

GRUPOS DE IDADES MISTAS EM JARDIM DE INFÂNCIA: POTENCIALIDADES E BENEFÍCIOS

Isabel Pereira

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

2019-2020



GRUPOS DE IDADES MISTAS EM JARDIM DE INFÂNCIA: POTENCIALIDADES E BENEFÍCIOS

Isabel Pereira

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

Orientadora: Professora Rita Friães

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

Ao terminar esta jornada, não podia deixar de agradecer a todas as pessoas que caminharam comigo, me apoiaram, tornando tudo mais fácil e possível.

Começo por agradecer **às crianças** que me acompanharam ao longo de toda a PPS. Convosco aprendi e cresci muito.

A toda a **equipa educativa** da organização educativa na qual realizei esta última intervenção, pois sem o constante apoio, dedicação e disponibilidade não seria possível ter feito um bom trabalho e ter aprendido tanto.

Às **famílias**, pela participação ativa que tiveram e possibilitaram que o meu trabalho tivesse sucesso e pela confiança que depositaram em mim. Em especial aos pais da Mt, e da M.M. que frequentemente demonstravam carinho e palavras de apoio.

Às **colegas de estágio**, pelo ombro amigo e apoio, em especial à **Sara**, que se tornou amiga. Sem ti, não teria sido possível. Obrigada por toda a ajuda.

Às amigas que a ESE me deu, **Bia e Bárbara**, que no curto espaço de tempo se tornaram um apoio fundamental. Guardo-vos no meu coração.

À **professora Rita Friães**, pela paciência, dedicação e ajuda em todos os momentos desta caminhada.

À **minha família**, pois sem eles nada seria possível. Mãe, pai, manos, avós, avô, madrinha, obrigada por me aturarem nesta longa caminhada e por me apoiarem sempre.

Às amigas e amigos da vida, que sempre me ouviram, partilharam os problemas, dramas, alegrias e vitórias. **David, Marta, Mara, Julia e Carolina**, obrigada por caminharem comigo, mesmo longe.

Por fim, **ao meu amor** que está comigo desde sempre e me apoia todos os dias. Sem ti, esta caminhada teria sido muito mais difícil e dura. Obrigada pelo teu apoio incondicional em todas as fases deste caminho, pelo teu amor e por me amparares todos os dias.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), e apresenta uma análise reflexiva do meu processo de observação e intervenção em contexto de pré-escolar, o qual decorreu ao longo de aproximadamente quatro meses.

Como objetivo principal pretende-se relatar o processo vivenciado, bem como explorar e aprofundar uma temática investigativa relacionada com contexto socioeducativo. Dá-se ainda conta da reflexão realizada sobre os percursos realizados nos contextos de Creche e de Jardim de Infância e dos contributos dos mesmos para a construção da minha profissionalidade docente.

Logo no primeiro momento da minha prática, aquando da seleção das salas, tive a oportunidade de me integrar numa sala em que o grupo era composto por crianças com idades diferenciadas, alternando entre os 2 e os 6 anos. Sendo este o primeiro grupo heterogéneo em termos etários com que tinha contacto, considerei pertinente realizar um estudo centrado neste grupo, com os seguintes objetivos: (i) conhecer a visão da equipa educativa em relação aos grupos de idade mistas; (ii) caracterizar as estratégias que a educadora cooperante privilegia para a gestão de grupos de idades mistas em JI; (iii) identificar os fatores que motivam à interação entre pares com idades diferenciadas; e (iv) analisar de que forma a interação entre crianças de idades diferenciadas pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.

Considerando os objetivos traçados, optou-se pela metodologia de estudo caso. A investigação caracteriza-se por ser de natureza qualitativa ou interpretativa, sendo que se recorreu à observação direta, mais propriamente à participante e à naturalista. Os dados foram tratados através da técnica de análise de conteúdo.

Os dados recolhidos revelam que as interações que são estabelecidas entre as crianças de diferentes idades são facilitadores do desenvolvimento de competências fulcrais ao desenvolvimento de cada criança, tais como a capacidade de entreajuda entre pares. Os dados revelam ainda que o fator que mais motiva as interações entre crianças é o tipo de brincadeira que se tem.

Palavra-chave: educação de infância, grupos de idades mistas, crianças, interações, potencialidades.

ABSTRACT

This report comes under the Supervised Professional Practice II curricular class, integrated in the Pre-School Education Master (MEPE) and presents a reflective analysis of my observation and intervention process in pre-school, in which took place for approximately 4 months.

The main goal is to report the process experienced, as well as to explore and deepen an investigative theme related with the educational context. Moreover, it is presented an in-depth reflection regarding the paths taken in the contexts of day care and kindergarten and their contributions to the construction of my educator professionalism.

Right from the first moment of my practice, when selecting the classes, I had the opportunity to join a group which was composed by children of different ages, alternating between 2 and 6 years old. Being this the first group of mixed ages that I had contact with, I found it pertinent to do a study centred in this group, with the following objectives: (i) understand the vision of both professionals regarding these mixed-age groups; (ii) characterize the strategies that the educator priors for the management of mixed-age groups; (iii) identify the factors lead to the interaction between children of different ages; (iv) analyse how interaction between different ages children can contribute to the their learning and development.

Considering the objectives outlined, the study case methodology was chosen. The investigation is characterized by its qualitative or interpretative nature, as well as a direct observation was used, more specifically the participant and the naturalist observation. For data analysis, content analysis was performed.

The collected data reveal that the interactions that are established between children of different ages promote crucial competencies to the development of each child, such as the ability to help each other among peers. The data also reveal that the factor that most provides interactions between children is the type of play children have.

Keywords: childhood education, mixed-age groups, children, interactions, potentiality.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. Caracterização para ação.....	3
1.1. O meio onde está inserida a ação	4
1.2. O contexto socioeducativo.....	5
1.3. A equipa educativa da instituição.....	7
1.3.1. A equipa educativa da sala 8.....	7
1.4. Caracterização do ambiente educativo	9
1.4.1. Organização do grupo	10
1.4.2. Organização do espaço e dos materiais.....	10
1.4.3. Organização do tempo	14
1.5. Caracterização das famílias.....	15
1.6. Caracterização do grupo de crianças.....	17
2. Análise Reflexiva	19
2.1. Avaliação do grupo de crianças.....	20
2.2. Intenções para a ação	22
2.2.1. Com as crianças.....	22
2.2.2. Com as famílias.....	24
2.2.3. Com a equipa	25
2.3. Processo de intervenção da PPS em JI.....	26
2.3.1. Estratégias, rotinas, espaços, tempo, materiais, planificações.....	26
2.3.2. Avaliação global da concretização das intenções	28
2.3.3. Autoavaliação.....	31
2.3.4. Avaliação de uma criança.....	34
3. Investigação em JI.....	36
3.1. Problemática emergente e objetivos do estudo	37

3.2.	Revisão da literatura.....	38
3.2.1.	Contextualização da Educação Pré-escolar	38
3.2.2.	A criança como ator social.....	39
3.2.3.	Grupos heterogéneos: conceção e benefícios	40
3.2.4.	Desenvolvimento e aprendizagem da criança:.....	42
3.2.5.	Interações entre pares, fatores que podem influenciar as interações e o desenvolvimento social e emocional da criança.....	44
3.2.6.	O papel do educador	46
3.3.	Roteiro metodológico e ético	48
3.4.	Apresentação e discussão dos dados.....	51
3.5.	Principais conclusões do estudo.....	60
4.	Construção da Profissionalidade docente como educadora de infância em contexto	64
5.	Considerações finais	70
	Referências	73
	Anexos	82
	Anexo A. Portefólio da PPS.....	83
	Anexo B. Planta da sala 8.....	84
	Anexo C. Dia tipo da rotina da sala 8.....	85
	Anexo D. Questionário realizado à educadora cooperante sobre o percurso profissional, a organização e o grupo de crianças.....	86
	Anexo E. Carta de apresentação às famílias.....	101
	Anexo F. Roteiro Ético.....	102
	Anexo G. Análise categorial das NC.....	107
	Anexo H. Análise categorial das ON.....	114
	Anexo I. Questionário realizado à educadora cooperante sobre grupos heterogéneos em termos etários.....	121

Anexo J. Questionário realizado à auxiliar sobre grupos heterogéneos em termos etários.....	125
Anexo K. Visão da equipa educativa relativamente a grupos de idades mistas.....	130

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição das atividades na rotina semanal da sala 8	p. 15
Tabela 2. Grelha de análise da categoria: Visão da equipa educativa sobre grupos de idades mistas.....	p. 53
Tabela 3. Grelha de análise da categoria: Ação pedagógica com grupos de idades mistas	p. 56

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
MEM	Movimento da Escola Moderna
NC	Nota de Campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
ON	Observação Naturalista
PC	Projeto Curricular
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), inserida no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, sob a orientação da professora Rita Friães, e engloba todo o processo de intervenção ao longo da prática, nomeadamente, a caracterização do contexto socioeducativo, as intenções para a prática e sua avaliação, a investigação efetuada, bem como a reflexão acerca da construção da profissionalidade docente em contexto.

Este relatório pretende registar, analisar e refletir sobre o meu percurso profissional, fazendo menção do caminho que tracei na organização educativa.

Tendo em conta o estudo desenvolvido na organização, importa referir que a prática realizou-se numa sala de jardim de infância, com crianças entre os dois e os seis anos de idade (em que todas as crianças de 2 anos faziam 3 até ao final de ano de 2019) e teve início em outubro de 2019 e fim em janeiro de 2020. O interesse pelo estudo apresentado começou quando, ao integrar-me na vida da sala 8, me fui apercebendo das interações que eram estabelecidas diariamente entre crianças da sala, especialmente devido ao facto de este ser um grupo heterogéneo em termos etários. Apercebendo-me do impacto positivo que estas interações tinham para as crianças, passei à revisão da literatura sobre o tema, constatando que “mixed-age grouping can provide older children with the opportunity to be helpful, patient, and tolerant of younger peers’ competencies” (Katz, 1992). Para mais, um dos grandes benefícios da constituição destes grupos é a promoção do “respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza & Formosinho, 2007, p. 131) e a oportunidade de desenvolver a autonomia, a partilha, responsabilidade, capacidade de ajudar outros e, automaticamente, construir novas aprendizagens. (Katz, 1992)

Assim, foram surgindo os objetivos do estudo, sendo estes: (i) conhecer a visão da equipa educativa em relação aos grupos de idade mistas; (ii) caracterizar as estratégias que a educadora cooperante privilegia para a gestão de grupos de idades mistas em JI; (iii) identificar os fatores que motivam à interação entre pares com idades diferenciadas; e (iv) analisar de que forma a interação entre crianças de idades diferenciadas pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.

Tendo em conta o acima mencionado, o estudo apresentado caracteriza-se por ser um estudo caso único, de natureza qualitativa. A recolha de dados passou pelo recurso à técnica de observação direta, através do registo de notas de campo e do registo de observações naturalistas, e à técnica de questionário. Dada a natureza

qualitativa dos dados, os mesmos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo.

De forma a apresentar uma estrutura lógica, o documento encontra-se organizado da seguinte forma: 1) Caracterização para a ação, na qual é descrito o meio onde se insere a instituição, o contexto socioeducativo da mesma, a equipa educativa e a caracterização do ambiente educativo, mais propriamente, a organização do grupo, do espaço, dos materiais e do tempo, e caracterização das famílias e das crianças; 2) Análise reflexiva da intervenção em que apresento a avaliação do grupo de crianças, as minhas intenções pedagógicas com as crianças, famílias e equipa educativa e o processo de intervenção da PPS em JI que remete para as estratégias, rotinas, espaços, tempo, materiais e planificação, a avaliação global da concretização das intenções, a minha autoavaliação e a avaliação de uma criança; 3) Investigação em JI, na qual identifico a problemática emergente e os objetivos do estudo, faço uma revisão da literatura, apresento o roteiro metodológico e ético, apresento e discuto os dados recolhidos e as principais conclusões do mesmo; 4) Construção da Profissionalidade docente como educadora de infância em contexto; 5) Considerações finais, em que apresento um resumo do meu processo, fragilidades, conquistas e resultados da estudo.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA AÇÃO

Tomás (2007) defende que “as crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes às crianças.” (p.391). Percebe-se então que a criança desempenha um papel ativo no meio em que está inserida e comporta-se como sujeito com direitos.

A compreensão da realidade possibilita a adequação do “contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que o/a educador/a possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.22).

Assim, neste capítulo irei incidir sobre os diferentes aspetos do contexto educativo, no qual realizei a PPS II. Através da análise do questionário realizado à educadora cooperante, leitura e transcrição de dados presentes no projeto curricular de sala e projeto educativo caracterizarei o meio envolvente à organização, o contexto socioeducativo da mesma, a equipa educativa da instituição e posteriormente da sala 8, o ambiente educativo, as famílias e as crianças.

1.1. O meio onde está inserida a ação

Percebe-se a importância da caracterização do meio onde se insere a PPS II quando Silva et al. (2016) afirmam que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (p 21).

Desta forma, a organização socioeducativa está localizada no concelho de Lisboa, mais especificamente na freguesia do Lumiar, num meio urbano bastante povoado e movimentado, com inúmeros cafés, lojas e supermercados nos seus arredores. Como fator desta povoação, a zona onde se insere conta com várias oportunidades de transportes públicos, passando por autocarros e metro, escolas para todas as faixas etárias (desde o jardim de infância até ao ensino superior), farmácias, restaurantes e jardins. De acordo com o projeto educativo (PE),

“A instituição está enquadrada numa realidade urbana onde a vida das pessoas é fortemente marcada pela agitação, dispresão, stress, insegurança, falta de tempo, falta de comunicação e de relação, novas

concepções de família e de vida, com a conseqüente mutação de valores.” (p. 9)

1.2. O contexto socioeducativo

As instalações da organização educativa foram abertas ao público em 1976, no qual incluíam as valências de Creche e Jardim de Infância e o setor de Atividades de Tempos Livres. Atualmente, a organização caracteriza-se por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que inclui duas valências: Creche e Jardim de Infância. Esta organização está ao abrigo da “regulamentação da Lei nº5/97 de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, após acordo bilateral do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade” (PE, p.5).

“Apesar de a prioridade da instituição, pelo facto de ser uma IPSS, ser a educação de crianças provenientes de famílias com carências económicas, são também admitidas crianças provenientes dos diversos estratos sócio-económicos. Crianças com necessidades educativas especiais são igualmente integradas, sempre que se verifiquem as condições básicas para o seu acompanhamento específico.” (PE, p. 6)

A organização educativa conta, desde 1994, com “novas instalações construídas de raiz para o efeito” (site institucional). Destaca-se então uma praça central, tendo esta o objetivo de acolher todas as crianças nos grandes momentos da organização (p.e. festas de Natal, épocas festivas, etc.); salas de acolhimento para as crianças; espaços de armazenamento, confeção, alimentação, higiene, secretariado de direção e de atendimento aos pais (site institucional). Os espaços comuns passam pelo laboratório de ciências, sala dos computadores, sala das 100 linguagens, ludoteca, biblioteca ou a sala de interioridade (Projeto Curricular, p. 19). Fazem ainda parte os recreios interiores e exteriores: o “jardim das Palmeiras”, com espaços verdes, grandes árvores e diversos materiais para exercício motor; e o “jardim dos Pinheiros”, com equipamentos mais adaptados para as crianças mais pequenas (site institucional).

Como referido anteriormente, a organização abrange duas valências diferentes: Creche e Jardim de Infância. Relativamente à primeira, esta engloba “criança de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 4 meses e 3 anos e tem capacidade para

57 crianças” (PE, p.5). Quanto à segunda valência, engloba “crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos com capacidade para 166 crianças” (PE, p.5).

Os princípios, valores e objetivos que guiam a prática desta organização educativa são a interioridade, a criatividade e a interação adulto-criança, sendo que o plano de fundo da prática dos profissionais tem por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (PC, p.11). No PE também são referidos alguns princípios orientadores, passando eles pelos processos gerais de ensino/aprendizagem (experiência-reflexão-avaliação; participação e criatividade); adaptação do contexto, à estrutura organizacional da escola e ao seu funcionamento (experiência de gestão participada); desenvolvimento profissional dos seus agentes (sendo alguns deles, educar para incentivar a criação de hábitos de partilha do ter e do saber; educar para o sentido da justiça e da fraternidade; educar para a criatividade; educar para a liderança e educar para o espírito científico) (p.14 - 15).

Relativamente aos modelos pedagógicos adotados pela organização destacam-se o *HighScope* (onde a aprendizagem é guiada pela ação e a organização do espaço e dos materiais é pensado para cada criança), o MEM (Movimento da Escola Moderna) (onde existe uma gestão partilhada do grupo, a opinião da criança tem valor e as salas de atividades são organizadas e geridas através de alguns dos instrumentos de trabalho pelo movimento) e o Reggio Emilia (aproveitando a arquitetura e a sua organização estética, as cem linguagens da criança e o registar e documentar). Os interesses e aprendizagens das crianças estão no centro da ação pedagógica, sendo privilegiada para o efeito a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Para esta organização é crucial que seja

(...) praticada uma pedagogia de projeto centrada nos interesses das crianças e nas suas aprendizagens e oferecidas experiências chave para o seu desenvolvimento, valorizando o sentido estético e a criatividade, através de atividades lúdico-expressivas, nomeadamente música, dança, drama e artes plásticas. (PC, p. 5)

Ainda, é promovido o contacto com a língua inglesa, oferecendo os serviços de um professor nativo da língua.

1.3. A equipa educativa da instituição

A instituição conta com a colaboração de 1 diretora geral, 1 diretora pedagógica (que acumula a função de educadora), 12 educadoras de infância, 18 auxiliares de ação educativa, 1 psicóloga, 17 funcionários em serviços de apoio (receção; cozinha, refeitório, limpeza, secretaria), sendo que 1 destes 17 funcionários é voluntário. Segundo o PC, as educadoras “pertencem, na generalidade, a um grupo etário bastante jovem, que se caracteriza pela abertura à inovação, pelo entusiasmo, espírito crítico, envolvimento em ações de formação contínua.” (p.7). Este documento refere ainda que cada elemento desta grande equipa tem bem presente e definido quais as suas tarefas, responsabilidades e funções.

Relativamente à avaliação e reflexão do trabalho da equipa, a direção reúne mensalmente para discutir assuntos relativos à gestão interna e pedagógica da instituição. A diretora geral reúne-se semanalmente com a diretora pedagógica, de forma a se integrar com o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas e instituição. Ainda, semanalmente a diretora pedagógica (normalmente contanto com a presença da diretora geral e da psicóloga) reúne-se com todas as educadoras do centro educativo, tendo esta reunião o objetivo de se discutir aspetos, tanto pedagógicos como práticos, relacionados com cada uma das salas, respetivas atividades, práticas da instituição no seu todo e a planificação das atividades que envolvem todos os grupos. Por fim, trimestralmente, a direção reúne com todo o pessoal auxiliar e a diretora pedagógica com os professores de música, dança criativa e inglês.

1.3.1. A equipa educativa da sala 8

A equipa educativa da sala onde decorreu a PPS II, contexto jardim de infância, é composta por uma educadora e por uma auxiliar de ação educativa. A educadora trabalha nesta profissão há 11 anos, sendo que nesta instituição trabalha há 10 anos, e licenciou-se em Educação de Infância (questionário realizado à educadora – Anexo D). Quanto à auxiliar, através de conversas informais, constatou-se que este é o primeiro ano no jardim de infância e está nesta profissão há três anos, começando como auxiliar da creche.

A educadora acompanha este grupo desde o início do ano letivo, sendo que este ano é também o primeiro ano em que trabalhara com um grupo heterogéneo em

idade. No questionário, esta afirma que as maiores dificuldades sentidas nesta profissão passam pela

Falta de tempo para concretizar tudo aquilo que acredito ser importante. A rotina é mais curta. Com este grupo, uma vez que é um grupo novo e tem uma faixa etária entre os 2 e os 6 anos, o maior desafio é a criação de dinâmicas que possam envolver todos, sem ser demasiado exigente para os mais novos nem que desmotive os mais velhos.

Segundo os dados recolhidos no questionário, a educadora faz parte da equipa de inovação pedagógica e da oficina da “participação da criança”, sendo este um projeto ao nível geral da organização institucional. Ainda, a educadora costuma participar em formações que enriqueçam a sua prática, nomeadamente, “um curso de ‘escrita no pré escolar’ no MEM. Gosto de frequentar formações ou encontros sobre participação da criança, modelos curriculares que me interessam (MEM, Reggio Emilia, ...), etc.”.

Para a educadora da sala 8, ser educadora de infância significa poder acompanhar uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano. Relativamente ao trabalho de equipa na instituição, a educadora considera este como positivo, de apoio e interajuda. Refere este um “trabalho colaborativo e de partilha. [Onde] Existe a preocupação em que exista uma grande articulação entre todos em função dos interesses e necessidades das crianças.”.

Quanto ao trabalho cooperativo entre salas, através da observação direta e do questionário realizado, percebe-se que é frequente a parceria entre diferentes salas, quer em JI, quer em creche. A educadora afirma que “Através da troca de experiências as educadoras apercebem-se dos interesses em comum dos vários grupos e proporcionam momentos de encontro e trabalho de projeto em conjunto.” Para além disso existe ainda um trabalho realizado em parceria com a comunidade, especialmente nos diversos momentos festivos. Por fim, a educadora descreve o trabalho em equipa na educação de infância como um “trabalho de parceria e articulação entre todos os agentes envolvidos (docentes, não docentes, professores especialistas, direção e família) de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças da forma mais adequada possível e a todos os níveis.”

A educadora assenta a sua prática em diferentes modelos/abordagens pedagógicas: **High Scope** (pois promove “uma aprendizagem ativa que assenta na ideia

de que é através das suas ações com objetos e interações com pessoas, ideias e acontecimentos que a criança constrói novos conhecimentos”); **Reggio Emília** (nesta sala “privilegia-se a representação/ expressão das crianças através das várias linguagens. Para isso aposta-se no seu desenvolvimento estético, na exploração criativa dos materiais, na experimentação e exploração plástica diversificada, nas atividades de dramatização, canto, música e dança criativa”). Está ainda presente na dinâmica da sala a **Metodologia de Trabalho de Projeto**, o que segundo a educadora “permite que as crianças se envolvam numa pesquisa partindo de um tema que emerge das próprias, tornando-se mais significativo para elas”.

1.4. Caracterização do ambiente educativo

Sabe-se que quanto melhor for o ambiente educativo, mais benefícios isso trará para a criança e o seu desenvolvimento. De acordo com Post e Hohmann (2011), o ambiente educativo deve ser um ambiente que permite às crianças, não só, movimentarem-se livremente, mas também, revelarem os seus interesses e agirem de acordo com o seu desenvolvimento. Os autores acrescentam ainda, que um ambiente bem pensado e organizado promove o desenvolvimento físico das crianças, as suas competências cognitivas e as interações sociais.

Também Lemos, Quaresma, Fonseca e Dias (2015) defendem que a organização do ambiente educativo deve ter sempre em conta os interesses da criança “proporcionando ordem, flexibilidade e ação, estando aberto às mudanças inerentes às novas ideias das crianças” (p.314). Os autores, citando Edwards, Gandini e Forman, referem que o espaço é como “(...) um container que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem (...)” (p. 314), contudo, não deixa de ser um espaço educacional carregado de estímulos.

Desta maneira, percebe-se a importância de a equipa educativa refletir sobre a organização do espaço em função das crianças, tendo sempre em conta que pode (e deve) ser mutável, consoante as necessidades e os interesses das mesmas.

1.4.1. Organização do grupo

O educador, ao planejar a sua intervenção, deverá ter em conta as características do grupo bem como as características individuais de cada criança, de modo a realizar atividades que sejam estimulantes e interessantes para o grupo, levando-o deste modo à aprendizagem. (Projeto Curricular da Sala, 2019-2020)

Segundo o PCS, é crucial que o educador assuma uma atitude atenta e perceba quais os interesses do grupo, pois só assim será possível incentivar as crianças para a descoberta e exploração de ideias e posteriormente o seu questionamento e reflexão.

O grupo da sala 8 é um grupo que foi formado no ano letivo presente. Embora algumas crianças já estivessem integradas nesta instituição, outras mais novas chegaram à organização este ano letivo. Ainda, este grupo é um grupo heterogéneo em termos etários, fazendo com que as crianças se encontrem em diferentes fases de desenvolvimento, implicando assim interesses distintos e diferentes disposições para as atividades realizadas.

Durante o dia a organização do grupo varia, consoante a atividade ou momento. Segundo o PCS, o maior destaque está no trabalho em pequenos grupos pois tem como objetivo “dar uma atenção mais individualizada a cada criança, (...) e facilitar aprendizagens significativas e estreitamento de laços de cooperação entre pares.”. Durante os dias surgirão atividades de diferentes complexidades e interesses, possibilitando a intervenção de todas as crianças, incentivando à interação entre pares, especialmente à interação entre pares de diferentes grupos etários.

“A criança mais nova é ajudada e recebe atenção individualizada, por sua vez, a mais velha ajuda a criança mais nova, revendo e consolidando ou reformulando os seus conhecimentos.” (Vala, 2009)

1.4.2. Organização do espaço e dos materiais

Silva et al. (2016) referem que a organização do espaço e os materiais neles incluídos condicionam o desenvolvimento das aprendizagens e a autonomia dos mais novos, fazendo com que seja crucial que a equipa educativa pense na sua organização tendo em conta os melhores interesses da criança.

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (p. 26)

A organização da sala 8 está organizada por áreas de interesse, permitindo à criança a escolha entre diferentes tipos de atividade. Estas encontram-se bem definidas no espaço e os materiais arrumados no mesmo lugar, de forma a proporcionar à mesma a segurança necessária para que seja capaz de assumir atitudes de autonomia (PCS, 2019-2020). Ainda, no PCS é referido que existe uma “preocupação estética na organização da sala de atividades, sendo esta acolhedora, decorada com elementos realizados pelas crianças.”.

A organização da sala e das áreas não segue nenhum modelo específico até ao final do ano letivo, isto é, à medida que o grupo se vai apropriando do espaço, também vai participando na sua construção e (re)organização. Podem ainda surgir alterações às áreas, surgir novas áreas ou materiais, ou ainda retirar áreas antigas. Desde o início da PPS II, a sala 8 teve duas reformulações quanto à posição das áreas. O motivo estava relacionado com a pouca fluidez do movimento das crianças pela sala, ou seja, a forma como estava organizada à minha chegada fazia com que as crianças se aglomerassem em certos locais fazendo com que fosse difícil a movimentação das pessoas pela sala (adultos e crianças). Neste momento, a organização da sala melhorou esta movimentação bem como a facilidade de as crianças comunicarem e interagirem de área para área. No anexo B é possível visualizar a disposição da sala neste momento.

Para Zabalza (1998), “o ambiente [educativo] é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (p.239) Também Hohmann, Banet e Weikart (1979) consideram que é crucial que a sala esteja organizada de certo modo. Os autores afirmam que as áreas de trabalho devem ser bem definidas, no sentido em que “estas áreas ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho” (p. 51).

Assim, a sala onde realizei a minha PPS II está organizada por áreas, as quais passarei a descrever. Na área da biblioteca, localizada na zona do tapete, no centro da sala, as crianças têm a oportunidade de contactar com os livros e com a escrita e

linguagem. Também esta área é frequentemente escolhida pelas crianças da sala para tocarem instrumentos musicais, interagirem fisicamente e construir tendas para a partir daí criarem as suas brincadeiras.

A área do atelier, que está localizada no canto superior direito da sala, incorpora uma espécie de cavalete, que se caracteriza por ser a parede da sala forrada com cortiça e um plástico, uma mesa de atividades, uma bancada móvel onde estão as tintas e dois armários onde estão guardados todos os materiais alusivos a esta área. Estes materiais passam pelas tintas, pincéis, batas de proteção, tesouras adequadas, cola branca líquida e cola de papel, materiais de desperdício (como por exemplo rolos de papel higiénico, caixas de ovos, rafia, CD, tubos de cartão, tampas de garrafas, palhinhas, guardanapos, entre outros.) folhas brancas e folhas e rascunho. Nesta área, as crianças têm a oportunidade de “experimentar e explorar os materiais básicos da expressão artística, ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos que deixam marcas.” (Post & Hohmann, 2011, p. 151).

Ainda nas expressões artísticas, embora outra área, a sala incorpora a área da moldagem, mais propriamente a área da massa onde as crianças podem mexer, manipular, sentir, criar. Incorpora materiais como os rolos, formas, tesouras, teques, pauzinhos, entre outros, que servem para moldar e manipular a massa.

A área da caixa sensorial é uma área que varia consoante os interesses das crianças. No início da PPS II esta área consistia numa caixa com terra. Embora inicialmente as crianças se sentissem atraídas e interessadas pela área, com o passar do tempo este interesse inicial mudou. A educadora à conversa com as crianças decidiu alterar a terra para areia. Neste momento, a caixa da areia é uma área de interesse para as crianças, sendo este um sítio em que as crianças podem recordar algumas memórias. Veja-se a NC nº 92 – “Hoje a Sf. foi brincar para a caixa da areia. Perguntei-lhe se gostava de brincar com a areia. Disse-me que sim, que gostava de brincar com a areia na praia com a irmã. Gostava que a areia fosse molhada.”

A área dos jogos divide-se em dois, os jogos de chão e os jogos de mesa. Esta primeira área define-se como área de garagem e construções, permitindo às crianças brincar no chão. É composta por materiais de fim aberto que permitam às crianças usarem a sua imaginação e criatividade (blocos de madeira, rolos de cartão, rodela de madeira, tábuas de madeira). Tem ainda, animais de plástico, carros e camiões e ferramentas. Nesta área é possível observar brincadeiras cooperativas e o jogo simbólico. A segunda área referida é composta por diferentes tipos de jogos de

diferentes complexidades, por exemplo, jogos de encaixe (por exemplo o puzzle), jogo da memória, o jogo da glória, legos, geoplano, ábaco, tangran, entre outros. Alguns jogos desta área oferecem a possibilidade de estabelecer interação com outras crianças pois alguns jogos podem ser jogados por mais do que uma criança ao mesmo tempo. Esta área caracteriza-se por ser mais calma que as restantes e implicar uma maior concentração.

A área da dramatização, mais propriamente a área do faz-de-conta e a área do mini faz-de-conta é a área de eleição para algumas crianças, sendo esta uma área onde pretendem ser alguém, onde desempenham diversos papéis e interagem com os pares. Esta área está à esquerda da biblioteca. Esta organização possibilita que as crianças mesmo em áreas diferentes, interajam umas com as outras: “A Cm. e a J. brincavam na biblioteca, debaixo da tenda que construíram. A Mt. e a S. brincavam no faz de conta, fingindo que levavam o seu filho ao médico. As brincadeiras das quatro crianças cruzaram-se e o que antes era uma tenda, passou a ser um consultório médico.” (NC nº 96)

A área da escrita passa por fazer um desenho sobre um específico tema, em que a criança tem a oportunidade de escrever algo sobre ele. É composta também por gavetas com as letras do alfabeto, ficheiro de palavras, letras de íman e quadro, letras de feltro e painel de flanela, jogos de letras e material de escrita (PCS, 2019-2020)

Por fim, no exterior da sala tem-se as áreas da mesa de luz/espelhos e a área das ciências. Na primeira, as crianças têm materiais de bar (copos, colheres, panos), a mesa onde estão os materiais tem incorporado uma luz no tampo que oferece às crianças outro tipo de brincadeira. A segunda área pode alternar entre uma mesa com uma estrutura de espelhos e uma mesa com um tampo com luz. Nas suas mesas encontram-se vários materiais que permitem às crianças a realização de composições diversas e criativas: palhinhas, panos, rolos, pedras, conchas, tecidos, papel celofane, pauzinhos coloridos, transparências.

Importa ainda referir a importância dada a que todos os materiais estejam ao alcance das crianças e que sejam sempre arrumados nos mesmo locais. Assim, estar-se-á a proporcionar sentimentos de segurança pois a criança saberá o que encontrar e esperar da sala. Ainda, através da consulta do PCS é possível afirmar que a (re)organização feita à sala é feita com o grupo para assim conseguirem familiarizarem-se com o espaço e participarem no processo de organização.

1.4.3. Organização do tempo

Aquando o estabelecimento da rotina é crucial que o adulto a programe de forma a ser previsível, ou seja, organizada e constante, contudo flexível para que se consiga adaptar e moldar as necessidades de cada criança. Para que consiga estabelecer sentimentos de segurança e confiança, quer no adulto, quer no espaço ao seu redor, é importante que a criança consiga antecipar os momentos do seu dia, para assim adaptar-se a ele (Post & Hohmann, 2011).

Para além disto, “O tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada. A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança, progressivamente, se vá apropriando de referências temporais (...)” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.27).

O estabelecimento de uma rotina permite à criança compreender como o seu dia está estruturado, oferecendo automaticamente autonomia, uma vez que ao terem conhecimento do que irá acontecer, não necessitam do adulto para o que “acontecerá depois” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Ainda, segundo Rodrigues e Garms (2007), “a ‘rotina’ é referência necessária para as crianças aprenderem a lidar com o tempo escolar e suas responsabilidades” (p.127). O percurso conhecido permite ainda “transições suaves de um período de atividades para o seguinte” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 226).

Assim, de acordo com o PCS, a rotina estabelecida para as crianças da sala 8 tem por base que

cada criança tem o seu ritmo próprio de autoestruturação emocional, cognitiva e social, procurando respeitar o ritmo de cada criança e de forma a que cada criança se sinta única, diferente, reconhecida, valorizada e aceite (...).

Aprofundando o olhar sobre esta rotina – tipo da sala onde decorreu a PPS II, o dia das crianças começa às 9h, onde se realiza a reunião da manhã em grande grupo, sendo neste momento que se faz o planeamento das atividades/momentos do dia em conjunto com as crianças e onde estas escolhem as áreas onde querem ir brincar. Sensivelmente às 9h30 começa o trabalho autónomo nas áreas escolhidas, o desenvolvimento de projetos que possam estar a decorrer e algumas atividades livres

ou orientadas. Por volta das 10h50 as crianças começam a arrumar a sala para que se faça um levantamento/ avaliação da manhã das crianças e onde estas comem a fruta. Após este momento, às 11h, se o tempo permitir as crianças deslocam-se para o jardim para brincarem ao ar livre. Se tal não for possível ou brincam no espaço interior da instituição ou continuam as atividades de sala. Após isto, das 11h45 até as 12h15, a sala 8 desloca-se até ao refeitório para almoçar, sendo que depois dirige-se até à sala novamente onde faram a sesta. As crianças que não dormem depois do almoço ficam com uma auxiliar da instituição e vão brincar para o jardim ou outro espaço. Por volta das 14h as crianças começam a acordar, dando início ao trabalho autónomo nas áreas escolhidas. Por vezes, alguns projetos são continuados ou outras atividades orientadas. Sensivelmente às 15h20 as crianças começam a arrumar a sala para que as 15h30 se sentem no tapete para o momento da reunião da tarde, onde fazem a avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do dia e o momento da hora do conto. Às 16h as crianças vão com a auxiliar da sala para o refeitório para lancharem, em que após este momento, entre as 16h20 e as 18h30, se desenrolam as atividades do CAF no jardim (2ª, 4ª e 6ª feira) e as atividades do CAF na sala (3ª e 5ª feira). No ponto anexo C pode-se observar a tabela que representa o dia tipo da rotina da sala 8.

Ainda, semanalmente as crianças têm a oportunidade de usufruírem de sessões de Educação Física, Inglês, Expressão Musical e Dança Criativa, sendo que nas áreas da música, dança e inglês têm a oportunidade de contactar com professores especializados na respetiva área. Abaixo pode-se observar a tabela que representa a distribuição das atividades na rotina semanal da sala 8.

Tabela 1

Distribuição das atividades na rotina semanal da sala 8

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Inglês	Dança criativa	Educação Física	Expressão Musical	-----

1.5. Caracterização das famílias

Antes de se caracterizar as famílias das crianças é necessário perceber a importância do estabelecimento de relações de qualidade entre o educador e a família, pois o educador só consegue desenvolver um trabalho de qualidade se for estabelecido

um trabalho de equipa com a família. Com efeito, a literatura tem vindo a salientar a importância da cooperação escola família uma vez que só trabalhando em equipa é possível definir uma melhor proposta da educação da criança, devendo ser consistentes com as experiências vivenciadas no contexto educativo e continuadas no contexto familiar e vice-versa (Post & Hohmann, 2011; Parente, 2012; Folque et al., 2015).

Este trabalho de equipa começa na organização do ambiente educativo, na medida em que deve ser feita pelos educadores, em conjunto com os pais. Só assim a sala conseguirá incorporar elementos educativos, mas, também, elementos familiares, que relembram à criança que se encontra em segurança e num local de conforto, sentimentos iguais aos que sentem quando estão em contexto familiar. Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) afirmam que “(...) o espaço tinha de ser organizado com a ajuda dos pais, decorado com objetos de referência ou com alguma coisa que no fundo ligasse a instituição à família (...)” (p. 21). Além da incorporação dos familiares nesta organização, é fulcral que o educador inclua a própria criança nesta tarefa, pois irá proporcionar um sentimento de pertença, oferecendo ao bebé um espaço acolhedor e de reconhecimento próprio (...).

Suportando esta ideia, Post e Hohmann (2011) acrescentam ainda que esta cooperação entre educador – família passa também pela fomentação de confiança e respeito mútuo em que, tendo em vista sempre os melhores interesses da criança, mantêm um discurso ativo sobre os aspetos negativos e positivos do bebé, aspetos esses que passam pelas suas ações, sentimentos, preferências e capacidades. Griffen (citada por Post e Hohmann, 2011) refere que “uma vez que os pais são os principais educadores, o tempo necessário para estabelecerem confiança entre educadores e pais traz benefícios a longo prazo (...). As relações são fundamentais para os cuidados de qualidade.” (p. 327). Para que esta relação seja bem-sucedida, o educador deve também ter alguns aspetos em conta, tais como a prática de uma conversa aberta com os familiares; a promoção de uma boa abordagem para a resolução de possíveis conflitos; e o conhecimento da rotina da criança.

Desta forma, só é possível caracterizar as famílias recorrendo à consulta do projeto curricular da sala, do questionário realizado à educadora da sala e à observação direta dos momentos diários. Assim, segundo o PCS,

A troca de opiniões com a família permite, não só um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a

sua educação, como também, promove uma atuação concertada entre o jardim-de-infância e a família.

Apenas é possível fazer uma caracterização das famílias ao nível do seu envolvimento no jardim de infância (recorrendo às técnicas acima referidas), pois não foi possível aceder a informação relativa à ocupação profissional dos pais e à composição dos agregados familiares. Assim, recorrendo ao PCS, é possível afirmar que o contacto com a família é privilegiado através de diálogos informais diários, comentários e observações sobre as exposições feitas dos trabalhos e produções das crianças, diálogos formais em reuniões individuais, encontros individuais periódicos (3 momentos durante o ano: partilha de diagnósticos em Novembro, entrega da primeira partilha do processo registado nos portefólios em Fevereiro e entrega da infirmação final e dos portefólios em Julho) e reuniões com os pais em grande grupo. Relativamente à adesão das famílias às reuniões convocadas pela educadora (anexo D) esta diz ser bastante positiva, em que “os pais respondem muito bem quando são chamados a participar nas várias dinâmicas da escola”. Quanto à participação dos pais nos projetos dos seus filhos, a educadora afirma que os pais se envolvem, contribuindo com pesquisas e materiais sobre os mesmos. Acrescenta ainda dizendo que por vezes deslocam-se até à sala para falar sobre os temas dos projetos. Refere também que por vezes vão a exposições e museus relacionados com os projetos da sala, partilhando a informação posteriormente.

A educadora, citando Hohmann e Weikart (2011) refere que “Sendo as famílias parte fundamente de todo o processo educativo, é nosso objetivo integrá-las em todo o percurso que se viverá ao longo do ano letivo. Tencionamos fazê-las ‘sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola’.”.

1.6. Caracterização do grupo de crianças

Antes de passar à caracterização deste grupo importa referir que o mesmo foi formado este ano letivo, sendo que a maioria das crianças não se conhecia. Importa também mencionar que este grupo é um grupo heterogéneo em termos etários, composto por crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos, sendo que 13 crianças têm 2 anos (e até ao final do ano de 2019 fazem 3 anos), 5 crianças têm 4 anos, 6 crianças têm 5 anos e 1 criança tem 6 anos. O grupo é então composto por 25

crianças, em que 8 crianças do sexo masculino e 17 crianças sexo feminino. Saliente-se que para além de a maioria das crianças não se conhecerem, este é também o primeiro ano da educadora cooperante com este grupo. Apenas uma criança (a criança com 6 anos) conhecia a educadora, sendo da sua sala o ano letivo passado.

Como tal, as crianças da sala 8 encontram-se em níveis de desenvolvimento diferentes, existente uma ajuda mútua entre pares mais velhos e mais novos.

O número médio de horas em que as crianças permanecem diariamente no jardim de infância é de aproximadamente 9 horas, sendo que a maioria chega entre as 8h30-9h e sai entre as 17h30-18h.

Através da minha observação pude perceber o grupo como sendo ativo, curioso, envolvido nas atividades e brincadeiras, demonstrando motivação e interesse pelas propostas que lhes são feitas, independentemente da pessoa.

“Este grupo aparenta ser um grupo muito interessado e curioso. Quando se pergunta às crianças quem gostaria de participar numa atividade, quase todas colocam o dedo no ar.” (NC nº 105)

Ainda, algumas crianças demonstram autonomia na participação ativa no seu próprio processo de aprendizagem.

Alguns dos gostos mais visíveis é o gosto pela leitura (histórias), música, dança, artes visuais e participação nos projetos da sala.

“A educadora perguntou individualmente quais os projetos em que cada criança gostaria de participar. Quase todas puseram o dedo no ar para participar em todos os projetos.” (NC nº 106)

“grupo significativo de crianças (...) explora fortemente o ateliê e todas as suas potencialidades – pintura, escultura, desenho, ... Até os mais novos estão a mostrar esse interesse.” (questionário realizado à educadora cooperante – anexo D)

No que concerne à alimentação, uma das crianças da sala apresenta alergias ao glúten, adotando uma alimentação muito própria e cuidada. Para além disso, o grupo na sua maioria apresenta autonomia nas refeições, contudo, a maioria das crianças mais novas precisa de incentivo e apoio do adulto.

Por fim, nenhuma criança da sala 8 está assinalada para a intervenção precoce (IP) ou com necessidades educativas especiais (NEE).

2. ANÁLISE REFLEXIVA

Após refletir sobre a caracterização descrita no primeiro ponto é minha intenção avaliar o grupo de crianças e apresentar as minhas intenções pedagógicas para com o mesmo, a equipa educativa e as respetivas famílias. Com efeito, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que “A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (p. 5). As autoras acrescentam ainda que esta reflexão assenta na observação, planeamento, ação e avaliação, sendo que são sustentadas por diversas formas de registo e documentação, e têm como objetivo orientar o educador na sua prática.

Desta forma, seguidamente irei evidenciar como coloquei em prática essas intenções, o porquê, as expectativas e a avaliação final do processo.

2.1. Avaliação do grupo de crianças

O grupo de crianças em questão é, no geral, um grupo interessado, curioso, alegre e recetivo às atividades propostas quer pela educadora, quer por mim.

“Por sugestão minha, algumas crianças da parte da tarde interessaram-se por realizar construções com pedaços de cartão e plástico, sendo este material reciclado (...).” (NC nº 15).

“Na aula de dança a professora pediu que as crianças fizessem a cambalhota. Algumas crianças já conseguiam fazê-la sozinhas, à sua maneira (...).” (NC nº 32)

A nível da marcha, as crianças mais velhas já a adquiriram totalmente, enquanto as mais novas (2 e 3 anos) ainda estão a fazê-lo, aperfeiçoando com o tempo capacidades como o correr, saltar [sozinhas], ultrapassar obstáculos. Relativamente à motricidade fina, algumas crianças ainda estão a adquirir a competência do recorte (recorrendo à tesoura) e do agarrar. Como estímulo, as crianças têm a oportunidade de, na hora do almoço, colocar a sua própria salada no prato, agarrando na pinça.

No que concerne à comunicação, algumas crianças ainda estão a desenvolver esta competência, recorrendo algumas vezes à linguagem não verbal e à língua gestual. Diariamente é promovida a comunicação verbal com as crianças, quer em pequeno grupo, quer em grande grupo quando se realizam as reuniões da manhã e da tarde.

“Na reunião da manhã, enquanto a educadora perguntava para qual área cada criança queria ir brincar, o Tg. fazia gestos para que o Sm percebesse para onde deveriam ir os dois amigos.” (NC nº 111)

Quanto às interações com os pares, embora a maioria estabeleça relações e contacto regularmente, ainda existem algumas crianças que não o fazem frequentemente. Por vezes, em algumas brincadeiras mais chamativas (como por exemplo o faz-de-conta) múltiplas interações são estabelecidas. Embora este grupo tenha sido formado há apenas 2 meses, já é possível observar algumas preferências entre pares. Igualmente, desde o primeiro dia de intervenção na PPS II, algumas crianças “trocaram” de pares.

“A M.M. juntou-se à An. e a Fa. na brincadeira no jardim. Envolve-se na brincadeira durante algum tempo, desligando-se mais tarde da mesma.” (NC nº 152)

“O J.M. sentou-se numa cadeira para acabar de decorar a sua coroa dos reis. O At. que inicialmente disse que não queria ir para o atelier, mudou imediatamente o cartão de área e quis fazer um desenho.” (NC nº 165)

Por fim, a nível da autonomia, este grupo mostra ser bastante autónomo em ações como o calçar e descalçar, ir de um local da instituição para outro, fazer a higiene sozinhos, encontrar a sua cama sem ajuda, dormir sem chucha. No que respeita à resolução de conflitos, esta competência ainda necessita de ser desenvolvida na maioria das crianças, sendo que ainda precisam e requerem a ajuda dos adultos presentes para o fazerem.

“A Ev. estava com dificuldades em calçar e apertar os seus sapatos. A Ass. que já sabe dar nós, ajoelhou-se e ajudou a Ev. a calçar-se.” (NC nº 169)

“O Af. ficou responsável de esta semana ir buscar a fruta com a Cm. Quando estava a chegar à sala, como vinha um pouco carregado, a Tg. veio em seu auxílio e ajudou-o a distribuir a mesma.” (NC nº 168)

2.2. Intenções para a ação

2.2.1. Com as crianças

Antes de delinear as minhas próprias intenções, foi meu objetivo perceber quais as intenções da educadora e da equipa educativa e partir das mesmas para delinear as minhas. Procurei desta forma, dar continuidade ao trabalho da equipa educativa e ajustar a minha intervenção ao trabalho que vinha a ser desenvolvido pela mesma. Assim, durante a minha prática profissional, as minhas intenções pedagógicas passaram por *estabelecer relações afetivas com todas as crianças e proporcionar-lhes estabilidade e segurança*, pois segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a relação próxima entre a criança e o educador é um “elemento definidor da profissionalidade específica das educadoras de infância” (p.45) e é através desta relação que a criança avança para a descoberta e exploração, olhando para o educador como o seu porto de abrigo, onde se pode sentir tranquila, segura, orientada e cuidada.

Só assim é possível que a criança apresente um bem-estar físico e emocional, sendo este crucial para o seu desenvolvimento pois, segundo Silva et al. (2016), é importante “a criação de um ambiente securizante em que cada criança se (...) [sinta] bem e em que (...) [saiba] que é escutada e valorizada” (p.24). De acordo com Portugal (2000), é fulcral que o/a educador/a crie uma relação individual com cada criança, para que as mesmas sintam que o adulto está atento às suas necessidades e interesses particulares, de forma a que este seja um facilitador das relações entre as crianças.

Outra das intenções que defini foi *respeitar as diferenças do grupo, tendo em conta a individualidade de cada um*, uma vez que considero importante que se lance um olhar atento e amplo sobre cada criança, tendo sempre em conta as suas necessidades e interesses - “toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.” (Declaração de Salamanca, 2017, p.1). Ao reconhecer estas particularidades, foi possível chegar ao meu tema de investigação, em que o facto de cada criança ser diferente e interagir diariamente com o restante grupo, como isso influencia o comportamento e interações entre os demais.

Posteriormente, reconheci a *promoção da autonomia* como outras das minhas intenções, uma vez que considero que, independentemente da idade ou do nível de desenvolvimento da criança, é importante que a criança continue a ganhar independência nas suas atividades, no dia-a-dia (isto é, rotina) e na interajuda com o

restante grupo (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007), especialmente por este ser um grupo heterogéneo, ou seja, por incluir crianças pequenas que necessitam de maior orientação em relação às mais velhas.

Outras duas intenções que estabeleci para a minha prática, especialmente por suportar à minha investigação, foi a *promoção de cooperação e partilha e a promoção de relações positivas e de interajuda entre pares*, pois reconhece-se que promover relações positivas entre todas as crianças, especialmente em idades pequenas, tem impacto no futuro sucesso da vida de cada uma (Arezes e Colaço, 2014).

Num ambiente onde as crianças se ajudam mutuamente e estabelecem relações emocionais positivas, torna-se possível estimular novos interesses e reforçar aprendizagens, tornando-as significativas (Katz, 1995)

Assim, tornou-se crucial proporcionar ao grupo momentos e oportunidades de cooperarem em grupo, incentivando à interajuda entre pares. A maioria das crianças deste grupo não se conheciam inicialmente sendo por isso fulcral criar estratégias para que as crianças começassem a criar relações e a desenvolver laços afetivos, promovendo assim o desenvolvimento de relações sociais e uma vontade espontânea de ajudar o próximo.

Foi ainda crucial para a minha prática incentivar a criança a *participar como sujeito ativo no seu próprio processo educativo*. Considero importante incentivar a participação da criança, através da criação de novas experiências, dos seus interesses, necessidades e vontades. De acordo com Silva et al. (2016), a criança tem o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito” e tem também o direito de exercer “um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (p.16).

Por fim, embora esta seja uma prática da educadora e da organização educativa onde me encontro inserida, foi minha intenção proceder à avaliação da criança recorrendo ao portefólio. O portefólio caracteriza-se por ser uma prática alternativa à avaliação que inclui um conjunto de registos feitos sobre a criança e pela criança (Marchão & Fitas, 2014). Na realização do portefólio espera-se uma participação ativa por parte da criança, sendo por isso partilhado este instrumento com a mesma. A criança dá a sua opinião, seleciona os trabalhos que quer que sejam incorporados no seu portefólio e comenta esses mesmos trabalhos ou outras produções suas. Silva et al. (2016) refere que é importante comparar cada criança consigo mesma, de forma a ser possível “situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (p. 15). Ainda,

envolver a criança no seu próprio processo de avaliação, atua como uma estratégia de aprendizagem, de modo a que a criança possa tomar “consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Silva et al., 2016, p.16). Parente (2004) refere ainda que “um portfólio conta a história das experiências, dos espaços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas.” (p. 60).

2.2.2. Com as famílias

As famílias são quem melhor conhece as crianças. Folque, Bettencourt & Ricardo, (2015) referem que “A família pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas.” (p. 21).

A relação família-escola e vice-versa é uma relação que apenas se estabelece aquando da entrada de uma criança para a instituição educativa. Autores como Post e Hohmann (2011) e Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) referem que um educador apenas consegue desenvolver um trabalho de qualidade se for estabelecido um trabalho de equipa com a família. É fundamental que educador e família cooperem, para assim definirem uma melhor proposta da educação da criança, sendo consistentes entre as experiências vivenciadas no contexto educativo e continuadas no contexto familiar e vice-versa.

Post e Hohmann (2011) referem que esta cooperação entre educadores-familiares passa também pela fomentação de confiança e respeito mútuo em que, tendo em vista sempre os melhores interesses da criança, mantêm um discurso ativo sobre os aspetos negativos e positivos da mesma, aspetos esses que passam pelas suas ações, sentimentos, preferências, capacidades, etc.. Griffen (citada por Post e Hohmann, 2011) refere que “uma vez que os pais são os principais educadores, o tempo necessário para estabelecerem confiança entre educadores e pais traz benefícios a longo prazo [para a criança]. As relações são fundamentais para os 96 cuidados de qualidade.” (p. 327). Para que esta relação seja de sucesso, o educador deve também ter alguns aspetos em conta. Estes passam pelo reconhecimento da dificuldade da separação das crianças e pais; pela prática de uma conversa aberta com os familiares; pela promoção de uma boa abordagem para a resolução de possíveis conflitos; e pelo conhecimento da rotina da criança.

Percebe-se, assim, como é fundamental estabelecer uma relação positiva entre ambos os agentes (família e instituição) uma vez que a família é o primeiro, e o mais importante, agente socializador da criança e organização educativa tem, também, um papel fundamental sendo que apenas juntas poderão oferecer e proporcionar à criança oportunidades para que se desenvolva e, conseqüentemente, aprenda de forma holística.

2.2.3. Com a equipa

Tendo em conta aqueles que são os meus princípios e, considerando aqueles que são os princípios da equipa educativa da sala e da organização socioeducativa, foi minha intenção estabelecer um ambiente de trabalho sustentado na entreatuda, colaboração e no estabelecimento de relações positivas e tranquilas, pois considero que só assim seria possível concretizar as minhas intencionalidades junto das crianças. Como a educadora cooperante refere no questionário (Anexo D) realizado o trabalho em equipa é essencial, este “deve ser um trabalho de parceria e articulação entre todos os agentes envolvidos (docentes, não docentes, professores especialistas, direção e família) de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças da forma mais adequada possível e a todos os níveis.”

Desta forma, independentemente de qualquer obstáculo, foi minha intenção e objetivo pessoal estabelecer relações saudáveis e de cooperação com ambas as profissionais da sala (bem como com as restantes profissionais da instituição). Como Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) referem, é importante que as “equipas educativas (...) partilhem uma visão de respeito, afeto e empenhamento no bem-estar físico e psicológico de cada bebé e das suas famílias” (p. 19). Ainda, encarei este trabalho de equipa como uma mais valia para a minha vida pessoal e profissional do ponto de vista em que tentei ao máximo aprender com a experiência de ambas e evoluir e melhorar a minha prática todos os dias, tornando-me numa boa profissional, com práticas e intenções adequadas, justas, pertinentes e fundamentadas, junto das crianças, das suas famílias e da equipa pedagógica. Tentei também manter uma atitude eticamente correta, procurando o meu espaço e lugar, respeitando sempre os outros, em especial a equipa educativa que me acolheu.

2.3. Processo de intervenção da PPS em JI

2.3.1. Estratégias, rotinas, espaços, tempo, materiais, planificações.

O processo de planeamento é uma das competências essenciais que o educador deve adquirir na construção da sua identidade profissional, pois planejar permite, “não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.” (Silva et al., 2016, p.15).

Tanto o processo de planeamento como o de avaliação, “de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social” (ibidem, 2016, p.13), permite-lhe proporcionar “um ambiente estimulante e [que] promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (ibidem, p.13).

Assim, o educador conseguirá antecipar quais as aprendizagens que serão mais significativas para o seu grupo, bem como agir de acordo com essas mesmas planificações. Não obstante, este deverá ter sempre presente uma atitude responsiva e flexível, aberto a possíveis alterações deste planeamento caso surjam outros interesses por parte das crianças.

Com a ajuda da educadora cooperante e à medida que fui conhecendo as crianças cada vez melhor, fui adquirindo maior competências em relação à minha intervenção com as mesmas, quer nas atividades planeadas, quer nos diferentes momentos da rotina diária.

Nas planificações pensadas e concretizadas para e com as crianças, cada planificação encontra-se sob a forma de tabela, na qual estão incorporados os objetivos que se pretende que as crianças alcancem, a descrição pormenorizada da atividade, os materiais necessários, bem como o tempo e o espaço da mesma, e a avaliação da atividade que se divide nas técnicas e indicadores utilizados (anexo A).

Considero crucial referir que todas as atividades foram pensadas e planeadas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Da mesma forma, todas as planificações foram desenvolvidas em conjunto com a educadora cooperante, refletindo em conjunto sobre as possíveis potencialidades e fragilidades da atividade. Esta estratégia permitiu que a educadora estivesse envolvida na mesma e, caso surgisse

algum problema, esta pudesse intervir. Ainda, esta cooperação permitiu que sempre que a minha proposta não estivesse correta, a educadora me orientasse e aconselhasse numa alteração pedagogicamente mais correta.

Ao conversar com a educadora sobre como elaborar as atividades, bem como transpor para o papel as planificações das mesmas, isto é, pensar nos objetivos, descrever as atividades, materiais e tempo, isso permitiu-me organizar a minha intervenção, na medida em que conseguia organizar e preparar a atividade atempadamente, dando-me mais segurança e à-vontade para dinamizar a mesma e mediá-la.

Desta forma, considero que as atividades dinamizadas foram bem pensadas graças a planificação prévia e à comunicação e entreajuda estabelecida entre mim e a educadora cooperante.

Em relação à organização do grupo, procurei realizar atividades em pequeno grupo, de forma a conseguir controlar melhor a situação e para que conseguisse chegar a todos proporcionando as mesmas oportunidades de aprendizagem. Desta forma foi também possível prestar maior atenção às dificuldades e desenvolvimentos de cada criança individualmente. Para além disso, as atividades de pequeno grupo proporcionam interações entre crianças que normalmente por livre vontade, isso não aconteceria. Veja-se este registo da observação naturalista:

“A educadora pergunta quem quer acabar de construir o prédio. Automaticamente pergunta à M.L. (...). A criança responde que quer ir. A L. também se mostrou interessada e põe o dedo no ar. As duas crianças dirigem-se para o prédio (...). Durante este tempo conversam sobre algumas coisas relacionadas com o projeto:

L. - “M. posso por verde aqui? “

M.L. - “Sim, mas só um pouquinho porque isso era uma janela.”

Embora as atividades em pequeno grupo assumissem um lugar de destaque nas atividades da sala 8, as atividades em grande grupo foram pensadas com igual importância. Pretendeu-se desenvolver as competências sociais e emocionais das crianças, maximizando a interação entre as crianças.

No que concerne às rotinas das crianças, aquando da minha chegada, estas já estavam estabelecidas e em funcionamento, pelo que não me foi possível ou proporcionada a oportunidade de intervir nesse aspeto. Durante a planificação das

minhas propostas tive sempre em conta os horários e rotinas do grupo, para que nada interferisse com o bem-estar físico e emocional do mesmo, bem como o tempo da proposta para que a criança não se sentisse exausta.

Sendo a MTP a forma de trabalhar selecionada pela instituição, a maioria das minhas propostas estão inseridas nos projetos da sala. Contudo, tentei ter sempre em vista quais as crianças com maior interesse no mesmo tópico em geral, e quais as crianças que mostravam interesse em participar numa atividade individual. Não obstante, foi sempre minha intenção que as atividades propostas fossem interessantes e estimulantes para as crianças, proporcionando momentos de brincadeira e descontração, para que as crianças se sentissem bem emocional e fisicamente, já que estas características promovem a aprendizagem de uma forma saudável.

Durante o tempo da minha intervenção procurei dinamizar atividades que envolvessem todas as áreas de conteúdo – área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação (domínio da educação física, domínio da educação artística, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática); área do conhecimento do mundo (Silva et al., 2016).

Ao longo de toda a PPS II procurei passar pelo processo de observação, planeamento e avaliação (Silva et al., 2016) recorrendo à reflexão, análise e melhoramento da minha intervenção. Para que tal fosse possível ser realizado de forma consciente recorri à observação direta e aos registos escritos após as atividades, bem como às reflexões diárias e semanais. Estas técnicas permitiram-me refletir sobre os pontos positivos e negativos, avaliando a pertinência das atividades e da intervenção, bem como da minha prática em geral. Por norma, no final de cada semana conversava com a educadora cooperante sobre a minha intervenção, quer nas atividades quer no dia a dia com as crianças, para assim ir melhorando (ou mantendo) as minhas atitudes e ações.

2.3.2. Avaliação global da concretização das intenções

No que concerne as intenções que delinee para com as crianças, considero que de modo geral foram alcançadas. Não descurando a importância de nenhuma, considero como principal conquista a primeira intenção definida, *estabelecer relações afetivas com todas as crianças e proporcionar-lhes estabilidade e segurança*. Embora a relação e aproximação com cada criança fosse estabelecida em alturas diferentes,

respeitando o tempo e espaço de cada uma, sinto que é possível afirmar que no fim da minha prática todas as crianças reconheciam-me como uma figura responsiva, capaz de os fazer sentir seguros e tranquilos e de satisfazer todas as suas necessidades, procurando-me inúmeras vezes para os ajudar e/ou resolver os seus problemas. Repare-se em algumas NC que o comprovam:

“No início da minha intervenção, o Tg. não interagia muito comigo. Agora, vem ter comigo para que lhe faça cócegas, para brincar ao “toca e foge”, gosta de me ler histórias e pede-me que fique ao pé dele quando está na massa: “Isabel, podes vir para a minha área?”. (NC nº 126)

A Fa. viu algumas amigas a fazer esculturas e mostrou-se interessada. Aproximou-se de mim e puxou-me pela mão. Perguntei-lhe o que precisava. Disse-me que queria fazer esculturas, mas não sabia como e queria a minha ajuda. (NC nº 141)

Durante a ida ao supermercado, o J.M. apertou-me a mão e disse:
- Isabel, não me largues a mão! Vamos para a rua. (NC nº 117)

No que respeita as restantes intenções, considero que foram igualmente atingidas. Considero importante o adulto ser um agente promotor da aprendizagem da criança, reforçando comportamentos de cooperação e interajuda com os seus pares, bem como de autonomia no seu desenvolvimento. Como tal, considero que assumi esse papel todos os dias, indo ao encontro das minhas crenças.

O Af. costuma pedir-me que, após as suas pinturas, eu lhe tire o avental. Como é hábito esquecer-se de lavar as mãos (que estão cheias de tinta), costumo lembrar-lhe que lave as suas mãos no lavatório. De igual forma que se esquece de as lavar, o Af. também se esquece de as secar. Hoje, o Af. fê-lo. (NC nº 35)

No recreio, a An. estava sozinha. Chamei-a para que viesse brincar comigo e com o Af. Esta aproximou-se e começou a dançar. Perguntei-lhe se estava a dançar ballet. Respondeu-me que sim, perguntando de seguida se queria ver. Respondi-lhe afirmativamente, acabando por dançar com ela também. (NC nº 11).

Após terminar a sua pintura, a Mt. dirigiu-se ao lavatório da sala para lavar as suas mãos. Ao ver que esta se debatia na tarefa devido à sua altura, aproximei-me e perguntei-lhe se queria ajuda. Esta, muito decidida, responde-me que “*não porque consigo sozinha*”. (NC nº 20)

Respetivamente às atividades propostas, considero-as estimulantes e interessantes para o grupo em geral. Foi minha preocupação perceber quais os conteúdos de aprendizagem que deveriam ser desenvolvidos nos diversos momentos, tentando que todos os conteúdos fossem trabalhados de igual forma, sem descurar da importância de qualquer um. Contudo, considero que poderia ter dado mais importância a atividades “soltas” que se enquadrassem nas necessidades das crianças, em vez de inserir os conteúdos em atividades relacionadas com projetos.

Quanto às famílias, foi minha intenção desde o primeiro dia, envolver e incluir as mesmas na minha prática e na vida educativa das crianças. Inicialmente, como primeira estratégia para chegar às famílias, criei um documento para colocar à porta da sala, em que explicava quem eu sou, por que razão estava na sala dos seus filhos, quanto tempo iria permanecer e quais as minhas intenções (Anexo E).

Ao longo da minha prática, consegui estabelecer algumas conversas informais com as famílias das crianças, especialmente de manhã, na hora do acolhimento. Veja-se esta NC:

“Hoje fiz a receção de algumas crianças de manhã. Recebi alguns recados dos pais, como a indicação de um medicamento e da roupa que traziam para substituir a que estava suja.” (NC nº 129)

Foi ainda possível transmitir informação sobre a minha prática dentro da sala e das atividades que dinamizava, através da exposição dos trabalhos e da informação que era afixada nas paredes exteriores da mesma e, como referido anteriormente, de conversas informais à porta da sala. Num dos projetos dinamizados, numa tentativa de incluir as famílias ainda mais na minha prática, introduzi um caderno (que funcionou como livro) que implicava a ajuda dos pais na construção de uma história relacionada com o projeto em desenvolvimento:

“A Mf. levou, na terça-feira, para casa o livro do projeto dos “Príncipes e Princesas”. (...) Dois dias depois de o levar, a criança ainda não o tinha trazido. A M.L. que queria levá-lo ficou triste porque “nunca mais tinha a oportunidade de ser ela”. (NC nº 137).

À conversa com algumas famílias, nomeadamente a família da criança escolhida para avaliação do portefólio, recebi feedback positivo relativamente à minha atitude, comportamento e prática adotada para com as crianças. Considero, portanto, que tenha estabelecido relações positivas com as famílias, permitindo-me integrar ainda mais nas

vidas das crianças. Foi importante para mim perceber que estas me encaravam como uma figura responsiva e capaz de atender tanto às necessidades dos seus filhos, como assumir um papel importante na promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por último, no que respeita às intenções definidas para com a equipa educativa, considero que também foram alcançadas com sucesso. Durante o meu tempo na sala 8 foi possível estabelecer relações positivas e de confiança entre ambos os membros da equipa que me acolheu. A primeira base estabelecida e atingida foi o respeito mútuo, no qual, ambas as profissionais assumiram atitudes que me ajudaram a crescer profissionalmente (e pessoalmente também), contribuindo fortemente para a construção da minha identidade profissional.

2.3.3. Autoavaliação

A autoavaliação, na minha perspetiva, permite assumir uma postura reflexiva perante a prática que foi adotada e tudo o que foi sido realizado, fazendo uma distinção entre os aspetos positivos e os menos positivos, admitindo espaço para melhoramentos. Para Oliveira e Sarrazina (2002), este processo possibilita que exista um maior desenvolvimento profissional, bem como um melhoramento à construção da identidade profissional, pois só assim é que os profissionais [que recorrem à reflexão] conseguem manter um equilíbrio entre a sua ação e o seu pensamento.

Assim, foi minha intenção assumir uma postura reflexiva durante toda a minha intervenção na PPS, para assim conseguir identificar quais as minhas práticas que eram mais positivas para as crianças, quer individual quer em grupo, e quais as práticas que necessitavam de ser melhoradas e adaptadas. Para além das minhas dificuldades iniciais (pré-estabelecidas por mim), desta forma foi também possível ir tomando consciência de outras que iam surgindo.

Considero que as minhas principais dificuldades foram sendo ultrapassadas, tendo em mente, contudo, que apenas com a prática se ganha experiência e realmente se ultrapassa os obstáculos. Deste modo, penso terem sido as minhas principais dificuldades: **i)** ter a capacidade de alterar no momento o que foi previamente planeado para assim se enquadrar melhor nas necessidades e respostas das crianças; **ii)** orientar e gerir o grande grupo [de crianças]; **iii)** promover transições de rotina de forma tranquila e harmoniosa. Veja-se alguns excertos de reflexões diárias que ilustram a ultrapassagem da primeira dificuldade:

“Ao fim de sensivelmente 10 minutos percebi que as crianças estavam a ficar saturadas de estar sentadas pois eu estava a orientá-las “demais” e não a deixá-las pesquisar nos livros livremente. Desta forma, modifiquei a minha prática e entreguei-lhes os livros para que pesquisassem e colocassem questões quando as tivessem.” (Excerto da reflexão diária de 15/Outubro/2019)

“Hoje na reunião da manhã, uma das crianças expressou a sua vontade em transformar o faz-de-conta num castelo. Sugeri então que em vez de contruirmos a maquete, transformássemos o faz-de-conta num castelo e que começássemos por procurar mais informação sobre o assunto.” (Excerto da reflexão diária de 26/Novembro/2019)

No que concerne à segunda dificuldade, ou seja, a dificuldade em gerir e orientar todas as crianças simultaneamente, especialmente quando estão numa atividade ou num momento de grande grupo, sinto que inicialmente foi complicado adotar estratégias que me ajudassem a geri-las e a mantê-las serenas e focadas em mim. Contudo, com a ajuda e orientação da educadora cooperante foi adotando estratégias que resultaram com o grupo em questão e me ajudaram a ultrapassar esta dificuldade. Vejas os seguintes excertos de reflexões diárias:

“Por vezes, é difícil cativar o grupo todo para que consigam centrar a sua atenção no momento. Ao observar a prática da educadora penso que é uma boa estratégia usar a voz melodiosa e recorrer a curtas canções para cativar as crianças de volta (Excerto da reflexão diária de 23/Outubro/2019)

Durante esta manhã, ao assumir o papel como educadora, foi perceptível a “ginástica” que é preciso fazer-se para conseguir chegar a todas as crianças, especialmente as que requerem mais atenção e apoio. (Excerto da reflexão diária de 4/Novembro/2019)

Relativamente à dificuldade em gerir o grupo nos momentos de transição da rotina, considero este o meu maior obstáculo ultrapassado. Aquando do início da minha entrada na sala 8, esta dificuldade não estava presente. À medida que fui estabelecendo relações com as crianças e fui adquirindo mais prática dentro da sala, tornou-se claro que gerir as crianças nestes momentos transitivos era um grande desafio. Com a ajuda da educadora cooperante, fui adquirindo novas estratégias (como por exemplo, cantar canções, lengalengas, trava-línguas etc.) que me ajudaram a ultrapassar este obstáculo. Assim, é possível dizer que quando terminou a PPS, tinha conseguido

orientar e gerir o grupo todo de forma tranquila e organizada. Repare-se nos seguintes excertos retirados das reflexões diárias:

“(…) principalmente, a atenção que é preciso dar ao grupo em geral [especialmente] nas transições de momentos para que permaneçam atentos, focados e calmos. Foi através das canções e da voz calma que penso tê-lo conseguido.” (Excerto da reflexão diária de 4/Novembro/2019)

Pela primeira vez hoje senti que tinha conseguido ter o controlo do grupo durante todo o dia e em todos os momentos. (...) Ao longo do meu percurso nesta sala fui conversando com a educadora cooperante e percebendo quais as suas estratégias para que a gestão do grupo funcionasse bem nestas alturas (...) Hoje, durante todo o dia consegui ter a atenção do grupo, a sua participação e geri-los. (Excerto da reflexão diária de 20/Janeiro/2020)

Para além das necessidades, considero fulcral referir que todas as atividades, ações e práticas partiram sempre dos interesses e necessidades das crianças, já que é algo que tem bastante peso na minha ação.

“Durante os momentos de brincar dentro da sala, sentei-me ao pé da MC. na área da biblioteca. Esta estava a ler um livro e assim que me aproximei entregou-me o livro que estava a ver. Perguntei-lhe se queria que lesse para ela, contudo, depois perguntei-lhe se ela gostava de ler para mim aquela história. Acenou afirmativamente e deu início à sua história”. (NC nº 12)

“Por sugestão minha, algumas crianças da parte da tarde interessaram-se por realizar construções com pedaços de cartão e plástico, sendo este material reciclado. (...) tive a oportunidade de interagir mais com as crianças e auxiliá-las sempre que necessitavam. Assim como me pediam ajuda, por vezes também as crianças entre si se auxiliavam.” (NC nº 15)

Em suma, apesar de todas as dificuldades e obstáculos durante toda a PPS, considero que ter tido um desempenho positivo durante todo este processo. Tive sempre o cuidado de me inserir e adaptar tanto no contexto de sala e grupo, como da organização. Durante todo o tempo de estágio, quer em creche quer em jardim de infância, tentei ir sempre mais além, desafiando-me, aprendendo com as profissionais da educação e melhorando as minhas competências e a minha prática.

De forma geral, penso que levei as crianças a atingirem todos os objetivos que tinha definido, bem como atingi os objetivos que defini para mim própria, com a equipa da sala e com as famílias, como se pode observar no ponto 2. Embora sinta que a PPS foi uma parte crucial no crescimento da minha prática e identidade profissional, sei que ainda tenho muito para crescer e aprender, apostando na minha formação posterior.

2.3.4. Avaliação de uma criança

No âmbito da PPS II, foi-me solicitado a elaboração de um portefólio de uma das crianças da sala em que me encontrava inserida (anexo A). Neste portefólio deveria incorporar os registos e respetiva análise do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Uma vez que a organização educativa, e conseqüentemente a sala onde fui inserida, já tinha como instrumento de avaliação o portefólio foi possível inteirar-me deste processo mais facilmente, contando com a ajuda e experiência da educadora cooperante.

Antes de referir a criança selecionada, considero importante perceber este processo. Marchão e Fitas (2014) definem portefólio como “(...) um instrumento que promove a comunicação, a curiosidade, a partilha e a utilização do pensamento para atribuir significados.” (p. 27), uma vez que “reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo, com um propósito determinado.” (pp. 30-31).

No início da minha prática senti alguma indecisão em relação à criança que escolheria, visto ainda me encontrar há pouco tempo na sala e não conhecer bem as crianças. Ainda assim, tive em conta certos aspetos que esperava que me ajudassem a escolher uma criança, sendo estes: interação que a criança estabelecia comigo; disponibilidade e recetividade para realizar as atividades por mim propostas; recetividade da família em permitir que a educadora- estagiária realizasse o portefólio da sua criança.

Ao conversar com a educadora, coloquei-lhe algumas questões relativas à flexibilidade das famílias e, balanceando essa informação com o que observava das crianças, acabei por selecionar a Mt. Na minha primeira abordagem à criança em relação ao seu portefólio, perguntei-lhe se gostava que eu a ajudasse a fazê-lo. Ao

receber feedback positiva da criança, avancei com a minha escolha, conversando com os pais, pedindo autorização.

Assim, tendo sempre em atenção que o portefólio é um instrumento que recolha de evidências do desenvolvimento e das aprendizagens da criança, sempre que surgia uma oportunidade conversava com a criança, perguntando-lhe se queria incluir no seu portefólio as evidências dessa conquista. Por vezes, colocávamos as produções artísticas da criança que evidenciavam uma nova técnica aprendida, enquanto outras vezes eram momentos do dia ou ações da criança que evidenciavam uma melhoria das competências da criança, como autonomia, ajuda, partilha, novas aprendizagens, entre outras. No anexo A é possível observar parte do portefólio da criança, parte essa que corresponde ao trabalho de equipa estabelecido entre ambas durante a minha PPS II.

Não me foi possível entregar pessoalmente o portefólio aos pais da Mt., uma vez que este viria a ser continuado e terminado pela educadora, após terminar a minha prática na sala 8, e só seria entregue no final do ano letivo. Assim, não me foi possível entregá-lo pessoalmente aos pais e responder a possíveis questões que tenham, bem como evidenciar o crescimento exponencial que a criança demonstrou desde a altura em que cheguei até à altura em que me fui embora.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

3.1. Problemática emergente e objetivos do estudo

Assim que cheguei à organização educativa no início da PPS II e tive a oportunidade de ser integrada numa sala cujo grupo era composto por crianças de diferentes idades. Visto este ser um contexto diferente com o que me tinha deparado anteriormente, despertou-me o interesse perceber como um grupo que é constituído por crianças com idades diferenciadas poderia beneficiar desse facto, designadamente compreender quais as potencialidades que podem advir destas interações entre crianças de idades distintas (idades entre os 2 e 6 anos, sendo que as crianças de 2 anos faziam 3 até ao final do ano de 2019).

Durante as primeiras semanas na sala 8, e à conversa com a educadora cooperante, fui-me apercebendo de que as relações entre as crianças da sala (especialmente as mais novas) eram ainda muito “superficiais”, ou seja, como o grupo tinha sido formado este ano letivo, a maioria das crianças ainda não se conheciam bem e as brincadeiras divergiam entre o “solitário” e o “pouco cooperativo”. Veja-se as seguintes notas de campo:

“Enquanto percorria as áreas da sala e observava as crianças, reparei numa que não brincava. Permanecia durante muito tempo no mesmo lugar sem estabelecer contacto com as outras crianças.” (NC nº 5)

“Hoje, no recreio, perguntei a MM. se queria ir brincar. Respondeu-me mais uma vez que não. Como estratégia, perguntei-lhe se gostava que eu fosse brincar com ela. Desta vez disse-me que sim e perguntei-lhe o que gostava de fazer. Como não me devolveu uma resposta, perguntei-lhe se gostava de construir uma casa. Disse-me que sim.” (NC nº 14)

Contudo, à medida que me integrava mais na sala 8 fui observando que as crianças iam estabelecendo cada vez mais interações e relações, recorrendo cada vez mais aos seus pares para diversos momentos/atividades do dia. Assim, suscitou-me interesse perceber quais os fatores que levavam as crianças a selecionar os seus pares nos diferentes momentos do dia bem como analisar como as interações entre crianças de diferentes idades podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao longo de todo este processo foi importante dar espaço à criança para que criasse relações com o seu par de forma espontânea, sendo esta precisamente uma das intenções que delinee para a minha prática.

Sendo, então, este um assunto que despertou um grande interesse em mim, surgiu o tema da investigação: Grupos de idades mistas em Jardim de Infância: potencialidades e benefícios. Autores de referência com Katz (1995 e 1998) e Goodlad e Anderson (1959) vieram revolucionar a literatura infantil, afirmando a importância que os grupos com crianças de idades mistas têm para o desenvolvimento de cada uma.

Deste modo, defini objetivos que me ajudam a guiar esta investigação: i) conhecer a visão da equipa educativa em relação à constituição de grupos de idade mistas. ii) caracterizar as estratégias que a educadora cooperante privilegia para a gestão de grupos de idades mistas em JI; iii) identificar os fatores que motivam a interação entre pares com idades diferenciadas; iv) analisar de que forma a interação entre crianças de idades diferenciadas pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

3.2. Revisão da literatura

3.2.1. Contextualização da Educação Pré-escolar

Primeiramente, considero importante contextualizar a Educação Pré-Escolar, no que diz respeito à sua organização, às suas principais características e aos seus princípios orientadores.

Desta forma, a Educação Pré-Escolar, que se destina às crianças entre os 3 e os 6 anos, é considerada, em Portugal, como a primeira etapa da educação básica, não sendo, no entanto, de carácter obrigatório (Ministério da Educação, 1997).

Em 1997, o Ministério da Educação lançou uma Lei-Quadro que estabelece como princípio geral da educação pré-escolar que

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Ministério da Educação, 1997, p. 670)

De forma geral, este princípio destaca a finalidade educativa de promover tanto o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança como o seu desenvolvimento social como cidadão do mundo.

Relativamente à prática desenvolvida pelo Educador de Infância, esta é guiada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), sendo este o primeiro documento curricular publicado que propõe uma “abordagem abrangente e integrada da aprendizagem em que a criança é considerada ‘o sujeito’ (agente) do processo educativo (...)” (Folque, 2018, p. 47). Neste sentido, as OCEPE orientam para que os educadores de infância promovam uma pedagogia direcionada para a abordagem sócio-construtivista e ecológica, ou seja, uma abordagem assente “(...) no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (Silva, Marque, Mata & Rosa, 2016, p. 21).

3.2.2. A criança como ator social

A Sociologia da Infância, definida como o campo que reflete (e estuda) sobre a infância e os seus protagonistas - as crianças – atribuindo-lhe o papel de atores sociais ativos, tem vindo a redefinir o conceito e a importância que se dá à criança, encarando-a como um sujeito de direitos, ator e protagonista social (Carvalho & Brostolin, 2017) e deixando para trás a ideia de que a criança é um ser passivo, pouco autónomo e, como propriedade da sociedade deve ser “controlada e treinada” (Azevedo, 2016, p. 2).

Para além disso, vários são os autores que afirmam que ainda antes da criança se inserir num ambiente coletivo, isto é, a creche ou o jardim de infância, já esta é portadora “de uma experiência social única que a torna diferente das outras” (Ferreira, 2004, p. 65). Desta forma, a criança é capaz de se relacionar e de construir a sua própria identidade (Silva et al., 2016), uma vez que durante os primeiros anos de vida da criança começam a surgir as primeiras formas de socialização entre si, mesmo que sejam ainda muito rudimentares (Ladd & Coleman, 2002).

Ao lançarmos um olhar sobre a perspetiva de Lillian Katz percebe-se que as crianças nascem com certas estruturas biológicas prévias, contudo, estas vão sofrendo alterações devido às interações que são estabelecidas tanto com o meio e como com outras pessoas (Katz & Chard, 2009). Percebe-se, então, que a criança começa a atribuir desde cedo significado às suas expressões, gestos, sons, ações, etc.,

mostrando-se evidente que procura compreensão e significado no mundo que a rodeia. (Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010).

Almeida (2009, citada por Azevedo, 2016) acredita que as crianças são “sujeitos competentes de produção da vida social, ‘actores da sua socialização’, ‘actores de corpo inteiro’, ‘sujeitos com palavra’. (p.3), ou seja, seres com capacidades para participar ativamente nas suas próprias vidas e para terem um papel ativo na construção social da sua infância. Consequentemente, a criança como ator social assume um papel ativo nas mais diversas áreas da sua vida, tendo a possibilidade de agir e interagir com os outros, dando sentido às suas ações e intenções.

Silva et al. (2016) elucidam-nos referindo que é nos contextos sociais em que a criança está inserida que esta, para além de ter a oportunidade de estabelecer relações e interações com outros e com o meio, também tem a oportunidade de ir “construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros (...) os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (p. 33). Estas relações que vão sendo estabelecidas são, segundo Hohmann & Weikart, 2011), “relações sociais que as crianças (...) formam (...) [e que] estão apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e brincadeiras” (p. 572).

O educador deve assumir uma atitude de mediador e promotor destas interações, promovendo o contacto entre todas as crianças, mediando a comunicação, partilha e trabalho de equipa entre elas. Segundo Oliveira Formosinho e Araújo (2013),

o papel do educador de infância é o de intencionalmente observar e planear, para que este ímpeto da criança seja fonte de aprendizagem e significado, através da criação de condições pedagógicas (...), a promoção da exploração direta de materiais (...) ou a criação de oportunidades para o envolvimento das crianças em projetos” (p.40).

3.2.3. Grupos heterogéneos: conceção e benefícios

Como referido anteriormente, as crianças interagem com outros e com o meio, fazendo disto algo natural ao ser humano. Como tal, percebe-se que as interações estão presentes na nossa vida desde o início até ao fim. Para mais, estas interações não se excluem apenas entre pessoas da mesma idade, do mesmo trabalho ou da mesma família, etc. Muitas vezes, as interações das crianças pequenas começam com os

irmãos (e pais). Se assim é o caso, porque se privilegia tanto a constituição de grupos homogéneo em idade no Jardim de Infância?

Diversos são os autores que apresentam definições sobre grupos heterogéneos (Katz, Teixeira et al., McClellan & Kinsey, Ronksley-Pavia, Barton & Pendergast, entre outros). Estes últimos definem grupos com idades diferenciadas como

“a natural community of learners (...) where the focus is on the interactive quality of the teacher and students based on the assumption that the best way for children to learn is through active engagement with peers and their environment”. (Ronksley-Pavia, Barton & Pendergast, 2019, p. 28)

Para que sejam considerados heterogéneos em idades é necessário que as crianças inseridas nesse grupo tenham mais de um ano de idade de diferença, a nível de habilidade (geralmente três níveis etários).

Entende-se que uma das principais intenções da criação de grupos de crianças de idades diferenciadas é otimizar o potencial educativo de cada uma destas crianças. Katz (1995) refere que “the benefits of mixed-age grouping rest on the assumption that the differences within a group of children can be a source of rich intellectual and social benefits” (p.1). Ainda,

mixed-age grouping can provide older children with the opportunity to be helpful, patient, and tolerant of younger peers' competencies, and thus give them some of the desirable early experiences of being nurturant that underlie parenting and helping others who are different from oneself. (Katz, 1992)

Nestes grupos é intenção estimular as crianças para que aprendam de acordo com as suas próprias necessidades, interesses e preferências de aprendizagem (Ronksley-Pavia, Barton & Pendergast, 2019).

Considera-se que nem mesmo num grupo que seja considerado “homogéneo” em questões de idade se pode dizer que seja de facto “homogéneo” já que, como visto anteriormente, cada criança é única e desenvolve-se a um passo próprio, fazendo com que adquira competências no seu próprio espaço e tempo. Para além disso, não se pode, nem se deve esperar que as crianças de um determinado grupo adquiram as

mesmas competências, ao mesmo ritmo, da mesma forma e ao mesmo tempo (Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana & Guimarães, 2011).

Segundo vários autores, como os referenciados anteriormente e ainda Niza e Formosinho, um dos grandes benefícios da constituição destes grupos é a promoção do “respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza & Formosinho, 2007, p. 131) e a oportunidade de desenvolver a autonomia, a partilha, responsabilidade, capacidade de ajudar outros e, automaticamente, construir novas aprendizagens. (Katz, 1992)

Para mais, esta constituição dos grupos é ainda benéfica no que diz respeito às ações das próprias crianças, pois quando uma criança mais velha, ou mais capaz de realizar algo em algum domínio, assume a responsabilidade de cuidar, integrar ou até mesmo apoiar a participação dos mais novos, para além de estar a desenvolver em si a capacidade de ser autónoma e responsável, possibilita que os mais novos, ao trabalharem em conjunto com outros alarguem o seu leque de interesses, ultrapassando certas dificuldades e se vão apropriando de novas formas de interagir com os pares ou de realizar atividades mais complexas (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015; Dias & Bhering, 2005). Para além disso, quando uma criança mais velha assume um papel de destaque em relação à mais nova, no que concerne a entreajuda, paciência e tolerância, está a proporcionar à mais nova a experiência de ser “nutrida” por alguém que não se encaixa no papel de pai ou mãe. Segundo Katz (1992), esta experiência oferece a estas crianças a oportunidade de quando foram elas as crianças mais velhas, adotarem a mesma postura perante outras crianças mais velhas e proporcionarem-lhes os benefícios destas interações.

3.2.4. Desenvolvimento e aprendizagem da criança:

Como relembra Gabriela Portugal, em *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, perceber como é que o desenvolvimento da criança aconteceu e compreender o que pode causar ou afetar este desenvolvimento, são questões que vão além do teórico, envolvendo, também, implicações práticas. Contudo, se existe algo que influencia o desenvolvimento da criança, tal como afirma Portugal, é o ambiente onde cada uma se encontra inserida e as pessoas que a rodeiam. Não obstante, a autora defende que todas as teorias que iram ser mencionadas valorizam o contexto em que a criança se

desenvolve, podendo diferir o tipo de contexto atribuído. Destacam-se, então, a *abordagem comportamentalista* (Pavlov, Watson e Skinner), em que se enfatiza a forma como o ambiente modela o comportamento da criança, através de recompensas e punições; as *teorias da aprendizagem social* (Bandura), que enfatizam a aprendizagem através da experiência, em particular através da imitação; o *papel da criança no seu próprio desenvolvimento*, uma vez que se considera a criança como construtora do seu próprio conhecimento do mundo (Piaget), as interações entre a criança e o seu ambiente associadas às *teorias sócio-construtivistas* (Vygotsky, Bruner) e, encarando a criança como participante ativo no seu próprio desenvolvimento. Para além destes, considera-se que a chave para a aprendizagem e desenvolvimento reside na *interação social* (e não tanto na mera observação), envolvendo processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem. Para além disso, tanto psicólogos (Brunner) como autores de referência (Fino, 2001) defendem que a linguagem deve ser considerada como um instrumento do pensamento, reconhecendo-a como um elemento vital no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na construção do próprio conhecimento uma vez que é através da linguagem que as crianças adquirem vocabulário relevante que lhes permita formular ideias, questionar, expor e argumentar.

Alguns psicólogos continuam a defender que o “desenvolvimento deve ser visto como uma expressão de expectativas culturais, sendo que aquilo em que uma criança se torna tem muito a ver com aquilo que é considerado adequado para a cultura em que esta se desenvolve.” (Portugal, em *A Educação das Crianças dos 0 aos 12*, p. 39) pois é através do relacionamento e da interação que estabelecem com outras pessoas, sejam crianças ou adultos, que ficam expostas a outras formas de pensamento, sentimentos e comportamentos.

Como tal, considera-se crucial lançar um olhar atento sobre a teoria de Vygotsky, mais propriamente no que diz respeito ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma vez que está relacionado com as conceções de aprendizagem dos mais pequenos. Assim, esta teoria assenta na importância do processo de interação na construção do conhecimento, tendo como principal objetivo “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo” (Lucci, 2006, p.5 cita Vygotsky).

Esta teoria parte do pressuposto de que todo o ser é ativo, ou seja, a criança é capaz de construir a sua própria aprendizagem a partir de estímulos do meio social onde

está inserida. Ainda, para Vygotsky, a aprendizagem tem um significado diferente de desenvolvimento, sendo definida como “um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano e necessário ao processo de desenvolvimento” (Vala, 2008, p. 37), sugerindo-nos então que um processo nos leva ao outro (desenvolvimento \leftrightarrow aprendizagem). Esta relação que se estabelece entre os dois conceitos está ligada ao conceito à ZDP, e assenta na

ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. (Vygotsky, 1978, citado por Fino, 2001, p. 5)

Por outras palavras, a aprendizagem da criança ocorre em dois níveis: o desenvolvimento real que se relaciona com a aprendizagem que a criança já realizou e se caracteriza pela autonomia nas suas ações; e o desenvolvimento potencial que se relaciona com a aprendizagem que irá ser realizada no futuro, necessitando e procurando ainda da colaboração do outro, em que este é o ser mais competente, podendo ser um adulto e/ou criança. (Maia, 2014)

Assim, percebe-se a importância da interação com outros pares.

3.2.5. Interações entre pares, fatores que podem influenciar as interações e o desenvolvimento social e emocional da criança.

De acordo com Arezes e Colaço (2014), interação define-se como o comportamento de indivíduos que se envolvem em qualquer tipo de atividade que proporcione a participação ativa de ambos, seja por exemplo uma conversa, um conflito ou brincadeira. Ainda, para que exista interação entre pares é crucial que o indivíduo consiga coordenar a sua atenção com o outro uma vez que ambos estão envolvidos na aprendizagem ou atividades conjuntas e, automaticamente, acabam por se imitar e ensinar um ao outro, recorrendo ao debate, negociação e partilha de raciocínio. (Almeira & Rossetti-Ferreira, 2014; Folque, 2018).

Singer (2016) acrescenta que “true peer interactions take place when peers show mutual engagement of attention, explicit communicative acts, sensitivity to the behaviour of the partner, and coordination of actions with those of the partner” (p. 112). Contudo, ““*infants' capacities for true social interaction are limited*” (p. 111), sendo apenas alguns anos mais tarde que as interações adotam formas mais complexas.

Para além disso, autores como Pepler e Craig (1998) e Hay (2008) referem que para haver verdadeiramente interação, é preciso haver aceitação (ou rejeição) dos restantes membros do grupo. Para isso, existem alguns fatores que podem influenciar estas interações entre os pares, tais como o género – “from three years on, children develop a preference for children of the same gender but mixed genderfriendship is also common in toddlers and preschoolers” (Singer, 2016, p.114) - o tipo de brincadeira e preferências. Quando Ladd e Coleman (2002, citado por Lima, 2014), referem que “(...) à medida que as duas crianças interagem e se vão conhecendo melhor, ficam a conhecer os comportamentos sociais, as competências e outras características pessoais uma da outra (...)”, os autores estão a ir ao encontro da opinião de Singer (2016).

Acrescentando, DeVries (referenciado por Folque, 2018) afirma que a natureza da relação que se estabelece com os pares permite que a criança se liberte da autoridade do adulto. É através da cooperação entre si que as crianças passam a analisar os diferentes pontos de vista e começam a conseguir afastar-se do seu. Esta preocupação da criança em manter as relações que estabeleceu leva-a a aprender a negociar, cooperar e procurar um equilíbrio entre o que ela própria deseja e o que o outro deseja.

As primeiras interações sociais (sejam positivas ou negativas) que uma criança experiencia, assumem um papel importante na sua infância, para não dizer ao longo da sua vida (Arezes & Colaço, 2014). Contudo, a promoção de “*positive relationships for all children (...) has been increasingly recognized as very important for later success in life*” (Singer, 2016, p. 1305), reconhecendo os seus benefícios. Hay (2008) defende que as interações que as crianças estabelecem com os seus pares protegem-nas contra problemas psicológicos e promovem um positivo desenvolvimento académico [futuro], gerando uma fonte de prazer e bem-estar (Vale, 2009).

Tal como a competência social é crucial para a vida do ser humano, uma vez que este necessita de dominar esta competência para estabelecer relações com o outro durante toda a sua vida, também é igualmente importante o desenvolvimento da

competência emocional. Esta competência, à medida que se vai desenvolvendo, permite à criança relacionar-se com o outro cada vez mais facilmente. (ibidem)

O desenvolvimento desta competência está profundamente ligada à autorregulação da criança, uma vez que é um mecanismo que suporta o desenvolvimento da autonomia da criança e a sua adaptação ao meio que está inserida, podendo ser vista como a capacidade da criança em controlar as suas emoções, impulsos, desejos sem ter a necessidade de recorrer a um adulto. (Cole & Cole, 2004; Linhares & Martins, 2015)

Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2014) explicam que desde cedo, as crianças começam gradualmente a desenvolver a capacidade de se autorregular emocionalmente e a canalizarem estas emoções para formas que sejam socialmente aceitáveis. Contudo, sem o apoio e a monitorização do adulto, a criança pode sentir-se sobrecarregada emocionalmente, sentindo, sobretudo, medo, excitação e tristeza. Estes autores fazem referência ao *self-conscious emotions*, ou seja, quando a criança começa a desenvolver o *self*, é nesta altura que inicia os relacionamentos com os seus pares, testa os limites com os pais, educadores, etc, e abre portas a novos desafios. Estes desafios traduzem-se na capacidade que a criança terá para regular as diferentes emoções ao longo do seu dia, quer sejam de stress, como o nervosismo e ansiedade, quer sejam positivas, como a excitação, sendo que esta última também incide sobre a criança como uma sobrecarga emocional grande.

Brazelton e Sparrow (2013) afirmam que o desenvolvimento emocional e os comportamentos de autorregulação estão interligados pois para que a criança compreenda os sentimentos e emoções do par, é preciso que primeiro compreenda as suas. Isto só é possível se se promover e fomentar o pensamento crítico e reflexivo na própria criança.

3.2.6. O papel do educador

Ao longo deste capítulo, percebe-se a importância de promover e estimular uma aprendizagem de qualidade que apoie o desenvolvimento positivo da criança, as relações que estabelece com o outro, bem como com o meio que a rodeia. Não obstante a importância que se dá aos grupos de idade mista, considera-se igualmente importante o papel que o educador desempenha para com a criança, uma vez que é a ele que compete “organizar o ambiente educativo e (...) escutar, observar e documentar a

criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.32). Cabe ao educador proporcionar um espaço promotor de atividades dinâmicas, que atendam às necessidades de cada criança e ainda agir como “mediador das situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico” (Toledo & Martins citado por Maia, 2014, p.18).

Atendendo à composição dos grupos heterogêneos, considera-se fulcral que o educador adote uma prática pedagógica diferenciada que lhe permita lançar um olhar reflexivo sobre cada criança individualmente, reconhecendo-a enquanto ser individual com capacidades e fragilidades, proporcionado ao mesmo tempo mecanismos de ensino-aprendizagem globais a todo o grupo. Para além disso, baseando-se no conhecimento que detém sobre o grupo e as diferenças existentes no mesmo, o educador deve atuar de maneira a promover a entreaajuda, o sentido de responsabilidade, autonomia, partilha de ideias e de saberes e ainda gerir as interações entre as crianças (Ministério da Educação, 1997) reconhecendo a participação ativa da criança como algo crucial para a construção do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para orientar e gerir estes grupos heterogêneos, é necessário que o educador recorra a uma série de estratégias de ensino e práticas. A principal é que o educador seja capaz de “develop and move beyond prescribed curriculum” (Aina, 2001, citado por Ronksley-Pavia, Barton & Pendergast, 2019), recorrendo ao planeamento, implementação e avaliação de todas as suas intenções.

Outra das estratégias destacadas por Katz (1992) passa pela requisição da ajuda das crianças mais velhas para assistir as mais novas, sempre que necessário. A autora refere algumas estratégias sendo estas

encouraging more knowledgeable and experienced children to assist less able ones, regardless of age, as needed; encouraging younger children to request assistance from more competent classmates; and encouraging older and more experienced children to take responsibility for helping the others. (Katz, 1992, p. 5)

Para além do referido ser considerado um contributo que vai sendo desenvolvido ao longo do tempo, é também considerado como uma estratégia que o educador pode adotar para gerir da melhor forma o grupo de idades diferenciadas. Como referem

Ronksley-Pavia, Barton & Pendergast (2019), a organização e gestão destes grupos pode ser difícil para a equipa educativa se não tiverem traçado previamente estratégias que permitam um melhor funcionamento da sala. “It is acknowledged across the literature that multiage and multi-grade teaching, regardless of definition, are difficult practices and require specific teaching skills and support across schools that implement this practice” (ibidem, 2019, p. 35)

3.3. Roteiro metodológico e ético

Após definir a minha problemática, optou-se por seguir a metodologia de estudo de caso [único].

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) o estudo de caso consiste “na observação detalhada de um contexto (...) de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (p. 89). Yin (2001) caracteriza o estudo de caso com sendo uma investigação que pretende estudar algo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando este “algo” e o próprio contexto não estão definidos de forma clara. Ainda, Marchão (2012) acrescenta que este tipo de investigação é o método “através do qual nos situamos no campo do problema a estudar, descrevendo-o, compreendendo-o e encarando-o num sentido holístico” (p. 153). Esta investigação é caracterizada por ser *única* pois o investigador estuda apenas uma realidade, um ambiente, um caso (Bogdan e Biklen, 1994).

A mesma caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, ou seja, “a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; analisa os dados de forma indutiva”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Neste tipo de investigação [qualitativa] parte-se do princípio de que a construção do conhecimento se processa “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem” (Lefévre, citado por Pacheco, 1998). Bogdan e Biklen (1994) afirmam que na investigação qualitativa a teoria surge partindo da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados.

Atendendo ao tema, à problemática e à natureza do estudo, optou-se por privilegiar como técnica de recolha de dados a observação direta. Com efeito, ao longo da PPS adotei uma postura de observadora participante. Esta define-se pelo seu “processo de recolha de dados empíricos durante (...) um período de tempo alargado”

(Caria citado por Tomás, 2011) em que “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Segundo Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Para que este tipo de observação tenha sucesso é necessário que o investigador adote uma “crítica auto-reflexiva, que é exigida pelo problema da interação entre o observador-observados” (Tomás, 2011, p. 149). Através desta observação, fui recolhendo notas de campo como apoio às evidências observadas, pois estas incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...), suas ações e interações (...) [e] incluem, ainda (...) material reflexivo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Numa segunda fase, considerando o tema, a problemática e a natureza do estudo, com vista a recolher informação mais focada no objeto de estudo, recorreu-se à observação naturalista, participante e não participante. A observação naturalista para Estrela (1994), garante a identidade e a significação do comportamento, ou seja, permite a garantia de que tudo o que se observa acontece de forma natural e não influenciada, sendo, por isso, aquilo que ocorre exatamente no dia-a-dia.

Para além disso, como referido, adotou-se tanto uma atitude participante como não participante. Sempre que possível tentei colocar-me à parte para assim observar melhor as brincadeiras e interações das crianças. Contudo, como um membro ativo e integrante da vida daquela sala e das crianças, houve alturas em que a minha observação naturalista tornava-se participante, sem que isso prejudicasse a observação.

Estas observações foram complementadas e suportadas tanto pelo registo diário de notas de campo, como referido anteriormente, bem como pelos dados recolhidos da observação naturalista e realização de questionários à equipa educativa. Inicialmente, foi pensado um guião de entrevista que seria entregue às duas profissionais, tendo o objetivo de o realizar de forma semi diretiva. Contudo, na impossibilidade de o fazer, optou-se por transformar esse guião de entrevista num questionário, que aqui se apresenta. Assim, recorrendo a Quivy e Champenhoudt (2003) caracteriza-se os questionários como “de administração direta” uma vez que é o próprio inquirido que o preenche, no entanto, na existência de alguma dúvida, este tem sempre a oportunidade de a ver esclarecida.

A utilização de vários instrumentos para se recolher dados é encarada por Yin (2001), como a “vantagem mais importante para a utilização de fontes múltiplas de evidência [que] é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 59). Desta forma, à medida que os dados foram surgindo recorreu-se à triangulação de dados, vista como uma estratégia de validação. Esta estratégia “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (idem, 2010, p. 60).

Referentemente à análise dos dados recolhidos, realizou-se a análise de conteúdo para assim se puder fazer inferências válidas (Vala, 1986).

O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco diretivas (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 227).

A análise de conteúdo define-se assim “como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes formas de conteúdo (verbais ou não-verbais)” (Silva & Fossá, 2013, p. 3), implicando que o investigador seja objetivo e conciso na interpretação e análise que faz dos dados. Bardin (2009) aprofunda esta definição referindo que o fator comum desde o cálculo de frequências que fornece dados encriptados até à extração de estruturas traduzíveis, baseia-se na dedução: a inferência, ou seja, a análise de conteúdo oscila entre objetividade e a subjetividade.

Por fim, importa referir que tive a intenção de cumprir com os princípios éticos ao longo da investigação e de toda a minha prática. Segundo Máximo-Esteves (2008) existe uma grande “necessidade de regulamentação ética, (...), visto que (...) [a prática] não lida apenas com teorias e conceitos, mas sobretudo com problemas reais e pessoas concretas” (p. 19), tornando-se crucial orientar a minha prática para a construção de uma boa conduta ético, sustentada pelo respeito por todos. Deste modo, recorri então a Tomás (2011) para analisar e enunciar os princípios éticos para a ética profissional, relacionando-os com situações reais do meu contexto e cruzando-os no fim com os princípios éticos para a prática profissional (APEI, 2011). Alguns dos princípios estiveram presentes durante toda a minha prática, sendo estes o respeito pela

privacidade e confidencialidade da criança; os custos e benefícios para a criança, bem como o possível impacto que a minha presença poderia ter na mesma, tendo sempre em mente os interesses da criança; e por último, mas não menos importante, os fundamentos da ação em que tive sempre o cuidado de não influenciar qualquer tipo de comportamento nas crianças que resultasse na recolha de informação. Veja-se o Anexo F, onde apresento de forma mais explícita o roteiro ético que guiou a minha investigação.

Refira-se que todas as crianças do grupo foram incluídas nesta investigação.

3.4. Apresentação e discussão dos dados.

Este ponto encontra-se organizado de forma a dar resposta aos objetivos do estudo definidos previamente. Perante os dados recolhidos para este estudo (NC, ON e questionários realizados à equipa educativa), recorri à literatura de referência (Katz, 1992; Niza & Formosinho, 2007; Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015; Dias & Bhering, 2005) como um ponto de partida para a definição das categorias e subcategorias. Progressivamente, recorri às unidades de registo como complemento de algumas categorias já identificadas e criação de novas.

Assim, após selecionar as notas de campo e os dados da observação naturalista pertinentes para a investigação, passei à análise categorial de ambos, criando tabelas (anexo G e H) que respondesse aos objetivos definidos. Importa referir que a análise deste registo de observação seguiu uma lógica dedutiva-indutiva, isto é, [dedutivo] porque, para além das categorias presentes na tabela surgirem da revisão da literatura, surgem também da análise de dados [indutiva].

Desta forma, para dar resposta aos objetivos – “Visão da equipa educativa em relação à constituição de grupos de idades mistas” e “ caracterizar as estratégias que a educadora cooperante privilegia para a gestão de grupos de idades mistas em JI” – realizei um questionário que foi entrega à educadora cooperante (Anexo I) e a auxiliar da sala (anexo J), procedendo posteriormente à sua categorização (anexo K).

Para dar resposta aos objetivos “identificar os fatores que motivam a interação entre pares com idades diferenciadas” e “analisar de que forma a interação entre crianças de idades diferenciadas pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças” criaram-se duas tabelas, com as mesmas categorias, em que uma diz respeito às notas de campo selecionadas e outra aos dados da

observação naturalista. As categorias definidas, com a ajuda da literatura de referência e das unidades de registo, caracterizam-se por fazer a identificação dos “fatores que levam à interação entre pares com idades diferenciadas” e por fazer a identificação dos “contributos da interação entre crianças de idades diferenciadas para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas”.

Quanto à primeira categoria, através das unidades de registo identificadas (NC e ON) e tendo sempre em mente a revisão da literatura, foram surgindo as subcategorias, sendo elas: necessidade de auxílio/ajuda, apoio na gestão de conflitos, tipo de projeto/atividade, tipo de brincadeira e o espaço onde se dá a interação. Na segunda categoria, seguindo o método da primeira, as subcategorias selecionadas foram: desenvolvimento da independência/autonomia, desenvolvimento da comunicação, desenvolvimento socioemocional, construção de aprendizagens e desenvolvimento da entreajuda, responsabilidade e partilha.

É de referir que as subcategorias existentes não estão necessariamente presentes em ambas as tabelas, uma vez que nem sempre se observaram, pois uma tabela corresponde às NC e outra às ON.

Assim, seguindo a ordem dos objetivos definidos em 3.1. começa-se por apresentar a análise que se fez dos questionários relativamente à *Visão da equipa educativa relativamente a grupos de idade mista*.

A primeira categoria selecionada designa-se por “Visão dos profissionais sobre grupos de idades mistas”. Procurando conhecer a perspetiva dos profissionais sobre as **vantagens dos grupos de idades mistas**, os dados revelam que quer a educadora de infância, quer a auxiliar da ação educativa consideram que as interações entre pares de idades diferenciadas são uma mais valia para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, uma vez que existem trocas de aprendizagem entre as crianças mais velhas e as mais novas. Para além disso, as interações que se estabelecem entre as crianças de diferentes idades ou até mesmo com conhecimentos variados é facilitador do desenvolvimento e aprendizagem. Também se destaca o desenvolvimento da autonomia das crianças, especialmente por parte das mais novas com a ajuda e apoio das mais velhas, através da imitação.

“pois na minha opinião as crianças mais novas estão a ganhar mais autonomia, porque vêm os mais velhos a realizar certas atividades sozinhos e eles querem fazer o mesmo e alguns acabam por conseguir.” (Excerto do questionário realizado à auxiliar – anexo K).

Por fim, procurou-se conhecer a visão da equipa sobre os fatores que, na sua opinião, **motivam as crianças de diferentes idades a interagir entre si**, verificando-se que ambas (educadora e auxiliar da ação educativa) consideram que o facto de existirem interesses em comum entre pares potencia o desenvolvimento, enunciando o tipo de brincadeira como exemplo. Ambas as profissionais concordam que o desejo das crianças mais novas em imitarem as mais velhas é também um fator promotor destas interações, bem como as mais velhas sentirem-se importantes e responsáveis em relação às mais novas e procurarem-nas para as ajudar e apoiar, acrescenta a educadora cooperante, indo ao encontro da literatura de referência (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015; Dias & Bhering, 2005). Veja-se a grelha de análise:

Tabela 2.

Grelha de análise da categoria: Visão da equipa educativa sobre grupos de idades mistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Visão da equipa educativa sobre grupos de idades mistas	Vantagens dos grupos de idades mistas	<ul style="list-style-type: none"> - A interação entre crianças de diferentes idades promove facilidade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; - Proporciona múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças; - Troca de aprendizagens entre as crianças mais velhas e as mais novas. - Desenvolvimento da autonomia por parte das crianças mais novas 	<p>E – “Considero esta organização de grupo uma mais valia para todos. As interações estabelecidas entre crianças de faixas etárias diferentes e com conhecimentos variados é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.</p> <p>E – “Esta organização do grupo proporciona múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.”</p> <p>A – “pois os mais velhos acabam por aprender diversas coisas com os mais novos e os mais novos aprendem com os mais velhos,”</p> <p>A – “pois na minha opinião as crianças mais novas estão a ganhar mais autonomia, porque vêm os mais velhos a realizar certas atividades sozinhos e</p>

			eles querem fazer o mesmo e alguns acabam por conseguir.”
	Fatores que motivam a interação entre crianças de idades diferenciadas	<ul style="list-style-type: none"> - Interesses em comum - Admiração, imitação e sentido de responsabilidade - Observação das crianças mais velhas a fazerem algo que os mais novos também desejam fazer 	<p>E – “Os interesses – quando se interessam por um tipo de brincadeira a faixa etária não importam e juntam-se por aí.”</p> <p>E – (...) os mais novos procuram as crianças mais velhas que admiram e querem imitar. As mais velhas sentem-se importantes e responsáveis e procuram os mais pequenos para o os ajudar e apoiar.”</p> <p>A – “Sobretudo para as mais novos a motivação é verem os mais velhos a fazer brincadeiras ou atividades diferentes e eles querem entrar nessa brincadeira ou atividade, o que promove o seu desenvolvimento.</p>

Relativamente à **ação pedagógica** que a educadora cooperante adota com os grupos de idades mistas, mais propriamente à **Implementação de estratégias integradoras e inclusivas**, recorreu-se aos questionários e às NC para responder à questão. Observou-se que a educadora cooperante recorre frequentemente às crianças mais velhas e que revelam uma maior autonomia para a auxiliar a organizar o grupo, mais especificamente, as crianças mais novas e/ou com menos autonomia.

“É hábito da educadora pedir às crianças mais velhas que auxiliam as mais novas quando necessário. Por vezes, (...) esta pede a uma criança mais velha para o fazer. Desta forma, desenvolve-se a entreatajuda.” (NC nº 41)

A An. olhou para a educadora com as mãos entre as pernas [sugerindo que queira fazer xixi]. A educadora pediu à M.C. para ir com a A. à casa de banho. A criança deu a mão à An. e levou-a. (NC nº 71)

A M.L. é a criança mais velha da sala. Por isso, a educadora recorre a esta criança mais vezes quando precisa de apoio com as crianças mais novas. (NC nº 172)

Outra estratégia da educadora para gerir o grupo, centra-se nos momentos mais agitados, como é o caso dos momentos de transição. Nestas alturas, a estratégia da educadora passa por cantar canções, lengalengas ou rimas. Veja-se a NC:

“Durante a reunião da manhã a educadora apercebeu-se que as crianças estavam a começar a dispersar e a ficar irrequietas. Como estratégia para os cativar de volta para o momento no tapete cantou uma canção sobre “o escutar”. As crianças imediatamente recuperaram a sua atenção na educadora.” (NC nº 34)

Após as crianças selecionadas acabarem de limpar as mesas, a auxiliar pediu-lhes que se sentassem ao pé das outras a comer a fruta. A educadora, após tentar conversar com o grupo e não conseguir, pois estavam muito dispersos, começou a cantar a canção do “pirata maroto”. As crianças aderiram rapidamente e no fim da canção ouviam a educadora com atenção. (NC nº 178)

Através de conversas informais com a educadora, esta refere que os momentos de transição podem ser complicados pois as crianças quando cansadas de algo, dispersam-se e torna-se difícil captar a sua atenção. Uma boa estratégia é cantar uma canção ou uma lengalenga. (NC nº 184)

Para além destas, no questionário realizado à educadora, esta refere que a estratégia a que recorre de forma a gerir o grupo da melhor forma para assim potenciar o desenvolvimento das crianças, passa por promover atividades que possam ser desenvolvidas por todas as crianças de diferentes faixas etárias, devendo ser, contudo, adaptável com diferentes níveis de dificuldade de forma a ir ao encontro do nível de desenvolvimento ou interesses de cada uma. Para além disso, a profissional defende ainda que é necessário promover atividades que promovam o trabalho em equipa, proporcionando a entreajuda, a cooperação e a aprendizagem mútua. É crucial respeitar as singularidades de cada criança, respeitando o nível de desenvolvimento em que se encontra. Saliencia-se novamente a promoção da autonomia das crianças e de dinâmicas que permitam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças. Veja-se a grelha seguinte:

Tabela 3.

Grelha de análise da categoria: Ação pedagógica com grupos de idades mistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Ação pedagógica com grupos de idades mistas	Implementação de estratégias integradoras e inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de atividades e dinâmicas ajustadas a todo o grupo - Promoção de atividades que promovam entreatajuda. - Promoção de atividades que apelem ao trabalho colaborativo - Respeitar as singularidades de cada criança - Ação de forma semelhante tanto para com os mais velhos como com os mais novos - Promoção de autonomia - Promoção de dinâmicas que permitam o desenvolvimento de todas as crianças 	<p>E – “promover atividades e dinâmicas que possam ser desenvolvidas por todos, com vários níveis de dificuldade em que as crianças participam, naturalmente, na parte da atividade que mais vai de encontro ao seu nível de desenvolvimento ou aos seus interesses”</p> <p>E – “promover atividades em que as crianças das várias faixas etárias desenvolvem em conjunto para que possam aprender umas com as outras;</p> <p>E – “É preciso ir de encontro aos interesses e níveis de desenvolvimento das várias crianças que são sempre diferentes.”</p> <p>A – “mas tento sempre agir de forma igual tanto para os mais velhos como para os mais novos.”</p> <p>A - “(...) acho importante que tanto os mais velhos como os mais novos tenham a sua própria autonomia (...)”</p> <p>E - “As competências esperadas para cada fase de desenvolvimento de cada criança.</p>

No que respeita ao segundo objetivo traçado em 3.1. – identificação de fatores que motivam a interação entre pares de diferentes idades – como referido anteriormente, foram selecionados 5 fatores que levam a que crianças de diferentes idades interajam entre si - necessidade de auxílio/ajuda, apoio na gestão de conflitos, tipo de projeto/atividade, tipo de brincadeira e o espaço onde se dá a interação.

Para além destes fatores terem sido selecionados a partir de uma análise dedutiva-indutiva, como referido anteriormente, uma vez que se recorreu tanto à revisão da literatura como à análise de conteúdo para o fazer, também os inquéritos feitos à equipa educativa serviram como ajuda a esta seleção. Veja-se este excerto dos questionários realizados:

“Os interesses – quando se interessam por um tipo de brincadeira a faixa etária não importam e juntam-se por aí.” (pergunta B3 – Educadora cooperante)

“(...) a motivação é verem os mais velhos a fazer brincadeiras ou atividades diferentes e eles querem entrar nessa brincadeira ou atividade (...)” (pergunta B4 – Auxiliar de ação educativa)

Assim, constatou-se que, de entre todos os fatores selecionados, o tipo de brincadeira que se tem é o fator que mais influencia as interações entre crianças de diferentes idades, uma vez que quando os interesses numa brincadeira são mútuos, a idade do outro par pouca relevância tem para a brincadeira, tal como refere a educadora cooperante no questionário (B3). Ainda, veja-se as seguintes NC:

O Tg., Sm., o B. e o J.M. estava a brincar na área das construções. Observei-os a brincar com umas pinhas. (...) Estavam “a fazer uma fogueira e as pinhas ajudam a fazer fogueiras”. (NC nº 65)

(...) Esta brincadeira [a de colocar as casas e os escorregas juntos de forma a formar um circuito] atraiu outras crianças a participarem. **(NC. nº 38)**

Durante a manhã “apareceu” na sala uma caixa com instrumentos musicais lá dentro. O Tg. pegou no xilofone e começou a tocar. O Af., o J.M., o At. e o Ad. juntaram-se à primeira criança e cada um com o seu instrumento (maracas ou clavas) começaram a dançar em roda. O J.M. aproveitava a dança para cantar “O pirata Maroto”, que é uma música familiar nesta sala. (NC. nº 85)

A Cm., a Mt. e a M.C. dirigem-se para a biblioteca. Sentam-se no chão e cada uma agarra um livro. Por vezes leem em voz alta, cruzando pormenores das suas histórias. Riem alto da brincadeira. (Observação Naturalista nº 1)

Outro fator que também teve bastante destaque foi a necessidade de auxílio ou ajuda para concretizar alguma ação. Nestas interações, as crianças mais velhas assumem a responsabilidade de cuidar e apoiar os mais novos, desenvolvendo em si a capacidade de ser autónoma e responsável, e as crianças mais novas ou mais necessitadas aprendem a ultrapassar certas dificuldades, apropriando-se de novas formas de resolver problemas (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015; Dias & Bhering, 2005).

À parte de todos os outros fatores, o que menos se verificou foi o fator que remete para o apoio na gestão de conflitos. Este fator caracteriza-se pela intervenção e gestão que outra criança (terceira criança externa ao conflito) tem num conflito originado por outras. Nas situações identificadas, este apoio foi sempre dado por uma criança mais velha em prol de outras mais novas que ainda não conseguiam gerir os seus conflitos.

No que concerne ao último objetivo – analisar de que forma a interação entre crianças de idades diferenciadas pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças - pode-se observar que o contributo com mais destaque é o desenvolvimento da entreatajuda, responsabilidade e partilha. Este contributo salienta a oportunidade de desenvolver competências da área da formação pessoal e social. Veja-se as seguintes notas de campo:

(...) Ao observar esta situação, vejo o B. a ajudar o Tg. enquanto este faz o seu desenho. (NC. nº 58)

(...) Após eu dar às duas crianças os respetivos panos da limpeza, a J. foi imediatamente para uma mesa, limpando. Contudo a Ma. ficou para trás, um pouco perdida. (...) A J. voltou atrás e explicou à Ma. onde esta devia limpar. (NC. nº 64)

A M.L. é a criança mais velha da sala e por vezes gosta de incorporar o papel de adulta, imitando as profissionais da sala. (...) (NC nº 69)

(...) Embora cada [Ev. e Mt.] criança tivesse a sua folha de papel, por vezes as crianças pintavam nos desenhos da outra. (NC. nº 80)

(...) Durante a refeição, a primeira criança reparou que a Fa. estava a comer com a mão e interveio:

Ev. – “Fa. não comas com a mão. Está suja.”

A Fa. ignorou a amiga e continuou a comer com a mão.

A Ev. repetiu a frase, levando a Fa. a (finalmente) agarrar no garfo e dizer:

- Já está. (Observação Naturalista nº 18)

(...) Cansadas do mesmo livro, trocam entre si os livros escolhidos. (...)
(Observação Naturalista nº 1)

Posteriormente destaca-se também o desenvolvimento da independência/autonomia da criança, sendo que se associa o desenvolvimento destes contributos à aprendizagem da criança (ZDP). Veja-se:

(...) A M.L. antes de começar a sua própria atividade, ajuda as crianças mais próximas de si (i.e. ao seu redor) a começarem os seus projetos/atividades.
(NC. nº 44)

A Mt. observa o adulto quando este ajuda as crianças a sentarem-se melhor à mesa. A criança vai ter com os amigos e repete a ação. (NC. nº 151)

A Ev. estava com dificuldades em calçar e apertar os seus sapatos. A Ass. que já sabe dar nós, ajoelhou-se e ajudou a Ev. a calçar-se. (NC. nº 169)

(...) A M.C. entrega-lhe uma folha e um marcador e diz-lhe o que escrever. A Mt. diz que consegue sozinha; que já sabe porque o seu pai ensinou-a a escrever. (Observação Naturalista nº 12)

(...) A criança deslocou-se até lá, agarrou no garfo e ajudou-a a terminar o seu almoço. (Observação Naturalista nº 13)

Para além do mais, este contributo está ligado ao desenvolvimento socioemocional, uma vez que se refere à capacidade de a criança começar a se autorregular emocionalmente mais facilmente por iniciativa própria. Como observado no ponto 3.2., a promoção de “positive relationships for all children (...) has been increasingly recognized as very important for later success in life” (Singer, 2016, p. 1305). Da mesma forma, a autorregulação da criança assume uma posição de destaque uma vez que é o mecanismo que suporta o desenvolvimento da autonomia da criança e a sua adaptação ao meio que está inserida, podendo ser vista como a capacidade da criança em controlar as suas emoções, impulsos, desejos sem ter a necessidade de recorrer a um adulto. (Cole e Cole, 2004; Linhares & Martins, 2015).

Posteriormente, destaca-se a comunicação. Quando duas (ou mais) crianças de diferentes idades estabelecem interação, passam a comunicar. Durante a PPS II foi possível observar que a longo prazo, as crianças mais novas começavam a melhorar a sua forma de comunicação (seja verbal ou não verbal) tanto com as restantes crianças como com os adultos e as mais velhas começavam a adotar uma linguagem (tanto

corporal como verbal) mais desenvolvida e reproduziam-nas nas crianças mais novas, provocando assim uma cadeia de aprendizagem.

Por fim, no que respeita ao contributo “construção de aprendizagens” destaca-se todas as trocas de aprendizagem que proveem das interações entre as crianças de idades diferenciadas. Veja-se:

(...) A M.C. entrega-lhe uma folha e um marcador e diz-lhe o que escrever. A Mt. diz que consegue sozinha; que já sabe porque o seu pai ensinou-a a escrever. (Observação Naturalista nº 12)

(...) As crianças [Tg., Sm., o B. e o J.M.] estavam a colocá-las todas juntas e depois com a ajuda de dois carros pequenos raspavam um no outro, imitando um barulho. Aproximei-me e perguntei-lhes o que estavam a fazer. Responderam-me que estavam “a fazer uma fogueira e as pinhas ajudam a fazer fogueiras”. (NC. nº 65)

3.5. Principais conclusões do estudo

Antes de mais, importa referir que cada criança é um ser único e com características únicas. Por essa razão, percebe-se que nem todas as crianças interagem e comportam-se da mesma maneira, seja com o adulto, seja com o seu par e que as suas atitudes podem variar de dia para dia. Desta forma, é possível dizer que a análise realizada permite tecer algumas conclusões:

Olhando para a visão que a equipa educativa tem sobre a organização destes grupos conclui-se que é dado valor às interações que se estabelecem entre os pares de diferentes idades, uma vez que são consideradas uma mais valia para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois as trocas que se dão entre crianças mais velhas/mais capazes e crianças mais novas/menos capazes são consideradas facilitadoras do desenvolvimento e aprendizagem. Esta visão vai ao encontro de Katz (1992) uma vez que a autora afirma que grupos heterogéneos em idade providencia a todas as crianças a oportunidade de serem úteis, pacientes e tolerantes perante outros e com outros. Para além disso, a equipa educativa considera que existem interesse em comum como o tipo de brincadeira e/ou tipo de projetos/atividades levam às interações entre pares de diferentes idades, o que vai ao encontro deste estudo, destacado mais à frente.

No que concerne às estratégias que a educadora privilegia para a gestão de grupos de idade mista, à semelhança da revisão da literatura, destaca-se a promoção de mecanismos de ensino-aprendizagem que se enquadrem a todo o grupo. A educadora realça a promoção de atividades que se possam adaptar a todas as crianças, reconhecendo as suas capacidades e fragilidades e respeitando o nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma. Para além disso, destaca-se a importância de gerir o grupo nos momentos de transição, uma vez que estes podem ser confusos e de difícil controlo. A estratégia mais utilizada é a de cantar canções ou lengalengas que captem a atenção das crianças e as mantenham cativadas e a promoção de atividades de englobem todo o grupo ao mesmo tempo que se adaptam a todos os níveis de desenvolvimento.

No que respeita aos fatores que motivam a interação entre pares de diferentes idades, embora se tenham identificado 5, destaca-se o tipo de brincadeira como o fator que mais proporciona interações entre crianças de idades diferenciadas. Marcolino, Mello e Folque (2016) compreendem a brincadeira infantil como a “atividade com origem histórica que insere a criança nas relações sociais e, ao mesmo tempo, produz o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade, caracterizando-se como atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar.” (p. 124) Ainda, as autoras defendem que é preciso conhecer, nos grupos de idades diferenciadas, como as crianças mais velhas podem afetar a brincadeira dos mais novos. Como observado nos dados recolhidos, vários são as evidências de como as crianças mais novas “tomam as mais velhas como modelos e passam a imitá-las” (p. 123), remetendo então para o conceito da ZDP. Os autores destacam Elkonin (2009) referindo que quando crianças de idades diferentes brincam juntas “é uma oportunidade para conhecer como crianças em níveis mais desenvolvidos da brincadeira afetam a atividade das crianças em níveis iniciais.” (p. 125)

Lançando um olhar atento para o estudo de Rodrigues (2019), em que o tema regista-se como “As relações entre pares numa sala de jardim de infância”, vários são os fatores que também foram identificados que levam à interação entre pares com idades diferenciadas. Embora nem todos se verifiquem neste estudo, fatores como o tipo de brincadeira e apoio na gestão de conflitos entre crianças estão presentes, sendo referenciados como aspetos que promovem as interações entre pares e que ajudam a solidificar as relações entre as crianças do grupo.

Quanto à análise da forma como as interações entre crianças de diferentes idades podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da criança constatou-se o seguinte: observou-se que as interações resultantes da entreajuda, responsabilidade e partilha são as que mais contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem. Como referido anteriormente, este contributo remete para uma das áreas destacadas nas OCEPE – Área da Formação Pessoal e Social – pois tal deve-se

ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (Silva et al., 2016, p. 33)

Não obstante, todos os contributos identificados estão associados ao desenvolvimento da criança, sendo que este ocorre independentemente da valência educativa em que a criança se encontre inserido, apontando para o desenvolvimento da entreajuda, responsabilidade e partilha, desenvolvimento da independência/autonomia, desenvolvimento da comunicação, desenvolvimento socioemocional e construção de aprendizagens como os principais focos para o desenvolvimento da criança numa sala heterogénea em termos etários.

Independentemente da faixa etária em que se encontrem, a interação entre crianças de diferentes idades promove um crescimento individual, que se traduz em coletivo, devido às interações que se estabelecem, guiando-se pelos contributos que são desenvolvidos diariamente.

Destaca-se o estudo realizado por Pinto (2017) em que se defende que contributos como o desenvolvimento da “autonomia, independência, entreajuda e cooperação, (...) momentos de brincadeira livre (...) [e] momentos de atividade mais estruturada” são os “os principais focos de desenvolvimento da criança numa sala heterogénea”. (p. 39). A principal conclusão assenta na “inclusão de crianças com idades diferentes na mesma sala, (...) [sendo esta] benéfica para o seu desenvolvimento e aprendizagem, ao promover o desenvolvimento de várias capacidades e competências das crianças, principalmente ao nível cognitivo e psicossocial.” (p. 39).

Por fim, destaca-se que todas as crianças têm o direito a se desenvolverem em plenitude, num ambiente promotor de aprendizagem. Com este estudo ficou claro que,

embora o referido, em grupos heterogéneos em idades as crianças têm a oportunidade de aprender umas com as outras, acedendo a diferentes níveis de desenvolvimento, de forma informal e indireta, ou seja, ao contactarem com pares de diferentes idades, trocas de conhecimento e aprendizagens acontecem regularmente, promovendo o desenvolvimento da criança, uma vez que estas interações que são estabelecidas são facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem de cada uma.

4. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO
EDUCADORA DE INFÂNCIA EM
CONTEXTO

Ao longo de toda a PPS realizei um percurso que me permitiu contactar com contextos, profissionais, metodologias e práticas muito diferentes, proporcionando-me diversas possibilidades de intervenção e crescimento profissional, levando a que pudesse começar a construir a minha identidade profissional, guiando-me pelos aspetos com que mais me identifico e mais valorizo. Assim, além de considerar pertinente clarificar o conceito de “identidade profissional”, também o considero “educadora de infância”.

Segundo Costa e Caldeira (2015), a profissão de educador de infância distingue-se como “ ‘especialistas do humano’, no sentido em que se desenvolve [uma prática] (...), num sistema cultural com valores próprios e sustentada em práticas éticas, que têm em atenção o Outro (criança, pais, comunidade) enquanto Pessoa. Ora cada educadora de infância só conseguirá trabalhar com pessoas assumindo o seu “Eu”, a sua identidade pessoal (p. 127).

Percebe-se, assim, que ser educador é, antes de mais, encontrar a sua identidade profissional. Esta entende-se como uma “construção dinâmica em que o sujeito detém um papel fundamental e que faz de uma identidade um conjunto de identidades” e “padrões pré-determinados que enformam uma profissão” (p. 127). Embora existam estes padrões pré-determinados, entende-se que a identidade profissional é algo muito pessoal, proveniente de cada indivíduo.

A construção da identidade profissional não é algo estanque, isto é, é um processo que vai ocorrendo ao longo de toda a prática. Assim, é possível afirmar que, embora já tenha começado esta construção e sinta que já tenha alguma prática e formas de intervenção com que mais me identifico, considero que ainda tenho muito para aprender, assimilar e adquirir mais experiências que me permitirão adequar, melhorar e ajustar a minha prática.

Antes de mais considero pertinente referir que todo o caminho percorrido foi feito em conjunto com as crianças e suas famílias, os professores, colegas e equipas educativas onde estive inserida. Foi através destas experiências e interações que cresci, tanto como profissional como pessoa, e aprendi tomando consciência que cada vivência é uma nova aprendizagem enriquecedora que me permite evoluir em todos os aspetos, especialmente na minha capacidade reflexiva. Por concordar que as interações são a bases das relações pessoais, partilho a opinião de Sarmiento (2009) que refere que a identidade pessoal é desenvolvida “em contextos, em interações, com trocas,

aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços da vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48).

Quando iniciei este percurso na PPS I, contexto de creche, senti uma grande imaturidade profissional e que o início deste percurso seria um grande desafio uma vez que nunca tinha realizado estágio nesta valência. Ao longo de todo este percurso, considero que lutei por ultrapassar as minhas dificuldades e aprender com os profissionais à minha volta, tentando eu própria ser uma melhor profissional. Durante este primeiro estágio, reconheci que uma boa profissional necessita de boas bases teóricas para sustentara sua prática, mas também de adequar a sua intervenção à própria criança.

No contexto onde estava inserida foi-me possível constatar que as crianças, especialmente as mais pequenas, necessitam de “atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidade para interacção com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável” (Portugal, 2012, p.7). Deste modo, olhando em retrospectiva para as práticas da equipa educativa da sala, é possível tomar consciência da necessidade de existir um adulto responsivo e atencioso que consiga satisfazer as necessidades básicas de cada criança, promovendo um ambiente seguro, exploratório e de promoção para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ao inserir-me na sala onde iria desenvolver a minha PPS II este medo inicial já não estava tão presente uma vez que já tinha algumas bases para orientar a minha prática, contudo sem esquecer que esta não está finalizada e está sempre aberta a alterações e melhorias. Depois de muita reflexão durante toda a minha intervenção neste segundo contexto, considero como principais dificuldades os momentos de transição e a necessidade de aperfeiçoar tudo o que envolve as crianças, principalmente e nomeadamente as atividades. À conversa com a educadora cooperante ficou claro que nem tudo o que envolve as crianças tem de correr bem à primeira e que quando algo corre menos bem, não há problema: reflete-se sobre a situação/momento, avalia-se o que se pode melhorar, fazendo-o numa próxima oportunidade. No que concerne aos momentos de transição, esses foram a minha maior batalha, uma vez que nesses momentos o grupo encontrava-se mais disperso e inquieto. Observando as estratégias da educadora cooperante reconheci que cantar canções, ou até mesmo uma lengalenga, durante estes momentos era uma boa tática para conseguir gerir melhor o grupo, especialmente quando se encontrava disperso.

Como tive a oportunidade de contactar com um grupo heterogéneo ao nível das idades, isso permitiu-me observar de perto o quanto as crianças mais velhas podem ajudar e influenciar as mais novas. Durante toda a minha intervenção neste contexto, o que mais me impressionou neste grupo foi a adaptação das crianças mais novas que transitaram da creche para este novo contexto. Vários foram os momentos que pude observar que relataram a entreatajuda que existia neste grupo. Veja-se os excertos das seguintes notas de campo:

“A M.M. veio ter comigo a pedir que lhe apertasse o avental. Como tinha as mãos sujas, pedi-lhe que esperasse para que as fosse lavar. Quando voltei ao mesmo lugar para apertar o botão, observei a M.C. a fazê-lo.” (NC nº 74 - PPS II)

A Ct. foi buscar a fruta com a Mt. Quando chegaram, pedi às duas crianças que distribuíssem as maçãs pelos amigos, dando uma a cada um. A Mt. começou imediatamente a fazê-lo enquanto a Ct. ficou parada a olhar, aparentando estar um pouco perdida. A M.L. veio ter com a amiga e ajudou-a a realizar essa tarefa. (NC nº 134 – PPS II)

O Fo. começou a chorar porque a Sf. não lhe emprestava o carro. A Mt. ouviu e percorreu a sala em socorro do amigo. Disse à Sf. que lhe emprestasse o carro e deu um abraço ao Fo. (NC nº 147 – PPS II)

No sentido de ultrapassar os meus receios e dificuldades e igualmente de ajustar a minha prática a cada criança, tive como principal intenção assumir uma atitude reflexiva perante a minha ação pedagógica centrando-me numa atitude de observação e conseqüente registo, planeamento da minha ação e por fim avaliação e reflexão dos acontecimentos (Silva et al., 2016).

Para Mendes (2005) é crucial avaliar e refletir sobre a prática que desenvolvemos, pois só assim é possível redirecionar e melhorar a ação pedagógica. Ainda, a reflexão permite que nos apercebamos dos erros da nossa prática e agindo novamente, podemos fazê-lo de modo diferente. A autora refere que “a experimentação e reflexão são elementos autoformativos que conduzem à conquista progressiva da autonomia e descobertas das potencialidades que constituirão as competências e as habilidades profissionais” (p. 43).

Desta forma, enquanto futura educadora é minha intenção valorizar a participação ativa da criança durante todo o seu processo educativo, bem como nunca esquecendo a importância da participação e integração das famílias na educação das

crianças. Mais ainda, pretendo valorizar e promover momentos de afeto e carinho (necessidades básicas afetivas) e o brincar, sendo que considero este último tão importante como os anteriores mencionados.

Para conseguir avaliar se todas as componentes estão a ser asseguradas, recorre-se à reflexão, como referido anteriormente. Carvalho e Portugal (2017) referem que a avaliação desempenha um papel fulcral na “conceção do educador como gestor do currículo, uma vez que é através dela que o educador consegue perceber qual o caminho que deve seguir.” (p.21)

Neste sentido, considero fulcral associar esta avaliação da prática do educador ao desenvolvimento de cada criança, nomeadamente sob a forma de portefólio. Parente (2004) enfatizam que a avaliação através de portefólio é uma mais valia para a criança uma vez que “um portefólio conta a história das experiências, dos espaços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas.” (p. 60). Por ter tido a oportunidade de contactar com este método de avaliação neste último módulo da PPS II, considero-o uma prática pertinente uma vez que permite que a criança desempenhe um papel ativo na sua própria avaliação, isto é, a criança tem a oportunidade de seleccionar os registos/produções que fez e expressar a sua opinião. Este método permite que cada criança se situe na “evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (Marchão & Fitas, 2014).

Como referido anteriormente, a organização educativa onde fui inserida para a PPS II rege-se segundo alguns modelos pedagógicos – High Scope, MEM e Reggio Emilia – e segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto.

É de destacar todos os aspetos que advêm dos modelos e que procuro seguir e implementar na minha prática, nomeadamente a participação ativa da criança, o estabelecimento de relações responsivas e de qualidade entre o adulto e a criança (High Scope), a escuta da voz da criança, demonstrando respeito mútuo para com a mesma, olhando para ela como um agente ativo e com direitos (Tomás, 2007) (MEM). Para além disso, no contexto onde me inseri tive a oportunidade de contactar profundamente com a MTP, permitindo que me apercebesse da vantagem que é para as crianças. Esta metodologia permite às crianças antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.” (Katz e Chard, 2009, p.8), onde desenvolvem uma via investigativa centrada na resolução de problemas/situações reais e pertinentes, com “recursos disponíveis ou acessíveis e com ligação à sociedade na qual os alunos vivem” (Mateus, 2011, p. 3). Por isto, esta tornou-se uma metodologia

muito significativa para mim, com a qual me identifico enquanto futura profissional da educação.

Sendo estes os princípios com que mais me identifico, pretendo assim apropriar-me cada vez mais dos seus aspetos e inseri-los profundamente na minha prática, não esquecendo, contudo, a necessidade de manter um pensamento aberto e reflexivo. Durante todo o tempo da PPS I e II sinto que cresci profissionalmente e que fui capaz de construir uma identidade com a qual fico satisfeita. Não obstante, tenho sempre em mente que esta ainda está em construção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em modo de conclusão, considero pertinente identificar as dimensões mais significativas da minha aprendizagem ao longo da PPS II e a importância que estas tiveram para a construção da minha identidade profissional.

Ora, tal como referido em reflexão, tive algum receio aquando do início do estágio, tendo em conta os desafios que poderiam ser colocados. No entanto, rapidamente este receio foi posto de lado e penso ter conseguido envolver-me no dia a dia das crianças, da equipa e da organização socioeducativa.

Desde sempre é referido a importância da planificação, contudo, só na prática se verifica realmente a sua importância. Planificar tendo em conta os interesses e necessidades das crianças é ter consciência da importância que o emergente tem no dia a dia, é estar atenta a tudo o que as crianças nos dão. Para além disto, o envolvimento que tive com as mesmas na promoção de interações e na forma de resolver conflitos foram também aspetos positivos e nos quais penso ter evoluído, embora ainda tenha um caminho a percorrer. Tenho ainda consciência que ao longo do tempo ainda vou adquirir bastantes conhecimentos e estou ciente da importância de um/a educador/a estar em constante formação – “O/A educador/a precisa ter consciência que sua formação nunca está concluída.” (Trombetta, Zitkoski & Trombetta, s.d. p. 2)

A formação contínua de um profissional da educação é fulcral para o desenvolvimento da educação das crianças. Só assim, consegue adquirir novas aprendizagens e outras formas de ação perante as adversidades do dia a dia. Para mim, ter em mente a importância da literatura bem, da reflexão constante e formação contínua permite que o profissional adapte a sua prática aos diferentes ambientes, que se torne disponível para ouvir e ver outras formas de pensar e aprender diariamente. Assim, será possível que atenda à individualidade e necessidades das crianças, quer individualmente quer em grupo.

Considero que o educador deve ser ainda alguém carinhoso e afetuoso que, tal como mencionado, deve estar desperto para as necessidades das crianças e das famílias, devendo estabelecer um contacto frequente com as mesmas, respeitando os seus receios e ansiedades e demonstrando abertura e disponibilidade. Deve ainda ter em consideração a sua intencionalidade educativa, de modo a promover a interajuda e autonomia entre as crianças.

Ao longo do curso, mas principalmente ao longo da PPS I e II, tornou-se claro a importância da reflexão, da planificação e da avaliação, tendo em mente que só assim

será possível realizar um bom trabalho, tanto com as crianças, como com as famílias e com a organização educativa.

Com esta investigação, tornou-se claro as vantagens que advém dos grupos de idade mistas. Destaco os contributos que as interações entre crianças de diferentes faixas etárias trazem para o grupo, facilitando a aprendizagem e a aquisição das mesmas.

Como limitações deste estudo destaco a falta da técnica de investigação - observação sistemática. Tal estava previsto, contudo devido a problemas relacionados com a conduta desta técnica, não foi possível incorporar os dados neste estudo. Numa investigação futura relacionada tomaria mais cuidado à forma como procederia à recolha de dados, seleção momentânea dos dados, avaliando a sua pertinência e adoção de mais técnicas que valorizem a investigação. Daria também destaque ao papel da equipa educativa, uma vez que adotam um papel importante na gestão, organização, aprendizagem e desenvolvimento destes grupos. Considero que também seria interessante ver as vantagens que estes grupos trazem às crianças a longo prazo quando comparado com grupos homogéneos em idades.

Posto isto, penso ter crescido bastante ao longo deste estágio e com a equipa que me acolheu, ainda que tenha noção que, tal como referido, haja ainda um processo de crescimento pela frente.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L.S. & Rossetti-Ferreira, M.C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebé e a educadora na creche. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- APEI (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110- 137.
- Azevedo, A. C. L. (2016). A criança é um ator social. Porto: O Portal dos Psicólogos. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0403.pdf>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Livraria Martin Fontes.
- Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2013). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. N. M. & Brostolin, M. R. (2017). Crianças como atores sociais no espaço/tempo da creche: um olhar pela sociologia da infância. *Nuances: estudos sobre educação*, 28(3), pp. 287-305
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In Pereira, C. (org.), Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C. & Tomás, C. (Eds), *Atas do II Encontro de Mestrados Em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Benfica: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
- Declaração de Salamanca (2017). Consultado em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da criança e do Adolescente*. Porto Alegre: ArtMed.
- Dias, J. & Bhering, E. (2005). A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 6(1), pp. 23-47.
- Drago, R. & Rodrigues, P., S. (2006). Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. *Revista FACEW*, nº2, pp. 49-56.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), pp. 273-291.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, F., Bettencourt, M. & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, 3(6), 13-33.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. M. & Travers, J. F. (2014). *The development of children and adolescents*. Nova Jersey: Wiley
- Hay, D. (2008). Relations precoces entre pairs et impacts sur le développement des enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-4

- Hohmann, M; Banet, B. & Weikart, P.D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L. G. (1992). Nongraded and Mixed-Age Grouping in Early Childhood Programs. *ERIC Digest*, 1-6.
- Katz, L. G. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping*. Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Consultado em <http://www.ericdigests.org/1996-1/mixed.htm>
- Katz, L. G. (1998). The benefits of the mix. *Child Care Information Exchange*, nº11, pp. 46-49
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In Spodek, B. *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V. & Dias, I. (2015). Organização do espaço de creche: dados de uma experiência formativa. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 313-317.
- Lima, A. (2014). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Linhares, M. B. & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças (pp. 281-293). Campinas: *Estudos de Psicologia*.

- Maia, V. (2014). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar - A relevância da interação criança-criança em grupos heterogéneos no processo de aprendizagem*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora: Escola de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Pedagogia e Educação, Évora). Consultado em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/13611>
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola de 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa. Edições Colibri.
- Marchão, A. J. & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista iberoamericana de educación*, 64, 27-41.
- Marcolino, S., Mello, S. A. & Folque, M, A. (2016). Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Crítica Educativa*, 2(2), p. 123-135.
- Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), p. 3-16.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McClellan, D. E. & Kinsey, S. J. (1999). Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms. Acedido em junho de 2014 em: <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 20, 49-65.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: Um processo Partilhado. *Escola Moderna*, 24, 5-13.
- Ministério da Educação (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (Vol. 1). Lisboa: Editorial M. E.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B., (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 25 – 60) (4ªed.). Porto: Porto Editora
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Pacheco, José (1998). *Avaliação da aprendizagem*. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho: Braga.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Pepler, D. & Craig, W. (1998). Assessing Children's Peer Relationships. *Measurement Issues: Children's Peer Relationships*, 3(4), 176-180
- Pinto, J. M. (2017). *Grupos heterogéneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios no desenvolvimento da criança* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8024/1/Joana%20Marques%20Pinto_2015147_tes_mes.pdf
- Ponte, J.P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (5-28). Lisboa: APM

- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação*. In *Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, nº 1, pp. 85-106. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, S. A. & Garms, G.M.Z. (2007). *Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades*. *Nuances: estudos sobre educação* (14), 15, 123-137.
- Rodrigues, J. M. S. G. (2019). *As relações entre pares numa sala de jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa].
Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10287/1/Relatório_JardimDeInfância_JoanaRodrigues_2017118.pdf
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M. & Pendergast, D. (2019). Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44 (2), 23-41
- Santos, C. C. B., Moreira, A. R. C. P. & Vasconcellos, V. M. R. (2010). Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento das crianças na creche. *Educação em foco*, nº16, pp. 115-146.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.

- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 183-206
- Seifert, K. L. (2010). O Desenvolvimento cognitivo e a Educação de Infância. In Spodek, B. (Org.), *Manual de investigação em Educação de infância*. (pp. 15-42). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Singer, E. (2016). *Theories about young childrens's peer relationships* in The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care. Routledge: London and New York.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, 3 a 5 de novembro). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade*, pp. 1-14.
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., Guimarães J. E. (2011) *Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical*. Porto: Sociedade Portuguesa de Pediatria
- Tomás, C. (2007). *Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância*. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças: Diálogos entre crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trombetta, S., Zitzoski, J. J. & Trombetta, L. C. (s.d.). *Formação permanente dos educadores/as: o desafio da pesquisa*. Anais do I Seminário Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Educação e I Seminário PIBID/FACCAT. <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/FORMACAO%20PERMANENTE%20DOS%20EDUCADORES-AS.pdf>

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128

Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra: Revista Científica*, 2, 129–146.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.

Zabalza, M.A (1998). *Didática da educação infantil* (2a ed.). Madrid: ASA edições.

Outros documentos:

Projeto Curricular 2019/2020

Projeto Curricular da Sala 2019/2020

Projeto Educativo (2019/2020)

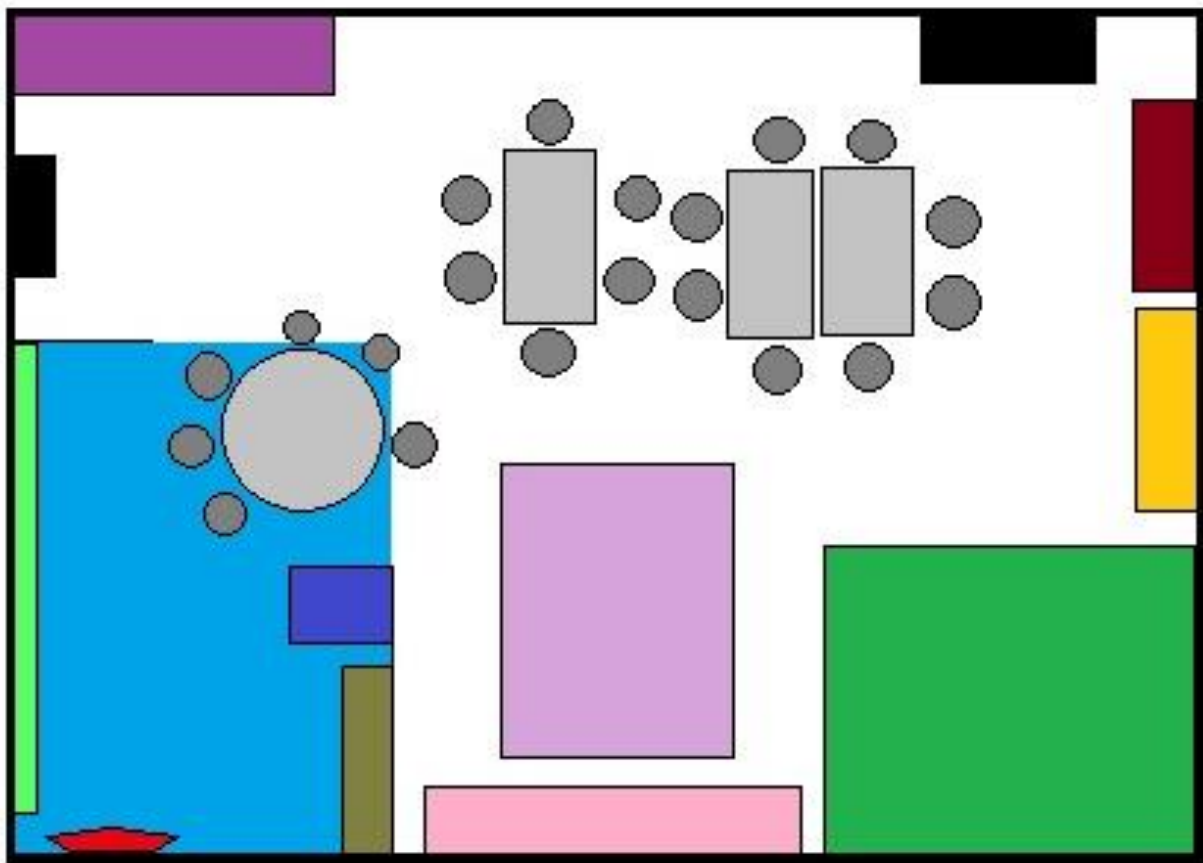
Site institucional.

ANEXOS

Anexo A. Portefólio da PPS.

Este documento encontra-se num documento à parte.

Anexo B. Planta da sala 8.



Anexo C. Dia tipo da rotina da sala 8.

HORÁRIO	O QUÊ	COM QUEM	ONDE
8H/9H00	Receção aos Pais	Auxiliares	Sala 7
9H00	Acolhimento	Educadora/ Auxiliar	Sala 8
9H/9H30	Reunião da manhã	Educadora	Sala 8
9h30 – 10h45	Atividades Lúdico- Pedagógicas/Projetos	Educadora/ Auxiliar	Sala 8
10H45	Arrumação da sala	Educadora/ Auxiliar	Sala 8
10h45/11H	Fruta	Educadora/ Auxiliar	Sala 8
11H/11H45	Tempo livre no jardim	Educadora/ Auxiliar	Jardim
11H15/12H15	Almoço	Educadora/ Auxiliar	Refeitório
12H15/14H	Sesta (para crianças que dormes) Tempo livre no jardim (para crianças que não dormem)	Auxiliar	Sala 8 Jardim
14H/15H30	Atividades Lúdico- Pedagógicas/ Projetos	Educadora	Sala 8
15H30/16H00	Reunião da tarde	Educadora	Refeitório
16H00/16H15	Lanche	Auxiliar	Refeitório
16H15/18H00	Extras/ Recreio/ Exploração Livre	Auxiliar	Sala 8 Espaço Exterior
18H00/18H30	Prolongamento	Auxiliares	Sala 4

Anexo D. Questionário realizado à educadora cooperante sobre o percurso profissional, a organização e o grupo de crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada; • Autorização da gravação da entrevista. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre o percurso da educadora cooperante, o funcionamento da sala/instituição, o grupo e respetivas famílias.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar sobre o processo de devolução das transcrições.</p>	<p>Sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de educação de Lisboa. Esta entrevista surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II. Com esta entrevista pretendo esclarecer algumas questões. Queria solicitar a gravação da entrevista, de forma a poder transcrevê-la na íntegra.</p>

<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso da educadora cooperante 	<p>B1. Que formação superior realizou? Licenciatura em educação de infância (pré Bolonha)</p> <p>B2. Há quanto tempo é educadora de infância? 11 anos</p> <p>B3. Sempre esteve em contexto de jardim de infância? Estive um ano em creche, numa sala de 2 anos.</p> <p>B4. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? Há 10 anos.</p> <p>B5. Há quanto está com este grupo de crianças? É o primeiro ano. Este grupo formou se este ano.</p>	
--	---	--	--

		<p>B6. Já trabalhou com grupos heterogêneos, quanto à idade? Se sim, quais as maiores diferenças/ dificuldades sentidas em trabalhar com um grupo homogêneo e um grupo heterogêneo?</p> <p>Não. Este será o primeiro ano.</p> <p>B7. Quais as maiores dificuldades sentidas nesta profissão? E com este grupo?</p> <p>Falta de tempo para concretizar tudo aquilo que acredito ser importante. A rotina é mais curta.</p> <p>Com este grupo, uma vez que é um grupo novo e tem uma faixa etária entre os 3 e os 6 anos, o maior desafio é a criação de dinâmicas que possam envolver todos, sem ser demasiado exigente para os mais novos nem que desmotive os mais velhos.</p>	
--	--	---	--

		<p>B8. Exerceu ou exerce mais algum cargo nesta escola para além do de educadora?</p> <p>Faço parte da equipa de inovação pedagógica e da oficina da “participação da criança” num projeto ao nível geral das escolas das irmãs Doroteias.</p> <p>B9. Frequenta/frequentou cursos/ações de formação? Se sim, quais?</p> <p>Vou frequentando algumas formações em várias temáticas que podem enriquecer a minha prática. Já fiz, por exemplo, um curso de “escrita no pré escolar” no MEM. Gosto de frequentar formações ou encontros sobre participação da criança, modelos curriculares que me interessam (MEM, Reggio Emilia,...), etc.</p> <p>B10. O que significa ser educadora de infância?</p>	
--	--	---	--

		Significa poder “andainar” e acompanhar uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano.	
C. Caracterização do contexto socioeducativo	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o contexto socioeducativo 	<p>C1. Como considera que são as relações entre os diversos agentes educativos da instituição? Positivas, de apoio e interajuda.</p> <p>C2. Como descreve o trabalho de equipa entre a equipa da instituição? É um trabalho colaborativo e de partilha. Existe a preocupação em que exista uma grande articulação entre todos em função dos interesses e necessidades das crianças.</p> <p>C3. Existe trabalho cooperativo entre salas? De que forma? Sim. É frequente ocorrerem projetos de parceria entre as salas de jardim de infância e até mesmo com as salas de creche. Através da troca de</p>	

		<p>experiências as educadoras apercebem se dos interesses em comum dos vários grupos e proporcionam momentos de encontro e trabalho de projeto em conjunto.</p> <p>C4. Na organização do ano letivo são incluídos momentos e atividades em parceria com a comunidade?</p> <p>Sim. Vários momentos festivos. Esses momentos são planeados com as crianças (através da recolha dos seus interesses nas assembleias de turma) e em conjunto com a equipa educativa da escola.</p>	
<p>D. Processo pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e caracterizar a metodologia adotada pela educadora cooperante 	<p>D1. Como descreveria a sua metodologia de trabalho? Essa metodologia enquadra-se em algum modelo/abordagem?</p> <p>Ver projeto curricular de grupo.</p> <p>D2. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p>	

		Ver projeto curricular de grupo.	
E. Organização da sala	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o modelo de planificação e gestão da sala feito pela educadora cooperante; • Perceber de que forma a organização da sala influencia as aprendizagens das crianças 	<p>E1. Como está organizada a sua sala, no que diz respeito às áreas e aos materiais existentes? Ver projeto curricular de turma.</p> <p>E2. Como e por quem foram escolhidas as áreas e os materiais existentes na sala? Ver projeto curricular de turma.</p> <p>E3. Acha que a forma como a sala está organizada influencia as aprendizagens das crianças? Se sim, de que forma? Ver projeto curricular de turma.</p> <p>E4. Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo? A planificação feita é uma combinação entre os interesses emergentes das crianças e as</p>	

		<p>provocações pertinentes do adulto tendo em conta as características do grupo.</p> <p>Ver organização do tempo no projeto curricular de turma.</p> <p>E5. Como é feita a avaliação das crianças? E a avaliação do ambiente educativo?</p> <p>Ver projeto curricular de grupo</p> <p>E6. As crianças participam no planeamento das atividades e na avaliação? De que forma?</p> <p>As crianças dizem ou mostram sinais do que querem fazer e dos projetos que querem desenvolver e é através deles que o adulto planifica o trabalho pedagógico. As crianças avaliam diariamente o que vai sendo feito e planificam a semana seguinte.</p>	
--	--	---	--

		<p>É também através do envolvimento das crianças ao longo dos projetos e atividades que o adulto vai avaliando e ajustando a sua ação.</p> <p>Ver portfolios no projeto curricular de grupo</p> <p>E7. Como foram estabelecidas as normas da sala de atividades?</p> <p>Com as crianças no início do ano. Depois combinamos como queriam que fossem expostas, eles escolheram através de fotografias.</p>	
<p>F. Caracterização do grupo de crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas características/comportamentos do grupo de crianças. 	<p>F1. Como caracteriza o grupo, em termos gerais, a nível de desenvolvimento?</p> <p>Ver projeto curricular de grupo.</p> <p>F2. Quais as suas maiores preocupações face ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo?</p> <p>Ver projeto curricular de turma.</p> <p>F3. Como é que lida com essas preocupações?</p>	

		<p>Com tranquilidade. As crianças têm o seu tempo para desenvolver as suas competências e aprendizagens. O adulto vai encontrando as estratégias para fazer isso acontecer.</p> <p>F4. Relativamente ao comportamento do grupo, de uma forma geral, como é que caracteriza o comportamento do seu grupo de crianças?</p> <p>É um grupo calmo e curioso. Gosta de participar em tudo.</p> <p>F5. Relativamente ao nível cognitivo, como caracteriza este grupo de crianças? E a nível motor?</p> <p>Parece me um grupo interessado e que gosta de desafios.</p> <p>É um grupo ativo e enérgico e gosta muito de atividades de movimento.</p>	
--	--	--	--

		<p>F6. Como é o grupo nas expressões artísticas (música, artes visuais e teatro)?</p> <p>Há um grupo significativo de crianças que explora fortemente o ateliê e todas as suas potencialidades – pintura, escultura, desenho, ... Até os mais novos estão a mostrar esse interesse. Algumas crianças ainda não se interessam muito por esta área.</p> <p>Em relação à música são todos muito interessados e participativos.</p> <p>F7. Existe alguma área de maior interesse por parte das crianças?</p> <p>Cada criança, ou até pequeno grupo de crianças, tem os seus interesses mais específicos.</p> <p>F8. Existem crianças com NEE na sua sala? Se sim, que tipo de NEE? Recebem algum tipo de apoio? Se sim, em que consiste esse apoio?</p>	
--	--	--	--

		Não. F9. Existem crianças assinaladas para a Intervenção Precoce (IP)? Não.	
G. Relação com a família	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer/ Caracterizar a relação existente entre as famílias e a escola; • Conhecer o tipo de participação das famílias na vida escolar das crianças; • Saber de que forma trabalha com as famílias e com a comunidade. 	G1. Existe trabalho com as famílias e/ ou com a comunidade em que o jardim-de-infância está inserido? Como é feito esse trabalho? Ver projeto curricular de grupo. G2. Realiza reuniões com os familiares? Com que frequência? Ver projeto curricular de grupo. G3. Qual é a adesão das famílias a essas reuniões? Bastante positiva. Os pais respondem muito bem quando são chamados a participar nas várias dinâmicas da escola.	

		<p>G4. Tem outros processos de comunicação com as famílias sem ser em reuniões? Quais? Ver projeto curricular de grupo.</p> <p>G5. Os pais participam nos projetos dos seus filhos? Como? Sim. Contribuem com pesquisas, materiais sobre os projetos. Por vezes vão a sala falar sobre esses temas. Também vão a exposições e museus relacionados com os projetos da sala e depois partilham com a escola.</p>	
<p>H. Relação com a equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o contributo da equipa para a organização e funcionamento da organização socioeducativa • Conhecer a relação/cooperação entre os docentes 	<p>H1. Existe trabalho colaborativo entre as educadoras? Em que âmbito? -----</p> <p>H2. Existe trabalho colaborativo entre os restantes agentes educativos (ajudantes de ação educativa, psicóloga, diretora, professores de música, dança, inglês, entre outros)?</p>	

		<p>Já respondi acima.</p> <p>H3. Com que frequência existem reuniões entre educadoras? O que é discutido nessas reuniões? Semanalmente. São discutidos assuntos práticos do funcionamento da instituição, são planeados os momentos festivos comuns, são partilhadas práticas e projetos, entre outros.</p> <p>H4. Como descreve o trabalho em equipa na educação de infância? Deve ser um trabalho de parceria e articulação entre todos os agentes envolvidos (docentes, não docentes, professores especialistas, direção e família) de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças da forma mais adequada possível e a todos os níveis.</p>	
--	--	---	--

		<p>H5. Existe articulação entre salas? De que tipo?</p> <p>Já respondi acima.</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Não. ☺</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade.

Anexo E. Carta de apresentação às famílias.

Olá famílias!

O meu nome é Isabel Pereira e frequento, na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), o segundo ano do mestrado em Educação Pré-Escolar. No âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II), durante os próximos meses de outubro, novembro, dezembro e janeiro, estarei a realizar o estágio na sala 8 de Jardim de Infância.

Durante este tempo de intervenção tenciono desenvolver atitudes, competências e saberes específicos da profissionalidade do Educador de Infância para o trabalho com crianças dos 0 aos 6 anos e desenvolver a capacidade de transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, capazes de fundamentar e orientar com sentido a ação docente. Neste sentido, acompanharei as crianças nas suas rotinas e dinamizarei momentos educativos e experiências enriquecedoras e significativas que contribuirão para o desenvolvimento, aprendizagem e prazer das crianças.

Estarei disponível para qualquer esclarecimento.

Obrigada!



Anexo F. Roteiro Ético

Pressupostos de Tomás (2011)	Ação durante a investigação	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI)
Objetivo da Investigação	<p>Tanto o tema como os objetivos da investigação foram discutidos com a equipa educativa através de conversas informais. Ao longo da minha prática, quando um momento/atividade me suscitava interesse e recorria às fotografias, informava sempre as crianças, caso estas me procurassem e questionassem o que estava a fazer. Da mesma forma, a minha atitude era a mesma quando estava a tirar notas de campo sobre algum momento.</p>	<p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”;</p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada”.</p>
Custos e benefícios	<p>Na minha investigação, considero como benefício o facto de poder aprender com as crianças e deixarem-me conhecê-las e relacionar-me com elas, olhando para mim como um adulto responsivo e de referência, como alguém a quem podem recorrer. O facto de isto acontecer facilita a minha investigação, no sentido em que permitem que passe a</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”:</p>

	<p>conhecer as suas preferências em relação aos seus pares e porquê, e quais as competências que estão a ser desenvolvidas.</p> <p>O custo que a minha investigação poderá ter tido para as crianças baseia-se nos momentos em que me limitei a observar as ações das crianças para perceber como procediam em certos momentos, não as auxiliando imediatamente.</p>	<p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”;</p> <p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma”.</p> <p>- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.</p>
<p>Respeito pela Privacidade e Confidencialidade</p>	<p>No início da minha intervenção foi entregue um documento aos familiares das crianças fazendo referência à contextualização e intenção da estagiária na sala, duração da sua intervenção e ainda, autorização para recolha de dados</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”;</p>

	<p>das crianças para o estudo em questão e autorização para recolha de dados sob a forma de fotografia ou vídeo, garantindo que nenhum dado seria tornado público e que teria apenas uma finalidade académica. Foi ainda garantido aos pais que todas as imagens usadas das crianças seriam editadas para que a sua identidade não fosse reconhecida. Relativamente aos nomes e dados sobre as crianças foram apenas utilizadas iniciais. Durante a minha prática, é frequente que, sempre que tiro uma fotografia, as crianças sorriem para mim, mostrando o seu assentimento. Quando pergunto se posso tirar uma fotografia, a resposta é afirmativa. Caso não o seja, a fotografia não é tirada</p>	<p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”</p>
<p>Fundamentos</p>	<p>Nunca durante a minha prática influenciei as crianças a tomarem nenhuma decisão ou terem qualquer tipo de comportamento de forma a influenciarem os resultados da investigação. Tanto as reflexões, como as notas de campo foram baseadas na observação direta da realidade.</p>	<p>Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p>
<p>Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Desde o início da investigação que fui debatendo e definindo os objetivos da mesma em parceria com a equipa da sala (através de conversas informais). Nestas conversas informei a equipa acerca do tipo de investigação (metodologia), dos</p>	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações”;</p>

	métodos a utilizar e dos resultados observados (ainda não está finalizado).	Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.
Consentimento informado	Em relação às famílias, estas foram informadas, pela educadora e por mim sobre a minha presença na sala, bem como a minha intenção em realizar tanto atividades, como um estudo que envolveria os seus filhos. Nenhum dos pais se opôs à minha intervenção. Apenas os pais de uma das crianças manifestaram-se contra o seu filho ser fotografado ou filmado. Relativamente às crianças, nenhuma criança mostrou o seu descontentamento em ser fotografada ou estar a ser alvo de um estudo. Embora fosse minha intenção ser discreta na recolha de dados para não prejudicar nenhuma criança, todas as emoções e expressões são tidas em conta, para o caso de alguma se sentir incomodada. Embora o documento de consentimento tivesse sido enviado aos pais, eu garanti que tinha, da mesma forma, o consentimento da equipa educativa durante toda a minha prática. Quando foi necessário recorrer às profissionais para contribuírem para o estudo, por opção das mesmas realizaram-se questionários e não entrevistas.	Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”; “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”; “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações”

<p>Uso e relato das conclusões</p>	<p>Uma vez que, as famílias não foram incluídas na investigação, não as poderei informar diretamente. Contudo, a equipa educativa tem vindo a acompanhar a investigação e, sempre que surge uma dúvida ou questão, as profissionais auxiliam-me. Desta forma, garanto, não só, a fidelidade da mesma mas também que ambas estão a par da investigação. No final, o relatório de estágio, que incorpora o relatório da investigação, será providenciado à equipa, permitindo que partilhem os resultados com as famílias se assim desejarem.</p>	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”;</p> <p>“Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional”;</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”;</p>
<p>Possível impacto nas crianças</p>	<p>Sendo esta investigação uma investigação que observa os comportamentos e escolhas da criança, nas diferentes situações bem como a visão da equipa educativa sobre o tema, e no fim cruza os resultados com o enquadramento teórico disponível, é possível dizer que a investigação só terá impacto consoante a intervenção das profissionais da sala. Contudo, a minha intervenção poderá ter impacto no desenvolvimento da criança, visto que a minha interação com o grupo acontece diariamente e constantemente.</p>	<p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”;</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”</p>

Anexo G. Análise categorial das NC

Categoria	Subcategoria	Evidências (Unidades de registo)	Frequência
Fatores que levam à interação entre pares com idades diferenciadas	Necessidade de auxílio/ ajuda	(...) Assim, ao ver o Tg. um pouco confuso em relação a qual área escolheria, conversei com a criança em como seria interessante que ele fosse experimentar as pintas e fizesse um desenho. (...) Para o ajudar, pedi à Cm. que o ajudasse a perceber o que queria pintar e como o podia fazer. (NC nº 47)	6
		A M.L. está sempre pronta a ajudar o outro. Com frequência esta criança oferece-se para ajudar o amigo. (NC. nº 152)	
		O J.M. caiu e começou a chorar. A M.C. viu e correu na sua direção. Ajudou-o a levantar-se, passou uma mão pela cara para limpar as lágrimas e ainda lhe deu um abraço. (NC. nº 170)	
		A An. olhou para a educadora com as mãos entre as pernas [sugerindo que queira fazer xixi]. A educadora pediu à M.C. para ir com a An. à casa de banho. A criança deu a mão à An. e levou-a. (NC nº 71)	

		(...) Como o Tg. não sabia o que desenhar perguntei-lhe se gostava que alguma criança o ajudasse. Este disse que sim, contudo não especificou quem. Assim, ao ver o B. que estava nesta área e ainda não tinha começado a sua produção, perguntei-lhe se gostava de ir ajudar o Tg. a fazer o seu desenho. (NC nº 58)	
		A M.M. veio ter comigo a pedir que lhe apertasse o botão do avental. Como tinha as mãos sujas, pedi-lhe que esperasse para que as fosse lavar. Quando voltei ao mesmo lugar para apertar o botão, observei a M.C. a fazê-lo. (NC. nº 74)	
	Apoio na gestão de conflitos	Enquanto estava a ajudar a M.L. a construir o seu dinossauro, a Mf. aproximou-se de mim a lamentar-se por a Ev. não lhe dar uma parte da massa. Como outra criança começou a chorar na mesma altura, não me foi possível resolver essa situação imediatamente. (NC nº 40)	3
		Hoje, o S. e o Tg. aproximaram-se de mim para que o S. se pudesse queixar que o Tg. o tinha magoado. A M.L. olhou para eles e disse: - “Olha vão-se embora que eu não quero ouvir queixinha!” (NC nº 69)	
O Fo. começou a chorar porque a Sf. não lhe emprestava o carro. A ML. ouviu e percorreu a sala em socorro do amigo. Disse à Sf. que lhe emprestasse o carro e deu um abraço ao Fo. (NC. nº 147)			

	<p>Tipo de projeto/ atividade</p>	<p>O J.M. sentou-se numa cadeira para acabar de decorar a sua coroa dos reis. O At. que inicialmente disse que não queria ir para o atelier, mudou imediatamente o cartão de área e quis fazer um desenho. (NC. nº 165)</p> <p>(...) No seguimento dos dias, mais crianças se interessaram em construir o seu dinossauro. Ao ver as outras crianças a construírem grandes dinossauros recorrendo a materiais de desperdício, hoje a Cm. veio ter comigo e disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Isabel, posso construir um dinossauro? - Mas Cm. tu já fizeste um! Até foste a primeira, lembras-te? Desenhaste-o num cartão, recortas-te e pintaste-o. - Eu sei, mas esse ficou pequeno. Quero fazer um grande. - Está bem, podes fazer. Senta-te na mesa que já vou ter contigo. Começa a pensar [isto é, a ver] que dinossauro queres fazer. - Eu já sei! (Nc nº 52) <p>Como tinha ficado combinado de manhã, à tarde a M.L iria ajudar a construir o vulcão para incorporar na maquete dos dinossauros. Como não conseguia fazer sozinha, sugeri-lhe que fosse perguntar aos amigos quem gostaria de a ajudar. A Cm. (5 anos) levantou o braço, contudo a M.L considerou que a ajuda de uma criança apenas não chegava e perguntou a M.M. (3 anos) se gostaria de a ajudar. (NC. nº 59)</p>	<p>5</p>
--	---------------------------------------	--	----------

		Durante a aula de dança, olho para a Te. e vejo que esta está a imitar a J. na perfeição (NC. nº 22)	
		A Ev. e a Mt. decidiram juntas ir pintar um desenho no atelier. (NC nº 80)	
	Tipo de brincadeira	Na parte da tarde o J.M. escolheu ir brincar para a área das construções. Ao ouvir bastante barulho a vir da área aproximei-me e vi a criança com um tubo de cartão na boca (a fazer de altifalante) e cantava os parabéns em inglês. (. ...) O At. que também brincava na área, imitava o J.M. (NC. nº 53)	9
		A Ev. e a Ma. estão a brincar no faz-de-conta. Olho para as duas crianças e vejo a Ev. com o telemóvel na orelha. Está a telefonar para o médico: Ev- “Estou doutor, preciso que venha à minha casa. A Ma. está doente” A Ma. interrompe a conversa da Ev. ao telemóvel para dizer: Ma. - “Não sou eu, é o bebé!” A brincadeira continua. (NC. nº 66)	
		(...) A Fa. entrou para o “carro” e perguntou se queriam ir à praia. Todos entraram na sua brincadeira e disseram-lhe que sim. Antes de começar a andar olhou para trás e disse: - “fecha a porta! Agora põe o cinto!”. (NC. nº90)	

		<p>(...) Esta brincadeira [a de colocar as casas e os escorregas juntos de forma a formar um circuito] atraiu outras crianças a participarem. (NC. nº 38)</p>	
		<p>O Tg., Sm., o B. e o J.M. estava a brincar na área das construções. Observei-os a brincar com umas pinhas. (...) Estavam “a fazer uma fogueira e as pinhas ajudam a fazer fogueiras”. (NC nº 65)</p>	
		<p>No jardim, observo o Tg. a fingir que é o homem-aranha. Ao fim de algum tempo o Be. aproxima-se e pergunta-lhe se se pode juntar à sua brincadeira. Ao ouvir a resposta afirmativa, o Be. junta-se ao Tg. fingindo os dois que são o homem-aranha. (NC. nº 100)</p>	
		<p>A Mt. estava na casa de madeira do jardim a brincar às cabeleireiras. A M.L. aproximou-se e perguntou-lhe: - “Mt. estás a brincar ao quê?” Mt. – “Estou a brincar aos cabelos. Eu vou pintar o cabelo de rosa.” M.L. – “Também posso?” Mt. – “Sim, mas só se pintares de azul.” (NC. nº 183)</p>	

		<p>Durante a manhã “apareceu” na sala uma caixa com instrumentos musicais lá dentro. O Tg. pegou no xilofone e começou a tocar. O Af., o J.M., o At. e o Ad. juntaram-se à primeira criança e cada um com o seu instrumento (maracas ou clavas) começaram a dançar em roda. O J.M. aproveitava a dança para cantar “O pirata Maroto”, que é uma música familiar nesta sala. (NC. nº 85)</p>	
		<p>A Cm. e a J. brincavam na biblioteca, debaixo da tenda que construíram. A Mt. e a S. brincavam no faz de conta, fingindo que levavam o seu filho ao médico. As brincadeiras das quatro crianças cruzaram-se e o que antes era uma tenda, passou a ser um consultório médico. (NC. nº 96)</p>	
	Espaço onde se dá a interação	<p>(...) a Cl. enquanto pintava um desenho no atelier, cantava os parabéns em inglês. A Cm. e a M.C., que estavam também na mesma mesa, iam imitando a primeira criança, cantando com ela. (NC. nº 83)</p>	2
		<p>Ao chegar ao jardim o primeiro sítio que atrai as crianças da sala 8 é as poças de águas. Estas colocam-se dentro das poças e saltam até ficarem cansadas. Algumas afastam-se porque estão a começar a ficar molhadas, outras continuam independentemente da molha. (NC. nº 98)</p>	

Contributos das interações entre pares de diferentes idades	Desenvolvimento da independência/ autonomia	Na hora do recreio, a Fa. não se conseguiu aguentar a tempo de ir à casa de banho e fez xixi nas calças. Para a ajudar, a M.L. deu a mão à Fa. e levou-a à sala onde estava a auxiliar. No fim, ambas regressaram ao recreio. (NC. nº 27)	8
		Quando cheguei ao pé da mesa onde estava a massa observei a M.L. a dividir a massa por todas as crianças da mesma forma como me tinha observado antes a fazer. (NC. nº 40)	
		(...) A M.L. antes de começar a sua própria atividade, ajuda as crianças mais próximas de si (i.e. ao seu redor) a começarem os seus projetos/atividades. (NC. nº 44)	
		Após a sesta, o Fo. mostrou algumas dificuldades em vestir a bata sozinho. O Ad. que estava mesmo ao seu lado decidiu ajudá-lo a vestir-se por iniciativa própria. No fim, perguntei ao Fo. se não gostava de ir ajudar o Ad. a apertar a sua bata. Este respondeu afirmativamente. (NC. nº 50)	
		A Mt. observa o adulto quando este ajuda as crianças a sentarem-se melhor à mesa. A criança vai ter com os amigos e repete a ação. (NC. nº 151)	
		A Ev. estava com dificuldades em calçar e apertar os seus sapatos. A Ass. que já sabe dar nós, ajoelhou-se e ajudou a Ev. a calçar-se. (NC. nº 169)	
		A M.L. é a criança mais velha da sala. Por isso, a educadora recorre a esta criança mais vezes quando precisa de apoio com as crianças mais novas. Ao	

		mesmo tempo, a M.L. parece gostar de ajudar os amigos, assumindo uma postura responsável. (NC. nº 172)	
		A Cm. e o Be. foram das primeiras crianças a construir o seu dinossauro. Enquanto o Be. optou por construir um recorrendo a materiais de desperdício (como rolos de papel higiénico), a Cm. preferiu desenhá-lo num pedaço de cartão, recortá-lo e pintá-lo com tintas guache. (NC nº 52)	
	Desenvolvimento da comunicação	(...) Embora este concordasse em ir, parecia estar “perdido” na atividade. A segunda criança mostrou ao Tg. o que poderia fazer e este usou a sua folha para imitar o desenho da Cm. (NC. nº 47)	2
		Na reunião da manhã, enquanto a educadora perguntava para qual área cada criança queria ir brincar, o Tg. fazia gestos para que o Sm percebesse para onde deveriam ir os dois amigos. (NC. nº 111)	
	Desenvolvimento socioemocional	A Mt. tem revelado ser uma criança carinhosa e preocupada com os outros. Hoje, a An. começou a chorar porque a Ev. lhe tirou a massa das mãos. A Mt., que estava no outro lado da sala, parou o que estava a fazer e foi ter com a primeira criança, dando-lhe um abraço. (NC. nº 78)	2
		O At. ficou triste porque o seu cartão das áreas tinha desaparecido. O Fo. aproximou-se da primeira criança e passou-lhe a mão na cara dizendo-lhe: - “Não chora não ‘tá bem?” (NC. nº 60)	

	Construção de aprendizagens	(...) As crianças [Tg., Sm., o B. e o J.M.] estavam a colocá-las todas juntas e depois com a ajuda de dois carros pequenos raspavam um no outro, imitando um barulho. Aproximei-me e perguntei-lhes o que estavam a fazer. Responderam-me que estavam “a fazer uma fogueira e as pinhas ajudam a fazer fogueiras”. (NC. nº 65)	2
		A M.C. gosta de ir para a biblioteca no início da parte da tarde. A criança senta-se no chão, pega num livro e lê recorrendo à memória e as ilustrações. A Fa. que (aparentemente) também adora livros, senta-se no chão da biblioteca a ouvir a M.C. a contar uma história. (NC. nº 113)	
	Desenvolvimento da entreaajuda, responsabilidade e partilha	(...) Ao observar esta situação, vejo o B. a ajudar o Tg. enquanto este faz o seu desenho. (NC. nº 58)	12
		(...) [A Te.] Levanta e mexe os ombros, abana os pés com a mesma expressividade da outra criança [J.] (NC nº 22)	
		(...) Após eu dar às duas crianças os respetivos panos da limpeza, a J. foi imediatamente para uma mesa, limpando. Contudo a Ma. ficou para trás, um pouco perdida. (...) A J. voltou atrás e explicou à Ma. onde esta devia limpar. (NC. nº 64)	
		(...) depois da An. estar despachada, a criança esperou pela J., ajudou-a a lavar as mãos e ainda lhe deu a mão para a acompanhar até à sala. (NC. nº 157)	

		<p>Durante o almoço o Af. estava molengo e não lhe apetecia comer. A M.L. depois de acabar o seu almoço, levantou-se e foi ajudar o Af. a comer, dando-lhe a comida à boca. (NC. nº 107)</p>	
		<p>O Af. ficou responsável de esta semana ir buscar a fruta com a Cm. Quando estava a chegar à sala, como vinha um pouco carregado, o Tg. veio em seu auxílio e ajudou-o a distribuir a mesma. (NC. nº 168)</p>	
		<p>A Ct. foi buscar a fruta com a Mt. Quando chegaram, pedi às duas crianças que distribuíssem as maçãs pelos amigos, dando uma a cada um. A Mt. começou imediatamente a fazê-lo enquanto a Ct. ficou parada a olhar, aparentando estar um pouco perdida. A M.L. veio ter com a amiga e ajudou-a a realizar essa tarefa. (NC. nº 134)</p>	
		<p>A M.L. sentou-se com a Sf. num computador, o Sm. com a Lz. Sendo a M.L. e o Sm. mais velhos, foi possível cativar e ajudar tanto a Sf. como a Lz. (NC nº 30)</p>	
		<p>A M.L. é a criança mais velha da sala e por vezes gosta de incorporar o papel de adulta, imitando as profissionais da sala. (...) (NC nº 69)</p>	
		<p>Após a sesta, as crianças chegam à sala e vestem a bata. É frequente a educadora pedir às crianças mais velhas que ajudem a apertar os botões das batas das crianças mais novas. (NC nº 73)</p>	

		A An. estava a brincar sozinha no mini faz-de-conta. O Fo. aproximou-se da criança para ele também poder brincar na mesma área. (...) (NC. nº 62)	
		(...) Embora cada [Ev. e Mt.] criança tivesse a sua folha de papel, por vezes as crianças pintavam nos desenhos da outra. (NC. nº 80)	
Total			53

Anexo H. Análise categorial das ON

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência
Fatores que levam à interação entre pares com idades diferenciadas	Apoio na gestão de conflitos	(...) Cria-se um ligeiro conflito por a Cm. e a Mt. quererem o livro que a M.C. escolheu primeiro. Contudo, conseguem geri-lo combinando que primeiro a Cm. lê-o e depois empresta à Mf. (Observação Naturalista nº 1)	1
	Tipo de projeto/ atividade	A M.L. mostrou interesse em fazer um projeto sobre prédios. A educadora perguntou-lhe o que é que queria saber sobre os prédios para fazer um projeto. A criança respondeu que queria saber em que andar é que mora. A Lz. ouviu a conversa e disse que também queria saber o mesmo. A educadora sugeriu então que se comesse por construir um prédio que desse para ver onde moram todas as crianças da sala 8. (Observação Naturalista nº 11)	2
		Tanto o Tg. como o Sm. demonstraram interesse em participar no projeto dos tubarões. À tarde, as duas crianças brincam, utilizando termos que descobriram sobre o projeto. (...) (Observação Naturalista nº 19)	
	Tipo de brincadeira	A Cm., a Mt. e a M.C. dirigem-se para a biblioteca. Sentam-se no chão e cada uma agarra um livro. Por vezes leem em voz alta, cruzando	4

		<p>pormenores das suas histórias. Riem alto da brincadeira. (Observação Naturalista nº 1)</p>	
		<p>As duas crianças brincam aos restaurantes. O Sm. faz de cozinheiro e o Tg. é o cliente. (...) A Sf que brincava na mesma área, mas não interferia com as crianças respondeu ao cozinheiro (...) (Observação Naturalista nº 3)</p>	
		<p>(...) À tarde, as duas crianças brincam, utilizando termos que descobriram sobre o projeto [dos tubarões]:</p> <p>Tg. – Eu sou o tubarão martelo e vou-te atacar.</p> <p>Sm. - Mas eu sou mais forte porque sou o tubarão baleia e vou-te comer.</p> <p>Enquanto reproduzem, fazem gestos com as mãos. (Observação Naturalista nº 19)</p>	
		<p>Te. e Lz. sentam-se no carro, uma à frente a conduzir, outra atrás e pedalam. Te. para o carro e diz:</p> <p>- Chegamos às massagens.</p> <p>A Lz. sai do carro, deita-se em cima da relva, de barriga para baixo. A Te. coloca-se ao seu lado e começa a massajá-la. (Observação Naturalista nº 15)</p>	

	Espaço da interação	<p>A An. foi buscar a caixa das letras e dos números. Senta-se ao lado da Ev. Esta pergunta-lhe se também pode ver. A An. diz-lhe que sim. (Observação Naturalista nº 4)</p>	5
		<p>(...) O B. que já tinha ido para esta área mas depois trocou, ao ouvir a conversa dos dois, largou o que estava a fazer, mudou o seu cartão de área e correu atrás das duas crianças. (Observação Naturalista nº 5)</p>	
		<p>Cm. espera que a M.C. escolha a sua área para a seguir escolher a mesma. Vão juntas para as ciências. Pegam num bloco de notas e tiram apontamentos sobre o que encontram nos livros (da área). Algum tempo mais tarde, junta-se a Mt. à brincadeira. Esta criança pergunta se pode juntar-se às amigas. Respondem que sim. (Observação Naturalista nº 12)</p>	
		<p>Após acabar de almoçar, a Mf. perguntou à educadora se podia ajudar um amigo a comer. A educador disse que sim, que se sentasse ao pé da Te. (...) (Observação Naturalista nº 13)</p>	
		<p>Ao chegar ao refeitório, a Ev. escolheu sentar-se ao pé da Fa, deixando a criança com um sorriso nos lábios. (...) (Observação Naturalista nº 18)</p>	

Contributos das interações entre pares de diferentes idades	Desenvolvimento da comunicação	<p>Tg. – “Sm. faz a sopa. A Sf. e eu estamos à espera.”</p> <p>Sm. – “É pra já, queres sopa de quê?”</p> <p>Tg. – “Chocolate.”</p> <p>(...)</p> <p>Sf. – “Eu pefiro bolo. Posso comer bolo?”</p> <p>Tg. – “Sim, senta-te no nosso restaurante” (Observação Naturalista nº 3)</p>	4
		<p>(...) Enquanto a Lz. e a M.L. constroem o prédio, a Lz. pergunta à M.L.:</p> <p>- “Em que andar moras?”</p> <p>M.L. - “No quatro.”</p> <p>L. – “Eu moro no dois mas gostava de morar no 10. Assim podia ver o céu à noite.” (Observação Naturalista nº 11)</p>	
		<p>Oiço um barulho, mas não identifico de onde vem. Procuro pelo barulho e descubro a M.L., a Cm. e a Mf. sentadas num cantinho da área da biblioteca, escondidas por detrás de uma tela branca, colocada estrategicamente para não serem descobertas. Espreito por cima e reparo nas três crianças com telemóveis na mão, a simularem uma conversa por chamada. Conversam sobre as prendas que receberam no Natal.</p> <p>(Observação Naturalista nº 17)</p>	

		<p>Algumas crianças estão à volta da mesa para participar no projeto dos Tubarões. Enquanto esperam pela educadora, as crianças começam a dialogar sobre o que sabem sobre o tema.</p> <p>M.C. – Eu sei que os tubarões são cinzentos.</p> <p>M.L. – E eu sei que existe o tubarão martelo</p> <p>Cm. – Os tubarões têm dentes muito afiados</p> <p>Sm. – E eles comem peixes.</p> <p>M.M. – Nadam muito rápido (Observação Naturalista nº 20)</p>	
	Desenvolvimento socioemocional	<p>O At. quer ir brincar para a caixa da areia. Pergunta ao J.M.: “J. queres ir comigo para a areia?”. O J.M. responde que sim e segue-o para a área. (...)</p> <p>(Observação Naturalista nº 5)</p>	3
		<p>Ev. chama a Ct. para ir para a sua área. A Ct. está a fazer um desenho e responde à Ev. dizendo que não. A Ev. muda o seu cartão de área e senta-se ao lado da Ct.. Faz um desenho também. (Observação Naturalista nº 7)</p> <p>A Fa. vem ter comigo para pedir água. Dou-lhe a água. A J. aproxima-se da Fa. e pergunta-lhe:</p> <p>- K. [K. como diminutivo] queres mudar de área? Queres ir brincar comigo na biblioteca?</p>	

		A Fa. responde-lhe que não, afastando-se. A J. continua a insistir, seguindo-a. A Fa. volta a responder negativamente. A J. afasta-se. (Observação Naturalista nº 8)	
	Desenvolvimento da independência/ autonomia	(...) A M.C. entrega-lhe uma folha e um marcador e diz-lhe o que escrever. A Mt. diz que consegue sozinha; que já sabe porque o seu pai ensinou-a a escrever. (Observação Naturalista nº 12)	2
		(...) A criança deslocou-se até lá, agarrou no garfo e ajudou-a a terminar o seu almoço. (Observação Naturalista nº 13)	
	Construção de aprendizagens	(...) A M.C. entrega-lhe uma folha e um marcador e diz-lhe o que escrever. A Mt. diz que consegue sozinha; que já sabe porque o seu pai ensinou-a a escrever. (NC nº 12)	1
	Desenvolvimento da entreaajuda e partilha	(...) O que inicialmente era mera observação, passou rapidamente para trabalho de equipa quando as duas crianças, em conjunto, tentam descobrir o nome das letras e dos números que saem da caixa. (Observação Naturalista nº 4)	5
(...) Durante a refeição, a primeira criança reparou que a Fa. estava a comer com a mão e interveio: Ev. – “Fa. não comas com a mão. Está suja.” A Fa. ignorou a amiga e continuou a comer com a mão. A Ev. repetiu a frase, levando a Fa. a (finalmente) agarrar no garfo e dizer:			

		- Já está. (Observação Naturalista nº 18)	
		O Fo. estava a brincar no chão com os carrinhos. Sugeriu-lhe que construísse uma pista para brincar com os carros. A Fa., que estava mesmo ao lado, ouviu a proposta e ajoelhou-se para ajudar o Fo. a construir a sua pista. Como os dois não estavam a conseguir, a Fa. levantou-se e foi chamar a M.L. para os ir ajudar. A criança largou o que estava a fazer e dirigiu-se até a área das construções. (Observação Naturalista nº 14)	
		(...) Cansadas do mesmo livro, trocam entre si os livros escolhidos. (...) (Observação Naturalista nº 1)	
		O Fo. está no faz-de-conta sozinho. De vez em quando desloca-se até à área da massa e interagem com as crianças que lá se encontram. A Lz. entrega-lhe uma parte da sua massa e diz “é uma bolacha para ti.”. A criança agradece e volta para a sua área. (Observação Naturalista nº 9)	
Total			27

Anexo I. Questionário realizado à educadora cooperante sobre grupos heterogéneos em termos etários.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p>A. Legitimação do questionário e motivação do respondente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo do questionário; • Motivar o respondente. 	<p>- Este questionário tem como objetivo a obtenção de informação sobre a visão da equipa educativa relativamente à importância de grupos heterogéneos em idade e as estratégias que utiliza para contribuir para um melhor desenvolvimento das crianças.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>Sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de educação de Lisboa. Este questionário surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II. Com este questionário pretendo esclarecer algumas questões.</p>	
<p>B. Visão da equipa educativa sobre grupos de idades mistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva dos profissionais perante grupos de idades mistas. 	<p>B1. Qual a sua visão sobre grupos de idades mistas no pré-escolar?</p> <p>Considero esta organização de grupo uma mais valia para todos. As interações estabelecidas entre crianças de faixas etárias diferentes e com conhecimentos variados é facilitadora do</p>	<p>(potenciais benefícios, e/ou desvantagens)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a estratégia de organização do grupo da equipa educativa • Perceber, segundo a equipa educativa, o que motiva as crianças de diferentes idades a interagir. 	<p>desenvolvimento e da aprendizagem. Esta organização do grupo proporciona múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.</p> <p>B2. Altera a sua estratégia de organização e gestão do grupo perante grupos de idades mistas (em relação aos grupos da mesma idade)? Se sim, Como? Se não, quais as estratégias?</p> <p>Tenho o cuidado de</p> <ul style="list-style-type: none"> - promover atividades e dinâmicas que possam ser desenvolvidas por todos, com vários níveis de dificuldade em que as crianças participam, naturalmente, na parte da atividade que mais vai de encontro ao seu nível de desenvolvimento ou aos seus interesses; - promover atividades em que as crianças das várias faixas etárias desenvolvem em conjunto para que possam aprender umas com as outras; <p>De qualquer forma este é um cuidado que se tem em qualquer grupo, heterogéneo ou homogéneo. É preciso ir de encontro aos interesses e níveis de</p>	
--	---	--	--

		<p>desenvolvimento das várias crianças que são sempre diferentes.</p> <p>B3. Como perspectiva este grupo? Como assim?</p> <p>B4. Segundo a sua ótica, quais são as motivações das crianças para a interação entre pares de diferentes idades?</p> <p>Os interesses – quando se interessam por um tipo de brincadeira a faixa etária não importam e juntam-se por aí.</p> <p>Em simultâneo, os mais novos procuram as crianças mais velhas que admiram e querem imitar. As mais velhas sentem-se importantes e responsáveis e procuram os mais pequenos para o os ajudar e apoiar.</p>	
<p>C. Ação pedagógica com grupos de idades mistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber que estratégias utiliza a equipa educativa para promover o 	<p>C1. Que estratégias privilegia para beneficiar o desenvolvimento das crianças?</p> <p>Já respondi em B2</p>	

	<p>desenvolvimento das crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais os contributos que a equipa educativa privilegia nos grupos heterogéneos 	<p>C2. Que atividades promove para contribuir para o desenvolvimento das crianças?</p> <p>As atividades que advêm dos projetos tendo em conta o referido em B2.</p> <p>C3. Quais os contributos que pretende desenvolver com um grupo heterogéneo em idades?</p> <p>Contributos que pretendo desenvolver? Contributos? Competências? As competências esperadas para cada fase de desenvolvimento de cada criança. É igual em qualquer grupo. Não difere por ser um grupo heterogéneo.</p>	
D. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>Há alguma coisa que queira acrescentar?</p> <p>Agradeço a disponibilidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Anexo J. Questionário realizado à auxiliar sobre grupos heterogéneos em termos etários.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p>A. Legitimação do questionário e motivação do respondente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo do questionário; • Motivar o respondente. 	<p>- Este questionário tem como objetivo a obtenção de informação sobre a visão da equipa educativa relativamente à importância de grupos heterogéneos em idade e as estratégias que utiliza para contribuir para um melhor desenvolvimento das crianças.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>Sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de educação de Lisboa. Este questionário surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II. Com este questionário pretendo esclarecer algumas questões.</p>	
<p>B. Visão da equipa educativa sobre grupos de idades mistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva dos profissionais perante grupos de idades mistas. 	<p>B1. Qual a sua visão sobre grupos de idades mistas no pré-escolar?</p> <p>É um desafio interessante, pois os mais velhos acabam por aprender diversas coisas com os mais novos e os mais novos aprendem com os mais velhos, os mais novos em certas</p>	<p>(potenciais benefícios, e/ou desvantagens)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a estratégia de organização do grupo da equipa educativa • Perceber, segundo a equipa educativa, o que motiva as crianças de diferentes idades a interagir. 	<p>atividades até costumam procurar os mais velhos para os ajudarem com as mesmas.</p> <p>B2. Altera a sua estratégia de organização e gestão do grupo perante grupos de idades mistas (em relação aos grupos da mesma idade)? Se sim, Como? Se não, quais as estratégias?</p> <p>Sim manteria a mesma gestão, pois independentemente de as idades serem diferentes, eles acabam por fazer as mesmas atividades.</p> <p>B3. Como perspetiva este grupo?</p> <p>A minha perspetiva em relação a este grupo é boa, pois na minha opinião as crianças mais novas estão a ganhar mais autonomia, porque vêm os mais velhos a realizar certas atividades sozinhos e eles querem fazer o mesmo e alguns acabam por conseguir.</p>	
--	---	---	--

		<p>B4. Segundo a sua ótica, quais são as motivações das crianças para a interação entre pares de diferentes idades?</p> <p>Sobretudo para as mais novos a motivação é verem os mais velhos a fazer brincadeiras ou atividades diferentes e eles querem entrar nessa brincadeira ou atividade, o que promove o seu desenvolvimento.</p>	
<p>C. Ação pedagógica com grupos de idades mistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber que estratégias utiliza a equipa educativa para promover o desenvolvimento das crianças 	<p>C1. Que estratégias privilegia para beneficiar o desenvolvimento das crianças?</p> <p>Tento mostrar aos mais velhos que as outras crianças são mais novas e não percebem tanto como eles e que têm de ter um bocado mais calma, em relação aos mais novos tento também explicar mas numa forma diferente, pois são mais novos e não percebem tanto como os mais velhos, mas tento sempre agir de forma igual tanto para os mais velhos como para os mais novos.</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais os contributos que a equipa educativa privilegia nos grupos heterogéneos 	<p>C2. Que atividades promove para contribuir para o desenvolvimento das crianças?</p> <hr/> <p>C3. Quais os contributos que pretende desenvolver com um grupo heterogéneo em idades?</p> <p>Tento sempre ter atividades que ambos consigam fazer porque acho importante que tanto os mais velhos como os mais novos tenham a sua própria autonomia, porque como é lógico os mais novos vêm os mais velhos a fazer por exemplo uma escultura e eles próprios vão buscar os materiais e começam a fazer a sua própria escultura e acho isso muito importante para eles. Nos projetos que realizamos também acho importante a participação dos mais novos em tarefas que sejam apenas para os mais velhos, mas sendo apenas para os velhos, como por exemplo, as pesquisas no computador ou nos livros, os mais</p>	
--	---	---	--

		novos também participarem, para não se sentirem "excluídos", mas para ganharem a sua própria autonomia e percebem o que está a ser feito e neste caso perceberem o significado pesquisa.	
D. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	Há alguma coisa que queira acrescentar? Agradeço a disponibilidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Anexo K. Visão da equipa educativa relativamente a grupos de idades mistas.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
<p>Visão da equipa educativa sobre grupos de idades mistas</p>	<p>Vantagens dos grupos de idades mistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A interação entre crianças de diferentes idades promove facilidade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; - Proporciona múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças; - Troca de aprendizagens entre as crianças mais velhas e as mais novas. - Desenvolvimento da autonomia por parte das crianças mais novas 	<p>E – “Considero esta organização de grupo uma mais valia para todos. As interações estabelecidas entre crianças de faixas etárias diferentes e com conhecimentos variados é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.</p> <p>E – “Esta organização do grupo proporciona múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.”</p> <p>A – “pois os mais velhos acabam por aprender diversas coisas com os mais novos e os mais novos aprendem com os mais velhos,”</p> <p>A – “pois na minha opinião as crianças mais novas estão a ganhar mais autonomia, porque vêm os mais velhos a realizar certas atividades sozinhos e eles querem fazer o mesmo e alguns acabam por conseguir.”</p>

	<p>Fatores que motivam a interação entre crianças de idades diferenciadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interesses em comum - Admiração, imitação e sentido de responsabilidade - Observação das crianças mais velhas a fazerem algo que os mais novos também desejam fazer 	<p>E – “Os interesses – quando se interessam por um tipo de brincadeira a faixa etária não importam e juntam-se por aí.”</p> <p>E – (...) os mais novos procuram as crianças mais velhas que admiram e querem imitar. As mais velhas sentem-se importantes e responsáveis e procuram os mais pequenos para o os ajudar e apoiar.”</p> <p>A – “Sobretudo para as mais novos a motivação é verem os mais velhos a fazer brincadeiras ou atividades diferentes e eles querem entrar nessa brincadeira ou atividade, o que promove o seu desenvolvimento.</p>
<p>Ação pedagógica com grupos de idades mistas</p>	<p>Implementação de estratégias integradoras e inclusivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de atividades e dinâmicas ajustadas a todo o grupo 	<p>E – “promover atividades e dinâmicas que possam ser desenvolvidas por todos, com vários níveis de dificuldade em que as crianças participam, naturalmente, na parte da atividade que mais vai de encontro ao seu nível de desenvolvimento ou aos seus interesses”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de atividades que promovam entreajuda. - Promoção de atividades que apelem ao trabalho colaborativo - Respeitar as singularidades de cada criança - Respeitar o nível de desenvolvimento de cada criança - Ação de forma semelhante tanto para com os mais velhos como com os mais novos - Promoção de autonomia - Promoção de dinâmicas que permitam o desenvolvimento de todas as crianças 	<p>E “promover atividades em que as crianças das várias faixas etárias desenvolvem em conjunto para que possam aprender umas com as outras;</p> <p>E – “É preciso ir de encontro aos interesses e níveis de desenvolvimento das várias crianças que são sempre diferentes.”</p> <p>A – “mas tento sempre agir de forma igual tanto para os mais velhos como para os mais novos.” mais novos.”</p> <p>A - “(...) acho importante que tanto os mais velhos como os mais novos tenham a sua própria autonomia (...)”</p> <p>E - “As competências esperadas para cada fase de desenvolvimento de cada criança.</p>
--	--	---	---

