

0 GRUPO HETEROGÊNICO NO MODELO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Priscila Zacarias Carvalho

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

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

0 GRUPO HETEROGÉNEO NO MODELO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Priscila Zacarias Carvalho

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Não seria possível a concretização deste trabalho sem o apoio e ajuda de todos os que estiveram à minha volta. Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, que é a primeira pessoa a torcer por mim, a incentivar-me, a apoiar meu sucesso. Obrigada, mãe, pois, sem ti, nada disto seria possível.

Às minhas colegas, Ana Flávia e Sofia, que muito me ajudaram também, através das partilhas de experiências, receios e dificuldades.

À organização socioeducativa e equipa educativa que me receberam e acolheram da melhor forma possível. Pela partilha de experiências e saberes que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Agradeço, também, às crianças do grupo com que intervimos. sem elas, não seria possível a realização desta etapa.

Agradeço à professora Ana Simões, por acreditar em mim e me ajudar a progredir, a dar o meu melhor.

Ao Nuno, pela gentil disponibilidade.

A todos, muito obrigada por terem feito parte deste processo muito importante na minha vida.

RESUMO

No âmbito da formação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, como resultado da Prática Profissional Supervisionada I, foi elaborado o presente relatório que ilustra todo o percurso vivenciado. A ação prática decorreu ao longo de quatro meses, do dia 07 de outubro de 2019 a 24 de janeiro de 2020, na valência de pré-escolar. A sala de atividades era composta por um grupo de vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos.

Neste processo da ação pedagógica, foi possível delinear as intencionalidades educativas, assim como intervir nas diversas dimensões do processo educativo, como a observação, documentação, planeamento, avaliação. Como instrumento da prática, foi construído um portefólio ao longo do processo, como forma de suporte para a reflexão sobre a prática, com notas de campo, reflexões diárias e semanais.

Como parte da ação educativa, foi realizada uma investigação em jardim de infância sendo a problemática identificada sobre a composição heterogénea do grupo numa sala de atividades que se rege pelo Movimento da Escola Moderna. O estudo teve como principal objetivo compreender de que forma esta composição heterogénea do grupo influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Através de uma metodologia de natureza qualitativa e do método de estudo de caso, recorreu-se às seguintes técnicas de recolha de dados: observação direta (participante e não participante), consulta documental, entrevista à educadora cooperante e a aplicação de um inquérito por questionário às famílias das crianças.

Os resultados obtidos permitem chegar a algumas conclusões: através das observações realizadas, as crianças com diferentes idades têm uma interação de cooperação e entreaajuda, i) nos momentos da higienização; ii) nos momentos da refeição; iii) nos vários tempos da rotina como nas atividades/projetos; e iv) por incentivo do adulto. Para os pais e para a equipa educativa, a constituição do grupo de forma heterogénea é uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois esta fomenta a cooperação e entreaajuda entre as crianças, justificando que estes princípios são essenciais para uma educação de qualidade.

ABSTRACT

As part of the training of the Master in Pre-School Education, as a result of Supervised Professional Practice I, this report was prepared that illustrates the entire experience. The practical action took place over the course of four months, from October 7, 2019 to January 24, 2020, in the preschool environment. The activity room consisted of a group of twenty-four children aged between 3 and 5 years.

In this process of pedagogical action, it was possible to outline educational intentions, as well as to intervene in the various dimensions of the educational process, such as observation, documentation, planning, evaluation. As a tool for practice, a portfolio was built throughout the process, as a way of supporting the reflection of the practice, with field notes, daily and weekly reflections.

As part of the educational action, an investigation was carried out in a kindergarten, the problem being identified about the heterogeneous composition of the group in an activity room governed by the Modern School Movement. The main objective of the study was to understand how this heterogeneous composition of the group influences children's development and learning.

Through a qualitative methodology and a case study approach, the following data collection techniques were used: direct observation (participant and non-participant).

The results obtained allow us to reach some conclusions: through the observations, children with different ages have an interaction of cooperation and mutual help, i) at the moments of hygiene; ii) at meal times; iii) in the various times of the routine as in the activities / projects; and iv) by adult incentive. For parents and the educational team, the formation of the group in a heterogeneous way is an asset for the development and learning of children, as this fosters cooperation and mutual assistance between children, justifying that these principles are essential for a quality education.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA | 3 |
| 2.1. O contexto socioeducativo e o meio envolvente | 4 |
| 2.2. Equipa Educativa | 6 |
| 2.3. Ambiente Educativo | 7 |
| 2.4. Crianças..... | 10 |
| 2.5. Famílias..... | 13 |
| 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA | 14 |
| 3.1. Intenções para a ação | 15 |
| 3.1.1. Para com as crianças | 15 |
| 3.1.2. Para com a equipa educativa..... | 16 |
| 3.1.3. Para com as famílias | 17 |
| 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA | 21 |
| 4.2. Revisão da literatura..... | 23 |
| 4.2.1. Pressupostos teóricos..... | 23 |
| 4.2.2. O grupo heterogéneo no MEM..... | 25 |
| 4.2.3. Outras perspetivas sobre a heterogeneidade dos grupos em Jardim de Infância..... | 26 |
| 4.3. Roteiro metodológico e ético | 29 |
| 4.4. Apresentação e discussão dos dados | 31 |
| 4.4.1. Resultados obtidos através da observação direta..... | 31 |
| 4.4.2. Resultados obtidos pela aplicação do inquérito por questionário às famílias das crianças | 36 |
| 4.4.3. Resultados obtidos pela realização do inquérito por entrevista à educadora cooperante..... | 38 |
| 4.5. Algumas conclusões da investigação | 38 |
| 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA..... | 42 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 48 |
| REFERÊNCIAS | 50 |
| ANEXOS..... | 56 |

| | |
|--|----|
| ANEXO A..... | 57 |
| PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II | 57 |
| (documento noutro anexo, por razões de confidencialidade) | 57 |
| ANEXO B. Avaliação aprofundada de uma criança (documento noutro anexo, por razões de confidencialidade) | 58 |
| ANEXO C | 59 |
| Carta de Apresentação às famílias | 59 |
| ANEXO D. | 61 |
| Pedido de autorização para a construção do portefólio da criança | 61 |
| ANEXO E..... | 63 |
| Guião da Entrevista à Educadora Cooperante..... | 63 |
| ANEXO F..... | 67 |
| Guião do inquérito por questionário aplicado às famílias | 67 |
| ANEXO G | 70 |
| Plano Semanal da sala de atividades | 70 |
| ANEXO H. | 72 |
| Pedido de colaboração às famílias no âmbito do Projeto realizado..... | 72 |
| ANEXO I..... | 74 |
| Organograma da organização | 74 |
| ANEXO J. | 76 |
| Categorias para a análise das situações de cooperação e entreajuda observadas | 76 |
| ANEXO K.Planificações..... | 80 |
| ANEXO L..... | 97 |
| Roteiro ético | 97 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 | 9 |
| Rotina diária do grupo de crianças..... | 9 |
| Nota de campo n.º 2: Tutoria na escrita do nome: | 32 |
| Nota de campo n.º 3: Ajuda na refeição | 32 |
| Nota de campo n.º 4: Cooperação na visita de estudo | 33 |
| Nota de campo n.º 5: Iniciativa de ajuda | 33 |
| Nota de campo n.º 6: Tutoria numa atividade | 34 |
| Nota de campo n.º 7: Apoio no momento de higiene | 35 |
| Nota de campo n.º 8: Imitação de comportamento | 35 |
| Figura 1 | 71 |
| Plano semanal de sala..... | 71 |
| Figura 2 | 75 |
| Organograma da organização | 75 |
| Figura 3 | 87 |
| Sementes | 87 |

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A prática profissional do/a educador/a de infância implica várias dimensões; neste sentido, esta primeira etapa da formação em educação pré-escolar tem como objetivo proporcionar experiências educativas, nas valências de creche e de jardim de infância. O presente relatório diz respeito à experiência educativa em contexto de jardim de infância e proporcionou a integração dos saberes teóricos adquiridos até então, com a ação educativa que o/a educador/a deve ter.

Como parte da construção deste relatório, consta um portefólio que foi construído ao longo de todo o processo, como forma de documentar, registar e refletir sobre a prática. Este instrumento reflete o dia a dia de toda a minha ação (cf. Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância).

O processo de prática ocorreu numa instituição particular de solidariedade social, localizada num bairro pertencente a uma freguesia do concelho de Lisboa. O grupo de crianças era constituído por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Assim, este relatório está organizado em três partes que retratam todo o processo de ação educativa realizado. A primeira parte é referente às caracterizações do contexto socioeducativo, que abrange todos os intervenientes do processo educativo, o contexto socioeducativo, a equipa e o ambiente educativo, as crianças e as famílias das mesmas. Estas caracterizações foram realizadas com base nas observações, notas de campo e consulta dos documentos orientadores da organização e da sala de atividades.

Como resultado de uma reflexão sobre as caracterizações, apresenta-se um segundo capítulo, em que é apresentada a análise reflexiva da intervenção, com o objetivo de planear a ação conforme o contexto envolvente. Assim, fazem parte deste capítulo uma explicação das planificações realizadas, as intenções para a ação para com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Contém, ainda, a avaliação de uma criança do grupo realizada através de um portefólio individual (Cf. Anexo B. Avaliação aprofundada de uma criança) e a avaliação global das intenções educativas indicadas anteriormente, fazendo uma reflexão sobre a concretização das mesmas.

O capítulo três aborda a investigação realizada em jardim de infância. São apresentados todos os processos de investigação: a identificação da problemática (o grupo heterogéneo no modelo pedagógico MEM) assim como a sua justificação e fundamentação teórica, baseada na revisão de literatura sobre a temática em estudo. São, também, apresentadas as opções metodológicas e éticas tomadas no decorrer do processo de investigação. O capítulo termina com a apresentação e discussão dos resultados da investigação.

A segunda parte deste relatório, o capítulo quatro, corresponde a uma reflexão sobre a construção da profissionalidade docente como educador/a de infância, tendo em conta todo o percurso de formação vivido, na creche e no jardim de infância.

Num último capítulo, as considerações finais, refletem, de uma forma geral, as dimensões de todo o processo de aprendizagem realizado e que se vai construindo ao longo da vida.

Por fim, apresentam-se as referências utilizadas em todo o trabalho e os anexos, com informação considerada complementar.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, é apresentado um panorama dos aspetos relacionados com o contexto socioeducativo que está subjacente à organização onde foi realizada a PPS II. A recolha e análise da informação foram essenciais para realizar esta caracterização.

2.1. O contexto socioeducativo e o meio envolvente

Situada numa freguesia pertencente ao concelho de Lisboa, a organização socioeducativa foi fundada em 1975 com o objetivo de dar resposta socioeducativa às famílias daquela região pelo que, no decorrer dos anos, foi se desenvolvendo como uma organização de referência. É um estabelecimento privado sem fins lucrativos, com o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social.

A organização tem uma localização privilegiada no que diz respeito ao meio envolvente: é um bairro com uma composição residencial, com algum comércio local com pequenas lojas e mercearias, um Palácio, um mercado, um jardim botânico e, nas proximidades, existem diversos locais de exposição de artes, museus entre outros recursos culturais que são utilizados com regularidade pela organização. Existem, também, algumas parcerias como, por exemplo, com a junta de freguesia, com quem se realizam atividades em conjunto, como a festa de carnaval, a título de exemplo.

A junta de freguesia, segundo consta no seu *site* oficial, tem uma “variedade de habitantes”. Para dar resposta à população mais carenciada, conta com parceiras como a Santa Casa da Misericórdia. Ainda sob a tutela da junta de freguesia, existem várias IPSS, sendo que se destacam a Associação Portuguesa de Pais e Amigos Cidadão Deficiente Mental, onde algumas pessoas com trissomia 21 que a frequentam vão até a organização socioeducativa realizar algumas atividades gerais.

O contexto socioeducativo tem uma história de 44 anos, sendo que se encontram há 14 anos nas instalações atuais, localizadas na mesma freguesia. Este espaço atual foi remodelado para poder dar resposta às valências de creche e pré-escolar. Assim, a organização socioeducativa conta atualmente com uma sala de berçário com capacidade para dez bebés, quatro salas de creche, sendo duas salas direcionadas a crianças de um ano e duas salas para crianças de dois anos. Na valência de pré-escolar, tem três salas que recebem crianças entre os três e os cinco anos de idade, tendo uma capacidade para vinte e cinco crianças por cada sala.

Relativamente à gestão da organização, conforme a consulta do organograma (cf. Anexo I. organograma da organização socioeducativa), há uma assembleia geral, a que se segue um conselho fiscal. A direção pedagógica é composta por duas diretoras

técnicas, uma responsável pela valência de creche e outra pela valência de jardim de infância.

De acordo com Bush (2011), o modelo em que a organização está mais próxima é o modelo colegial, pois conforme o observado e a consulta documental realizada, a gestão procura partilhar objetivos, acordos e incentiva a participação de todos os atores envolventes da organização para chegarem a um consenso.

A organização conta com 130 crianças, no total; todas as salas têm uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, exceto o berçário que conta com duas auxiliares, para além da educadora. Existe uma auxiliar polivalente que dá resposta conforme a necessidade das salas. Relativamente aos outros serviços, há duas pessoas a colaborar nos serviços administrativos, duas colaboradoras dos serviços gerais e de limpeza, uma cozinheira e um auxiliar de cozinha.

É importante referir os recursos físicos que a organização dispõe. O edifício é composto por quatro pisos, tendo uma secretaria, uma sala de berçário com uma copa, uma sala de repouso do pré-escolar, um gabinete da direção pedagógica, uma sala de reuniões, uma biblioteca e uma sala de arrumações. A valência de creche tem as salas e o espaço de recreio no piso -1, e as salas de jardim de infância estão no piso -2, todas as salas têm grande janelas de vidro e portas que têm acesso ao espaço exterior, o recreio. Há um refeitório para as salas de jardim de infância. Ainda no espaço exterior, há uma sala que é usada para as atividades de enriquecimento curricular.

A organização dispõe de atividades de enriquecimento curricular, a partir das quais se desenvolve um projeto designado “Linguagens da Arte”. Consiste em oficinas que são dinamizadas por colaboradores da área. As oficinas são, “chuva de estórias”, “arte nas mãos”, expressão musical, “o corpo que fala” e a expressão e educação motora.

No seu Projeto Educativo a organização apresenta três pilares que consideram fundamental e sobre os quais é pautada toda a sua prática, (I) inspiração no Movimento da Escola Moderna, (II) componente artística e (III) envolvimento parental. Desta forma, tendo como inspiração o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, é explícita a participação ativa da criança estando esta no centro do seu desenvolvimento e aprendizagem. A missão, os valores e metas apresentados no projeto educativo estão intimamente relacionados com alguns dos princípios deste modelo. A organização tem como missão “nutrir as crianças de pensamento crítico e estético” tendo uma prática pedagógica pautada na democracia e o respeito, a participação e a colaboração (Projeto Educativo, 2019, p. 6).

Niza (2013) refere os princípios e fundamentos do MEM, sendo um deles “a reconstrução cooperada da Cultura” (p. 144). Assim, a organização procura desenvolver, conforme apresentado, o projeto “Linguagem das Artes” sendo este uma das ferramentas que utiliza para pôr em prática um dos seus valores que são estruturais para a ação pedagógica: a “criatividade e inovação”.

No que se refere ao envolvimento parental, as salas têm as “portas abertas” para a participação da família nos mais variados âmbitos, de forma espontânea e/ou também convidada pela equipa (cf. reflexão semanal nº. 10, p. 78).

2.2. Equipa Educativa

A valência de pré-escolar conta com três salas que são designadas por cores: a sala azul, a laranja e a verde. A sala na qual realizei a minha prática foi a azul, que é composta por um grupo de 24 crianças e a equipa educativa por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

A educadora responsável de sala é a educadora TN, que é licenciada em Educação de Infância há 8 anos pela Escola Superior de Educação de Infância Maria Ulrich. Desempenha a função de educadora há 8 anos, sendo estes na mesma organização. Este é o primeiro ano em que a educadora está na valência de pré-escolar. A auxiliar de ação educativa MT coopera na organização há 21 anos, e esteve com este mesmo grupo no ano letivo passado. A sala conta ainda com a auxiliar de ação educativa RQ, que apoia o grupo quando necessário.

A educadora responsável pelo grupo tem o papel de planear, rever e avaliar as atividades realizadas, fazer a avaliação que é “feita com base em alguns documentos como, avaliações descritivas com base nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)* e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) da criança. Todo esse trabalho é realizado em equipa, com a colaboração de todos elementos da equipa (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante).

No decorrer da minha prática, através da observação realizada, posso afirmar que existe um *bom* ambiente de cooperação e entreajuda. A equipa faz regularmente uma partilha das observações e informações das crianças do grupo e decidem, em conjunto, sobre o planeamento das atividades. Também é importante referir que há um *bom* funcionamento entre a equipa das três salas, no que diz respeito à partilha e cooperação.

Nas sessões do Projeto “Linguagens das Artes”, os professores estão semanalmente na organização. Durante estas sessões, há sempre um elemento da equipa presente, o

que possibilita uma interação de cooperação com o professor, assim como uma partilha e observação direta das crianças nestes tempos de enriquecimento curricular.

2.3. Ambiente Educativo

O ambiente educativo é o local onde decorrem as interações sociais entre adultos, adulto-criança, criança-criança, assim como também ocorrem as interações com o espaço, os objetos e os materiais. A organização do ambiente educativo é fulcral pois este “constitui o suporte do desenvolvimento curricular” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

Para o modelo pedagógico MEM, o espaço é visto como “iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional”. (Niza, 2007, p. 144).

A organização do ambiente educativo da sala azul tem como base as diretrizes do modelo pedagógico adotado, o MEM. Tem como princípio fundamental ser um espaço onde “as crianças e a equipa pedagógica criam as condições necessárias para a aprendizagem de todos” (Projeto curricular de sala, 2019/2020, p. 5).

A sala azul tem um espaço *amplo*, com iluminação natural, tem um vidro na parede que dá visibilidade para a casa de banho, outro vidro na parede que faz divisão com a sala ao lado. Ao fundo da sala, há várias janelas grandes e uma porta que dá acesso ao espaço exterior, o recreio do jardim de infância. Nas paredes da sala, há expositores onde são colocadas as produções das crianças assim como os projetos realizados.

A sala de atividades é organizada por nove áreas de aprendizagem que estão bem identificadas e delimitadas, sendo elas, (I) área polivalente, (II) biblioteca, (III) oficina da escrita, (IV) atelier das artes plásticas, (V) laboratório das ciências, (VI) laboratório da matemática, (VII) atelier dramatização, (VIII) área das construções e (IX) área de organização e pilotagem. Estas áreas são organizadas segundo as características do grupo e os princípios do MEM. No projeto curricular de sala, a equipa salienta que a organização do espaço educativo não é fixa, pode ser modificada conforme for necessário, sendo flexível tanto na disposição como ao nível dos materiais.

Todo o mobiliário está ao alcance das crianças, assim como os materiais disponíveis em todas as áreas; desta forma, as crianças têm autonomia para aceder a todos os recursos disponíveis da sala. A propósito dos materiais, estes são o mais próximo da realidade social, assim como é defendido pelo MEM que devem ser “em tudo

aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (Niza, 2007, p. 151).

Os instrumentos de pilotagem (o plano semanal, o diário de grupo, comunicação das aprendizagens, mapa dos responsáveis, mapa de presenças, mapa do tempo, calendário, mapa da comunicação das famílias, tabela de idades e mapa dos aniversariantes) estão expostos nas paredes da sala de atividades, mais concretamente na área de organização e pilotagem. No decorrer da PPS II; a educadora acrescentou um instrumento de pilotagem – a lista de projetos. De acordo com Folque (2012), estes instrumentos são essenciais na construção do ambiente educativo, pois “todos estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (p. 56).

À entrada da sala, afixado na porta, encontra-se o calendário mensal onde estão registadas as visitas de estudo, os dias comemorativos, as atividades comuns na organização e os dias em que são realizadas as sessões do projeto “Linguagem das Artes”.

Segundo Niza (2007), o tempo no jardim de infância é dividido em duas partes: “a etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de atividade” (p. 153). Conforme podemos verificar pela consulta da Tabela 1 (cf. página seguinte), a rotina é organizada da seguinte forma:

Tabela 1*Rotina diária do grupo de crianças*

| Horário | Momentos da rotina diária |
|--------------------------|---|
| 08h – 08h30´m | Acolhimento |
| 08h30´m – 09h30´m | Acolhimento em conselho |
| 10h30´m – 11h15´m | Trabalho de projeto e animação cultural |
| 11h15´m – 12h | Pausa (fruta) comunicações |
| 12h – 13h | Almoço |
| 13h – 14h30´m | Repouso/ atividades Projeto Linguagem das Artes |
| 14h30´m – 15h30´m | Trabalho de projeto e animação cultural |
| 15h30´m – 16h | Balanço em conselho |
| 16h – 16h30´m | Lanche |
| 16h30´m – 19h | AAAF e atividades socioeducativas |

Nota. Adaptada do projeto curricular de sala.

O acolhimento é feito numa das salas do pré-escolar, onde as crianças das três salas são recebidas por uma educadora, entre as 8h- 8h30´m. Depois, cada grupo dirige-se para a sua sala. No acolhimento em conselho, a educadora, em conjunto com as crianças, escolhe os responsáveis do dia: “depois do momento de partilha, a educadora refere que o grupo deve escolher o responsável do dia” (Nota de campo de 14/10/19). Nessa escolha a educadora valoriza e incentiva a escolha entre uma criança mais velha e uma mais nova. No que diz respeito à organização do grupo de crianças, esta é feita em momentos de grande grupo, pequeno grupo, a pares ou individualmente e tem-se em consideração a heterogeneidade ao nível das idades.

Ainda no que se refere à organização do tempo, existe um mapa semanal (cf. Anexo G) com os dias da semana e três linhas: uma para o período da manhã, uma para o almoço e outra para o período da tarde. Neste mapa, a educadora preenche-o em conjunto com o grupo durante a reunião de conselho que ocorrem às sextas-feiras à tarde, ou quando não é possível, é preenchido com o grupo na segunda-feira durante o acolhimento em conselho.

O momento da pausa corresponde a um tempo em que as crianças têm a oportunidade de comunicar algum trabalho que foi realizado durante a manhã. A educadora pergunta ao grupo quem gostaria de partilhar e, quando nenhuma das crianças do grupo se voluntaria, a educadora propõe a algumas crianças, geralmente as que não estão muito

habitadas a falarem, que partilhem com o grupo o que se esteve a fazer durante a manhã.

Como metodologia de trabalho, educadora recorre à metodologia de trabalho de projeto, uma abordagem que procura ser “uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos” (Niza, 2013, p. 152).

As OCEPE (Silva et. al., 2016) defendem a realização de projetos, na medida em que “estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (p. 11).

Todo o ambiente educativo é organizado de modo a proporcionar o despertar e desenvolvimento do trabalho de projeto que é defendido pelo modelo - a criança no centro da sua aprendizagem. É organizado de forma a proporcionar a participação ativa das crianças, a cooperação entre adultos, adultos-crianças e crianças-crianças, num ambiente democrático e com inspiração artística.

2.4. Crianças

Para que a ação pedagógica seja adequada, é crucial conhecer o grupo de crianças com quem vamos trabalhar. Assim, através da observação direta e indireta, consulta dos documentos orientadores de sala e, principalmente, nas interações com as crianças, conversas informais e com a realização de entrevistas à equipa da sala azul, foi possível conhecer e caracterizar o grupo de crianças com quem decorreu a PPS II.

O grupo da sala azul é composto por 24 crianças com idades compreendidas entre os 3-5 anos de idade, sendo 12 meninos e 12 meninas. No início do ano letivo, havia ainda algumas crianças que iriam completar os 3 anos de idade até dezembro. O grupo é composto por 8 crianças de 3 anos, 10 crianças de 4 anos e por 6 crianças de 5 anos.

Das 24 crianças do grupo, apenas duas vieram de outra organização. O restante grupo já frequentava a organização, sendo que 15 das crianças estavam na sala azul no ano letivo passado e 7 transitaram da sala de 2 anos para o pré-escolar. Sobre o número de irmãos/as, 10 crianças do grupo têm irmãos/as mais velhos/as ou mais novos/as. Alguns destes irmãos frequentam outras salas da organização.

Para o modelo pedagógico do MEM, a organização do grupo de crianças em pré-escolar com idades diferentes é uma das três “condições essenciais na educação de infância” (Folque, 2012). Essa organização tem como objetivo “enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças” (Folque, 2012, p. 53).

Desta forma, a partir desta organização heterogénea nas idades, uma das potencialidades das crianças do grupo é a entreaajuda e a iniciativa em orientar as crianças mais novas, nomeadamente as que integraram a sala este ano letivo. Em conversa com a educadora, a mesma refere que “existe pelas crianças mais velhas uma proteção e interajuda para com as crianças mais novas”. A nota de campo que se segue pretende ilustrar a situação descrita pela educadora:

O SP (3 anos) faz um jogo de encaixes; quando me vê, diz: “*Priscila, podes ajudar-me a fazer o jogo?*”. Antes que eu respondesse, a VT (4 anos) que também estava sentada a fazer um jogo, diz: “*Não é assim, eu mostro como é*”. Levantou-se e ficou ao lado SP a mostrar como se faziam os encaixes” (Nota de campo de 14/11/19).

De facto, a adaptação das crianças que entraram para a sala de atividades este ano letivo – 2019/2020, ocorreu de um modo mais tranquilo.

Sendo um grupo composto por crianças de diferentes idades, encontramos, ao nível do desenvolvimento e aprendizagem, uma diversidade de competências e interesses, pelo que enriquece ainda mais as interações neste ambiente educativo. As crianças com 5 anos já conseguem escrever o seu nome e algumas crianças de 4 anos também. Algumas crianças de 3 anos demonstram interesse em tentar escrever o seu nome, pois vão até à caixa com os cartões identificadores do nome e fazem garatujas na folha em que fizeram um desenho. Há algumas crianças que demonstram um maior interesse pela área da matemática, gostam de contar e de representar os números. Ao nível das atividades/projetos, as crianças que já frequentavam a sala azul, participam ativamente, demonstrando curiosidade e sugerindo questões para desenvolverem projetos. Muitas vezes, são um exemplo para as crianças mais novas.

Depois de contar a história para o grupo, as crianças falam da transformação da lagartinha em borboleta, então algumas crianças colocam questões e elaboram hipóteses para explicar essa transformação, o DL (4 anos) diz “*comeu muito por isso virou borboleta!*”. A CR (5 anos) diz “*podemos fazer um projeto sobre as lagartas!*” (Nota de campo de 29/11/19).

O grupo demonstra, de um modo geral, interesse em histórias e contos; as crianças participam ativamente levando livros de casa para que possam ser lidos pela equipa e até mesmo pelas próprias crianças: “A IN trouxe um livro - *A lagartinha Comilona*; depois da dinamização da manhã, sento-me para contar a história; a educadora diz que a IN pode ajudar-me a contar a história” (Nota de campo de 14/11/19).

Na sala de atividades, uma das áreas de maior interesse do grupo e de grande procura, é a área das construções que é frequentada, principalmente, pelos meninos mais novos do grupo (3 e 4 anos). As áreas da dramatização e da expressão plástica também são de grande interesse do grupo. Como existe um limite de crianças por área, quando algumas crianças vão apenas para uma área da sala, a equipa sugere outras áreas e outras atividades que as crianças podem realizar. Em algumas situações, a educadora pede a ajuda de uma criança mais velha (5 anos) para orientar uma criança mais nova (3 ou 4 anos) em alguma atividade. Esta forma de organizar o grupo vai ao encontro do que é defendido pelo modelo pedagógico MEM, pois assim cria “zonas de capacitação” num grupo que é inclusivo e diversificado (Folque 2012, p. 53)

No que respeita às maiores necessidades do grupo de crianças, a educadora cooperante, na entrevista realizada, referiu as seguintes: “a interação com os pares, o respeito pelo outro, a importância das regras, a autonomia, etc., são algumas dessas necessidades” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo E). A concentração na audição de histórias e a reunião de conselho são outra dificuldade identificada no grupo de crianças.

Ao nível das interações entre as crianças, verificou-se que as crianças de 5 anos tendem a realizar as atividades e brincadeiras juntas, com alguns pares de brincadeiras definidos. Do mesmo modo, as crianças de 3 anos também escolhem as outras crianças da mesma idade nos momentos de brincadeira/atividade livre. Segundo (Finco, 2003), as meninas, tendencialmente, escolhem outras meninas para as brincadeiras, assim como os meninos brincam, preferencialmente, com outros meninos.

De um modo geral, as interações entre as crianças são positivas, apesar de se observar algumas tendências que são características do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança: ocorrem situações de conflitos, em que as crianças mais velhas recorrem aos instrumentos de pilotagem presentes na sala de atividades como um meio para resolver os mesmos e pedem para a equipa de sala escrever no diário do grupo, na coluna do “não gostámos”, para ser falado em reunião de conselho.

Nas interações com os adultos, as crianças demonstram confiança e afeto pela equipa educativa, não apenas a de sala, mas com todos os colaboradores da organização. Quando algum familiar vai à sala para dinamizar alguma atividade, contar uma história, por exemplo, as crianças também interagem de forma positiva, *calorosa* e *curiosa*.

A avaliação das crianças é feita pela equipa, através de uma observação regular e periódica, com recurso aos instrumentos reguladores (instrumentos de pilotagem) que são utilizados, tanto pelas crianças, como pelos adultos da sala. É elaborado o Plano

de Desenvolvimento Individual (PDI), com objetivos, características e estratégias para cada criança. Existe uma avaliação formativa baseado no PDI, que é feita a cada trimestre e entregue ao encarregado de educação de cada criança.

2.5. Famílias

A família é o primeiro agente socializador da criança, sendo responsável por suprir as necessidades físicas, onde ocorrem o desenvolvimento psicológico, físico e emocional. A família, na perspetiva de Souza e Filho (2008), é o primeiro contacto humano que a criança tem, a estrutura familiar, os hábitos, rotinas, irão influenciar todo o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste sentido, conhecer o contexto familiar das crianças do grupo e estabelecer uma relação de confiança, de participação no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, é essencial para que possamos adequar a prática educativa.

As famílias do grupo de crianças com que realizei a PPS II são, no que diz respeito à estrutura, de composição nuclear, vivendo a criança com ambos os progenitores. Das 24 famílias, 7 vivem em modo de guarda partilhada. O nível socioeconómico das famílias é médio e quase todos os encarregados de educação têm habilitações literárias de nível médio-alto, sendo licenciados.

No decorrer da PPS, pude observar várias situações em que as famílias estiveram presentes na sala de atividades:

Hoje a mãe do SP foi até a sala para tocar violoncelo. Apresentou o instrumento explicando o nome das partes constituintes, depois tocou duas canções (Nota de campo de 30/10/19).

A sala azul teve a participação do pai de uma das crianças da sala, a HLN. O pai da HLN foi convidado pela equipa de sala para ir até a sala azul com a sua viola para tocar e cantar músicas de natal (Nota de campo de 20/12/19).

A equipa, assim como toda a organização, valoriza e incentiva a participação das famílias, seja para irem até à sala tocar um instrumento, fazer um bolo, seja para outro tipo de atividades. As portas das salas estão sempre abertas para receber as famílias.

Para Niza (2013), todo o trabalho que o modelo pedagógico do MEM defende “requer uma forte articulação com as famílias, os vizinhos (...)” sendo estes uma importante “fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância” (p. 159).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Após a realização das caracterizações, são apresentados neste capítulo os aspetos inerentes à intervenção educativa realizada ao longo do processo da PPS II. São apresentadas as intenções para a ação para com os diferentes atores, as crianças, a família e a equipa. Num segundo subcapítulo, são abordadas as diferentes dimensões da intervenção, justificando e fundamentando a forma como esta foi realizada, a que se segue a respetiva avaliação das intencionalidades educativas.

3.1. Intenções para a ação

A ação do/a educador/a está diretamente relacionada com a pedagogia, que Cardona (2008) define como sendo “considerada de acordo com as suas características práticas, sem esquecer que estas têm sempre subjacente uma componente ideológica” (p. 15).

A intencionalidade do/a educador/a que caracteriza a sua intervenção profissional exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática. “Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13). Neste sentido, irei, primeiramente, mencionar alguns princípios subjacentes à minha ação pedagógica para com os diferentes atores do processo educativo, o grupo de crianças, as famílias e a equipa. A partir destes princípios, são fundamentadas as minhas intenções para a ação educativa no contexto da PPS II.

3.1.1. Para com as crianças

O respeito pela individualidade de cada pessoa é imprescindível para se iniciar uma relação de vinculação. Desta forma, a primeira intenção para a minha ação foi a de **i) conhecer e respeitar as características individuais de cada criança do grupo para que, dessa forma, pudesse criar uma relação de vinculação adequada, respeitando o ritmo e as particularidades de cada uma.**

Outro princípio inerente à minha intencionalidade educativa, está baseado na conceção socio construtivista que reconhece a criança como um ser ativo e participativo, sendo o principal construtor do seu desenvolvimento e aprendizagem (Matta, 2001). Desta forma, como uma das intenções para ação, **foi ii) colocar a criança no centro da aprendizagem como um ser ativo.** Este princípio é determinante para a prática educativa, pois tendo como base a aprendizagem ativa da criança, o educador/a deve colocar os interesses e necessidades das crianças em primeiro lugar, de forma a adequar todas as dimensões do processo educativo e, assim, obter respostas de qualidade.

Também tive como intenção para a ação **ii) contribuir para o alargamento das aprendizagens e desenvolvimento do grupo e de cada criança, através de propostas adequadas, desafiantes e que fossem de acordo com os interesses do grupo**, colaborando com os trabalhos de projeto que foram desenvolvidos na sala, seguindo a metodologia conforme as suas fases e, dessa forma, **iv) apresentar propostas que fossem transversais e articuladas com os vários domínios do conhecimento, fomentando a construção integrada dos saberes**. Procurei, também, **v) promover a relação de interajuda entre as crianças, incentivando e fomentando as potencialidades que um grupo de organização heterogénea tem e vi) utilizar os instrumentos reguladores, que o MEM apresenta para a organização do ambiente educativo**.

A avaliação da criança tem um sentido que é centrado no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, com o objetivo de descrever, de forma reflexiva, este processo. Também como resultado da avaliação, há informações “para suportar e fundamentar a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino e aprendizagem” (Parente, s.d, p. 3).

Realizei a avaliação de uma criança através da construção de um portefólio de aprendizagem, relatando as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento ao decorrer do tempo da PPS II (cf. Anexo B. Avaliação aprofundada de uma criança).

Outro fator essencial orientador da ação pedagógica é a valorização do brincar e do lúdico; estes são fatores indissociáveis do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, tive como objetivo pôr em prática as minhas intenções educativas, recorrendo ao carácter lúdico, reconhecendo que o brincar faz parte da natureza da criança, e que este deve ser transversal a toda ação educativa, pois, segundo Dias e Correia (2012), o lúdico faz parte dos “processos de aprendizagem significativos e característicos da primeira infância” (p. 9).

3.1.2. Para com a equipa educativa

Relativamente às minhas intenções para com a **equipa educativa**, tive como objetivo **i) cooperar com a equipa, ii) participar ativamente no trabalho pedagógico realizado e iii) dar um contributo significativo para ação pedagógica**.

Tentei participar na dinâmica da equipa, contanto sempre com a partilha de experiências e de saberes educativos e manter um clima relacional *tranquilo* e *seguro*, sendo este um fator determinante para que o ambiente educativo seja de qualidade.

Com a equipa, tive também como intenção participar ativamente nos diferentes momentos da rotina diária e cooperar para que nos momentos de maior necessidade, como as transições da rotina, a minha prática fosse uma mais valia, cooperando tanto com o grupo, como com a equipa.

Outra das minhas intencionalidades foi conhecer mais aprofundadamente os princípios orientadores do MEM e como estes são aplicados na prática, para que pudesse adequar a minha ação consoante o modelo da organização educativa. Tive o cuidado de respeitar as orientações base, pois cada modelo pedagógico tem um conjunto de princípios que regem a ação educativa, pelo que procurei adequar as minhas intenções, integrando-as com o modelo seguido.

3.1.3. Para com as famílias

Para com as famílias, tive como intenções i) **demonstrar que a relação entre o profissional de educação e a família é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças** e ii) **estabelecer uma relação de confiança e de comunicação**. Preocupei-me em comunicar sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, referindo as conquistas diárias que cada criança alcançava. Também tive como intenção iii) **contribuir para promover a participação das famílias conforme o possível durante a minha prática**, através da partilha, da participação direta em sala e do diálogo.

3.2. Processo de intervenção e a sua avaliação

O processo de intervenção teve como diretrizes, para além dos princípios e fundamentos do MEM; as premissas apresentadas nas OCEPE. Desta forma, na primeira fase da minha intervenção, foi, essencialmente, “observar, registar e documentar” (Silva et.al, 2016, p. 13).

O processo de observação foi mais intenso no início, de forma a conseguir recolher a maior informação possível para poder conhecer o grupo, a equipa e as famílias. Para tal, como resultado dessas observações, era necessário fazer o registo das mesmas. Assim, ao longo do processo, elaborei notas de campos diárias; estas tiveram como objetivo registar os aspetos mais importantes, as características, comportamentos, episódios ocorridos, etc, para que pudesse conhecer melhor o contexto onde estive inserida. A partir destas notas de campo, eram também realizadas reflexões diárias, em que foram destacados os aspetos mais significativos do dia. As reflexões semanais tiveram um cariz mais aprofundado, recorrendo a uma temática em particular, em que refletia sobre a minha prática e sobre os aspetos teóricos relacionados com a temática

abordada. A realização deste trabalho constante de reflexão sobre a minha prática permitiu-me ter um conhecimento mais aprofundado sobre as minhas capacidades, assim como os aspetos em que eu precisava de melhorar.

A articulação do conhecimento teórico com a prática é imprescindível, pois é através deste que a prática é fundamentada. Assim, foi essencial ir adquirindo a capacidade de interligação da prática com os fundamentos teóricos inerentes à educação de infância, especificamente em jardim de infância. Os primeiros momentos foram de integração no grupo e na equipa.

Posteriormente, como estratégia de ação para com as crianças, de forma a criar uma relação de vinculação com cada uma, procurava estar todos os dias com cada uma delas. Quando chegava à sala, ia ter com cada uma para a cumprimentar e conversar um pouco. Nos tempos de atividade/projeto, aproximava-me das crianças para poder auxiliar na atividade que estava a ser realizada.

Durante o processo de intervenção, dinamizei vários momentos da rotina, como o acolhimento em conselho em que, em conjunto com o grupo, eram escolhidos os responsáveis do dia. Também utilizei os instrumentos reguladores do ambiente educativo, preenchendo tabelas e mapas juntamente com o grupo. Em conjunto com a educadora, era decidido durante o acolhimento em conselho quais as atividades que eu iria orientar. Também participei em algumas sessões do projeto “Linguagem das Artes”, onde colaborei com o professor dinamizador, participando ativamente, seguindo as orientações do professor e ajudando a gerir o grupo. Estes momentos foram importantes, pois que são uma oportunidade de observar as crianças num outro contexto sem ser a sala de atividades. Ainda tive a oportunidade de dinamizar uma sessão de educação motora que foi proposta pelo professor responsável pelo projeto.

A minha prática no decorrer da PPS foi sendo integradora da rotina e da organização do ambiente educativo. Tive a oportunidade de gerir algumas reuniões de conselho, de orientar na comunicação de vários trabalhos que as crianças iam realizando, de apoiar atividades em pequeno e em grande grupo. Nos momentos em que as crianças estavam no espaço exterior, procurava interagir com as crianças, de forma não invasiva, nas brincadeiras que realizavam, respeitando o seu carácter livre e de espontaneidade. Quando ficava apenas a observá-las, as crianças vinham, muitas vezes, ter comigo para me convidar para brincar com elas.

O brincar com as crianças foi uma ação recorrente do processo, pois que, de acordo com Silva et. al. (2016), observar esses momentos “permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e

descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planejar propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (p. 11).

No meu processo de intervenção, como forma de respeitar a individualidade de cada criança, pedia sempre a autorização da criança para intervir nos diferentes tempos da rotina diária, como os tempos de higienização, de refeição, de sesta. Nos momentos em que as crianças necessitavam, quando era necessário dar um auxílio ou incentivo, como por exemplo, na hora da refeição, sempre que me aproximava de uma criança, perguntava se a podia ajudar, o que era, na maioria das vezes, bem aceite.

A ação educativa tem como base a observação do grupo e do contexto em que este está inserido. A ação deve estar fundamentada numa “perspetiva curricular teoricamente sustentada” (Figueiras, 2010, p. 31). Desta forma, a partir desta informação, a planificação da ação deverá consistir “no real interesse, necessidades, competências e possibilidades da criança” (Figueiras, 2010, p. 31).

No que diz respeito às planificações, estas fazem parte da ação educativa, são “um documento orientador que proporciona segurança ao educador” (Fonseca, Rodrigues & Dias, 2015, p. 155). Com efeito, as planificações que realizei foram uma ferramenta imprescindível para orientar a minha prática educativa (Cf. Anexo K. Planificações, pp. 128-142). Nas atividades que propus, procurei sempre ir ao encontro dos interesses e características do grupo. Estas estavam interligadas com os trabalhos de projeto que iam decorrendo, mas também com o trabalho de projeto realizado no âmbito de uma outra unidade curricular da minha formação – “*As estrelas caem?*” e que desenvolvi com o grupo de crianças. A partir de um conjunto de questões que o grupo tinha, planei algumas atividades com o caráter de investigação que a metodologia de trabalho de projeto defende.

Outro fator importante no meu processo de intervenção foi a utilização dos espaços e materiais disponíveis, tanto na sala de atividades, como na organização. Os materiais que foram utilizados estiveram sempre disponíveis na organização e procurei utilizar materiais diversificados, com diferentes texturas.

Em todo o processo de intervenção, a avaliação da minha prática e das crianças esteve sempre presente, pois a avaliação é fator determinante da ação: “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (Silva et al., 2016, p.15). A avaliação da minha prática foi realizada através das reflexões, diárias e semanais, em que fazia uma análise dos aspetos que correram bem, assim como dos pontos em que tive mais dificuldades e o que precisava de fazer para ultrapassá-las. A avaliação das crianças foi realizada com base nas observações dos comportamentos

que demonstravam. Nas atividades que dinamizei, procurei realizar uma avaliação do grupo, visando compreender como as crianças reagiram à atividade, se aderiram ou não à proposta. Assim, com base nestas avaliações, procurei adequá-las à minha prática.

Para a avaliação formativa de uma criança do grupo, recorri à construção de um portefólio de aprendizagem. A criança escolhida foi a IN com 5 anos; para dar início ao portefólio, conversei com ela, explicando o porquê de fazer este trabalho e pedindo a sua permissão. De um modo geral, considero que a realização do portefólio foi bem conseguida; com a participação da criança e através deste recurso, pude documentar o desenvolvimento e aprendizagem da IN. (Cf. Anexo B. Avaliação aprofundada de uma criança, pp. 95-105).

Em suma, posso afirmar que em toda a minha prática, procurei colocar em ação as minhas intenções educativas mencionadas anteriormente. Para que isso fosse possível, procurei utilizar as dimensões que fazem parte da intencionalidade educativa, apresentadas nas OCEPE (Silva et. al., 2016), “observar, registar e documentar” e “planear, agir e avaliar”. Considero que os objetivos para a minha ação educativa foram alcançados. De uma forma progressiva, fui integrando a equipa, assumindo uma postura de educadora estagiária. Desenvolvi um relacionamento próximo com cada criança, trabalhei em cooperação com a equipa educativa, através da entreajuda e da partilha. Desenvolvi com as famílias um relacionamento de partilha. Tive a oportunidade de conhecer melhor e pôr em prática os princípios que o modelo pedagógico do MEM defende. Considero que me adequiei aos princípios, ao ambiente educativo e todas as suas dimensões de organização, assim como aos instrumentos reguladores, tendo uma prática educativa pautada nestes princípios.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste quarto capítulo, é apresentado o processo de investigação realizado. Num primeiro ponto, é identificada a problemática emergente - **a organização heterogénea do grupo no MEM**, assim como a fundamentação para a sua escolha. Seguidamente, apresenta-se a revisão de literatura realizada em que se procura apresentar as principais características relacionadas com a temática em estudo. O terceiro ponto refere-se ao roteiro metodológico seguido e às questões éticas inerentes ao processo. Por fim, são apresentados os resultados e as conclusões do estudo realizado.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

A temática de investigação em jardim de infância – **o grupo heterogéneo no modelo pedagógico MEM**, partiu de um princípio inerente a esse modelo pedagógico do MEM - a composição heterogénea dos grupos - ao nível das idades. Neste sentido, a razão da escolha deste tema deveu-se à oportunidade que tive em observar, pela primeira vez, um grupo heterogéneo ao nível das idades. Um dos fatores que chamaram mais a minha atenção foram as interações entre as crianças mais velhas (5 anos) com as mais novas (3 e 4 anos), através da entreaajuda, cooperação e aprendizagem nos diversos momentos da rotina diária:

No museu, a CR (5 anos) está de mãos dadas com o seu par o ST (3 anos), passam muito perto de uma escultura, o ST levanta ligeiramente a mão, como se quisesse tocá-la, mas logo a CR diz-lhe “*ST, não podes tocar nas coisas*”. Ele olha para ela e baixa a mão (Nota de campo de 02/12/19).

A investigação tem como principais **objetivos**: i) compreender as potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem que as salas de pré-escolar, compostas por crianças com diferentes idades, têm; ii) compreender de que modo é que a organização do ambiente educativo, nos vários momentos da rotina, proporciona interações entre as crianças de diferentes idades. Com efeito, num dos momentos da rotina diária que presenciei e em que participei,

vou buscar o colar do responsável para poder escolher o responsável do dia, “*vamos ver quem já foi responsável este mês*”. Olho para o mapa dos responsáveis e começo a ler os nomes das crianças que já foram. Depois, pergunto: “*dos meninos que aqui estão quem ainda não foi responsável?*” A CR (5 anos) responde o SS (3 anos), e ele mesmo diz “*eu ainda não fui*”, então entrego-lhe o colar. Depois peço para que o SS escolha uma criança mais velha para ser o seu par, ele escolhe o FM (5 anos) (Nota de campo de 13/11/19).

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Pressupostos teóricos

O Movimento da Escola Moderna tem como princípio educativo “a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 2013, p. 144). Estas três dimensões estão interligadas entre si, sendo dependentes umas das outras. A partir desta premissa, é organizada toda a ação educativa que irá proporcionar a operacionalização destes valores e princípios.

Segundo González (2002), o modelo pedagógico MEM tem um contexto humano e social e baseia-se na psicologia social apresentada por Vigotsky. É “um modelo sociocêntrico, e centrado no desenvolvimento da pessoa como ser social pertencente a um grupo” (p. 87). Também Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) sublinham que o MEM tem como pressuposto teórico a perspectiva sociocultural, e que a partir dessa perspectiva o processo de educação é um processo de “humanização”.

Posto isto, o modelo pedagógico MEM tem como pressuposto teórico o desenvolvimento e aprendizagem numa perspectiva sociocultural. A partir deste princípio, assenta na teoria de Vigotsky sobre a *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, que surge do impacto resultante da cultura no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Em primeiro lugar, esta teoria vê o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo com uma componente de natureza social, isto é, o desenvolvimento e aprendizagem ocorre como produto da interação social (Matta, 2001).

Conforme referem Silva e Folque (2016) em estudos sobre os processos de aprendizagem em grupo heterogêneos, as autoras tomam como pressuposto teórico a “perspetiva sócio histórica de Vigotsky, tomando especial relevância o conceito de zona de desenvolvimento próximo” (p. 159). As autoras explicitam que esta teoria tem uma perspectiva sociocultural, ou seja, o desenvolvimento ocorre numa dimensão biológica com os fatores inerentes ao sujeito e a sua interação com o meio social (Silva & Folque, 2016).

De acordo com Fino (2001), a *teoria da zona de desenvolvimento proximal*

é 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 orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (p. 5).

A citação acima referida explica uma das formas de aprendizagem e de desenvolvimento, na perspectiva de que a criança tem as suas próprias características e capacidades. No entanto, há situações em que esta não consegue ultrapassar uma determinada situação, necessitando assim do contato e ajuda de um adulto ou, neste caso, de um par com competências diferentes das suas.

Com efeito, quando transportamos o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* para as salas de pré-escolar, evidencia-se a importância das interações sociais entre crianças de diferentes idades, afirmando-se como um dos principais benefícios de uma composição heterogénea, uma vez que estas interações proporcionam “diferentes estratégias de ensino-aprendizagem como: a imitação, a colaboração, a tutoria e aprendizagem entre pares” (Silva & Folque, 2016, p. 160).

As aprendizagens que são realizadas no contexto de um grupo heterogéneo são, maioritariamente, ao nível social. Neste sentido, é importante compreender que as aprendizagens sociais “ocorrem por experiência direta – através de observação, exemplificação, tentativas e resolução de problemas” (Brickman & Taylor, 1998, p. 14).

Para Siraj-Blatchford (2004), “as crianças aprendem melhor quando têm apoio por parte dos adultos ou dos seus pares no desenvolvimento das suas capacidades individuais” (p. 17). Desta forma, entende-se que as crianças aprendem umas com as outras, através das interações sociais, não sendo apenas o adulto a fonte de conhecimento, mas também as outras crianças.

De acordo com Feldman, Olds e Papalia (1999), a socialização é “o processo de desenvolvimento dos hábitos, competências, valores e motivos partilhados” (p. 259). Desta forma, é através do processo de socialização que as crianças desenvolvem a interação com os pares, em que cada criança influencia e é influenciada no desenvolvimento e aprendizagem. A interação entre crianças de diferentes idades, nomeadamente nos momentos de brincadeira, proporciona o enriquecimento do repertório de conhecimento de cada criança. Com efeito, existe uma contribuição e uma partilha da cultura que cada uma delas tem (Kishimoto, 2010).

Quando as crianças interagem e participam das diversas atividades presentes na rotina diária do grupo, as suas necessidades “evoluem à medida que vão reconhecendo através da resinificação feita em interação com adultos e com pares” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 18).

Outro fator importante que resulta da interação entre as crianças de diferentes idades, é o processo de ensino e aprendizagem. Bruner (citado por Niza, 2013, p. 148) afirma que “ensinar é a melhor forma de aprender”; deste modo, quando uma criança partilha e ensina aquilo que aprendeu, esta também é uma forma de aprendizagem o que contribui para a “tomada de consciência sobre o seu processo de aprendizagem”, ou seja, a metacognição (Bruner, citado por Niza, 2013, p. 148).

Segundo Silva e Folque (2016), no contexto social em que vivemos, verifica-se um “empobrecimento do convívio intergeracional no seio da família e da comunidade”. Devido a essa diminuição de oportunidades de as crianças interagirem com outras de diferentes idades, é dada uma importância, cada vez maior, à organização heterogénea do grupo. Muitas crianças não têm irmãos, por isso, apenas terão este tipo de contacto e oportunidade de cooperação e entreaajuda no contexto educativo.

A aprendizagem cooperada promove o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas contribui também para o desenvolvimento de valores “como a cooperação, a solidariedade, o respeito, a aceitação da diferença (em que a criança se torna um cidadão menos individualista)” (Silva & Folque, 2016, p. 160).

4.2.2. O grupo heterogéneo no MEM

Após a análise dos pressupostos teóricos que são a base para a constituição heterogénea do grupo de crianças, assim como as mais valias que esta organização proporciona para o desenvolvimento e aprendizagem, é importante referir como o modelo pedagógico do MEM vê e organiza a sua ação pedagógica pautada neste princípio de organização.

Folque (2012), apresenta três condições essenciais na ação pedagógica: (i) a composição do grupo em “diferentes idades e capacidades”; (ii) a segunda refere-se a “expressão livre” no sentido em que as ideias e experiências de vida da criança são importantes e valorizadas; e a (iii) condição é o “tempo lúdico para explorarem e descobrirem” (p. 53).

Para o MEM, a organização vertical ao nível das idades é uma das três condições essenciais na ação pedagógica em educação de infância. Este modelo valoriza as relações sociais como fonte de desenvolvimento e aprendizagem, visando “enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças” no sentido de criar uma “zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha” (Folque, 2012, p. 53).

Outro fator importante para o modelo pedagógico é que, através desta composição heterogénea, se possa garantir a heterogeneidade ao nível “geracional e cultural”, de modo a respeitar as características específicas de cada criança. Desta forma, irá contribuir para o enriquecimento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como também para o enriquecimento sociocultural, sendo esse um dos grandes princípios do modelo. A partir deste pressuposto - o desenvolvimento sociocultural, o MEM defende a constituição de grupos heterogéneos ao nível da idade, mas reconhece que este fator não é o único fator que causa a heterogeneidade de um grupo de crianças (Niza, 2013).

Ao reconhecer esta potencialidade - que as crianças aprendem umas com as outras, o MEM organiza o seu ambiente educativo de forma a fomentar as interações entre as crianças mais velhas e as mais novas. Através do preenchimento dos mapas de sala (por exemplo, o mapa dos responsáveis) e da organização da rotina diária, as crianças mais velhas que já conhecem o funcionamento das tarefas que lhes são atribuídas, ajudam e cooperam com as mais novas (Niza, 2013).

Outro fator referente à organização do ambiente educativo, a organização do grupo, do espaço e do tempo da rotina diária permitem que as

crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22).

4.2.3. Outras perspetivas sobre a heterogeneidade dos grupos em Jardim de Infância

O artigo de opinião intitulado “*Turmas mistas no pré-escolar? Não obrigado*”¹, escrito por um professor do 1.º ciclo do ensino básico, tem um posicionamento crítico e antagónico relativamente à composição heterogénea das salas de pré-escolar. Neste mesmo artigo, o professor refere que o/a educador/a, com um grupo heterogéneo de idades, não consegue dar a preparação necessária para as crianças de 5 anos que, no ano seguinte, irão entrar no 1.º ciclo. Neste artigo que defende o fim da composição heterogénea do grupo, o autor do mesmo reflete sobre um conceito que Ferreira e Tomás (2018) referem como a “alunização” da criança e a escolarização da educação

¹ Cf. Veronesi, A. (2019) “*Turmas mistas no pré-escolar? Não obrigado*”. Jornal Público.

de infância em detrimento do carácter lúdico pedagógico que esta deve ter. Surge assim a questão da criança que há de vir, a preparação para a entrada na escola, esquecendo de viver a contemporaneidade da infância. O autor, no final do artigo que escreveu, solicita que os/as educadores/as de infância façam um esforço para acabarem com as salas “mistas”.

Em contrapartida ao artigo apresentado acima, Gomes (2014) apresenta-nos outros fatores que proporcionam a heterogeneidade de um grupo de crianças, não sendo apenas ao nível das idades. Com efeito, não existem grupo de crianças que sejam totalmente homogêneos, o que leva à reflexão sobre a pedagogia diferenciada que visa dar respostas a cada criança conforme as suas características individuais. Também devem ser consideradas as “diferenças cognitivas no nível de aquisição das competências”, “as diferenças socioculturais” e as “diferenças psicológicas” (Gomes, (2014 p. 31).

Segundo Gomes (2014) no que diz respeito as diferenças ao nível cognitivo, cada criança é um ser individual e tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, formas de pensar e formas de aprendizagem diferentes. As diferenças socioculturais remetem para os valores, as crenças, os tipos de socialização e o modo como o meio familiar é regido. Também Pires (2001) afirma que a homogeneidade num grupo de crianças é algo que não existe, pois cada ser tem a sua origem social, as suas motivações intrínsecas, um “sistema de valores” próprios do seu contexto familiar (p. 35).

Importa, então, salientar o papel do/a educador/a, enquanto promotor de interações: é através da organização do ambiente educativo e da sua postura que estes comportamentos são valorizados e incentivados nas crianças. O/a educador/a deve demonstrar um sentido democrático, ao reconhecer que as crianças são competentes por si só e capazes de se ajudarem umas às outras. O/a educador/a assume um papel dinâmico no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que é o/a mediador/a e condutor/a do processo e que tem a capacidade de conhecer as características e necessidades do grupo e de cada criança. Neste sentido, o/a educador/a é visto como uma pessoa com conhecimentos e capacidades para cooperar, gerir, orientar e participar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este princípio irá garantir o papel ativo da criança no decorrer do seu desenvolvimento e aprendizagem. O/A educador/a deve também ser capaz de transmitir os valores da sociedade, permitindo à criança ser capaz de refletir sobre os mesmos e criticá-los, tornando-se um ser ativo e participativo na sociedade.

A organização de grupos heterogêneos nas idades é uma forma de promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através de diferentes estratégias que fazem mais sentido para as próprias crianças. É um modo de reconhecer a criança como um ser capaz e dotado de competências, e que pode sim aprender e ensinar, influenciar o próximo. Desta forma Niza (2013) sublinha a importância da cooperação e entreajuda que é construída através das salas heterogêneas:

É no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e todos aprendem) (p. 144).

As crianças aprendem umas com as outras; o adulto não é a única fonte de conhecimento que as crianças podem ter, não é no sentido de desvalorizar o papel do adulto, mas sim descentralizá-lo e valorizar mais o papel da criança ativa. Conforme consta nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* “a interação e cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (Silva et. al., 2016, p. 10). Promover estas interações entre crianças de diferentes idades, é uma forma de promover a cooperação e a entreajuda, sendo estes valores essenciais na educação de infância.

Após esta análise sobre a temática em estudo, apresenta-se, de seguida, o roteiro ético e metodológico, explicitando e justificando a natureza do estudo e as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de informação.

4.3. Roteiro metodológico e ético

O estudo que se realizou é de **natureza qualitativa**, uma vez que tem o “objetivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural” (Meirinhos & Osório, 2010), assente no método de **estudo de caso**. Este consiste num estudo aprofundado sobre uma situação que se procura compreender melhor (Stake, 1998). Em conformidade com Bassey (1999, citado por Lino, 2019) na área da educação, com a realização de um estudo de caso, procura-se produzir conhecimento através do desenvolvimento de teorias educacionais. Quanto à sua tipologia, segundo Stake (1998) este estudo é do **tipo intrínseco** pois refere-se a uma situação em específico, a composição heterogénea ao nível das idades.

Segundo Yin (2005), “o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefactos, entrevistas e observações” (p. 27). Desta forma, as **técnicas de recolha de dados** utilizadas foram: a observação direta (participante e não participante), a consulta documental e o inquérito por questionário.

Para Carmo e Ferreira (2008) o ato de “observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais” (p. 111). Assim, ao utilizar a observação naturalista, no que diz respeito a minha participação com o objetivo de recolha de dados sobre as interações entre as crianças mais velhas e as mais novas, procurei realizar alguma **observação não participante**, para não interferir nas ações das crianças. Contudo, recorri também à **observação participante**, nomeadamente nos diferentes momentos da rotina, em que incentivava a cooperação e a entreaajuda entre as crianças, mas apenas quando era convidada por elas e respeitando a sua condução na interação.

Como instrumento da observação, produzi notas de campo que ilustram as observações diárias realizadas, descrevendo qual o tempo da rotina diária, os materiais envolvidos, o local, qual a área da sala ou o espaço exterior. Segundo Queirós e Rodrigues (2006), este tipo de notas de campo são “substantivas” que tem como objetivo a caracterização das situações, das ações, dos comportamentos (p. 4).

Relativamente à técnica da **consulta documental**, esta é importante para o processo de investigação, na medida que é necessário conhecer outros trabalhos realizados no mesmo âmbito da investigação a realizar. Ao longo do processo de investigação, procurei, conforme sugerem Carmo e Ferreira, (2008), consultar documentos oficiais que abordavam a temática da organização heterogénea do grupo, os princípios e fundamentos do modelo pedagógico subjacente e outros estudos de caso com a mesma

temática (cf. *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de educação de infância – investigação, formação docente e culturas da infância*).

Foi também utilizada a técnica do **inquérito por entrevista**; esta foi realizada à educadora cooperante, com o objetivo de conhecer a sua perspetiva sobre o tema em estudo. Através da entrevista, foi possível esclarecer alguns aspetos relativamente à informação recolhida através das observações. Para a entrevista, foi construído um guião para orientar as perguntas, sendo do tipo semiestruturada, composta maioritariamente por perguntas abertas, em que a educadora tinha a oportunidade de descrever melhor os aspetos a conhecer e compreender melhor (cf. Anexo E – Guião da entrevista à educadora cooperante).

Por fim, apliquei um **inquérito por questionário** às famílias das crianças. Este teve como objetivo saber a opinião das mesmas sobre a composição heterogénea do grupo. O guião contemplou perguntas fechadas e uma pergunta aberta em que o/a encarregado/a de educação tinha a liberdade de escrever a sua opinião sobre esta temática (cf. Anexo F. Guião do inquérito por questionário às famílias das crianças).

A variedade de técnicas utilizadas é essencial para que, na fase da análise dos dados recolhidos, possa ser feita uma triangulação destes resultados, de forma a chegar a respostas e conclusões sobre a questão que foi investigada.

Como resultado de um processo de investigação há questões deontológicas subjacentes que devem ser seguidas. Em concreto, no caso da investigação com crianças no contexto educacional, existem alguns procedimentos éticos que devem ser seguidos. Por vezes, no processo de investigação, as crianças não são consultadas nem informadas sobre a investigação. As crianças são atores sociais e devem participar nas investigações que lhes dizem respeito, sendo informadas e respeitadas (Tomás, 2008/2011). Desta forma, alicerçada na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2012) e nos princípios éticos apresentados no Roteiro Ético com base em Tomás (2011), realizei a presente investigação.

O Roteiro Ético (cf. Anexo L) está organizado numa tabela com três colunas: na primeira, constam sete pressupostos éticos; a segunda coluna representa a minha ação na prática para assegurar o cumprimento destes princípios; a última coluna refere-se aos princípios éticos apresentados pela APEI (2012).

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Neste subcapítulo, irei apresentar um conjunto de oito notas de campo que refletem as observações realizadas no âmbito da investigação. Nestas notas, evidencia-se a descrição sobre as interações entre as crianças de diferentes idades nos diferentes momentos da rotina. De seguida, apresento os dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado aos encarregados de educação e os dados obtidos através do inquérito por entrevista realizado à educadora cooperante. Por fim, apresento as conclusões da análise de todos os dados recolhidos.

4.4.1. Resultados obtidos através da observação direta

Apresenta-se, de seguida, as oito notas de campo que refletem as observações realizadas no âmbito da investigação.

Nota de campo n. 01: Escolha dos responsáveis do dia

A educadora escolhe uma criança de três anos e, depois, pede a esta para escolher “um menino(a) mais crescido”. Com a ajuda da educadora, a criança escolhe uma criança de cinco anos; cada um coloca um colar com um cartão escrito “responsável” (Nota de campo de 10/10/19).

A partir desta situação, pode-se observar que a rotina do grupo se inicia no acolhimento em conselho e que a escolha dos responsáveis do dia é uma das primeiras ações a serem tomadas. Há um mapa com os dias da semana e duas entradas, sendo que diariamente são escolhidas duas crianças para serem os responsáveis. A formação deste par é feita com o critério de que uma criança mais velha seja responsável por uma criança mais nova, com três ou quatro anos.

Assim, podemos observar na prática, que a organização diária do grupo, é feita com o propósito de promover estas interações entre as crianças de diferentes idades de modo a que “as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos” pois estas já estão familiarizadas com as tarefas diárias que fazem parte do funcionamento do grupo, como por exemplo ir buscar a fruta e distribuir pelo grupo (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22).

Nota de campo n.º 2: Tutoria na escrita do nome:

A MD (3 anos) está a fazer um desenho; na mesa, estão também outras crianças a desenhar. A MD mostra-me o seu desenho e diz: “já acabei, podes ajudar-me a escrever o nome?” A GL (4 anos) que estava a fazer um desenho, antes de eu responder à MD, diz: “eu posso ajudar-te, MD” (Nota de campo de 29/10/19).

Nesta nota de campo, está evidenciada a interação entre duas crianças de diferentes idades. A GL é uma criança que já consegue escrever o seu nome sem ter a ajuda do cartão identificador. A MD é nova na sala azul, transitou da sala dos 2 anos. Quando a MD me pediu ajuda para escrever o seu nome, a GL que ouviu o pedido, teve a iniciativa de ajudar. De um modo geral, é uma criança que gosta de ajudar os seus pares e demonstra ter capacidade para o fazer.

Esta observação remete-nos para a *zona de desenvolvimento proximal*, em que uma criança se depara com uma situação ou problema, não consegue escrever o seu nome, pois o nível de desenvolvimento em que esta se encontra ainda não atingiu esta competência. Assim, esta criança pediu a colaboração de um adulto, mas por iniciativa de uma outra criança “mais capaz”, teve uma orientação para a realização e resolução da situação em que se deparou.

Nota de campo n.º 3: Ajuda na refeição

No refeitório, as crianças que já terminaram a sua refeição, vão ajudar as crianças que ainda estão a comer, algumas mais novas que precisam de ajuda com os talheres. A HL (5 anos) ajuda o SP (3 anos), utiliza o garfo e a faca para colocar a massa e leva à boca dele. A IN (5 anos) ajuda o PD (3 anos), que também recebe, sem hesitar, o seu auxílio” (Nota de campo de 18/11/19).

Neste momento da rotina, algumas crianças precisam de ajuda para terminarem a sua refeição; ao mesmo tempo, a equipa educativa também realiza a sua refeição. As crianças mais velhas, na maioria das vezes, finalizam a sua refeição sem o apoio do adulto, o que não acontece com algumas das crianças mais novas. Nesta situação, a HLN (5 anos) e a IN (5 anos), constataram que algumas crianças ainda tinham o prato cheio e perguntaram à educadora se podiam ajudá-las; com a autorização da educadora, foram auxiliar as duas crianças de 3 anos a finalizar a sua refeição.

O PD (3 anos) é uma das crianças que não recebeu muito bem a minha ajuda no momento da refeição; no entanto, com a ajuda de outra criança da sala, ele terminou a

sua refeição. Enquanto as duas meninas de 5 anos ajudavam as outras crianças na alimentação, demonstravam empenho e satisfação em fazê-lo, proferindo frases que os adultos usam: “*só mais um pouquinho!*”.

Neste momento de refeição, em que as crianças mais velhas prestaram um auxílio às crianças mais novas, é um exemplo de que estes tipos de interações não são apenas benéficos ao nível cognitivo, mas também contribui para a aprendizagem e desenvolvimento de valores sociais. Nesta situação podemos afirmar que houve uma iniciativa de cooperação e um sentimento de solidariedade, em que a criança pensou no outro tendo em conta o seu bem-estar (Silva & Folque, 2016).

Nota de campo n.º 4: Cooperação na visita de estudo

Observo que a HLN (5 anos) vai até o RF (3 anos) e diz: “*RF, és o meu par, tens de me dar a mão!*”, ao que a educadora reforça: “*RF, não podes soltar a mão da HLN, está bem?*”; o RF responde afirmativamente (Nota de campo de 02/12/19).

Quando as crianças vão a visitas de estudo, seja a pé ou de transportes, o grupo organiza-se em pares. No início do ano letivo, a educadora organizou os pares, uma criança mais velha com uma criança mais nova. Num dia em que o grupo foi a uma visita de estudo, algumas crianças mais novas demonstraram não se recordar quem era o seu par; a HLN teve a iniciativa de ir com o RF para o recordar que o seu par é ela. A maneira como a criança mais velha falou demonstrou um sentimento de proteção pela criança mais nova, assumindo responsabilidade para com ela.

Esta organização dos pares, (que também faz parte da organização do ambiente educativo) uma criança mais velha com uma mais nova, visa a colaboração e entreajuda, uma vez que as crianças mais velhas estão mais habituadas com as visitas de estudo que são realizadas. Como têm a consciência de que já conhecem como se procede este tipo de atividades, as crianças mais velhas assumem uma responsabilidade em cuidar e orientar as mais novas, o que contribui para a tomada de consciência das suas próprias capacidades. Também as crianças mais novas têm a oportunidade de aprender através do exemplo da criança mais velha, alargando a sua zona de desenvolvimento tendo o apoio dos pares mais capazes.

Nota de campo n.º 5: Iniciativa de ajuda

Algumas crianças estavam nos seus cacifos a pegar o casaco - o RF (3 anos), a OL (4 anos), a CR (5 anos), a VT (4 anos) e o SS (3 anos). De pé, junto à porta da sala azul, observo a situação: o RF não consegue colocar o casaco, mas está a tentar,

então, a CR foi até ele e ajudou-o a vestir e apertar o casaco” (Nota de campo 16/12/19).

A equipa de sala incentiva as crianças a ajudarem-se umas às outras, principalmente nos momentos de transição. Nesta situação, o grupo estava a preparar-se para irem ao recreio; acompanho este pequeno grupo de crianças para auxiliar na preparação que implica colocar casacos e luvas. As crianças mais velhas, tanto de 5 como de 4 anos de idade, conseguem realizar esta tarefa sem o auxílio do adulto. A maioria das crianças mais novas ainda precisa de ajuda para vestir corretamente o casaco e apertá-lo.

Nesta interação, pode observar-se a entreaajuda e cooperação, numa situação em que uma criança mais capaz teve a iniciativa de ajudar a outra criança que, naquele momento, necessitava de auxílio. Mais uma vez podemos constatar que neste grupo as crianças mais velhas demonstram um sentido de responsabilidade para com as mais novas, o que contribui para o desenvolvimento de valores como a solidariedade e a promoção do bem-estar da outra criança (Silva et al, 2016).

Nota de campo n.º 6: Tutoria numa atividade

O PD (3 anos) está sentado à mesa; à sua frente, tem um livro com várias peças amovíveis e com as quais interage, colocando as peças de forma aleatória. O FC (4 anos) aproxima-se do PD e observa por alguns segundos o que ele está a fazer e diz: “*não é assim que faz!*”. Senta-se ao lado do PD e começa por colocar as peças no lugar certo do livro, ao mesmo tempo em que explica ao colega como se faz. O PD fica a observar o FC a pôr as peças e pergunta: “*aqui?*” apontando para o livro; o FC responde que sim (Nota de campo de 10/01/20).

No tempo de atividades/projetos, o PD (3 anos) escolhe um livro para o folhear. O FC (4 anos) observa o colega e percebe que ele não está a fazer o jogo de acordo com as instruções que ele já conhece. A criança que já conhece o livro e sabe como fazer o jogo, tem a iniciativa de o fazer em conjunto com a criança mais nova, para ajudá-la a fazer da maneira que ela considera ser a mais correta.

Assim, esta situação remete-nos para o processo de ensino e aprendizagem, onde uma criança tem a consciência de que sabe realizar uma atividade, neste caso um jogo, e tem a iniciativa de ensinar aquilo que sabe a outra criança, o que demonstra que este tipo de interações proporciona a metacognição, em que a criança toma consciência do seu percurso de aprendizagem; quando a criança ensina o que sabe, esta também é uma forma de aprender (Niza, 2013). Por outro lado, a criança mais nova também está

numa situação de aprendizagem através da tutoria, onde uma criança com diferentes capacidades e estratégias de aprendizagem, partilha formas de saber com ela.

Nota de campo n.º 7: Apoio no momento de higiene

Para esta tarefa – o momento da higiene, pedimos a ajuda das crianças de 5 anos para ajudarem as crianças de 3 anos. A educadora pediu para que a IN (5 anos) fosse ir ter com o RF (3 anos) para o ajudar a lavar as mãos e, depois, vestir a bata” (Nota de campo de 15/01/20).

Durante uma atividade de pintura, a equipa da sala pede para que as crianças mais velhas ajudem as mais novas a lavarem as mãos, que estão sujas de tinta. Nesta situação, pode-se observar que, através de ações simples que fazem parte da rotina diária do grupo, a equipa educativa incentiva a cooperação e entreajuda entre as crianças. Sendo este um hábito bem presente no grupo, e conforme se pode observar, as crianças aceitam bem a ajuda uma das outras, tanto as que ajudam (as mais velhas) como as mais novas que recebem essa ajuda. A partir desta observação é possível reconhecer o papel do/a educador/a como promotor destas interações entre as crianças de diferentes idades e capacidades.

Como já foi referido, um dos princípios da equipa de sala é a promoção da cooperação e entreajuda entre as crianças. Desta forma, o/a educador/a é o mediador, o que gere de forma adequada a cooperação e a entreajuda, pois este conhece as capacidades de cada criança do grupo, também reconhecendo que elas também podem aprender, ensinar e influenciar outras crianças.

Nota de campo n.º 8: Imitação de comportamento

Algumas crianças estavam mais *agitadas*, o FC (4 anos) não queria ficar sentado, o DR (4 anos) e o BJ (4 anos) estavam a falar alto, o ST (3 anos) levantou-se do banco. A HLN (5 anos) diz: “*shiuu, não estão a dar o exemplo aos mais pequenos*” (Nota de campo de 21/01/20).

A situação acima descrita ocorreu numa visita de estudo ao Planetário, durante o tempo em que as crianças estavam à espera para iniciar a atividade. Algumas crianças estavam mais *agitadas* e foi notório que as crianças mais velhas estavam a influenciar o comportamento das mais novas. Assim, a HLN (5 anos) disse, de forma espontânea, que deveriam dar o bom exemplo aos mais novos, através do comportamento.

As crianças aprendem umas com as outras de várias formas, uma delas é através da “imitação” como referem Silva e Folque (2016), e como pode-se observar na nota de campo: através de um comportamento social, as crianças mais novas estavam, através do exemplo dado pelas mais velhas, a realizar uma aprendizagem, demonstrando assim a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e que nas interações entre crianças de diferentes idades, está presente este tipo de aprendizagens de natureza social.

4.4.2. Resultados obtidos pela aplicação do inquérito por questionário às famílias das crianças

O inquérito por questionário foi aplicado aos encarregados de educação durante a reunião de pais, pelo que não foi possível obter todas as respostas. Dos 24 encarregados de educação inquiridos, responderam 20.

As primeira e segunda questões tinham como objetivo conhecer o contexto familiar, qual a idade da criança que pertence à sala azul e se tem irmãos. Desta forma, é possível saber se a criança tem oportunidade de contactar com outras crianças, mais novas ou mais velhas, no contexto familiar. Das 10 crianças que tem irmãos, 7 encarregados de educação responderam ao inquérito por questionário.

A terceira pergunta dirigia-se às famílias das crianças que não têm irmãos, com o objetivo de compreender se estas crianças têm contacto com outras crianças fora do contexto do jardim de infância. Todas os encarregados de educação responderam que sim, referindo que têm o contacto com outras crianças, nomeadamente com familiares e amigos. As famílias em que as crianças têm irmãos, também referiram que as mesmas têm contacto com outras crianças fora do contexto familiar, como amigos.

As questões colocadas pretendiam compreender melhor as interações das crianças fora do contexto do jardim de infância, uma vez que a interação entre crianças de diferentes idades é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Conforme apresentado na revisão de literatura realizada, na sociedade atual, está cada vez mais limitada a interação entre gerações, devido ao estilo de vida adotado e à diminuição do número de elementos que compõem o agregado familiar.

A terceira questão teve como principal objetivo conhecer a opinião do encarregado de educação quanto à organização heterogénea do grupo de crianças. Através das suas respostas, pode-se compreender melhor o que as famílias sabem sobre o funcionamento do grupo com crianças de diferentes idades. Das 20 respostas

recolhidas, todos os encarregados de educação referiram que considera ser positiva este tipo de organização. Um encarregado de educação respondeu:

Acho bastante interessante. Dá às crianças a oportunidade de conviver com crianças de diferentes idades, e perceber as diferenças entre elas. Também dá a oportunidade de desempenhar diferentes papéis: do mais novo ao mais velho da turma, cuidar e ser cuidado (encarregado de educação A.).

Esta resposta vai ao encontro do que foi apresentado na revisão de literatura, em que as crianças mais velhas são beneficiadas pela aquisição do sentido de responsabilidade e solidariedade para com as mais novas, através dos vários momentos da rotina diária. As crianças mais novas, por sua vez, têm a oportunidade de estar constantemente em contacto com os seus pares, tendo cada uma determinadas competências e características e, “ao participarem em atividades com pares mais velhos, alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22).

Dois dos encarregados de educação indicaram alguns aspetos menos positivos deste tipo de organização. Referiram que o grupo com crianças de várias idades pode ser menos desafiante para as crianças mais velhas. No entanto, apontaram também alguns pontos positivos na organização heterogénea do grupo de crianças:

Favorece os mais novos (puxa por eles), mas prejudica os mais velhos (menos desafios). Cada idade tem as suas exigências e deveria ser tratada individualmente (encarregado de educação B.).

À luz da revisão de literatura, é possível contrapor esta afirmação de que a organização do grupo de forma heterogénea “prejudica os mais velhos”. Desta forma, como já foi referido, no processo de ensino e aprendizagem, quando uma criança ensina a outra criança aquilo que sabe, também é uma forma dela aprender, o que possibilita uma maior e progressiva tomada de consciência sobre o seu conhecimento, o que leva ao conceito de metacognição apresentado por Niza (2013).

Outro fator importante é o facto de que cada idade tem as suas características, mas mesmo num grupo em que as crianças tenham todas as mesmas idades, não significa que este grupo é homogéneo, pois conforme defende Gomes (2014), há diversos fatores que causam a heterogeneidade de um grupo de crianças como as “diferenças cognitivas no nível de aquisição das competências”, “as diferenças socioculturais” e as “diferenças psicológicas” (p. 31).

4.4.3. Resultados obtidos pela realização do inquérito por entrevista à educadora cooperante

Com base nos dados recolhidos através da entrevista e conversas informais realizadas com a educadora cooperante, foi possível interligar com as informações obtidas através da observação realizada e do inquérito por questionário aplicado às famílias.

Uma das potencialidades do grupo de crianças da sala azul é “o desejo de saber mais, a entreaajuda, o gosto pelas tarefas” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo. E., pergunta E.3). Ao analisar-se esta perspetiva da educadora cooperante, constata-se que esta vai ao encontro da “entreaajuda”, referida em algumas respostas obtidas pela aplicação do inquérito por questionário às famílias das crianças: “estimula competências fundamentais para a formação, como a partilha, a entreaajuda, responsabilidade” (encarregado de educação C.). Na análise das observações realizadas, verificam-se situações de cooperação e entreaajuda entre as crianças (cf. pp. 76-79 deste documento).

Sendo um dos princípios do MEM a promoção e valorização das interações entre as crianças de diferentes idades, a equipa educativa da sala azul reconhece que, através destas interações, todas as crianças do grupo são beneficiadas, conforme se pode constatar pela resposta da educadora cooperante:

A existência de grupos heterogéneos fomenta a entreaajuda, o sentido de responsabilidade, a partilha de ideias e de saberes de todo o grande grupo. As crianças mais velhas sentem-se responsáveis e importantes porque ajudam as mais novas nas diferentes tarefas e a crescer, aumentando a sua autoestima. Por outro lado, as crianças mais novas têm como modelo as mais velhas, o que facilita e potencia o desenvolvimento individual, de todo o grupo e de todo o processo ensino/aprendizagem (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo. E., pergunta G.1).

4.5. Algumas conclusões da investigação

A partir das observações registadas, das informações adquiridas através dos inquéritos por questionário aplicados às famílias das crianças, da entrevista realizada à educadora cooperante e da sua análise pautada na revisão de literatura, poder-se-á afirmar que a interação entre crianças (da sala azul) de diferentes idades é positiva. Estas interações que ocorrem nos vários momentos da rotina diária traduzem-se em atitudes e

comportamentos de cooperação e entreajuda, de uma criança mais velha auxiliar uma criança mais nova seja a lavar as mãos, na realização de diferentes atividades/tarefas....

Para a análise da cooperação e entreajuda observadas, defini algumas **categorias**, com base na rotina do grupo, **em que as crianças têm uma interação de cooperação e entreajuda**: (i) nos momentos de higienização; (ii) na alimentação; (iii) em tutoria em atividades/projetos (iv) por incentivo do adulto (cf. Anexo J. Categorias para a análise das situações de cooperação e entreajuda observadas).

Nos momentos de higienização, as crianças ajudam-se de várias formas, seja através da comunicação a dar um conselho, (ex. puxar as mangas da camisola para cima), seja através da ação de ir ter com a criança e ajudá-la com a ação.

Na alimentação, as crianças mais velhas gostam de ajudar as mais novas. Muitas vezes quando percebem que alguma criança mais nova precisa de ajuda para finalizar a sua refeição, elas têm a iniciativa de pedir a permissão da educadora para poder ajudá-las.

No tempo da rotina em que as crianças estão em atividades/projetos organizadas em pequenos grupos nas diferentes áreas da sala, ocorrem também situações de entreajuda e cooperação. As interações que ocorrem neste tempo estão mais relacionadas com a tutoria, onde a criança mais velha dá o exemplo à criança mais nova, para exemplificar como é realizada uma atividade, um jogo, uma brincadeira. Está presente nestas situações o que defendem Folque e Silva (2016), uma forma de ensino/aprendizagem através da imitação.

Por fim, na categoria – **por incentivo do adulto**, verificaram-se algumas situações que ilustram a mesma, o objetivo de promover as interações de cooperação e entreajuda entre as crianças de diferentes idades: quando a educadora percebe que em determinada atividade uma criança demonstra ter dificuldades em realizá-la, ela pede para que outra criança com capacidades possa ajudar a criança que necessita.

Através das observações realizadas, é possível concluir que as crianças mais velhas (a maioria com 5 anos e algumas com 4 anos), têm um sentimento de “proteção” e iniciativa em ajudar, auxiliar, as crianças mais novas nas situações referidas anteriormente. As crianças mais velhas demonstram ter um domínio dos instrumentos reguladores de sala, demonstrando ser capazes de orientar as crianças mais novas e que entraram para a sala azul este ano letivo.

Outra dimensão relevante é o facto das crianças mais velhas, em várias situações, terem a iniciativa de cooperar com as crianças mais novas, nomeadamente nas

situações em que a criança mais nova necessitava de ajuda para alcançar determinado objetivo, concluir uma atividade, apertar os botões da bata, terminar a sua refeição. Este fator remete para o conceito de ZDP de Vigotsky, pois que, mesmo quando é o adulto a pedir para que a criança mais velha ajude a mais nova, aquela demonstra entusiasmo e “orgulho” nesta ação de cooperação.

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado às famílias das crianças proporcionam informações importantes para compreender melhor as suas conceções. De um modo geral, os pais demonstraram estar conscientes dos benefícios que um grupo heterogéneo de idades tem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Mesmo as crianças que não têm irmãos, têm a oportunidade de contactar com outras de diferentes idades, o que demonstra que as famílias valorizam este tipo de contacto e interações.

Em suma, a questão da composição de salas heterogéneas ao nível das idades das crianças em jardim de infância, é um fator que merece a maior atenção e que deve ser discutido e refletido. Através da revisão de literatura realizada, foi possível verificar que existe já uma preocupação em investigar sobre esse tema – a composição dos grupos heterogéneos em Jardim de Infância. Contudo, este tema parece ser alvo de uma maior reflexão por parte do modelo pedagógico do MEM e que, de facto, é um dos requisitos para a educação de infância. Silva e Folque (2016) enfatizam a importância desta temática, uma vez que na realidade social atual, as oportunidades para que as crianças possam ter interações com outras crianças de diferentes idades tem vindo a diminuir, devido a diversos fatores: a diminuição do número de filhos por casal, a ausência de convívio com os vizinhos, entre outros fatores.

Outra dimensão digna de reflexão foi o artigo escrito por Veronesi (2019), sobre a composição dos grupos com diferentes idades: uma opinião que desvaloriza as interações entre crianças de diferentes idades, não reconhecendo as potencialidades que esta tem para oferecer. Pelo contrário, o autor prefere dar lugar a uma escolarização precoce das crianças, visando apenas o futuro e não o que a criança pode ser no momento que vive - criança.

A organização de grupos heterogéneos nas idades no MEM é uma forma de promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através de diferentes estratégias que fazem mais sentido para as próprias crianças. É uma forma de reconhecer a criança como um ser capaz, dotado de competências e o principal ator do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

As crianças aprendem umas com as outras, o adulto não é a única fonte de conhecimento que as crianças podem ter.

Um dos objetivos da investigação foi compreender as potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem que as salas de pré-escolar, compostas por crianças com diferentes idades, têm; este objetivo foi, na minha perspetiva, alcançado: a organização do ambiente educativo por grupos heterogéneos (em idade) contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tanto ao nível cognitivo, como ao nível psicossocial. As crianças mais velhas têm a oportunidade de desenvolver o sentido de responsabilidade, solidariedade, cooperação, ensinarem o que sabem, proporcionando um conhecimento metacognitivo. Para as crianças mais novas, é uma mais valia, na medida em que estas têm a oportunidade de estar em contato com pares, à partida, mais capazes, recebendo o seu apoio, colaboração e partilha.

Promover as interações entre crianças de diferentes idades é uma forma de promover a cooperação, a ajuda mútua, entre todos os benefícios que esta organização apresenta, sendo essencial o papel do adulto enquanto promotor destas interações. Estes valores e princípios são fundamentais e vão ao encontro do que o MEM preconiza, neste caso, a heterogeneidade das crianças do grupo (Niza, 2013).

Por fim, o objetivo de compreender de que modo é a organização do ambiente educativo proporciona interações entre as crianças de diferentes idades, também foi alcançado, pois toda a organização do ambiente educativo que o modelo pedagógico defende, está estruturada de modo a promover as interações sociais de qualidade, dando enfoque na cooperação e ajuda mútua, sendo a base para uma educação para a cidadania, como defende o modelo pedagógico MEM.

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Nas últimas duas décadas, a legislação Portuguesa sobre a infância tem vindo a ganhar um papel importante para o reconhecimento social da criança. Estas mudanças foram fortemente influenciadas pela ratificação em 1990 da *Convenção sobre os Direitos da Criança* (Tomás, Fernandes, & Sarmento, 2011). Assim, com a crescente valorização da criança enquanto um ator social, também a profissão do/a educador/a de infância tem vindo a ganhar um reconhecimento e grande importância no processo educativo da criança.

A profissão do/a educador/a de infância tem ganho, cada vez mais, um reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desde o nascimento até os seis anos de idade. Aquele/a passou a ser encarado/a não como apenas um/a prestador/a dos cuidados básicos das crianças, mas também como responsável por promover e estimular aprendizagens e desenvolvimento nos vários domínios, como emocional, social, cognitivo da criança (Alberto, 2012).

O conceito de *cuidar e educar* é indissociável, pois a prestação de cuidados está intimamente relacionada com o bem-estar da criança. Estando assegurado o bem-estar da criança, esta estará apta para progredir no seu desenvolvimento e aprendizagem. É imprescindível que, enquanto futura profissional de educação, reflita sobre a minha prática profissional, sobre todos os aspetos envolvidos neste processo de educação de infância e sobre as competências que o/a educador/a deve ter enquanto profissional.

De acordo com Heidegger (1999, citado por Nornberg, 2009), a profissão de educador/a de infância está na base da construção do ser humano, desempenhando um papel fulcral no desenvolvimento das crianças. Esta importância deve-se, essencialmente, ao facto de a criança entre os 0 e os 6 anos de idade estar numa fase marcante do desenvolvimento e aprendizagem, que irá ter influência em toda a sua vida.

Segundo Cameron (2011), o trabalho da educação de infância é complexo e tem sido progressivamente reconhecido. Do mesmo modo, a profissão de educador/a de infância implica a necessidade de se refletir continuamente sobre a qualidade em que desempenha a sua função, ou seja, as suas competências

Ao finalizar esta etapa no processo de formação enquanto educadora de infância, considero que é necessário fazer a minha autoavaliação do percurso realizado. O ato de avaliar é um processo indissociável na ação educativa. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, define o perfil do desempenho profissional do/a educador/a de infância, explícito nas dimensões de avaliação que o/a educador/a deve realizar na sua prática, das quais faz parte a avaliação “numa perspetiva formativa” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 1).

Com efeito, a avaliação da intervenção remete para uma autoavaliação que é necessária ser feita pelo/a educador/a, pois segundo Lurdes, Cró e Dias (2013), o processo de autoavaliação é um dos fatores que promove a formação do docente, “assume-se como imprescindível a formação inicial promover uma cultura de reflexão, de autoavaliação e questionamento permanentes, constituindo as crianças o ponto de referência” (p. 116).

Um dos propósitos centrais no processo de autoavaliação é a regulação da prática, para que esta seja cada mais ajustada e adequada. Segundo Cardona (2007), avaliar implica “a recolha de informação, a sua interpretação e a consequente adoção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da ação educativa” (p. 10).

A avaliação sobre a minha ação educativa teve lugar ao longo de todo o processo de intervenção, através da realização de reflexões diárias e reflexões semanais, em que ficaram registadas as minhas dúvidas, as minhas capacidades de intervenção nas diferentes dimensões do processo educativo, as minhas dificuldades e formas de as ultrapassar. Através destas reflexões, foram realizadas pesquisas teóricas sobre diversos temas da infância. Assim, a minha autoavaliação foi essencialmente realizada de forma continua durante todo o processo, o que possibilitou a regulação da minha prática, tendo a oportunidade de conhecer meus pontos forte e os que são necessários ser cada vez mais aperfeiçoados.

Uma das grandes aprendizagens que realizei durante a PPS I foi o facto de que, apesar da educação dos 0-3 anos não estar sob a tutela do Ministério da Educação, corroboro com Vasconcelos (2011) que afirma que a educação é um direito da criança e inicia-se desde o nascimento, o que corresponde a ter bases teóricas e práticas para justificar, defender, explicar a importância do trabalho educativo realizado na creche. Que não se trata apenas de um cuidar, um tempo de guarda enquanto a família não está presente; há um trabalho socioeducativo que deve ser realizado pelo educador/a.

Outro fator de grande aprendizagem foi o contacto com os diferentes modelos pedagógicos: *HighScope* e MEM. Pude observar na prática os princípios subjacentes a estes modelos e a forma como estes são uma base que guia toda a prática educativa. Um ponto em comum entre os dois modelos é a aprendizagem ativa, a centralidade na criança. A escolha de um modelo pedagógico é necessária pois esta é uma base que justifica a nossa ação educativa. Tenho consciência de que esta escolha é, muitas vezes, dependente da organização socioeducativa, pois cada uma tem a liberdade de adotar ou não, algum modelo em específico. Mas, o que posso afirmar quanto à representação de criança, para mim, é que, fundamentada nas teorias sócio

construtivistas que apresenta a criança como participante ativo da sua aprendizagem e desenvolvimento e que o meio, as pessoas ao seu redor e a cultura também têm um papel fundamental neste processo, tive em consideração estes pressupostos na ação pedagógica que desenvolvi.

À medida em que a concepção de criança foi evoluindo, graças a vários estudos realizados no âmbito da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem e de diferentes modelos pedagógicos que são centrados na criança (dar exemplos de alguns estudos), hoje há uma visão diferente da Criança. Esta é vista como um ser ativo e participativo, um cidadão com direitos; desta forma, devemos encarar a criança como “sujeito e agente do processo educativo, [ou seja], partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Matta, 2001, p.9).

Como parte da construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância, este princípio da imagem que tenho da criança, é algo indissociável da minha prática. Nos dois modelos pedagógicos que tive a oportunidade de conhecer, aprendi a valorizar a criança como ser competente, sendo esta uma componente essencial na minha formação.

Uma das dimensões da construção da profissionalidade que é essencial é a dimensão coletiva. Durante todo o processo de PPS, realizei aprendizagens que, cada vez mais, foram importantes para compreender o quão importante é o trabalho em equipa, que a construção do saber profissional se faz na partilha entre os profissionais. Na PPS I, realizei uma reflexão semanal na qual referi: “tenho a certeza que aprendi com os bons exemplos apresentados, como por exemplo, o trabalho que pode ser realizado com a família, a importância que o trabalhar em equipa tem” (Reflexão semanal N.º 12 e N.º 13 – O trabalho em equipa). O trabalho em equipa é essencial e as equipas com quem estive, foram *excelentes* exemplos de um bom funcionamento em equipa. Os momentos de partilha de opiniões, experiências, reflexão em conjunto do modo como correu a semana, foram de grande aprendizagem e, através desses aspetos positivos, como apresento nesta nota de campo, “tive a oportunidade de conversar com a educadora sobre os próximos passos da minha prática” (Nota de campo, 06/01/20).

Com base nas avaliações que foram realizadas no final das duas etapas de PPS, gostaria de refletir sobre os aspetos apresentados, pois estes são as características e comportamentos esperados do/a profissional de educação de infância. O educador/a de infância trabalha em várias dimensões; é uma profissão humana e, sendo humana, lida diretamente com pessoas, tendo, por essa razão, as suas implicações. Considero que

o trabalho que realizei com as crianças, foi de *qualidade*: consegui criar um relacionamento com cada uma, de forma diferente e respeitando as suas individualidades. Uma das características do perfil do/a educador/a é a capacidade de observação das crianças, com o intuito de as conhecer, recolher informações que são remetidas para a prática. Assim, realizei uma *grande* aprendizagem, pois tive muitas oportunidades de aprimorar as minhas observações, para conhecer e planificar a ação conforme cada grupo de crianças.

Com base na carta da APEI (2011), no que diz respeito ao Compromisso com as crianças, primeiro que tudo, está o respeito pela individualidade de cada uma, aspeto que através das minhas observações procurei ter em atenção para conhecer cada criança. Desta forma, a relação que construí com os grupos com quem intervim evidenciaram o respeito por cada criança, pois cada uma tem as suas características próprias, através do apoio nas diversas situações como os conflitos, ou quando uma criança necessitava de mais atenção.

A propósito das planificações, procurei sempre adequá-las conforme as características do grupo, da equipa, os materiais e espaços disponíveis. Durante todo o processo de PPS, nas dinamizações das atividades que propus, adquiri muitas aprendizagens, como quando o que planeámos não corre como o esperado. A flexibilidade que é necessário ter, apesar de ter uma planificação, no momento da ação, o grupo pode ter o interesse na atividade, mas não da forma como eu esperava.

Estes aspetos relativos às atividades são importantes, pois estas fazem parte do trabalho do/a educador/a que tem intencionalidades educativas, que devem ser potencializadoras de desenvolvimento e aprendizagem e, ao mesmo tempo, devem respeitar os interesses e necessidades de cada criança.

Ainda no trabalho com as crianças, tanto na valência de creche como em jardim de infância, a organização do grupo nos momentos de transição, foi um momento em que senti mais dificuldade em gerir. Nestes momentos, quando as crianças ficavam mais *agitadas*, durante a minha prática, procurei estratégias que ajudassem nesses momentos de transição. De um modo geral, a equipa educativa assumiu que estes momentos são os mais difíceis. Assim, esta situação foi também uma aprendizagem, pois os momentos de transição são importantes e devem ser previamente pensados e planeados:

Neste tempo de espera, muitas vezes, as crianças ficam bastantes *agitadas*, e hoje ocorreram algumas situações em que algumas crianças não estavam sentadas, andavam a correr pelo corredor. Ao ver esta situação, pensei como

estratégia, cantar uma canção. Quando comecei a cantar, nem todas as crianças pareciam estar a ouvir; depois de alguns segundos, todo o grupo estava sentado no seu lugar a observar-me e a cantar (Nota de campo de 18/11/19)

Considero que realizei uma *boa* prática em todo o processo de PPS e que realizei evoluções ao nível das minhas aprendizagens. Pude compreender as várias dimensões do trabalho de um/a educador/a de infância, assim como as competências que são necessárias para a realização de uma prática de qualidade. O processo de autoavaliação possibilitou-me refletir sobre as minhas dificuldades assim como formas de as poder colmatar, para poder realizar uma prática educativa cada vez melhor.

Por fim, posso dizer que esta etapa prática do meu processo de formação em educação de infância foi crucial, pois tive a oportunidade de realizar e consolidar muitas aprendizagens, quer práticas, quer ao nível do saber adquirido na observação e na partilha. Não obstante, também senti algumas dificuldades: algumas vezes, duvidei que seria capaz, mas com ajuda e orientação, consegui ultrapassá-las. Enquanto profissional docente, tenho a consciência de que a nossa formação é contínua e se realiza ao longo da vida. Hoje posso dizer que a profissão de educador/a é muito importante é complexa e que tive a oportunidade de trabalhar com profissionais experientes que demonstraram que é possível fazer um trabalho de *excelência*. É necessário ter perseverança e contar sempre com todos os atores envolvidos no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Uma das dimensões das aprendizagens que fiz ao longo deste processo, foi o facto de ter construído bases teóricas e interligá-las com as práticas para justificar, defender e explicar a importância do trabalho educativo realizado na creche. Que não se trata apenas de um cuidar ou um tempo de guarda enquanto a família não está presente. É a primeira etapa da educação na vida da criança. A tarefa de conhecer e caracterizar o contexto socioeducativo, foi também uma das grandes aprendizagens alcançadas, pois é imprescindível para o educador/a, conhecer a realidade envolvente de todos os atores educativos.

Assim, a ação educativa será mais bem direcionada conforme o contexto em que se integra. Esta prática de caracterização faz parte do trabalho do educador/a, é uma das competências que este deve ter para agir de forma adequada.

Enquanto futura educadora, tenho a convicção de que a pedagogia a ser utilizada deve ter como base pedagogias participativas que, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), têm como objetivo “o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem de criança é a de um ser com competências e atividades” (p. 28).

A ação pedagógica embasada nestes modelos, traz muitos benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A ação educativa está muito dependente de todos e, assim, pude compreender melhor a importância de cada um e que o trabalho em equipa é essencial para a construção de um ambiente educativo *rico e estimulante*.

Relativamente ao trabalho de investigação realizado em jardim de infância, este foi um fator essencial, pois foi uma oportunidade de colocar em prática as atitudes investigativas que são realizadas no âmbito da educação. Desta forma, é uma oportunidade de conhecer cada vez a realidade educativa, e cada vez mais aperfeiçoar a nossa prática. A problemática investigada no âmbito de jardim de infância - sobre a composição heterogénea do grupo, foi para mim muito interessante e possibilitou conhecer mais sobre a temática e poder chegar à algumas conclusões sobre aquela realidade em particular. Pude compreender que, através das investigações que realizamos, temos a oportunidade de conhecer e compreender a realidade educativa, assim como a possibilidade de produzir conhecimento.

Para finalizar, posso afirmar que esta etapa da prática profissional supervisionada e a realização deste relatório foram fulcrais para a minha formação enquanto futura educadora. Realizei inúmeras aprendizagens, quer práticas, quer ao nível do saber adquirido na observação e na partilha.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultada em <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Arezes, M. L. (2013). *A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém, Santarém). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.15/1874>
- Brickman, N. A. & Taylor, S. L. (1998). *Aprendizagem Activa Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cameron, C. (2011). Competência – o que é preciso saber e fazer? *Revista Infância na Europa, Associação de Profissionais de Educação de Infância*, 21, 6-7.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na Educação de Infância: as paredes da sala também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15. Consultado em <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo81.pdf>
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, nº, pp. 13-34. Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3117/1/Para%20uma%20pedagogia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9-escolar.pdf>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documentsdisposition=inline%3B%20filename%3DMetodologia_da_Investigacao.pdf
- Carta Social (2017). *Rede de Serviços e Equipamentos*. Lisboa: Gabinete de Estratégias e Planeamento/Ministério do Trabalho. Solidariedade e Segurança Social.
- Carvalho, C. & Almeida, A, C. (s. d). CRECHendo com qualidade - construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche. *Atas do 12º colóquio de psicologia e educação*, Coimbra. Consultado em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5354/1/CPE_12_184-198.pdf
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 241/2001 – I Série A*. Ministério da Educação.
- Feldman, R., Olds, S., & Papalia, E. (1999). *O mundo da criança* (8.ª ed). Editora McGraw-Hill.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2018). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et. al. (Eds). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança*, 445-455. ESEPF.

- Figueiras, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil* (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Consultada em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Figueiras.pdf>
- Finco, D. (2003). Relações de género nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições* 14(42) Unicamp.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação* 14(2), 273-291.
- Fonseca, V., Rodrigues, E. & Dias, I. (2015). A planificação em Creche: evidências da prática (Portugal). *Revista Eletrónica Zero-a-seis*. 32(17), 154-169. Consultado em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/40030>
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista Escola Moderna* 3(6), pp. 13 – 33.
- Gomes, M., H. (2014). *Os modelos pedagógicos HighScope e o Movimento da Escola Moderna: proposta de pedagogia diferenciada*. Universidade Aberta. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada/link/57118e7f08aeebe07c0246a8/download
- González, M. T. (2007). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. T. González; J. M. Nieto; & A. Portela (Org.) *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*, 25-40). Pearson Educación, S.A.
- González, P. F. (2002). O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação* 9(9).
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7.
- Lima, L. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação Educacional.
- Lino, D., Niza, S. & Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de Participação*. Porto Editora.

- Lino, D. & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*, 147-163. IGI GLOBAL.
- Lordelo, E. R. & Carvalho, A. M. (2006). Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 11(1), 99-108. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v11n1/v11n1a12.pdf>
- Monteiro, C. M., & Delgado, A. C. (2014). Crianças, brincar, cultura da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber e Educar*, 19.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma praxis de participação*. (4.^a ed), pp. 142-159. Porto Editora.
- Osório, A. & Meirinhos, M. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de educação, Inovação, Investigação em Educação* 2(2). Instituto Politécnico de Bragança. Consultado em <http://hdl.handle.net/10198/3961>
- Parente, C. (s.d). *Avaliação na Educação de Infância: construindo portefólios de aprendizagem*. Centro de Investigação em Estudos da Criança/Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pinho, A. M., Cró, M. L., & Dias, M. L. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 109-125.
- Pinto, J. M. (2017). *Grupos Heterogéneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios para o desenvolvimento da criança* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8024/1/Joana%20Marques%20Pinto_2015147_tes_mes.pdf
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e diferenciação. *Revista Escola Moderna*, 12(5), 35-38. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_12/2001_em12_jpires_heterogeneidadediferenciacao_pg35.pdf
- Projeto Educativo da organização (2016-2019).
- Projeto Pedagógico de Sala (2018-2019).

- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). *Não, não somos jornalistas. Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Regulamento Interno da Organização.
- Rosa, A. S. (2014). *Interações sociais entre pares em creche e jardim-de infância*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.26/7776>
- Sabino, A. C. (2013). *Reflexão e autoavaliação do/a educador/a* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3946/1/Reflex%C3%A3o%20e%20a%20uto-avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20educador.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. In Ens, T & Garanhan, M. *Sociologia da Infância e a formação de professores*, pp. 13-41. Editora Universitária Champagnat.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCIO@L*, 2, 46 – 64. Consultado em <http://cesss.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/locus-social/locus-social-n2-2009.pdf#zoom=80>
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O Portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Eletrónica Zero-a-seis*. 1(29), pp. 33-53.
- Silva, A. M. & Folque, A. (2016). Processo de Aprendizagem em grupos heterogéneos. In *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância “Investigação, formação docente e culturas da infância”*, pp. 159-170. Editora.
- Silva I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Sousa, A. P. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 44(7), pp. 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie4472172>
- Soares, V. (2019). *Interações entre veteranos e novatos em momentos de brincadeira e momentos de refeição*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa]. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/10879>
- Sousa, A. P. (2015). *A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: BRINCAR E JOGAR NA INFÂNCIA* (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultada em

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21557/1/Tese%20Patr%C3%ADcia%20Sousa%20-ref..pdf>

- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. Rabello de Castro e V. Lopes Besset (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*, pp. 387-408. Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos das Crianças*. UNICEF.
- Veronesi, A. (18 de novembro de 2019). *Turmas mistas no pré-escolar? Não obrigado. Público*. Consultado em <https://www.publico.pt/2019/11/18/impar/opiniaio/turmas-mistas-preescolar-nao-1894156>
- Yin, R, K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (2.^a ed.). Bookman. Consultado em https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

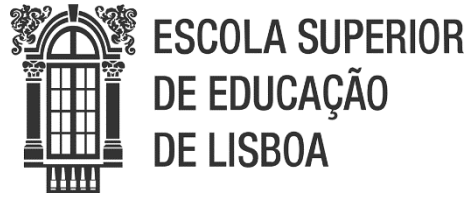
ANEXO A
PORTEFÓLIO DA PRÁTICA
PROFISSIONAL
SUPERVISIONADA II
(documento noutro anexo,
por razões de
confidencialidade)

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO B. Avaliação
aprofundada de uma
criança (documento noutro
anexo, por razões de
confidencialidade)

ANEXO C
Carta de Apresentação às
famílias

| ' ' | | ' ' |



Aos Encarregados de educação e famílias

Olá, o meu nome é **Priscila Zacarias Carvalho**, tenho 25 anos, sou aluna do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), e estarei a realizar o meu estágio, no âmbito da Prática Supervisionada II com o grupo e a equipa da sala Azul. Este estágio decorrerá entre o dia 07 de outubro a 23 de janeiro de 2020.

Estarei a acompanhar o grupo de crianças todos os dias, na sua rotina diária de forma a colaborar juntamente com as crianças e com a equipa.

Obrigada pela vossa atenção.

Priscila Zacarias Carvalho

ANEXO D.

Pedido de autorização
para a construção do
portefólio da criança

| | ' ' | | ' ' |

Carta de autorização para o Portefólio

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar, como parte do meu trabalho académico é necessário a realização de um Portefólio do desenvolvimento e aprendizagem de uma criança do grupo.

Este portefólio consiste em observações da criança, acerca da sua interação com os materiais, com as outras crianças e com os adultos, de forma a identificar os aspetos do seu desenvolvimento e aprendizagem

Deste modo, peço a autorização ao/a encarregado/a de educação para a realização deste portefólio, com a sua educanda. Para tal, também peço a autorização para tirar fotografias, que estarão no portefólio. Saliento que todo este trabalho tem apenas fins académicos. Quando estiver finalizado este documento será entregue à família para que fiquem com o registo de todo o trabalho realizado. Peço, por favor, que se autorizarem, assinem no local indicado abaixo

Agradeço a vossa atenção.

Priscila Zacarias Carvalho

Encarregado/a de educação

ANEXO E
Guião da Entrevista à
Educadora Cooperante

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância

Objetivos: - Caracterizar a equipa educativa e o grupo de crianças; compreender como o ambiente educativo está organizado; caracterizar os benefícios e desafios de um grupo heterogéneo.

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Sou licenciada em educação de infância. Completei a minha formação em 2008, há 11 anos na ESEIMU, Escola Superior de Educação de Infância Maria Ulrich.

B2. Há quanto tempo exerce funções na área de educação de infância?

Exerço as funções de educadora há 10 anos.

B3. Quais são as funções profissionais que desempenha atualmente?

Sou educadora de infância de um grupo de pré-escolar.

B4. Quais os seus principais desafios como educadora?

Neste momento o meu maior desafio enquanto educadora é conseguir chegar a todos de uma forma importante e especial.

C1. Quais as funções de cada elemento da equipa de sala?

Existe uma educadora e uma auxiliar.

C2. Qual a relação com os outros profissionais que atuam junto das crianças?

A relação e a interação entre agentes educativos são muito boas.

D3. Há alguma área que seja privilegiada?

Não existe uma área privilegiadas, todas as áreas são fulcrais nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças.

D4. Ao longo do ano letivo fazem modificações no espaço, nos materiais?

Sim.

E1. Como caracteriza o grupo no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem?

É um grupo com idades entre os 3 anos e os 5 anos. É um grupo bastante interessado, questionando o adulto sobre o mundo que os rodeia.

Existe pelas crianças mais velhas uma proteção e interajuda para com as crianças mais novas.

E.2 Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Não.

E3. Quais são as principais potencialidades do grupo?

O desejo de saber mais, a interajuda, o gosto pelas tarefas, o interesse por histórias, a afetividade para com os adultos, entre outros.

E4. Quais são as maiores necessidades?

As maiores necessidades são a nível da área da formação pessoal e social. A interação com os pares, o respeito pelo outro, a importância das regras, a autonomia, etc., são algumas dessas necessidades.

E5. Quais os materiais/áreas de maior interesse do grupo?

O grupo manifesta um maior interesse nas áreas, da expressão plástica, expressão dramática, área das construções e ciências. O grupo também revela um grande interesse por histórias.

E6. Como caracteriza as interações entre os pares?

A interação com os pares no geral é tranquila, mas como em todos os grupos de crianças, existem alguns conflitos, principalmente na partilha de brinquedos/materiais.

E7. Como é feita a avaliação das crianças?

A avaliação é feita com base em alguns documentos como, avaliações descritivas com base nas OCEP e o PDI – Plano de Desenvolvimento Individual da criança.

Estes documentos são preenchidos trimestralmente e entregues aos pais no fim de cada período.

F.1. Como é caracterizada as famílias do grupo?

Socioeconómico – **Médio.**

Académico – **A maioria com licenciatura.**

Estrutura familiar – **Em 17 das 24 famílias as crianças vivem com ambos os progenitores.**

Em 7 das 24 famílias as crianças vivem em modo de guarda partilhada.

F2. De que forma é que as famílias participam no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

O envolvimento das famílias na educação dos seus educandos é um dos valores da instituição. Convidar as famílias a irem à escola, em dias comemorativos e em comunicações em sala, são situações que privilegiamos e que acreditamos que é fundamental na relação escola - família.

G.1. Qual é a sua opinião em relação a composição heterogénea do grupo?

A existência de grupos heterogéneos fomenta a entreaajuda, o sentido de responsabilidade, a partilha de ideias e de saberes de todo o grande grupo.

Através deste tipo de responsabilidade as crianças mais velhas sentem-se responsáveis e importantes porque ajudam as mais novas nas diferentes tarefas e a crescer, aumentando a sua autoestima. Por outro lado, as crianças mais novas têm como modelo as mais velhas o que facilita e potencia o desenvolvimento individual, de todo o grupo e de todo o processo ensino/aprendizagem.

G.2. Quais os pontos positivos e os desafios em relação a essa composição do grupo?

As crianças partilham saberes, cooperam entre si e ajudam-se a crescer.

Há mais algum aspeto que gostaria de acrescentar?

- Obrigada pela sua disponibilidade

ANEXO F

Guião do inquérito por questionário aplicado às famílias

| ' ' | ' ' |

Caros encarregados/as de educação e família

No âmbito do meu estágio, estou a realizar uma investigação sobre uma temática da educação de infância, neste caso escolhi realizar um estudo de caso para compreender melhor quais os benefícios de um grupo heterogéneo nas idades. Neste sentido, gostaria de aplicar este questionário para compreender melhor as interações das crianças em casa com outras crianças.

Desde já agradeço a sua colaboração

1. Qual a idade do seu/sua educando/a?

2. Ele/a tem irmãos?

Sim Não

2.1 Se sim, quantos e qual a idade de cada um/a?

2.2 Se não, tem algum contato com outras crianças além da instituição educativa?

Sim Não

2.3 Se sim, assinale as opções que considerar mais importante:

Familiares

Vizinhos

Amigos

Outros _____

3 Gostaria de saber a sua opinião sobre a composição da sala com crianças de diferentes idades.

Obrigada pela vossa colaboração.

Priscila Zacarias Carvalho

ANEXO G
Plano Semanal da sala de
atividades

|' '' | | ''

Figura 1

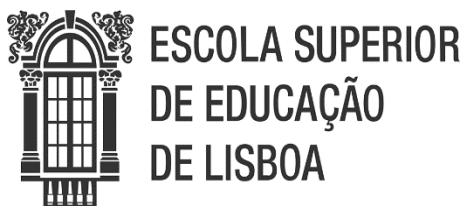
Plano semanal de sala

| PLANEAMENTO | | | | | DE 25 A 29 DE NOVEMBRO | |
|--|---|---|---|---|------------------------|--|
| 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | 5ª FEIRA | 6ª FEIRA | | |
| - ACOlhIMENTO EM CONSELHO → SALA VERDE - VER A COMUNICAÇÃO DO PROJETO DAS ABÓTIAS | - ACOlhIMENTO EM CONSELHO → CORPO QUE FALA → PREPARAR AS PRENDAS DE NATAL | - ACOlhIMENTO EM CONSELHO → COLAGEM → PROJETO - AS ESTRELAS | - ACOlhIMENTO EM CONSELHO → EDUCAÇÃO MOTORA → PROJETO - AS ESTRELAS | - ACOlhIMENTO EM CONSELHO → CHUVA DE HISTÓRIAS → PREPARAR AS PRENDAS DE NATAL | - BALANÇO EM CONSELHO | |
| ALMOÇO | ALMOÇO | ALMOÇO | ALMOÇO | ALMOÇO | | |
| | | → COLAGEM | | → REUNIÃO DE CONSELHO | - BALANÇO EM CONSELHO | |
| - BALANÇO EM CONSELHO | - BALANÇO EM CONSELHO | - BALANÇO EM CONSELHO | - BALANÇO EM CONSELHO | | - BALANÇO EM CONSELHO | |

ANEXO H.

Pedido de colaboração às
famílias no âmbito do
Projeto realizado

| | " | | " |



Caros encarregados/as de educação,

Gostaria de informá-los sobre o trabalho de Projeto que está a ser desenvolvido na sala azul.

Este projeto surgiu a partir de uma história *Como Apanhar uma Estrela*, onde em conversa o grupo questionou sobre as estrelas estarem ou não “coladas” no céu. Deste modo, iniciamos o projeto “As estrelas caem?” para descobrir e dar respostas às questões que as crianças colocaram.

Neste sentido gostaria de pedir a vossa participação neste processo de pesquisa e descoberta sobre esta temática. Podem colaborar com pesquisas, livros, imagens, vídeos e outras sugestões que tenham.

Agradeço a vossa atenção.

A estagiária

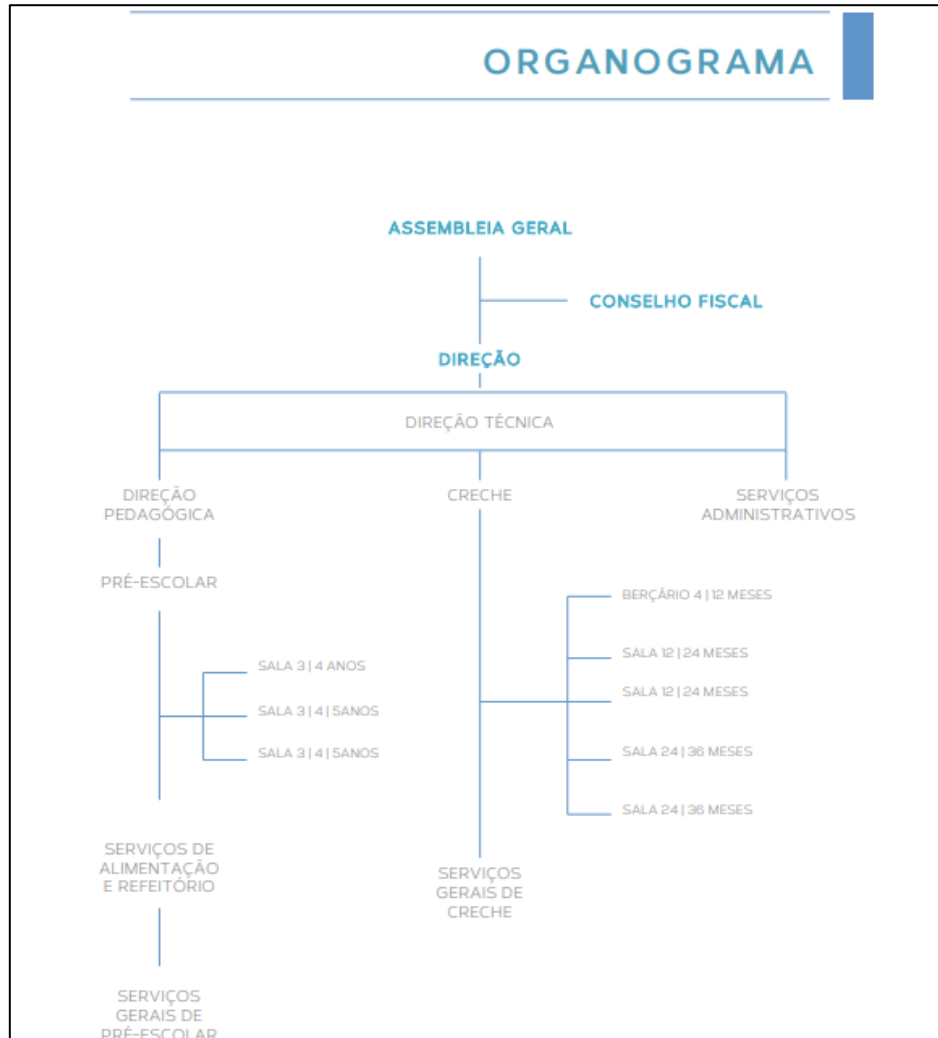
Priscila Zacarias Carvalho

ANEXO I.
Organograma da
organização

| ' ' | | ' ' |

Figura 2

Organograma da organização



ANEXO J.
Categorias para a análise
das situações de
cooperação e entreaajuda
observadas

|' '' | | ''

Análise das situações de cooperação e entreaajuda observadas

| Categorias | Situações |
|------------------------------|--|
| Nos momentos de higienização | <p>Para esta tarefa – o momento da higiene, pedimos a ajuda das crianças de 5 anos para ajudarem as crianças de 3 anos. A educadora pediu para que a IN (5 anos) fosse ir ter com o RF (3 anos) para o ajudar a lavar as mãos e, depois, vestir a bata” (Nota de campo de 15/01/20).</p> <p>Vou com algumas crianças até a casa de banho para as acompanhar enquanto lavam as mãos, como são muitas não consigo puxar a manga de todas. Observo que a VL (4 anos) vai até o SP (3 anos) enquanto ajudo o ST (3 anos) a puxar as mangas da camisola, e ela disse “<i>eu ajudo-te SP a puxar as mangas</i>” e ele respondeu a dizer “<i>obrigado</i>” (Nota de campo de 16/01/20).</p> |
| Na alimentação | <p>No refeitório, as crianças que já terminaram a sua refeição, vão ajudar as crianças que ainda estão a comer, algumas mais novas que precisam de ajuda com os talheres. A HL (5 anos) ajuda o SP (3 anos), utiliza o garfo e a faca para colocar a massa e leva à boca dele. A IN (5 anos) ajuda o PD (3 anos), que também recebe, sem hesitar, o seu auxílio” (Nota de campo de 18/11/19).</p> |
| No tempo da rotina | <p>O PD (3 anos) está sentado à mesa; à sua frente, tem um livro com várias peças amovíveis e com as quais interage, colocando as peças de forma aleatória. O FC (4 anos) aproxima-se do PD e observa por alguns segundos o que ele está a fazer e diz: “<i>não é assim que faz!</i>”. Senta-se ao lado do PD e começa por colocar as peças no lugar certo do livro, ao mesmo tempo que explica ao colega como se faz. O PD fica a observar o FC a pôr as peças e pergunta: “<i>aqui?</i>” apontando para o livro; o FC responde que sim (Nota de campo de 10/01/20).</p> <p>Algumas crianças estavam nos seus cacifos a pegar o casaco - o RF (3 anos), a OL (4 anos), a CR (5 anos), a VT (4 anos) e o SS (3 anos). De pé, junto à porta da sala azul, observo a situação: o RF não consegue colocar o</p> |

| | |
|--|--|
| | casaco, mas está a tentar, então, a CR foi até ele e ajudou-o a vestir e apertar o casaco” (Nota de campo 16/12/19). |
| | A educadora escolhe uma criança de três anos e, depois, pede a esta para escolher “um menino(a) mais crescido”. Com a ajuda da educadora, a criança escolhe uma criança de cinco anos; cada um coloca um colar com um cartão escrito “responsável” (Nota de campo de 10/10/19). |
| | A MD (3 anos) está a fazer um desenho; na mesa, estão também outras crianças a desenhar. A MD mostra-me o seu desenho e diz: “já acabei, podes ajudar-me a escrever o nome?” A GL (4 anos) que estava a fazer um desenho, antes de eu responder à MD, diz: “eu posso ajudar-te, MD” (Nota de campo de 29/10/19). |
| | Observo que a HLN (5 anos) vai até o RF (3 anos) e diz: “RF, és o meu par, tens de me dar a mão!”, ao que a educadora reforça: “RF, não podes soltar a mão da HLN, está bem?”; o RF responde afirmativamente (Nota de campo de 02/12/19). |
| | Sentados à mesa, o SP faz um jogo de encaixes, quando me vê diz “Priscila podes me ajudar a fazer o jogo?”, antes que eu respondesse, a VT que também estava sentada a fazer um jogo, diz “não é assim, eu mostro como é” levantou-se e ficou ao lado SP a mostrar como faziam os encaixes. |
| | No museu, a CR (5 anos) está de mãos dadas com o seu par o ST (3 anos), passam muito perto de uma escultura, o ST levanta ligeiramente a mão, como se quisesse tocá-la, mas logo a CR diz-lhe “ST não podes tocar nas coisas”. Ele olha para ela e abaixa a mão (Nota de campo de 02/12/19). |
| | o SP (3 anos) está a ver um livro, conforme as imagens que vê numa página ele descreve-as. A IN (5 anos) estava ao seu lado e está a olhar para o livro que o SP tem. A IN começa por ajudar o SP a descrever o que vê no livro, assim os dois em conjunto “contam” a história (Nota de campo de 04/12/19). |
| | Quando a GL chegou na sala, tinha na sua mão um desenho e quis logo explicar, disse “eu fiz esse desenho de estrelas para ajudar os meninos que não conseguem desenhar estrelas”, e o BJ (4 anos) disse “eu não consigo fazer!” e a GL “eu ajudo-te a fazer BJ” (Nota de campo de 11/12/19) |

| | |
|--------------------------------|--|
| | <p>O SP (3 anos) veio ter comigo para pedir ajuda para pôr o desenho que acabara de fazer no dossiê que fica numa prateleira com todos os dossiês das crianças. O BJ (4 anos) estava ao pé de mim e ouviu o SP a pedir ajuda, e antes de eu responder o BJ ofereceu-lhe ajuda e disse “SP eu ajudo-te, mostro onde está o teu dossiê”, então o SP aceitou a sua ajuda e foram os dois até a prateleira (Nota de campo de 13/12/19)</p> |
| | <p>No tempo da atividade/projeto observo o RF (3 anos), o ST (3 anos) e o SS (4 anos) na área da matemática, os três estavam a fazer um jogo novo que o grupo ganhou. O jogo tinha peças com os números de 1 a 10, e também discos com diferentes cores correspondentes a cada número. As três crianças estavam a colocar as peças de forma aleatória, a OL que estava a observá-los aproxima-se e diz que não assim que se faz, e pega numa peça vermelha e coloca no número cinco que é da mesma cor (Nota de campo de 13/01/20)</p> |
| <p>Por incentivo do adulto</p> | <p>As crianças escreveram o seu nome no mapa (as que escolheram participar diretamente no projeto), na coluna do quem faz, e as que não conseguem ainda escrever, como o SP, pedi para que outra criança escrevesse ao olhar para o identificador do nome do SP (Nota de campo de 26/11/19)</p> |
| | <p>Na área da matemática, a HLS (5 anos) está a fazer um trabalho de matemática que consiste em desenhar a quantidade de palhinhas que estão na folha e depois escrever o número. Ela demonstra ter algumas dificuldades em fazer a contagem das palhinhas, então a educadora pede para que o DR (4 anos) ajude-a a contar e escrever os números. O DR aceita e vai ter com a HLS e utiliza alguns recursos que há na área da matemática para a ajudar (Nota de campo de 23/01/20)</p> |

ANEXO K. Planificações

| ' ' | | ' ' |

| Atividade: Colagem | | |
|--|---|---|
| Pequenos grupos | | |
| Objetivos pedagógicos: reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual; apreciar diferentes manifestações de artes visuais | | |
| Materiais: folha branca A3, papéis coloridos, tesoura, cola | | Espaço: área polivalente |
| Estratégias | | |
| Início | Meio | Fim |
| Contar a história do livro <i>O Quadro mais bonito do mundo</i> . Depois de dinamizar a história, perguntar as crianças sobre as cores que aparecem na história. Mostrar as fotografias das obras do artista que aparece no livro, Miró. | Em pequenos grupos (4 crianças) distribuir uma folha e uma caixa com vários papéis coloridos (azul, vermelho, amarelo, verde e preto). Cada criança tem uma tesoura, pedir para recortar o papel como quiserem e depois colá-los na folha conforme quiserem, com o objetivo de construir diferentes formas. | Quando a criança finalizar o seu trabalho, expor no painel. |
| Avaliação da atividade | | |
| Tendo como ponto de partida uma história, a atividade teve uma sequência encadeadora. Desta forma para o grupo, foi notório que aderiram bem a atividade e demonstraram entusiasmo em fazer uma composição de recortes com base na obra de um artista. As crianças mais novas, tiveram algumas dificuldades na parte de recortar os papéis, e em vários momentos as crianças que já têm facilidade em recortar ajudaram os mais novos. Realizar esta atividade em pequeno grupo foi uma mais valia, pois tive a oportunidade de orientar melhor cada criança, e durante o processo perguntar o que iam fazer, e o que achavam das obras. | | |

| | | |
|---|--|--|
| Atividade: Pintura no papel de cenário | | |
| Pequenos grupos | | |
| Objetivos pedagógicos: Mobilizar elementos da comunicação visual na produção | | |
| Materiais: papel cenário, pinceis, tinta guanche | Espaço: área polivalente | |
| Estratégias | | |
| Início | Meio | Fim |
| Explicar as crianças que nesta folha de papel cenário vai ser o fundo para pôr no painel. Será onde vai ser colocada a informação recolhida para o projeto das Estrelas. As crianças escolheram a cor azul e branco para pintar. | Em pequeno grupo (6 crianças), em pé à volta do papel cenário, cada uma tem um pedaço de esponja e vários recipientes com tinta. Há três grandes papeis de cenário, assim formam 3 pequenos grupos. | A atividade finaliza quando a folha estiver totalmente preenchida com a pintura. |
| Avaliação da atividade: Nesta atividade que surge no âmbito do projeto das estrelas, algumas crianças demonstraram entusiasmo em pintar com esponja a folha. Algumas crianças pintaram um pouco e disseram que não queriam mais, e outras ficaram até ao fim pintando todos os espaços em branco. A organização do grupo correu bem, quando uma criança dizia que já tinha acabado a sua parte, eu chamava outra criança que quisesse ir pintar naquele momento. Esta atividade foi realizada durante a manhã e também à tarde, como há algumas crianças fazem o repouso, as chamei para fazer a atividade durante a manhã. Mesmo que nem todas as crianças do grupo fazem parte do projeto das estrelas, esta atividade foi realizada por todo o grupo. | | |

| | | |
|--|--|--|
| Atividade: Massa de moldar | | |
| Tempo em pequeno grupo | | |
| Objetivos pedagógicos: desenvolver capacidades expressivas e criativas; exploração de técnica de moldagem; gosto estético | | |
| Materiais: massa branca de moldar; aventais; formas de estrelas; rolo da massa | Espaço: área polivalente | |
| Estratégias | | |
| Início | Meio | Fim |
| As crianças sentam-se à mesa, em pequenos grupos (6 crianças) coloca-se os aventais em cada uma. Distribui-se um pedaço de massa branca a cada uma. | Depois, cada criança realiza a sua moldagem (estrelas) com ou sem o auxílio da forma. Conforme a quantidade da massa, podem fazer mais de uma estrela. | Quando terminarem, perguntar se gostaria de fazer mais estrelas. Depois colocar para secar em cima de um papel de jornal. Depois de secas, as estrelas vão ser pintadas e colocadas no painel do projeto das estrelas. |
| Avaliação da atividade | | |
| Esta atividade também surgiu no âmbito do projeto das estrelas, uma vez que foi uma sugestão de uma das crianças do grupo que expressou o interesse em fazer estrelas. Todas as crianças do grupo também realizaram esta atividade, pude observar que as crianças mais novas demonstraram um interesse maior na exploração sensorial da massa. As crianças mais velhas demonstraram gostar de usar o rolo da massa e as formas para recortar a forma da estrela. Também houve crianças que quiseram fazer a estrela sem usar a forma. A organização em pequenos grupos é uma mais valia, pois possibilita a maior atenção e auxílio a cada criança, também é uma oportunidade de organizar o grupo com crianças mais velhas e com as crianças mais novas de modo | | |

| | | |
|--|---|---|
| Atividade: História da Zebra Camila | | |
| Tempo em grande grupo | | |
| Objetivos pedagógicos: expressão da linguagem verbal; imaginação; apreciar práticas performativas, | | |
| Materiais: livro, recursos construídos a partir da história | Espaço: sentados no tapete | |
| Estratégias | | |
| Início | Meio | Fim |
| Organizar as crianças sentadas uma do lado da outra. Mostrar a capa do livro e perguntar as crianças sobre o que será a história. | Começar a contar a história recorrendo ao livro e a um desenho em A3 da zebra onde conforme na história, vai sendo colocado uma risca de cada vez no seu corpo. Ir fazendo a contagem das linhas juntamente com as crianças | Quando acabar a história, rever as riscas e perguntar ao grupo se se lembram quais os animais que deram a risca para a zebra. |
| Avaliação da atividade | | |
| <p>Como o grupo é muito interessado em histórias, pude observar que esta atividade em que foi contada uma história com um recurso além do livro, foi interessante para o grupo. As crianças demonstraram interesse e participaram nos momentos que era pedido. De um modo geral, nestes momentos de história as crianças ficam mais agitadas, e algumas vezes durante a leitura ficam empolgadas e querem expressar a sua opinião sobre a história. Nesta dinamização o grupo esteve atento e participaram quando foi solicitado. Esta forma de organização em grande grupo, é mais utilizada para estes momentos como contar uma história, pois desta forma o grupo todo pode estar em interação e a atenção está maioritariamente no adulto que está a dinamizar, desta forma o objetivo pedagógico da apreciação de práticas performativas, estes momentos são importantes. A conversa que ocorreu depois da história, foi importante para perceber o que as crianças compreenderam, cada uma que queria falar colocava o dedo no ar e pedia a palavra, sendo essa gestão ocorrendo de forma tranquila.</p> | | |

| | | |
|--|---|---|
| Atividade: Germinação de sementes | | |
| Tempo em grande grupo | | |
| Objetivos pedagógicos: Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa | | |
| Materiais: diferentes tipos de semente (feijão, favas); algodão; saco plástico de congelar; borrifador | Espaço: área polivalente | |
| Estratégias | | |
| Início | Meio | Fim |
| Ler a história <i>Ainda nada?</i> Depois conversar com as crianças sobre o que foi mostrado no livro, o crescimento das sementes. | Em pequenos grupos (4 crianças) mostrar as sementes que há (feijão, favas, grão de bico e lentilhas) e perguntar qual semente cada criança escolhe. Depois molhar um pedaço de algodão e colocar entre 2 a 3 sementes dentro do saco. Escrever o nome da criança, a data e o nome da semente escolhida. | Os sacos com as sementes são pendurados no vidro da sala, assim dando melhor visibilidade do crescimento. Lembrar as crianças que devem molhar as sementes diariamente. Conforme o crescimento das sementes, fazer o registo escrito e desenhos daquilo que as crianças observam. |

Avaliação da atividade

A atividade da germinação, em reunião de conselho, foi uma proposta de uma das auxiliares da instituição. As crianças do grupo demonstraram interesse na atividade e concordaram em realizá-la. As crianças de 5 anos referiram que já haviam realizado esta atividade com sementes, mas não com o saco plástico. Esta atividade teve uma duração aproximada de 4 a 5 semanas, e conforme as sementes iam germinando, as crianças iam apontando os aspetos que viam, como “*olha já tem folhas!*”. Assim o registo ia sendo feito conforme o que as crianças observavam. De forma espontânea, algumas crianças faziam desenhos sobre a germinação, que iam sendo colocados na área das ciências. O meu papel nesta atividade foi o de incentivar e ajudar as crianças a ter o cuidado necessário para manter as sementes, também procurei sempre fazer perguntas para saber as hipóteses que as crianças colocavam sobre a germinação. Fazer o registo escrito e através do desenho foi importante para consolidar a experiência.

Figura 3

Sementes



Fonte própria

| | | |
|--|---|---|
| Atividade: Pintura com berlindes | | |
| Tempo em pequeno grupo | | |
| Objetivos pedagógicos: manipular e explorar ao nível sensório-motor material de expressão plástica. | | |
| Materiais: caixa, berlindes, tinta guache, papel em formato de estrela | Espaço: área polivalente | |
| Estratégias | | |
| Início | Meio | Fim |
| Colocar na caixa a estrela feita com papel. | Com uma criança de cada vez, passar os berlindes na tinta, depois colocá-las na caixa e mexer. Se for preciso colocar mais tinta. | A atividade é finalizada quando a estrela estiver toda pintada com o efeito que os berlindes fazem. |
| Avaliação da atividade | | |
| <p>A pintura das estrelas esteve relacionada com o trabalho de projeto das estrelas. Esta atividade foi realizada apenas com as crianças de 3 anos da sala, como uma sugestão da educadora, porque estas crianças ainda não participam de forma ativa nos projetos. Desta forma, elas podem participar de outras formas como esta atividade de artes plástica.</p> <p>De modo geral a atividade correu bem, as crianças demonstraram interesse e curiosidade com os berlindes. Algumas agitaram bastante a caixa, outras movimentaram de forma mais cuidada, enquanto abanavam a caixa para poder pintar, ficaram atentas a observar o percurso dos berlindes.</p> | | |

| | | |
|---|--|---|
| Atividade: Jogo do maestro | | |
| Tempo em grande grupo | | |
| Objetivos pedagógicos: expressar e experimentar as potencialidades expressivas e comunicativas do próprio corpo | | |
| Materiais: | Espaço: sala de atividade | |
| Estratégias | | |
| Início | Meio | Fim |
| Quando todas as crianças estiverem sentadas no tapete, o adulto explica que vão realizar um jogo que se chama o jogo do maestro. Explicar o jogo dizendo que vão fazer uma roda, uma criança sai da sala com um adulto, e o restante do grupo escolhe uma criança para conduzir os movimentos e as outras imitam. Quando a criança que foi para fora voltar tem que descobrir quem é a criança maestro. | Pedir para que as crianças se coloquem de pé e orientar o grupo a formar a roda. A criança escolhida irá realizar movimentos como: -Abrir e fechar os braços; -Saltar de pés juntos; -Imitar um sapo; -Andar como um macaco. Para que as outras crianças o possam imitar. Depois a criança que voltar do lado de fora da sala tem de indicar qual é a criança que conduz os movimentos. | Trocar as crianças escolhidas, de forma a que todas participem. |

Avaliação da atividade

A ajuda da equipa de sala foi essencial para que esta atividade corre bem, pois é importante ter um adulto com a criança que está do lado de fora, e um adulto com o grupo para orientar na escolha da criança. De um modo global correu muito bem, as crianças estavam animadas e conseguiram executar o jogo de forma correta, conforme o objetivo. O jogo foi realizado 4 vezes, as crianças que iam para fora, foram sempre por iniciativa própria pedindo para ser elas. Assim, o clima durante esta atividade foi animado, e os gestos que as crianças escolhiam fazer foram diversificados, como saltos a pé coxinho, a imitar um animal, entre outros.

| | | |
|---|--|--|
| Atividade: Massa de cores | | |
| Tempo em grande grupo | | |
| Objetivos pedagógicos: desenvolver capacidades expressivas e criativas; exploração de técnica de moldagem; gosto estético | | |
| Materiais: farinha de trigo, água, tinta, materiais de modelagem. | Espaço: área polivalente | |
| Estratégias | | |
| Início | Meio | Fim |
| Organizar as crianças em pequenos grupos conforme a separação das mesas, 5 crianças por mesa. | Misturar a farinha com água até dar o ponto da massa. Pergunta as crianças qual as cores que querem, acrescentar a tinta. Dar um pedaço da massa a cada criança. Distribuir as peças de modelagem (rola da massa, diferentes formas, espátulas). | Conforme acabam de explorar, pedir para as crianças irem lavar as mãos. Guardar a massa para ser aproveitada em outra atividade. |
| Avaliação da atividade | | |
| <p>Esta atividade foi referida por uma criança do grupo que na coluna do queremos fazer pediu para fazer massa de cores. Esta é uma atividade muito sensorial, e conforme pude observar as crianças mais novas, ainda tem a tendência de levar a boca a massa, e também demonstram gostar muito da exploração sensorial. As crianças mais velhas já conseguem modelar algumas formas como um boneco, um cão, ou um pizza. Assim a realização desta atividade em grande grupo é uma mais valia, pois os pequenos grupos estão organizados de forma equilibrada, dando a oportunidade de variedade de formas que a massa pode ser utilizada. Também foi uma atividade que é do interesse comum do grupo, tendo assim um clima de entusiasmo e dedicação nessa exploração.</p> | | |

| | | |
|---|--|--|
| Atividade: Experiência com pepéis | | |
| Tempo em grande grupo | | |
| Objetivos pedagógicos: Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica; questionar e colocar hipóteses. | | |
| Materiais: copos de plástico, água, papel crepe de diferentes cores, papel higiênico. | Espaço: área polivalente | |
| Estratégias | | |
| Início | Meio | Fim |
| Juntar as mesas para que o grupo fique todo junto e possam observar melhor. Explicar a experiência, vamos testar os pepéis para ver o que acontece quando o colocamos na água | Em cada copo colocar um tipo de papel. Perguntar as crianças o que acham que vai acontecer. Depois pedir para que descrevam o que aconteceu. | Para finalizar esta atividade, é importante fazer um registo escrito e com desenhos sobre a experiência. |
| Avaliação da atividade | | |
| <p>Esta atividade surgiu a partir da questão sobre a resistência dos papéis, pois o DR sugeriu fazer uma árvore de natal de papel para ficar no exterior. Assim a partir de uma sugestão e curiosidade de uma criança do grupo foi possível realizar esta atividade para dar algumas respostas. Como resultado também surgiu a questão da mistura de cores, pois o copo com a água ficou com a cor do papel. As crianças que mais participaram foram as mais velhas, colocando hipóteses e descrevendo o que viam. As crianças mais novas ficam mais a observar e por vezes demonstravam perder a atenção na atividade. Assim considero que este tipo de atividade não é muito adequado para ser realizada com todo o grupo, pois algumas crianças participam mais do que outras, e dar a atenção a todas não é fácil, e também ter estratégias para que todas possam participar de alguma forma.</p> | | |

| | | |
|--|---|---|
| Atividade: Exploração do globo | | |
| Tempo em grupo | | |
| Objetivos pedagógicos: Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico | | |
| Materiais: foco de luz, globo terrestre, <i>post-it</i> | Espaço: tapete | |
| Estratégias | | |
| Início | Meio | Fim |
| Sentado no tapete em roda, apagar as luzes. | Colocar o globo no centro da roda para que todas as crianças possam ver. Incidir o foco de luz num dos lados do globo. Perguntar as crianças o que elas acham que o foco de luz representa. Escolher pontos de referência no globo, como Portugal e Austrália, perguntar as crianças onde é de dia e onde é de noite. | Fazer várias vezes com diferentes pontos no globo. Perguntar ao grupo sobre o que aprenderam e fazer o registo. |
| Avaliação da atividade | | |
| <p>A atividade surgiu de uma criança, que disse que gostaria de levar para a sala um globo que tem em casa. Então a partir deste interesse, a educadora e eu planeamos uma atividade em que as crianças pudessem explorar o globo, na questão da geografia, mas também aspetos como a astronomia. Assim, sendo mais uma atividade de interesse do grupo, correu muito bem. As crianças mais velhas demonstraram um maior interesse e participaram, colocando hipóteses e tentado explicar o que observavam. Apesar de ter sido realizado com todo o grupo, as crianças estavam atentas e esperavam a oportunidade para falarem. A partir desta exploração, surgiram outras questões a ser exploradas como o movimento da terra, e se o</p> | | |

Sol se movimentar, assim deixando oportunidades da realização de outras atividades que partiram do interesse do grupo.

| | | |
|---|---|---|
| Atividade: Sessão de educação motora | | |
| Tempo em grande grupo | | |
| Objetivos pedagógicos: dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios; controlar movimentos de perícias e manipulação | | |
| Materiais: bolas, colunas e música, cordas, arcos | | Espaço: espaço exterior |
| Estratégias | | |
| Início | Meio | Fim |
| Espalhadas pelo espaço exterior, na relva, colocar a música nas colunas para que as crianças dançam livremente pelo espaço. O adulto também dança conforme a música que ouve, de modo a ser o exemplo para as crianças. | Depois do aquecimento, distribuir pelo espaço os arcos para realizar um jogo. As crianças andam à volta os arcos e conforme a instrução dada colocam no arco por exemplo: -5 pés, 3 mãos, 4 cabeças. Depois de algumas instruções, dividir o grupo em 2 para o jogo das bolas, onde o objetivo é as crianças mandarem as bolas do seu lado para o outro lado, ao mesmo tempo. O objetivo é tirar o máximo de bolas do seu campo. | Para finalizar, realizar a atividade de retorna a calma. Pedir para que as crianças se sentem em comboio no chão, depois entregar uma bola para cada criança, de modo a que ela possa passar a bola nas costas da criança à sua frente. Depois pedir a ajuda das crianças para arrumar os materiais usados. |

Avaliação da atividade

A realização da sessão de educação motora correu bem. Esta sessão foi planeada em conjunto com as outras colegas de estágio e o professor de educação motora. De um modo geral as crianças aderiram as atividades, apenas na atividade de mandar as bolas é que não correu como o planeado, devido ao espaço físico, as bolas dispersavam muito e as crianças também acabaram por se dispersar. As restantes atividades da sessão correram bem, conforme o objetivo, as crianças demonstraram entusiasmo e empenho na realização das atividades. Estas foram adequadas tanto para as crianças mais velhas como para as crianças mais novas que executaram tudo conforme a atividade. Senti algumas dificuldades em gerir o grupo nos momentos de transição de uma atividade para a outra, pelo que conforme o feedback dado pelo professor, é necessário ter estratégias para estas transição, como o cantar até 3, o bater as palmas, entre outras estratégias que podem ser realizadas.

ANEXO L.
Roteiro ético

| | ' ' | | ' ' |

| Princípios éticos e deontológicos no trabalho com crianças, a equipa e as famílias (Tomás, 2011) | Prática Profissional Supervisionada I | Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) |
|---|---|---|
| 1. Objetivos do trabalho | <p>No primeiro dia de estágio, a educadora cooperante apresentou-me a todos os encarregados de educação que chegavam à sala.</p> <p>Com as crianças, quando cheguei à sala procurei cumprimentar cada uma, e no tempo em grande grupo, durante a canção do bom dia, foram apresentadas cada uma e depois apresentei-me as crianças dizendo o meu nome e que estaria ali com elas para aprender a ser educadora como a TN.</p> <p>Com a equipa educativa, foi da mesma forma, apresentei-me as duas auxiliares da sala e ao sr. AX (voluntário).</p> <p>Para divulgar os objetivos do trabalho, sempre que surgia a oportunidade eu procurava explicar para as crianças que gostaria de aprender mais as brincadeiras que elas faziam, de uma forma que fosse compreensível para elas.</p> | <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2).</p> |
| 2. Custos e Benefícios | <p>Um dos benefícios para as crianças na realização deste estudo, foi o incentivo às brincadeiras com os seus pares. Algumas crianças brincavam sozinhas e as vezes havia divergências por um brinquedo, ou objeto, onde a minha intervenção foi o incentivo a</p> | <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica,</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>brincarem juntos partilhando o brinquedo. Também quando eu participava nas brincadeiras com as crianças, respeitando sempre a sua vontade, em algumas situações, sendo o papel do educador/a, procurava enriquecer a brincadeira acrescentando vocabulário diferente, colocava algumas questões que levasse a criança a pensar diferente.</p> <p>Um dos custos que pode causar e o facto de que para as crianças eu era mais um adulto/a na sala que estava ali para ajudar, auxiliar, interagir com elas nos diferentes momentos da rotina, assim que acabar o tempo do estágio, será menos uma pessoa na sala.</p> | <p>situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p. 2)</p> <p>“Cuidar do seu bem-estar físico e psicológico de modo a responder adequadamente” (p. 2)</p> |
| <p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>7. Consentimento Informado</p> | <p>A organização não permitia a ação de fotografar as crianças mesmo que não aparecesse o rosto das crianças. Desta forma, ao longo do processo da prática, fotografei apenas os trabalhos e o espaço da sala de atividades.</p> <p>Para a realização do portefólio individual da criança, falei com o encarregado/a de educação, explicando alguns objetivos do trabalho a realizar, e que o nome e a face das crianças não seriam identificados e que o propósito era apenas para fins académicos pedindo a sua permissão, pelo que o encarregado aceitou.</p> <p>Em relação aos nomes das crianças como da equipa, codifiquei os nomes utilizando letras.</p> | <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2)</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p. 2)</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>4. Decisão sobre os participantes</p> | <p>Como o objetivo da investigação era sobre o grupo heterogéneo, não houve uma seleção sobre quais crianças participam e as que não participam. Neste caso, as interações entre as diferentes idades ocorriam com todo o grupo, desta forma todas participaram do estudo de caso.</p> <p>A realização do questionário as famílias foi uma mais valia, pois foi importante conhecer a sua opinião, e ter dado a oportunidade para que se expressassem sobre o tema da investigação.</p> | <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p. 1)</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p. 2)</p> |
| <p>8. Uso e relato das conclusões</p> <p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p> | <p>Ao longo do processo de investigação, sempre foi conversando com a equipa de sala e partilhando sobre os dados recolhidos. Ao aplicar o questionário aos pais na reunião de encarregados de educação, foi também uma oportunidade de divulgar alguns dados importantes, como os benefícios da composição heterogénea do grupo.</p> | <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p> |