para as de junho, e uma para as rejeições de março e outra para as de junho.

As duas últimas colunas, em cada matriz, referem-se ao número de escolhas feitas por cada criança e quantos pares foram escolhidos. Isto permite ter uma noção se existe uma ampla escolha ou se estas se restringem a um pequeno grupo. Após a tabela são determinados os “totais por critério”, “Índice Sociométrico” e o “número de vezes escolhido”. Os “totais por critérios” são determinados pelo número de vezes que cada criança foi escolhida em cada um dos três critérios, o “Índice Sociométrico” corresponde ao Índice de Posição Sociométrica (IPS) é a soma dos valores de cada um dos critérios e o número de vezes escolhido refere-se ao número de vezes que a criança foi escolhida pelos colegas (Northway & Weld, 1976).

Northway e Weld (1976) referem que o IPS pode oscilar entre o zero e 20 ou mais e sugerem a seguinte classificação: 15 ou mais – muito acima da probabilidade; 10 a 14 – acima da probabilidade; 9 – média ou probabilidade; 8 a 4 – abaixo da probabilidade; 3 ou menos – muito abaixo da probabilidade.

As mesmas autoras referem a possibilidade de os resultados mudarem num intervalo de tempo, mas que tal é normal pois as relações e referências sociais estão sempre a mudar (Northway & Weld, 1976).

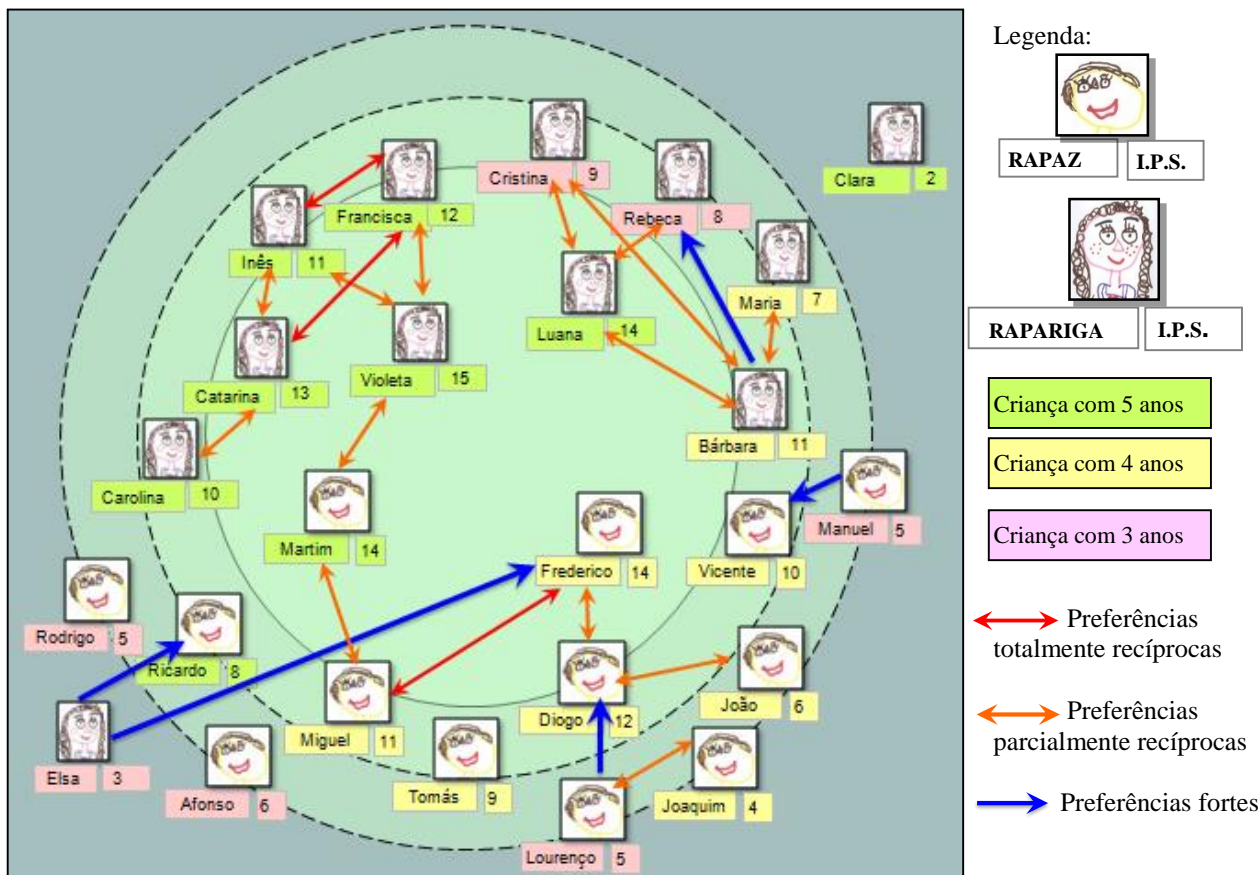


Figura 1- Sociograma de preferências de março. Fonte: elaboração própria

Observando o sociograma das preferências de março (cf. Figura 1), podemos verificar que o IPS varia entre dois e 15. Com o IPS menor encontra-se a Clara e com o IPS maior a Violeta. Ambas as crianças têm cinco anos. Este resultado vem contrariar um pouco as minhas expectativas, pois tinha afirmado, na reflexão semanal de 16 a 20 de março de 2015 que "Para mim é mais visível na Violeta o facto de alguns colegas começarem a rejeitá-la devido às suas atitudes, algo que fui comprovando, por alto, nos questionários sociométricos que já comecei a aplicar" (Portefólio de JI). Podemos também verificar a existências de dois subgrupos dentro da turma, de raparigas, um homogéneo (Francisca, Inês, Catarina e Violeta) e outro heterogéneo (Cristina, Luana e Bárbara), ambos em relação à idade. Estes grupos não são completamente fechados, havendo algumas escolhas fora do grupo. Importa mencionar que o subgrupo da Francisca, Inês, Catarina e Violeta corresponde a algumas das meninas que já vinham juntas do ano letivo passado.

Através da leitura das escolhas na matriz sociométrica de preferências de março

(cf. Tabela I14) podemos perceber que:

- Relativamente às crianças de três anos: escolhem majoritariamente as crianças mais velhas (44% de respostas nas crianças com cinco anos; 43% de respostas nas crianças com quatro anos; 13% de respostas nas crianças com três anos); todas as respostas à primeira pergunta (projetos) são crianças mais velhas; é nas respostas às perguntas de lazer (brincadeira no recreio e em casa) que aparecem os pares da mesma idade¹⁶; apenas a Cristina não aparece abaixo da probabilidade de ser escolhida (IPS <9).

- Relativamente às crianças de quatro anos: escolhem majoritariamente as crianças da mesma faixa etária (54%); depois das crianças da mesma faixa etária, escolhem as crianças de cinco anos na primeira pergunta; depois das crianças da mesma faixa etária, escolhem as crianças de três anos na segunda e terceira pergunta.

- Relativamente às crianças de cinco anos: também escolhem majoritariamente as crianças da mesma faixa etária (64%); na primeira pergunta respondem majoritariamente crianças de cinco anos (70%); na segunda e terceira pergunta, depois das crianças da mesma faixa etária, escolhem as crianças de três anos¹⁷.

As crianças escolheram, em média, 5,8 crianças na soma das três perguntas.

Observando o sociograma das rejeições de março (cf. Figura 2), podemos verificar que o IPS varia entre dois e 18. Com o IPS menor encontra-se o Manuel (3 anos) e com o IPS maior o Tomás (4 anos). Não existem rejeições recíprocas (total ou parcialmente). A Rebeca (3 anos), a Catarina e a Carolina (ambas com 5 anos) têm duas rejeições fortes, e o Tomás (4 anos) e o Martim (5 anos) são alvo de duas rejeições fortes. Comparando com a matriz das preferências, verifica-se que a Violeta acaba por ser uma criança controversa, pois em ambas as matrizes está acima da probabilidade. A Elsa apresenta-se, para os outros, um pouco indiferente, pois está em ambas as matrizes muito abaixo da probabilidade de ser escolhida.

¹⁶ Inicialmente, as respostas do Afonso e da Elsa à terceira pergunta foram os adultos de referência da sala. O Afonso respondeu "Margarida, Isabel, Maria" e a Elsa "Contigo, Margarida".

¹⁷ A Violeta só escolheu crianças de três anos na terceira pergunta e a Inês quis escolher o Martim em quarto lugar na primeira e terceira pergunta, e quando lhe disse que só podiam ser três escolhas respondeu "mas eu quero".

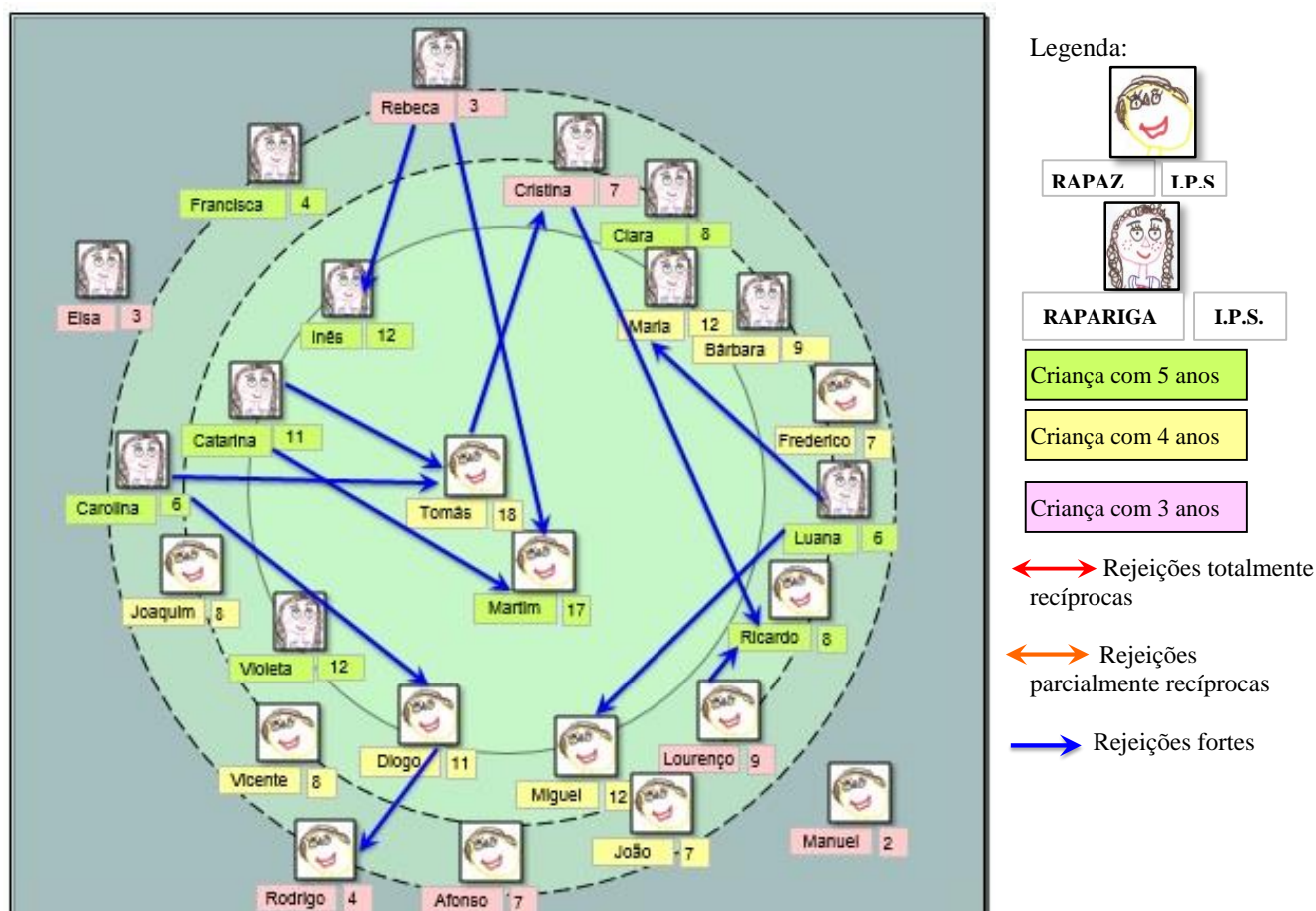


Figura 2- Sociograma de rejeições de março. Fonte: elaboração própria.

Através da leitura das escolhas na matriz sociométrica de rejeições de março (cf. Tabela II5) podemos verificar que:

- As crianças de três anos rejeitam majoritariamente as crianças de cinco anos nos dois tipos de perguntas (projeto e brincar); praticamente não rejeitam os pares da mesma idade (2%) para brincar.

- As crianças de quatro anos rejeitam, primeiramente, as crianças da mesma faixa etária; na primeira pergunta rejeitam menos as crianças de três anos; a rejeição nas perguntas de brincar, depois das crianças da mesma faixa etária, é nas crianças de três anos.

- As crianças de cinco anos rejeitam majoritariamente as crianças de quatro anos, nos dois tipos de perguntas (projeto e brincar); a menor rejeição é para as crianças de três anos.

No geral, as crianças de quatro anos são as mais rejeitadas e as de três anos as menos rejeitadas. As crianças escolheram, em média, 6,6 crianças na soma das três perguntas, ou seja, as rejeições foram mais distribuídas do que as preferências, no mês de março.

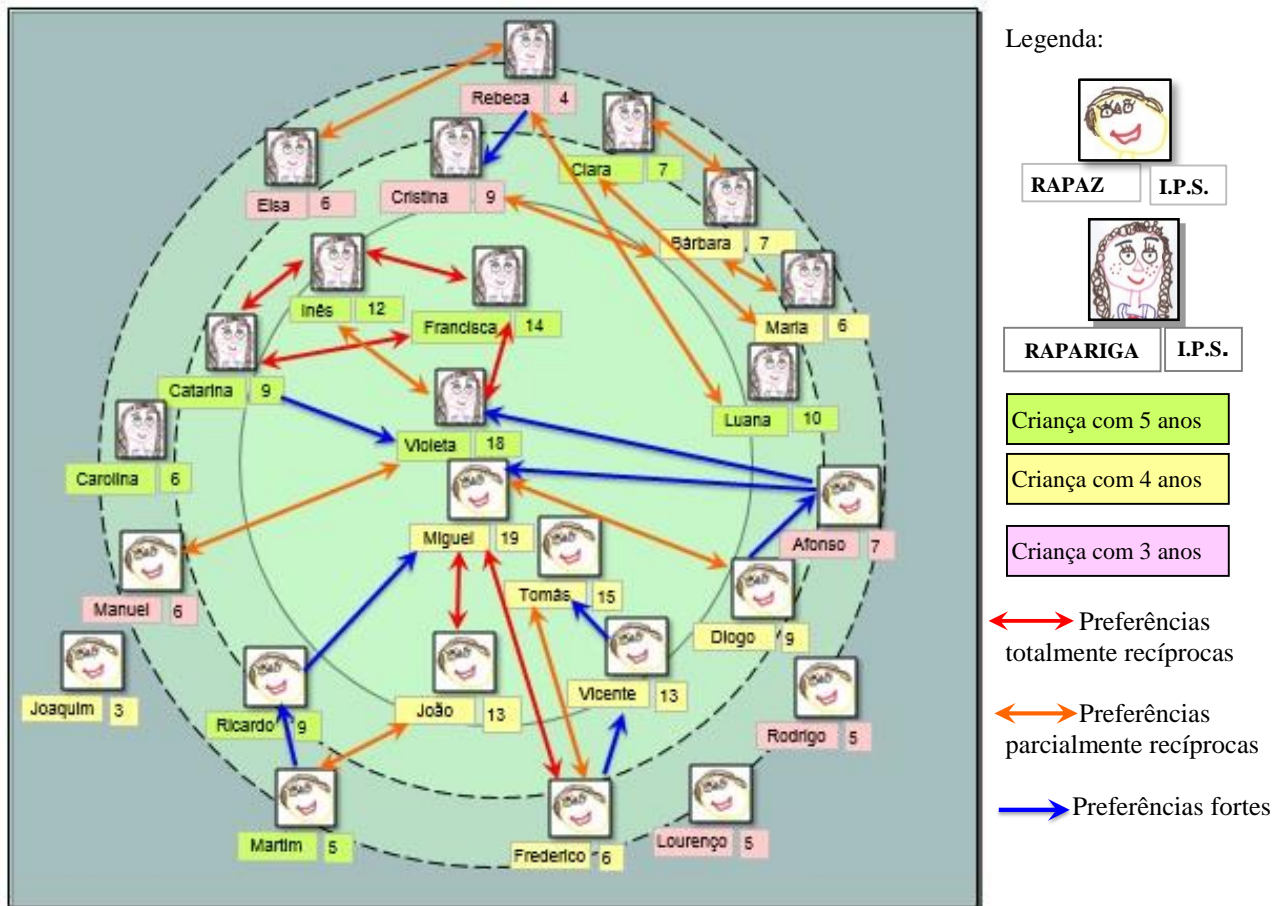


Figura 3 - Sociograma de preferências de junho. Fonte: elaboração própria

Observando o sociograma das preferências de junho (cf. Figura 3), podemos verificar que o IPS varia entre três e 19. Com o IPS menor encontra-se o Joaquim e com o IPS maior o Miguel. Ambas as crianças têm quatro anos. Comparando com as preferências em março, verifica-se que a Violeta aumentou o seu IPS, mantendo-se muito acima da probabilidade, assim como Miguel e o Tomás que passaram de acima da probabilidade e média, respetivamente para muito acima da probabilidade. O Martim diminuiu muito o seu IPS, passando de 14 para cinco. As crianças que em março estavam muito abaixo da probabilidade de serem preferidas, a Clara e a Elsa, aumentaram

ligeiramente o seu IPS, estando agora abaixo da probabilidade, sendo que o Joaquim teve um percurso inverso.

As relações entre as crianças estão mais diversificadas, sendo que se mantém o grupo das meninas de cinco anos, sendo que se encontra um pouco mais fechado entre a Francisca, a Inês e a Catarina.

Através da leitura das escolhas na matriz sociométrica de preferências de junho (cf. Tabela II6) podemos verificar que:

- As crianças de três anos preferem as crianças de quatro anos para fazer projetos¹⁸ e as crianças de cinco anos para brincar, ainda que as diferenças não sejam significativas; já escolhem os pares da mesma idade em contexto de trabalho (de 0 para 19%). O IPS das crianças de três anos varia entre cinco e nove.

- As crianças de quatro anos escolhem maioritariamente as crianças da mesma faixa etária¹⁹; tal como em março, depois das crianças da mesma faixa etária, escolhem as crianças de cinco anos na primeira pergunta e depois das crianças da mesma faixa etária, escolhem as crianças de três anos na segunda e terceira pergunta.

- As crianças de cinco anos escolhem, maioritariamente, as crianças da mesma faixa etária²⁰, não havendo, depois, uma preferência entre as crianças de três e quatro anos.

As crianças escolheram, em média, 5,3 crianças na soma das três questões. Este valor é inferior ao valor de março, o que significa que as crianças concentraram mais as suas preferências.

¹⁸ O Rodrigo (3 anos) “gostava que o Diogo fizesse projetos comigo” (nota de campo, 16 de junho).

¹⁹ A Bárbara (4 anos) gosta de fazer projetos com o Tomás (4 anos) porque “já fiz um e ele ajudou-me muito” (nota de campo, 15 de junho), o João (4 anos) com o Miguel (4 anos) porque “nós *samos* [sic] os melhores amigos” (nota de campo, 16 de junho), e o Diogo (4 anos) com o Afonso (3 anos) “mas ele não sabe fazer projetos muito bem” (nota de campo, 11 de junho).

²⁰ A Inês (5 anos) gosta de fazer projetos com a Violeta (5 anos) “porque a Violeta ajuda muito a nós a nos lembrarmos das coisas a dizer no projeto” (nota de campo, 12 de junho); o Ricardo (5 anos) gosta de brincar com o Miguel, Tomás e Diogo (4 anos) “porque eles estão sempre a brincar às Tartarugas Ninja ou *Invizimals* e eu gosto muito disso” (nota de campo, 11 de junho); o Martim gosta de fazer projetos com o João (4 anos), Luana e Ricardo (5 anos) “porque ajudam-me a estar concentrado” (nota de campo, 11 de junho), de brincar com o Manuel (3 anos) porque “ele pode ser pequenino mas é muito divertido e brinca às vezes comigo” (nota de campo, 11 de junho) e gostava de convidar a Elsa (3 anos) a ir à sua casa brincar “porque eu tenho brinquedos também de menina na minha casa” (nota de campo, 11 de junho).

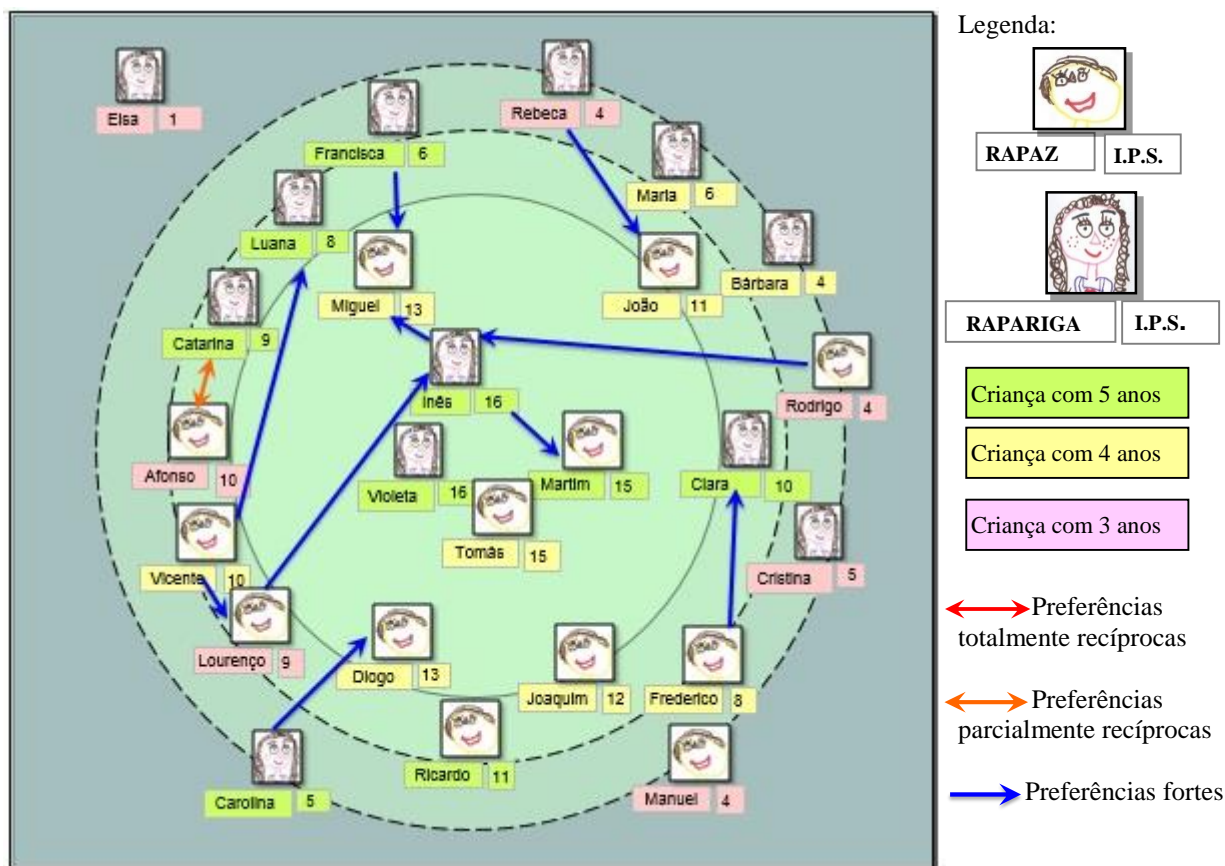


Figura 4 - Sociograma de rejeições de junho. Fonte: elaboração própria

Observando o sociograma das rejeições de junho (cf. Figura 4), podemos verificar que o IPS varia entre um e 16. Com o IPS menor encontra-se a Elsa (3 anos) e com o IPS maior a Inês e a Violeta (ambas com 5 anos). A Catarina e o Afonso têm uma rejeição parcialmente recíproca.

Novamente, verifica-se que a Violeta acaba por ser uma criança controversa, estando em ambas as matrizes acima da probabilidade. A Elsa já não aparenta ser tão indiferente para os colegas.

Através da leitura das escolhas na matriz sociométrica de preferências de junho (cf. Tabela II7) podemos verificar que:

- As crianças de três anos rejeitam majoritariamente as crianças de cinco anos na primeira questão e rejeitam mais as crianças de quatro anos na segunda e terceira questão²¹; relativamente ao mês de março, aumentou a rejeição dos pares da mesma idade.

²¹ A Cristina (3 anos) não gostava de convidar a Maria (4 anos) para ir a sua casa “porque ela às vezes zanga-se comigo” (nota de campo, 11 de junho)

- As crianças de quatro anos, na primeira questão, rejeitam mais os pares da mesma idade²², e na segunda e terceira questão as crianças de cinco anos²³; aumentou a rejeição das crianças de três anos na primeira pergunta e diminuiu nas perguntas de brincadeira.

- As crianças de cinco anos continuam a rejeitar mais as crianças de quatro anos²⁴, mas aumentou a rejeição dos pares da mesma idade na segunda e terceira pergunta²⁵.

As crianças escolheram, em média, 6.9 crianças na soma das três perguntas, dispersando mais as suas rejeições.

Relativamente às questões colocadas inicialmente e com os dados obtidos podemos concluir que:

- Inicialmente as crianças de três anos tinham uma preferência clara pelas crianças mais velhas para a realização de projetos, mas essa preferência diminuiu ligeiramente em junho; as crianças de quatro e cinco anos demonstram uma preferência clara pelos pares da mesma idade para a realização de projetos;

- As crianças de três anos são as menos rejeitadas, em todas as faixas etárias, na questão relativa ao trabalho de projeto, em ambos os momentos;

- As crianças de quatro e cinco anos preferem os pares da mesma faixa etária nas questões de brincar no recreio e em casa; as crianças de três anos dividem as suas preferências pelas três faixas etárias, com predominância das mais velhas.

- Existe um subgrupo dentro da turma, de três meninas de cinco anos, que já vinham juntas da turma do ano passado.

²² O Frederico (4 anos) não gosta de fazer projetos com a Maria “porque ela não é minha amiga” (nota de campo, 12 de junho).

²³ A Maria (4 anos) e o Miguel (4 anos) não gostam de brincar no recreio com a Clara (5 anos), a Maria “porque a Clara diz que eu sou tonta” (nota de campo, 11 de junho) e o Miguel porque ela “brinca às princesas e eu não gosto” (nota de campo, 11 de junho).

²⁴ A Catarina (5 anos) não gosta de fazer projetos com o Tomás, Miguel (ambos com 4 anos) e Afonso (3 anos) “porque eles falam baixinho” (nota de campo, 11 de junho); a Francisca e a Inês não gostam de fazer projetos com o Miguel (4 anos) “porque o Miguel chateia-me” (Francisca, nota de campo, 12 de junho) e “porque não ajuda muito” (Inês, Francisca, nota de campo, 12 de junho).

²⁵ A Inês (5 anos) não gosta de brincar com a Violeta (5 anos) no recreio “nem tenho tempo, ela vai sempre para a luta” (nota de campo, 12 de junho); o Ricardo (5 anos) não gosta de brincar no recreio com a Inês, Violeta e Catarina (5 anos) porque “estou sempre a perguntar a elas se querem brincar aos *invizimals* mas elas dizem sempre que não!” (nota de campo, 11 de junho); o Martim não gostava de convidar a Violeta, Inês e Carolina (5 anos) para irem a sua casa brincar “porque eu não tenho brinquedos de menina que elas gostem” (nota de campo, 11 de junho).

Com base nos resultados do teste sociométrico, das justificações apresentadas pelas crianças e das vivências que tive em contexto de sala, sinto que as relações que as crianças da sala “azul” estabelecem entre elas e a falta de sentido de grupo se devem mais ao facto de o grupo ter sido constituído com base em quatro grupos diferentes (um grupo de crianças de cinco anos, dois grupos de crianças de quatro anos e um grupo de crianças novas na instituição) do que devido a ser um grupo heterogéneo relativamente à idade. De resto, e de acordo com a bibliografia consultada, o que senti no final deste ano letivo com este grupo foi que as crianças de três anos gostam de brincar com as crianças mais velhas, as crianças mais novas usufruem de um instinto de proteção das mais velhas e a competitividade entre as crianças é quase inexistente (isto era algo que eu observava bastante em grupos homogéneos de crianças de cinco anos).

Considerações Finais

Este relatório é o culminar de um percurso de cinco anos. Um percurso mais refletido, mas sentido do que o anterior, e é natural que assim seja, pois a experiência adquirida entretanto permite que algumas coisas sejam vistas com mais clareza e significado.

Apesar de já ter alguma experiência profissional com crianças dos 0 aos 6 anos, não foi no mesmo âmbito que a PPS me exigiu, e por isso, apesar do que algumas pessoas próximas poderiam pensar, foi um desafio para mim. Um desafio ainda maior, por ter sido mãe há pouco tempo, e ser esse mais um papel a conjugar (sendo que este é, sem dúvida, o meu papel mais importante). Portanto, um primeiro desafio, enorme, a PPS em creche. A primeira vez que deixava o meu filho para “ir trabalhar”. As questões eram muitas, assim como as dúvidas: será que vou conseguir ligar-me às crianças? Ser uma referência? Potenciar o seu desenvolvimento? Gerir as birras, as frustrações? Será que vou conseguir adaptar-me a uma prática diferente da minha? E quando o estágio estava a terminar, será que elas vão ficar bem, agora que vou desaparecer “de repente”? E como gerir tudo isto com o papel de mãe? Nestes momentos existe alguma “sorte” à mistura, pois a minha educadora cooperante de creche permitiu-me experimentar, tentar, falhar, acertar, mesmo tendo um “sentido” diferente do meu. Aprendi que a relação é o mais importante de tudo, e quando estabelecemos uma boa relação com as crianças, tudo é possível!

O regresso ao trabalho. O estágio em JI, no meu local de trabalho. Aceitar falhar num papel que não é o meu, perante as minhas colegas de trabalho. Gerir as expectativas das crianças – agora estou na sala, agora não estou, hoje faço o plano do dia, mas não faço a avaliação. Novamente a “sorte” de ter uma educadora cooperante que me deixou experimentar, que me ajudou a refletir sobre as situações e a mudar, que aceitou tão bem uma colega de trabalho na sala, partilhando o espaço, o tempo, as crianças...

Como refere Vasconcelos (1987) “. . . tenho que ter consciência do meu caminho como pessoa e educadora, das minhas experiências . . . “ (Vasconcelos, 1987, p. 16). Foi um ano de muitas experiências novas, como pessoa e como educadora, de muito crescimento, principalmente pessoal mas, sem dúvida, também profissional. No entanto, o sentimento que tenho é de que não foi suficiente. Conscientemente, dei primazia ao

tempo em família, com o meu filho. Isto refletiu-se nas minhas reflexões, por ventura menos bem concretizadas, nos meus trabalhos escritos (portefólios, trabalho de projeto, relatório). Gostava de ter feito mais, de ter tido mais tempo com as crianças, de ter almoçado mais vezes com eles, de ter tido mais tempo para pesquisar, de procurar mais informação. Foram-me surgindo tantas questões ao longo destes meses sobre as quais gostava de ter aprendido mais...

Mas não foram só incertezas! Confirmei o que quero ser enquanto educadora, se for esse o meu caminho. Vendo cada criança como um ser ativo e participativo, com uma opinião, uma voz a ser ouvida, principalmente quando a si mesma diz respeito. Ajudá-la a ser no mundo, com os outros, debatendo ideias, construindo formas de vida em comum, em sociedade. Ser pelo exemplo. Não proteger demasiado, deixá-las errar, se forem capazes de persistir e voltar a tentar. Estimular, incentivar, apoiar o seu desenvolvimento, potenciando competências e capacidades – com a certeza de que “. . . ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 2012, p.38). Dar colo mas também zangar quando for preciso.

Na fundo, ser para os outros aquilo que gostava que fossem para os meus.

Referências bibliográficas

- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias Participativas em Creche. Em *Cadernos de Educação de infância, nº91*, 4-7.
- Dewey, J. (1994). A Necessidade de uma Filosofia da Educação. In *Cadernos de Educação de infância, nº30*, 4-8.
- Folque, M. A. (2012). *Aprender a aprender – O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., Lino, D. (2005). *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gray, P. (2011). The Special Value of Children's Age-Mixed Play. *American Journal of Play*, 3 (4), 500-522.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G., Evangelou, D. & Hartman, J. A. (1990). *The Case for Mixed-Age Grouping in Early Education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Lemos, M. M. (2001, Primavera). The Effectiveness of Multi-Age Grouping: An Australian Study. *Topic*, 25, 1-8. Consultado em http://www.nfer.ac.uk/nfer/PRE_PDF_Files/01_25_05.pdf
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3ª ed.) (pp. 123-

142). Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.

Northway, M. L. & Weld, L. (1976). *Testes Sociométricos*. Sintra: Livros Horizonte.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação, Investigação e Práticas/Revista do GEDEI*, nº1, pp.85-106. Porto: Porto Editora.

Post, J. &Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens (4ª Ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rasmussen, M. F. (2005). Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs. *Extension Extra*, 15013.

Roelofs, E., Veenam, S., & Lern, P. (1989, setembro). *Training Teachers in complex Classroom Organizations (Mixed-age Classes) to improve Instruction and Classroom Management*. Comunicação apresentada no Encontro da European Association for Research on Learning and Instruction. Madrid, Espanha.

Siraj-Blatchford, I (coord.) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.

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.

Vasconcelos, T. (1987). Dar corda ao relógio. Em *Cadernos de Educação de Infância*, nº 3, 16-18.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Brasil: Artmed.

Lista de Documentos Internos da Instituição

Instituição A (2014). *Projeto educativo 2014/2019*. Oeiras

Instituição A (2014/2015). *Projeto Curricular de Turma*. Oeiras

Fichas individuais dos alunos.

Instituição B (2015). Consultado a 23 de fevereiro de 2015, em www.instituicaoob.pt ..

Instituição B (2014). *Projeto educativo do Pré-Escolar*. Lisboa

Instituição B (2014/2015). *Projeto Curricular de Turma*. Lisboa

Fichas individuais dos alunos.

Anexos

Anexo A. Autorização dos Pais

Lisboa, 10 de março de 2015

Caros pais,

Como foi informado na reunião de pais, encontro-me a terminar o Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e, por esse motivo, estou a realizar o estágio curricular na sala do(a) vosso(a) filho(a). Tem sido um privilégio acompanhar o desenvolvimento e o crescimento deste grupo, pelo que vos agradeço a oportunidade.

Envio-vos esta carta no sentido de ter o vosso consentimento para a utilização de alguns dados (registos/observações, trabalhos dos alunos, fotografias, entrevista, etc.) neste processo de investigação.

Quero assegurar-vos que todos os dados recolhidos são estritamente confidenciais e a utilização dos mesmos só será feita quando se justificar e terá em conta a proteção da identidade do vosso educando e do colégio. Tal como estou a pedir o vosso consentimento, também o irei fazer verbalmente ao(à) vosso(a) filho(a).

Por fim, a utilização destes dados será feita apenas em contexto de investigação e formação, no âmbito do meu Mestrado, e no final entregarei uma cópia ao colégio que poderá ser consultada por vós.

Mais uma vez agradeço a vossa colaboração.

Atenciosamente,

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____, da sala ..., **autorizo/não autorizo** a utilização de dados recolhido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, pela estagiária Maria Manuel Costa.

Data: ____/____/____

O Encarregado de Educação

(assinatura)

Anexo B. Caracterização dos contextos socioeducativos

Tabela B 1 - Caracterização dos contextos socioeducativos

Creche: Instituição A	Jardim-de-Infância: Instituição B
Localização Geográfica	
<ul style="list-style-type: none"> - Concelho de Oeiras - Zona residencial recente - Espaços comerciais, empresariais e espaços verdes à volta 	<ul style="list-style-type: none"> - Concelho de Lisboa; - Zona em vasto desenvolvimento; - Espaços verdes à volta; Zona residencial.
História e Dimensão Jurídica	
<ul style="list-style-type: none"> - Fundação: 2005; - Instituição Privada, com fins lucrativos; - Valência de creche até ao 6º ano 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundação: 2010; - Instituição Privada, com fins lucrativos; - Valências do JI até ao 12º ano.
Dimensão Organizacional	
<ul style="list-style-type: none"> - Direção assumida por uma Diretora Geral; - 1 Diretora técnica - Horário: 7h30 às 20h. 	<ul style="list-style-type: none"> - Direção assumida por uma Diretora Geral; - 1 Diretora de ciclo - Horário letivo: 9h às 16h00; - A educadora trabalha segundo os princípios preconizados pelo Movimento da Escola Moderna
Caracterização do Meio Físico	
Edifício construído de raiz. Na creche há: <ul style="list-style-type: none"> - 6 Salas de atividade; - 1 Gabinete de direção técnica; - 1 Gabinete médico; - 1 Sala Polivalente; - 1 Refeitório; - Instalações sanitárias para crianças; - 1 Casa de banho para adultos; - 1 Copa de leite destinada aos berçários; - 2 Recreios com equipamento lúdico; 	Edifício construído de raiz. No JI há: <ul style="list-style-type: none"> - 10 Salas de atividade; - 1 Ginásio; - 1 Sala de Expressão Musical; - 1 Sala de Acolhimento/Prolongamento; - 3 Casas de banho para crianças; - 2 Casas de banho para adultos; - 1 Gabinete de direção; - 1 Sala para a equipa docente; - 1 Sala para a equipa não docente; - 1 Sala de arrumos; - 1 Recreio exterior com parque.
Recursos Humanos	
Na creche: <ul style="list-style-type: none"> - 1 Diretora técnica; - 5 Educadoras de Infância; - 6 Auxiliares de ação educativa; 	No JI: <ul style="list-style-type: none"> - 1 Diretora geral; - 10 Educadoras de Infância; - 13 Auxiliares de ação educativa; - 1 Professora de Expressão Motora; - 1 Professor de Expressão Musical; - 1 Psicomotricistas.
Crianças	
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade para acolher cerca de 79 crianças em creche. 	<ul style="list-style-type: none"> - O JI tem capacidade para acolher 250 crianças, a Instituição no total tem cerca de 1500 alunos.

Nota: elaboração própria

Anexo C. Caracterização das Famílias

Tabela C 2 - Caracterização das famílias das crianças de creche

Nome	Com quem vive	Local de residência	Nº de irmãos	Pai		Mãe	
				Idade	Profissão	Idade	Profissão
D.C.	Pais e irmão	S. Domingos de Rana	1	41	Engenheiro informático	41	Educadora de Infância
G. M.	Pais	Oeiras	0	38	Sd	35	Sd
G. N.	Pais e irmão	Oeiras	1	35	Técnico de Anatomia Patológica	35	Engenheira Biológica
H. L.	Pais e irmão	Paço de Arcos	1	37	Gestor	37	Economista
M.S.	Pais	Cascais	0	29	Motorista Distribuidor	30	Educadora de Infância
M. A.	Pais	Paço de Arcos	3	50	Sd	31	Sd
Mt. M.	Pais	Belas	0	32	Motorista Transportes Públicos	31	Educadora de Infância
Md. M.	Pais e irmão	Porto Salvo	1	41	Gestor Recursos Humanos	36	Subscritora de Responsabilidade Civil
P. S.	Pais e irmão	Paço de Arcos	1	41	Professor	39	Farmacêutica
R. F.	Pais e irmã	Porto Salvo	1	42	Designer	31	Assistente de Bordo
S. T.	Pais	Caxias	Bebé que vai nascer	32	Empresário	42	Empresária
T. G.	Pais e irmã	Leceia	1	39	Sd	38	Sd
Y. B.	Pais	Paço de Arcos	0	28	Jogador de Futebol	32	Assistente de Bordo

Nota: elaboração própria

Tabela C 3 - Caracterização das famílias das crianças de JI

Nome	Com quem vive	Local de residência	Nº de irmãs	Pai			Mãe		
				Idade	Profissão	Habilitações	Idade	Profissão	Habilitações
Afonso	Pais e irmã	Lisboa	1	31	Técnico Informático	9º ano	32	Professora 1º ciclo	Licenciatura
Bárbara	Pais	Lisboa	0	40	Gestor	Licenciatura	35	Advogada	Licenciatura
Carolina	Pais e irmã	Bobadela	1	40	Eng. Civil	s/d	42	Resp. Dptº Contabilida de e Fiscalidade	Licenciatura
Catarina	Pai e mãe (guarda partilhada)	Lisboa	1	40	Gestor	12ºano	37	Tradutora	Licenciatura
Clara	Pais	Lisboa	0	47	Empresário	12ºano	36	s/d	s/d
Cristina	Pais	Parque das Nações	0	32	Eng. Mecânico	Mestrado	32	Prof. Educação Especial	Pós-Graduação
Diogo	Pais e irmã	Sacavém	1	38	Jornalista	Mestrado	38	Marketing	Pós-graduação
Elsa	Pais e irmão	Lisboa	1	38	Engenheiro	Mestrado	37	Resp. Comercial	Licenciatura
Francisca	Pais e irmão	Lisboa	1	39	Médico	Licenciatura	39	Gestora	Licenciatura
Frederico	Pais e irmão	Parque das Nações	1	40	Eng. Civil	Licenciatura	41	Eng. Civil	Licenciatura
Inês	Pais	Parque das Nações	0	43	Cirurgião Plástico	s/d	38	Dentista	s/d
João	Pais e irmão	s/d	1	42	Empregado Bancário	Licenciatura	39	Diretora Financeira	Licenciatura
Joaquim	Pais e irmão	Lisboa	1	38	Eng. Civil	Licenciatura	35	Diretora de Risco	Licenciatura
Lourenço	Pais e irmã	S. João da Talha	1	36	Diretor de Investimentos	Mestrado	37	Gestor de Produto	Licenciatura
Luana	Pais	Alcochete	0	32	Diretor de Centro Auto	Licenciatura	32	Enfermeira	Licenciatura
Manuel	Pais e irmãos	Alcochete	3	37	Eng Químico	Licenciatura	37	Eng. Químico	Licenciatura
Maria	Pais e irmão	Parque das Nações	1	37	Gestor	Mestrado	38	Argumentista	Licenciatura
Martim	Pais e irmã	Sacavém	1	41	Téc. Superior CMLoures	Licenciatura	37	Téc. Superior CMLoures	Licenciatura
Miguel	Pai e mãe (guarda partilhada)	Sacavém	0	33	s/d	Licenciatura	38	Dentista	Licenciatura
Rebeca	Pais e irmã	Parque das Nações	1	34	Médico	Licenciatura	32	Médica	Licenciatura
Ricardo	Pais e irmão	Parque das Nações	1	35	Bancário	Licenciatura	35	Juíza	Licenciatura
Rodrigo	Pais e irmãos	Alcochete	3	37	Eng Químico	Licenciatura	37	Eng. Químico	Licenciatura
Tomás	Pais	Lisboa	0	43	Economis-ta	Licenciatura	40	Chefe de Sector	12º ano
Vicente	Pais e irmã	Parque das	1	39	Dir.	Licenciatura	41	Advogada	Licenciatura

		Nações			Financeiro				
Violeta	Pais e irmão	Parque das Nações	1	48	Bancário	Licenciatura	43	Jurista	Licenciatura

Nota: elaboração própria

Anexo D. Caracterização do Grupo de Crianças

Tabela D4 - Caracterização das crianças de creche

Nome	Género	Data de nascimento	Idade (a 13/10/2014)	Percurso escolar
D.C.	Masculino	11-04-2013	1a 6m	Veterano
G. M.	Masculino	28-08-2013	1a 1m	Veterano
G. N.	Masculino	30-05-2013	1a 4m	Veterano
H. L.	Masculino	19-06-2013	1a 3m	Veterano
M.S.	Feminino	08-05-2013	1a 5m	Veterana
M. A.	Masculino	12-04-2013	1a 6m	Novo
Mt. M.	Masculino	06-08-2013	1a 2m	Veterano
Md. M.	Feminino	06-06-2013	1a 4m	Veterana
P. S.	Masculino	15-05-2013	1a 4m	Novo
R. F.	Masculino	02-08-2013	1a 2m	Veterano
S. T.	Masculino	26-05-2013	1a 4m	Novo
T. G.	Masculino	12-02-2013	1a 8m	Novo
Y. B.	Masculino	06-07-2013	1a 3m	Novo

Nota: Elaboração própria, através dos dados recolhidos da ficha individual de cada criança.
a – anos, m - meses

Tabela D 5 - Caracterização das crianças de JI

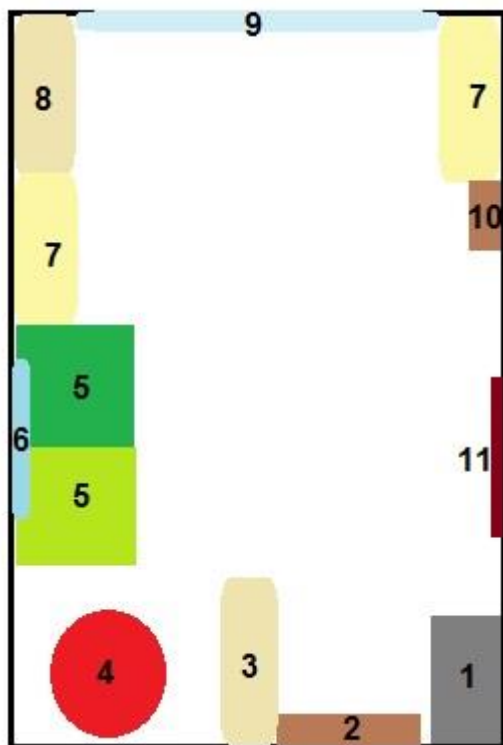
Nome	Género	Data de nascimento	Idade (a 19/02/2015)	Percurso escolar no J.I.
Afonso	Masculino	16/11/2011	3a 3m	Novo
Bárbara	Feminino	08/07/2010	4a 7m	Veterano
Carolina	Feminino	24/10/2009	5a 3m	Veterana
Catarina	Feminino	29/10/2009	5a 3m	Veterana
Clara	Feminino	14/12/2009	5a 2m	Novo
Cristina	Feminino	05/04/2011	3a 10m	Nova
Diogo	Masculino	10/08/2010	4a 6m	Veterano
Elsa	Feminino	06/11/2011	3a 3m	Nova
Francisca	Feminino	14/12/2009	5a 2m	Veterana
Frederico	Masculino	03/12/2010	4a 2m	Veterano
Inês	Feminino	28/04/2009	5a 9m	Veterana
João	Masculino	22/04/2010	4a 9m	Veterano
Joaquim	Masculino	20/11/2010	4a 2m	Veterano
Lourenço	Masculino	22/07/2011	3a 6m	Novo
Luana	Feminino	05/11/2009	5a 3m	Novo
Manuel	Masculino	14/10/2011	3a 4m	Novo
Maria	Feminino	20/09/2010	4a 4m	Veterana
Martim	Masculino	07/09/2009	5a 5m	Veterano
Miguel	Masculino	23/03/2010	4a 10m	Veterano
Rebeca	Feminino	05/10/2011	3a 4m	Nova
Ricardo	Masculino	07/07/2009	5a 7m	Veterano
Rodrigo	Masculino	14/10/2011	3a 4m	Novo
Tomás	Masculino	22/06/2010	4a 7m	Veterano
Vicente	Masculino	31/03/2010	4a 10m	Veterano
Violeta	Feminino	04/05/2009	5a 9m	Veterana

Nota: Elaboração própria, através dos dados recolhidos da ficha individual de cada criança.
a – anos, m – meses

Tabela D6 - Características pessoais das crianças

Nomes	Características pessoais	Observações
Afonso	Bem disposto, participativo mas nem sempre é entendido pelos pares	-
Bárbara	Reservada	-
Carolina	Reservada, com maior participação em pequeno grupo	-
Catarina	Alegre e participativa.	-
Clara	Participativa.	Integrou o grupo pela primeira vez
Cristina	Reservada	-
Diogo	Reservado, distraído, raramente participa em grande grupo	-
Elsa	Reservada, fala apenas quando se sente à vontade com todos os presentes	-
Francisca	Reservada, brinca só com os pares de referência	-
Frederico	Extrovertido, distraído	
Inês	Reservada, pouco participativa em grande grupo, brinca mais com os pares de referência	-
João	Participativo e bem-disposto	-
Joaquim	Reservado, pouco participativo em grande grupo	Tem dificuldades visuais e auditivas, à espera de operação aos ouvidos. Tem terapia da fala.
Lourenço	Reservado nos momentos de grande grupo e mais extrovertido nos momentos mais individualizados	
Luana	Reservada, raramente participa em grande grupo	Integrou o grupo pela primeira vez, é acompanhada em terapia da fala
Manuel	Reservado, fala mais em situações mais individualizadas	Tem irmão gémeo na sala, Rodrigo
Maria	Participativa, implicativa	-
Martim	Participativo, curioso, grande impulsionador. Ego-cêntrico, comportamento com os pares nem sempre adequado.	-
Miguel	Participativo e curioso	-
Rebeca	Participativa e curiosa.	-
Ricardo	Participativo, impulsionador.	É acompanhado em terapia da fala.
Rodrigo	Reservado, fala mais em situações mais individualizadas	Tem irmão gémeo na sala, Manuel
Tomás	Participativo, curioso, por vezes necessita que o acalmem	-
Vicente	Bem disposto, extrovertido, participativo	-
Violeta	Extrovertida, quer saber sempre o que os colegas estão a fazer e por vezes não se concentra no seu trabalho. Muito protetora, às vezes excessivamente, das crianças mais novas.	-

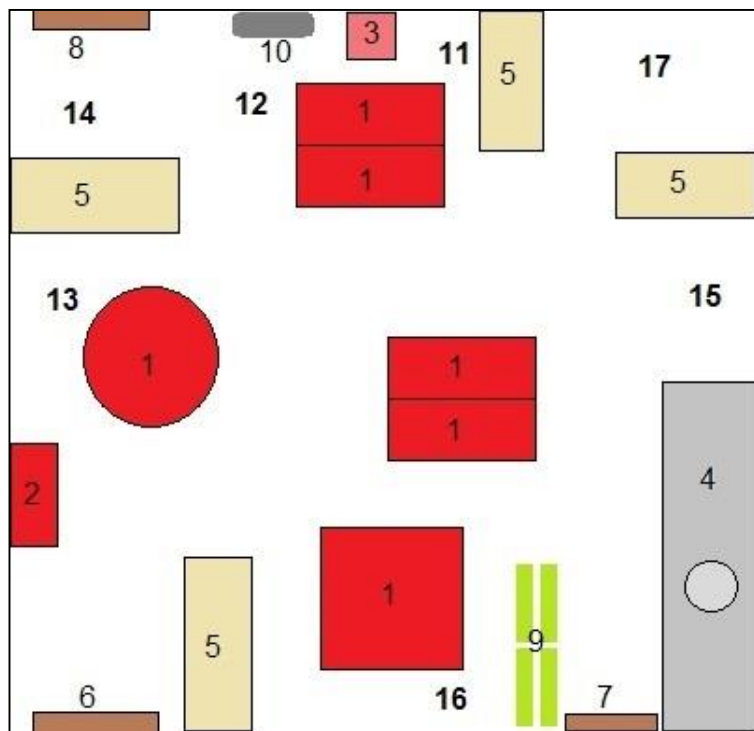
Anexo E. Organização do espaço²⁶



Legenda:

- 1 – Catres;
- 2 – Porta de entrada;
- 3 – Móvel baixo;
- 4 – Mesa;
- 5 – Tapetes
- 6 – Espelho
- 7 – Móvel alto com arrumação de brinquedos em baixo e arrumação material da sala por cima;
- 8 – Móvel baixo arrumação material de higiene;
- 9 – Janela a toda a altura da parede;
- 10 – Cama de bebé – casinha
- 11 – Trave a cerca de 40cm do chão

Figura E5 - Planta da sala de creche. Fonte: elaboração própria



Legenda:

- 1 – Mesas
- 2 – Mesa do Computador
- 3 – Mesa com caixa de areia
- 4 – Bancada de apoio com lavatório
- 5 – Móveis
- 6 – Porta de entrada
- 7 – Porta para arrecadação
- 8 – Porta para o exterior
- 9 – Cavaletes
- 10 – Estante das ciências
- 11 – Área da Matemática
- 12 – Área das Ciências
- 13 – Área de Escrita e Linguagem
- 14 – Biblioteca
- 15 – Jogos e Construções
- 16 – Área da Plástica
- 17 – Área do Faz de Conta

Figura E6 - Planta da sala de JI. Fonte: elaboração própria

²⁶Nota: as plantas da sala são meramente ilustrativas, não representando, à escala, a realidade

Tabela E 7 - Áreas da sala de atividade de JI

Nome	Material	Possibilidades
Área dos jogos e construções	Legos, peças de madeira, jogos de construção, animais de plásticos, garagem, carros.	Produção de construções variadas, improvisadas ou com o propósito de servir outros projetos que estejam a decorrer na sala. Incentivam a socialização entre as crianças, a construção em conjunto e a partilha.
Área da biblioteca	Projetos já realizados, dossiers/ficheiros, revistas, livros de consulta, tapete com almofadas, um armário com livros e livros de histórias infantis	Aprender a segurar num livro corretamente, a identificar a capa, contracapa, guardas, lombada, predizer acontecimentos através das ilustrações, narrar histórias através das ilustrações.
Área da escrita e linguagem	Riscadores, computador, papéis, conjuntos de letras com íman, letras de papel, placar expositor, folhas brancas e de cor, folhas pautadas, livros, jogos de grafismo, listas de palavras, ficheiros de imagens (nome+imagem), friso do abecedário, réguas, borrachas, cartaz com nomes, trabalhos de escrita.	Desenvolver o reconhecimento de letras e de palavras escritas; Escrever o seu nome; Utilizar diversos materiais de escrita; Atribuir significado à escrita em contexto; Utilizar desenhos e letras para fins específicos (como por exemplo as listas de palavras); Identificar e diferenciar letras maiúsculas e minúsculas.
Área da plástica	Quatro cavaletes, aventais, material de desperdício, riscadores vários, tintas, plasticina, pincéis vários, material de tapeçaria, barro/massa de moldar, tesouras, revistas, colas e fita-cola, lãs, papéis vários, esponjas.	Representar vivências individuais, temas, histórias, etc., através de vários meios de expressão; Experimentar criar objetos e cenas tridimensionais utilizando materiais com diferentes texturas, forma e volume; Identificar e utilizar diversos elementos da comunicação visual (cor, textura, formas geométricas e linhas); Produzir composições plásticas e a figura humana; Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão para recrear vivências individuais, histórias
Área da matemática e ciências	Jogos de dupla entrada, barras de <i>cuisenaire</i> , ábaco, set de seriação, jogos de correspondência, dominó, enfiamentos, blocos lógicos, geoplano, sólidos geométricos, balança, medidas de capacidade, ficheiro de animais, animais de plástico, lupa, garrafas, casa dos números, tangram, números em papel, números com íman, puzzle, jogo da memória	Atividades de medição e de pesagens livres ou aplicadas (com barras de <i>cuisenaire</i> , balança, medidas de capacidade); Estabelecer relações numéricas entre as objetos e números (com, por exemplo, as barras de <i>cuisenaire</i>); Resolver problemas através de desenhos e esquemas; Criar e recriar padrões (com, por exemplo, enfiamentos); Estabelecer relações numéricas entre números até 10 (barras de <i>cuisenaire</i>); Identificar semelhanças e diferenças entre os objetos e agrupá-los de acordo com diferentes critérios;

		Identificar e compreender formas geométricas (blocos lógicos, geoplano).
Área do faz de conta	Uma cozinha, utensílios de cozinha, um berço, mercearia equipada, mobiliário variado, adereços de vestuário e outros, bebês e roupinhas, fantoches	Brincadeira livre, representando e/ou imitando personagens e situações da vida real, podendo desenvolver a capacidade de representação dramática e a criatividade. Permite ainda interagir com os outros em atividades de faz-de-conta, utilizando a comunicação verbal e não verbal.

Anexo F. Organização do Tempo

Tabela F8 - Dia tipo na creche

	O quê	Com quem	Onde
07:30h – 10:00h	Acolhimento/Reforço	Auxiliar	Sala/Sala polivalente
10:00h - 11:15h	Atividades PCT e Atividades Complementares	Educadora e Auxiliar	Sala
11:15h – 12:00h	Higiene/Almoço	Educadora e Auxiliar	Refeitório
12:00h – 12:45h	Higiene e Sesta	Educadora e Auxiliar	Casa de banho/ Sala
13:00h – 15:00h	Sesta	Educadora e Auxiliar	Sala
15:30h – 16:00h	Lanche e Higiene	Educadora e Auxiliar	Refeitório/ Casa de banho
16:00h – 17:15h	Atividades Livres	Educadora e Auxiliar	Sala Polivalente
17:15h – 17:45h	Higiene, Reforço e Higiene	Educadora	Sala
17:45h – 20:00h	Atividades Livres / Saída	Educadora/ Auxiliar	Sala/ Sala Polivalente

Nota: Elaborado com base PCT e observação direta

Tabela F9 - Horário semanal da creche

	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
Manhã	Higiene				
	Reforço alimentar (fruta)				
	Atividades PCT e Atividades Complementares	Motricidade	Música	Atividades PCT e Atividades Complementares	Atividades PCT e Atividades Complementares
	Almoço				
Tarde	Higiene				
	Sesta				
	Lanche				
	Higiene				
	Atividades Livres				

Tabela F10 - Agenda Semanal de JI

	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª - feira	6ª-feira
Manhã	Visitas à sala	Expressão Musical	Atividades e	Atividades e	Projeto Leitura a Par
	Atividades e Projetos	Momentos com Jesus	Projetos	Projetos	Culinária ou Experiências
	Correspondência Hora do Conto	Expressão Motora	Hora do Conto	Hora do Conto	Reunião de Conselho
Almoço					
Tarde	História de Matemática Jogos Sociais	Linguagem e Escrita	Matemática	Teatro	Expressão Motora
	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Expressão Musical

Nota: elaboração própria



Figura F7 - Agenda semanal da sala. Fonte: registo fotográfico próprio.

Tabela F11 - Dia tipo no JI

	O quê	Com quem	Onde
08:00h – 09:00h	Acolhimento	Auxiliares	Sala Polivalente/Recreio
09:00h - 09:30h	Acolhimento na sala com a Educadora (preenchimento dos mapas e tarefas) e Planificação	Educadora e Auxiliar	Sala
09:30h – 11:20h	Atividades e Projetos (Fruta, recreio)	Educadora e Auxiliar	Sala
11:20h – 12:30h	Higiene, Almoço, Higiene	Educadora e Auxiliar	Casa de banho/ Refeitório
12:30h – 14:30h	Sesta, Recreio	Auxiliares	Sala/Recreio
14:45h – 15:20h	Animação cultural/ Trabalho participado de construção de conceitos	Educadora e Auxiliar	Sala
15:20h – 15:30h	Balanço do dia	Educadora e Auxiliar	Sala
15:30h – 16:00h	Higiene, Lanche, Higiene	Educadora e Auxiliar	Casa de banho/ Refeitório
16:00h – 17:00h	Recreio, atividades orientadas pelas auxiliares	Auxiliares	Sala/ Sala Polivalente
17:00h – 19:00h	Prolongamento	Auxiliares	Sala Polivalente/ Recreio

Nota: elaboração própria, com base no PCT e observação direta

Anexo G. Planificações Gerais

Tabela G 12 - Planificação Geral de creche

Áreas de conteúdos	Área de Formação Pessoal e Social Área da Expressão e Comunicação Área do Conhecimento do mundo
Conteúdos Operacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver um sentido de segurança e autoestima; - Desenvolver a competência social e comunicacional; - Desenvolver sentimentos de confiança e competência; - Desenvolver a curiosidade e ímpeto exploratório; - Desenvolver o autocontrolo; - Praticar a independência;
Aprendizagem das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece laços afetivos com os adultos e os seus pares; - Reconhece os pares; - Apontar para si próprio quando lhe perguntam “onde está (nome da criança)?”; - Adquire noções temporais (rotina diária); - Colabora progressivamente durante a sua alimentação, higiene e descanso; - Experimenta novas sensações corporais; - Reconhece, apontando, partes do seu corpo; - Desenvolve a linguagem oral.
Atividades possíveis	<ul style="list-style-type: none"> - Rotinas diárias: alimentação, higiene, descanso, entre outros; - Brincar (livre e orientado); - Jogos de movimento; - Jogos com música; - Canções; - Histórias; - Pintura com as mãos; - Digitinta; - Desenho com lápis de cera.

Nota: Elaboração própria

Tabela G 13 - Planificação Geral de JI

Áreas de conteúdos ²⁷	Conteúdos Operacionais	Aprendizagem das crianças	Atividades possíveis
Área de Formação Pessoal e Social	<p>Valores subjacentes ao contexto relacional;</p> <p>Independência;</p> <p>Autonomia;</p> <p>Partilha;</p> <p>Identidade;</p> <p>Sentido de responsabilidade e colaboração;</p> <p>Vivência de valores democráticos.</p>	<p>Ser responsável por si e pelo outros, respeitando diferenças culturais;</p> <p>Ser capaz de escolher atividades para realizar;</p> <p>Ser responsável;</p> <p>Ser autónomo no pensamento e nas decisões que toma;</p> <p>Ser progressivamente mais autónomo ao nível da higiene, alimentação e repouso;</p> <p>Tomar decisões e exprimir as suas opiniões, respeitando as dos outros;</p> <p>Participar democraticamente na vida do grupo.</p>	<p>Constituir um ambiente relacional securizante;</p> <p>Organizar tarefas de sala, com responsáveis semanais pelas mesmas;</p> <p>Elaborar, em conjunto, regras da sala;</p> <p>Fomentar a autonomia nas atividades de rotina diárias (higiene, alimentação, vestir/despir, etc.);</p> <p>Participar em atividades com a comunidade sócio-educativa e sócio-cultural;</p>
Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Dramática	<p>Jogo simbólico;</p> <p>Jogo dramático.</p>	<p>Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação;</p> <p>Utilizar o movimento como meio de expressão</p> <p>Interagir com os outros;</p> <p>Contar e recriar histórias conhecidas ou inventadas;</p> <p>Expressar sentimentos, estados da natureza, situações do quotidiano e ações numa situação de grupo;</p> <p>Utilizar o espaço e objetos nas suas criações;</p> <p>Desenvolver a imaginação, a originalidade e a capacidade de improvisação.</p> <p>Fomentar a criação, como expressão da criatividade</p> <p>Expressar a sua opinião relativamente às produções dos colegas e aos espetáculos a que assiste;</p> <p>Expor e discutir ideias em situações criativas;</p>	<p>Recreação de experiências de vida do quotidiano;</p> <p>Jogos de mímica.</p> <p>Dramatização de histórias.</p> <p>Utilização de marionetas de vários tipos.</p> <p>Projeção de sombras chinesas.</p> <p>Assistir a peças de teatro de qualidade adequadas à idade e interesse das crianças.</p>

²⁷ Nota: não foi feita planificação geral para a Expressão e Comunicação nos Domínios da Expressão Motora e Musical pois estas áreas têm um professor especializado

<p>Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Plástica</p>	<p>Sentido Estético, Visual e Tátil Técnicas de produção diversas; Coordenação óculo-manual Criatividade.</p>	<p>Participar na criação, desenvolvimento e avaliação de projetos de teatro. Conhecer e cumprir as regras de utilização de materiais; Utilizar corretamente o material disponível e arrumá-lo depois de o usar. Explorar diferentes materiais criativamente; Expressar-se utilizando diferentes técnicas e materiais; Aceitar, respeitar e apreciar os trabalhos realizados pelos seus pares.</p>	<p>Atividades de pintura, desenho, recorte, colagem; Atividades de moldagem de diversos materiais, tais como barro, gesso, pasta de papel, pasta de sal, areia, plasticina e reutilização de materiais de desperdício. Visitas a centros culturais e museus.</p>
<p>Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Literacia; Comunicar oralmente em diversos contextos e com diversos públicos-alvo (educador, pares, família, outros adultos); Comunicação não-verbal; Comunicar por registos escritos; Escutar o outro; Compreender informação oral e escrita.</p>	<p>Participar/manter um diálogo com pares ou adulto; Dar a sua opinião em diferentes contextos; Expor oralmente o que vai fazer, o que fez e dar a sua opinião relativamente a um assunto; Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo em contextos adequados; Verbalizar frases progressivamente mais complexas; Realizar leitura de imagens; Recontar histórias, rimas, lenga-lengas e trava-línguas; Elaborar tentativas de escrita. Ouvir histórias e opiniões e compreender o que lhe é dito.</p>	<p>Criar situações de comunicação oral em grande e pequeno grupo; Valorizar a participação de cada criança; Criar rotinas de partilha de vivências familiares, de histórias, rimas, lengas-lengas e trava-línguas; Realizar o registo escrito de notícias contadas pelas crianças, e utilizar esses mesmos registos para expandir enunciados, modificar a pessoa e o número das frases; Hora do conto.</p>
<p>Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática</p>	<p>Raciocínio lógico Noções espaciais e temporais; Classificação e seriação; Noção de número e quantidade; Formas geométricas; Noções de medida e capacidades.</p>	<p>Resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais; Reconhecer e representar noções espaciais (dentro/fora, longe/perto, em cima/em baixo, atrás/afrente, à direita/à esquerda...); Ter noções temporais (ontem/hoje/amanhã, noite/dia, de manhã/de tarde, dias da semana, meses do ano, estações);</p>	<p>Atividades livres e estruturadas; Ter disponível na sala e realizar atividades com diversos materiais (blocos lógicos, barras <i>cuisenaire</i>, etc); Realizar observação e registo de mapa das presenças, marcar diariamente o dia do mês e da semana; Realizar receitas culinárias; Utilizar instrumentos convencionais e não</p>

**Área do
Conhecimento do
mundo**

	<p>Classificar, seriar, ordenar e formar conjuntos de objetos, de acordo com as suas propriedades;</p> <p>Estabelecer a correspondência entre quantidade e número;</p> <p>Ter a noção de número ordinal e cardinal;</p> <p>Distinguir e nomear diferentes formas geométricas;</p> <p>Ter noções de medida e capacidade;</p>	<p>convencionais de medida.</p>
<p>Sensibilização às ciências;</p> <p>Saberes sociais;</p> <p>Saberes naturais (animais, meteorologia, etc.);</p> <p>Materiais e recursos;</p> <p>Método científico;</p> <p>Construção de conceitos;</p> <p>Educação para a saúde;</p> <p>Educação ambiental</p>	<p>Ser curioso em relação ao porquê e para quê das coisas;</p> <p>Desfrutar de novas situações e ocasiões de descoberta e exploração do mundo;</p> <p>Observar e respeitar o meio envolvente;</p> <p>Identificar-se (nome completo, idade, morada) e situar-se socialmente numa família;</p> <p>Identificar meios de transporte;</p> <p>Ter conhecimentos sobre os animais domésticos e selvagens;</p> <p>Ter conhecimento sobre os cuidados a ter com as plantas;</p> <p>Identificar perigos do quotidiano;</p> <p>Ter noções de hábitos de vida saudável.</p>	<p>Rotinas de sala com plantas, animais pequenos, observação e registo do tempo meteorológico e presenças das crianças;</p> <p>Saídas ao exterior;</p> <p>Manuseamento de microscópio, lupas, imanes, bússolas, ampulhetas...</p> <p>Fazer experiências várias, registando o que foi observado.</p>

Nota: Elaboração própria

Anexo H. Questionário sociométrico

Nome _____	Data _____
Diz o nome de três amigos com quem gostas de fazer projetos na sala.	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
Diz o nome de três amigos com quem gostas de brincar no recreio.	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
Diz o nome de três amigos que gostavas de convidar para ir a tua casa brincar.	
1.	_____
2.	_____
3.	_____

Figura H8 - *Questionário sociométrico das preferências*. Fonte: elaboração própria

Nome _____	Data _____
Diz o nome de três amigos com quem não gostas de fazer projetos na sala.	
4.	_____
5.	_____
6.	_____
Diz o nome de três amigos com quem não gostas de brincar no recreio.	
4.	_____
5.	_____
6.	_____
Diz o nome de três amigos que não gostavas de convidar para ir a tua casa brincar.	
4.	_____
5.	_____
6.	_____

Figura H9 – *Questionário sociométrico das rejeições*. Fonte: elaboração própria

Tabela 15 - Matriz Sociométrica de rejeições de março

Rejeições N.º = 25 Reparagens = 12 Repações =	Escolitas Recebidas																								N.º de Escolitas Feitas	N.º de Escolidos
	Cristina	Elsa	Rebecca	Estêvão	Idónio	Carolina	Carolina	Clara	Francisca	Inês	Luzia	Luísa	Alonso	Lauro	Manuel	Rodrigo	Diogo	Frederico	João	Joaquim	Miguel	Tomás	Vicente	Martim		
colha Feitas																										
Cristina					003					230								100						012	221	
Elsa					020		002			301							200			003				030		
Rebecca						200				112									003					331		
Estêvão					100			300				030	021				003				012				200	
Maria							003				001	002					020	300		200	100		010		010	
Carolina																	333	200				311	022			
Catarina																					030	322		213		
Clara	100			021								302	010	001			200			030	302			003		
Francisca					200								003				300			032	001			120	010	
Inês							020												010	031	203	302	100		003	
Luzia																	011	200		010	031	203	302	100	003	
Luísa																			010	031	203	302	100		003	
Alonso					003	002		001				010				300				030	200		030	100	020	
Lauro								033		222															101	
Manuel									031	010				300	103							002				
Rodrigo					013			022	001	030				200									300		100	
Diogo		010			003								100	020		002	332						200			
Frederico					300	111		022					030							203						
João						003			002				210	020		030							300	101		
Joaquim			003						030			310						201		002			100	020		
Miguel	002				033	020											200			010		101			300	
Tomás	332				020			200	300		001				012											
Vicente	200					100											031	020			003	002	300		010	
Martim	100		001				300	020	013	030		200						002								
Ricardo					010			030	020		300	202						003	001					100		
Total Por Critério	412	012	210	243	345	312	155	134	130	444	312	552	241	144	011	211	756	412	115	143	425	846	341	773	646	
Índice Sociométrico	7	3	3	9	12	6	11	8	4	12	6	12	7	9	2	4	18	7	7	8	11	18	8	17	16	
º de Vezes Escolido	5	3	3	7	9	6	8	6	4	6	5	8	7	6	2	2	12	7	6	4	8	11	7	11	11	

Nota: Elaboração própria

Tabela I 16 - Matriz Sociométrica de preferências de junho

Preferências N.º = 25 Rapazes = 12 Rapazes =	Escolhas Recebidas																									N.º de Escolhas Feitas	N.º de Escolhidos
	Cristina	Elsa	Rebecca	Barbara	Alma	Carolina	Carolina	Clara	Francisca	Alés	Luana	Marta	Alonso	Lourenço	Manuel	Rodrigo	Diogo	Frederico	João	Joaquim	Miguel	Tomás	Vicente	Martim	Ricardo		
Escolhas Feitas																											
Cristina		002		101	200						300								030		010	023					
Elsa	002		120				003				001	210							330								
Rebecca	202	033						300		121																	
Barbara	101				202																	320					
Alma				103		030	010													020			001		300		
Carolina									012	100	330	023	201														
Catarina										202	121		330														
Clara	010			100	300	002	003			030		020							001						200		
Francisca							303				101		202														
Alés						030	303			201			102														
Luana	003	032	301	010	020					200				100													
Marta						300				101	012				033												
Alonso											303									221			110	002			
Lourenço										020							101					330	012	203			
Manuel										220	310	030				003						101			002		
Rodrigo				020					030					303									200			012	
Diogo					030																						
Frederico																											
João							302															302	200				
Joaquim																											
Miguel									200	100		300		012	001	020											
Tomás																											
Vicente																											
Martim		003									200																
Ricardo																											
Total Por Critério	352	024	211	322	321	222	234	133	743	543	352	846	331	212	132	023	324	222	355	120	757	564	553	113	414		
Índice Sociométrico	10	6	4	7	6	6	9	7	14	12	10	18	7	5	6	5	9	6	13	3	19	15	13	5	9		
º de Vezes Escolhid	6	4	2	5	5	5	5	4	8	5	6	9	6	3	5	4	5	3	7	3	8	9	8	3	7		

Nota: Elaboração própria

