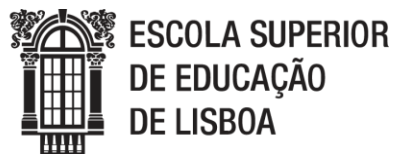


INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE DIFERENTES IDADES

Joana Isabel Fernandes Garcia

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2018



INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE DIFERENTES IDADES

Joana Isabel Fernandes Garcia

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior Educação de Lisboa para obtenção
de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Mónica Pereira

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que me acompanham e que dão brilho à minha vida e a todos aqueles que o destino levou. Antes de mais, obrigada a todos!

Aos meus pais que me proporcionarem todas as possibilidades para chegar até aqui, por me darem a oportunidade que nunca tiveram. Agradeço-lhes por serem os primeiros a acreditar em mim, por me incentivarem a ir sempre mais além. Obrigada por me escutarem nas horas das refeições, nas horas dos serões, em todos os momentos da minha vida ao longo destes últimos cinco anos de formação académica.

À minha família, aos meus avós em especial, que sempre se mostraram confiantes nas minhas competências, estando sempre presentes em todos os meus momentos de evolução.

Ao João, por me ter acompanhado não só ao longo do Mestrado mas também ao longo de toda a Licenciatura. Obrigada por todas as palavras, a paciência, por todo o incentivo e amor nas horas mais difíceis. Agradeço-lhe tudo o que fez por mim, agradeço-lhe também por nunca ter desistido.

À professora e orientadora Mónica Pereira, que me acompanhou nesta final e, tão importante fase do Mestrado. Agradeço-lhe por acreditar nas minhas capacidades enquanto futura profissional. Agradeço-lhe também toda a exigência que me fez fazer sempre mais e melhor.

À Raquel que me acompanha desde os nossos 11 anos e que me acompanhou ao longo da Licenciatura, por termos escolhido o mesmo caminho académico. Agradeço-lhe toda a sua presença na minha vida, por me ouvir, por ter estado presente em todos os momentos mais felizes e também nos mais difíceis. Obrigada a uma das pessoas que melhor me conhece!

À Joana, que me acompanha há quatro anos, que mesmo não estando comigo ao longo do Mestrado, fez sempre questão de estar presente, mostrando-se disponível para me ouvir, para me ajudar e para me aconselhar. Obrigada por me aturares, como ninguém! Obrigada de coração!

À minha amiga, à minha afilhada e colega – à Carlota, agradeço-lhe todos os momentos nas aulas, depois do estágio e também as idas ao cinema, as risadas dadas, as palavras trocadas e tudo o resto que ela sabe. Agradeço-lhe por nos termos cruzado!

À Bea, que foi a minha grande companheira tanto no estágio de creche como no de Jardim de Infância, o meu grande pilar, a minha voz da razão e quem me aturou todos os dias. Agradeço-lhe por estes meses, em que me ensinou muitas coisas. Agradeço-lhe todos os momentos, os bons e os menos bons. Obrigada!

À Ana Rita, que me abriu as portas da sua sala para me acompanhar e me dar a possibilidade de conhecer o quão maravilhosa é a creche, obrigada por toda a serenidade transmitida e por todas as aprendizagens que me possibilitou e conhecimentos transmitidos.

À Isabel por me ter acompanhado nesta fase final e que foi tão importante para mim, obrigada pelos seus conselhos, pelo seu apoio, pelo seu olhar crítico mas também pelas suas palavras e serenidade ao longo de toda esta última experiência. O meu, muito obrigada!

Obrigada às 41 crianças com que me cruzei e todas as outras que conheci nas instituições onde decorreram a Prática Profissional Supervisionada I (PPS I) e a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Obrigada por me terem ensinado tanto e por me terem dado tanto amor, carinho e tantos sorrisos.

Agradeço ainda à instituição que me recebeu, à Escola Superior de Educação de Lisboa, pela formação, pelas aprendizagens e a exigência, que me faz hoje querer ser uma profissional de qualidade.

Obrigada também a todas aquelas pessoas que cruzaram o meu caminho, porque todas elas me ensinaram e acrescentaram algo.

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”*

Antoine de Saint-Expuréry

RESUMO

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), tive a oportunidade de desenvolver novos conhecimentos, vivenciar novas experiências que me enriquecem enquanto pessoa e enquanto futura educadora de infância. Estas experiências vividas ao longo de quatro meses foram o mote para a realização do presente relatório.

No primeiro contacto com o grupo de crianças, a diversidade de idades despertou-me interesse, deste modo optei por continuar a aprofundar conhecimentos sobre a heterogeneidade de idades em grupos de jardim de infância. O mesmo interesse investigativo do ano anterior, embora naquele caso sobre um grupo de crianças em contexto de creche – Prática Profissional Supervisionada I (PPS I). A presente investigação possibilitou-me perceber as interações existentes entre as crianças de diferentes idades, conhecer em que momentos é que estas se observam e quais os benefícios que podem advir destas interações.

O *estudo de caso* que aqui apresento, de natureza qualitativa, incidiu sobre as relações de um grupo heterogéneo, constituído por vinte cinco crianças. Tendo para o efeito, recorrido a um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados, com vista a analisar e compreender o modo como este grupo específico de crianças, com idades diferentes, interagiam entre si.

Deste modo, constatei que as interações no grupo ocorrem sobretudo nos momentos de iniciativa das crianças e que na perspetiva dos adultos – equipa educativa e famílias -, são identificados benefícios resultantes da interação entre crianças com diferentes idades, tais como na relação com os outros e a nível da autonomia/independência.

Tendo a consciência, enquanto futura educadora de infância, que cada criança tem as suas características, coube-me conhecer cada criança na sua individualidade, de modo a conseguir adequar a minha prática contribuindo para o desenvolvimento de todas elas.

Palavras-chave: Interações entre crianças; *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*; *Ator social*

ABSTRACT

It's within the scope of Supervised Professional Practice II (SPP II) that I have the opportunity to acquire new knowledge and to live new experiences that enrich as a parson and as a futures kindergarten teacher. These experiences lived over 4 months were the motto for the realization of this report.

In this first contact with the group of children, the diversity of ages aroused interest, therefore, I decide to continue to deepen my knowledge about the heterogeneity of ages in kindergarten groups. The same investigative interest of the previous year, although in that case about a group of children in a daycare context – Supervised Professional Practice II (SPP II). The present research allowed me to understand the interactions between children of different ages, to know when they are observed and what benefits can come from these interactions.

The *case study* that I present here, of qualitative nature, focused on the relations of a heterogeneous group, consisting of twenty five children. In order to analyze and understand the way in which this specific group of children, of different ages, interacted with each other, I used a set of techniques and instruments for collecting data.

Thus, I found that the interactions in the group occur mainly in the moments of initiative of the children and the from perspective of the adults – educational team and families – there are benefits resulting from the interaction between children with different ages, such as in relation to others and the level of autonomy/ independence.

With the awareness, as a future kindergarten teacher, that every child has his own characteristics, it was up to me to know each child in his individuality, adapt my practice contributing for the development of all of them.

Key-words: Interactions between children; *Zone of Proximal Development (ZPD)*; *Social Actor*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	3
1.1. Meio.....	3
1.2. Contexto Socioeducativo	4
1.3. Equipa Educativa	6
1.4. Ambiente Educativo	7
1.5. Famílias das Crianças	9
1.6. Crianças	10
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	12
2.1. Avaliação do Grupo de Crianças	12
2.2. Processo de planificação	15
2.2.1. Intenções para a ação	16
2.2.2. O Processo de Intervenção da PPS II.....	20
2.2.3. Avaliação.....	22
3. A INVESTIGAÇÃO	25
3.1. Identificação e fundamentação duma problemática.....	25
3.2. Revisão da Literatura	26
3.2.1. A Criança como <i>ator social</i>	26
3.2.2. Grupos heterogéneos em idades.....	28
3.2.3. A Relação entre crianças de diferentes idades	28
3.2.3.1. Perspetiva Sociocultural de Vygotsky: <i>A Zona de Desenvolvimento Proximal</i>	30
3.2.3.2. A interação entre crianças de diferentes idades.....	32
3.3. Roteiro Ético	33
3.4. Roteiro Metodológico	36
3.4.1. Tipo de pesquisa e a sua natureza	36
3.4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	37
3.4.3. Participantes	41
3.5. Apresentação e discussão dos dados.....	41

3.5.1. Testes sociométricos - amizades/ Relações estabelecidas entre o grupo de crianças.....	42
3.5.2. Observação das interações entre crianças de idades diferentes	45
3.5.3. Percepção da educadora cooperante, da auxiliar de ação educativa e dos encarregados de educação sobre a interação entre um grupo de crianças com diferentes idades.....	48
3.6. Considerações sobre a Investigação	52
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	60
OUTROS DOCUMENTOS	66

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Interação entre crianças com 4 e 5 anos	46
<i>Figura 2.</i> Interação entre crianças com 3 e 5 anos	46
<i>Figura 3.</i> Interação entre crianças com 3 e 5 anos	46
<i>Figura 5.</i> Interação entre crianças com 3 e 6 anos	47
<i>Figura 4.</i> Interação entre crianças com 3 e 5 anos	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	17
Tabela 2	34
Tabela 3	43
Tabela 4	43
Tabela 5	44
Tabela 6	44
Tabela 7	45

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família
AAE	Assistente de Ação Educativa
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EE	Encarregados de Educação
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento Escola Moderna
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PEsA	Plano Estratégico do Agrupamento
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
SASE	Serviço Ação Social Escolar
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação
ZDP	<i>Zona de Desenvolvimento Proximal</i>

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) e ilustra o processo de intervenção pedagógica e investigativo realizado no estágio em contexto de Jardim de Infância (JI), com o objetivo de analisar e compreender o modo como um grupo de crianças com idades diferentes interagem entre si, salientando-se as seguintes questões de investigação: i) *Como um grupo de crianças, com idades diferentes, interagem entre si?* e ii) *Como os adultos percebem a interação entre um grupo de crianças com idades diferentes?*

Relativamente ao processo investigativo, de pesquisa, carácter qualitativo, assume o formato de *estudo de caso* e incide sobre as interações de grupo de vinte cinco crianças com idades diferenciadas. Neste *estudo de caso* recorreu-se a vários instrumentos e técnicas de recolha de dados: observação que se traduziu nas notas de campo, inquéritos por questionários realizados aos Encarregados de Educação (EE's) e à Auxiliar de Ação Educativa (AAE), inquérito por entrevista realizado à Educadora e a avaliação das interações no grupo com recurso a testes sociométricos.

Ao longo de todo o processo de intervenção, foi importante ter em conta as crianças, os seus interesses, as suas características, mas também valorizar o trabalho de equipa desenvolvido com os elementos da sala e com as famílias das crianças, de modo a envolvê-las na prática educativa.

O presente relatório apresenta e, divide-se nas seguintes partes:

O primeiro ponto designado por *Caracterização de uma ação educativa contextualizada*, apresenta de forma reflexiva, a caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e do grupo de crianças, com os quais decorreu a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II).

No que respeita ao segundo ponto – *Análise reflexiva da Intervenção* –, é composta por uma análise reflexiva da intervenção, onde é apresentada a avaliação do grupo de crianças de forma aprofundada, o processo de planificação, as intenções que delinearam a minha ação, o processo de intervenção e ainda, a avaliação a ele associada.

Seguidamente no terceiro ponto denominado por - *A Investigação* -, apresento a identificação e fundamentação da problemática; a revisão da literatura; os roteiros – ético e metodológico, e ainda a apresentação e discussão dos dados referentes à *Interação entre crianças de diferentes idades*.

Relativamente ao quarto ponto do presente relatório – *Construção da Profissionalidade Docente* -, apresento a construção da profissionalidade docente enquanto futura educadora de infância, em que será analisado, de forma reflexiva e fundamentada, o meu percurso formativo realizado tanto na valência da creche, como no JI.

Por fim, na última parte do relatório, apresento as *Considerações Finais*, onde exponho algumas notas conclusivas sobre o processo pedagógico realizado.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Ao conhecer-se o meio e as suas características associadas é possível ter-se uma “perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos” (Silva et al., 2016, p. 22). Assim, conhecendo a realidade envolvente, o/a educador/a torna-se capaz de adequar a sua prática às crianças, mas também ao meio envolvente onde estas se encontram.

Assim, neste capítulo é apresentada a caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo – tendo em conta as rotinas e o espaço -, das famílias das crianças e do grupo de crianças.

1.1. Meio

A instituição na qual me encontro a realizar a PPS II, insere-se no sistema educativo da rede pública, localizando-se na cidade de Lisboa, numa freguesia considerada pelo Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2013-2016), como a freguesia mais interessante da cidade.

No que à freguesia diz respeito, o meio onde a escola se encontra inserida, foi, outrora, um núcleo que abrangia várias urbanizações das redondezas, tal como nos diz o PEA (2013-2016). No entanto foi no século XXI, que surgiu assim uma nova freguesia composta por uma grande “heterogeneidade de equipamentos escolares e comerciais e por uma população com percursos pessoais, habitacionais, económicos e sociais diferentes” (PEA, 2013-2016, p. 5). São estas mesmas diferenças que se pretendem respeitar, procurando-se facilitar a existência de relações de proximidade. Esta mesma proximidade torna-se possível através da existência na freguesia, de associações recreativas, culturais, desportivas e das estruturas científicas, assim denominadas no PEA (2013-2016).

Outro aspeto que caracteriza o meio diz respeito à diversidade cultural, neste caso das crianças inseridas no Agrupamento de escolas. Assim, ao caracterizar-se o meio e ao consultar o PEA (2013-2016), deparamo-nos com uma percentagem bastante

reduzida relativamente à interculturalidade, sendo esta de 2,5 %. Esta interculturalidade, mesmo que reduzida, é marcada pela vinda de população imigrante sobretudo, oriunda do Brasil, apresentando-se assim, 24 crianças no seu total¹.

Sendo a interculturalidade uma realidade atual, é encarada como “um dos maiores problemas [que se enfrenta] hoje em dia”, devido à exclusão da participação ativa na vida económica, social, política e cultural das . . . comunidades” (UNESCO, 2003, p. 3). Por fim, segundo o PEA (2013-2016), e tendo em conta a realidade atual referente à interculturalidade, as instituições inseridas nesta freguesia de oferta educativa têm como objetivo reduzir as desigualdades que possam existir diante da escola, para que todas as crianças e as suas famílias tenham as mesmas oportunidades, desenvolvendo assim um plano justo e integrador da comunidade.

1.2. Contexto Socioeducativo

No que se relaciona com o contexto socioeducativo do JI, encontra-se sob tutela do Ministério da Educação e pertence a um Agrupamento de escolas, que abrange a Educação Pré-Escolar, o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e ainda do Ensino Secundário. No entanto e, ao que à Educação Pré-Escolar diz respeito, mais concretamente ao JI, o estabelecimento não é o único que oferece esta valência à comunidade, encontrando-se ainda outras três escolas na freguesia que integram o Jardins de Infância na sua oferta educativa.

Segundo o PEA (2016-2017) existe uma parceria entre o JI e a Junta de Freguesia onde a instituição se localiza. Esta parceria é fundamentalmente marcada pela presença das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). Estas AAAF são compostas por monitores que dinamizam e são responsáveis pelas crianças desde a saída das salas até à saída da instituição no término do dia, durante o período não letivo.

Outro aspeto importante de destacar diz respeito ao número total de crianças nos Jardins de Infância do sistema educativo público desta freguesia, que segundo o Plano Estratégico do Agrupamento (PEsA) (2016-2017), são no seu total 199 crianças (cf.

¹ Nesta contagem do número de crianças imigrantes não está contemplada a valência de Jardim de Infância, apenas se contempla o 1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB e o Ensino Secundário.

Anexo A).

Outras das ofertas à comunidade escolar feitas pela instituição, procura fazer face às dificuldades económicas e por isso uma parte das crianças beneficia do Serviço Ação Social Escolar (SASE). Entre as 199 crianças que frequentam Jardins de Infância do Agrupamento, sabe-se, segundo o PEA (2013-2016), que 76 das 199 crianças são subsidiadas pelo SASE, encontrando-se 43 delas no Escalão A e 33 no Escalão B². (cf. Anexo A) Através destes números pode-se concluir-se que existem algumas fragilidades económicas que afetam a comunidade escolar, uma vez que existem mais crianças que se encontram no 1.º escalão de ajuda social do que no 2.º escalão.

Relativamente às missões do Agrupamento, em que o JI se insere, tendo em conta que “vivemos numa era marcada . . . pela precarização excessiva” procura-se “preparar as crianças . . . para serem cientificamente competentes, pessoalmente [sóbrias], socialmente [solidárias]” (PEA, 2013-2016, p. 6). Para além disso, dada uma elevada importância à instrução, à educação, na medida em que instruir é transmitir conhecimentos e uma cultura que inclua todas as crianças e educar é, formar o futuro cidadão num contexto democrático, tal como é referido no PEA (2013-2016).

No que respeita aos objetivos delineados pelo Agrupamento são dirigidos à comunidade escolar abrangendo todos os graus de ensino, desde o JI até ao Ensino Secundário, sendo eles:

melhorar o sucesso escolar e educativo; promover a competência linguística dos alunos; desenvolver o raciocínio matemático dos alunos; . . . trabalhar o ambiente escolar como um paradigma r(el)acional; promover o bem-estar e a segurança da comunidade escolar; . . . prevenir comportamentos de risco; estabelecer parceiras de qualidade (PEA, 2013-2016, p. 15).

Ainda, segundo o PEA (2013-2016) são apontadas algumas finalidades que vão ao encontro da justiça da escola pública. A população escolar, é composta e centrada nas crianças, e por isso procura-se valorizar “as crianças . . . de dinâmicas familiares

² O posicionamento das crianças e das suas famílias nos diversos escalões (3) é realizado tendo em conta o valor do abono familiar.

diferentes, de meios socioeconómicos diversos, de contextos culturais díspares e com necessidades educativas diversificadas” (PEA, 2013-2016, p. 10).

Por fim, relativamente à organização do espaço da instituição, sendo destinada ao JI e ao 1.º CEB, no rés-do-chão da escola, encontram-se três salas de JI e uma de 1.º CEB; uma despensa; uma casa de banho para o uso das crianças; uma sala de professores; três salas de apoio e, ainda uma sala para o uso das educadoras de infância da instituição. No 1.º andar encontram-se várias salas que são destinadas ao 1.º CEB; uma ludoteca; um ginásio e várias casas de banho. Relativamente aos momentos da regulação social da alimentação – almoço e lanche da tarde, são realizados no refeitório da instituição. No que respeita ao espaço exterior, a instituição privilegia de dois espaços exteriores, um destinado ao JI e outro mais amplo, para o 1.º CEB.

1.3. Equipa Educativa

Num ambiente educativo de qualidade, torna-se fundamental a existência de uma equipa educativa, que seja articulada entre si de modo a assegurar um ambiente rico, seguro e suficientemente desafiador para o desenvolvimento das crianças.

No que respeita à organização da escola, estando inserida no sistema educativo público, apresenta-se dividida em duas áreas, uma destinada ao JI e outra ao 1.º CEB.

Relativamente ao JI, existem três salas a ele destinadas, em que cada uma delas é constituída, a nível da equipa educativa, por uma educadora e uma AAE, encontrando-se no total três educadoras e AAE's. (cf. Anexo B)

Relativamente à educadora cooperante, terminou o bacharelato em 1984, pela Escola Superior de Educação João de Deus, tendo 33 anos de experiência, no entanto realizou a licenciatura em 2003, através da Universidade Aberta e também através da Escola Superior de Educação João de Deus. Durante o seu percurso profissional, trabalhou tanto na rede privada, como na rede pública. A educadora encontrou-se na rede privada nos primeiros quatro anos após ter terminado o bacharelato. No que respeita às formações, realiza 25 horas por ano de formações, na sua totalidade, procura assim frequentar uma formação por ano, no centro de formação ou noutra local, que seja do seu interesse.

No que à AAE diz respeito, trabalhou um ano na Componente de Apoio à Família (CAF) e encontra-se a trabalhar na presente instituição como AAE acerca de três anos.

Por fim e, ainda relativamente à equipa educativa, a verdade é que os elementos da mesma não apresentam as mesmas funções mas todos eles constroem um trabalho colaborativo com o fim de responder “às . . . necessidades físicas e psicológicas [das crianças] . . . [dando-lhes] liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável” (Portugal, 2012, p. 7).

1.4. Ambiente Educativo

O ambiente educativo de uma sala é caracterizado por três elementos – a organização do grupo, o tempo e o espaço -, sendo estes indissociáveis é possível afirmar-se que o ambiente educativo é a “consequência de um conjunto de forças e de sistemas, que não podem ser entendidos isoladamente” (Bronfenbrenner, 1992, citado por Cardona, 1992, p. 9).

Ao observar e analisar o ambiente educativo da sala 2, observa-se que todos os elementos que caracterizam o ambiente educativo se encontram interligados, sendo estes indissociáveis, na medida em que o “processo educativo [se realiza] num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24).

Tendo a PPS II iniciado no mês de setembro, no início do ano letivo, torna-se pertinente referir que a rotina institucional apresentada no Anexo C é a caracterização dos espaços e dos tempos estabelecida até à data. O estabelecimento da rotina de sala é um processo progressivo de construção e adaptação às características e interesses das crianças que se encontram no JI. Na rotina que é apresentada (cf. Anexo C), é possível observar a valorização que é dada a todas as áreas da sala. Para além das áreas da sala, o espaço exterior também é tido em conta, uma vez que sempre que se torna possível a equipa educativa de sala se dirige para o espaço exterior com o grupo de crianças, para que estas possam brincar e interagir com as restantes crianças das outras salas de JI. Relativamente ao tempo da rotina, este é assegurado sobretudo pela equipa de sala, no

entanto alguns momentos referentes ao tempo não letivo são assegurados pelos monitores das AAAF.

Outro aspeto que caracteriza o ambiente educativo é o espaço, tal como já foi referido anteriormente. A planta da sala (cf. Anexo D - Figuras D1 e D2), sofreu alterações, desde os primeiros meses da PPS II, devido à inserção de um computador na sala, tal como se pode observar através de um excerto da reflexão semanal de 23 de outubro a 27 de outubro de 2017:

Esta modificação deveu-se à inserção de um computador na sala e por isso, foi necessário o reajuste espacial de algumas áreas da sala. Esta alteração fez com que a área da casa trocasse de sítio com a área da biblioteca, sendo o computador colocado nesta última área, uma vez que assim as crianças conseguem ter contacto com os livros, bem como com o computador, na mesma área. Para além destas alterações, um dos móveis de materiais que está acessível para as crianças, com canetas, lápis, folhas também acabou por mudar de sítio.

Através do excerto anterior, percebe-se que esta alteração espacial pode ser e “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” (*idem*, 2016, p. 26).

Associado à rotina, ao tempo e ao espaço do ambiente educativo, surgem o espaço e os materiais. A sala é composta pelas seguintes áreas (cf. Anexo E): a área da casa, a área da garagem, a área do cabeleireiro, a área da biblioteca, a área da pintura e a área dos jogos de chão. No entanto, apesar de existir uma organização da sala bastante delineada, não se pretende que estas áreas estancem no tempo, uma vez que de acordo com os interesses e necessidades das crianças, esta organização pode alterar-se.

A sala dispõe de alguns instrumentos de regulação, tais como o mapa do tempo, o mapa das presenças e o mapa das tarefas. Estes instrumentos regulam as aprendizagens das crianças e são característicos do Movimento Escola Moderna

(MEM), apesar de a educadora usar na sua prática pedagógica diversas referências pedagógicas.

Por fim e, conhecendo a importância do ambiente educativo, bem como as suas características, as suas alterações, é importante reter que “retirando as crianças e os educadores, o ambiente físico por si só revela o modo como apoia o desenvolvimento básico . . . das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 101).

1.5. Famílias das Crianças

Ao falar-se da família das crianças, salienta-se também a importância que esta assume nas suas vidas e, não sendo exceção, na vida deste grupo de crianças. A criança vive, desde o seu nascimento que a criança vive “numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações” (Hohmann & Weikart, 2001, p. 99), por isso, é importante proceder a uma caracterização aprofundada das famílias das crianças, de modo a conhecê-las, e a conhecer as crianças, bem como os seus interesses, as suas necessidades e os contextos de vida em que se encontram inseridas.

No que respeita às famílias das crianças da sala 2 do JI, relativamente às habilitações literárias das mães das, cinco são licenciadas; uma é mestre; oito completaram o Ensino Secundário; duas não concluíram o Ensino Secundário tendo o 11.º ano; uma mãe completou o 1.º CEB, tendo o 4.º ano de escolaridade; uma mãe terminou o 2.º CEB, tendo o 9.º ano de escolaridade; duas concluíram o 6.º ano de escolaridade e cinco não se conhece quais as suas habilitações literárias.

Relativamente às habilitações literárias dos pais do grupo – dois são mestres; três são licenciados; cinco completaram o Ensino Secundário; quatro completaram o 3.º CEB; um concluiu o 7.º ano de escolaridade; outro tem o 6.º ano e nove não se conhecem as suas habilitações literárias.

No que respeita às profissões das mães das crianças, cinco são empregadas – de balcão e de limpeza; quatro têm profissões relacionadas com a área da saúde – fisioterapeuta, enfermeira, terapeuta da fala e delegada de saúde médica -; uma é professora; duas são administrativas (cf. Anexo F- tabela F1).

No que respeita às profissões dos pais das crianças da sala, três pais atualmente encontram-se desempregados, oito profissões são desconhecidas, uma vez que não se

encontra informação referente³, as restantes profissões são muito diferentes encontrando-se na área da saúde, da educação, da engenharia entre outras áreas, como se pode comprovar através do Anexo F, na tabela F1.

Constata-se que entre os Encarregados de Educação (EE's) são as mães das crianças que representam a maioria (N=17) (cf. Anexo E – tabela E2), em contrapartida os pais representam a minoria (N=4) dos EE's.

Em relação ao número de irmãos das crianças da sala, catorze crianças têm um irmão; seis não têm nenhum irmão; três têm dois irmãos; uma tem quatro irmãos e por fim, uma criança tem cinco irmãos (cf. Anexo F – figura F1).

No que respeita ao nível socioeconómico das famílias, verifica-se que as mesmas se situam no nível médio-baixo.

Relativamente à participação das famílias na rotina da sala, a educadora procura estabelecer uma relação de proximidade sobretudo nos contactos informais durante a chegada e partida das crianças.

Por fim, tendo em conta as características apresentadas das famílias que são, naturalmente, diversas e singulares, considera-se por isso fundamental destacar a necessidade de: “tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, [encorajando-as] a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 99).

1.6. Crianças

O grupo de crianças da Sala 2 da valência de JI, é constituído por vinte e cinco crianças, sendo a sua capacidade máxima de sala, sendo doze crianças do género feminino e treze crianças do género masculino (cf. Anexo G – figura G1).

Relativamente às idades do grupo de crianças, no início da PPS II, uma criança tinha 3 anos, oito tinham 4 anos, treze tinham 5 anos e três tinham 6 anos de idade (cf. Anexo G – figura G2). Relativamente ao percurso institucional das crianças até ao seu ingresso na sala 2 constatou-se o seguinte percurso: dezasseis crianças frequentaram a Creche; outras seis não frequentaram este contexto e três crianças desconhecem-se se

³ Relativamente à informação das profissões dos pais, algumas delas são desconhecidas, porque não consta nos processos das crianças disponíveis na escola.

frequentaram ou não a Creche (cf. Anexo G – tabela G3). No que respeita ao JI, seis das crianças já se encontram nesta instituição com a presente educadora há três anos letivos, dez já frequentavam o presente JI e nove crianças encontram-se pela primeira vez nesta instituição (cf. Anexo G - figura G3).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

O educador enquanto adulto responsável pelo processo educativo da criança no JI, deve usar e intencionalizar a observação em situações de iniciativa da criança – brincar – como uma oportunidade de conhecer as crianças, “os seus interesses, . . . conhecimento [esse] que pode ser utilizado . . . para planejar novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos” (Silva et al., 2016, p. 18). Além disso, o educador deve estar atento, também, às particularidades de cada criança, para deste modo delinear intenções que assentem no “que as crianças já sabem e [n]aquilo que elas precisam de saber” (Roberts, 1995, citado por Fisher, 2007, p. 21).

Depois de criadas as intenções para a sua ação, com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa é importante que o educador proceda à planificação, que se adapte ao grupo, às suas evoluções, necessidades e interesses, em permanente processo de avaliação.

2.1. Avaliação do Grupo de Crianças

A avaliação das crianças “apesar [de] . . . ser realizada numa fase inicial do ano letivo, com o decorrer dos meses, as crianças passam por mudanças que influenciam diretamente o trabalho dos adultos de referência” (Ventura & Simões, 2015, p. 292).

Assim, relativamente ao grupo de crianças de JI, este apresenta uma grande discrepância relativamente às idades e por isso, também apresenta uma grande diferença a nível das fases de desenvolvimento. Esta diferença verifica-se sobretudo nos comportamentos que as crianças evidenciam e nas características que são próprias de cada idade, muito embora, em muitas situações, se verifiquem, no grupo, comportamentos/competências em crianças de três anos, característicos de crianças de cinco anos e vice-versa.

No que à independência das crianças diz respeito, consegue-se observar que algumas crianças ainda não são totalmente independentes, nas suas idas à casa de banho, em apertar os sapatos, em marcar a presença e também em apertar a bata, como é o caso da I., do X. e do Nar. Para além destas situações, algumas crianças também não

são totalmente independentes a recortar, a colar, no entanto isto deve-se à falta de contacto das crianças com estes materiais, recorrendo assim aos adultos da sala.

Assim, no que respeita às interações do grupo de crianças estabelecidas com os adultos da sala, encontra-se alguma dependência do adulto na ida à casa de banho, em apertar os sapatos, em recortar e até mesmo a nível de atividades de expressão plástica e expressão motora, no caso de algumas crianças. Mas não é só desta dependência que a relação é feita, uma vez que as crianças recorrem aos adultos na partilha de brincadeiras, de construção de jogos, mas acima de tudo, recorrem aos adultos, vendo neles um apoio e um pilar na sua rotina diária no JI.

Por outro lado, algumas crianças ao beberem o leite na regulação social da alimentação durante a manhã, quando sujam a mesa, dirigem-se ao lavatório da sala, indo buscar o pano, para limparem a mesa, o que revela a responsabilidade que têm vindo a adquirir desde o início do ano letivo, como é o caso do D., do Lu. e do Mar.

Outro aspeto que caracteriza algumas crianças do grupo prende-se com o respeito pelas regras da sala, relacionadas com a convivência democrática e cidadania, como por exemplo respeitar a vez do *outro*, como é o caso do J. B., do Di., do Nar., do Mar. e da L., que ainda não conseguem realizar e compreender esta necessidade. Por vezes, algumas crianças também não são capazes de colocar a sala organizada, nos momentos de transição da rotina diária, como é o exemplo do Mi. e também ainda não são capazes de resolver, adequadamente, os conflitos que surgem, sem recorrem aos adultos da sala. No entanto, apesar de algumas crianças não respeitarem a vez do outro, outras demonstram conhecer as regras da sala, bem como as regras de convivência da mesma, como é o exemplo da Mna., da Ar., da Bz e da Rol.

Uma vez que todas as crianças são únicas, apresentam características diferentes umas das outras, algumas crianças do grupo revelam ser extremamente participativas e comunicativas, tanto em momentos de grande grupo, como em momentos de pequeno grupo e até mesmo em momentos de brincadeira livre, ou em situações de brincadeira estruturada, como é o caso do S., Lu., do Mar., do V. e do W..

No entanto, outras crianças ainda não são capazes de se manifestarem e de comunicar para o grande grupo, como é o caso da Rol., da N., da Ma e o H.. Apesar

disso, todas as crianças demonstram ter interesse pelo que as rodeia, tanto na sala, como no exterior:

Educadora: *Este fruto, a romã, tem umas bolinhas vermelhas lá dentro que têm por dentro os caroços. Há pessoas que comem os caroços, outras não.*
J. B.: *Aaaaah...* (Fica surpreso.) Educadora: (Abre uma maçã.) *Mas as maçãs são diferentes, olhem aqui, elas não têm caroços.* Lu.: *Pois não, têm sementes e assim nascem as árvores.* Educadora: (Mostra uma banana.) *“Mas as bananas não têm caroço, nem sementes.* (Nota de campo n.º 55 do dia 16 de outubro de 2017)

Relativamente às interações estabelecidas entre as crianças, denota-se que as relações existentes acontecem sobretudo entre crianças de idades idênticas. No entanto, comparando com o início do ano letivo, começaram a observar-se algumas interações entre crianças mais novas e mais velhas da sala. Nestas interações, o cuidado e a ajuda acabam por estar presentes, apesar de pouco evidentes. Por outro lado, várias crianças geram conflitos durante a partilha de brinquedos, e de áreas da sala, como é o caso da Ma. e da Mada., serve de exemplo a este propósito a seguinte descrição:

A Mada. e a Ma. encontravam-se a brincar na área do cabeleireiro, até que ambas se dirigem até mim, mas posteriormente a Mada. dirigiu-se à educadora: Ma.: *A Mada. não me dá os óculos.* Aluna Estagiária: *Quem é que os tinha primeiro?* Mada.: *Era eu.* Ma.: *Não, não, fui eu que os tirei da caixa.* Mada.: *Tu tiraste da caixa mas depois largaste e agora eu é que tenho.* Ma.: *Mas eu quero.* Aluna Estagiária: *Ma., a Mada. está a brincar um bocadinho com eles, depois já tos dá. Brincas com estes e depois trocam.* Ma.: (Olha para mim e dirige-se à educadora) *A Mada. não me dá os óculos.* Educadora: *Quem é que os tinha primeiro?* Ma.: *A Mada..”*
Educadora: *Então tens de esperar, a Mada. já tos dá.* Ma.: *Mas eu quero agora! Vou lá para fora chorar.* (Nota de campo n.º 31 do dia 3 de outubro de 2017)

Por fim, outra característica que é visível em três crianças do grupo, a Ar., o Mi. e a I., encontra-se relacionada com a saúde oral que revela não ser valorizada no seu contexto familiar e nas suas rotinas diárias.

2.2. Processo de planificação

O processo de planificação - os objetivos, as intenções e as finalidades que são adaptados a cada criança e a cada contexto – assume elevada importância na prática pedagógica. Se os objetivos e intenções definidos inicialmente não forem adequados, “tem[-se] a possibilidade de reorganizar a prática pedagógica, planificar novas [atividades] e procurar estratégias mais adequadas às crianças e/ou grupo” (Gaspar & Silva, 2010, p. 1106). A este propósito, fui valorizando, na prática, o processo de planificação de reflexão, que me permitiram ir gradualmente avaliando e adequando as propostas educativas ao grupo.

De forma mais concreta, as planificações foram sendo delineadas em parceria com a educadora cooperante e a AAE, de forma informal no fim de cada dia e no término de cada semana da prática. Estes momentos de comunicação e de partilha possibilitaram-me ir ao encontro dos interesses das crianças e responder às suas necessidades de forma aprofundada e diferenciada. No entanto, apesar do processo de planificação ter sido realizado com base em momentos de partilha de ideias, fruto da minha observação e da minha intervenção, tive sempre como principal objetivo a criação de atividades desafiadoras e que dessem a possibilidade às crianças de desenvolverem as suas competências e de realizarem aprendizagens significativas, fazendo face aos seus interesses.

Procurei também planificar atividades que possibilitassem a interação entre crianças, de modo a valorizar as trocas de conhecimentos e de experiências as mesmas.

Assim, considero que a prática foi orientada pelo processo de planeamento, através da elaboração de planificações semanais (cf. Anexo H) e de planificações das atividades de forma mais específica. Enquanto nas planificações semanais defini os elementos mais abrangentes do processo de intervenção e das situações educativas a privilegiar, estando divididas pelos “períodos da manhã” e “períodos da tarde”; nas quais apenas se encontram indicadas as propostas e momentos educativos a realizar em

cada dia da semana, por outro lado, nas planificações do processo de intervenção apresento a informação mais detalhadamente (cf. Anexo H), de modo a discriminar as atividades desenvolvidas dando a conhecer: o espaço, as áreas de conteúdo subjacentes, os objetivos de aprendizagem, a organização do espaço e dos materiais, a dinâmica (organização do grupo crianças), os recursos humanos, as estratégias de implementação das propostas, a avaliação e a identificação de novas possibilidades.

Ao longo da prática pedagógica, fui planificando a minha ação, tendo em conta as áreas de conteúdo com base nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE), de acordo com os interesses das crianças e de acordo com as intenções educativas para o grupo, por mim delineadas. Ao planificar, não pretendi que se concretizasse exatamente tudo como delineei, uma vez que me encontrei sempre ciente de que planear pressupõe estar-se preparado e predisposto a “acolher sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 15).

2.2.1. Intenções para a ação

O/A educador/a antes de mais deve de proceder a uma análise e uma observação rígidas de modo a conhecer as potencialidades, as fragilidades e as necessidades do grupo de modo a refletir sobre a sua ação com o fim de criar as suas intenções. Torna-se fundamental em qualquer prática pedagógica que, “o/a educador/a [seja capaz de refletir] sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva et al., 2016, p. 15). Só assim será possível realizar uma prática que respeite as individualidades das crianças e que responda às necessidades de cada uma delas.

Procurei desde o primeiro momento, observar e registar como as crianças interagiam entre si, que materiais preferiam e como os usavam (*idem*, 2016).

Primeiramente, no que diz respeito ao grupo de crianças, assim que estabeleci os primeiros momentos de observação foi-me possível, a partir daí, criar as minhas intenções para a ação. Conhecidas as características das crianças, através da observação e de momentos de conversas informais com a equipa educativa sobre cada criança, a

dinâmica e a rotina diária da sala, tornou possível adequar a minha prática a cada aspeto mencionado anteriormente. Assim, estando ciente de todas as características e especificidades de cada criança e da rotina diária elaborei as intenções gerais para a ação, bem como as intenções para a ação com as crianças, com a família e com a equipa educativa (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Intenções para a ação

INTENÇÕES PARA A AÇÃO COM AS CRIANÇAS
<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar a heterogeneidade do grupo - Valorizar as interações entre as crianças - Promover a independência e autonomia <ul style="list-style-type: none"> i) Promover a independência e autonomia em diversas ações da rotina ii) Promover a autonomia na resolução de conflitos - Valorizar a atividade natural das crianças: o <i>brincar</i> - Valorizar a emergência da leitura e escrita - Promover hábitos de higiene oral - Dar voz às crianças
INTENÇÕES PARA A AÇÃO COM AS FAMÍLIAS
<ul style="list-style-type: none"> - Privilegiar momentos de diálogo e partilha com as famílias <ul style="list-style-type: none"> i) Valorizar a comunicação com as famílias ii) Valorizar as características individuais das famílias
INTENÇÕES PARA A AÇÃO COM A EQUIPA EDUCATIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver trabalho cooperativo <ul style="list-style-type: none"> i) Integrar a equipa educativa no planeamento e dinamização das atividades ii) Refletir com a equipa sobre as necessidades das crianças iii) Refletir com a equipa educativa sobre a minha ação pedagógica - Respeitar os princípios estabelecidos e seguidos pela equipa educativa

Ao criar um ambiente seguro e de confiança na sala, com o grupo de crianças, procurei responder às suas necessidades e dificuldades, tendo criado assim algumas intenções que considero serem essenciais para a prática com este grupo.

Assim, salientando, a promoção e valorização da parceria entre crianças, tendo observado o grupo e as suas interações logo no início da PPS II, percebi que alguns

momentos em que as crianças interagiam, originavam situações de conflitos difíceis de resolver sem o apoio dos adultos. Por isso, outra das intenções para a ação com as crianças, relacionou-se com valorizar as interações entre as crianças.

Além disso, considerei a promoção da independência e da autonomia como um dos aspectos importantes para que as crianças, individualmente e em grupo, aprendam a cuidar de si mesmas. (vestir-se, despir-se, a calçar), bem como a resolver conflitos entre si, dando a oportunidade das crianças desenvolver o seu sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes que apresentam capacidade de fazerem escolha e de tomar decisões. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 66).

Acredito e procurei valorizar ao longo da prática pedagógica, a parceria entre crianças, bem como situações de desenvolvimento da comunicação e da linguagem oral, que foram naturalmente surgindo em grande grupo, em pequenos grupos, entre crianças e ainda, com os adultos de sala. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de *andaime*, interpretando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados [produzidos]”. A *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), indo igualmente de encontro do conceito de *andaime*, foi estando presente uma vez que as aprendizagens foram promovidas pela interação com pares mais e menos competentes, que conduzissem as crianças além das suas atuais capacidades. Através da observação e da experimentação, as mesmas crianças foram se tornando, gradualmente, mais capazes de realizar determinadas ações sem o auxílio dos adultos da sala.

A quinta intenção delineada para a ação com as crianças, diz respeito à valorização da emergência da leitura e da escrita e por isso, tornou-se essencial integrar “a escrita, nas suas mais diversas formas, nas vivências e rotinas . . . de modo [a] que as suas finalidades sejam entendidas, e as crianças adquiram conhecimentos e desenvolvam competências em contexto, escrevendo e vendo escrever [sobretudo,] com finalidades” (Mata, 1958, p. 56).

Ainda relativamente à outra intenção delineada para a ação com as crianças diz respeito à promoção da higiene oral e que vai ao encontro das características de algumas crianças do grupo, que não incluem de forma evidente os cuidados com a saúde oral na

sua rotina diária. Assim, através da concretização do projeto de intervenção que decorreu no período da PPS II, esta promoção encontrou-se presente (cf. Anexo I).

A última intenção delineada para a ação com as crianças diz respeito à *participação ativa* (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) das mesmas no dia-a-dia da sala e das suas descobertas. Assim, pretendi dar-lhes voz, observando-as, escutando-as e valorizando as suas capacidades e as suas descobertas. É neste âmbito que surge o portefólio da criança, que é centrado na criança, de modo a ser valorizada no seu processo de desenvolvimento valorizando o desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional e físico da criança (Gaspar & Silva, 2010) (cf. Anexo J).

No que respeita às intenções para ação delineadas para as famílias, pretendi privilegiar os momentos de diálogo e de partilha com as mesmas e promover a continuidade do trabalho desenvolvido pela equipa educativa da sala relativamente às famílias das crianças.

O contacto estabelecido com as famílias ajudou-me a valorizar “as ocasiões para conhecer as suas necessidades [das famílias] e expectativas educativas, [ouvir] as suas opiniões e sugestões [e incentivar à sua participação]” na vida da criança na rotina do JI (Silva et al., 2016, p. 28)” (Excerto da reflexão semanal de 16 de outubro a 20 de outubro de 2017).

Por fim, mas não menos importante, são apresentadas as intenções para ação com a equipa educativa e, que assentam sobretudo no desenvolvimento de um trabalho cooperativo. Através deste trabalho cooperativo procurei integrar a equipa educativa no planeamento e na dinamização das atividades desenvolvidas por mim, mas também dos outros elementos da sala. Ao longo da minha prática recorri sempre que necessário à ajuda da equipa educativa, de modo a desenvolver uma prática adequada. Este trabalho colaborativo, também foi possível através da reflexão realizada com a equipa sobre as necessidades e evolução de cada criança e a ação pedagógica. Assim, valorizei sempre o “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p. 27).

2.2.2. O Processo de Intervenção da PPS II

Ao longo da minha prática, procurei estabelecer e proporcionar um clima de segurança e de confiança com e para as crianças, centrando-me nas relações estabelecidas com as mesmas e valorizando o ambiente educativo – tempo, rotinas, espaços, materiais - em que estas estavam inseridas.

Desde cedo que procurei escutar, observar e atender aos interesses das crianças, tendo surgido assim o momento de planificação em que se valorizou as crianças como sujeitos e agentes “do processo educativo, [que participam] e [são] ouvida[s] nas propostas da iniciativa [do adulto/educador], . . . que apoia as propostas implícitas e explícitas da[s] criança[s]” (Silva et al., 2016, p. 18).

Tendo valorizado o processo de planificação pelo qual orientei a minha prática, também procurei valorizar todos os momentos que iam para além do que se encontrava planeado.

De uma forma mais concreta, ao observar as crianças e ao interagir com elas, mantive-me ciente de que qualquer que seja o espaço da instituição, seja a sala, o espaço exterior e até mesmo a casa de banho, conduzem a aprendizagens. Assim, nos momentos de brincadeira no exterior, para além de observar as crianças de modo a perceber as suas interações e relações estabelecidas, procurei valorizar, “observar e [envolver-me] no *brincar* [itálico meu]” dando-lhes a oportunidade de desenvolverem “os seus interesses, [tomarem] decisões, [resolverem] problemas, [correrem] riscos e [tornarem-se] mais autónoma[s]” (*idem*, 2016, p. 11).

Ao ter valorizado todos os espaços da instituição e todos os momentos da rotina, procurei através das idas à casa de banho e das idas para as sessões de educação física, promover a independência e autonomia em diversas ações realizadas por algumas crianças. Sendo assim, a “autonomia . . . a capacidade da criança levar a cabo [ações] de independência e de exploração”, foi essencial transmitir *feedbacks* positivos e incentivar as crianças de modo a que estas se [sentissem] apoiadas a realizar uma determinada ação autonomamente (Hohmann & Weikart, 2011, p. 66).

Ainda relacionada com a autonomia, encontrou-se em vários momentos da rotina, especialmente nos momentos do *brincar* dentro da sala, as dificuldades na gestão

autónoma de conflitos. Esta realidade exigiu de mim, uma adaptação na forma de regulação emocional com as várias crianças do grupo, de modo a que fossem, compreendendo, gradualmente, qual a melhor forma de resolver os conflitos e a partir daí serem capazes de interagirem entre elas sem a intervenção do adulto” (Excerto da reflexão semanal de 6 de novembro a 10 de novembro de 2017). Ainda relativamente à gestão de conflitos, coube-me manter-me atenta para perceber em que situações, deveria intervir ou não, dando a oportunidade para que as crianças resolvessem os conflitos de forma autónoma.

Sendo este grupo de crianças caracterizado pela heterogeneidade de idades, procurei assim respeitar esta característica, tendo sempre presente que cada criança é portadora de “uma experiência social única” que a difere das outras (Ferreira, 2004). Assim, procurei desde cedo respeitar o grupo de crianças e conhecer cada uma delas na sua individualidade, bem como no seu coletivo. Neste campo, a diferenciação pedagógica esteve sempre presente, na medida em que procurei “caminhar num sentido em que os processos pedagógicos [da minha prática se adequassem] à diversidade [das crianças] o que implica percursos diferenciados ou até mesmo individualizados” (Pires, 2001, p. 36).

No que respeita ao tempo, apesar de existir uma organização bastante acentuada, em que os momentos se repetiam diariamente, procurei acrescentar algo de novo a cada um desses momentos, valorizando cada novidade e cada interesse das crianças, não só nas reuniões da manhã, mas também ao longo do dia. Assim, sem nos apercebermos, tanto eu como as crianças, “nem todos os dias [eram] iguais” (Silva et al., 2016, p. 27) tendo sofrido várias modificações de acordo com o interesse das crianças.

Os materiais apresentando-se como elementos da rotina das crianças, foram sendo valorizados, tal como se pode verificar através das planificações (cf. Anexo H), de modo a que as crianças descobrissem novas funcionalidades. No entanto, a valorização de diversos materiais não se cingiram apenas aos materiais da sala/instituição, mas também dos materiais que eram trazidos de casa pelas crianças, como são exemplos, os livros, os brinquedos ou até outro objeto. Ao longo da minha prática procurei dar a oportunidade das crianças brincarem e partilharem esses mesmos materiais entre si, de modo a compreenderem melhor o significado de partilha, mas

também para se sentirem seguras, com o fim de se regularem emocionalmente, no caso das crianças com 3 ou 4 anos de idade.

Ao longo da PPS II, procurei definir as minhas intenções, já apresentadas anteriormente, de modo a prever “propostas abrangentes . . . e significativas, que, [podiam] incidir numa área ou domínio” tendo em conta não só a articulação entre eles, mas também a contemplação de todos de modo equilibrado (*idem*, 2016, p. 17).

Por fim, sabe-se que o desenvolvimento da ação planeada do educador, segundo Silva et al. (2016), “desafia[-o] a questionar-se sobre o que as crianças experienciam e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado” (p. 15).

2.2.3. Avaliação

Como futura profissional de educação e, indo de encontro do que é afirmado por 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” (p. 40). Neste sentido, procurei criar intenções gerais e também mais específicas, tendo em conta o grupo com as características de algumas crianças.

Assim, tendo em conta as intenções que formulei com base no grupo de crianças, nas famílias e na equipa educativa, - respeitar a heterogeneidade, valorizar as interações entre as crianças e valorizar a atividade natural das crianças: o brincar – considero que as intenções delineadas foram alcançadas e que se relacionaram entre si de forma direta e indireta. Apesar de uma se relacionar com o respeito e as outras duas intenções com a valorização da heterogeneidade, considero que ao ter respeitado cada criança, também ao me manter ciente das suas capacidades, uma vez que por vezes o que uma criança de 3 anos não é capaz de fazer, uma criança de 6 anos pode ser capaz e vice-versa. Por esta razão, optei por respeitar os tempos de cada criança e o espaço de cada uma para a realizar certas tarefas, ações e atitudes. Assim, através destas diversidades a nível de desenvolvimento, as crianças foram-se relacionando - entreajudando-se, escutando-se e a partir daí foram trabalhando as suas relações com os *outros*. Estas relações fizeram com que aprendessem, descobrissem e brincassem umas com as outras.

Relativamente à promoção da independência e da autonomia, procurei dar espaço às crianças para que resolvessem os conflitos entre si. Inicialmente optei por intervir em algumas situações, mas gradualmente procurando dar a oportunidade de resolverem os problemas autonomamente, sem a intervenção dos adultos. A independência e a autonomia também se foram observando em alguns momentos da rotina, como: nas idas à casa de banho, nos recortes, na hora do lanche.

Outra das intenções traçada, diz respeito à valorização da emergência da leitura e da escrita, que foi alcançada uma vez que, o grupo de crianças, na sua maioria sempre demonstrou interesse pela leitura, pela descoberta da escrita.

Ao longo da prática o tema da higiene oral, o cuidado com os dentes, a cidadania para a higiene encontrou-se sempre presente (cf. Anexo I), através de momentos de pesquisa em livros, no computador, da visita de uma médica-dentista à sala e da escovagem dos dentes na casa de banho da instituição. A intenção – “*Promover hábitos de higiene oral*” foi alcançada com sucesso, uma vez que as crianças começaram, a partir da intervenção, a perceber a importância da escovagem dos dentes.

Partindo do que é afirmado por Fernandes (2009) que considera, “a importância de promover uma cultura de escuta relativamente às vozes das crianças é um passo essencial para o reconhecimento da sua cidadania, da importância que elas assumem na ordem social” (p. 303), encontra-se relacionado com a *participação ativa* que tentei sempre promover. Esta promoção e o “dar voz às crianças” ocorreram em todos os momentos da rotina diária, em todos os momentos de reunião de grande grupo e até de pequeno grupo, uma vez que procurei sempre escutar as opiniões das crianças e os seus interesses, tendo criado um instrumento que foi inserido na sala e era preenchido com as crianças, diariamente (cf. Anexo E). Nestes momentos procurei dar o tempo necessário para que todas as crianças se expressassem, se escutassem e comunicassem de modo a transmitirem as suas ideias.

Ainda, relativamente à avaliação das intenções para ação, mas neste caso com as famílias, procurei valorizá-las, privilegiando os momentos de comunicação, na hora do acolhimento e no momento de retorno às famílias. Procurei através destes momentos, estabelecer o diálogo com as mesmas de modo a escutá-las e a envolvê-las no processo educativo. Foi então, nestes mesmos momentos de conversas informais que fui

recebendo *feedbacks* positivos sobre o que fomos fazendo, mas também que percebi o interesse das mesmas em participar em momentos específicos da minha prática, de modo a envolverem-se na rotina diária das crianças, tal como se pode constatar através da consulta das reflexões semanais e do portefólio da criança, que contou com a participação da família da criança (cf. Anexos J e K).

O processo de avaliação permite-nos, enquanto adultos, perceber em que medida as crianças se sentem envolvidas nas atividades nos momentos da rotina diária do JI – atividades livres ou dirigidas pelo adulto e projetos. Sendo o processo educativo um trabalho colaborativo com a equipa educativa de sala, procurei envolver-me de modo a respeitar os princípios estabelecidos. Para além disso, procurei sempre integrar a equipa educativa de sala no planeamento das atividades e nos vários momentos da rotina diária, de modo a escutar as suas ideias e conselhos para adequar melhor algumas situações da minha prática ao grupo de crianças. Neste sentimento, procurei diariamente, conversar com a equipa educativa para perceber as necessidades, evoluções e dificuldades das crianças, para em equipa responder corretamente às especificidades de cada criança.

Por fim, a avaliação da concretização das intenções foi sobretudo concretizada através da observação e posteriormente através dos momentos reflexivos, apresentados através das reflexões semanais (cf. Anexo K). Esta mesma avaliação também me permitiu, enquanto adulta da sala, refletir “sobre a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, permite perceber se contribuíram para a aprendizagem de todas e de cada uma das crianças” (Silva et al., 2016, p. 18).

3. A INVESTIGAÇÃO

De acordo com Sarmiento (2005), a investigação num contexto escolar só é possível, quando as crianças e o educador assumem um papel de parceria, neste mesmo projeto.

A investigação em Educação pressupõe uma postura do investigador, sendo este social, cultural e “linguisticamente múltiplo e que [adote] uma postura flexível no trabalho com as crianças” (Tomás, 2008, p. 406), de modo a observar e a escutá-las em todos os momentos da investigação.

Assim, com a presente investigação procura-se romper com quaisquer “paradigmas e imagens que consideram a criança como ser desprovido de razão e reflexão, mero [recetor] da [ação] adulta e a teorias que não consideram o nível global no estudo da infância” (*idem*, 2008, p. 391), valorizando-se assim as suas interações sociais, vendo sempre a criança como *ator social*.

3.1. Identificação e fundamentação duma problemática

No primeiro contacto com o grupo de crianças, constatei que o mesmo se compunha por crianças de diferentes idades. Esta particularidade despertou a minha atenção e fez com que permanecesse, desde o início do estágio, atenta aos modos e estilos de relação e interação entre as crianças. Assim, o interesse investigativo emergente no ano anterior, no contexto de creche, sobre os *benefícios da heterogeneidade de idades na interação entre pares no contexto de creche*, manteve-se, muito embora sobre um contexto e pessoas diferentes.

Ao deparar-me com as relações e interações que as crianças foram estabelecendo e que se centravam sobretudo nas interações entre crianças de idades semelhantes, esta questão da heterogeneidade de idades captou a minha atenção desde esse momento. Ao focar-me na compreensão dos benefícios que podem advir destas interações entre crianças de diferentes idades, tentei observar as crianças ao longo da sua rotina na sala, não interferindo nestas mesmas relações. Apesar de querer privilegiar esta observação não participante na investigação, na prática, fui intencionalizando – o respeito pela

heterogeneidade do grupo – e neste sentido, procurei respeitar e conhecer cada elemento na sua individualidade, mas também como no coletivo.

Ao longo de todo este processo de investigação e de observação das crianças sobre o que são capazes de fazer e construir a partir das suas experiências. Foi importante dar-lhes a liberdade e o espaço necessário para que criassem as suas próprias relações e as suas aprendizagens com o *outro*.

Deste modo, serviram de referências à pesquisa o pressuposto teórico, de que a criança é um *ator social* e partiu-se igualmente do princípio de que, “hoje, cada vez mais, a consciência de que o velho mito de [grupo heterogéneo] não passa disso mesmo: um mito” (Meirieu, 1985, citado por Pires, 2001), o que significa que a constituição de grupos heterogéneos é uma realidade que se encontra cada vez mais presente nos ambientes educativos, neste caso nos Jardins de Infância.

De facto, muitos são os mitos que estão presentes na atualidade da educação e através da citação de Meirieu (1985, citada por Pires 2001), conhecesse um deles, que é com base neste mito que me inquieta, que apresento como principais questões da investigação: *i) Como um grupo de crianças com idades diferentes, interagem entre si? e ii) Como os adultos percecionam a interação entre um grupo de crianças de idades diferentes?*

3.2. Revisão da Literatura

3.2.1. A Criança como *ator social*

Desde já, se torna fundamental contrapor a ideia de *tábua rasa* ou *de folha em branco* que se pode associar à criança. Não sendo um ser passivo, a criança é sim, um *ator social*, tal como é afirmado na perspetiva sociológica de Tomás (2008). A criança como ser ativo e altamente capaz de construir conhecimentos também é capaz de se relacionar e de construir a sua identidade (Silva et al., 2016), uma vez que é nos primeiros anos de vida que surgem “as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares” (Ladd & Coleman, 2010, p. 121).

Tal como nos é dito por Montaigne (citado por Rodrigues, 2013), “a criança não é um recipiente que devemos encher, mas um fogo que é preciso atear” (p. 36), o que

significa que a criança deve ser vista como um ser que assume um papel ativo na construção da sua identidade, das interações que estabelece com o *outro*, devendo ser assim, valorizada na sua plenitude, pelo adulto. Associada a esta ideia surge o conceito máximo da Educação de Infância da criança como *ator social*, que tem o papel ativo na construção da sua identidade, através da relação consigo mesma e com os *outros*. Sendo assim, um *ator social*, a criança, segundo Touraine (citado por Rodrigues, 2013), “tem que construir o seu projeto de vida pessoal e construir o seu caminho” (p. 18).

Segundo Silva et al. (2016), é nos contextos sociais em que a criança vive:

nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai 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).

As interações que as crianças vão construindo, podem ser associadas às relações sociais que são criadas entre as crianças, uma vez que estas mesmas “relações sociais que as crianças pré-escolares formam, bem como a sua capacidade de iniciativa, estão apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 572).

Nestas idades, dos 3 aos 6 anos, a forma como as crianças se relacionam consigo mesmas, que se relacionam entre si, “e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, . . . constituem [assim] 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).

Vários são os momentos do dia que o educador deve promover o contacto entre todas as crianças, criando circuitos de comunicação, de troca, de partilha, de escuta e sobretudo de descoberta em parceria.

Por fim, é importante proporcionar, desde cedo, oportunidades às crianças para interagir entre si, “construindo ativamente as suas aprendizagens” (Arezes & Colaço, 2014, p. 114).

3.2.2. Grupos heterogéneos em idades

Relativamente à organização de grupos heterogéneos pode ser assim considerada, se existir pelo menos a diferença de um ano de idade entre a criança mais nova e a criança mais velha.

Ao focarmo-nos no fator idade -, este poderá ser um forte indicador das aquisições que uma criança deve fazer até uma determinada altura, uma vez que crianças com a mesma idade poderão diferir em um ou mais anos no seu desenvolvimento individual (Rasmussen, 2005). Compreende-se então, que no seio de um grupo, o termo homogeneidade dará sempre lugar ao termo heterogeneidade, uma vez que mesmo que as crianças tenham a mesma idade, “não se deve esperar que . . . adquiram as mesmas competências, da mesma forma, no mesmo dia e ao mesmo tempo” (Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana & Guimarães, 2011, p. 58).

Assim, a constituição de grupos com esta característica permitirá a existência de “diferenças de um a mais de dois anos entre si, de modo a [otimizar] o potencial educativo do grupo” (Teixeira et al., 2011, p. 58). Esta otimização do potencial educativo encontra-se ligada aos “modelos de [interação] e estimulação, fundamentais no desenvolvimento infantil [e] que estão intrinsecamente ligados à composição do grupo” (*idem*, 2011, p. 58).

Este tipo de organização de grupos heterogéneos, podendo ser encarada como uma organização vertical tem como principal finalidade “aproveitar os seus [aspetos] mais positivos, capitalizando as diferenças entre as crianças em termos de experiências, conhecimentos e capacidades de cada uma” (*idem*, 2011, p. 58).

Assim, pode-se considerar que de facto um grupo heterogéneo pode ser considerado como uma realidade extremamente estimulante para a criança e fonte de grande riqueza educativa (Barros, 2003, p. 52), tanto para as crianças como para a equipa educativa.

3.2.3. A Relação entre crianças de diferentes idades

As relações sociais, segundo Hinde (1976) são um fenómeno que envolve tipos de interação constante entre as crianças e que é caracterizada por trocas mútuas entre

elas, durante um período de tempo alargado. Nas idades pré-escolares, neste caso particular, este tempo alargado poderá ser considerado desde que a criança entra no JI até ingressar o 1.º CEB.

No seio de um grupo heterogéneo em relação às idades, à medida que as relações entre crianças se começam a observar, é importante valorizar “o esforço e o trabalho da criança, que é predominantemente individual, no entanto, [não se deve descuidar] a aprendizagem da sociabilidade entre pares” (Oliveira, 2011, p. 15), muito pelo contrário devendo-se valorizar os “[aspectos] mais positivos, capitalizando as diferenças entre as crianças em termos de experiências, conhecimentos e capacidades” (Teixeira et al., 2011, p. 58) de cada uma delas.

A criança é reconhecida como o “sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 33) e também pelas crianças que a rodeiam e pelas relações que se vão estabelecendo.

As relações estabelecidas entre crianças desempenham assim, um papel

importante na aprendizagem das [mesmas]. Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio (DeVries, 1997, Azmitia, 1998 citados por Folque, 2014, p. 97).

Assim, ao longo da rotina diária das crianças no JI, das relações e das amizades que são estabelecidas entre crianças de diferentes idades, percebe-se “a amplitude e a profundidade da compreensão que a criança tem do mundo está em constante mudança e expande-se como resultado das suas interações do dia-a-dia . . . ” (Powell citado por Hohmann & Post, 2011, p. 1).

3.2.3.1. Perspetiva Sociocultural de Vygotsky: A Zona de Desenvolvimento Proximal

Segundo a perspetiva do desenvolvimento, a interação com o ambiente social e cultural constitui um elemento central na construção do conhecimento e também para o desenvolvimento do ser humano.

Vygotsky (1998), atribui à criança o papel de agente ativo no seu desenvolvimento e na construção da sua identidade, sendo este desenvolvimento - da criança, um processo partilhado por todos aqueles que nele participam. A perspetiva sociocultural do desenvolvimento assenta sobretudo na natureza sociocultural da criança, que resulta da sua integração no meio que observa e no qual participa de forma ativa (Vygotsky, 1998). Neste sentido a criança é fruto de uma construção social, que se vai formando através das relações que esta estabelece com os *outros*. Focando-nos nesta construção social que envolve vários *atores sociais*, é importante mantermo-nos cientes de que poderá existir semelhanças em vários estágios de desenvolvimento, mas o desenvolvimento de cada criança, na verdade varia de acordo com as suas características individuais e sociais, reconhecendo-se deste modo, a sua individualidade.

Relativamente à ZDP assim denominada por Vygotsky (1998) pode ser associada à participação guiada (Rogoff, 1990), ao *Scaffolding*⁴ (Wood, Bruner e Ross, 1976) e à realização assistida (Gallimore e Tharp, 1990) que podem ser realizadas tanto pelo adulto como por uma criança. Este conceito é considerado como aquele em “que o apoio de *outros* [itálico meu] pode levar a criança a realizar uma tarefa que não [consiga] executar sozinha” (Folque, 2014, p. 71).

Nas interações entre crianças mais novas e crianças mais velhas, poderá acontecer que “as mais novas [sejam] encorajadas, confortadas e cuidadas pelas mais velhas” e mais tarde virem a ser, conforme explicita Teixeira et al. (2011),

capazes de as imitar quando elas próprias se tornarem as mais velhas do grupo. [Assim percebe-se que a]s crianças precisam não só de observar e reproduzir um leque variado de atitudes, mas também de encontrar

⁴ O termo *Scaffolding* poderá ser encarado como a colocação de *andaimes*, por parte do adulto, fornecendo explicações verbais, modelos ou encorajamentos, que permitam diminuir gradualmente a distância entre a Zona de Desenvolvimento Atual e a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança.

companheiros entre os seus pares para partilhar, complementar ou suplementar os seus interesses de formas diferentes (p. 58).

É neste contexto que, de acordo com Vygotsky (1978, citado por Fino, s.d.), a ZDP se relaciona com a

ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível [atual] de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade [atual] de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob [a] colaboração com pares mais capazes (p. 7).

Na ZDP, ainda, segundo Fino (s.d.), “o aprendiz, enquanto vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da atividade, vai gradualmente interiorizando os procedimentos e o conhecimento envolvidos, enquanto se vai tornando mais *auto-regulado* ⁵[*itálico meu*] na tarefa ou na habilidade” (p. 9).

No entanto, apesar destas interações envolverem as crianças do grupo, também é importante salientar a importância que o adulto assume, uma vez que muitas das vezes deve “ser [ênfático o seu papel] na promoção das aprendizagens na ZDP” (Vygotsky, 1994, citado por Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22). A ZDP pode contar com a intervenção do adulto, “estimulando os avanços que não ocorreriam naturalmente” (Bona, 2011, p. 247), de forma a promover o desenvolvimento das crianças, tanto das mais novas como das mais velhas do grupo. No entanto, tal como já foi referido anteriormente, este estímulo também poderá advir de outras crianças, uma vez que as crianças mais novas esperam que as mais velhas as auxiliem (Teixeira et al., 2011). Neste sentido, no seio de um grupo heterogéneo em idades, poderá originar-se um

⁵ O termo auto-regulado, segundo Oliveira, 2001, citado por Simão e Frison (2013) corresponde à ação de autorregular a “aprendizagem [e que] esteja atrelado, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, quanto à influência do contexto social-cultural em que os seres humanos se desenvolvem” (p. 4).

ambiente rico em cooperação entre crianças de diferentes idades, que acabará por ser benéfico não só para as crianças como para a equipa educativa (*idem*, 2011).

3.2.3.2. A interação entre crianças de diferentes idades

Inicialmente, aquando da constituição de um grupo com idades diferentes, o comportamento da criança poderá ser “bastante egocêntrico, mas a compreensão da perspectiva de outras pessoas [vai evoluindo]” (Oliveira, 2011, p. 13) à medida que a criança vai interagindo com outras crianças. No entanto, à medida que as interações entre crianças ocorrem, é importante valorizar “o esforço e o trabalho da criança, que é predominantemente individual, no entanto, [não se deve descurar] a aprendizagem da sociabilidade entre pares” (*idem*, 2011, p. 15), muito pelo contrário devendo-se valorizar os “aspectos mais positivos, capitalizando as diferenças entre as crianças em termos de experiências, conhecimentos e capacidades” (Teixeira et al., 2011, p. 58) de cada uma delas.

Ao conhecer este tema, percebe-se rapidamente, que vários poderão ser os benefícios da interação entre crianças de diferentes idades, uma vez que “os desafios cognitivos surgem sempre que as crianças estão em estádios diferentes de desenvolvimento, independentemente da sua idade” (*idem*, 2011, p. 59). No que respeita às interações das crianças mais velhas com as mais novas, estas “serão capazes de aprender a [usar essas habilidades] com a maior confiança necessária para a interação competente⁶” (Katz, 1998, p. 47) com as crianças da sua idade. Para além deste benefício, as crianças mais velhas ao interagirem com as mais novas, através da entreaajuda, “os seus níveis de auto-estima e sentimentos de competência [poderão ser] reforçados [por terem ajudado as crianças mais novas]⁷” (*idem*, 1998, p. 48).

Relativamente aos benefícios da interação entre as crianças de idades diferentes, estes também poderão ser visíveis nas crianças mais novas, na medida em que poderão participar em atividades com crianças mais velhas e acabam por alargar o seu leque de interesses e ideias, melhorando a sua capacidade de inter-agir com o outro (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22). Tal como também nos é dito por Silva et al.

⁶ Tradução livre da língua inglesa.

⁷ Tradução livre da língua inglesa.

(2016), a constituição de grupos de trabalho por criança com “diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento [permitirá] que as ideias de uns influenciem as dos outros” (p. 25).

No entanto, os benefícios não se prendem apenas à inclusão das crianças mais novas nas atividades desenvolvidas pelas mais velhas; o *brincar* surge também como influenciador de benefícios através da interação das crianças. Através do *brincar* “a criança aprende a se relacionar com o outro, expressar seus desejos e vontades e . . . , interpretar o mundo que a cerca” (Bona, 2011, p. 242). Assim é interessante “observar situações em que crianças de idades diferentes brincam juntas [pois] é uma oportunidade para conhecer como crianças em níveis mais desenvolvidos da brincadeira afetam a atividade das crianças em níveis iniciais” (Marcolino, Mello & Folque, 2016, p. 215).

Na constituição de grupos caracterizados pela heterogeneidade de idade, é completamente possível que as crianças de idades distintas criem afinidades, entre crianças mais novas e crianças mais velhas. Estas amizades permitem que as crianças mais novas possam assumir o papel das mais velhas e vice-versa, o que lhes dará várias perspectivas de envolvimento e aceitação no seio de um grupo heterogéneo (Rasmussen, 2005).

Por fim, Niza (1968) sugere que os grupos sejam compostos “com crianças de diferentes idades a fim de promover a heterogeneidade que melhor garanta o convívio com as diferenças e o exercício da interajuda e colaboração” (p. 146).

3.3. Roteiro Ético

Na Educação de Infância, o/a educador/a assume, tal como nos é dito por Estrela (1999), “um ofício moral”, uma vez que se reconhece que o “carácter ético da função docente advém do facto de o seu exercício e a sua legitimação serem feitos em nome do bem do educando (*idem*, 1999 citada por Rosa (2011)). Assim sendo, o/a educador/a “nas diversas dimensões profissionais . . . [em que] está implicado, são sempre a qualidade do atendimento e o bem da criança que norteiam a sua conduta” (Rosa, 2011, p. 24).

É neste contexto e com o fim de respeitar as crianças, o contexto e tudo o que dele advém, que apresento o roteiro ético (Soares, 2005).

Neste roteiro destaco a correlação existente entre os princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação realizado com crianças (Tomás, 2011; Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - SPCE, 2014) de acordo com a seguinte tabela:

Tabela 2
Roteiro Ético

Tomás (2011)	Carta de princípios para uma Ética Profissional (2011) Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014)
1. Objetivos da investigação	- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo (APEI)
Os objetivos da presente investigação foram definidos durante o surgimento do tema da mesma. Sendo um <i>estudo de caso</i> através do qual se pretende investigar e estudar de que modo é que a heterogeneidade de idades pode conduzir a benefícios na interação entre crianças, na valência de JI, foi fundamental considerar que a investigação se “[traduz] em conhecimento válido acerca dos quotidianos, experiências” (Tomás, 2011, p. 160) do mundo das crianças. Segundo o princípio indicado na Carta de princípios para uma Ética Profissional da APEI e tendo em conta o tema desta investigação, ao longo da mesma, foram sendo realizadas atividades, geridos momentos do quotidiano que involuntariamente foram cruciais para a criação de um sentimento de cooperação entre as crianças nomeadamente de idades distintas.	
2. Respeito pela privacidade e confidencialidade	- Benefícios e Respeito pela Integridade (SPCE) - 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 (APEI) - Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança (APEI)
Antes de iniciar qualquer investigação, é importante estar ciente do respeito que deve ser tido para com os participantes – as crianças, famílias e outros profissionais. Sendo o respeito a base de tudo, é	

<p>também o respeito que deve fazer a diferença em qualquer prática. Todas as crianças apresentam as suas características, individualidades e por isso cabe ao investigador respeitá-las, apoiando-as, dando-lhes oportunidades, sem exceção. Há que valorizar cada característica e sobretudo há que zelar pela privacidade de cada criança de modo a garantir a segurança, para que existam benefícios futuros.</p>	
3. Apoios	- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da Confidencialidade (APEI)
<p>Ao longo do período de investigação, tornou-se fundamental a partilha de informações, conclusões e até mesmo inquietações com a educadora cooperante. Ao optar por este tema de investigação, a educadora cooperante mostrou-se interessada e disposta a auxiliar-me ao longo desta minha primeira experiência enquanto investigadora. Quando começaram a surgir os frutos das observações, das reflexões, das fotografias, tornou-se necessária a troca de ideias, no entanto e, sendo conclusões retiradas através da observação das crianças, mantive-me sempre ciente de que estas mesmas conclusões ficaram sempre entre mim, a educadora cooperante, a AAE e as famílias das crianças.</p>	
4. Consentimento Informado	- Consentimento Informado (SPCE)
<p>À medida que fui interagindo com as crianças, foram-se criando laços e um ambiente seguro e de confiança de modo a que estas vissem em mim um adulto no qual pudessem confiar. Este foi um processo progressivo e que decorreu ao longo do período da PPS II. Tendo dado início à investigação, foi importante dar a conhecer aos pais, este processo investigativo, a sua finalidade. Assim, na reunião de pais conversei e expliquei o que ia realizando ao longo da PPS II, relativamente à investigação. No entanto, tendo realizado observações com base em fotografias e observação direta, tornou-se fundamental dar a conhecer às famílias o tema da investigação e pedir-lhes o seu consentimento relativamente às técnicas que pretendia utilizar, tendo sido entregue um pedido de autorização às famílias, também para compreender quais as crianças que poderiam ser fotografadas (cf. Anexo R).</p>	
5. Informação às crianças e adultos envolvidos	- Divulgação da Informação (SPCE)
<p>Do mesmo modo que os participantes foram informados no início da investigação, torna-se essencial e tal como é aconselhado pela Carta Ética da SPCE (2014), os investigadores devem “[consultar] os participantes no momento de conclusão da investigação, dispondo-se a partilhar os dados resultantes da sua participação” (p. 9). A divulgação da informação às crianças – os principais participantes -, foi realizada de uma concreta e simples, tendo-lhes mostrado as fotografias que fui tirando ao longo dos meses e do livro construído (cf. Anexo S).</p>	

3.4. Roteiro Metodológico

3.4.1. Tipo de pesquisa e a sua natureza

Antes de dar início à investigação, considerei fundamental observar o contexto, os intervenientes, para deste modo identificar uma problemática e as respetivas questões orientadoras.

Após definir a problemática, a opção por realizar um *estudo de caso* resultou do interesse por conhecer em profundidade e aprender sobre os modos de interação de interação de um grupo com diferentes idades. No seguimento do que é apontado por Stake (2009), “o verdadeiro objetivo do *estudo de caso* [itálico meu] é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz” (p. 24).

Saliento então, neste *estudo de caso*, a sua natureza qualitativa, uma vez que a investigação se baseou “nos dados recolhidos [que] são designados por qualitativos, o que significa [que são] ricos em fenómenos descritivos relativamente [às crianças], locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Assim, através desta investigação, procurou-se compreender as “complexas inter-relações que acontecem na vida real [das crianças]” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51).

De acordo com André (2013) “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspetiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (p. 97).

Assim, André (2013) refere que os *estudos de caso* podem ser considerados como:

instrumentos valiosos, [uma vez que] o contacto direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem [os

desvincular] do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (p. 97).

Por fim, o presente *estudo de caso* de natureza qualitativa, tem como objetivo analisar e compreender o modo como um grupo de crianças com idades diferentes interagem entre si, de modo a responder às questões: i) *Como um grupo de crianças, com diferentes idades, interagem entre si?* e ii) *Como os adultos percebem a interação entre um grupo de crianças com idades diferentes?*

3.4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Nos *estudos de caso* “deve considerar[-se] a multiplicidade de [aspetos] que caracteriza o caso, o que [requer] o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade” (André, 2013, p. 98). Assim, neste *estudo de caso*, recorreu-se, como é sugerido por Hamel, (1997), a várias formas de recolha de informação.

Assim, seguindo as formulações de Bassey (2003), sobre os três métodos de recolha de dados nos estudos de caso, que passam por fazer perguntas, observar situações e ler documentos. Nesta pesquisa recorri à observação (participante e não participante) e ao respetivo registo através de notas de campo, a registos fotográficos, a inquéritos por questionários e por entrevista e a testes sociométricos.

Relativamente à **observação e as notas de campo** constituíram-se como as fontes de maior relevância para a recolha de informação. De acordo com Tomás (2011), caracterizadas pela “alternância de tempos entre a observação e desenvolvimento de atividades e períodos de lazer das crianças” (p. 146).

Estes momentos foram realizados nos diversos momentos da rotina diária das crianças, nos vários espaços utilizados pelas mesmas. Assim, esta observação traduziu-se muitas vezes, em “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...), suas ações e interações (...) [e] incluem, ainda (...) material reflexivo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Complementarmente Stake (1995) refere que durante a observação deve dar-se atenção especial ao contexto, de modo a que o leitor o conheça, dando-lhe a sensação como se estivesse lá.

No que respeita à observação, recorri tanto à observação participante como à não participante. Nesta dualidade de observações, que é sustentada por Bogdan e Biklen (1994) e Vázquez e Angulo (2003), referem que a participação do investigador na investigação poderá variar consoante a necessidade, podendo esta ser maior e menor em alguns momentos e situações.

Além disso, recorri também a **registos fotográficos**, como uma forma de registar e refletir sobre os acontecimentos observados ao longo do processo investigativo em várias situações da rotina diária das crianças. Este instrumento utilizado, segundo Kramer citado por Tomás (2011), está *impregnado*, expressão apropriada de Kramer (2002) “da realidade que mostra [as] suas influencias ideológicas, a possibilidade técnica (que muda de cada vez que é reproduzida, ampliada, copiada, reduzida) e do entrelaçamento das subjetividades . . . Independentemente [dos] seus tempos ou espaços” (p. 150).

Este instrumento, tal como a observação, traduzida nas notas de campo, permite ao leitor conhecer o contexto, bem como a situação ocorrida. Todas as fotografias que foram tiradas ao longo da investigação retratam algumas das interações existentes entre crianças de diferentes idades, mas também os momentos do dia que as crianças privilegiam essas mesmas interações.

Tendo recorrido à observação e aos registos fotográficos, seria bom “que [conseguisse] obter o que precis[ava] através . . . [destes dois instrumentos]. Mas muitas vezes temos muita falta de tempo e temos de contar com o que os outros viram” (Stake, 2016, p. 83).

O **inquérito por entrevista** à educadora constituiu-se como mais uma fonte de recolha de informações e teve como principal objetivo conhecer a perceção da mesma sobre a heterogeneidade em sala de jardim de infância, bem como sobre as interações entre crianças com diferentes idades na sua sala. Osório e Meirinhos (2010) referem que a entrevista “é um [ótimo] instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Osório & Meirinhos, 2010, p. 62), dando aos entrevistados, a oportunidade de fornecerem situações que observaram, que vivenciaram, “muitas vezes já observações em segunda mão” que enquanto investigadores não conseguimos ver (Stake, 2016, p. 85).

De uma forma mais concreta, em relação à entrevista realizada, esta é semi-estruturada, na medida em que “não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando mais flexibilidade para colocar essas perguntas nos momentos mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado” (Osório & Meirinhos, 2010, p. 63).

Outro dos instrumentos utilizados durante a investigação foram os **inquéritos por questionários** aos EE’s das crianças, que tiveram como finalidade perceber se consideravam benéfico ou não, os seus filhos encontrem-se numa sala com crianças de diferentes idades (cf. Anexo O), bem como à AAE da sala, em que o objetivo do inquérito entregue era idêntico ao entregue aos EE’s, mas também se tentou perceber se esta promovia o contacto entre crianças de diferentes idades (cf. Anexo Q). Estes inquéritos por questionários são compostos por 3 e 5 questões respetivamente, de carácter aberto e fechado. No seguimento do que que Osório e Meirinhos (2010) referem este tipo de recolha de dados “pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa. Esta técnica baseia-se na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado” (*idem*, 2010, p. 62).

Por último, recorri aos **testes sociométricos**⁸(cf. Anexo Y) sobre as vinte cinco crianças do grupo, com o objetivo de “avaliar o grau de integração [das crianças]; a descobrir a maneira como [elas] [se estão a integrar]; a ver se a sua experiência social se está a realizar dum modo salutar ou não” (Northway & Weld, 1957, citados por Oliveira, s.d., p. 2). Para o efeito, coloquei seis questões – três de rejeição e três de aceitação. Northway e Weld (1957, citados por Oliveira, s.d.) referem que a realização destes testes “não nos dizem o que devemos fazer às crianças; dão-nos informações e não instruções” (p. 7).

Estes testes foram realizados apenas no mês de novembro, altura em que as interações de amizades estavam a ser estabelecidas entre as crianças do grupo. O ideal teria sido realizar mais uma vez estes testes no final da PPS, no entanto, as limitações com o tempo não o permitiram. Por outro lado, considero que a recolha de informação

⁸ “Os testes sociométricos dão muitas indicações acerca da estrutura social dos grupos e das relações sociais que existem entre as crianças/jovens que a eles pertencem. Localizam as crianças/jovens isoladas e as que são mais populares. Revelam os grupos fechados. Mostram quem são os amigos e os que não são.” (Northway & Weld, 1957, citados por Oliveira, s.d., p. 7)

com recurso a outras técnicas foram suficientes para conhecer o modo como estas interações sociais/relações foram sendo estabelecidas entre as crianças da sala.

No que se refere à análise dos dados recolhidos, após as observações realizadas, as fotografias tiradas, o inquérito por entrevista realizado, a realização dos inquéritos por questionários entregues e os testes sociométricos realizados, deparei-me com uma quantidade infindável de dados que, de acordo com Meirinhos e Osório (2010), é uma característica dos estudos de caso qualitativos e que são, de acordo com Yin (2005), um ponto forte e importante dos estudos de caso”. Enquanto investigadora, procurei ao longo de todo o período de investigação, “recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática” (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010).

Posto isto, foi necessário, tal como afirma Vala (1986), reunirem-se os “factos de forma controlada e sistemática que depois [se] organiza e classifica” (p. 105). Todas as notas de campo foram organizadas por temas – situações de desenvolvimento, criadas por Rosa (1994) (cf. Anexo L). A entrevista realizada à educadora cooperante foi transcrita e os inquéritos por questionários foram analisados, tendo-se construído uma matriz de análise.

A utilização de vários instrumentos para se recolher dados é encarada por Yin (2005), 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” (Osório & Meirinhos, 2010, p. 59).

Assim, à medida que os dados foram surgindo recorri à triangulação de dados, que é encarada como uma estratégia de validação. Esta estratégia de validação “permite [assim] 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). Para que a triangulação de dados seja feita corretamente, “uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso” (Yin, 1993, p. 69).

Por fim, percebe-se que a quantidade infindável de dados recolhidos, não é propriamente um aspeto negativo, mas sim um privilégio para o investigador, uma vez que lhe é possível proceder ao cruzamento de dados e obter uma resposta à questão da investigação de uma forma “mais convincente” (Yin, 2005, p. 126).

3.4.3. Participantes

Tendo-me proposto analisar e compreender o modo como um grupo de crianças com idades diferentes interagem entre si, percebendo em que momentos as interações se observam, que tipos de interações se verificam, optei por centrar a observação nas interações entre as vinte e cinco crianças do grupo.

Este grupo composto por vinte cinco crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Algumas destas mesmas crianças ingressaram pela primeira vez no JI no presente ano letivo 2017-2018, outras irão transitar para o 1.º CEB no próximo ano letivo. Além disso, recorreu-se à equipa de sala e aos EE's das crianças que deram a conhecer a sua perceção sobre as interações no desenvolvimento deste mesmo momentos investigativo e que me ajudaram a dar resposta à problemática identificada.

Relativamente ao grupo de crianças, neste *estudo de caso*, optei por centrar a investigação nas vinte cinco crianças, tendo como referência a afirmação de Stake (1999), sobre os *estudos de caso* que visam uma maior concentração no todo, para compreender o fenómeno na globalidade e não numa particularidade ou diferenciação de um ou mais casos.

Tendo em conta que cada criança apresenta as suas características, interesses, predisposições e formas diferentes de interagir com o *outro*, optei então por assumir uma visão abrangente do grupo, mas de forma particular em cada interação social entre as crianças.

Por fim, sendo este um *estudo de caso* de natureza qualitativa, “a preocupação central não é a de se os resultados são [suscetíveis] de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66).

3.5. Apresentação e discussão dos dados

Conhecidos os resultados dos inquéritos por questionários respondidos pela AAE e pelo EE's, do inquérito por entrevista realizado à educadora, as observações participantes e não participantes realizadas diariamente que se traduziram em notas de campo, dos registos fotográficos e dos testes sociométricos, cruzei os dados obtidos. Ao

proceder-se a este cruzamento de dados teve em conta as evidências a eles associados, que também são apresentadas nos anexos. A análise e discussão destes resultados são apresentadas por categorias tendo em conta as respostas obtidas através dos vários instrumentos de recolha de dados. A organização da análise por categorias irá permitir dar resposta de forma mais concreta às questões iniciais: i) *Como um grupo de crianças, com idades diferentes, interagem entre si?* e ii) *Como os adultos percecionam a interação entre um grupo de crianças com diferentes idades?*

3.5.1. Testes sociométricos - amizades/ Relações estabelecidas entre o grupo de crianças

Partindo dos testes sociométricos realizados às vinte cinco crianças, evidenciam-se as afinidades entre as crianças (Northway & Weld, 1957) ou mais concretamente, as regularidades e/ou irregularidades nas escolhas, dos pares para brincar ou realizar tarefas, atividades.

Ao realizar os testes sociométricos às vinte cinco crianças (cf. Anexo Y), verifiquei um conjunto de escolhas das mesmas, tendo em conta as questões colocadas (cf. Anexo Y), que se dividem em questões de rejeição e de aceitação. Esta divisão vai de encontro com o que nos diz Bastin (1980) que o teste sociométrico “consiste em pedir a todos os membros de um grupo que designem, entre os companheiros, aqueles com quem desejariam encontrar-se numa actividade bem determinada. Pode-se pedir-lhes igualmente que designem aqueles com quem preferiam não se encontrar” (p. 15).

Assim, ao observar-se o primeiro teste sociométrico realizado, que diz respeito à primeira questão de rejeição – *Se fizesses a tua festa de aniversário amanhã quem não convidavas?* -, consegue-se perceber que a L. (5 anos) e a I. (5 anos) foram as crianças menos escolhidas.

Além disso, constatei que a I. foi, maioritariamente, escolhida por crianças do género masculino e com 5 anos. Das vinte cinco crianças, o Mar. (6 anos), o Lu. (5 anos), o X. (3 anos) e o Mi. (4 anos), não foram escolhidos por nenhuma criança.

No que diz respeito à segunda pergunta de rejeição – *Com quem é que não gostas de brincar na sala?* - diz respeito, a L. (5 anos) e a I. (5 anos) voltaram a ser escolhidas, com 4 e 5 escolhas respetivamente. Relativamente à L., as crianças que a

escolheram são as mesmas que a escolheram na primeira pergunta, no entanto a Di. (5 anos) acabou por a escolher. No caso da L., as escolhas foram as mesmas das respostas anteriores, com a soma de mais uma criança do género masculino. Em relação ao Mar. (6 anos), que na primeira pergunta de rejeição não tinha sido escolhido por nenhuma criança, neste caso foi escolhido pelo H. (4 anos); ainda em relação à L. não escolhia a Til. (4 anos) para brincar no recreio.

No que respeita à terceira pergunta que está relacionada com a rejeição – *Com quem é que não gostas de brincar no recreio?* -, percebe-se que tanta a L. (5 anos) como a I. (5 anos) são as crianças que são escolhidas mais vezes, novamente, tal como se pode comprovar através da tabela seguinte:

Tabela 3

Crianças mais escolhidas na terceira questão de rejeição

Crianças mais escolhidas na terceira questão de rejeição		
Crianças Escolhidas	Crianças que escolheram	Frequência
L. (5 anos)	Mar. (6 anos); Lu. (5 anos) e Bz. (5 anos)	3
I. (5 anos)	Gari. (5 anos); Rol. (5 anos); W. (6 anos) e D. (5 anos)	4

Estas escolhas podem estar relacionadas com alguns problemas comportamentais que a L. apresenta; já no caso da I., poderá estar relacionado com o facto de a I. apresentar algumas dificuldades motoras e cognitivas.

No ponto de vista das questões da aceitação, relativamente à primeira questão – *Se fizesses a tua festa de aniversário quem é que convidavas?* -, verifica-se através da Tabela 4 que o Mar. (6 anos), o Dh. (5 anos) e o Mi. (4 anos) foram escolhidos por outras três crianças, respetivamente.

Tabela 4

Crianças mais escolhidas na primeira questão de aceitação

Crianças mais escolhidas na primeira questão de aceitação		
Crianças Escolhidas	Crianças que escolheram	Frequência
Mar. (6 anos)	Lu. (5 anos); W. (6 anos) e Dh. (5 anos)	3
J. B. (4 anos)	Nar. (4 anos) e Mi. (4 anos)	2
N. (5 anos)	Rol. (5 anos) e Di. (5 anos)	2

Ainda relativamente à mesma questão, a primeira questão de aceitação, no que respeita às escolhas recíprocas, observam-se três escolhas recíprocas, tal como se pode constatar na Tabela 5.

Tabela 5

Escolhas recíprocas na primeira questão de aceitação

Escolhas recíprocas na primeira questão de aceitação		
Escolhas Recíprocas	Intervalo de Idades	Frequência
Til. (4 anos); E. (5 anos)	1 ano	1
X. (3 anos); H. (4 anos)	1 ano	1
Ma. (4 anos); Gari. (5 anos)	1 ano	1

No que respeita à Mna. (5 anos) foi escolhida por duas crianças, a N. (5 anos) e a Rol. (5 anos).

No que à segunda pergunta de aceitação diz respeito – *Com quem é que gostas de brincar na sala?* -, ao observar-se a Tabela 5., conhece-se que o Mar. (6 anos), o J. B. (4 anos), o W. (6 anos), o X. (3 anos) e a N. (5 anos) foram as crianças mais escolhidas, como se pode ver na tabela 6.

Tabela 6

Crianças mais escolhidas na segunda questão de aceitação

Crianças mais escolhidas na segunda questão de aceitação		
Crianças Escolhidas	Crianças que escolheram	Frequência
Mar. (6 anos)	W. (6 anos); Dh. (5 anos); W. (6 anos)	3
J.B. (4 anos)	Nar. (4 anos); Mi. (4 anos)	2
W. (6 anos)	Rol. (5 anos); Mar. (6 anos)	2
X. (3 anos)	Ma. (4 anos); H. (4 anos)	2
N. (5 anos)	Bz. (5 anos); Di. (5 anos)	2

No que respeita às escolhas recíprocas, ainda relativamente à segunda pergunta de aceitação, a Til. (4 anos) e a E. (5 anos) escolheram-se uma à outra.

Em relação à terceira e última pergunta de aceitação – *Com quem é que gostas de brincar no recreio?* -, o Mar. (6 anos), a N. (5 anos), a Ma. (4 anos) e o Di. (5 anos) foram as crianças mais escolhidas, tal como se pode comprovar através da seguinte tabela:

Tabela 7

Crianças mais escolhidas na terceira questão de aceitação

Crianças mais escolhidas na terceira questão de aceitação		
Crianças Escolhidas	Crianças que escolheram	Frequência
Mar. (6 anos)	Lu. (5 anos); Dh. (5 anos); D. (5 anos) e W. (6 anos)	2
Ma. (4 anos)	L. (5 anos); Gari. (5 anos)	2
Di. (5 anos)	Ma. (4 anos); N. (5 anos)	1
N. (5 anos)	Rol. (5 anos); Bz. (5 anos)	1

Relativamente às escolhas recíprocas, em que a criança escolhe outra e é escolhida pela mesma, o Nar. (4 anos) e o J. B. (4 anos) escolheram-se um ao outro e o W. (6 anos) e o Mar. (6 anos) também se escolheram mutuamente.

Por fim, através do Anexo Z – tabelas Z7 e Z8, compreende-se as relações e escolhas existentes entre este grupo de vinte crianças. Ainda ao observar-se estas tabelas e tendo em conta as escolhas feitas pelas crianças conseguem-se observar as amizades que vão sendo estabelecidas e que baseiam essencialmente no género, uma vez que a maioria das escolhas feitas pelas crianças ou são entre crianças do género feminino ou entre o género masculino.

3.5.2. Observação das interações entre crianças de idades diferentes

Ao centrarmos a atenção à matriz dos registos fotográficos (cf. Anexo N), à sua matriz associada (cf. Anexo U) e na matriz das notas de campo (cf. Anexo T), consegue perceber a que níveis as interações entre crianças não só de idades diferentes mas também de idades aproximadas se manifestam.

Com base nos registos fotográficos, no que respeita às crianças mais novas, salienta-se a *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* que é representada por três momentos fotografados sempre nos momentos destinados ao *brincar*, entre crianças de 4 e 5 anos de idade e entre crianças de 3 e 5 anos de idade, como se observa seguidamente:

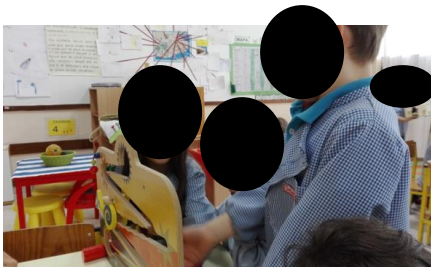


Figura 1. Interação entre crianças com 4 e 5 anos



Figura 2. Interação entre crianças com 3 e 5 anos



Figura 3. Interação entre crianças com 3 e 5 anos

Relativamente à matriz das notas de campo (cf. Anexo T), também se constatou através das mesmas que em relação às crianças mais novas, se observam várias situações em que aprendem com as crianças mais velhas do grupo, em que as crianças se vão tornando mais capazes de realizar determinadas ações com a ajuda de pares mais competentes.

Ao observar-se a matriz das notas de campo (cf. Anexo T, Tabela T1), consegue-se constatar através de sete situações observadas, o sentido de responsabilidade das crianças mais velhas em relação às crianças novas do grupo, tal como se pode observar na seguinte nota de campo:

Durante a sessão de ginástica, as crianças tinham de lançar a bola para cima e apanhá-la. Algumas crianças não conseguiam lançar a bola para cima, acabando por a lançar para a frente. X.: (Lança a bola para a frente, tendo ido para junto do V.) V.: (Baixa-se para ficar ao nível do X.) “Toma a bola, X.” X.: (Recebe a bola com as duas mãos e sorri.) (Nota de Campo n.º 108 do dia 28 de novembro de 2017)

Estas situações são caracterizadas sobretudo pela preocupação das crianças mais velhas em ajudar a despertar a bata, “ensinar” a realizar um jogo de mesa e até mesmo a ajudar na concretização de atividades dirigidas por um dos adultos da sala.

No que respeita às crianças mais velhas como às mais novas do grupo, observei duas situações de aprendizagem mútua, em que as crianças mais novas e mais velhas fizeram descobertas em parceria, em pequeno e em grande grupo ou a pares (cf. Anexo U).

Com base nas notas de campo, compreende-se a importância da interação entre crianças de diferentes idades, uma vez que também se traduz no sentido de respeito/igualdade, uma vez que as crianças foram, gradualmente começando a escutar o *outro*, dando-lhe mais tempo e espaço para intervir, e foram igualmente manifestando preocupação com as suas opiniões e vontades, tal como se pode comprovar através da seguinte descrição:

Na área da biblioteca, a Di. e a Bz. brincavam às cabeleireiras. A Di. encontrava-se sentada na cadeira, vestida com as roupas das “trapalhadas” e a Bz. estava com o secador com o secador na mão, secando o cabelo à Di. No entanto, a Bz. só começou a secar o cabelo à Di. depois de a questionar para perceber o que é que a criança queria que ela fizesse na brincadeira. Durante este momento de faz-de-conta, tanto a Di. como a Bz. se mostraram atentas de modo a construir uma situação de brincadeira que fosse respeitadora para ambas as partes. (Nota de Campo n.º 84 do dia 27 de outubro de 2017)

No que se relaciona com a entajuda entre as crianças do grupo, que envolvem tanto, crianças de idades aproximadas mas também de diferentes idades. Ao observar-se a matriz relativa aos registos fotográficos (cf. Anexo U), evidenciam-se cinco momentos de entajuda, como: ajudar a apertar a bata, a ajudar a calçar, arrumar jogos; no entanto observam-se outras duas situações, uma no exterior, no recreio e a outra na casa de banho em que as crianças mais velhas envolvidas revelam sentido de responsabilidade em relação às crianças mais novas do grupo:



Figura 4. Interação entre crianças com 3 e 5 anos



Figura 5. Interação entre crianças com 3 e 6 anos

Todas estas situações antes apresentadas foram iniciativas tomadas apenas pelas crianças, não existindo o incentivo do adulto.

Através da matriz das notas de campo (cf. Anexo T), também se percebe de facto, que é na entreajuda que se observam os maiores benefícios e que se observam mais situações, num total de doze. Nestas situações, observam-se interações entre crianças de idades diferentes, sobretudo com um ou dois anos de diferença, tal como se pode comprovar através da seguinte situação: “I: “*Quero ajudar o X. a pôr a farinha no bolo-rei.*” X.: (Abre a cola.) I: “*Agora tens de pôr cola.*” X: (Coloca a cola.) I: (Agarra na mão do X.)” (Nota de Campo n.º 127 do dia 4 de janeiro de 2018).

No caso do desenvolvimento da autonomia/independência verifiquei através dos três registos fotográficos (cf. Anexo U), em que as crianças realizam ações sem o auxílio do adulto, nem de outra criança, como é o caso do H. (4 anos) que se encontra concentrado a recortar uma imagem de uma revista e o J. B. (4 anos) que se encontra a colocar pasta de dentes na sua escova de dentes.

Por fim, constatei que na relação com os *outros*, nos momentos de *brincar*, tanto na sala como no exterior as interações entre as crianças são maioritariamente positivas, em que todas partilham os espaços, os materiais e interagem entre si, independentemente das idades.

3.5.3. Perceção da educadora cooperante, da auxiliar de ação educativa e dos encarregados de educação sobre a interação entre um grupo de crianças com diferentes idades

A importância da interação entre crianças de diferentes idades, revela-se nas crianças mais novas e nas mais velhas. De acordo com o que é dito pela educadora, “os mais velhos fazem “coisas” que os mais novos interiorizam por verem e viverem”. No ponto de vista das crianças mais velhas, a educadora considera que “os mais velhos aprender a esperar, a serem mais solidários”. Esta importância da interação entre as crianças de diferentes idades, traduz-se também na aprendizagem mútua, em que “aprendem uns com os outros”.

Estas interações observáveis, resultam em benefícios para o desenvolvimento da criança e, segundo a educadora, estes mesmos benefícios traduzem-se “de forma mais segura ao nível social e depois a nível cognitivo”.

Ainda, quando questionada em relação à constituição de grupos heterogéneos, a educadora admite a incapacidade de “se chegar” às crianças mais novas do grupo, uma vez que “é um problema com que [se debate] sobretudo quando [tem] por exemplo uma ou duas crianças de três anos que acabam por andar um pouco perdidas”. No que respeita à sua preferência de grupos de idades aproximadas ou de idades distintas, a educadora revela algumas dúvidas, uma vez que será uma questão que a vai acompanhar “grupos homogéneos ou heterogéneos?”.

Ainda, com base na matriz construída com base no inquérito por questionário realizado à AAE, sabe-se que esta prefere salas heterogéneas a salas homogéneas. Esta preferência evidenciada pela AAE é acompanhada pelos vários benefícios que considera existirem na interação entre crianças de diferentes idades, como é o caso da autonomia/independência, desenvolvimento da linguagem, a relação com os outros, o desenvolvimento da comunicação e por fim, o desenvolvimento emocional, tal como se observa através das escolhas apresentadas pela AAE no Anexo W.

No que se relaciona com os inquéritos por questionários aos EE’s verifica-se entre os vinte e cinco EE’s, dezanove responderam e entregaram os questionários. Assim, tendo por base os dados disponibilizados, verifica-se que a maioria dos EE’s atribui importância à interação entre crianças de diferentes idades, uma vez que à pergunta n.º 3: *Na sua opinião, existem maiores benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento do seu(sua) filho(a) em salas?*, dezasseis EE’s responderam indicando “salas heterogéneas” como resposta e três EE’s responderam escolhendo a opção “salas homogéneas” (mesmas idades).

Em relação às ações das crianças mais velhas em relação às mais novas, alguns EE’s consideram existir um sentido de responsabilidade em relação às mais novas, tal como se pode comprovar através da resposta ao questionário – EE1: “para os mais velhos “ensina-os” a ajudar, tratar do mais novo, o membro mais “fraco” e até mesmo “os maiores sentem-se mais responsáveis e querem às vezes cuidar e proteger os mais pequenos”.

Relativamente às mais crianças mais novas, um EE refere que “os mais novos junto com os mais velhos aprendem mais” e “do ponto de vista dos pequenitos: ao copiarem o que os maiores fazem, estão a aprender, e acabam por desenvolver mais rapidamente” (Resposta ao questionário – EE2).

No que respeita às crianças mais novas e também às mais velhas, os EE’s consideram ser importante a interação entre elas, uma vez que irão conhecer o significado de “Respeito/Igualdade”, na medida em que as crianças irão “conhecer melhor como se devem relacionar com os mais velhos”, mas também estas interações fazem “respeitar os outros seres humanos e entendê-los[-ão] independentemente da idade”.

Estas mesmas interações também se traduzem, segundo os EE’s na aprendizagem mútua, na entreatajuda, na partilha, no desenvolvimento da linguagem, no desenvolvimento da autonomia mas também no crescimento das crianças, uma vez que as interações entre crianças de diferentes idades “ajuda no desenvolvimento global das crianças” (Resposta ao questionário EE18).

Ainda no que respeita aos Inquiridos por Questionários respondidos pelos EE’s, ao observar a matriz (cf. Anexo V), dezasseis consideram que as interações entre crianças de diferentes idades conduzem a benefícios a nível da relação com os outros e catorze dos EE’s consideram que os benefícios se traduzem ainda na autonomia/independência, no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento da comunicação. Ainda assim, dois EE’s consideram que também existem benefícios a nível da “compreensão” e do “sentido de responsabilidade dos mais velhos com os mais pequenos”. Por fim, dezasseis EE’s demonstram valorizar, através das suas respostas, as salas heterogéneas, ao contrário de três EE’s que preferem as salas ditas homogéneas.

Ao debruçarmo-nos sobre a realidade de salas heterogéneas, é importante compreender a perspetiva/ ideia que as equipas educativas têm de sala heterogénea, é neste sentido que através do inquérito por entrevista realizado à educadora e do inquérito por questionário preenchido pela AAE que compreendemos quais as definições de uma sala com crianças de idades diferentes, na perspetiva destes dois elementos educativos.

Tendo por base o inquérito por entrevista realizado à Educadora Cooperante e a organização de tratamento de dados associada à mesma, que é apresentada no Anexo X, relativamente à definição de sala heterogénea, esta é definida pela educadora como “grupos com seis, quatro e cinco ou seis anos de idade juntos”. No entanto, esta definição de sala heterogénea também pode ser associada a grupos com a mesma idade, uma vez que, segundo a educadora da sala 2 “podemos ter um grupo de crianças de quatro anos, ou de três ou cinco anos, e ser heterogénea, na medida em que as crianças não têm o mesmo desenvolvimento social, cognitivo e emocional”.

De acordo com a matriz apresentada no Anexo W, compreende-se que as salas heterogéneas, segundo a AAE são encaradas pelos adultos, como “um desafio que ensinam a lidar com diferentes tipos de aprendizagem”. Relacionado com estes tipos de aprendizagem, também se encontra o significado de sala heterogénea, na perspetiva deste elemento da equipa educativa de sala, que considera ser importante conhecer as crianças – “é importante analisar cada criança para diagnosticar o seu nível de aprendizagem”. Assim, também é importante pôr em prática uma pedagogia diferenciada, uma vez que, segundo a AAE, “uns aprendem rápido, aprendem com metodologia diferente e contextualizada, outros não”.

No que respeita à promoção de interação entre crianças de diferentes idades, ao focarmo-nos do inquérito por entrevista realizado à educadora e no inquérito por questionário preenchido pela AAE, consegue-se observar através dos Anexos X e W, que as respostas destes dois elementos se complementam.

Segundo a educadora, sabe-se que esta considera que esta promoção pode partir do adulto, mas também poderá partir das crianças. Relativamente à promoção por parte dos adultos, neste caso a educadora, promove a interação entre as crianças mais velhas e as mais novas, quando faz “trabalhos mais orientados”, em que as crianças que se encontram interessadas em participar, participam independentemente da idade. No que diz respeito às interações entre as crianças, estas também as promovem, através das interações que estas vão criando, nas palavras da educadora, “as crianças são as primeiras a fazê-lo, através das amigas que criam, tornam-se amigos e não veem as idades”.

Sendo a sala 2, uma sala com crianças de diferentes idades, o adulto, neste caso a AAE valoriza esta característica, promovendo a interação entre estas crianças através de momentos de grande grupo – “jogos, construção de histórias e mímicas”, acreditando então que estes momentos possibilitam a interação entre as crianças mais novas e as mais velhas da sala.

3.6. Considerações sobre a Investigação

Após a recolha de dados e a apresentação dos resultados, é importante proceder-se à triangulação “das fontes de dados [que] é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes” (Stake, 2009, p. 126), ainda autores como Yin (1993), Hamel (1997) e Flick (2004), apresentam a triangulação como sendo uma estratégia de validação, na de modo a tornar possível a combinação de metodologias para um estudo do mesmo fenómeno.

Tendo por base o tema da investigação – *Interações entre crianças de diferentes idades*, torna-se possível analisar e compreender o modo como um grupo de crianças com idades diferentes interagem entre si respondendo às questões principais deste processo investigativo:

Para responder à questão *Como um grupo de crianças, com idades diferentes, interagem entre si?* - com base nas notas de campo e nos registos fotográficos, verifiquei interações mais frequentes entre as crianças de 4 e 5 anos e também entre as crianças com 3 e 4 e ainda, entre os 3 e 5 anos, embora com menor frequência. As interações foram ocorrendo sobretudo entre crianças com diferenças de um ano de idade (cf. Anexo Z). Também verifiquei as interações entre as crianças foram ocorrendo, sobretudo nos momentos de iniciativa das crianças – *brincar* – na sala e no espaço exterior, muito particularmente ao do jogo simbólico – *brincadeira faz-de-conta*.

No que respeita às interações que mais se observam entre as crianças de diferentes idades neste grupo estão relacionadas sobretudo com: a ajuda; a partilha; a aprendizagem mútua e o respeito. Tendo por base os resultados observados através dos testes sociométricos, constatei sobretudo dois aspetos, por um lado a existência de afinidades que são, mútuas e outras que são unilaterais, e por outro, que as amizades são estabelecidas sobretudo entre crianças de idades aproximadas e do mesmo género –

tanto no caso das crianças mais novas, bem como no caso das crianças mais velhas, mas também entre crianças do mesmo género. Estas preferências podem ser justificadas podem estar relacionadas com o facto de crianças já se encontrarem na mesma sala de JI pelo segundo ou até mesmo terceiro ano consecutivo, conhecendo-se assim umas às outras.

No que se relaciona com a questão, *Como os adultos percebem a interação entre um grupo de crianças com idades diferentes?* - ao analisar-se os dados provenientes da entrevista à educadora e questionários aos EE's e à AEE, constato que todos os intervenientes consideram que a interação entre crianças de diferentes idades traz, diversos benefícios para as crianças, como: relação com os outros; a autonomia/independência; o desenvolvimento da linguagem, da comunicação, desenvolvimento emocional e aumento, da responsabilidade das crianças mais velhas em relação às mais novas do grupo. Segundo a entrevista realizada à educadora e o inquérito por questionário realizado pela AAE, percebe-se que perante um grupo constituído por idades diferentes, os adultos procuram e terão de promover a interação entre estas crianças de idades diferentes. Esta promoção poderá ser verificada através de jogos, mas também através de atividades orientadas pelo adulto.

Ao centrar-me nos resultados alcançados, verifiquei que as crianças mais novas “que são encorajadas, confortadas e cuidadas pelas mais velhas, mais tarde serão capazes de as imitar quando elas próprias se tornarem as mais velhas do grupo” (Teixeira et al., 2011, p. 58) e que esta interação mobiliza as crianças, particularmente as mais novas, além das suas capacidades. É neste seguimento que poderão surgir, como se observa através dos resultados apresentados e da investigação apresentada, as primeiras amizades, uma vez que “as crianças não precisam não só de observar e reproduzir um leque variado de atitudes, mas também de encontrar companheiros entre os seus pares para partilhar, complementar ou suplementar os seus interesses de formas diferentes.

A verdade é que a “heterogeneidade geracional” (Niza, 1996, p. 146), que é encarada como a constituição de um grupo com crianças de características diferentes, que se acredita ser uma das características enriquecedoras de qualquer processo educativo.

No seio de um grupo de crianças de idades diferentes, cabe então ao educador manter-se atento às relações estabelecidas entre as crianças, apoiando “as interações e relações no grupo, [e que] contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com os outros” (Silva et al., 2016, p. 25).

Como nota conclusiva e, tendo por base o que é afirmado por Teixeira et al. (2011), “os benefícios da educação não graduada [baseiam-se] nas diferenças entre as crianças, levando a melhores resultados em termos de desenvolvimento intelectual e social” (p. 58).

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Terminada a PPS II e, encontrando-me prestes a tornar-me Educadora de Infância, considero que tanto a minha prática na valência de Creche, como na valência de JI, contribuíram para a minha aprendizagem enquanto futura profissional de Educação.

Inicialmente, lembrando a PPS I e recordando também a minha intervenção da PPS II quis estar sempre disponível tanto para acompanhar as crianças nas suas descobertas, mas também em partilhar momentos com as famílias, valorizando-as e também estabelecer um trabalho colaborativo com as equipas educativas.

Tanto na minha experiência em Creche como em JI, percebi de modos diferentes, o quão é importante a existência de articulação entre os adultos de sala, o quão importante é o trabalho colaborativo. No entanto, este trabalho colaborativo não se cinge apenas à equipa educativa de sala, mas também ao trabalho e a parceria construída com as famílias. É verdade que todas as famílias são diferentes, as características são diversas, os pontos de vista são distintos, mas é importante que a equipa educativa se adapte a cada uma delas e que se mostre disponível para conversar e *abraçar* todas elas, escutando-as e apoiando-as no desenvolvimento de cada criança. Assim, o “envolvimento dos pais no processo educativo e na tomada de decisões educacionais resultará, como objetivo geral, numa escola democrática e igualitária, em que [todos] têm direito à participação ativa no trabalho a desenvolver” (APEI, 2009, p. 41).

No que respeita à relação estabelecida com os dois grupos de crianças da Creche e de JI, procurei sempre observar e escutar para perceber quais as características, potencialidades, fragilidades e interesses das crianças. Tendo estado em prática constante, nas duas valências, adotei desde cedo uma postura observadora e ativa, de modo a estar presente no dia-a-dia das crianças e partilhando descobertas com as mesmas.

Relativamente à Creche, tendo o grupo de crianças entre os 12 e os 36 meses, foi necessário adotar uma postura positiva e segura, de modo a que as crianças vissem em mim um adulto de referência. No entanto, inicialmente, foi necessário dar tempo e espaço às crianças para que se adaptassem à minha presença e gradualmente ir

partilhando momentos, experiências, passando pelas atividades de sala, os momentos de higiene e os restantes momentos da rotina diária.

No que respeita ao JI, procurei sempre escutar as crianças dar-lhes tempo de experimentação, tempo para pensarem, para agirem e refletirem. À medida que fui conhecendo as crianças e que fui estabelecendo uma relação com as mesmas, considerei ser necessário adotar uma postura e um acompanhamento diferenciados, tendo em conta as idades e necessidades do grupo. Enquanto adulto de sala procurei que as crianças tivessem sempre uma participação ativa, que fossem agentes da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) em todos os momentos da rotina diária.

Tendo as duas investigações das Práticas Profissionais Supervisionadas incidido na heterogeneidade dos grupos, foi importante observar e compreender o tipo de interações que eram estabelecidas entre as crianças. Este olhar atento permitiu-me valorizar certos momentos, como o *brincar*, a ida à casa de banho, o acordar – no caso da valência da creche -, os momentos de comunicação – tanto na Creche como no JI. O facto de os grupos serem heterogéneos relativamente às idades fez-me perceber que todas as crianças têm algo para aprender mas também para ensinar umas às outras. Por fim, esta mesma aprendizagem também é verificada na parceria criada entre adulto-criança, uma vez que existe uma troca de experiências, e conhecimentos de adulto para criança, mas também da criança para o adulto (Moura, 2014).

Outro dos aspetos no qual me centrei e sobre o qual refleti ao longo dos dois módulos da PPS, diz respeito ao ambiente educativo, ambiente esse que é constituído por vários elementos. Assim segundo Friães (2013) a ação tem que “se centrar na socialização”, que promova a troca de conhecimentos e que influencie positivamente o crescimento da criança e que conduza à criação de um ambiente estimulante.

Ao longo das mudanças que as salas foram sofrendo tanto na PPS I como na PPS II, consegui compreender que de facto, o espaço “precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar sensação de controlo sobre o seu mundo imediato”, uma vez que as crianças se encontram em constante desenvolvimento, e por isso, o espaço deve ser melhorado em prol das crianças, tal como nos diz Forneiro (1998). Estas alterações que se podem traduzir em trocar as áreas

da sala por outras, inserir novos materiais, podem ser encaradas como a “expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, [por isso é] indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p. 26).

Sendo o *brincar* considerado como “a forma através da qual as crianças podem expressar as suas emoções, construir relações com os *outros* [itálico meu] e ser especialista em experiências difíceis⁹” (Provence, Pawl & Fenichel, 2009, p. 1), desde cedo que privilegiei os momentos do *brincar*, acreditando que através das brincadeiras também se fazem aprendizagens.

Sendo o/a educador/a o adulto de referência na Creche e no JI, cabe-lhe então, dar atenção “e escutar as crianças, ao longo . . . do dia [uma vez que lhe] permite perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer” (Silva et al., 2016, p. 24).

Assim, tendo assumido uma postura de escuta, tendo dado atenção às afirmações, às dúvidas, aos interesses, gostos e vontades das crianças, também senti a necessidade de refletir sobre tudo o que era feito com e para as crianças.

Tendo assumido uma postura reflexiva diária e semanal, ao longo dos dois módulos da PPS, percebi que a reflexão deve acompanhar a prática de qualquer educador/a de infância. Este processo reflexivo permite assim que o/a educador/a perceber quais as estratégias que se adequam ao grupo, quais as mudanças que a sua prática tem de sofrer, por isso “a autoavaliação da intervenção do/a educador/a e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação” (*idem*, 2016, p. 18). Por fim, a reflexão permite também avaliar o “processo [e] permite também saber em que medida as crianças se envolv[em] nas atividades e projetos [,] quais as aprendizagens que vão realizando (*idem*, 2016, p. 18) Através desta avaliação serei capaz de ajustar o meu planeamento, a minha ação e as minhas intenções pedagógicas não só ao grupo, mas a cada criança, como ser individual.

⁹ Tradução livre da língua inglesa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo terminada a última componente da PPS, que se desenvolveu no contexto de JI, é essencial salientar a importância que todas as experiências que dela advieram para a construção da minha identidade profissional.

Assim, encontrando-se ciente da importância que esta experiência assume na nossa formação acadêmica, enquanto futuras profissionais, é então fundamental salientar algumas das aprendizagens da prática em JI, nunca esquecendo a creche e a prática desenvolvida na mesma.

Inicialmente, desde cedo que me encontrei ciente da existência dos vários elementos no processo educativo, em torno da criança, sendo eles: as crianças; as famílias e a equipa educativa. Assim, este período da PPS possibilitou-me não só perceber esta importância destes elementos, mas também intervir para e com os mesmos.

Relativamente às crianças, as suas características e interesses estiveram sempre acima de qualquer ideia por mim pré-concebida, assim foi importante relembrar-me diariamente de que “o trabalho [seja ele em berçário, seja em creche ou] em jardim-de-infância tem de ser pensado de forma a respeitar as características individuais de cada criança” (Cardona, 1992, p. 11). A valorização e o respeito pelos “interesses e as atividades habituais das crianças [conduziram à abertura de] novos horizontes” (Forneiro, 1998, p. 253), em qualquer espaço da instituição. Para além disso, ao longo de toda a prática procurei corresponder aos interesses das crianças, dando-lhes voz, tempo e espaço, uma vez que estive sempre consciente de que as crianças, são de facto, *atores sociais*, capazes de realizar as suas descobertas e interações, por si só.

No que respeita às famílias, o elemento tão importante do processo educativo, com o qual o educador deve procurar estabelecer uma parceria de modo a promoverem – as famílias e o educador, o bom desenvolvimento e crescimento da criança. Assim, valorizar as características individuais das famílias, deve ser uma das principais intenções de qualquer educador, uma vez que lhe cabe “perceber as potencialidades e as dificuldades de cada família, procurando estabelecer momentos de diálogo, de partilha

das conquistas das crianças e sobretudo transmitir confiança e segurança às [mesmas].”
(Excerto da reflexão semanal de 16 de outubro a 20 de outubro de 2017)

Em terceiro lugar, mas assumindo igual importância que os elementos anteriores, encontra-se a equipa educativa. Tendo estabelecido desde os primeiros momentos uma parceria de colaboração com a equipa educativa, considero que processo educativo sem a presença de uma AAE, não teria o mesmo significado, uma vez que para além de ser outro profissional na sala, é acima de tudo mais uma pessoa que auxilia, escuta e se mantém presente na vida das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Outros dos elementos que considero que estiveram presentes ao longo da minha ação e que pretendo que esteja sempre presente na minha prática futura, diz respeito à avaliação e à reflexão. Esta importância verifica-se uma vez que “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar, sendo sem a disponibilidade para mudar (Freire, 1996, p. 22).

Em suma, e encontrando-me futuramente em constante reflexão e avaliação da minha ação, pretendo valorizar quer as crianças, quer as suas famílias, escutando-as, observando-as, dando-lhes tempo e estabelecer um trabalho de parceria com a equipa educativa, com o fim de construir um processo e ambiente educativo adequados.

REFERÊNCIAS

- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *In Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 40, 95-103.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). *A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. 110-137.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2009, janeiro/abril). *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: APEI.
- Barros, L. M. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogéneos : um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho) Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/690>
- Bassey, M. (2003). *Case study research in educational settings*. Londres: Open University Press.
- Bastin, George (1980). *As Técnicas Sociométricas, Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bona, A. (2011) Interação entre pares. In *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil*.
- Cardona, M. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. In *Cadernos de Educação de Infância*. Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na Creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.^a série), 13-34.

- Estrela, M. (1999). Ética e Formação Profissional dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 27-35.
- Fernandes, N. (2009). *Infância e Direitos. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” – *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (s.d.). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 273-291.
- Fisher, J. (2007). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores, 21-39.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna* (6ª série), 13 – 33.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M., *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 229-281.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Paz e Terra.
- Friães, R. (2013). *A Prática em contexto profissional na formação inicial – perspectivas de estudantes* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa)
Consultado em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10554/1/ulsd067340_td_tese.pdf

- Gallimore, R. & Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: teaching, schooling, and literate discourse. In I., M. Moll (ed.) *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 175-205.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A Avaliação na Educação Pré-Escolar e a Utilização do Portfólio. In. J. C. Morgado et al, *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos e Perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. Braga: Universidade do Minho, 1104-1121
- Hamel, J. (1993). *Case study methods*. London: SAGE Publications.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris: L' Harmattan.
- Hinde, A. (1976). On describing relationships. In *Journal of Child Psychology*. Nova Iorque, 17-19.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). Lisboa: Edições Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G. (1998) The Benefits of the Mix. *Cild Care Information Exchange* 46-49
- Ladd, G. & Coleman, C. (s.d.). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B., Chaves A. & Vasconcelos, T. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2010). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 119-166.
- Marcolino, S., Mello, S. & Folque, M. (2016, julho/dezembro) Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, 2, 23-135.

- Mata, L. (1958). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 20, 49-65.
- Moura, J. (2014). *Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3795>
- Niza, S. (1996). *O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho et al (Ed.) Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora, 137-159
- Nortway, M. & Weld, L. (1957). *TESTES SOCIOMÉTRICOS um guia para professores*. Livros Horizonte.
- Oliveira, C. (2011). *A heterogeneidade etária na sala de actividades do Jardim-de-Infância*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo) Consultado em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1371/1/Carina_Oliveira.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e Diferenciação. *Revista Escola Moderna*, 12 (5), 35 - 38.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Provence, S., Pawl, J. & Fenichel, E. (2009). This Issue and why it matters. In *Zero to Three*. National Center for Infants, Toddlers, and Families. 30, 1.
- Rasmussen, M. F. (2005). *Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs*. Extension Extra, 15013.
- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf>
- Rodríguez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 25–29.
- Rosa, J. (1994). *Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança em Jardim de Infância*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica
- Rosa, M. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-267.
- Sarmiento, M. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, 26, 361-378.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55 (5), 1-15.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simão, A. & Frison, L. (2013). Autorregulação da Aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. In *Cadernos de Educação*, 45.
- Soares, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de Regulação Ético-deontológica (Carta Ética)*. Porto: SPCE.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2016). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (4.^a ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In Rabello de Castro, L. & Besset, V. *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387-408.

- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Unesco (2003). *Superar a Exclusão Através de Abordagens Inclusivas na Educação: UM DESAFIO & UMA VISÃO*. França: Secção da primeira infância e educação inclusiva.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101-128.
- Vásquez, R. & Angulo, R. (2003). Introducción a los estudios decasos. *Los primeros contactos com la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ventura, C. & Simões, A. (2015). *Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vygotsky, L. (1998). *A Formação Social da mente*. Brasil: Martins Fontes.
- Wood, D, Bruner, J & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (2005). Estudo de Caso. *Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

OUTROS DOCUMENTOS

- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2013-2016)
Plano Estratégico do Agrupamento (2016-2017)