

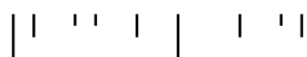


ENTREAJUDA E TUTORIA ENTRE CRIANÇAS DE IDADES DIFERENTES EM JARDIM DE INFÂNCIA

Ana Catarina Ferreira Theias Barbosa

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

2020-2021



ENTREAJUDA E TUTORIA ENTRE CRIANÇAS DE IDADES DIFERENTES EM JARDIM DE INFÂNCIA

Ana Catarina Ferreira Theias Barbosa

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

Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

Coorientador: Professor Doutor João Rosa

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

À minha avó Li, a estrela que guiará sempre o meu caminho.

“Aprendes ensinando e ensinando aprenderás.”

(Luís Represas, 1999)

AGRADECIMENTOS

Chegando ao culminar destes longos cinco anos, que na verdade, parece que passaram a correr, importa-me agradecer àqueles que estiveram aqui para mim, que acreditaram em mim nos momentos em que eu própria não acreditei e nunca me deixaram desistir. A vocês, o meu sincero obrigada!

À minha **família**, por me ter dado a oportunidade de seguir este sonho e por me ter motivado a atingi-lo. Obrigada pelo apoio incansável!

Aos meus **amigos**, aqueles que ouviram as minhas lamúrias sem nunca tapar os seus ouvidos, os que puxaram por mim quando eu não tinha forças, os que se tornaram na minha segunda família. Foram várias as pessoas que se cruzaram comigo ao longo deste percurso, mas vocês... que além de me verem a alcançar esta etapa, estão a vivê-la comigo e nunca, mas nunca serão esquecidos. Obrigada do fundo do meu coração!

Ao **professor João Rosa** que embora, na maior parte das vezes que o vi, tenha sido através de um computador, nunca deixou de estar presente nesta tão importante etapa. Foi sem dúvida a pessoa mais gentil que se cruzou comigo, neste percurso académico. Agradeço-lhe por toda a disponibilidade e apoio, por ter sempre essa postura tão calma e por me dizer as palavras certas, nos momentos em que a minha cabeça estava a mil. Obrigada!

À **equipa educativa** que me acolheu tão bem desde o primeiro dia que ingressei na organização socioeducativa. A si Catarina e a si Vânia, que me motivaram e desafiaram, sempre a fazer mais e melhor e que, potenciaram este meu crescimento pessoal e profissional, obrigada!

E.... **às crianças** os principais atores deste meu sonho. Vocês que sem saberem, me ensinaram tanto! Deixaram um bocadinho de vocês em mim e o meu coração transborda de saudade por cada uma de vocês, e de todos momentos tão autênticos que vivemos. Obrigada por me fazerem tão feliz.

“Pessoas especiais passam pela nossa vida constantemente, mas algumas deixam marcas eternas que vale a pena esperar para encontrá-las mais uma vez!”

(Flávia Barros)

RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada módulo II (PPS II), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. A PPS II decorreu num Jardim de Infância (JI) da rede pública, em Lisboa, com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos da idade.

Este trabalho visa retratar de uma forma reflexiva o percurso percorrido enquanto educadora estagiária, durante seis meses de intervenção pedagógica, desenvolvendo uma atitude de cariz investigativa. É assim, apresentada uma caracterização de todo o contexto socioeducativo, interligada à explicitação das minhas intencionalidades pedagógicas. Apresenta-se igualmente a investigação realizada no contexto da PPS II.

Assim, a mesma foi elaborada seguindo as diretrizes de um estudo de caso, de natureza qualitativa, que procura compreender qual a influência dos grupos heterogéneos em idade, nas interações de entreajuda e tutoria entre crianças de idades diferentes, bem como qual o papel do adulto como potenciador destas mesmas interações, e por fim, conhecer quais as conceções das crianças do grupo sobre a valorização que as mesmas atribuem a este tipo de interações.

Destaco que, para a recolha de dados foram utilizadas a observação, as notas de campo e as entrevistas feitas à educadora cooperante e às crianças.

Os resultados deste estudo sugerem que, numa sala de atividades em que haja uma prática sistematizada associada a valores interacionais de qualidade, por parte da equipa educativa, as interações de entreajuda e tutoria entre crianças de idades diferentes, ocorrem mais espontaneamente, independentemente da sua idade.

O relatório apresenta ainda, uma reflexão sobre construção da profissionalidade docente enquanto (futura) educadora de infância.

Palavras-chave: Tutoria entre crianças; Entreajuda entre crianças; Grupos heterogéneos em idade no Pré-Escolar; Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

This report is developed within the scope of the Curricular Unit of Professional Practice Supervised module II (PPS II), integrated in the Master's degree in Pre-School Education. The PPS II took place in a kindergarten (JI) in Lisbon, with a group of 20 children aged between 4 and 6 years old.

This work aims to portray in a reflexive way the path traveled as an intern kindergarten teacher, during six months of pedagogical intervention, developing an attitude of an investigative nature. Thus, a characterization of the entire socio-educational context, linked to the explanation of my pedagogical intentions. It is also presented the research carried out in the context of PPS II.

This research followed a qualitative case-study design and examines the influence of heterogeneous groups in age, on the mutual help and tutoring interactions between children of different ages, as well as the role of adults as enhancer of these same interactions, and finally, knowing which conceptions children have about these matters.

I would point out that, for the purpose of data collection, observation, field notes and interviews to the kindergarten teacher and the children, were used.

The results of this study suggests that, in an activity room where there is a systematized practice of interactional quality values on the part of the educational team, the interactions of mutual help and tutoring among children of different ages occur more spontaneously, regardless of their ages.

The report also presents a reflection on the construction of teaching professionalism as a (future) kindergarten teacher.

Keywords: Children's Tutoring interactions; Children's Mutual Help interactions; Kindergarten Heterogeneous age groups; Preschool Education.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	3
2.1. Meio.....	4
2.2. Contexto Socioeducativo.....	4
2.3. Equipa Educativa.....	7
2.4. Ambiente Educativo.....	8
2.5. Crianças.....	12
2.6. Famílias.....	17
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	20
3.1. Intenções para a Ação.....	21
3.1.1. Com as crianças.....	21
3.1.2. Com as famílias.....	24
3.1.3. Com a equipa educativa.....	26
3.2. Processo de Intervenção da PPS II em JI.....	27
3.2.1. Avaliação aprofundada de uma criança.....	29
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	31
4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática.....	32
4.2. Revisão da Literatura.....	33
4.2.1. A criança enquanto ator social.....	33
4.2.1.1. Interações entre crianças	34
4.2.2. Grupos Heterogéneos em idade.....	35
4.2.3. Benefícios dos grupos Heterogéneos em idade.....	36
4.2.4. Papel do/a Educador/a de Infância na promoção de interações entre crianças de idades diferentes.....	39
4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	40
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	44
4.4.1. Apresentação dos resultados.....	45
4.4.1.1. Interações de entreajuda e tutoria entre crianças de idades diferentes.....	45
4.4.1.2. Papel do adulto na emergência de interações de entreajuda e tutoria entre crianças de idades diferentes.....	52

4.4.1.3. Concepções das crianças sobre a valorização de interações de entrejuda e tutoria, entre crianças de idades diferentes.....	55
4.4.2. Discussão dos resultados.....	57
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	61
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	70
ANEXOS.....	76
ANEXO A Portefólio Individual de Jardim de Infância.....	77
ANEXO B Tabela com as idades das crianças do grupo.....	237
ANEXO C Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante.....	239
ANEXO D Portefólio da criança.....	244
ANEXO E Consentimento para a participação da investigação.....	269
ANEXO F Guião da Entrevista à Educadora Cooperante.....	271
ANEXO G Guião das Entrevistas às crianças.....	274
ANEXO H Transcrição das Entrevistas às crianças.....	277
ANEXO I Árvore Categorical das Notas de Campo.....	298
ANEXO J Árvore Categorical da Entrevista à Educadora Cooperante.....	316
ANEXO K Árvore Categorical das Entrevistas às Crianças.....	319
ANEXO L Roteiro Ético.....	330
ANEXO M Registos fotográficos do Projeto – Vamos mudar a nossa Biblioteca....	340

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Síntese categorial das Notas de campo. (cf. tabela completa no Anexo I)....	44
Tabela 2 Síntese categorial da entrevista à Educadora Cooperante. (cf. tabela completa no Anexo J).....	44
Tabela 3 Síntese categorial das entrevistas às crianças. (cf. tabela completa no Anexo K).....	45

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AE	Agrupamento de Escolas
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AO.	Assistente Operacional
CAF	Componente de Apoio à Família
E.	Estagiária
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia Trabalho de Projeto
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

1. INTRODUÇÃO

| " " | | " "

No âmbito da unidade curricular de PPS II, apresenta-se o seguinte relatório. A escrita deste relatório pretende apresentar uma descrição fundamentada, uma análise reflexiva de todo o processo interventivo durante a PPS II, e um estudo qualitativo desenvolvido durante a mesma. Realço que o estudo referido se designa de: *Entreajuda e Tutoria entre crianças de idades diferentes em Jardim de Infância*. Esta investigação procura compreender qual a influência dos grupos heterogéneos em idade, nas interações de entreajuda e tutoria entre crianças de idades diferentes, bem como qual o papel do adulto como potenciador destas mesmas interações, e por fim, conhecer quais as conceções das crianças do grupo sobre a valorização que as mesmas atribuem a este tipo de interações.

A estrutura organizativa do presente documento contempla para além da presente introdução, cinco capítulos. No primeiro capítulo, designado de **caraterização de uma ação educativa contextualizada**, é realizada a caraterização de todo o contexto onde foi realizada a PPS II, incluindo assim, o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as famílias.

No segundo capítulo, caraterizado pela **análise reflexiva da intervenção**, encontram-se espelhadas as intenções delineadas para a ação pedagógica, e ainda, a explicitação do meu processo de intervenção durante a PPS II. O terceiro capítulo intitulado de **Investigação em JI**, consiste na explicitação de todo o processo investigativo da problemática em estudo. Ao quarto capítulo designado de **construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto**, no qual reflito sobre a minha identidade profissional enquanto educadora, com base nas aprendizagens que realizei nos dois períodos de estágio, tanto na valência de creche como de pré-escolar.

No quinto capítulo, sendo este as **considerações finais**, explicito a importância da Prática Profissional Supervisionada no meu percurso académico.

Por fim, apresentam-se todas as referências mobilizadas para a elaboração deste relatório e os anexos que se destacam pela sua relevância para o mesmo.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | ' ' |

Revela-se essencial que um/a educador/a de infância conheça a realidade do contexto em que está inserido/a, para que seja capaz de definir intencionalidades pedagógicas para a sua ação, adequadas ao mesmo (Silva, et al., 2016).

Deste modo, procurei conhecer o meio que envolvia a organização socioeducativa em que me encontrava, e por sua vez, o contexto socioeducativo da mesma. Neste seguimento, revelou-se fulcral também, conhecer a equipa educativa que me iria acompanhar durante toda a PPS II, o ambiente educativo, o grupo de crianças, bem como as suas famílias. Assim, no presente capítulo irei apresentar a caracterização do contexto socioeducativo onde realizei o meu período de prática, dando enfoque a todos os elementos supramencionados.

Importa-me referir que, a informação que irei apresentar foi recolhida através da minha observação direta, de notas de campo, de conversas informais com a equipa educativa e de consulta documental.

2.1. Meio

A organização socioeducativa objeto do presente relatório localiza-se numa freguesia, pertencente ao concelho de Lisboa. A área que rodeia a organização, é munida por uma diversidade de serviços que dão resposta às necessidades da população que nela habitam. Como exemplo disso, destaco que possui uma rede de transportes adequada (autocarro, metro e comboio), e infraestruturas culturais e de lazer, de saúde e segurança, de restauração e de comércio. A freguesia dispõe, ainda, de uma grande oferta e diversidade de serviços educacionais desde a Creche ao Ensino Superior.

2.2. Contexto Socioeducativo ¹

Segundo o site da organização socioeducativa (2020), o funcionamento desta, iniciou-se em 1946, pelo Decreto-Lei n.º 35804, de 13 de agosto, tendo ocupado as instalações de um antigo Convento Franciscano. Contudo, a partir do ano letivo de 1968/1969, a organização é inaugurada nas instalações onde se situa atualmente, com o nome pelo qual é conhecida. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2017/2021), a 4 de julho de 2012, foi criado o Agrupamento de Escolas (AE), do qual,

¹ Por questões de confidencialidade e anonimato, não serão disponibilizados mais dados sobre as fontes alusivas à organização socioeducativa, nas referências apresentadas no relatório.

a organização faz parte. Importa ainda referir, que o AE em questão, inclui cinco estabelecimentos de ensino.

A nível jurídico-legal, é de realçar que a organização socioeducativa pertence à rede pública, com uma vasta oferta educativa e social. Relativamente à oferta educativa, de acordo com o PEA, o Agrupamento:

oferece às crianças e aos jovens uma formação sólida e diversificada que lhes permite ir evoluindo ao longo do seu percurso escolar, fomentando o desenvolvimento de diversas capacidades, para que possam fazer escolhas informadas sobre o caminho a seguir para atingirem os seus objetivos (...) (p. 6).

Neste sentido, a organização em que estive inserida, contempla quatro valências de ensino que são tuteladas pelo Ministério da Educação: o Pré-escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o 2.º Ciclo do Ensino Básico e o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente ao JI, o mesmo contempla quatro salas, com grupos heterogéneos em idade, sendo que três delas, têm um total de 20 crianças, e uma de 19. Assim, a equipa educativa da valência de Pré-Escolar é constituída por oito elementos, sendo estes, quatro educadoras de infância e quatro auxiliares operacionais (AO). Além disto, uma das educadoras tem ainda, o papel de coordenadora da valência de Pré-Escolar, do Agrupamento (Site do agrupamento, 2020).

No que diz respeito, à oferta social, a organização seguindo a Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto, oferece Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), Componente de Apoio à Família (CAF) e ainda, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

De acordo com o PEA (2017/2021), a organização dispõe de serviços técnico-pedagógicos que potencializam a inclusão das crianças e jovens com dificuldades, seja a nível social, como a nível educativo. Neste sentido, existe um departamento de Educação Especial, composto por docentes com formação especializada, para o apoio a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, intervindo em conjunto com as crianças e os adultos intervenientes na vida da criança. Além disto, é disponibilizado um departamento de Serviço Social, composto por duas assistentes sociais e um mediador sociocultural que incorporam o Gabinete de Intervenção ao Aluno e à Família. Por último, a organização oferece um Serviço de Psicologia e Orientação. Importa ainda referir que, através de conversas informais com a educadora cooperante

e pela minha observação, pude ter conhecimento que na organização em que me encontrava, eram dinamizadas sessões de música e de expressão motora, uma vez por semana, por professores específicos da área.

Tendo em consideração o PEA (2017/2021) a visão do AE, passa por prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, pela interação positiva e colaborativa entre todos os agentes pertencentes à comunidade educativa. Para além disto, tem como missão:

i) diversificar a oferta educativa, tendo em conta as características individuais dos alunos, com vista à promoção do seu sucesso escolar e do seu desenvolvimento pessoal e social; ii) formar jovens responsáveis, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres no exercício da cidadania e pluralismo; iii) valorizar a solidariedade e o espírito de cooperação; iv) estimular a autonomia, a criatividade, a inovação, o gosto pelo conhecimento e o empreendedorismo; v) fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional do Capital Humano do Agrupamento, promovendo uma cultura de atualização de saberes e partilha (PEA, 2017/2021, p. 13).

Assim, a formação integral das crianças e jovens pertencentes ao AE, assenta nos seguintes valores: “cidadania; respeito pela diferença; responsabilidade; autonomia; empenho; tolerância; solidariedade e excelência” (PEA, 2017/2021, p. 13).

Ainda, no PEA, são definidas prioridades e metas, para a construção de “um espaço de autonomia participada, com vista a um ensino de qualidade e de excelência (...)” (PEA, 2017/2021, p. 14). Desta forma, e de acordo com o Plano Anual de Atividades (PAA), foram privilegiadas três prioridades: “construir um AE de referência na comunidade educativa; definir uma estratégia de desenvolvimento profissional e, promover uma oferta educativa de qualidade e rigor” (PEA, 2017/2021, p. 14), sendo que cada uma acarreta as suas respetivas metas.

Importa referir que o AE em questão, encontra-se inserido num programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Segundo a Direção-Geral da Educação (2020), este programa tem como objetivos: prevenir e atenuar o abandono escolar precoce e o absentismo; reduzir a indisciplina; e promover o sucesso escolar dos alunos. Neste pensamento, o PEA engloba quatro áreas de intervenção prioritária, nomeadamente:

i) melhorar a comunicação interna; ii) promover a articulação horizontal e vertical entre os vários ciclos e escolas do agrupamento; iii) melhorar os processos de ensino e aprendizagem, reforçando o trabalho em equipa e adequando as suas estratégias na promoção dos resultados escolares, e, iv) melhorar a integração escolar e combater a indisciplina (PEA, 2017/2021, p. 15).

2.3. Equipa Educativa

A equipa educativa da sala onde realizei a PPS II é composta por uma educadora de infância e uma AO. Através de conversas informais com a educadora cooperante, pude constatar que a mesma exerce as suas funções na presente organização socioeducativa desde 2017. Além disto, tive conhecimento que também a AO da sala, exerce as suas funções na organização, desde o ano letivo de 2017/2018. A mesma, inicialmente, integrou a organização para dar apoio às crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais, segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Contudo, acabou por integrar a equipa da sala, e desde então, trabalha em parceria, com a educadora cooperante.

Embora com cargos distintos, pude constatar que a educadora de infância e a AO mantêm uma interação que visa, sempre, o bem-estar das crianças e a promoção de um clima harmonioso na sala de atividades. Esta relação de proximidade entre os elementos da equipa, vai ao encontro das ideias de Hohmann e Weikart (2011), dado que defendem que isso é indispensável para a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade.

Através da minha observação, rapidamente constatei que existe uma relação de qualidade, apoiada no respeito mútuo, na comunicação e na partilha de informações e saberes, entre ambas as adultas. Ainda foi possível compreender que, na sala em questão, é privilegiado o trabalho colaborativo, o que Roldão (2007) caracteriza por ser um trabalho pensado em conjunto, enriquecido com os saberes de todos, de forma a alcançar sucesso nos resultados pretendidos.

Considero ser importante destacar que, através de conversas de cariz informal com a educadora e da minha observação, a ação pedagógica da mesma, se rege pelos interesses e necessidades do grupo de crianças, bem como pelas características individuais de cada criança.

2.4. Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo da sala de atividades “constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação com o grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24). Assim, revela-se importante que o/a educador/a pense sobre as potencialidades educativas que o próprio ambiente oferece, refletindo sobre as suas intenções ao organizá-lo, valorizando uma avaliação contínua do ambiente, de forma a reajustar os aspetos que considere necessários (Silva et al., 2016).

No que diz respeito, ao espaço físico da sala, importa referir que de acordo com o que pude observar, as principais intenções na sua organização, são a aquisição de autonomia, a cooperação entre as crianças e impulsionar a criatividade das mesmas. Isso é exemplificado na seguinte nota de campo:

(...) Passados uns minutos, o S. desloca-se para área dos Jogos, vai em direção ao armário e retira com facilidade um puzzle. Ao sentar-se na mesa, repara que o D.M. também está na Área dos Jogos, e questiona-o se quer construir o puzzle com ele, ao que o D.M. lhe responde que sim.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de campo nº26, 17 de novembro de 2020)

Neste sentido, é de ressaltar que os materiais da sala se encontravam à disposição das crianças, para que os mesmos fossem utilizados autonomamente, por elas. Na sala existiam quatro armários destinados à arrumação de materiais, de fácil acesso. Em cada um deles encontravam-se materiais diferentes. Considero importante destacar que, em dois dos armários encontravam-se os copos e os estojos com o material de cada criança, devidamente identificados com imagens e código escrito, permitindo a cada criança encontrar o seu material sem o auxílio do adulto.

Na sala de atividades, existiam ainda, instrumentos de regulação “que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8), com o intuito de fomentar a autonomia das crianças. Estes são: i) o **mapa das presenças**, que era utilizado diariamente pelas mesmas; ii) a **data**; iii) o **mapa do tempo**, sendo que estes dois, eram preenchidos pelos dois responsáveis do dia, por estas tarefas; iv) o **calendário**, no qual eram assinalados dias importantes para

o grupo, e como tal, era preenchido pelas crianças; v) o **mapa das tarefas**, que era preenchido por um adulto, em conjunto com o grupo, de modo a escolher os responsáveis por uma determinada tarefa, para a presente semana; vi) o **mostrar, contar e escrever**, que poderia ser preenchido diariamente pelas crianças, caso quisessem partilhar algo com o grupo no reunião da manhã; vii) o **plano do dia**, que era escrito pelo adulto, em conjunto com o grande grupo, de modo a estruturarem o dia, e por fim, viii) o **mapa das comunicações**, no qual o adulto escrevia o que as crianças tinham comunicado no período da tarde, sobre algo que tinham realizado durante o dia.

Silva et al. (2016), defendem que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (p. 26). Posto isto, é de realçar que nas paredes da sala de atividades, se encontravam expostas produções feitas pelas crianças. Considero ainda importante destacar que nas paredes do corredor, à entrada para as salas de atividades, se encontravam placares de cortiça nos quais eram, igualmente, expostas produções feitas pelas crianças.

Ainda em relação ao espaço físico da sala, é de ressaltar que o mesmo, era bastante amplo. Assim, tinha uma zona à entrada da mesma para que as crianças pudessem pendurar o seu vestuário, uma zona com os arquivos das crianças para as mesmas guardarem os seus trabalhos, e por fim, uma arrecadação, à qual o acesso era condicionado às mesmas. O facto da sala ser bastante espaçosa, permitia a divisão da mesma em várias áreas de interesse, cada uma com um espaço confortável para que as crianças pudessem usufruí-lo. Estava dividida em oito áreas diferentes, nomeadamente: a área do faz de conta; a área da biblioteca, a área da escrita; a área dos jogos; a área das construções; a área da matemática; a área das ciências e a área das artes plásticas.

Em relação à área do faz de conta, a mesma continha uma cozinha, uma mesa com bancos e vários materiais do quotidiano, que remetiam para o jogo simbólico.

Na área da biblioteca podíamos encontrar uma estante com vários livros expostos, 1 caixa para guardar os livros, 1 sofá, 3 pufes, 1 mesa e 1 biombo para fantoches. Depois do projeto – Vamos Mudar a Nossa Biblioteca, foi acrescentada à área, 1 rádio, 2 auscultadores, 1 caixa para guardar os livros, 1 caixa para colocar os livros em quarentena, revistas e jornais.

Para além desta, na área da escrita, existiam vários materiais que apoiavam a criança na descoberta da escrita, como por exemplo, carimbos com as letras do

alfabeto. No que diz respeito, à área dos jogos, a mesma continha 1 armário com vários jogos de mesa e 2 mesas com as suas respectivas cadeiras. Na área das construções, podia-se encontrar 1 móvel com várias gavetas que continham diversos materiais de construção.

No que concerne à área da matemática e à área das ciências, importa referir que as mesmas se situavam uma ao lado da outra e, deste modo, partilhavam um armário com material lúdico, tanto para o domínio da matemática, como para a área do conhecimento do mundo e, cada uma tinha 1 mesa com as suas respectivas cadeiras. Por fim, na área das artes plásticas, era possível encontrar 1 cavalete destinado a produções com tintas, 1 armário com material de desenho e de modelagem e 3 mesas com as suas respectivas cadeiras.

Cada área de interesse, encontrava-se identificada com um cartão plastificado, com o seu respetivo nome e uma imagem representativa da mesma. Nesse cartão existiam pequenos espaços com velcro, nos quais as crianças colocavam o seu cartão de identificação. O número de espaços no cartão da área, variava consoante as mesmas, porque os espaços representavam o número de crianças que poderiam estar ao mesmo tempo naquela área, com o intuito de organizar o grupo. Além disto, importa referir que no centro da sala de atividades, encontravam-se coladas no chão, várias bolas de papel autocolante, em roda, para marcar o lugar onde cada pessoa se poderia sentar, de forma a garantir distância de segurança entre as mesmas. Esta zona central, caracterizava-se por ser o sítio onde eram dinamizados os momentos em grande grupo.

Destaco que Silva et al. (2016) defendem que o espaço não deve ser fixo, importa que o mesmo vá sendo alterado, com o objetivo de o adequar às necessidades emergentes do grupo, bem como à evolução do mesmo. Através de conversas informais com a educadora cooperante, pude perceber que a mesma concorda com esta premissa, de modo a criar espaços desafiantes e apelativos para as crianças.

Como o ambiente educativo, não se deve restringir apenas à sala de atividades, importa-me explicar o que podíamos encontrar no espaço exterior do JI. Assim sendo, o espaço exterior continha alguns equipamentos para as crianças utilizarem nas suas brincadeiras, tais como, escorrega, balancé, caixa de areia, entre outros. Porém, de modo a evitar a propagação do vírus COVID-19, alguns deles, durante determinado tempo da PPS II, encontravam-se com acesso restrito.

No que concerne à organização do tempo da sala de atividades, é de salientar que o mesmo estava organizado consoante o horário da organização socioeducativa.

Assim, o JI encontrava-se em funcionamento das 8h às 19h, sendo que a educadora cooperante acompanhava o grupo das 9h às 12h e das 13h.15 às 15h.15. Durante os períodos de tempo em que a educadora não se encontrava com as crianças, as mesmas estavam com a sua respetiva monitora do CAF.

Hohmann e Weikart (2011) referem que a existência de uma rotina diária proporciona um ambiente seguro e significativo para a criança. Também Cardona (1992) menciona que:

a existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que é que vem a seguir (p. 9).

Neste sentido, importa-me referir qual era a rotina diária do grupo com quem desenvolvi a PPS II. Primeiramente, era feito o momento de acolhimento em que as crianças vestiam as suas batas, fazendo um “comboio”, de modo a ajudarem-se umas às outras a abotoar os botões, e, de seguida, iam preencher os instrumentos de regulação, quer de forma autónoma quer com o apoio do adulto ou de um par. A seguir a isto, as crianças sentavam-se no chão e era iniciada a reunião da manhã, na qual eram cantados os bons-dias, eram feitas partilhas das crianças e das adultas que se tinham inscrito no *mostrar, contar e escrever*, e de seguida, era preenchido o *plano do dia*, de modo a estruturar como iria ser o dia em questão. Terminada a reunião, as crianças responsáveis por cada tarefa da sala, iam realizá-las.

Seguia-se a isto, um momento que se destinava à dinamização de propostas pedagógicas orientadas pelas adultas da sala, que poderiam ocorrer em grande ou pequeno grupo. Este era, igualmente, o momento de exploração das diferentes áreas para as crianças que não se encontram a participar nas propostas. O tempo que se seguia, era o momento de higiene e de seguida, o momento do lanche da manhã. Terminado o lanche, as crianças deslocavam-se para o espaço exterior.

Por volta das 12h as crianças almoçavam, acompanhadas pela monitora do CAF. Às 13h15, as crianças voltavam a ser acompanhadas pela educadora cooperante, indo primeiramente com alguma das adultas da sala, para o momento de higiene. Assim que o terminavam, regressavam à sala de atividades para um momento em grande grupo que, por norma, começava pela dinamização da hora do conto, à qual se seguia uma

proposta pedagógica orientada pela educadora cooperante e/ou o momento de exploração das diferentes áreas da sala. Por volta das 15h começava o momento de transição e, para tal, arrumavam-se os espaços, e, por fim, era dinamizado um jogo em grande grupo, até que chegasse a monitora do grupo.

Por último, em relação à organização do grupo, é de salientar que a mesma variava consoante os momentos da rotina e as intenções da educadora cooperante, podendo ser individual, a pares, em pequeno grupo ou em grande grupo.

2.5. Crianças

O grupo com o qual pude desenvolver a PPS II, era composto por 20 crianças, 7 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Realço que, uma das crianças estava sinalizada com perturbação do espectro do autismo.

Em relação às idades, o grupo era heterogéneo, com idades compreendidas entre os 4 aos 6 anos de idade (cf. Anexo B - Tabela com as idades das crianças do grupo).

Destaco que, no grupo de crianças, era visível o conceito proposto por Vygotsky, de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Vygotsky (1978, citado por Folque, 2018; Fino, 2010), para a definição da ZDP, assume a existência de uma área potencial do desenvolvimento, na qual é mediado o nível de desenvolvimento real da criança, definido pela sua capacidade de resolução de problemas individualmente, e “o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (Folque, 2018, p. 72). Deste modo, a ideia de Vygotsky, sugere que no processo de aprendizagem, as crianças devem ser apoiadas e guiadas gradualmente, por outros mais capazes, de modo, a que, o “aprendiz” se revele capaz de realizar uma tarefa, que outrora, não conseguiria executar sozinho.

A nota de campo seguinte ilustra a aprendizagem de uma criança com mais dificuldades no domínio da matemática, por outra, com mais facilidade:

As crianças encontram-se a ilustrar o seu texto livre. O D.Z., vem ter comigo e pergunta-me qual é o número a seguir ao 40, digo-lhe que é o 41, e ele volta para o seu lugar. Passados uns minutos, levanto-me e o D.Z., chama-me para ver a sua ilustração. D.Z. (Ao apontar para o seu desenho): Olha, já sei fazer o 5! Ele (a apontar para o T.C.), ensinou-me!

Olho para o T.C., e este sorri para mim.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº262, 24 de maio de 2021)

Não temos, neste registo, evidência de como a criança T.C. apoiou o desenvolvimento do D.Z. Porém, foi-me possível constatar que o T.C., influenciou o nível de desenvolvimento potencial da outra criança, dado que a mesma conseguiu representar o número 5.

No que concerne às nacionalidades das crianças, a maioria das crianças é de nacionalidade portuguesa, existindo apenas uma criança de nacionalidade brasileira, e outra de nacionalidade venezuelana.

De acordo com Ferreira (2004), importa analisar os percursos institucionais das crianças. Assim, importa referir que seis crianças já frequentavam este JI e que catorze ingressaram no presente ano letivo na organização socioeducativa. Destas, onze crianças já tinham frequentado outro JI, duas tinham frequentado a valência de creche, e uma tinha estado ao cuidado dos pais e familiares.

Durante o meu período de intervenção, pude detetar algumas potencialidades e fragilidades no grupo, com quem o desenvolvi.

No que diz respeito às potencialidades do grupo, gostaria de ressaltar a entreajuda que existia no grupo. Era notório que tanto as crianças mais velhas ajudavam as mais novas como vice-versa, tanto por iniciativa da equipa educativa, como, por iniciativa própria:

Durante o acolhimento, o M.S., chega à sala.

E (Estagiária): - M.S. marca a tua presença, no mapa.

O M.S. pega na caneta e fica a olhar para o mapa.

Questiono a I. que está no meio das minhas pernas:

E.: - I., queres ajudar o M.S. a marcar a presença?

I.: - Sim.

Esta levanta-se e vai ao mapa, ter com o M.S. A I. explica ao M.S. onde este tem de pintar a sua bola verde. O M.S. tira a caneta e pinta a bola.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº95, 5 de janeiro de 2021)

(...) Reparo que o M.S. está com receio de subir ao banco sueco, e o D.Z. que se encontra atrás dele, auxilia-o a subir para cima do banco, dando-lhe a sua mão. O D.Z. continua com a mão dada ao M.S., até que este atravesse o banco.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº63, 27 de novembro de 2020)

Destaco ainda que as crianças apresentavam comportamentos sociais. Segundo Grusec et al. (2002), estes definem-se como, qualquer ação voluntária e intencional que produz resultados positivos e como tal, benéficos para o destinatário da ação. Foi-me possível constatar que as crianças, apresentavam ter preocupação e consideração pelo outro, sendo estes exemplos de comportamentos prossociais. Apresento as notas de campo seguintes, com o intuito de espelhar ao leitor, alguns exemplos destes comportamentos:

Na sessão de expressão motora o professor avisa as crianças, que uma delas terá que dividir a bicicleta, porque o número de bicicletas, não vai chegar para todas.

O G. fica de fora à espera de ter uma bicicleta, depois de dar uma volta completa ao percurso, o D. vai para ao pé do G. e entrega-lhe a bicicleta, para que este possa andar. (cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº187, 26 de março de 2021)

Depois de voltarmos do almoço, o S. vai à Área da Biblioteca buscar o seu cartão da Bibliotecário, e traz o da M.M. Quando a M.M. se senta na sua bolinha, o S. vai ter com ela e dá-lhe um dos cartões.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº222, 15 de abril de 2021)

Considero ainda importante realçar que este era um grupo bastante coeso. De facto, foram várias as vezes em que constatei que, em momentos de brincadeira, tanto no espaço exterior como dentro da sala de atividades, as crianças procuravam escolher jogos em que pudessem todos participar, ou, também, quando era iniciado algum jogo, várias eram as crianças que se juntavam às outras.

A seguinte nota de campo ilustra isso mesmo:

G.: - Ana Catarina, podemos jogar ao jogo de tu nos apanhares?

E.: - Podemos! Sou eu a apanhar!

Começo a brincar com o G. e mais crianças do grupo se juntam a nós.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº113, 11 de janeiro de 2021)

Destaco ainda, que este era um grupo que se demonstrava bastante interessado nas propostas do adulto. Importa reforçar que, estas não eram apresentadas como uma obrigação, mas sim, como referi propostas, que as crianças tanto poderiam recusar fazê-las, como sugerir ideias. Na sala, nós (adultas) utilizávamos o instrumento – *Mostrar, Contar e Escrever* - para apresentarmos as nossas propostas às crianças, realço assim, que estas mostravam bastante interesse em concretizá-las.

O grupo era bastante autónomo, conhecendo as dinâmicas de rotina da sala. Destaco a seguinte nota de campo, como exemplo disso:

O S. toca o sino da sala (a sua tarefa) e as crianças começam a arrumar as áreas onde se encontram. À medida que, cada criança termina de arrumar, vai buscar o seu pacote de leite e senta-se à mesa.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº9, 16 de novembro de 2020)

As crianças também apresentavam capacidades de autonomia, incentivadas pelas adultas sempre que era necessário, a nível de alimentação, higiene e execução de tarefas. Porém, a educadora cooperante informou-me que no início do ano letivo, algumas crianças do grupo, solicitavam a ajuda das adultas da sala e de outras crianças, na concretização de algumas tarefas (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

Por fim, refiro ainda que, as crianças eram bastante curiosas sobre o que as rodeava, nomeadamente sobre fenómenos naturais. Neste sentido, apresento a nota de campo seguinte:

O R. repara que a água que está dentro do chafariz, está congelada.

R. (Ao apontar para a água): - Olha! É gelo!

Imediatamente, mais crianças se juntam para ver o gelo. A educadora S. parte o gelo aos bocados e distribui pelas crianças de modo que estas o possam explorar.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº100, 5 de janeiro de 2021)

Relativamente às fragilidades que pude constatar no grupo, importa-me referir que, em momentos de discussão em grande grupo, alguns elementos tinham dificuldades em esperar pela sua vez para falar, provocando alguma confusão nestes momentos, o que conseqüentemente, fazia com que as adultas tivessem de intervir para lhes solicitar que aguardassem pelo seu momento de falar. Porém, realço que, durante a PPS II, o grupo, foi desenvolvendo o respeito pelo outro, e constatou-se que estas situações deixaram de ocorrer em todos os momentos de conversa em grande grupo.

Uma outra fragilidade que pude constatar no grupo, passa pela resolução de problemas, de forma autónoma. Embora que, este não seja um grupo de todo, conflituoso, estes conflitos surgem, naturalmente, durante brincadeiras, e quando isto acontece, as crianças tendem a procurar, de imediato, um adulto para as auxiliarem na resolução dos mesmos. Exemplifico isso com a nota de campo seguinte:

(D. vem na minha direção.)

(Vou ter com o F. que está rodeado de mais crianças.)

E (Estagiária).: - O que se passa F.?

F.: - O D. diz que sou eu apanhar, mas eu não quero.

E.: - Mas é o jogo F. Eles já foram a apanhar. Agora é a tua vez.

(F. continua a chorar.)

D. (Enquanto dá festas na cabeça do F.): - São as regras F., eu apanhei-te, agora és tu. Tens de apanhar outro.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº122, 15 de janeiro de 2021)

Em relação aos interesses das crianças, estas demonstravam preferência, pelos momentos dedicados à leitura de histórias, apresentando um grande prazer nas horas do conto que são dinamizadas pelas adultas. As crianças revelavam também, gosto e prazer por situações de jogo dramático, começando, no final da PPS II, a dinamizar teatros no tempo das comunicações, para apresentarem ao resto do grupo.

A música era também um interesse do grupo, dado que este demonstrava grande entusiasmo aquando das sessões dinamizadas pela professora específica da área. Ainda neste seguimento, as sessões destinadas à expressão motora dinamizadas pelo professor específico da área, despertavam bastante interesse no grupo. Além destas, e como já referi anteriormente, a descoberta de fenómenos naturais é algo que

caracterizava os interesses das crianças deste grupo, o que possibilitou várias descobertas. Considero ainda importante destacar que, durante a minha prática, pude constatar que as crianças começaram a interessar-se por escrever e ler. Isto tornou-se notório, dado que começaram a solicitar muitas vezes ao adulto para que este escrevesse determinada palavra, para depois a copiarem, e surgiu também o desejo de serem elas a dinamizar a hora do conto, com o auxílio do adulto. Constatei também, que o grupo demonstrava bastante entusiasmo, pelas idas ao espaço exterior, fossem elas em contexto de atividade, ou em momentos de brincadeira no recreio.

No que toca às preferências pelas áreas da sala de atividades, pela minha observação, consegui perceber que as áreas escolhidas com mais frequências pelas crianças eram: a área do faz-de-conta; a área das construções; a área dos jogos; a área da matemática; a área das artes plásticas e a área da biblioteca. Porém, gostaria de realçar que a área da biblioteca, não era uma área tão escolhida ao início como agora. Considero que isto se deveu ao projeto que desenvolvi com as crianças, no qual a área foi modificada consoante os seus gostos e preferências.

2.6. Famílias

Enquanto futura educadora, considero essencial conhecer as famílias, uma vez que estas são os primeiros intervenientes educativos na vida de criança. Ferreira (2004), defende que a família é uma instituição social em que, através da participação na mesma, a criança começa a ser introduzida na sua cultura, iniciando assim a sua participação no mundo social mais alargado. Neste sentido, os dados que serão apresentados de seguida, não servirão para definir quem são as crianças, mas sim, para compreendê-las pelo que fazem (Ferreira, 2004).

No que diz respeito às características das famílias, é de realçar que as idades dos pais variam entre os 20 anos e os 46 anos, sendo que não há registo de idade de dois deles. Porém, a idade da maioria dos pais, varia entre os 31 e os 40 anos de idade. Relativamente à nacionalidade dos pais, a mesma é maioritariamente portuguesa. Apenas quatro pais têm nacionalidade brasileira.

Segundo os dados que me foram cedidos sobre as habilitações literárias dos pais, é-me possível afirmar que se salienta uma heterogeneidade a esse nível, variando entre 2º. Ciclo do Ensino Básico e o Doutoramento. Esta variedade é igualmente representada nas situações de emprego e profissões e onde encontramos situações de

desemprego. Assim, relativamente às profissões, as mesmas consistem em técnicos superiores, quadros intermédios, técnico-profissionais, indústria e serviços.

Em relação à estrutura familiar das crianças, varia entre famílias nucleares e famílias monoparentais, 16 crianças fazem parte de uma família nuclear e 4 de uma família monoparental. Além disto, através de conversas informais com a educadora cooperante, pude perceber que algumas crianças têm irmãos e ainda, que alguns destes, frequentam a mesma organização socioeducativa noutros níveis educativos.

Outros dados relevantes sobre as famílias apontam para o facto de todas as crianças da sala, beneficiarem do subsídio escolar, sendo que 6 são abrangidas pelo escalão A, 1 pelo escalão B e por fim, 13 pelo escalão C.

Importa lembrar que, devido à situação pandémica em que vivemos atualmente, o contacto presencial com as famílias se encontrava restringido, dado que as mesmas não podiam entrar na organização, para que a propagação do vírus fosse controlada, o mais possível. Todavia, a equipa educativa da sala em que estive inserida, encontrou algumas soluções para ultrapassar esta limitação, como mostra a seguinte nota de campo:

(...) De seguida, a educadora apresenta às crianças outro vídeo que foi enviado para os seus respetivos encarregados de educação, no qual são apresentadas as dinâmicas do grupo e o que foi realizado durante o mês de outubro.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo N°35, 18 de novembro de 2020)

Através da minha observação, pude constatar que a relação entre a equipa educativa e as respetivas famílias das crianças é bastante positiva, baseada no respeito mútuo e na comunicação. Foi-me possível perceber, que a equipa está bastante disponível para as famílias, tentando atender às suas necessidades. Confirmação disso, é o facto de existir uma partilha constante de informações por parte da educadora cooperante, por via eletrónica.

Nesta linha de pensamento, Sousa e Sarmento (2009-2010) salientam a importância da relação entre a escola e a família, em prol do desenvolvimento da criança. Para tal, importa que as famílias estejam atentas e se envolvam na vida escolar dos seus filhos, e que a escola incentive este envolvimento, utilizando para isso diversos meios de comunicação e colaboração. Cabe assim ao/a educador/a, arranjar

estratégias, criar oportunidades e organizar o tempo para facilitar a participação das famílias, dado que podem existir diversas razões para que estas não se consigam envolver tanto como gostariam. De acordo com Silva et al. (2016), as famílias, enquanto principais responsáveis da educação dos seus educandos, têm o direito de participar no processo educativo. Assim, importa que a escola veja a família como um verdadeiro parceiro educativo e vice-versa.

Por fim, relativamente à caracterização das famílias, é de realçar ainda o facto de estas serem bastante participativas, seja por iniciativa própria, ou em resposta a indicações ou solicitações da educadora cooperante. As notas de campo seguintes documentam isso mesmo:

A M.M. mostra ao grupo uma maquete do sistema solar, que realizou no fim de semana com os pais, bem como um livro sobre o espaço, que referiu que os seus pais lhe compraram.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº47, 23 de novembro de 2020)

Todas as crianças realizaram uma pesquisa com a sua família [a pedido da educadora cooperante], em casa, e trouxeram-na para partilharem com o grupo.

(cf. Anexo A - Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº18, 17 de novembro de 2020)

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " | | | " |

No presente capítulo, irei apresentar as intenções que guiaram a minha ação pedagógica junto das crianças, da equipa educativa e das famílias, explicando como fui ao encontro das mesmas. Irei ainda explicitar o meu processo de intervenção durante a PPS II, referindo também o portefólio da criança construído.

3.1. Intenções para a Ação

De acordo com Silva et al. (2016), a ação profissional de um/a educador/a de infância, deve caracterizar-se sempre, por uma intencionalidade educativa. Assim, irá “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretender alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13).

Deste modo, com o intuito de desenvolver práticas pedagógicas de qualidade, no decorrer da minha prática interventiva, procurei dar primazia à observação e ao conhecimento que detinha sobre o contexto em que me encontrava para a definição das linhas orientadoras da minha ação pedagógica com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias. Apresento, assim, de seguida, as minhas intenções para a ação.

3.1.1. Com as crianças

Relativamente ao grupo, procurei desde cedo, **estabelecer uma relação de proximidade e confiança com cada criança**. Destaco que se revelou importante conhecer cada criança individualmente, para que posteriormente pudesse conhecer o grupo em si. Deste modo, a partir do primeiro dia que ingressei na organização, procurei dar-me a conhecer a cada criança, de modo a ganhar a sua confiança, e por sua vez, a que a mesma também tivesse interesse em estabelecer uma relação comigo. Além disto, procurei envolver-me nas brincadeiras das crianças, sem nunca forçar a minha presença nas mesmas, sendo que, tal como Silva et al. (2016) defendem, o ato de brincar revela-se como um meio de excelência para se estabelecerem relações, nomeadamente entre criança e o/a educador/a.

Procurei dar continuidade à intenção que delineei durante a Prática Profissional Supervisionada I (PPS I) em contexto de creche, sendo esta, **privilegiar uma relação afetiva na ação pedagógica**, dado que a afetividade é uma característica que eu considero que acompanhou e acompanhará sempre a minha ação pedagógica para com as crianças. Gostaria de destacar a premissa indicada por Brazelton e Greenspan (2009), de que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano,

intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (p. 188). Enquanto futuros profissionais de educação, acredito que devemos ter sempre isto presente no nosso dia-a-dia. A afetividade é e deve ser a base de tudo, mesmo quando queremos chamar a atenção de uma criança para algo que a mesma tenha feito, importa que falemos com ela com assertividade, mas sempre com calma e carinho.

Saliento ainda a ideia que Oliveira (2010) nos apresenta, “é no espaço escolar que a convivência, a cooperação e a troca de afetos nos tornam mais humanos. É preciso que a escola possibilite uma educação que tenha como base uma visão holística; porém, respeitando cada pessoa na sua individualidade” (p. 34). É sabido que não somos todos iguais, cada um de nós tem características que nos tornam únicos. Assim, é imperativo que os/as educadores/as adequem a sua prática consoante as individualidades, de cada criança. Damos colo a uma criança quando esta se sente mais em baixo é um sinal de afeto da nossa parte, mas, para outra, darmos-lhe espaço para que se acalme primeiramente, deixando-lhe claro que estamos aqui para ela e para a apoiar, é também um sinal de afeto.

Durante a PPS II, procurei tornar-me numa adulta que as crianças pudessem recorrer em momentos de necessidade, de afeto e carinho. Com efeito, ao estabelecer uma relação com cada criança, consegui chegar a elas e, por sua vez, partilhar momentos com elas, nomeadamente de trocas de afetos. Destaco que esta é uma intenção que esteve sempre presente em todos os momentos do dia, pela minha atitude e postura para com cada criança. Realço que, sempre tive atenção à forma como me dirigia às crianças, falando com calma em todos os momentos. Associado a isto, procurava colocar-me ao nível da criança, baixando-me para comunicar com ela. Acredito que estes são aspetos fulcrais para que seja estabelecida uma aproximação afetiva com a criança, dado que lhe irá transmitir mais segurança. Acredito que a afetividade é algo que me é intrínseco, e por sua vez, estabelecer uma relação afetiva com cada criança, foi um processo muito natural desde cedo, até porque as próprias crianças me deram liberdade para tal.

Durante a minha prática, pretendi ainda **valorizar os interesses e as motivações das crianças aquando da realização de atividades**, dado que acredito que as aprendizagens se revelam mais significativas para as crianças, se estas partirem do seu interesse em realizá-las, e não algo imposto como uma obrigação, pelo/a educador/a.

Ao observarmos com um olhar atento e ao escutarmos as crianças, apercebemo-nos do que estas querem fazer e quando o querem fazer, e por isso, creio que é papel do/a educador/a ir ao encontro do que a criança ambiciona. Porém, não nos podemos esquecer que é igualmente, papel do adulto motivar as crianças para as aprendizagens e descobertas, dado que quanto mais motivada a criança estiver, mais rico será o seu aproveitamento.

De forma a ir ao encontro desta intenção, procurei ouvir e observar as crianças, dado que só elas é que me podiam dizer o que gostariam ou não de realizar. Destaco que no momento da reunião da manhã, aquando da elaboração do *Plano do Dia*, questionava sempre o grupo sobre quem gostaria de realizar determinada atividade, e apenas escrevia o nome das crianças que se propusessem a tal. Porém, durante o dia, se alguma criança mostrasse interesse em realizar determinada atividade, dava-lhe oportunidade para tal, e esta juntava-se a nós.

Todavia, considero importante referir que esta intenção foi alvo de uma grande reflexão da minha parte. Com efeito, quando uma criança me dizia constantemente que não queria realizar as atividades, eu não sabia como agir, existia um conflito dentro de mim, dado que tanto pretendia respeitar a vontade da mesma, como também gostaria que esta aproveitasse estes momentos, que surgiram com base nos interesses do grupo. Assim, após várias conversas de cariz reflexivo com a educadora, percebi que deveria adotar uma forma de comunicar mais desafiadora e assim, mais estimulante para o grupo, de forma a motivá-lo para as atividades, o que teve repercussões positivas, na medida em que, mais crianças referiam quererem participar em determinada proposta.

Por último, procurei **apoiar as crianças na gestão de conflitos, ouvindo-as e promovendo o diálogo entre elas**. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), quando as crianças recorrem ao adulto para resolverem os conflitos, o melhor que este poderá fazer é guiá-las de modo que comuniquem com a outra parte envolvida, para assim falarem sobre o que se passou e, por sua vez, apresentarem ideias sobre como podem resolver o problema. Ao terem um papel ativo na gestão de conflitos, com o tempo, as crianças irão desenvolver a capacidade de os gerir de uma forma mais autónoma e, a partir destas experiências, estas “(...) exercitam competências de reflexão e de raciocínio, ganham um sentido de controlo sobre as suas soluções ou consequências de um problema, experimentam a cooperação e desenvolvem confiança em si próprias, nos seus pares e nos educadores” (Post & Hohmann, 2011, p. 92).

Deste modo, pretendi adaptar de uma forma gradual, a minha postura em momentos de conflito entre crianças. Inicialmente, quando uma criança me procurava para resolver um determinado conflito, tentava perceber o que se tinha passado e guiava a conversa entre os seus intervenientes, de forma a chegarmos a uma solução. Mas, nos últimos meses, optei por adequar a minha posição nestes momentos, motivando as crianças a conversarem entre si e a chegarem a uma solução autonomamente. Exemplifico isto com a nota de campo seguinte:

Durante o momento de exploração das áreas reparo que a L.J. e a M.M., estão a brincar na área do faz-de-conta. A M.M., pousa o *nenuco* na cama, e quando vira costas a L.J., pega nele e coloca-o no carrinho. A M.M., começa a chorar quando repara, e vem ter comigo.

A M.M. tenta falar comigo, mas como está a soluçar, pelo choro, não a consigo perceber. E.: - Calma, primeiro vamos respirar para nos acalmarmos! Senão não te consigo perceber.

Coloco as mãos na barriga da M.M. e respiro com ela. Quando esta se acalma, volta a repetir o que me disse.

M.M.: - A L.J. tirou-me a boneca e não me dá.

E.: - Já tentaste falar com ela?

M.M.: - Já, mas ela não me dá a boneca.

E.: - Tenta falar com ela de novo, explicas-lhe que estavas a brincar primeiro com a boneca, por isso se ela quiser usá-la tem de te pedir. Vai lá falar com ela, que eu fico a ver. Se precisarem, eu depois vou lá, pode ser?

A M.M., abana a cabeça afirmativamente e vai ao encontro da L.J.. Reparo que a L.J. lhe devolve a boneca, e que a M.M., coloca-a sentada em cima da mesa, enquanto as crianças vão buscar pratos e talheres, simbolizando que estão a “meter a mesa”.

(cf. Anexo A - Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº268, 26 de maio de 2021)

3.1.2. Com as famílias

As famílias, enquanto primeiros intervenientes na vida da criança, revelam-se como “o primeiro ambiente em que cada indivíduo desperta como pessoa, portanto, é um espaço educativo por excelência, podendo considerar-se o núcleo central do desenvolvimento da criança” (Bernardes, 2004, p. 19). Com efeito, é no meio familiar que a criança faz as suas primeiras descobertas e adquire os seus primeiros conhecimentos sobre si e o que a rodeia. O JI e as famílias, devem olhar-se como

parceiros com um objetivo comum, sendo este, o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança, e “não (...) em termos de poder/competência” (Reis, 2008, p. 252).

Assim, primeiramente, pretendi **estabelecer uma relação com as famílias, com base na confiança e no respeito mútuo**, de modo, a que estas me reconhecessem como um adulto de referência para os seus educandos. Embora perante a situação pandémica em que vivemos atualmente, se tenha tornado complicado estabelecer uma relação com as famílias, destaco que, com o apoio da educadora cooperante, foi-me possível criar uma boa relação com as mesmas, dentro das limitações.

De modo a dar-me a conhecer às famílias, elaborei logo de início a minha carta de apresentação (cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância p. 227), que posteriormente foi partilhada via email, pela educadora. Ainda, tive a oportunidade de participar em duas reuniões de pais, através da plataforma *Google Meet*, o que me deu tanto a possibilidade de conhecer alguns encarregados de educação, como de lhes explicar o que estava a desenvolver com as crianças, dando-lhes sempre abertura para colocar questões, se assim o quisessem fazer. Acredito que o facto de ter estado presente nestes momentos e ter tido a oportunidade de falar com as famílias, fez com que estas me comesçassem a ver como uma figura de referência da equipa, em quem pudessem confiar. Saliento ainda que, durante o período de confinamento, tive a possibilidade de comunicar com as famílias através da plataforma *Classroom*², por meio de partilhas tanto da minha parte, como delas.

Procurei **promover a participação das famílias no trabalho desenvolvido em sala**, dentro das limitações presentes. Neste sentido, procurei apoiar-me nas premissas defendidas por Silva et al. (2016), sendo estas, o facto de que as famílias têm o direito de participar no percurso educativo das suas crianças, sendo informadas do que está a ser desenvolvido no JI, tendo a possibilidade de dar contributos que enriqueçam o mesmo. E ainda, de que é papel do/a educador/a criar as condições necessárias para que as famílias possam participar no processo educativo dos/as seus/as educandos/as, encontrando para tal ferramentas que facilitem essa participação.

Gostaria de referir que, no início, não sabia como é que poderia envolver as famílias no que estava a ser desenvolvido na sala, dado que a sua presença física no JI era nula. Todavia, com o apoio da educadora cooperante, que me possibilitou dar

² Plataforma *online* utilizada pela equipa de sala durante o período de confinamento.

continuidade ao projeto que estava a desenvolver em sala com as crianças durante o período de confinamento, foi-me possível envolver as famílias nas atividades propostas. Destaco que, várias foram as partilhas que fui recebendo das famílias durante este tempo, o que me possibilitou ter *feedback* por parte das mesmas.

3.1.3. Com a equipa educativa

No que diz respeito à equipa educativa, importa referir que procurei, **criar uma relação com a mesma com base no respeito e confiança**, com o intuito de promover um clima de bem-estar, tanto entre as crianças como entre a equipa.

Deste modo, procurei desde cedo, criar ligação com ambas as adultas da sala, através de conversas informais, em que a partilha e a preocupação fossem uma constante. Assim, foi-me possível estabelecer uma relação positiva com a equipa com base no respeito e confiança mútua, em que todos os elementos se sentiam à vontade para partilhar as suas opiniões e ideias.

Destaco que o trabalho colaborativo era privilegiado na sala de atividades em que me encontrava e, por esta razão, tive sempre a intenção de dar continuidade ao mesmo. Deste modo, pretendi **desenvolver um trabalho colaborativo, planeando e dinamizando propostas em conjunto com a equipa educativa**, dado que, tal como Rosa (2011) refere, o/a educador/a de infância “deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, de diálogo e de troca” (p. 25).

Saliento ainda, que esta forma de trabalho apresenta várias vantagens, tal como é defendido por Roldão (2007) sendo estas (i) alcançar com maior sucesso, os resultados visados; (ii) potenciar o mais possível, as competências de cada participante; e, (iii) expandir o conhecimento de cada participante, através da interação com outros.

De modo a ir ao encontro desta intenção, eu e a educadora adotámos a prática de nos reunirmos todas as semanas, para discutirmos e planificarmos as propostas de atividades. Além disto, procurei ir partilhando com a AO da sala, as atividades que foram pensadas realizar com o grupo, de modo, tanto a dar-lhe a conhecer o que iria ser realizado, como também, a saber se a mesma também tinha ideias que pudessem enriquecer o que tinha sido pensado. Relativamente às dinamizações das propostas, importa-me referir que a equipa sempre se demonstrou disponível para me ajudar no que fosse necessário, e por isso, o envolvimento da mesma aquando das dinamizações sempre foi feito de uma forma muito natural.

3.2. Processo de Intervenção da PPS II em JI

Terminada a PPS II, uma etapa tão importante na minha formação enquanto futura educadora de infância, importa-me refletir sobre o meu processo de intervenção na mesma. Acredito que o meu percurso durante a prática foi feito de uma forma gradual, melhorando de dia para dia.

Desde o início do período de estágio, procurei adotar uma postura de observadora perante tudo o que me rodeava, pois só assim é que poderia conhecer o novo meio onde me encontrava. Destaco que, em todas as observações que realizava, procurei sempre estar com um olhar atento sobre as crianças, de modo a conhecer cada uma individualmente, e por sua vez o grupo no seu todo. Segundo Silva et al. (2016), “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p. 13).

Nesta linha de pensamento, procurei ir registando o que observava, de modo a conseguir, posteriormente, contextualizar o que observei, com algum distanciamento da prática. Assim, destaco as notas de campo como um instrumento de apoio ao meu percurso interventivo. De facto, o que ia registando, auxiliava-me para recolher informações sobre a equipa educativa, o ambiente educativo, e ainda o grupo de crianças.

As reflexões semanais que realizei tendo em conta os acontecimentos que ocorreram durante a semana, acerca de temas que suscitaram a minha atenção e interesse em saber mais sobre, foram também um elemento essencial durante este percurso. Com efeito, ao refletir sobre temas alusivos à educação de infância e também sobre a minha ação pedagógica, tive a possibilidade de me tornar mais consciente sobre os mesmos. Além disto, gostaria de realçar que a minha reflexão não se limitava ao que eu passava para o “papel”. De facto, procurei adotar uma prática reflexiva, pensando sobre situações que ocorriam no contexto e no que eu poderia fazer para adequar a minha ação.

À medida em que ia conhecendo, e por sua vez envolvendo-me com a equipa educativa e as crianças, a educadora cooperante deu-me a oportunidade de começar a propor e a planificar atividades para realizar com o grupo. Pois, tal como muitas vezes me dizia - *“Aproveita que estás aqui para experimentar!”*. Assim, comecei por acompanhar um pequeno grupo de crianças, na descoberta de informações sobre a Lua e o Sol, o que além de ter sido bem recebido pelas crianças, foi uma ótima oportunidade

para mim, visto que comecei a ser encarada pelas mesmas como uma figura de referência da equipa da sala, e eu própria, comecei a sentir-me mais confiante aquando de momentos de dinamização de atividades com o grupo.

Nesta ordem de ideias, realço as conversas de cariz informal que fui tendo com a educadora cooperante durante todo o meu período de intervenção, visto que estas foram fundamentais para construir e aprimorar a minha prática interventiva. Destaco que a educadora se mostrou sempre disponível para me apoiar nas planificações das atividades. Assim estas conversas que fomos tendo relativamente a estes aspetos, revelaram-se num “poço de aprendizagens”. Dado que, a mesma me levava a questionar a mim própria sobre que estratégias deveria utilizar para tornar a atividade mais estimulante e divertida para o grupo, e a par disso, que estratégias deveria usar para gerir de uma melhor forma o grupo, dando-me sempre sugestões de melhoria. Através destas conversas, sinto que as propostas de atividades que fazia, tendo como base as diretrizes das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), se tornavam cada vez mais adequadas ao grupo.

Neste seguimento, gostaria de referir a importância que tiveram as conversas de cariz reflexivo com a educadora após as dinamizações de atividades, em que me foi dando *feedback* relativamente à minha postura, o que me ajudou a aprimorar a mesma, em momentos seguintes.

Importa-me referir que, durante o meu processo de intervenção, por razões de forças maiores, todas as escolas fecharam, e tivemos de ficar num período de confinamento. Contudo, durante este tempo, tive a possibilidade de continuar a intervir com as crianças, preparando-lhes propostas de atividades e realizando sessões síncronas, o que se revelou bastante importante, pois a minha ligação com o grupo não se perdeu, como tinha receio que acontecesse, no decorrer daqueles longos meses, se não interagíssemos. Ainda durante este tempo, percebi verdadeiramente, o quão importante é a relação entre o JI e as famílias. De facto, se não fossem elas, o Projeto que me encontrava a desenvolver com as crianças, teria de ter sido parado, e com o apoio e a preocupação das mesmas, isso não aconteceu.

Pensando sobre o período de intervenção, não poderia deixar de falar sobre a oportunidade que a educadora me deu, e que até hoje ainda não tinha tido, ficar à frente do grupo permanentemente, gerindo todas as dinâmicas da sala e as rotinas. Admito que nem sempre soube o que fazer. Senti algumas dificuldades em pensar em estratégias, especialmente em momentos de transição, aguardando várias vezes, por

uma ideia da educadora ou das próprias crianças. Porém, mais uma vez, o apoio da educadora revelou-se essencial, dando-me dicas e encorajando-me a ser mais autónoma, a arriscar e simplesmente, a divertir-me com as crianças. Apesar de ter sido ao início complicado gerir esta “Independência”, foi sem dúvida das melhores experiências que poderia ter tido, principalmente no meu último estágio de formação.

Por último, durante este percurso realizei um portefólio de desenvolvimento e aprendizagens com uma criança do grupo, que abordarei no subcapítulo a seguir.

3.2.1. Avaliação aprofundada de uma criança

Na educação pré-escolar importa que seja feita tanto uma avaliação do grupo de crianças, como de cada criança individualmente, dado que estas avaliações se complementam. Para tal, importa que a criança seja a protagonista da sua avaliação, de forma que tome “consciência do que já consegue fazer, das dificuldades que ainda tem e de como as vai ultrapassando” (Marchão & Fitas, 2014, p. 29). Assim, elaborei um portefólio com uma das crianças do grupo (cf. Anexo D – Portefólio da criança).

Gostaria de começar por dizer, que devido à minha (ainda) praticamente nula experiência com a elaboração de portefólios de desenvolvimento e aprendizagem, revelou-se difícil dar início à construção de um produto final, uma vez que este foi o meu primeiro contacto com este instrumento. Contudo, é nesta linha de pensamento que realço o auxílio da educadora cooperante neste processo, uma vez que me forneceu alguns exemplos que tinha na sua posse. Destaco que a mesma me informou que, por norma, as crianças elaboram o seu portefólio durante o ano letivo. Contudo, em virtude do ano atípico em que nos encontramos, este processo tornou-se impossível, dado que estávamos constantemente a entrar e sair de confinamentos. Assim, eu própria também senti dificuldades em começar o portefólio com a I., dado que quando acordámos dar início ao mesmo, foi numa altura em que tivemos de ficar em confinamento. Adicionalmente, quando regressámos o JI e planeámos que seria agora que iríamos iniciá-lo, a criança teve de ficar em quarentena, o que nos impossibilitou de o começarmos mais cedo.

Todavia, empenhei-me para desenvolver o portefólio com a I., o que resultou no instrumento que se encontra no anexo D. Importa referir que para a realização do presente portefólio, após informar a educadora cooperante sobre a minha escolha e de saber a sua opinião, procurei falar com I. sobre se esta gostaria de o desenvolver comigo, explicando-lhe o trabalho que pretendia elaborar com ela, ao que esta se

demonstrou bastante entusiasmada. Após esta conversa, procurei pedir autorização ao encarregado de educação da criança, enviando um pedido de consentimento informado para o mesmo (cf. Anexo A – Portefólio Individual de JI, Consentimento para o portefólio da criança p. 231).

Segundo Parente (2014), a construção de um portefólio pressupõe uma fase de preparação e uma fase de realização. Assim, de modo a realizarmos a fase da preparação, que consiste em:

estabelecer os conteúdos do portefólio e como irão ser organizados, acordar quais os procedimentos a usar para observar, registar e documentar o trabalho que a criança realiza e como realiza, e, ainda estabelecer como, quando e quem seleciona e integra os conteúdos no portefólio (Parente, 2015, p. 10),

Procurei falar com a I., pois, todas estas decisões devem ser decididas com a criança (Parente, 2015). Escolhemos assim, que o portefólio se iria organizar em três separadores, nos quais iríamos colocar produções feitas pela criança, fotografias de momentos importantes para a mesma no JI, e ainda, o que a caracteriza, realizando sempre comentários na perspetiva da mesma.

É importante, envolver os intervenientes da vida na criança, na sua avaliação (Marchão & Fitas, 2014). Deste modo, ao planearmos, surgiu a ideia por parte da I., de envolvermos a sua família na elaboração do portefólio, e realço que, a mesma, se mostrou disponível para tal. Seguiu-se a isso, a fase da realização do portefólio, na qual a criança selecionou as produções a colocar, refletindo sobre as mesmas, dizendo-me o porquê de as querer integrar no portefólio. Este processo de escolher e refletir sobre o que é colocado no portefólio, torna-o numa estratégia de avaliação significativa para a criança (Parente, 2015). É de salientar que durante este processo, a I. chegou a vir ter comigo várias vezes, para me mostrar o que tinha realizado, dizendo-me *“tira uma fotografia, para pormos no portefólio”*.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

|' '' | | ''

No capítulo que se segue, irei apresentar a problemática estudada e a sua respetiva revisão de literatura. Explicitarei ainda as opções metodológicas e éticas que adotei para a presente investigação. Por último, apresentarei e analisarei os resultados obtidos.

4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática

Às 9h, a educadora desloca-se até ao recreio para receber as crianças que frequentam o CAF. A mesma, acompanha as crianças até à sua respetiva sala e solicita-lhes que vistam as batas, na zona dos cabides. As crianças vão de uma forma autónoma buscar a sua bata e, de seguida, fazem um “comboio”, com o intuito de que a criança de trás abotoe os botões da criança da frente.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo N°2, 16 de novembro de 2020)

A nota de campo acima transcrita, foi retirada no primeiro dia da PPS II. Apresento-a, porque foi a partir deste momento que percebi que este era um grupo em que as crianças se entretinham umas às outras, e esta característica captou de imediato a minha atenção. O tempo foi passando e comecei a constatar que as crianças estabeleciam entre si várias interações, tanto por iniciativa própria, como por mediação do adulto, durante vários momentos da sua rotina diária. Tendo em conta, que este era um grupo heterogéneo em idade, ou seja, composto por crianças de idades diferentes (4 aos 6 anos), levou-me a questionar “Será que estas interações ocorrem, tão frequentemente, por este ser um grupo composto por crianças de idades diferentes?”. Assim, comecei a ter, especial atenção não só as interações que eram estabelecidas entre os elementos do grupo, como também às idades das crianças que as estabeleciam. Através dos registos que ia fazendo, percebi que estas interações tanto eram iniciadas pelas crianças mais velhas, como também pelas mais novas.

Nesta linha de pensamento, defini a problemática para a presente investigação – **entretida e tutoria entre crianças de idades diferentes, em Jardim de Infância**. Além disto, foram definidos 3 objetivos para este estudo:

- 1 - Perceber qual a influência dos grupos heterogéneos em idade, nas interações de entretida e tutoria entre crianças de idades diferentes;
- 2 - Compreender qual é o papel do adulto na emergência de interações de entretida e tutoria entre crianças de idades diferentes;

3 - Conhecer as concepções das crianças sobre a valorização que atribuem a interações de entreajuda e tutoria, entre crianças de idades diferentes.

4.2. Revisão da Literatura

4.2.1. A criança enquanto ator social

Segundo Tomás (2014), a Sociologia da Infância tem-se “assumido na luta por uma mudança de paradigma, que considera as crianças atores sociais e a infância como categoria social de tipo geracional (...) [negando a] ideia de considerar o grupo das crianças como um grupo homogêneo, como a projeção do adulto em miniatura ou como o adulto imperfeito em devir” (p. 134). Abandona-se assim, a ideia de que as crianças ingressam nas organizações educativas como “folhas em branco”, aceitando-se, por sua vez, a premissa, de que desde cedo, as crianças já vivenciaram e experienciaram situações que as diferenciam umas das outras (Ferreira, 2004). Nesta linha de pensamento, Silva et al. (2016) defendem que a identidade única de uma criança, se constrói através das interações sociais que estabelece no meio envolvente em que está inserida. Tal como Sarmiento (2004) refere, é através desta interatividade com os outros, que a criança “aprende valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social” (p. 14).

Embora a comunicação verbal seja predominante quando se estabelecem interações com os outros, a comunicação não verbal, também é utilizada (Marc & Picard, 2011, citado por Nunes, 2017). De acordo com Oliveira (1992, citado por Carvalho & Brostolin, 2017), deste muito cedo, que as crianças interagem umas com as outras. De facto,

(...) mesmo a fala mais primitiva da criança é social. Nos primeiros meses de vida, o balbúcio, o riso, o choro, as expressões faciais ou as primeiras palavras das crianças cumprem não somente a função de alívio emocional (como por exemplo manifestação de conforto ou incômodo) como também são meios de contato com os membros de seu grupo (p. 64).

Com efeito, revela-se fundamental olhar para a criança como um ser com um papel ativo na construção da sua identidade, a partir das interações que estabelece, por sua iniciativa, com os outros. Destaco, assim, as ideias proferidas por Almeida (2009,

citado por Azevedo, 2016), dado que este defende que as crianças são “sujeitos competentes de produção da vida social, «actores da sua socialização», «actores de corpo inteiro», «sujeitos com palavras»” (p. 3). As crianças assumem-se, portanto, como **atores sociais**, com capacidade para terem um papel ativo na construção da sua infância.

4.2.1.1. Interações entre crianças

Silva et al. (2016) defendem que as interações e as relações que a criança estabelece com os outros, sejam estes adultos ou os seus pares, revelam-se como meios propícios à aprendizagem, que irão potenciar o seu desenvolvimento. Tal como Katz e Chard (2009) referem, o desenvolvimento cognitivo de uma criança, é potenciado pelas possibilidades de interação com outros.

Nesta ordem de ideias, destaco as teorias socioculturais que defendem que o desenvolvimento e a aprendizagem são “intrinsecamente sociais, as novas aptidões e conhecimentos que a criança desenvolve decorrem de uma apropriação (...) através interações sociais com outros mais experientes” (Folque, 2018, p. 67). Realço, assim a ZDP apresentada por Vygotsky (1978, citado por Folque, 2018; Fino, 2010), na qual o autor defende que, o processo de aprendizagem da criança é feito através de interações com outros mais capazes, que a guiam, para que esta consiga realizar uma tarefa de forma autónoma, que antes não conseguia.

De acordo com Folque (2018), o conceito de *scaffolding* apresentado por Wood, Bruner e Ross e o de participação guiada de Rogoff, estão igualmente associados à interação com alguém mais capaz, para conseguir realizar algo, que antes não conseguia realizar sozinha.

O conceito de *scaffolding*, ou “colocação de andaimes”, remete-nos para a ideia de “an adjustable and temporary support than can be removed when no longer necessary”, de acordo com Brown e Palinesar (1986, p. 35, citado por Katz, et al., 1990, p. 18). Neste seguimento, Rogoff assenta a sua teoria, na perspetiva de Vygostky, apresentando o conceito de participação guiada, que a autora designa pelo “apoio prestado às crianças pelos adultos, ou pares com maior experiência” (Folque, 2018, p. 73). Contudo, a autora salienta que esta interação não se limita a interações duais, dado que estas podem também ocorrer em situações diárias, em que as crianças participam em conjunto com membros mais velhos, sejam eles os seus pares e/ou adultos (Folque, 2018).

Deste modo, se as interações sociais se destacam por serem facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem, revela-se benéfico para a criança, que estas sejam feitas entre crianças, “em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos (...). [Assim] a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p. 24).

4.2.2. Grupos Heterogêneos em idade

“If children spontaneously form heterogeneous peer groups, why do adults typically segregate them by age?”
(Katz, et al., 1990, p. 4).

Embora a imagem de um grupo de crianças com idades aproximadas a brincar em conjunto seja comum atualmente, está é uma situação menos vulgar do ponto de vista cultural e histórico, considerado até um “artifact of modern times” (Gray, 2011, p. 500). Antigamente, a vivência em pequenos grupos tornava a brincadeira entre crianças de diferentes idades mais frequente do que a brincadeira com crianças com idades aproximadas. Gray (2011) apresenta a ideia de que a estrutura organizacional da escola baseada na formação de grupos de crianças com base no fator idade, impulsionou a que as brincadeiras das crianças começassem a ser com pares de idades próximas.

A organização dos grupos de crianças com idades diferentes, passou a ter mais destaque quando Goodlad e Anderson, publicaram *The Non-Graded Elementary School*. Neste livro, os autores referiram que agrupar as crianças de forma homogênea, olhando apenas para o critério de idade, não garante que este grupo seja homogêneo (Katz, et al., 1990). Com efeito, a heterogeneidade é uma característica intrínseca, por norma, a todos os grupos de crianças, podendo esta ser manifestada ao nível das idades, dos interesses, do desenvolvimento, dos conhecimentos e das culturas. É neste sentido que Pires (2011) caracteriza a homogeneidade como um mito. Adicionalmente, importa salientar que “não se deve esperar que as crianças da mesma idade adquiriam as mesmas competências, da mesma forma, no mesmo dia e ao mesmo tempo” (Teixeira et al., 2001, p. 58). Ao reconhecermos a heterogeneidade enquanto característica intrínseca de um grupo de crianças, torna-se possível conceber uma diferenciação pedagógica, de modo a dar respostas às necessidades de cada criança (Pires, 2001).

Concordando com a premissa de que os grupos de crianças são heterogêneos, importa referir que, no presente relatório, irei focar-me nos **grupos heterogêneos a nível etário / grupos multietários**. Segundo, Katz et al. (1990) e Katz (1992), o grupo é considerado heterogêneo em idades, quando as crianças do grupo têm pelo menos, um ano de diferença. Nesta organização de grupo, as crianças são encorajadas a estabelecer interações com crianças de idades diferentes, participando em situações de “leadership and peer tutoring” (McClellan & Kinsey, 1997, p. 5). Nesta ordem de ideias, revela-se essencial compreender quais os benefícios provenientes da heterogeneidade etária.

4.2.3. Benefícios dos grupos Heterogêneos em idade

Como já referido, vários autores salientam que os grupos heterogêneos em idade apresentam várias potencialidades para o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, é importante realçar que estes apresentam vários benefícios tanto para as crianças, como para os adultos que as acompanham.

Katz et al. (1990) e Katz (1998) referem que, os grupos heterogêneos em idade revelam-se favoráveis a que ocorram desafios cognitivos. Os autores apresentam que, estes desafios acontecem quando duas ou mais crianças que se encontram em diferentes níveis de compreensão, podendo ou não, ter idades diferentes, interagem. Exemplificando, se duas crianças se encontram a realizar uma tarefa que uma consegue executar e a outra não, a última irá aprender a realizá-la, dado que, a criança mais capaz irá conversar com ela, para arranjam uma solução (Katz, 1998).

Adicionalmente, Gray (2011), refere que as crianças mais novas beneficiam de estar num grupo heterogêneo em idade, porque estas serão inseridas em atividades mais complexas, que terão dificuldade em realizá-las sozinhas. Neste sentido, o autor faz referência ao conceito de ZDP, já referido em capítulos anteriores, na medida em que, na sua opinião, os grupos heterogêneos em idade, revelam-se propícios a desenvolver esta zona de desenvolvimento próximo.

Nesta ordem de ideias, destaco a premissa indicada por David Lancy e colegas, na sua obra *The Anthropology of Learning in Childhood*, sendo esta “the single most important form of learning is observation” (Lancy et al., 2010, citado por Gray, 2011). Com efeito, estudos indicam que as crianças, por natureza, querem fazer o mesmo que os mais velhos, sentindo-se motivadas para tal, assim, observam e, por sua vez, reproduzem de forma interpretativa. Exemplificando, “five-year-old’s who see older

children reading books, playing ball games, and climbing trees want to do these things, too, and they integrate these activities into their own play, even when they are not playing directly with the older children” (Gray, 2011, p. 511).

Estudos sobre o desenvolvimento da competência comunicativa, referem que as crianças apenas com três e quatro anos de idade, adaptam a forma como falam com o outro, consoante a idade do recetor (Katz, 1995; Katz, 1998). Deste modo, os grupos multietários revelam-se propícios para o aperfeiçoamento das competências comunicativas, dado que, tanto as crianças mais velhas, como as mais novas, ao interagirem com pares de diferentes idades, terão o desafio de adequar a forma como comunicam com o outro (Katz, 1998). Nesta linha de pensamento, importa realçar que ao conviverem com crianças mais velhas, as mais novas, terão a possibilidade de aprender novo vocabulário mais rapidamente (Hallion, 1994).

Howes e Farver (1987, citado por Katz et al., 1990), estudaram a complexidade social das brincadeiras de crianças, inseridas num grupo heterogéneo em idade. Para tal, observaram as brincadeiras de “faz-de-conta” de crianças com dois e cinco anos de idade, num grupo de heterogeneidade etária, utilizando para tal duas categorias: i) *simple social pretend play* - participação de duas crianças nestas brincadeiras; e: ii) *cooperative social pretend play* – participação de forma complementar das crianças, nos papéis nas brincadeiras (mãe/filho/a ou condutor/passageiro) (Katz et al., 1990). Este estudo concluiu que, as crianças mais novas optavam por participar nas brincadeiras de *cooperative social pretend play*, além disto, preferiam realizá-las, com as crianças mais velhas, do que com crianças da mesma idade. Os investigadores referem que as crianças mais novas preferem integrar-se nestas brincadeiras com as crianças mais velhas, pelo facto de estas terem mais facilidade em formular os papéis, para os participantes (Katz et al., 1990).

Katz et al. (1990), defendem que este tipo de interações, beneficiam tanto as crianças mais velhas, como as mais novas. Deste modo, as crianças mais velhas têm a possibilidade de praticar e dominar as suas competências sociais, enquanto as mais novas, ao brincarem com crianças mais maduras, adquirem novas competências sociais e conhecem novos conceitos. Assim, num grupo heterogéneo em idade, as crianças são expostas a brincadeiras mais complexas dado que, nestes grupos, é dada a oportunidade às crianças mais velhas de organizarem brincadeiras com e para as crianças mais novas (Katz, et al., 1990; Katz, 1995; Katz, 1998).

Importa referir que a amplitude de idades das crianças num mesmo grupo promove a regulação dos seus próprios comportamentos (Katz, et al., 1990; Katz, 1995; Katz, 1998; Teixeira et al., 2011). Com efeito, Katz (1995;1998) refere que as crianças mais velhas que apresentam dificuldades em regular o seu comportamento, melhoram-no, quando são incitadas a ajudar as crianças mais novas a regular o seu. Neste sentido, quando as crianças mais velhas relembram as mais novas, das regras da sala, estas relevam melhorias no cumprimento das mesmas.

Nesta ordem de ideias, segundo Katz (1995) os grupos homogéneos em idade, pressionam as crianças que lá se inserem, bem como, os adultos que as acompanham, a que estas, adquiriam as mesmas competências e conhecimentos, sendo que, se estas não atingirem estas expetativas, serão até, penalizadas.

Importa ainda referir que, nos grupos multietários, devido à amplitude de idades, “maior é o laque de comportamentos que são aceites e tolerados tanto pelos adultos como pelas próprias crianças” (Teixeira et al., 2011, p. 58). Assim, num grupo homogéneo em idade, o adulto mais facilmente, diferenciará as crianças pelas suas competências. Por outro lado, num grupo heterogéneo em idade, é verificável uma maior aceitação e tolerância dos outros, face às competências de cada um.

Neste seguimento, um grupo multietário poderá ser um ambiente terapêutico para crianças que apresentem alguma imaturidade nas suas interações sociais, na medida em que mais dificilmente serão rejeitadas por crianças mais novas do que pelos pares da sua idade (Katz et al., 1990; Katz, 1995; Katz, 1998; Teixeira et al., 2011). Deste modo, os comportamentos menos organizados da criança com alguma imaturidade social serão tolerados durante mais tempo, pelas crianças mais novas do grupo (Katz, 1995; Teixeira et al., 2011).

É importante salientar que, desde cedo, as crianças apresentam expetativas de comportamento face às outras, dependendo da faixa etária. Neste sentido, “preschoolers will even modify their behaviour when trying to comfort a baby versus a same-age peer” (Katz, 1998, p. 3). Assim, as crianças mais novas são encaradas pelas outras, como alguém que precisa de ajuda e de explicações, enquanto as crianças mais velhas são consideradas como as pessoas que lhes fornecem as explicações e as ajudam (Katz, 1995). Deste modo, a vivência num grupo multietário promove um clima de entreajuda. Com efeito, ao ajudar os elementos mais novos, a autoestima e o sentimento de competência aumenta nas crianças mais velhas, que se sentem úteis nesta tarefa (Katz, 1998). Em contrapartida, as crianças mais novas ao serem ajudadas

e apoiadas pelas mais velhas, irão apropriar-se deste modelo, e por sua vez, segui-lo, quando estas se tornaram as crianças mais velhas do grupo (Katz, 1998).

De acordo com Rasmussen (2005), os grupos multietários possibilitam que sejam criadas relações afetivas entre crianças mais velhas e mais novas, o que por norma ocorre no seio familiar. A autora defende que esta convivência resulta em diversas interações sociais positivas, tais como, cooperação, cuidado, inclusão e partilha. Em concordância, Katz et al. (1990) e Katz (1995), referem que, comportamentos prossociais, como, entreaajuda e partilha, são frequentes em grupos heterogéneos em idade.

Em suma, sabendo que as interações entre crianças de idades diferentes exercem um impacto significativo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Importa compreender qual o papel do/a educador/a de infância na promoção de interações entre estas.

4.2.4. Papel do/a Educador/a de Infância na promoção de interações entre crianças de idades diferentes

Atendendo ao perfil de desempenho profissional dos/as educadores/as de infância, sabe-se que, de acordo com a alínea c) do n.º 4 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, constata-se que é papel deste, “fomenta[r] a cooperação entre as crianças, garantido que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (p. 2). Para tal, importa que o/a educador/a de infância estabeleça uma relação de qualidade com cada criança, dado que, esta relação irá consequentemente, potenciar e apoiar, as relações e interações que são estabelecidas entre cada criança, bem como a cooperação que existirá entre elas (Silva et al., 2016).

Deste modo, segundo Silva et al. (2016), é essencial que o/a educador/a demonstre às crianças comportamentos positivos face ao outro, tais como, cooperação, tolerância, justiça, partilha, respeito, entre outros. Assim, ao contactarem deste cedo com estas atitudes, mais facilmente as crianças irão compreender qual a sua importância, e também, se irão apropriar destas, facilitando assim, a interação entre os elementos do grupo.

De modo a promover a interação entre crianças, Katz (1992), refere que o/a educador/a deve encorajar as crianças mais novas a procurarem os elementos do grupo mais capazes, quando necessitam de ajuda, e por outro lado, instigar as crianças mais velhas e/ou mais experientes, a terem a iniciativa de ajudarem, os que necessitam. Katz

(1995), complementa esta estratégia, referindo que, o/a educador/a deve incentivar as crianças a recorrerem aos seus pares mais capazes, para instruções e até conforto. Ao adotar esta dinâmica, o/a educador/a irá promover a construção de relações entre crianças, com base na confiança e na entreajuda (Hohmann & Weikart, 2011).

É importante salientar que para o sucesso destas interações, o/a educador/a deve encorajar as crianças mais velhas a não se gabarem das suas competências, mas sim, em sentirem-se realizadas, em ajudarem e apoiarem as mais novas, no que estas ainda não são capazes de realizar sozinhas (Katz, 1995).

Neste seguimento, Katz (1992) refere que, de modo a tirar partido dos benefícios de um grupo multietário, o/a educador/a de infância deve promover atividades em que as crianças tenham a oportunidade de participar em conjunto, podendo cada uma dar o seu contributo. Adicionalmente, Silva et al. (2016), defendem que, o trabalho cooperativo na sala de atividades, nomeadamente “em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros (...)” (p. 25), potenciando isto a aprendizagem de todos os elementos. Assim, as crianças têm oportunidade de confrontarem opiniões e pontos de vista diferentes, e por sua vez, cooperarem na descoberta para a solução de problemas, “contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Silva et al., p. 25).

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

No que diz respeito à presente investigação, esta foi conduzida seguindo as diretrizes de um estudo de caso. Segundo Dooley (2012, citado por Meirinhos & Osório, 2010), o estudo de caso caracteriza-se pela sua aplicação a situações humanas da atualidade. O autor salienta ainda que muitos investigadores optam por este método para criarem, desenvolverem ou testarem uma teoria, para explicar uma conjuntura, para apresentarem possíveis soluções para determinadas situações, ou também, para observarem ou descreverem algum fenómeno. Saliento igualmente, que de acordo com Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), os estudos de caso pressupõem respostas a questões do tipo “como?” e “porquê?”.

É de salientar que a natureza deste estudo é qualitativa, importa-me por isso referir, que tal como Bogdan e Biken (1994) referem, os dados recolhidos “são ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...)” (p. 16).

Os mesmos autores mencionam que a investigação de cariz qualitativo apresenta cinco características específicas, sendo estas: (i) a fonte direta para recolher dados, é o ambiente natural, sendo assim o investigador o instrumento principal; (ii) é descritiva, dado que os dados se baseiam em palavras ou em imagens; (iii) dá primazia ao processo, e não apenas, aos resultados; (iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e, (v) o significado apresenta uma grande importância nesta abordagem. Meirinhos e Osório (2010) defendem que esta metodologia se rege por uma perspetiva mais interpretativa, por parte do investigador, ao contrário, da metodologia de cariz quantitativo.

Importa-me referir que para a presente investigação foram integradas todas as crianças do grupo, ou seja, contou com a participação de vinte crianças, em virtude, de todas se terem mostrado interessadas em participar (cf. Anexo E – Consentimento para participar na Investigação).

De acordo com Yin (2001) importa que o investigador utilize para o seu estudo, várias fontes de evidências, deste modo é fulcral que este se certifique que durante o seu estudo, as técnicas e os métodos de recolha de dados que utiliza, lhe garantam informação suficiente e pertinente, para o sucesso do mesmo (Fragoso, 2004 citado por Meirinhos & Osório, 2010).

Assim, para a presente investigação, optei por utilizar como técnica de recolha de dados, a observação. Segundo, Ana e Lemos (2018), a observação facilita “o contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado, para que chegue o mais perto possível da “perspectiva dos sujeitos” ” (p. 536).

No decorrer da investigação, adotei uma postura de observadora tanto participante, como não participante, nas interações das crianças, dado que houve momentos em que estive integrada nas mesmas, e outras, em que não. Este contínuo entre observações, defendida por autores como Bodgan e Biklen, Vázquez e Angulo e Lessard-Hébert et al., (1994, 2003, 2005, citados por Meirinhos & Osório, 2010), assume que na mesma investigação, a observação do investigador pode variar consoante a necessidade e as conjunturas, podendo esta ser maior ou menor, em várias situações.

De modo a complementar a observação realizada, dei primazia às notas de campo, como instrumento de recolha de dados, com o intuito de registar as situações significativas para o estudo em questão. De acordo com Bodgan e Biklen (1994), neste instrumento, o investigador faz uma descrição das pessoas, objetos, lugares, situações, atividades, conversas. Assim, as notas de campo caracterizam-se pelo “relato escrito

daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 150).

Outro instrumento que utilizei para recolher dados, foi a entrevista, que Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), defende ser um dos instrumentos de recolha de dados mais essenciais, nos estudos de caso. Neste sentido, destaco a ideia de Stake (1999), de que nestes estudos, importa conhecer as interpretações das outras pessoas sobre a realidade. Desta forma, o investigador de cariz qualitativo deve apoiar-se nas entrevistas para conhecer estas realidades múltiplas (Stake, 1999).

Assim, para a presente investigação, optei por realizar entrevistas semi-estruturadas, à educadora cooperante (cf. Anexo F – Guião da entrevista à Educadora Cooperante) e, às crianças (cf. Anexo G – Guião da entrevista às crianças) com quem desenvolvi a PPS II. De modo, a conhecer as conceções da adulta sobre interações entre crianças de idades diferentes, e também, para conhecer as conceções das crianças sobre a valorização que as mesmas atribuem, às interações de entreajuda e tutoria entre crianças de idades diferentes.

Relativamente à entrevista feita às crianças, esta foi elaborada com base em três histórias, alusivas a interações de entreajuda e tutoria, que poderão ser estabelecidas entre crianças de idades diferentes (cf. Anexo G – Guião da entrevista às crianças). Após apresentar as situações à criança, questioneei-a sobre qual era a sua opinião relativamente aquela interação, e, sobre o que faria, se fosse confrontada, com essa situação. É importante salientar que, a entrevista à educadora cooperante, não foi realizada presencialmente, mas sim por *e-mail*. Porém, foi dada liberdade à mesma de acrescentar informações que considerasse significativas, para o estudo, e, de modificar questões, se assim o considerasse necessário.

Importa-me referir ainda que, me apoiei numa outra técnica para recolha de informação para a problemática em estudo, sendo esta, a pesquisa bibliográfica. De acordo com Sousa e Baptista (2011), esta caracteriza-se pela consulta de informação apropriada à problemática em estudo, que, desta forma, irá auxiliar o investigador, a encontrar respostas para o que se propõe a investigar.

Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), refere que a utilização de várias fontes de evidências nos estudos de caso, possibilitam o processo de triangulação de dados. Esta triangulação caracteriza-se por uma estratégia para a validação dos dados, dado que, “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao

mesmo acontecimento, a fim de aumentar fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60).

Terminada a recolha dos dados, revela-se essencial, que o investigador proceda à análise de conteúdo, do que recolheu. De modo a proceder à análise, apoiei-me nas fases definidas por Bardin (2011, citado por Silva & Fossá, 2013), que apresento de seguida.

A primeira fase, designada de pré-análise, consistiu na leitura dos dados recolhidos para a investigação, bem como, na sua posterior organização e sistematização. Desta forma, li e organizei as notas de campo recolhidas; transcrevi as respostas dadas pelas crianças (cf. Anexo K – Transcrição das entrevistas às crianças), e a entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à educadora cooperante).

Relativamente à segunda fase, a exploração do material, na qual, é feita a “construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registos, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas” (Silva & Fossá, 2013, p. 4), realizei a categorização dos dados recolhidos, originando assim as suas tabelas de análise de conteúdo (cf. Anexos, I; J; K).

Na terceira fase da análise, caracterizada pelo tratamento de dados, inferência e interpretação, é feita uma análise comparativa a partir dos instrumentos que foram utilizados para a recolha de dados, salientando se há semelhanças ou diferenças nos dados.

Por último, importa referir a dimensão ética que é imprescindível a qualquer educador/a de infância, que me acompanhou durante toda a prática. Assim sendo, os princípios éticos que guiaram a minha ação, segundo a APEI (2012) foram a competência, responsabilidade, integridade e respeito. Estes, foram assegurados através de um conjunto de compromissos com as crianças, as famílias, e a equipa educativa.

Assim, norteiei a minha ação, convergindo os vários princípios éticos espelhados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012), com os 10 princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011), que se convergiram num roteiro ético (cf. Anexo L – Roteiro Ético).

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Este subcapítulo encontra-se organizado de modo a dar resposta aos objetivos delineados para a presente investigação. Para tal, após recolher e organizar os dados, procedi à estruturação dos mesmos. Desta forma, criei três árvores categoriais: a primeira (cf. Anexo I) analisa as Notas de Campo; a segunda (cf. Anexo J), é referente à entrevista à Educadora Cooperante; e a terceira (cf. Anexo K), analisa as entrevistas às Crianças. Apresento abaixo, as respetivas tabelas finais com as categorias e subcategorias, que defini e que guiam a análise e discussão dos resultados obtidos, que se apresentará de seguida.

Tabela 1

Síntese categorial das Notas de campo. (cf. tabela completa no Anexo I).

Tema	Categoria	Subcategoria
Interações entre crianças de idades diferentes	Emergência de comportamentos de entreajuda entre crianças de idades diferentes	Potenciados diretamente pela mediação da equipa educativa
		Potenciados diretamente pela interação entre pares
	Emergência de situações de tutoria nas aprendizagens, entre crianças de idades diferentes	Não mediadas diretamente pela equipa educativa
		Fomentadas diretamente pela mediação da equipa educativa

Nota. Fonte própria.

Tabela 2

Síntese categorial da entrevista à Educadora Cooperante. (cf. tabela completa no Anexo J).

Tema	Categoria	Subcategoria
Conceção sobre interações entre crianças de	Interações entre crianças	Importância de grupos heterogéneos em idade
		Aspetos negativos da interação entre crianças de idades diferentes

idades diferentes	de idades diferentes	Benefícios das interações entre crianças de idades diferentes
		Tipos de interações entre crianças de idades diferentes
		Estratégias para promover as interações entre crianças de idades diferentes

Nota. Fonte própria.

Tabela 3

Síntese categorial das entrevistas às crianças. (cf. tabela completa no Anexo K).

Tema	Categoria	Subcategoria
Valorização das crianças a interações de entreajuda e tutoria entre crianças de idades diferentes	Importância de ajudar o outro	Fator Idade
		Valores básicos sociais
		Capacidade da criança
	Ser tutor nas aprendizagens	Importância da faixa etária
		Valores da criança
		Competência da criança

Nota. Fonte própria.

4.4.1. Apresentação dos resultados

Em seguimento do que foi acima mencionado, apresento aqui, os resultados obtidos, bem como, a sua análise. Antes de dar início à apresentação, importa-me explicar que irei utilizar a expressão – mais velhas, para me referir às crianças com 5 e 6 anos de idade, e mais novas, quando quiser fazer referência às crianças com 4 anos de idade. Contudo, existirão situações em que irei diferenciar em idade as crianças que considere como “mais velhas”, referindo não só os seus anos, como também, os seus meses.

4.4.1.1. Interações de entreajuda e tutoria entre crianças de idades diferentes

Através da análise da entrevista à educadora cooperante, foi-me possível constatar que a mesma defende, que se revela positiva a constituição de grupos com crianças de idades diferentes, e por sua vez, vivências diferentes. Na sua opinião, a constituição dos grupos heterogéneos em idade, enriquecem as interações entre

crianças, e potenciam “situações de aprendizagem e entreajuda entre elas” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante, pergunta B2, p. 240).

Durante a prática, pude observar momentos que retratam situações espontâneas, tanto de entreajuda como de tutoria nas aprendizagens entre crianças de idades diferentes. É de salientar que estes comportamentos foram notórios em vários momentos da rotina das crianças.

Primeiramente, destaco que eram visíveis interações de entreajuda entre crianças de idades diferentes, em momentos de brincadeira. Foi possível constatar que, as crianças brincavam todas umas com as outras, não havendo pequenos grupos compostos pelas mesmas faixas etárias, dentro do grande grupo. Além disto, nestes momentos de brincadeira, foi-me possível perceber que as crianças que se juntavam, fossem elas mais velhas ou mais novas, não tentavam alterar a brincadeira em questão, dando sim, continuidade à mesma, ajudando-se mutuamente. Exemplifico isto, com as notas de campo seguintes:

(...) O S. [5 a.10 m.] desloca-se para área dos Jogos. Lá, vai em direção ao armário e retira com facilidade um puzzle. Ao sentar-se na mesa, repara que o D.M. [5 a. 1 m.] também está na Área dos Jogos, e questiona-o se quer construir o puzzle com ele, ao que o D.M. lhe responde que sim. Os dois sentam-se lado a lado, e começam a construir o puzzle. Começam por procurar os dois, na caixa, quais são as peças que têm estrelas atrás, para saberem quais são as que vão usar para este puzzle. (cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº 26, 17 de novembro de 2020)

O M.S. [4 a.] está a brincar na caixa de areia com o L. [5 a.]. A. [5 a.] questiona o L. se pode brincar com eles, ao que o L. lhe diz que sim. De seguida, o D. [6 a.] vai para ao pé deles.

D.: - O que estão a fazer?

M.S.: - Estamos a cuidar dos cãesinhos.

D.: - Também posso?

M.S.: - Podes.

O D. entra na caixa de areia e coloca areia no sítio onde o M.S. está a colocar.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº155, 17 de março de 2021)

Destaco ainda que, as crianças mais velhas se apresentavam como “um porto seguro” para as mais novas, quando estas últimas, exibiam receios e medos, ajudando-as a ultrapassá-los:

Durante a sessão de expressão motora (...) reparo que o M.S. [4 a.] está com receio de subir ao banco sueco. O D.Z. [6 a.], que se encontra atrás dele, auxilia-o a subir para o banco, dando-lhe a sua mão. O D.Z. continua com a mão dada ao M.S., até que este atravesse o banco.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº63, 27 de novembro de 2020)

Durante o recreio, as crianças colocam-se de pé, em cima de estrutura de madeira, que delimita a caixa de área. O G. [4 a.] tenta caminhar por cima da parte mais estreita da estrutura, mas o mesmo, apresenta ter medo de se desequilibrar e cair. Tenta várias vezes iniciar este “caminho”, mas quando dá o primeiro passo, volta sempre para a parte mais larga da estrutura. O R. [6 a.] que estava em cima da estrutura apercebe-se disto, e coloca-se da parte de fora da mesma, ao lado do G.. De seguida, dá-lhe a sua mão para apoiar o G a equilibrar-se, e este consegue completar o “percurso”, com a ajuda do R..

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº269, 26 de maio de 2021)

Além das notas de campo apresentadas, destaco que, a educadora cooperante refere na entrevista, que as crianças se entreajudam a nível motor, nomeadamente, quando são desafiadas a andar de patins e de triciclo (cf. Anexo C – Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante, pergunta C4).

Para além destas interações, realço que as crianças demonstravam estar sempre dispostas a ajudar os seus pares, sem ser necessário que a criança que iria ser ajudada solicitasse o seu auxílio. De facto, estes comportamentos tanto eram iniciados pelas crianças mais velhas, como pelas mais novas do grupo. Neste seguimento, apresento as notas de campo seguintes, de modo a dar conhecer alguns destes momentos:

A I. [6 a.] tem um botão desabotoado da sua bata e o A.V. [5 a.] tenta abotoá-lo.

I.: (Ao sentir que está alguém a mexer nas suas costas) - O que estás a fazer?

A.V.: - Estou a ajudar-te!

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº148, 16 de março de 2021)

(...) S. [6 a.]: (Ao reparar que o G. [4 a.] está a ter dificuldades a colar o Plano do dia, no placar): - Eu posso ajudar!

O S. levanta-se e vai para ao pé do G., pega na folha e pendura-a onde está o *bostik*. O G. permanece quieto a observar. De seguida, ambos voltam para a roda e sentam-se. (cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº170, 22 de março de 2021)

Durante o tempo das áreas, a B. [5 a.] está com o M.S. [4 a.] a brincar na área dos Jogos. O F. [4 a.] junta-se a elas. F. (ao reparar que a B. não colocou o seu cartão na área):
- B. falta o teu cartão!

[A B. não reage.]

F.: - Eu vou buscar!

(O F. vai buscar o cartão da B. e coloca-o no cartão da área).

F.: - Já está B!

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº240, 28 de abril de 2021)

Realço ainda que, as crianças mais velhas demonstravam preocupação pelos sentimentos das crianças mais novas, quando constavam que algo as podia deixar incomodadas. Apresento as notas de campo seguintes, de modo a espelhar estes momentos de consideração pelos sentimentos das crianças mais novas, por parte das mais velhas:

M.S. [4 a.]: - Ninguém quer brincar comigo.

E.: - Já perguntaste ao A.V.? Ele também está na área dos jogos.

M.S. (Apontando para o jogo que tem na mão).: - Mas eu não sei jogar aquele jogo. Só sei este.

O M.S. desloca-se para a área dos jogos, de novo.

A I. [6 a.] que se encontra na Área das Artes Plástica, vai atrás do M.S. reparando que o M.S., não tinha ninguém para brincar com ele. Senta-se ao seu lado, e jogam em conjunto. A I. pesca os peixes cor de laranja e o M.S., os azuis.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº135, 15 de março de 2021)

O T.C. [6 a.] e o T.P. [4 a.] estão encarregues da tarefa – chamar os meninos para a fila.

Depois das crianças terminarem o lanche, a educadora questiona o grupo:

E.C.: - Quem é que chama os meninos para a fila?

T.C. e T.P.: - Eu!

E.C.: - Então qual de vocês é que vai chamar, agora?

T.P.: - Eu!

Ao mesmo tempo que o T.P. responde, o T.C. levanta-se e vai em direção da porta. Mas, ao ouvir o T.P., constata que ele queria muito chamar os meninos para a fila e vai ao seu encontro e diz-lhe:

T.C. (A falar com o T.P.): - Vais tu!

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº246, 3 de maio de 2021)

No que concerne aos comportamentos de tutoria nas aprendizagens, importa-me referir que estes foram visíveis em vários momentos. É de salientar que me foi possível constatar que as crianças mais novas observavam as crianças mais velhas, quando estas estavam a realizar determinada tarefa, e de seguida, sentiam-se motivadas para fazerem o mesmo, existindo assim uma modelação de comportamentos por parte das mais novas. Realço as notas de campo seguintes, como forma de exemplo:

(...) A I. escreve “Olá Pai Natal”, sem o auxílio do adulto. A I. [5 a. 11 m.] questiona-me: - Como se escreve “sou”? Digo-lhe as letras e esta escreve-as de imediato. O [D.M. 5 a. 2 m.] olha para a folha da I. e copia o que a mesma escreveu.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº74, 9 de dezembro de 2020)

(...) Escrevo numa folha branca – Livros em Quarentena. De seguida, a L.J. [6 a.] copia as letras para a sua folha. (...) Ao ver isto a acontecer, a B.R. [5 a.] aproxima-se. Esta observa o que a L.J. está a fazer e diz: - Ana Catarina, eu também quero fazer!

E.: - Queres decorar o cesto? Podemos agora fazer desenhos para depois colarmos, o que achas?

B.R.: - Não... eu quero escrever!

Peço à B.R. que vá buscar os seus marcadores. E de seguida, a B.R. junta-se a nós.

Escrevo numa folha – Livros em Quarentena e a B.R. copia para a sua folha. Quando termina a B.R. pede-me mais palavras para escrever.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº180, 23 de março de 2021)

Destaco ainda que, tanto as crianças mais novas como as mais velhas, ao interagirem umas com as outras, partilhavam os seus conhecimentos:

O D. [6 a.] e o G. [4 a.] querem ir para a área das Construções, mas já está cheia.

E.: - Querem ir para a Área da Escrita? Não está lá ninguém!

D.: - Pode ser.

Ambos retiram uma placa de íman, e o G. traz para a mesa o balde com os ímanes de letras e números.

G. (Ao retirar um íman do balde): - É uma letra! É o L.

E entrega o íman ao D., que o coloca na sua placa.

G. (Pega num íman do balde): - É o zero, que é parecido ao O, mas é um número. O meu irmão já me ensinou algumas letras!

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº169, 19 de março de 2021)

(...) A M.M. mostra a sua maquete do Sistema Solar, de novo, e com a ajuda das outras crianças, refere os nomes dos planetas.

M.M. [Ao apontar para Saturno]: - Este é o...

D.: - Tem aquelas formas à volta... é o Saturno!

M.M.: - Sim, Saturno!

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº50, 23 de novembro de 2020)

Neste sentido, foi-me possível constatar que as crianças tinham a iniciativa de se apoiarem umas às outras, tanto as crianças mais velhas, como as mais novas, ao realizarem atividades e/ou tarefas:

(...) A L.J. [6 a. 1 d.] pinta o círculo da categoria Alimentação e Higiene, de roxo. O D.Z. [6 a. 5 m.] olha para a tabela da L.J. e pinta da mesma cor.

De seguida o D.Z. pergunta à L.J.: - Este é de que cor?

L.J.: - É da Horta do Simão, da Natureza, é o cor-de-rosa.

D.Z. (Ao mostrar-lhe o lápis de cor rosa): - Este?

L.J.: - Sim!

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº181, 24 de março de 2021)

O S. [6 a.] e o A.V. [5 a.], escolheram ficar encarregues de pintar o mapa das presenças, de acordo com as cores já definidas para cada dia da semana. Ambos tiram do seu estojo os lápis com as cores necessárias.

O S. diz as cores de cada dia da semana e começa por pintar o dia 1 de março, de amarelo.

O A.V. pega no lápis cor de laranja.

S.: - Agora é terça-feira, tens de pintar com a cor verde. Olha para ali! (Ao apontar para o cartão da terça-feira).

O A.V. ouve o S. e pinta com a cor verde.

A.V.: - E a quarta-feira então é, vermelho.

S.: - Sim! Podes pintar tu agora!

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº143, 16 de março de 2021)

Assim, revela-se importante, apresentar a informação partilhada pela educadora cooperante:

Neste ano letivo, especificamente, pude observar os benefícios das interações entre as crianças, dos mais novos para com os mais velhos, a nível da entreatajuda, da cooperação, da partilha de conhecimentos e da linguagem. Assim, considero que para além do fator idade, deve também ser considerada a questão cultural, social e emocional de cada criança. Todos aprendem com todos. Cada criança tem sempre algo para dar ao seu par, independentemente da idade de cada um.

(cf. Anexo C – Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante, p. 243)

Destaco que, para além do que observei, a educadora cooperante refere que “(...) se observam situações espontâneas de entreatajuda e colaboração, no desempenho de algumas atividades e/ou tarefas” (cf. Anexo C – Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante, pergunta B2, p. 241), existindo assim um clima de entreatajuda.

É importante referir que, em situações de jogo, as crianças mais velhas procuravam orientar as crianças mais novas, explicando-lhes as regras do mesmo:

O D. [6 a.] vem na minha direção.

D.: - O F. está a chorar!

(Vou ter com o F. [4 a.] que está rodeado de mais crianças.)

E.: - O que se passa F.?

F.: - O D. diz que sou eu apanhar, mas eu não quero.

E.: - Mas é o jogo F. eles já foram a apanhar. Agora é a tua vez.

O F. continua a chorar.

D. (Enquanto dá festas na cabeça do F.): - São as regras F., eu apanhei-te, agora és tu. Tens de apanhar outro.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de infância, Nota de Campo nº122, 15 de janeiro de 2021)

Em jeito de conclusão, é de realçar que a educadora cooperante defende que os grupos heterogêneos em idade, promovem situações de aprendizagem e de entreajuda entre crianças. Confirmação disso, resultou das evidências que também recolhi, havendo interações que tanto eram iniciadas pelas crianças mais velhas como pelas mais novas.

4.4.1.2. Papel do adulto na emergência de interações de entreajuda e tutoria entre crianças de idades diferentes

A partir da análise da entrevista à educadora cooperante, foi-me possível compreender quais as estratégias que considerava importantes para promover interações entre crianças de idades diferentes, estratégias essas também confirmadas por notas de campo por mim recolhidas.

Na entrevista, a educadora referiu que, na sua ação pedagógica, procura implementar algumas práticas do Movimento da Escola Moderna (MEM) para promover interações entre crianças de idades diferentes. Considera essencial que as crianças colaborem no planeamento de atividades e que se entreajudem nas aprendizagens que decorrem dos projetos. Além disto, refere que a utilização de instrumentos de regulação de rotina e de monitorização são importantes, dado que possibilitam que a criança tenha um papel ativo nas tomadas de decisão promovendo o sentido de responsabilidade da mesma (cf. Anexo C – Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante, pergunta C5).

Nesta linha de pensamento importa-me apresentar quais foram as estratégias que, após a análise dos registos recolhidos, percebi que nós (as adultas da sala), utilizávamos para promover interações entre crianças de idades diferentes.

Primeiramente, em concordância com o que a educadora cooperante defende, os instrumentos utilizados, apresentavam-se extremamente importantes para o estabelecimento de interações entre crianças, como a nota de campo seguinte exemplifica:

“Terminada a partilha, a educadora apresenta ao grupo o mapa das tarefas ainda por preencher. Assim, questiona as crianças sobre qual tarefa querem desempenhar nesta semana, sendo que cada tarefa é realizada por duas crianças simultaneamente”
(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº7, 16 de novembro de 2020)

Embora, ao utilizar o *Mapa das Tarefas*, a educadora não privilegie duplas de crianças mais novas e mais velhas, dando assim oportunidade às crianças que escolham qual a tarefa que querem desempenhar na semana em questão, exigindo apenas, que esta tarefa tenha no máximo dois responsáveis. Porém, devido à amplitude de idades existentes no grupo, muitas vezes estas duplas de responsáveis eram compostas por crianças mais velhas e mais novas.

Além disto, a educadora adotou, desde cedo, a dinâmica de, ao entrarem na sala na hora de acolhimento, as crianças deveriam dirigir-se à zona dos cabides, para vestirem a sua bata com a ajuda dos pares:

(...) fazem um “comboio”, com o intuito, de que a criança de trás abotoe os botões da criança da frente
(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº2, 16 de novembro de 2020)

Destaco ainda que, as adultas solicitavam, várias vezes às crianças mais velhas que auxiliassem as crianças mais novas, em diversos momentos da rotina:

Observo que o M.S. [4 a.], vai ter com a educadora e esta diz-lhe para ele arrumar o jogo se já não o está a usar.

M.S.: - Mas eu não consigo!

A educadora repara que a M.A. [6 a.], e a M.M. [5 a.], não estão em nenhuma área.

E.C.: - Olha, pede à M.M. e a M.A. para te ajudarem a arrumar.

M.S.: - Os mais velhos vão-me ajudar!

O M.S., vai ao encontro delas e pede-lhes ajuda. Os três vão para a área dos Jogos, a M.M. e a M.A. sentam-se e o M.S. fica de pé a observá-las a arrumar as peças, passados poucos minutos, este começa também a arrumar as peças no local certo.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº261, 19 de maio de 2021)

Durante o acolhimento, o M.S., chega à sala.

E.: - M.S. marca a tua presença, no mapa, depois vens para a bolinha.

Reparo que o M.S. [4 a.] pega na caneta e fica a olhar para o mapa, apresentando-se confuso.

Questiono a I. [6 a.] que está no meio das minhas pernas:

E.: - I., queres ajudar o M.S. a marcar a presença?

I.: - Sim.

Esta levanta-se e vai ao mapa, ter com o M.S..

A I. explica ao M.S. onde este tem de pintar a sua bola verde, fazendo o “caminho” com o seu dedo, da foto do M.S. até ao dia de hoje. O M.S. tira a caneta e pinta a bola.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº95, 5 de janeiro de 2021)

O G. [4 a.] questiona a AO. se pode ir à casa de banho, ao que a mesma lhe diz que sim. Quando o G. volta à sala de atividades:

AO.: - G., tu lavaste as mãos?

G.: - Não estava a conseguir abrir a torneira (rindo-se)

A AO. olha à sua volta.

AO.: - Olha I. [6 a.], podes ajudar o G. a abrir a torneira?

A I. diz-lhe que sim, e vão juntos para a casa de banho.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº160, 18 de maio de 2021)

Importa-me salientar, que as adultas sugeriam às crianças mais novas, que procurassem a ajuda de uma criança mais capaz, quando necessitavam de ajuda:

F. [4 a.]: - Posso ir beber água?

E.: Podes!

O F. vai até à sala, e volta passados uns segundos.

F.: - Não consigo abrir a torneira.

E.: - Pergunta a um amigo se te pode ajudar.

O F. vai ter com o R. [6 a.] e pede-lhe para que vá com ele à sala, para lhe abrir a torneira. Quando volto a olhar para eles, estão a ir os dois em direção à sala.
(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº145, 16 de março de 2021)

Por último, importa-me destacar a seguinte nota de campo, na medida em que, a mesma retrata uma situação em que procuro desafiar a criança mais velha, a partilhar conhecimentos com a criança mais nova:

B.R. [5 a.]: - Ana Catarina, como se escreve o teu nome?

I. [6 a.]: - Eu sei escrever.

E.: - Queres mostrar à B.R., como se escreve?

I.: - Sim!

A I. senta-se ao pé da B.R. e escreve o meu nome na folha da B.R., dizendo oralmente, as letras que está a escrever.

I. (Ao terminar de escrever o nome): - É assim, vês?

B.R.: - Obrigada.

(cf. Anexo A – Portefólio Individual de Jardim de Infância, Nota de Campo nº90, 18 dezembro de 2020)

Em suma, acredito que ao adotarmos estas estratégias com o grupo, promovemos a existência de um clima de entreajuda e cooperação entre as crianças. E por sua vez, potenciámos um sentido de responsabilidade das crianças mais velhas, para com as crianças mais novas.

4.4.1.3. Concepções das crianças sobre a valorização de interações de entreajuda e tutoria, entre crianças de idades diferentes

Ao realizar a análise das entrevistas às crianças, pude também conhecer melhor as suas concepções sobre esta temática.

No que diz respeito às histórias alusivas à entreajuda, importa-me referir que através das respostas das crianças, foi-me possível criar a categoria – **Importância de ajudar o outro**, e conseqüentemente formular as subcategorias: i) **Fator idade**; ii) **Valores básicos sociais**; iii) **Capacidade da criança** (cf. Tabela 3, p. 45).

Neste sentido, relativamente ao fator idade, é de destacar que das 20 crianças entrevistadas, apenas 6 crianças de 5 e 6 anos de idade, fizeram referência à

importância da idade, nas suas respostas, como se pode ver nos seguintes exemplos: *“Acho que é bom, porque o mais velho tem de aprender a abrir a torneira (...) para depois poder ajudar também”* (A.V. 5 a.); *“Mas acho que se fosse um mais velho a abrir era melhor, porque eles normalmente sabem mais”* (A. 5 a.) e. *“Mas eu acho que o pequeno é que devia ter ajuda, porque se ele fosse um bebé ele não ia conseguir abrir a torneira”* (T.C. 6 a.).

Por outro lado, 15 das 20 crianças, com 4, 5 e 6 anos de idade, apresentaram nas suas respostas valores sociais, tais como o facto de ser importante ajudar o outro quando este precisa e, a amizade, assumindo que as crianças seriam amigas se existisse ajuda, e realçando que devemos ajudar e dar carinho aos nossos amigos. Exemplifico com algumas respostas dadas pelas crianças: *“Acho que foi bom ajudar, porque quando nós ajudamos, depois nós somos amigos”* (T.P. 4 a.); *“Acho que é bom. Ajudar os outros é bom. Temos de ajudar os nossos amigos”* (A. 5 a.); *“Temos de dar amor e carinhos aos amigos”* (L. 5 a.); *“Eu acho que ele fez isso porque eles eram amigos, e ele ajudou para não chorar mais”* (D. 6 a.); e, *“Porque é bom ajudar as pessoas”* (I. 6 a.).

Além disto, 5 crianças, tendo estas 4, 5 e 6 anos de idade, salientaram nas suas respostas, a capacidade e possíveis características físicas da criança da história e, em alguns casos, o facto delas próprias não conseguirem abrir a torneira, como fator de ajudar o outro. Como é notório nas seguintes respostas: *“Acho que foi bom ele ter ajudado. Porque a menina não sabia abrir a torneira”* (G. 4 a.); *“Eu pedia ajuda a alguém, porque às vezes eu também não consigo”* (F. 4 a.); *“Não conseguia ir ajudar, porque eu não sei abrir”* (M.S. 4 a.); *“Eu acho que ele meteu um banco e conseguiu ajudar a Sofia. Porque ele era pequeno”* (M.M. 5 a.); e, *“Ele foi chamar o outro amigo para ajudarem a Sofia, porque sozinho ele se calhar não ia chegar à torneira”* (M.A. 6 a.).

No que concerne, à história alusiva à importância do apoio de uma criança a outra, na aprendizagem desta última, formulei a categoria – **Ser tutor nas aprendizagens**, e por sua vez, criei as subcategorias: (i) **Fator faixa etária**; (ii) **Valores sociais** e, (iii) **Competência da criança** (cf. Tabela 3, p. 45).

Nesta linha de pensamento, no que diz respeito à faixa etária, apenas 3 das 20 crianças que foram entrevistadas, respetivamente com 5 e 6 anos de idade, utilizaram nas suas respostas, referências à idade da criança da história ou, à sua própria. Exemplifico com as seguintes respostas: *“É bom! Porque ele é mais velho e ensinou a marcar a presença”* (A.V. 5 a.); *“(…) As meninas e os meninos mais velhos ajudam os*

meninos mais novos a aprender” (B.R. 5 a.); e, “Às vezes eu ensino os meninos mais novos a ver onde está o nome deles nas presenças” (R. 6 a.).

Relativamente aos valores sociais, é de salientar que, apenas 1 criança, tendo esta 6 anos, referiu na sua resposta que seria uma má atitude, se a outra criança tivesse ignorado a outra, porque era claro que a Filipa estava mesmo a precisar de ajuda: *“Se ele não tivesse ajudado era muito mau, porque ela estava a precisar de ajuda” (T.C. 6 a.).*

Por fim, no que concerne à subcategoria - competência da criança, 13 dos 20 entrevistados (com 4, 5 e 6 anos de idade) referiram que estavam dispostos a ajudar se soubessem realizar determinada atividade; o facto da criança da história ser capaz de conseguir realizar esta tarefa; possíveis características físicas da criança da história, e o facto de ser bom ajudar os outros nas suas aprendizagens, para que eles se tornem mais capazes, como fatores em ser tutor nas aprendizagens. Neste sentido, apresento como exemplo, algumas das respostas recolhidas: *“Eu se soubesse, também ia ensinar” (G. 4 a); “(...) os outros meninos têm de ensinar se eles souberem” (M.A. 6 a.); “Eu acho que a fotografia dele estava mais alta. Então ele não conseguia chegar lá e a Filipa, como era maior já conseguia (...)” (M.M. 5 a.); e, “Porque assim ela ficou mais inteligente, e já sabe marcar a presença no seu lugar” (M. 6 a.).*

Resumidamente, através das entrevistas feitas às crianças, foi-me possível perceber que consideram estes tipos de interações como positivas. Além disto, apresentaram vários conceitos nas suas respostas, sobre as interações de entreajuda e tutoria, entre crianças de idades diferentes. Nomeadamente, a idade das crianças que estabelecem essas interações, os valores sociais intrínsecos das crianças e, ainda, capacidade/competência da criança em conseguir ajudar, ou ser capaz de apoiar a aprendizagem de outra criança.

4.4.2. Discussão dos resultados

No presente estudo, propus-me a investigar três objetivos. Os resultados encontrados para cada um, triangulados a partir da análise das notas de campo, da entrevista à educadora e da entrevista às crianças, são discutidos a seguir, revisitando-se a revisão da literatura.

- (i) **Perceber qual a influência dos grupos heterogêneos em idade, nas interações de entreajuda e tutoria.**

Foi-me possível constatar que as crianças brincavam umas com as outras independentemente da idade. E que, nos momentos de brincadeira, as crianças entreajudavam-se mutuamente para atingir o que pretendiam. Santos (2015), destaca a importância do brincar ao referir que “depois de compreender as regras sociais da sociedade onde está inserida, a criança tende a desenvolver interações que se traduzem na criação de brincadeiras, sendo através deste ato que as crianças mais interagem e desenvolvem laços afetivos” (p. 7). Rasmussen (2005) também salienta que os grupos multietários possibilitam a criação de relações afetivas entre crianças de diferentes idades e que, através desta convivência, surgem diversas interações sociais positivas, promovendo-se assim um clima de entreajuda.

Constatei também que as crianças mais velhas apresentavam um desenvolvido sentido de responsabilidade para com as mais novas, procurando apoiá-las quando estas apresentavam receios. Katz et al. (1990) e Katz (1995), defendem que as crianças associam expectativas face às outras, consoante as suas idades, sendo que, as crianças mais velhas encaram as mais novas como alguém que precisa de ajuda e de instrução. Ainda neste sentido, pude observar situações em que as crianças mais velhas procuravam dar instruções às crianças mais novas, em situações de jogo.

Gray (2011), remete-nos para a ideia de que as crianças, por natureza, querem fazer o mesmo que os mais velhos. Por isso, observam-nos, e, de seguida, imitam-nos. Observei diversas situações que coincidem com o que é defendido por este autor. Azmitia (1998, citado por Folque, 2018) também refere que os pares poderão ter influência na aquisição de conhecimentos, motivando a criança a realizar determinada tarefa, ou disponibilizando uma aprendizagem por imitação.

Gostaria ainda de destacar que me foi possível observar situações de tutoria, em que o nível de desenvolvimento das crianças foi potenciado, tanto nas mais velhas, como nas mais novas. Ferreira (2004), já subentende isso mesmo quando refere que “o facto de se ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social” (p. 75). De facto, apesar da revisão de literatura mobilizada defender, na sua maioria, que as crianças mais velhas têm um papel mais ativo nas interações de entreajuda ou de tutoria face às crianças mais novas, a partir do vivenciado na PPS II, pude constatar que as crianças mais novas apresentavam também um papel ativo nestas interações. Com efeito, as crianças “além de todas as similitudes que possam partilhar (...) são já portadoras de uma experiência social única

que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65). Cada criança poderá dar o seu contributo para as interações estabelecidas, desde que estas se revelam capazes para tal, contrariando assim a ideia de que as crianças mais velhas devem fornecer as explicações, e que as crianças mais novas precisam destas explicações.

Em suma, salienta-se aqui o papel de valores como a atenção às necessidades dos outros, a importância da imitação e, mais salientemente, a noção de competência e não tanto de idade como determinante para o estabelecimento de interações de entreajuda e tutoria.

(i) Compreender qual o papel do adulto na emergência de interações de entreajuda e tutoria entre crianças de idades diferentes;

Os/as educadores/as de infância, devem promover a cooperação entre as crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001). A educadora cooperante salientou a utilização de práticas do MEM na sua prática educativa e referiu a importância da aprendizagem cooperativa para a emergência de interações de entreajuda e tutoria, aprendizagem essa que poderá ser estimulada, tal como defendido por Folque (2018, p. 62), através do “trabalho de projeto e na gestão cooperada da vida de grupo”. Deste modo, as crianças ir-se-ão apercebendo de que a contribuição de todos é importante, o que, por sua vez, irá promover a entreajuda, ao invés da competitividade. Katz (1992) salienta também que o/a educador/a deve promover atividades ao grupo, que encorajem a participação de todos, de modo a que cada criança possa contribuir para o mesmo fim.

A educadora referiu também a relevância da utilização de instrumentos de regulação e monitorização (“instrumentos de pilotagem”, Folque, 2018, p. 55), para a promoção de interações entre crianças de idades diferentes. De facto, através das observações recolhidas, foi-me possível constatar que a utilização de instrumentos, nomeadamente os *Mapas de Tarefas* e de *Presenças*, se revelavam como meios de excelência para a estimulação de interações de entreajuda e tutoria.

Através das minhas observações, constatei que as adultas procuravam incentivar as crianças mais novas a solicitar o apoio/auxílio das crianças mais capazes, quando isso fosse necessário (Katz, 1992; 1995). Por outro lado, as adultas da sala instigavam as crianças mais velhas a auxiliar e a partilhar os seus conhecimentos com as crianças mais novas, em diversos momentos da rotina, por exemplo, aquando do preenchimento dos instrumentos de regulação.

Concluindo, as estratégias usadas pelos adultos da equipa educativa são muito importantes para promover um clima de entreajuda e tutoria entre as crianças, pois fomentam contextos que potenciam uma aprendizagem cooperativa e apoiam as crianças quer a solicitar apoio quer a disponibilizá-lo.

(i) Conhecer as conceções das crianças sobre a valorização que atribuem a interações entreajuda e tutoria, entre crianças de idades diferentes;

Nas suas respostas, apenas algumas crianças mais velhas se referiram à importância da idade nas interações de entreajuda e tutoria nas aprendizagens. Com efeito, encaravam as crianças mais novas como alguém que necessita de ajuda capaz, e por sua vez, consideravam as crianças mais velhas como alguém mais capaz que deve ajudar e partilhar os seus conhecimentos com as mais novas. Katz et al. (1990), deixam subentender algo semelhante ao referirem que, desde cedo, as crianças criam expectativas de comportamento face às outras, de acordo com as suas idades.

Por outro lado, a maioria das crianças associa os seus comportamentos de entreajuda a valores sociais, referindo que é importante ajudar o outro ou apoiá-lo nas suas aprendizagens, independentemente da sua idade. Considero que, além do que as crianças poderão ter aprendido fora do contexto da organização, os/as educadores/as também têm um papel muito relevante em fomentar estes valores nas crianças.

Em síntese, a maior parte das crianças entendem que, se se for capaz de realizar determinada atividade ou tarefa, poder-se-á e dever-se-á auxiliar o outro ou ser seu tutor nas suas aprendizagens, independentemente da sua idade, porque consideram importantes a ajuda mútua e a amizade.

Concluindo, os resultados encontrados sugerem que, os grupos heterogéneos em idade favorecem a ocorrência de interações de entreajuda e tutoria, entre crianças de idades diferentes. Contudo, estas, ocorrerão mais frequentemente e espontaneamente, se a equipa educativa adotar uma prática sistemática potenciadora de interações de qualidade entre crianças de idades diferentes.

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

| ' ' | ' ' |

Com o culminar desta etapa tão importante na minha formação enquanto (futura) educadora de infância, importa-me refletir sobre o impacto da mesma para a construção da minha profissionalidade. Primeiramente, saliento a ideia de que a identidade profissional que apresentarei neste capítulo, certamente não será fixa ao longo da minha vida. Acredito que esta se caracteriza por um processo em constante reconstrução. Porém, quero acreditar que o que privilegio hoje, enquanto estudante em formação, será também privilegiado quando estiver em “ação”. De facto, todo o sujeito ao nascer, “inicia a sua construção identitária, processo este que se (re)constrói ao longo da vida” (Dubar, 1991, citado por Sarmento, 2009, p. 49).

Saliento que a minha identidade profissional, se encontra indissociável da minha identidade pessoal, ou seja, muitos dos valores que privilegio enquanto pessoa são também os que regem a minha ação pedagógica. Tal como Sarmento (2009) defende, a progressiva (re)construção da identidade profissional, “não [é], um processo solitário, [dado que se desenvolve] em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Percebe-se assim, a importância do período de prática profissional supervisionada módulo(s) I e II, dado que este se caracteriza pela convergência dos saberes teóricos que adquirimos durante a nossa formação, com a “realidade da profissão”, apoiando a construção da minha profissionalidade. Com efeito, ambos os períodos de prática foram fulcrais para a minha formação, dado que me tornaram mais consciente sobre o tipo de educadora que espero um dia ser. Acredito que hoje não sou a mesma educadora estagiária que era em fevereiro do ano passado quando iniciámos a PPS I, e isso deve-se aos contextos que me acolheram.

Desta convergência entre o teórico e a prática, revela-se essencial uma reflexão contínua. Destaco o quão importantes se revelaram as reflexões semanais, tanto na valência de creche como de pré-escolar. De facto, adotar um olhar atento sobre tudo o que me rodeava, para posteriormente refletir com apoio a literatura de referência, sobre acontecimentos que captaram a minha atenção, revelou-se bastante significativo para a minha ação pedagógica, dado que me tornou mais consciente sobre a adequação da mesma.

Ressalvo que a minha reflexão não se restringia apenas ao que refletia no final da semana, dado que durante toda a semana ia refletindo sobre o que tinha acontecido no dia, de modo a adequar/aperfeiçoar a minha ação pedagógica perante o contexto em que me encontrava. De muitas das aprendizagens que tive com a educadora cooperante

(da PPS II), adotar uma prática reflexiva foi de facto uma delas. Neste seguimento, destaco as ideias de Pinheiro et al. (2007), quando defendem que o/a educador/a de infância deve-se reger por uma prática reflexiva constante, uma vez que leva à adequação de práticas educativas por parte dos profissionais, tendo em vista as necessidades de cada criança e, conseqüentemente, o apoio no seu desenvolvimento global.

Outro aspeto transversal em ambas as valências foi o trabalho em equipa, “uma forma (...) mais solidária e menos competitiva de trabalhar” (Roldão, 2007, p. 25). De facto, se no relatório da PPSI I referi que considerava ter sido vista como um elemento importante da equipa, neste afirmo, que o fui. Desde o primeiro dia, que ambas as adultas (educadora e AO de JI) me fizeram sentir totalmente à vontade para podermos estabelecer entre todas, uma relação de respeito e de partilha, o que possibilitou, mais tarde, a existência do trabalho em equipa entre todas. Durante a PPS II, compreendi que é fundamental trabalhar-se em parceria, visando sempre o bem-estar da criança.

Nesta linha de pensamento, tornei-me mais consciente sobre a importância de (re)organizarmos o ambiente educativo da sala de atividades, para e com as crianças, indo ao encontro das suas necessidades e interesses. Com efeito, através de conversas informais de cariz reflexivo com a educadora cooperante da PPS II, constatei que a organização do ambiente educativo é um aspeto fulcral, que um/a educador/a deverá ter em consideração, dado que, tal como defendido por Silva et al. (2016), “o ambiente educativo [deverá ser] facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (p. 5). Além de proporcionar um ambiente educativo estimulante e desafiador, o/a educador/a deve potenciar a participação das crianças na organização do mesmo, sendo que a criança ao conhecer o espaço onde se insere será gradualmente mais autónoma, na apropriação e exploração do mesmo (Silva et al., 2016).

Posto isto, destaco o quão enriquecedor foi para as crianças, para mim e para a equipa, o projeto “Vamos Mudar a nossa Biblioteca”, desenvolvido de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), no qual, as crianças foram os atores principais (cf. Anexo M – Registos fotográficos do Projeto – Vamos mudar a nossa biblioteca).

Seguindo esta ordem de ideias, importa-me destacar que as crianças têm o direito a expressar-se sobre o que lhes diz respeito, tal como é visível na Convenção sobre os Direitos da Criança, artigo 12º (Unicef, 2019), proclamada pela Assembleia

Geral das Nações Unidas em 1989, que foi ratificada por Portugal em 1990. Neste sentido, Landsdown (2005) defende que a participação é um “substantive right wich entitles children to be actors in their own lives, not merely passive recipient of adult care and protection” (p. 1).

Contudo, tal como apresentado por Tomás e Gama (2011), a instituição escolar continua ainda a encarar a criança como um ser meramente passivo, recetor das informações dadas pelo adulto. Tomás (2007) refere que, embora se confirma que existe a intenção de “dotar as crianças com competências indispensáveis ao exercício da cidadania, com a possibilidade de terem voz e se fazerem ouvir na sociedade” (p. 51), isto é pouco evidente no dia-a-dia das mesmas. Acredito que, é papel de um/a educador/a de infância, promover oportunidades para que as crianças possam efetivamente participar. Destaco por isso, o quão importante foi contactar com a MTP, ainda na nossa formação enquanto futuros profissionais de educação.

Recordando a valência de creche, ao vivenciá-la, percebi a importância da intencionalidade pedagógica. De facto, tudo o que fazemos não deve ser feito “só porque sim”, porque todas as experiências que proporcionamos às crianças terão, a meu ver, um impacto na sua vida, e por essa razão deverão sempre estar carregadas de significado. A título de exemplo, quando estamos a acompanhar o grupo ao refeitório, e reparamos que já está quase na hora de sairmos de lá, mas vemos que uma criança ainda não terminou de comer, pensamos de imediato que seria mais fácil (para os adultos) darmos-lhe a comida à boca para se despachar. Mas não será mais significativo (e respeitador) acompanhá-la, no seu tempo, e motivá-la a pegar no talher ou até mesmo a comer com a sua mão?

Deste modo, procuro apoiar a minha prática numa ação direcionada de educuidar, que se traduz em educar e cuidar, dois conceitos indissociáveis para um/a educador/a de infância. Tal como Caldwell (2005) defende, “não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar” (p. 271-272).

Nesta ordem de ideias, destaco outro aspeto que conduziu a minha intervenção junto das crianças em ambas as valências, sendo este a afetividade na ação pedagógica. Acredito que tudo começa com afeto, até mesmo a imposição de limites à criança. No meu parecer, o ato de dar afeto não se caracteriza apenas em algo físico. Ao ouvir atentamente a criança e, por sua vez, responder-lhe calmamente estamos a

garantir uma resposta afetuosa à criança. Revejo-me num/a educador/a, que privilegia na sua prática a escuta, quer das crianças, da equipa, ou das famílias. Apoio-me assim na ideia de Rinaldi (2006), citado por Lino (2013), “o verbo que orienta a ação não é falar, explicar, transmitir, primeiro que tudo é necessário escutar” (p. 127).

Relembrando as duas valências com que contactei, é inevitável não me recordar dos sorrisos e risos que as crianças evidenciavam no seu dia-a-dia. Era notório que as crianças eram felizes no contexto (Creche/JI) onde se encontravam. A meu ver, esta felicidade era muito visível quando observava as brincadeiras das crianças, sendo que, era impossível não ver os sorrisos nas suas caras. O brincar surge assim como algo prazeroso para a criança que acarreta imensos benefícios para a mesma.

Nesta linha de pensamento, convergindo o brincar com a importância da afetividade destaco que, o brincar com as crianças, possibilitou-me o estabelecimento de relações afetivas com elas, essenciais para o decorrer de ambos os períodos de estágio. Ao longo do tempo em que acompanhei os dois grupos, procurei sempre privilegiar as relações afetivas com eles. Desde o início da PPS I, que considerei fundamental tornar-me numa adulta de referência para as crianças, de modo, a que estas se sentissem à vontade para me procurar sempre que o precisassem seja para o que for. Procurei, assim, em ambos os estágios dar-me a conhecer a elas e igualmente, conhecê-las para que pudessemos criar uma relação de afeto e proximidade. Foi nesse sentido, que procurei brincar com as crianças, dado que este ato que à vista é tão simples acarreta com ele, um grande significado, tanto para mim como para a criança.

Realço que ao ter realizado a investigação que se encontra neste relatório, esta tornou-me igualmente mais ciente do tipo de educadora que espero vir a ser. Com efeito, pude constatar que as interações entre crianças acontecem de uma forma dinâmica, dado que, desde cedo, estas as estabelecem entre si. Porém, em virtude do contexto em que a realizei percebi que o adulto tem um papel fundamental para a criação de um clima de entreajuda no grupo. Posto isto, espero conseguir criá-lo tal como a educadora cooperante da PPS II o conseguiu, tão bem. Considero essencial, não só, que seja privilegiada a interação adulto e criança como também as interações entre crianças, independentes da sua idade, na medida em que, tal como pude constatar na elaboração da minha investigação estas apresentam vários benefícios.

Por fim, não poderia não falar aqui, da experiência que tive nestes estágios num tempo tão atípico como o que vivemos. Termos realizado o mestrado ao mesmo tempo que se vive uma pandemia, trouxe-nos vários constrangimentos que se revelaram como

aprendizagens fulcrais enquanto profissionais. Já no relatório final da PPS I mencionava o facto do afastamento da prática ter acabado por se revelar interessante, na medida em que, ao voltar, pude acompanhar o mesmo grupo com quem tinha começado o estágio, o que me possibilitou observar o crescimento e o desenvolvimento destas crianças durante um maior período de tempo, o que num ano “normal” não aconteceria.

Focando-me agora na PPS II, na qual este período de pandemia foi vivido de outra forma, dado que, obrigou a que a prática decorresse quer presencialmente quer sob a forma de comunicação *online* de emergência. Deste modo, ter tido a possibilidade de manter o contacto com as crianças durante o período de confinamento, ora em reuniões síncronas, ora através da plataforma *Classroom*, revelou-se em diversas aprendizagens que no presencial, se calhar, não as iria ter. Com efeito, propor e preparar atividades “a distância” dotou-me de competências tecnológicas que pretendo utilizar no meu futuro enquanto educadora.

Comparando os dois estágios vivenciados, importa-me referir que em nenhum deles pude estabelecer uma relação de proximidade com as famílias, como gostaria, devido a todas as limitações impostas. Todavia, durante a PPS II, proveniente do período de confinamento foi-me possível contactar de uma forma mais facilitada e sistemática com as famílias através da plataforma utilizada, o que considero essencial. Desta forma, tal como a equipa educativa, também as famílias se tornaram verdadeiras parceiras educativas.

Em suma, as duas oportunidades de prática que tive no decorrer do Mestrado Pré-Escolar, dotaram-me de competências importantes para a minha futura experiência profissional enquanto educadora. Trago para aqui a ideia apresentada de início que a identidade de um/a educador/a de infância, não é algo estanque, dado que está em constante adequação e progressão. Por isso, acredito que os contextos em que irei estar irão certamente ter um impacto na minha prática desafiando-me todos os dias a ser uma melhor profissional de educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Chegando ao último capítulo do presente relatório e, finalizadas as PPS I e II, revela-se importante salientar o conjunto de aprendizagens que realizei, enquanto educadora estagiária.

Destaco a oportunidade de realizar dois períodos de estágio, em duas valências diferentes (Creche e Pré-Escolar), que por sua vez, me permitiram contactar e adequar a minha ação pedagógica a dois grupos diferentes. Além disto, tive a possibilidade de trabalhar cooperativamente com duas equipas educativas de sala e conseqüentemente, aprender com elas, em tempos tão atípicos como estes. Revelou-se igualmente, importante inserir-me em dois contextos, completamente distintos entre si. Tendo em conta tudo isto, e com o apoio de profissionais docentes experientes, foi-me possível adotar gradualmente uma prática, cada vez mais adequada aos contextos em que me encontrava. Tal é defendido por Nóvoa (2017), ao referir que:

o eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar [educadores] sem a presença de outros [educadores] e sem a vivência das instituições escolares (p. 1122).

A investigação realizada revelou-se um aspeto essencial na minha formação enquanto (futura) educadora de infância. De facto, tal como as crianças apresentam uma curiosidade natural face ao mundo que as rodeia, também um/a educador/a não deverá perder esta necessidade de investigar o real. A meu ver, ao adotar uma postura investigativa, o/a educador/a irá tornar-se cada vez mais num profissional curioso, observador e reflexivo, tanto sobre o grupo que irá acompanhar como todo o contexto envolvente.

Debruçando-me sobre a investigação realizada na PPS II, importa-me destacar que a mesma teve um impacto positivo na minha ação perante o grupo de crianças. Com efeito, a partir dos resultados obtidos, foi-me possível compreender que os grupos heterogêneos em idade, favorecem a ocorrência de interações entre crianças de idades diferentes. Contudo, os mesmos sugerem também, que estas interações irão ocorrer de uma forma mais sistemática e frequente, se o/a educador/a, adotar estratégias que as potenciem.

Por último, gostaria de destacar a ideia apresentada por Sarmiento (2009), “as[os] educadoras[es] têm o poder de reconfigurar as suas práticas e re-analisar os seus saberes” (p. 58). De facto, considero essencial que um/a educador/a se apoie numa formação contínua, de modo a aprender novos conhecimentos que poderão auxiliá-lo/a a aprimorar a sua prática pedagógica. Enquanto educadora de infância, pretendo desafiar-me a sair da minha “zona de conforto”, procurando aprender sempre mais, por mim e pelas crianças, que serão sempre o centro da minha ação.

Em suma, a Prática Profissional Supervisionada revelou-se em inúmeras aprendizagens e muito se deve aos contextos que me acolheram. Sei que ainda tenho muito por aprender, e talvez terei sempre, mas acredito que foi lançada a primeira pedra para tudo o que irá ser construído daqui para a frente.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Ana, W. & Lemos, G. (2018). Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró* 4(12), 531-541.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azevedo, A. (2016). *A Criança como Ator Social*. Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto. Consultado em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0403.pdf>
- Bernardes, C. M. (2004). *A relação escola-família no 1.º Ciclo: Do envolvimento à participação parental – O sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6.ª ed.). Editorial Presença.
- Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In J. G. Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI*. pp. 267-281. Dinalivro.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância* (24), 8-16. APEI.
- Carvalho, J. N. M. & Brostolin, M. R. (2017). Crianças como atores sociais no espaço/tempo da creche: um olhar pela sociologia da infância. *Nuances: estudos sobre educação*, 28(3), pp. 287-305.
- Direção Geral da Educação. (2020). TEIP – Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Consultado em <https://www.dge.mec.pt/teip>.
- Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”*. Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*. 14(2), 273-291.

- Folque, M. A. (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. A. (2018). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gray, P. (2011). The special views of children's age-mixed play. *American Journal of Play*. 3(4), 500-522.
- Grusec, J., Davidou, M. & Lundell, L. (2002). Prosocial and Helping Behaviour. In Smith, P. K., & Hart. C. H. (Eds). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. (pp. 457-473). Blackwell Publishers.
- Hallion, A. M. (1994). *Strategies for Developing Multi-Age Classrooms*. Consultado em <https://eric.ed.gov/?id=ED373899>.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (1992). *Nongraded and mixed-aged grouping in early-childhood programs*. ERIC Digest. Consultado em <https://eric.ed.gov/?id=ED351148>.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed-Age Grouping*. ERIC Digest. Consultado em <https://eric.ed.gov/?id=ED382411>.
- Katz, L. (1998). *The Benefits of the mix*. Child Care Information Exchange. Consultado em <https://eric.ed.gov/?id=ED423993>.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G., Evangelou, D., & Hartman, J. A. (1990). *The Case for Mixed-Age Grouping in Early Education*. National Association for the Education of Young Children.
- Landsdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Working Papers in Early Childhood Development. Bernard Van Leer Foundation (36).
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4a ed, pp. 109–140). Porto Editora.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar. O Portefólio da Criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41.

- McClellan, D. & Kinsey, S. (1997, abril). *Children's social behavior in relationship to participation in mixed-age or same-age classrooms*. Comunicação apresentada no encontro de Biennial meeting of the society for research in child development (SRCD), Washington, DC.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER – Revista de Educação* 2(2), 49-65.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, 166: out./dez, pp. 1106-1133.
- Nunes, R. (2017). *Refletindo sobre as interações entre pares nos momentos de brincar livre em contexto de Jardim de Infância*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Repositório de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/3018>.
- Oliveira, M. (2010). *Afetividade e Escola: Uma relação em construção* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Teologia.
- Parente, C. (2014). Avaliação na educação de Infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 32, 168-182.
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. In Ferreira, F. I. & Anjos, C. I. (Eds.). *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional*, (pp. 29-41). De Facto Editores.
- Pinheiro, A., Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R. & Neves, I. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-142.
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e Diferenciação. *Revista Escola Moderna*, 5(12), 35–38.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rasmussen, M. F. (2005). "Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs". *Extension Extra*, Paper 511. Consultado em https://openprairie.sdstate.edu/extension_extra/511/?utm_source=openprairie.sdstate.edu%2Fextension_extra%2F511&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages.

- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Málaga]. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2238>
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71) 24-29. Ministério da Educação – DGIDC.
- Rosa, M. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-27. APEI.
- Santos, F. (2015). *Interações sociais entre crianças no ato de brincar*. [Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10449>
- Sarmento, M. (2004). As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. Sarmento, & A. B. Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). ASA.
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. Consultada em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Consultado em https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Sousa M. & Batista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. (2.ª ed.). Pactor.
- Sousa, M. M. & Sarmento, T. (2009-2010). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Stake, R. E. (1999). *Ivestigación con studio de casos*. (4.ª ed.). Morata.

- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., Guimarães J. E. (2011) Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta Pediatr Port.* 42(2), 57-60.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação.* 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança.* Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As Culturas da Infância na Educação de Infância: Um olhar a partir dos Direitos da Criança. *Interações.* 32, 128–144.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar.* Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1116>.
- Unicef (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos.* Comité português para a UNICEF Edição Revista. Consultada em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos* (D. Grassi, Trad) (2.^a ed.). Bookman.

Documentos oficiais consultados

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.^a série – N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 35804, de 13 de agosto. Diário da República, 1.^a série – N.º 731.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1.^a série – N.º 4.
- Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto. Diário da República, 2.^a série - N.º 164.