

CONCEÇÕES DE EDUCADORAS SOBRE O
TRABALHO PEDAGÓGICO COM GRUPOS
HETEROGÉNEOS - ENTRE OS TRÊS E OS
SEIS ANOS

Raquel Nobre

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

2020-2021

| | ' | | ' |

CONCEÇÕES DE EDUCADORAS SOBRE O
TRABALHO PEDAGÓGICO COM GRUPOS
HETEROGÊNEOS - ENTRE OS TRÊS E OS
SEIS ANOS

Raquel Nobre

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

Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

2020-2021

| ' ' | | ' ' |

RESUMO

Surge o presente relatório com o intuito de apresentar, fundamentadamente, toda a minha intervenção educativa no decorrer da Prática Profissional Supervisionada, módulo II (PPS II). O mesmo decorreu num contexto de Jardim de Infância (JI), com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A realização deste estágio possibilitou o contacto com uma nova prática educativa, na qual surgiu a oportunidade de adquirir novas aprendizagens relevantes na construção da minha identidade profissional. Ao longo da PPS II, pude conhecer um novo grupo de crianças; interagir com as mesmas e as suas respetivas famílias; conhecer e colaborar com a equipa educativa, sendo esta um importante apoio no decorrer de todo o processo. Pude inclusive refletir acerca da minha prática e das aprendizagens que fui adquirindo, aspeto fundamental e essencial à construção da minha profissionalidade. A este relatório está, igualmente, associada uma componente investigativa que emergiu durante a PPS II.

A investigação tem como foco a temática dos grupos heterogéneos, nomeadamente as conceções de educadoras de infância acerca do trabalho pedagógico com grupos heterogéneos. Após uma revisão teórica acerca da temática, foi realizada uma apresentação dos dados obtidos com a investigação, através da aplicação de uma entrevista a educadoras de infância. A investigação permitiu-me apurar que perante um mesmo tema, o qual considero relevante em educação de infância, existem diferentes perspetivas e pontos de vista por parte das educadoras de infância, o que pode estar relacionado não só com a essência e valores pessoais das educadoras, como das suas experiências profissionais.

Enquanto futura educadora de infância, tenciono valorizar todas as aprendizagens adquiridas ao longo de todo este processo e, assim, desenvolver uma prática educativa assente em valores como a confiança, o respeito, a partilha, a cooperação, para com todos os intervenientes dos contextos socioeducativos. Acima de tudo, e sendo as crianças o centro da minha prática, valorizo o afeto, as relações fortalecidas, o reconhecimento da criança como agente ativo no seu processo de aprendizagem, a promoção da autonomia acreditando estar a contribuir para o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Crianças, Grupos heterogéneos, Educadoras de Infância

ABSTRACT

This report aims to present, in a reasoned way, all my educational intervention during the Supervised Professional Practice, Module II (PPS II). It took place in a kindergarten setting, with a group of children aged between 3 and 6 years old.

This internship allowed me to come into contact with a new educational practice, in which I had the opportunity to acquire new learning experiences relevant to the construction of my professional identity. Throughout PPS II, I was able to meet a new group of children; interact with them and their respective families; meet and collaborate with the educational team, which was an important support throughout the process. I was also able to reflect on my practice and the learning I acquired, a fundamental and essential aspect to the construction of my professionalism. This report is also associated with an investigative component that emerged during PPS II.

The research focuses on the issue of heterogeneous groups, namely the conceptions of kindergarten teachers about the pedagogical work with heterogeneous groups. After a theoretical review of the theme, a presentation of the data obtained from the research was made through an interview with kindergarten educators. The research allowed me to ascertain that when faced with the same theme, which I consider relevant in early childhood education, there are different perspectives and points of view on the part of the early childhood educators, which may be related not only to the essence and personal values of the educators, but also to their professional experiences.

As a future kindergarten teacher, I intend to value all the learning acquired throughout this process and thus develop an educational practice based on values such as trust, respect, sharing, cooperation, for all those involved in the socio-educational contexts. Above all, and since children are the center of my practice, I value affection, strengthened relationships, recognition of the child as an active agent in his/her learning process, and the promotion of autonomy, believing I am contributing to the well-being and development of children.

Keywords: Children, Heterogeneous groups, Early childhood educators

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO | 3 |
| 1.1. O meio e o contexto socioeducativo | 4 |
| 1.2. Caracterização da equipa educativa | 6 |
| 1.3. Caracterização do ambiente educativo | 7 |
| 1.4. Caracterização do grupo de crianças | 12 |
| 1.5. Caracterização das famílias | 18 |
| 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI | 19 |
| 2.1. Intenções para a ação | 20 |
| 2.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI | 23 |
| 3. INVESTIGAÇÃO EM JI | 29 |
| 3.1. Identificação e fundamentação da problemática | 30 |
| 3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada | 31 |
| 3.2.1 Grupos heterogéneos em Educação Pré-Escolar | 31 |
| 3.2.2 Desenvolvimento e aprendizagem das crianças | 34 |
| 3.2.3 Papel do Educador de Infância | 35 |
| 3.3. Roteiro metodológico e ético | 37 |
| 3.4. Apresentação e discussão dos resultados | 39 |
| 3.4.1 Apresentação dos resultados | 40 |
| 3.4.2 Discussão dos resultados | 45 |
| 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO | 50 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 56 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 59 |
| ANEXOS | 66 |
| ANEXO A | 67 |
| Portefólio da PPS II | 67 |
| ANEXO B | 68 |
| Planta da sala | 69 |
| ANEXO C | 71 |
| Carta de apresentação | 72 |
| ANEXO D | 73 |

| | |
|--|-----|
| Portefólio Individual da Criança | 74 |
| ANEXO E | 105 |
| Guião da entrevista aplicada às educadoras | 106 |
| ANEXO F | 108 |
| Roteiro Ético | 109 |
| ANEXO G | 113 |
| Transcrições das entrevistas aplicadas às educadoras | 114 |
| ANEXO H | 186 |
| Análise de conteúdo das entrevistas | 187 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Categorias e subcategorias dos temas em análise | 40 |
| Tabela 2. Caracterização Pessoal - Educadoras de Infância | 40 |
| Tabela 3. Grupos Heterogêneos | 41 |

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI - Jardim de Infância

PE - Projeto Educativo

PPS I/ II - Prática Profissional Supervisionada I/ II

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar do ano letivo 2020-2021 e tem como principal objetivo apresentar o meu percurso em período de estágio, mais concretamente o meu processo de intervenção ao longo da PPS II, no contexto educativo de educação pré-escolar. O relatório encontra-se organizado em cinco secções, nomeadamente: caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; análise reflexiva da intervenção; investigação em JI; construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto e, finalmente, as considerações finais.

Assim, na primeira secção, apresentarei um conjunto de caracterizações realizadas acerca do contexto em causa, mais concretamente a caracterização do meio e contexto socioeducativo; da equipa educativa; do ambiente educativo; do grupo de crianças com quem desenvolvi a minha PPS II e das suas respetivas famílias, recorrendo à observação, à recolha de registos, como os registos diários e à consulta documental.

No que respeita à segunda secção, serão apresentadas as intenções por mim delineadas, que regeram toda a minha prática e que foram influenciadas pelas caracterizações anteriormente realizadas. De forma a complementar a informação, foi igualmente realizada uma explicitação do processo de intervenção da PPS II. Na terceira secção, irei apresentar a problemática emergente que conduziu à realização de uma investigação cujo tema se centra no trabalho pedagógico de educadoras de infância com grupos heterogéneos, considerados por grande parte dos educadores como benéficos para as crianças, a diferentes níveis como melhorias de "auto-estima, aumento de condutas prósociais ao nível do cuidar, tolerância, paciência e entreajuda (Teixeira, et al., 2011, p. 59). Após a identificação da problemática, será apresentada uma revisão da literatura associada à mesma. Posteriormente, seguir-se-á a exposição do roteiro metodológico e ético que estiveram na base da minha investigação e, finalmente, a apresentação e discussão dos dados obtidos com a investigação. A quarta secção, de grande relevância, diz respeito à apresentação da construção da minha identidade profissional, em que exponho as aprendizagens que se revelaram mais significativas ao longo de toda a minha prática considerando os dois módulos da PPS - creche (PPS I) e jardim de infância (PPS II). No final do relatório, estarão anexados diversos anexos, com informações e arquivos distintos que correspondem a elementos fundamentais do processo de construção do relatório e que não só complementam o mesmo como apoiaram a minha prática educativa.

1. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | ' ' |

1.1. O meio e o contexto socioeducativo

A organização educativa onde realizei a minha PPSII situa-se numa das zonas mais antigas e num dos pontos mais altos da área metropolitana de Lisboa. Por se tratar de um meio urbano, tem ao seu dispor uma vasta oferta de transportes públicos como o autocarro, a carris e o metro. Contudo, quando tinha a oportunidade de observar as crianças no momento da chegada, constatei que as mesmas vinham ou a pé, ou de transporte particular. Nas redondezas da organização existe ainda um amplo espaço verde público, um jardim público, uma instituição educativa de ensino superior, cafés e algumas residências.

Fundada em 1835, a organização onde realizei a PPSII caracteriza-se por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), logo sob a tutela da Segurança Social. Trata-se de um edifício de grande dimensão, com três pisos sendo o terceiro corresponde aos departamentos administrativos e os restantes dois são denominados de cave e rés-do-chão, como descrito pelo Projeto Educativo (PE) da organização. Assim, na cave podemos encontrar uma despensa e uma sala de descanso e no rés-do-chão, o principal espaço utilizado, constam cinco salas de atividades para as diferentes valências que acolhe - uma para o berçário, duas para a creche e duas para o pré-escolar -, um gabinete da diretora, um refeitório conjunto para todas as valências excepto o berçário, cujas crianças ainda comem na sala, as casas de banho (para as crianças, para os adultos e para casos de multideficiência), uma cozinha, um hall de entrada e um recreio (PE).

O espaço exterior, então designado por recreio, é amplo e apresenta tanto uma parte descoberta como coberta e é destinado aos dois grupos do pré-escolar. O espaço dispõe de dois escorregas (material de plástico resistente), alguns triciclos e trotinetes e, inclusive, uma cozinha e cadeiras de plástico para as crianças poderem brincar (principalmente ao faz de conta). Contempla, ainda, uma casa de banho para as crianças e uma cerca de plástico para quando o espaço necessita de ser separado. O mesmo tem, ainda, acesso a uma saída para o lado exterior da organização, saída esta utilizada uma vez como treino para um simulacro de incêndio.

Enquanto organização socioeducativa, não se rege por nenhum modelo pedagógico específico assumindo e aplicando um currículo flexível e adaptado às características e necessidades de cada criança, tal como realçado no PE. Tem, portanto, como base uma formação "integral" e "diferenciada" onde se procura que as

crianças desenvolvam competências como "saber fazer, saber ser, saber viver", como é destacado tanto pelo PE como pelo Projeto Curricular de Grupo.

Trabalha-se no sentido de tornar as crianças cidadãs ativas e responsáveis na sociedade. Como tal, apresentam-se como principais objetivos da organização, "ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção" e "formar cidadãos ativos e conscientes, dotados de competências pessoais e sociais diversas" (PE). Pensa-se, portanto, no futuro das crianças acreditando nas mesmas e atribuindo-lhes um papel fundamental na sociedade como cidadãs ativas, com direitos, responsáveis e preocupadas com o próximo.

Na qualidade de equipa colaborativa, ambicionam atuar em conformidade com a sociedade atual que nos rodeia oferecendo a toda a comunidade educativa visões e atitudes que correspondem à atualidade que vivenciamos.

Os valores pelos quais a organização se norteia passam por apoiar "a pessoa desfavorecida", pela "transparência", não só com as famílias como com qualquer entidade que colabore com a organização, pelo "rigor", pela "qualidade" perante todo o serviço que é prestado e pela "eficiência". De acordo com o PE, a missão a que se comprometem tem associada um conjunto de objetivos que visam fundamentalmente o apoio e a proteção, não só das crianças que acolhem mas, também, de toda a comunidade envolvente atendendo a cuidados de saúde, de invalidez, de educação, habitação, cultura promovendo, assim, a valorização do seu património (PE).

Com as famílias também se procura uma relação próxima e colaborativa uma vez que as mesmas são o mais importante suporte da educação das crianças. É estabelecido como objetivo para com as mesmas, "assumir como vetores fundamentais: a qualidade, o rigor, e a exigência no serviço que presta à comunidade educativa" (PE). Deste modo, a organização assume como estratégias, incentivar à participação das famílias em atividades proporcionadas às crianças, procurar que as mesmas compareçam às reuniões individuais e grupais e estabelecer uma comunicação ativa e criativa.

É de salientar que a organização estabelece, algumas parcerias como Escolas Superiores de Educação, Juntas de Freguesia, Centros de Saúde, Escolas de Formação Profissional, entre outros.

1.2. Caracterização da equipa educativa

A equipa educativa com a qual trabalhei ao longo da minha prática pedagógica é composta por duas profissionais, nomeadamente a educadora C. e a auxiliar C. S., esta denominada de ajudante de ação educativa no Projeto Curricular de Grupo (PCG). No que diz respeito à educadora C., esta exerce a profissão há mais de trinta anos contando já com três na presente organização socioeducativa. A mesma já acompanha algumas crianças desde o ano letivo anterior, outras já conheceu quando estas ainda estavam na creche e acolheu este ano novas crianças. Assim, é possível observar uma relação forte e afetiva entre a educadora e as crianças que a respeitam e admiram.

"(...) Ambas [educadora e auxiliar] parabenzam A6, pois este faz cinco anos hoje e A6 agradece com um grande sorriso. A educadora dá-lhe, ainda, um grande abraço e faz-lhe uma festa no rosto como gesto de carinho e A6 sorri demonstrando estar feliz." (Registo Diário Nº 1, 11-12-2020)

Por outro lado, a auxiliar C. S., já trabalha na organização há catorze anos, confirmou-me a mesma por meio de uma conversa informal e, também esta, se encontra muito próxima do grupo demonstrando conhecê-lo bem enquanto grupo e tendo em conta cada criança individualmente. A mesma divide a sua atenção diariamente entre o acompanhamento às crianças e a realização de outras tarefas pendentes da organização.

"(...)De momento, a educadora não está em sala e a auxiliar pergunta-me se eu quero dinamizar algum jogo de roda com o grupo, visto que a educadora não está presente e a própria está um pouco ocupada a organizar materiais da sala." (Registo Diário Nº 1, 13-11-2020)

Existe um trabalho colaborativo por parte de todos os elementos que fazem parte da organização e este trabalho conjunto não é feito somente dentro da sala de atividades mas fora desta também, uma vez que toda a equipa que compõe a organização conhece todas as crianças e estas conhecem todos os elementos da equipa alargada da organização. É possível observar, diversas vezes, membros de equipas educativas de outras salas a conviver com outras crianças e entre si também

trocando informações acerca de aspetos relacionados com as crianças, com novas propostas havendo, igualmente, troca de sugestões, ideias bem como de questões.

Para além da equipa educativa da sala - educadora e auxiliar - que regularmente acompanha o grupo, comparecem à organização em dias de semana específicos, professores que dinamizam com as crianças diferentes sessões (as atividades extracurriculares) sendo elas "yoga", "filosofia para crianças", "música", "sensibilização à prática desportiva" (recorrentemente denominada de 'ginástica'), "chi kung" e "inglês". Cada sessão é, portanto, dinamizada uma vez por semana sempre no mesmo dia. É habitual observar no fim de cada sessão trocas de informações, entre os professores e a educadora e/ou a auxiliar, acerca das evoluções que o grupo vai apresentando. É óbvia a confiança e o sentido de cooperação que os docentes têm uns para com os outros.

Enquanto equipa educativa realizam um trabalho colaborativo sempre com vista ao bem estar das crianças e ao saudável desenvolvimento das mesmas. Tanto a educadora C, como a auxiliar C. S., demonstram conhecer bem todas as crianças do grupo, as suas curiosidades e os seus interesses. Ao longo do dia, é possível dar conta de uma comunicação bastante presente e fluente tanto sobre a rotina da sala, como sobre as próprias crianças e sobre episódios que ambas vão observando no decorrer do dia e que acabam por partilhar uma com a outra. É interessante perceber que ambas revelam, muitas vezes, a mesma perspetiva quando confrontadas com diversas situações tornando-se mais fácil chegar a consensos e a propósitos comuns.

Este trabalho de equipa reflete-se, então, ao longo de todo o processo educativo conduzindo a diversos benefícios que se refletem a diversos níveis, tais como a "maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica" (Damiani, 2008, p. 218).

1.3. Caracterização do ambiente educativo

Como em todos os contextos educativos, a organização do ambiente educativo, estando incluídas as organizações do espaço, materiais e tempo e/ou rotinas, são fundamentais à promoção do desenvolvimento da criança. A qualidade do ambiente proporcionado às crianças, quando adaptado aos seus interesses e propícios à aprendizagem, influencia o desenvolvimento destas e como tal deve ser devidamente pensado e estruturado.

Quando se organiza o ambiente educativo é fundamental que se reflita acerca do modo como se pretende contribuir para o desenvolvimento e educação das crianças, respeitando as suas características, potencialidades, fragilidades e interesses e procurando ir ao encontro das "oportunidades educativas que esse ambiente oferece" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24). Importante ter sempre em consideração que a organização que se define inicialmente, pode e deve ser ajustada à medida que as crianças vão crescendo e evoluindo nas suas competências. Segue-se, então, a caracterização e a análise do ambiente educativo do presente contexto.

Destaco desde já o facto de a sala, cuja planta elaborei (cf. Anexo B), ser de grande dimensão e, portanto, bastante ampla e espaçosa permitindo que as crianças tenham espaço suficiente para brincar e desfrutar do mesmo livremente e de forma confortável, o que também é possível devido ao facto de os móveis e materiais estarem organizados em volta das paredes da sala fazendo com que exista uma grande área no centro.

Ao entrarmos na sala, e como supracitado, as paredes são ocupadas com arrumações de materiais que as crianças utilizam no dia a dia nas suas brincadeiras, e com as áreas de interesse disponíveis como a i) **área da mesa de luz**, na qual se encontra uma mesa com um tampo que pode ser iluminado através de um comando (normalmente disponibilizado às crianças para que possam escolher a cor), assim como materiais que podem ser manipulados na mesa. O grupo pode aceder a estes materiais no grande móvel encostado à parede e dividido por cubos.

ii) **área dos livros** onde as crianças têm à sua disposição dois sofás (material de plástico resistente) e um cesto de verga com alguns livros que as mesmas podem explorar, sendo que existem mais num dos cubos de arrumação presentes num dos grandes móveis da sala relativamente perto da área;

iii) **área da casa de bonecas**, em que se encontra uma cozinha (inicialmente de material de plástico resistente e, agora, de madeira) que possui armários, forno e fogão, mesa e cadeiras e um conjunto de materiais alusivos à realidade que as crianças conhecem como talheres, pratos e copos, alimentos (variando o tipo de material entre plástico e madeira), bem como um carrinho de compras, bonecos que representam bebés e ainda um cama pequena de madeira. Todo este grupo de materiais cria oportunidades para que as crianças explorem as brincadeiras de faz de

conta e vivenciem episódios que já observaram e testemunharam no seu quotidiano e ambiente familiar;

iv) **área da selva e da quinta**, onde existem duas gavetas (material reutilizado pela educadora), encostadas cada uma a um lado da parede, em que numa podemos encontrar animais da quinta e na outra, animais da selva (assim como alguns dragões), ambas com troncos de árvores e cercas;

v) **área da caixa de arroz**, que dispõe de uma caixa grande e larga e que tem no seu interior arroz colorido, pequenos recipientes de plástico e outros materiais de manipulação (colher, funis, cones) e, ainda, a **área dos carros**, onde existe um tapete com ilustrações que representa uma cidade e estradas.

Contudo, apesar serem estas as áreas de maior evidência em termos visuais, a sala está repleta de uma diversidade e de um numeroso conjunto de materiais que as crianças podem explorar e manipular de sua livre vontade, quando lhes é dado espaço para tal e, assim, destaco a existência de caixas de cartão (reutilizadas pela educadora) de diferentes tamanhos, assim como pedaços de esferovite, cones de plástico e rolos de cartão e com este conjunto de materiais as crianças fazem normalmente construções acabando por brincar ao faz de conta; jogos de encaixe; jogos de ímans; jogos de madeira (arco-íris e espirais arco-íris que permitem fazer construções); caixas de areia cinética; puzzles; plasticina; legos, pedras coloridas (normalmente são feitas figuras com este material), entre outros.

"(...) A6, A11, A17 e A21 estão a brincar com as caixas de cartão. Foram buscá-las ao sítio onde estavam pousadas e estão, agora, a fazer uma construção com as mesmas ocupando a grande área do tapete. Vão conversando entre si sobre o que vão construir e como o vão fazer e, rapidamente, a construção ganha forma." (Registo Diário Nº 3, 24-11-2020)

Tratando-se de uma organização flexível, são, por vezes, introduzidos novos materiais em sala que depois são apresentados ao grupo sendo expostas as potencialidades de cada um frente às crianças. Na sala, o espaço e os materiais estão organizados de forma a permitir que as crianças atuem, brinquem e explorem de forma bastante autónoma e, de alguma forma, livre sem que seja necessário o auxílio constante do adulto, sendo que para isto ajuda, também, o facto de os materiais estarem ao alcance das crianças facilitando a procura do material e a utilização do mesmo. As caixas onde os materiais estão guardados estão devidamente identificadas

com fotografias correspondentes ao conteúdo, pelo que as crianças os encontram facilmente e os guardam no devido local após uso.

"(...) procura retirar de um dos cubos uma caixa com materiais que costumam utilizar na mesa [mesa de luz], como pequenos círculos translúcidos coloridos e diz-me, "Eu quero esta caixa Raquel!", ao que eu lhe respondo, "Então se queres podes tirar!"." (Registo Diário Nº 3, 24-11-2020)

Para além dos materiais, a grande área do tapete apresenta algum destaque na medida em que é aproveitada para conversas em grande grupo acerca do dia a dia das crianças no contexto educativo e no ambiente familiar, para a discussão sobre o estado do tempo, e para as diversas brincadeiras das crianças. Existem, inclusive três mesas com algumas cadeiras disponibilizadas pela sala, as mesmas que são utilizadas tanto para realizações de pequenas tarefas e atividades, como para as brincadeiras das crianças e, até mesmo, para tarefas e organização de documentos por parte, maioritariamente, da auxiliar.

Da mesma forma que é essencial estar atento à organização do espaço e dos materiais adaptando-os sempre aos interesses, necessidades e evoluções das crianças, é também necessário e fundamental refletir sobre o tempo e as rotinas e de como estes devem ser organizados respeitando as características do grupo e, simultaneamente, colaborando com as restantes equipas educativas pois também elas adotam as suas rotinas e é importante manter o trabalho de equipa e a cooperação.

O estabelecimento de rotinas é fundamental dado que transmite segurança e previsibilidade às crianças preparando-as para o dia a dia e orientando-as no tempo e no espaço (Bilória & Metzner, 2013). Enquanto grupo, percebe-se que ao longo do dia, ainda que sob o auxílio da equipa, o mesmo já compreende a rotina adotada. As crianças começam a chegar à organização a partir das 8h, com o **acolhimento**. As mesmas são acolhidas pelas auxiliares e pelas educadoras que as encaminham para o refeitório para brincarem com os materiais que lhes são disponibilizados enquanto esperam pelas restantes crianças. Entre as 9h e as 9h30 o grupo segue para a sala com a educadora.

Já na sala, as crianças organizam-se para se sentarem formando uma roda na área do grande tapete à espera que lhes seja distribuído o reforço da manhã e que seja iniciada a **conversa em grande grupo** havendo oportunidade para que as

crianças comuniquem e exponham ao restante grupo aspetos que desejam, para que a educadora questione o grupo acerca do dia a dia das mesmas, apresente, por exemplo, novos materiais, proponha atividades ou momentos que podem ser dinamizados no momento ou futuramente e, até mesmo, sobre o fim de semana (quando assim é o caso).

"(...) Pergunto a A18 o que fez naqueles dias todos em casa e esta responde-me contente, "Eu fui para a casa da avó!". Pergunto de seguida a A3 e esta afirma, "Eu fiz a estrela com tinta dourada com a mãe e o pai!"." (Registo Diário Nº 1, 02-12-2020)

Habitualmente, posteriormente a este momento, é feita a **distribuição das crianças pelas áreas** e materiais que mais lhes despertam interesse. Por norma, essa distribuição é mediada pela educadora que opta por revelar as áreas, à vez, questionando quem deseja ocupar a mesma (existem limites diferentes do número de crianças por área) ou por questionar a cada criança, em qual das áreas pretende estar. Em ambas as formas adotadas é dada ao grupo opção de escolha. O momento de brincadeira livre só não é cedido logo depois da reunião em grande grupo quando a educadora tem planeada alguma atividade para dinamizar com o grupo.

Normalmente, estes momentos duram até às 11h45, hora em que se começa a preparar o grupo para os cuidados de higiene (lavagem das mãos) que antecedem à refeição do **almoço**, no refeitório. Existem lugares definidos e estes já são facilmente identificados pelas crianças.

Após a refeição procede-se à separação do grupo uma vez que sendo este um grupo heterogéneo, de idades compreendidas entre os três e os cinco anos, tal leva a que hajam algumas diferenças na rotina em comparação às crianças de três anos e as restantes de quatro e cinco anos. Assim, enquanto as crianças de três anos dormem a **sesta** (12h30 - 15h), o restante grupo segue para o espaço exterior, o **recreio**, para poderem brincar ao ar livre. É neste espaço que as crianças aproveitam para correr, brincar à apanhada, nos escorregas e cozinha (material de plástico resistente) brincando ao faz de conta. Contudo, há dias em que este grupo vai antes para uma sala de atividades diferente (destinada, também, a este grupo do pré-escolar) onde as crianças têm oportunidade de explorar diversos materiais, muitos deles semelhantes daqueles que se encontram na sala principal e outros diferentes (areia e conchas para realizar construções, peças diversas de madeira para o mesmo efeito, entre outros).

Por volta das 15h - 15h15, a auxiliar (posteriormente com o meu auxílio) começa a preparar as crianças que estiveram a dormir a sesta encaminhando-as para a casa de banho e chamando-as para que possam vestir o bibe e sentarem-se na área do tapete esperando pela **atividade curricular** respetiva do dia da semana que, dependendo da rotina adotada pela outra sala de pré-escolar, podem ocorrer antes ou depois do **lanche da tarde** (à exceção de uma que ocorre no período da manhã).

Logo após as primeiras semanas de intervenção já me considerava adaptada às rotinas do grupo participando no quotidiano das crianças como parte da equipa. Envolver-me neste sentido permitiu que fosse feita esta análise e que, simultaneamente, refletisse sobre o contexto no qual estou inserida. Em termos de espaço e materiais, devo realçar que uma das grandes vantagens é o facto de ser bastante espaçoso e amplo como já fora mencionado, com uma organização bastante clara, que permite que as crianças facilmente encontrem e, posteriormente, arrumem os materiais promovendo assim a autonomia. A diversidade de materiais que existe possibilita que as crianças tenham ao longo dos dias novas experiências, brincadeiras, interações e várias opções de escolha, procurando que as mesmas as façam de forma autónoma.

De um modo geral, a organização do ambiente educativo encontra-se ajustado às características, potencialidades e fragilidades do grupo. O espaço é preenchido com o que a equipa educativa considera ser propício ao desenvolvimento das crianças e com base nos seus interesses. Por outro lado, e tendo em conta a heterogeneidade, em termos de idade, do grupo, é importante reforçar que a organização encontra-se adaptada às necessidades de todo o grupo, promovendo a autonomia e independência das crianças, o contacto com novas experiências, as competências sociais e as diversas áreas de aprendizagem que as crianças deverão ir desenvolvendo.

1.4. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com quem desenvolvi a minha PPSII é composto por vinte e quatro crianças, treze meninos e onze meninas, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, algumas tendo completado os seis ao longo do período de estágio. No entanto, iniciei o estágio com crianças ainda com dois anos que fariam os três até ao final do ano. Aquando da caracterização do grupo é preciso ter em conta

diversos aspetos relativos ao desenvolvimento das crianças enquanto grupo e considerando a individualidade de cada uma. Assim, teremos uma caracterização mais completa e devidamente adaptada ao contexto.

Deste modo, antes de atender às diversas características que devem ser analisadas, é importante salientar que a minha adaptação ao grupo de crianças foi feita de forma bastante gradual. Naturalmente que, no início, a minha presença causou estranheza para algumas crianças, tendo estas não comunicado comigo de imediato, desviando olhares, revelando alguma timidez, enquanto que para outras a reação foi de curiosidade, tendo sido feitas questões, partilhadas algumas curiosidades sobre o grupo e as diferentes crianças, sorrisos e alguma aproximação física para comigo, revelando-se o à vontade das crianças em interagir comigo e em conhecer-me. Aos poucos comecei a ser cada vez mais procurada pelo grupo para interações, brincadeiras e pedidos de auxílio.

Ao longo deste período tive a oportunidade de observar e identificar algumas características do desenvolvimento das crianças, as quais pretendo destacar de seguida, tendo sido a observação um importante auxílio neste processo. Assim, pude constatar que em termos de **competências comunicativas**, parte do grupo, principalmente as crianças mais velhas (quatro e cinco anos), já demonstram ser capazes de formular frases complexas apresentando, igualmente, um discurso bastante claro, enquanto que as mais novas (três anos) ainda revelam dificuldades nesse mesmo sentido e em pronunciar, inclusive, algumas palavras.

"(...) A8 chama-me a atenção tentando fazê-lo através de palavras e gestos, tentando perguntar se o sapato que tem na mão está a ser colocado no pé correto. Digo-lhe que sim, mas este tenta explicar por gestos e palavras soltas que o sapato não está bem colocado."
(Registo Diário, Nº 2, 16-11-2020)

No que respeita às **competências físicas e motoras**, pude verificar ao longo das interações entre as crianças e no decorrer das sessões de educação física que as mesmas são bastante ativas e capazes de realizar movimentos motores adequados à faixa etária como, salto a pés juntos e ao pé coxinho, corridas, lançamento de bolas, giro de arcos, equilíbrio e alguma flexibilidade, sendo que estes aspetos notam-se mais desenvolvidos pelas crianças mais velhas (quatro e cinco anos) pelo que as restantes necessitam de mais prática e atenção.

"(...) A21 está a mostrar a A2 o que o mesmo consegue fazer com o corpo debaixo do escorrega, nomeadamente, deitar-se de costas no chão, levantar as pernas e empurrá-las para trás, quase tocando com os pés no chão." (Registo Diário, Nº 4, 02-12-2020)

A **nível cognitivo** pode-se afirmar que o grupo não transparece dificuldade em entender as mensagens ou pedidos que lhes são transmitidos. Revelam, ainda, interesse pelas propostas educativas partilhadas pela educadora e gosto em demonstrar as suas competências em realizar determinada tarefa. É de realçar que determinadas crianças, incluídas no grupo das mais novas, ainda revelam uma capacidade de atenção reduzida, distraíndo-se em momentos de grande grupo em que a atenção é distribuída por todos em simultâneo estando esta característica ainda em desenvolvimento.

Relativamente às **competências sociais**, as mesmas ainda se encontram a desenvolver. Ao longo do dia podemos observar constantes interações entre as crianças durante as brincadeiras e apesar de as mais velhas interagirem, por vezes, com as mais novas, é mais comum observar interações entre crianças da mesma idade.

"(...) A18 prontamente lhe oferece algumas peças com as quais estão a brincar naquela mesa dizendo, "Toma, tens aqui peças!". Começam a fazer algumas construções e A18 repara que A23 tem uma construção do tamanho da sua. Diz-lhe: "Olha A23, o meu é do tamanho do teu!". (Registo Diário Nº 2, 23-11-2020) - [interação entre pares]

Por outro lado, as interações entre criança-adulto também é algo frequente tanto para com a educadora, como a auxiliar e, posteriormente, para comigo, seja para partilhar episódios pessoais, para questionar, brincar, para pedidos de auxílio ou chamadas de atenção sobre possíveis conflitos que ocorrem. Nestes casos, a presença e a intervenção do adulto são necessárias na medida em que as crianças, embora tentem chegar a consensos acerca da situação, a mesma tende, por vezes, a complicar (algumas crianças chegam a chorar e outras, inclusive, mesmo percebendo que os seus pares têm razão mantêm-se firmes em defender o seu lado), pelo que como equipa estamos sempre atentas a momentos como estes.

"(...) A9, que está ao meu lado, pergunta-me se eu quero brincar com ela com os legos e respondo-lhe que sim. Começamos então a montar peças e a construir a "nossa casa" como refere A9. À medida que vamos construindo, A9 mostra-se preocupada em saber a minha opinião e em partilhar, de facto, a construção para que tivesse partes e gostos de ambas fazendo perguntas como "Queres pôr esta peça Raquel?", "Olha, gostas mais deste capacete ou deste capacete?" (Registo Diário Nº 3, 16-12-2020) - [interação criança-adulto]

De um modo geral, caracterizo o grupo como sendo **bem-disposto** e bastante **ativo** demonstrando-se as crianças sempre alegres apenas chegando mais tristes quando, por vezes, a despedida dos pais se notava mais delicada.

Esta boa disposição por parte das crianças transparece, também, em termos de comunicação, isto é, o facto de virem bem dispostas leva a que as crianças partilhem diversos aspetos da sua vida para connosco, enquanto equipa, como para as restantes crianças e mesmo ao longo do dia são bastante conversadoras pelo que as caracterizo como **comunicativas**. Questionam sobre os aspetos que lhes suscitam interesse estabelecem diálogos entre si e entre a equipa ao longo do dia.

"(...) A6 - Sabes Raquel, eu hoje faço cinco anos, faço estes (abre uma mão simbolizando o número cinco)! Eu tinha estes (faz o número quatro com as mãos) e agora tenho estes (faz o número cinco com a mão) e depois vou fazer seis, que são estes mais este (faz o número cinco com uma das mãos e levanta um dedo da outra)!" (Registo Diário Nº 1, 11-12-2020)

É um grupo **curioso** e **interessado** estando as crianças sempre atentas às novidades, questionando sobre o ambiente que os rodeia e sobre novos materiais, atividades ou propostas que são apresentadas pela educadora.

"(...) a educadora levanta-se e vai buscar os novos materiais introduzidos em sala (...) As crianças ficam entusiasmadas com a ideia de terem mais materiais em sala e por estes serem diferentes e com diversas formas de uso partilhando sorrisos, gargalhadas e semblantes de espanto." (Registo Diário Nº 3, 17-11-2020)

As crianças são bastante **participativas** e abertas a novas dinâmicas e propostas educativas lançadas pela equipa. Sempre que são pedidos voluntários para exemplificar algo, falar ou explicar alguma situação ao restante grupo, muitos se chegam à frente ficando até tristes quando não lhes é dada a vez. Tal revela espírito

de iniciativa por parte das crianças e vontade em estarem envolvidas no que lhes é proposto. Por outro lado, são ainda capazes, algumas, de sugerir e opinar acerca do que se passa à sua volta.

"(...) No final de uma conversa em grande grupo acerca das duas histórias lidas, "O Cuquedo" e "A lagartinha muito comilona", A2 (que está ao meu lado) diz-me, "Oh Raquel, eu tive uma ideia! Eu acho que nós podíamos fazer um desenho sobre o Cuquedo!". Respondo-lhe, "Eu acho uma ótima ideia A2! Podemos fazer isso" (Registo Diário Nº 3, 04-12-2020)

Outro aspeto a destacar prende-se com o **gosto pela natureza** que os rodeia. Muitos foram os momentos em que as crianças partilhavam comigo conhecimentos sobre diversos animais e muitos vinham ao meu encontro para me mostrar folhas de árvores, flores, troncos e paus analisando as folhas e pedindo para que as guardasse.

"(...) A19 vai buscando mais folhas e vai trazendo-as até mim, que me mantenho interessada, curiosa e entusiasmada, perante as descobertas que partilha comigo. Procura e traz-me folhas pequenas, de tamanho médio, grandes, de cores diferentes, como verdes, amarelas ou castanhas." (Registo Diário Nº 4, 23-11-2020)

É, ainda, importante referir que em termos de **autonomia**, este é um grupo em que é necessária alguma atenção às crianças, isto porque sendo as idades compreendidas entre os três e os cinco anos, a autonomia já adquirida pelas crianças difere. Deste modo, o grupo das crianças de quatro e cinco anos demonstra ser capaz de realizar algumas tarefas de forma autónoma (vestir e despir o bibe, comer com faca e garfo, arrumar devidamente os materiais, cuidados de higiene), embora necessitem de algum apoio quanto aos momentos de resolução de conflitos.

Por outro lado, as mais novas, de três anos, ainda necessitam de apoio por parte do adulto face aos diversos momentos decorrentes da rotina (auxílio na refeição, supervisão nas idas à casa de banho, na procura e arrumação dos materiais) e, como partilhado pela educadora, na realização de escolhas, por exemplo, no momento de seleção de áreas de interesse. Perante estas situações cabe à equipa intervir para prestar apoio sendo, inclusive, uma das minhas intenções a promoção da autonomia pelo que procurei sempre dar incentivo e motivação às crianças.

"(...) Opto por chamá-lo até mim para que o possa ajudar melhor. Explico-lhe que tem que abrir o sapato pelo fecho de velcro e este assim o faz olhando para mim de seguida. Digo que já pode colocar o pé no sapato e este coloca." (Registo Diário Nº 2, 16-11-2020)

Um aspeto que é importante mencionar é o sentido de **entreaajuda** que as crianças mais velhas (de quatro e cinco anos) demonstram por vezes pelas mais novas, ajuda esta que é mais vezes testemunhada nas refeições. Isto porque, às crianças mais velhas foram atribuídos afilhados (crianças do grupo dos três anos), os mesmos que se encontram sentados nas suas mesas. Porém, ao longo do dia são muito poucas as vezes em que se observa esta entreaajuda entre crianças. Como tal, é importante recair sobre esta questão motivando as crianças e incentivando-as a preocuparem-se com os próximos incluindo-se todas as crianças do grupo.

"(...) dou conta que numa das mesas A17, mais crescida, está a ajudar A3, a sua "afilhada", colocando comida na colher desta e levando, de seguida, à sua boca." (Registo Diário Nº 2, 13-11-2020)

Ademais, é importante ressaltar que enquanto grupo, as crianças têm vastas oportunidades para explorar o brincar e, como tal, foi possível observá-las a brincar pelas diversas áreas e com os diferentes materiais disponíveis da sala. Assim, evidencio como principais interesses por parte das crianças, a área da casa de bonecas (brincar ao faz de conta), as caixas de cartão e a mesa de luz.

Por fim, foi a forte relação que criei com as crianças, algo que procurei fazer desde o início, que me permitiu vivenciar, testemunhar e experienciar cada momento e posteriormente analisar com mais cuidado e clareza as diferentes características do grupo e a evolução do desenvolvimento das mesmas.

1.5. Caracterização das famílias

Famílias e estabelecimentos socioeducativos assumem um papel fulcral no processo educativo das crianças, sendo essencial que ambos os contextos trabalhem em parceria para o bem-estar das crianças. Neste sentido, de acordo com Loureiro (2017), a participação das famílias na vida escolar das crianças "influencia e colabora nas aprendizagens e o sucesso escolar" destas (p. 105), tornando-se necessário e relevante que exista uma boa relação entre ambas as partes.

No que respeita a conhecer as famílias com quem realizei a PPS II, por uma questão de proteção de dados das famílias e das crianças, não me foi possível recolher dados relativos às mesmas, os quais seriam úteis para o aprofundamento da presente caracterização. Deste modo, os dados que se seguem baseiam-se em informações recolhidas através de conversas informais com a educadora cooperante.

Assim, é possível afirmar que a grande maioria do grupo de crianças apresenta uma estrutura familiar nuclear, mais concretamente formadas por pai, mãe e irmãos, sendo que alguns também frequentam a mesma instituição. Outro aspeto apurado está relacionado com a nacionalidade dos pais, uma vez que no grupo de crianças duas têm um elemento da família, num dos casos uma mãe, no outro um pai, cujas nacionalidades são francesa e alemã, respetivamente.

Tendo em consideração as observações que realizei ao longo da minha PPS II foi possível dar conta de uma aproximação recorrente entre a família e a equipa educativa em momentos específicos como os momentos do acolhimento em que era dada a oportunidade de os pais colocarem questões e/ou preocupações e de a equipa educativa partilhar situações relevantes do dia a dia das crianças.

Por meio de conversas informais com a educadora do grupo, sabe-se que é promovido o contacto e participação através de reuniões individuais e de grupo que ocorrem no decorrer do ano letivo. Ademais, as famílias marcam, habitualmente, presença em épocas festivas e, de acordo com informações por parte da educadora cooperante, têm por hábito frequentar o espaço das crianças visitando a sala onde estas passam grande parte do dia. No entanto, as restrições consequentes da pandemia viral - Covid-19 -, vieram limitar a relação existente entre o contexto educativo e familiar procurando-se, ainda assim, que se mantenha uma relação de proximidade em momentos como o acolhimento e a despedida.

O facto de existir uma parceria entre escola-família "cria uma harmonização e complementaridade entre os dois contextos de vida das crianças" (Fuertes, 2010, p. 9). Como tal, esta relação é reconhecida pela equipa educativa que apresenta no Projeto Curricular de Grupo objetivos e intencionalidades que visam a promoção do envolvimento das famílias no desenvolvimento dos seus filhos, valorizando-se uma relação de parceria e confiança.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| " | | " |

2.1. Intenções para a ação

Ao longo da sua prática pedagógica, o educador é regido por um conjunto de intencionalidades e valores, "subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem" (Silva et al., 2016, p. 13), que o mesmo assume e que caracterizam a sua ação pedagógica. Deste modo, para que sejam definidas e aplicadas intencionalidades, é fundamental que o educador reflita sobre os conhecimentos que possui do grupo de crianças observando e registando características, potencialidades e fragilidades do mesmo. Este processo irá permitir "atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar" (Silva et al., p. 13) e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de cada criança.

Assim, em primeiro lugar, acreditando que esta deve ser uma das principais intencionalidades de um educador de infância, considerei como intenção **criar relações afetivas com as crianças com base no afeto, confiança, segurança e respeito**, pois manter uma relação próxima e fortalecida com as crianças é fundamental. Segundo Portugal (2008), é essencial que as crianças revelem sentimentos de segurança e confiança relativamente ao adulto, uma vez que, desta forma, as mesmas conseguirão demonstrar uma melhor "compreensão social do mundo" e serão capazes de agir sobre o mesmo (p. 46). Simultaneamente, uma relação de proximidade permitirá ao educador agir em conformidade com as necessidades e interesses das crianças. Assim, esta relação permite estar mais perto de desenvolver uma atitude responsiva para com as crianças atendendo às suas necessidades físicas e psicológicas e demonstrando comportamentos afetivos e compreensivos com cada uma.

Ao longo do tempo, as observações que fui realizando e as interações que fui vivenciando com as crianças permitiram que detivesse um melhor conhecimento sobre as mesmas. Ao refletir sobre como poderia contribuir para promover aprendizagens com o grupo, considerei necessário **proporcionar momentos e atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças** como outra das minhas intenções. Procurei planificar atividades que fossem ao encontro dos interesses do grupo de crianças (jogos, leitura de histórias, expressão plástica, entre outros) e que fossem adequadas às diferentes faixas etárias. Para Quaresma (2018), é essencial que um

educador conheça as crianças e as suas características "para que possa adequar as atividades indo de encontro às suas necessidades, interesses e capacidades" (p. 15).

Outra intenção que delineeii passa por **desenvolver a competência comunicativa das crianças**. Tratando-se de um grupo de crianças com idades distintas, observam-se algumas, nomeadamente de três anos, cujas capacidades de comunicação e linguagem ainda se encontravam em fase rudimentar sendo necessário e essencial demonstrar uma atitude responsiva para com cada uma. No entanto, para que essa responsividade seja possível, é indispensável que as crianças compreendam o que é transmitido pelo adulto e que este reconheça o que as mesmas procuram expressar. Como defende Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) "comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança" e o contexto educativo do pré-escolar reflete-se como um meio promotor das "capacidades comunicativas e linguísticas da criança" (p. 29). Desenvolver hábitos de comunicação e expressão com as crianças, permitirá às mesmas comunicar e expressar o que desejam, as suas preferências, o que necessitam, fazem e sentem. O educador detém um papel muito importante ao longo deste processo devendo estar atento e gerar oportunidades para que as capacidades comunicativas se desenvolvam (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Uma vez tendo um grupo de crianças cujas idades são diferentes, foi clara a perceção de que a autonomia das mesmas diferia entre si, tanto em termos do desenvolvimento físico, como do desenvolvimento cognitivo e defeni, portanto, como mais uma das minhas intenções, a **promoção da autonomia**. Foi possível verificar as diferenças a nível de autonomia ao longo da rotina, nos vários momentos e tarefas a ela associados. Neste sentido, procurei desenvolver uma atitude responsiva ao nível de autonomia e ritmo de cada criança permitindo que fossem autónomas dentro das suas capacidades, pois as "crianças necessitam de desenvolver também sentimentos de confiança em relação ao seu mundo" (Portugal, 2008, p. 46).

Tendo por base as características etárias do grupo acreditei ser importante **incentivar a partilha, cooperação e entreajuda** entre todo o grupo de crianças. O facto de as mais velhas terem uma maior autonomia sobre as diversas tarefas decorrentes do dia a dia, seria uma mais valia para as crianças mais novas na medida em que poderiam ver e aprender com as ações e comportamentos das restantes existindo sentimento de cooperação e entreajuda (Rasmussen, 2005). Neste sentido, foi minha intenção criar oportunidades, nos diversos momentos da rotina, para que as

crianças se ajudassem mutuamente tornando possível que as mais novas aprendessem com as mais velhas a realizar as diversas tarefas e que ambas desenvolvessem espírito de iniciativa e entreajuda.

No que diz respeito às minhas intencionalidades para com a família, determinei com principal intenção **promover uma relação positiva, de confiança e cooperação com as famílias**. Famílias e educadores representam-se como "coeducadores" de cada criança sendo essencial criar uma relação de proximidade e confiança com as mesmas e manter a comunicação entre ambos os contextos (Silva et al., 2016, p. 28). Deste modo, procurei criar uma relação com as famílias através do breve momento da rotina em que me era dada a oportunidade de me aproximar das mesmas, nomeadamente o momento do acolhimento revelando uma postura disponível para qualquer esclarecimento por parte das famílias e para a partilha de momentos respetivos de cada criança para que pudessem estar a par do que era desenvolvido com as mesmas. Adicionalmente, no início da minha prática profissional redigi uma carta de apresentação às famílias (cf. Anexo C) de forma a poder apresentar-me e explicar o propósito da minha presença.

Para com a equipa educativa, delineei uma intenção principal, nomeadamente **estabelecer uma relação cooperativa, baseada na confiança e no trabalho de equipa**. Independentemente de definir as minhas intencionalidades pedagógicas ao longo da prática profissional, é essencial ter consciência de que o trabalho colaborativo com a equipa educativa é necessário e enriquecedor. Segundo Damiani (2008) o trabalho assente na colaboração revela-se recompensador e significativo no sentido de que cria possibilidades para que se modifiquem formas de pensar e agir em conformidade com o que se pretende ver desenvolvido. Para além disso, ao privilegiar-se o trabalho de equipa dentro da sala, estabelecem-se oportunidades para a promoção de um ambiente saudável e propício ao bem-estar das crianças. Ao longo da prática fui demonstrando, todos os dias, abertura ao trabalho de equipa revelando espírito de iniciativa, respeito e disponibilidade para auxiliar em tudo o que fosse necessário. No decorrer dos dias era recorrente a partilha de ideias, sugestões, opiniões e dúvidas com os elementos da equipa educativa.

2.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI

Ao longo da PPS II, procurei agir em conformidade com as intencionalidades educativas por mim definidas de forma a dar resposta às mesmas. Assim, de seguida, apresentarei todo o processo de intervenção subjacente à minha prática.

Numa fase inicial e não tendo elevado conhecimento acerca das crianças, equipa educativa e rotinas do grupo, a minha intervenção teve um grande foco sobre a observação e demonstração de apoio. Neste sentido, nos primeiros dias optei por me manter mais afastada, procurando adaptar-me às rotinas e dinâmicas da sala, demonstrando-me sempre cooperante e disponível para auxiliar e revelando espírito de iniciativa. Simultaneamente, procurei aproximar-me do grupo de crianças ao integrar-me nas suas brincadeiras, ao interagir com as mesmas, ao responder aos seus pedidos e necessidades e ao mostrar-me uma pessoa próxima e em quem as mesmas podiam confiar e encontrar segurança.

No decorrer da restante PPS II, a minha intervenção teve como base intencionalidades por mim delineadas com base nas características do contexto, grupo de crianças, equipa educativa e famílias e que regeram toda a minha prática. Assim, de forma a tornar explícita a minha intervenção do início ao término do estágio, irei debruçar-me sobre cada intencionalidade definida, esclarecendo o meu processo de intervenção acerca de cada uma.

Deste modo, no que diz respeito à primeira intenção delieada relacionada com a criação de relações afetivas com as crianças baseadas no afeto, confiança, segurança e respeito, procurei, desde o início da prática, manter-me próxima das crianças, respeitar o ritmo e as necessidades de cada uma esperando integrar-me e ser aceite gradualmente, não forçando a minha relação com as crianças. O facto de demonstrar esta atitude diariamente, permitiu uma aproximação cada vez maior por parte das crianças em relação a mim, o que teve influência positiva face à restante prática educativa uma vez que tendo uma relação fortalecida com as crianças, mais facilmente estas respondem às minhas iniciativas e interações. Assim, no decorrer dos dias e à medida que considerava oportuno, procurava participar nas iniciativas das crianças, demonstrava-me interessada nas suas partilhas, brincadeiras e abordagens para comigo, revelava demonstrações de afeto e apoiávas em tudo o que necessitassem, revelando ser uma pessoa confiável e de segurança.

"(...) A7 entra na sala mas encontra-se a chorar. (...) Peço, de braços abertos, que esta se aproxime de mim. A7 dá-me, de imediato, um abraço e senta-se no meu colo com a cabeça encostada ao meu peito." (Registo Diário Nº 3, 26-04-2021)

No decorrer das semanas, tornou-se fundamental observar o grupo de crianças no dia a dia, sistematicamente, de forma a poder conhecer as suas brincadeiras e os seus principais interesses (jogos, leitura de histórias, expressão plástica, entre outros), e desta forma responder à intenção correspondente à promoção de momentos e atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças. Para isso, a elaboração de registos diários, onde descrevia episódios significativos do dia revelaram-se essenciais. Além disso, foi igualmente útil e necessário proceder à elaboração de planificações de propostas educativas, cujo foco recaiu sobre a promoção do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, bem como dos seus interesses.

"No final de uma conversa em grande grupo acerca das duas histórias lidas (...) A2 (que está ao meu lado) diz-me, "Oh Raquel, eu tive uma ideia! Eu acho que nós podíamos fazer um desenho sobre o Cuquedo!". Respondo-lhe, "Eu acho uma ótima ideia A2! Podemos fazer isso". (Registo Diário Nº 3, 04-12-2021)

Ao ato de planificar é atribuído grande relevância, na medida em que se reflete num processo que "corresponde a um conjunto de ações [sic] pensadas previamente que vão permitir ao profissional colocar em prática as suas intencionalidades educativas" (Fonseca, Rodrigues & Dias, 2015, p. 155). Assim sendo, a planificação exige que o educador reflita acerca das intencionalidades e objetivos que pretende alcançar, tendo sempre em vista uma planificação adequada e pertinente considerando as características do grupo de crianças e consistindo num processo que se inicia "com um objetivo ou um propósito [e] que resulta na ação" (Neves, 2018, p. 316).

Importa esclarecer que procurei respeitar e agir em conformidade com a organização do dia estabelecida pela educadora, não interferindo na mesma. Deste modo, as planificações foram surgindo espontaneamente, em concordância com os interesses e vontades do grupo de crianças. Por outro lado, as propostas educativas

foram devidamente integradas nos momentos da rotina disponíveis e previamente discutidas com a educadora cooperante podendo ter o parecer e perspectiva da mesma e promover o respeito e a parceria entre equipa (Damiani, 2008). É de realçar que, devido a um interesse demonstrado por parte do grupo de crianças, surgiu a oportunidade de implementação de um conjunto de atividades relacionadas com a temática das abelhas com o mesmo grupo.

Após obter a confiança das crianças e compreender que se sentiam confortáveis com a minha presença, procurei interagir mais com as mesmas de forma a incentivar o desenvolvimento das suas competências comunicativas. Assim, ao longo dos dias, tirei partido de cada interação que estabelecia com as crianças, dos momentos de brincadeira e partilhas em pequeno e grande grupo, para estimular a comunicação destas ao questioná-las, fazendo-as refletir e formular respostas, incentivando-as a expressar os seus pensamentos e pontos de vista, ao motivá-las em momentos de partilha em grande grupo, encorajando-as a resolver conflitos e fomentando a interação entre crianças tendo em conta as diferentes faixas etárias existentes no grupo.

"(...) Raquel - Estás a ver esse livro A2?

A2 - Estou a ler o livro.

Raquel - E tu gostas de ler livros?

A2 - Sim, eu gosto, é divertido!

Raquel - Então e porque é que dizes que é divertido?

A2 - Porque eu gosto de ver as imagens e isso! Raquel, tu podes ler este livro?

Raquel - Posso mas como este livro tem muito texto, muitas palavras, apontas para a imagem que queres e eu leio o que está escrito sobre ela, pode ser?

A2 - Sim, pode!" (Registo Diário Nº 1, 12-05-2021)

Com o intuito de promover a autonomia das crianças, desde as mais novas às mais crescidas do grupo, comprometi-me a respeitar, desde o início, o ritmo e vontade de cada criança, não forçando qualquer ação por parte das mesmas. Deste modo, de forma a dar resposta a esta intencionalidade, procurei estar atenta às necessidades, potencialidades e fragilidades das crianças como forma de refletir sobre o melhor modo de as auxiliar e incentivar a agir de forma cada vez mais autónoma e independente face às suas capacidades (Portugal, 2008). Assim, os momentos

inerentes à rotina do grupo e a interação entre as crianças foram fundamentais na criação de oportunidades para que as crianças adquirissem maior autonomia e independência pessoal.

"(...) A9 - *Mas Raquel, eu não sei escrever essas palavras.*

Raquel - Não faz mal, eu ensino-te pode ser? (acena com a cabeça). Eu vou escrever nesta folha branca as palavras que tu vais escrever na cartolina copiando as letras. Não te esqueças de fazer devagar e com calma e eu ajudo-te se precisares!

A9 - Está bem!"" (Registo Diário Nº 2, 08-04-2021)

Incentivar a partilha, a cooperação e entreajuda foi outra das intencionalidades por mim definidas e que foi promovida diariamente, uma vez que se tratam de aptidões sociais fundamentais ao desenvolvimento das crianças (Brás & Reis, 2012). Durante o quotidiano, aproveitei diversos momentos da rotina, para motivar as crianças a cooperarem entre si e a ajudarem-se mutuamente. O facto de a organização do grupo ter como base a heterogeneidade etária, permitiu que esta intenção fosse, inclusive, promovida pelas próprias crianças. Neste sentido, em tarefas como a higiene, refeições, arrumação de materiais, vestir ou despir alguma peça de roupa, dinamização de atividades em pequeno ou grande grupo, foi possível observar atitudes de cooperação entre as crianças, sobretudo demonstração de apoio por parte das crianças mais velhas para com as mais novas.

"(...) A2 - *Eu já ajudei o A21. Eu atei os sapatos dele!*

Raquel - Ai sim? Mas sabes atar os sapatos sozinho?

A2 - Sim, eu sei atar de muitas formas, eu faço assim e assim e assim (mas não demonstra)." (Registo Diário Nº 4, 02-12-2021)

No que respeita à intencionalidade delineada em função das famílias, nomeadamente promover uma relação positiva, baseada em confiança e cooperação, consegui que fosse possível ao mostrar-me disponível e próxima destas em momentos como o acolhimento. Assim sendo, ao receber as crianças e as suas respetivas famílias, aproveitava o momento para conversar com as famílias partilhando informações ou novidades pontuais acerca das crianças, observava a interação das famílias com a educadora e respondia a eventuais questões colocadas pelas mesmas.

Por outro lado, embora a pandemia viral que o país atravessa atualmente tenha dificultado a construção de uma relação próxima com as famílias, tirei partido de outros momentos ocorridos como reuniões realizadas através do meio digital e de conversas com as crianças para me aproximar.

"(...) "Olha quem cá está filha, bom dia Raquel, está tudo bem?" (...) "Raquel, por favor, podes só ver se a A17 não fica triste, é que eu vou ter de ir embora?". Tranquilizo a mãe esclarecendo que a filha está bem e que irei acompanhá-la até à sala para junto dos colegas." (Registo Diário Nº 1, 13-04-2021)

Finalmente, com a equipa educativa, tencionei, desde logo, estabelecer uma relação baseada em confiança, cooperação e trabalho de equipa. Assim, revelei sentido de responsabilidade e de entreaajuda para com os elementos da equipa educativa. Demonstrei-me disponível para auxiliar em tudo o que fosse necessário, revelando vontade e iniciativa ao longo de toda a prática. Importa esclarecer que estive sempre recetiva às diversas opiniões, sugestões, pontos de vista provenientes da equipa, sendo que também partilhei opiniões, propostas e possíveis dúvidas.

"Depois da conversa em grande grupo acerca da época natalícia, a educadora diz-me que precisa de se ausentar. Tranquilizo a mesma dizendo-lhe que pode sair e que eu me disponibilizo para fazer a distribuição das crianças pelas áreas da sala. A educadora agradece e sai da sala." (Registo Diário Nº 3, 24-11-2020)

Ademais, ao longo do meu período de estágio, tive a oportunidade de realizar a avaliação de uma criança, através da elaboração de um portefólio individual (cf. Anexo D). Neste, procurei descrever as aprendizagens e aspetos relativos ao desenvolvimento da criança, organizados segundo as grandes áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Para a realização do portefólio tirei partido de observações e registos que fui realizando no decorrer do estágio, assim como de interações com a própria criança. Este documento revelou-se um elemento de destaque na construção deste relatório uma vez que trouxe benefícios para a criança que atribui "voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho" (Silva & Craveiro, 2014, p. 36) e para mim, como educadora-estagiária, que pude conhecer melhor a criança e autorefletir sobre a

minha prática, podendo "levar a mudanças para melhorar a qualidade da intervenção educativa" (p. 51).

Por fim, importa destacar que as primeiras semanas de estágio foram igualmente essenciais à compreensão do contexto envolvente e, posteriormente, à descoberta de um tema de relevância, no que respeita à educação de infância, nomeadamente os grupos heterogêneos que, em seguida, conduziu à realização de uma investigação, uma componente significativa do presente relatório.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| " | | " |

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Tal como já havia sido mencionado, a minha prática profissional supervisionada desenvolveu-se com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Deparei-me, portanto, com um grupo hetererogéneo em termos de idade, o que captou de imediato o meu interesse, não só por se tratar da primeira vez em que contactava com um grupo de idades tão distintas entre si como, também, pelas diferenças que observava no comportamento e níveis de desenvolvimento do grupo ao longo dos dias. Tais diferenças eram identificadas a nível da autonomia, comunicação, interação entre pares, e atitudes e comportamentos aquando da dinamização de atividades. Adicionalmente, destacava-se a prática pedagógica adotada pela educadora cooperante que reconhecia estas condições e adaptava a sua prática às mesmas.

No decorrer do estágio, foram as informações partilhadas pela educadora cooperante, ocorridas por meio de conversas informais, em que a mesma afirmava ser desafiante o trabalho pedagógico num grupo com idades distintas, que me incutiram a vontade em aprofundar o seu ponto de vista e conhecer diferentes perspetivas e conceções de outras educadoras acerca do mesmo aspeto surgindo-me, assim, a questão principal: "**Conceções de educadoras sobre o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos - entre os três e os seis anos**". - "Qual a relevância do trabalho pedagógico com grupos heterogéneos em termos etários?"

Deste modo, defini como principais objetivos da minha investigação: **i)** conhecer as conceções das educadoras sobre o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos e quais as suas potencialidades e fragilidades **ii)** identificar práticas educativas de educadoras de infância no trabalho pedagógico com grupos heterogéneos.

Definida a problemática, procede-se a identificação da natureza e do método que permitem dar resposta à investigação. Assim, realizei uma investigação de **natureza qualitativa** e selecionei como método o **estudo exploratório**. A técnica utilizada para a recolha de dados foi a **entrevista**, pois considerei ser a mais adequada tendo em conta a natureza da investigação, tendo sido os dados recolhidos analisados, posteriormente, segundo a **análise de conteúdo**.

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

3.2.1. Grupos Heterogéneos

De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, a "educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). O referido princípio assenta, igualmente, na base do respeito pela criança garantindo o seu desenvolvimento e considerando-a como ativa e autónoma na construção do seu próprio processo de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), valorizam o papel ativo da criança defendendo ser um dos direitos que a mesma detém. Por conseguinte, o facto de a criança assumir um papel ativo implica "partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades" (Silva et al., 2016, p. 9).

Neste sentido, estas conceções incidem naturalmente sobre o conceito de diferenciação pedagógica. Segundo Perrenoud (2000), citado por Clérigo, Alves, Piscalho e Cardona (2017), a diferenciação pedagógica foca-se numa pedagogia que defende a individualidade de cada criança e respeita as características únicas de cada uma refletindo-se, conseqüentemente, como uma pedagogia que apoia a inclusão.

A existência de grupos heterogéneos vem, então, enaltecer a aplicabilidade da diferenciação pedagógica nos contextos educativos de maneira positiva, na medida em que se revela uma maior evidência de diferenças - em termos etários, de competências, de níveis de desenvolvimento, de interesses -, o que requer uma acrescida atenção e cuidado por parte dos profissionais de educação que devem procurar "conseguir dar uma resposta adequada e que abranja toda a dimensão que esta pedagogia envolve" (Clérigo et al., 2017, p. 103).

Conforme Machado e Simões (2015), a opção pela organização dos grupos segundo a heterogeneidade etária nos contextos educativos assenta numa escolha pedagógica e apresenta-se como uma mais valia no desenvolvimento das crianças e na promoção das suas aprendizagens, visto ser "fundamental gerir o grupo de tal modo que se lhe garanta, simultaneamente, equidade, sequencialidade, aprendizagem e estabilidade" (Machado & Simões, 2015, p. 201).

Assim, interessa, primeiramente, perceber em que consistem os grupos heterogêneos. Katz, Evangelou e Hartman (1990) definem os grupos heterogêneos como "placing children who are at least a year apart in age into the same classroom groups", ou seja, agrupar crianças com pelo menos um ano de idade de diferença num mesmo grupo (p. 15). A existência de grupos heterogêneos não é uma temática recente e inovada, pelo que desde há muito que existe, contudo surgiu esta estratégia de organização de grupo como resposta à necessidade constatada em pequenas comunidades onde as matrículas se denotavam reduzidas (Lemos, 2001).

É comum observar-se uma organização por grupos homogêneos em termos etários, embora esta seja uma estratégia limitadora das aprendizagens adquiridas pelas crianças ao impedi-las de conviver e interagir com outras crianças de idades distintas (Silva & Folque, 2016). Paralelamente, salas homogêneas tendo como base a idade, pressupõem que, de modo geral, todas as crianças que compõem o grupo irão adquirir as mesmas aprendizagens na mesma altura (Rasmussen, 2005). Defendendo a mesma perspetiva, Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana e Guimarães (2011) afirmam que grupos homogêneos, em termos de idade, "podem criar pressões normativas nas crianças e educadores, que esperam de todas as crianças os mesmos conhecimentos e capacidades" (p. 58). Por outro lado, Silva e Folque (2016) afirmam que perante uma sociedade visivelmente evoluída, vêem-se escassas as oportunidades oferecidas às crianças para socializar com outras no seio da mesma comunidade, sendo importante refletir acerca de novas hipóteses de organização de grupos como forma de colmatar a situação.

Atualmente, existem modelos pedagógicos que valorizam e adotam a estratégia de organização dos grupos considerando a heterogeneidade. O modelo pedagógico Montessori já dispõe da estratégia como tradicional defendendo o potencial de aprendizagem que assegura às crianças ao permitir que as mesmas aprendam entre si, principalmente entre mais novas e mais velhas (Katz et al., 1990). Adicionalmente, o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna opta, igualmente, pela organização dos grupos por heterogeneidade etária maioritariamente no contexto pré-escolar, uma vez que o modelo valoriza "a diversidade, vista como promotora de um *ethos* de inclusão" (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22), não sendo uma prática habitual no que respeita à creche.

Desta forma, importa reconhecer a relevância da existência de grupos heterogêneos, bem como as vantagens que estes oferecem às crianças e ao seu

desenvolvimento, sendo diversos os autores que se debruçam sobre a presente questão como Ana Mendonça Silva e Assunção Folque (2016); Marilyn F. Rasmussen (2005); Marion M. de Lemos (2001) ou Lilian G. Katz (s.d.).

Os benefícios proporcionados às crianças, quando envolvidas em grupos de idades distintas, são inúmeros e incidem sobre diversos aspetos. Benefícios ao nível intelectual e social são destacados por Katz (s.d.) que afirma ter uma influência bastante positiva tanto para as crianças como para os adultos que com as mesmas interagem. Também Teixeira et al. (2011), se debruça sobre a mesma questão clarificando que, uma vez havendo crianças de idades diferentes no mesmo grupo, existirão, conseqüentemente, estádios de desenvolvimento bastante distintos o que provoca "desafios cognitivos" (p. 59). O processo vai decorrendo gradualmente e torna-se evidente a eficiência e influência dos grupos heterogêneos, na medida em que permite uma "melhoria ao nível da auto-estima, aumento das condutas pró-sociais ao nível de cuidar, tolerância, paciência e entreaajuda, atitude positiva em relação à escola, relações interpessoais, responsabilidade individual e diminuição dos problemas relacionados com a disciplina" (p. 59).

As vantagens da opção pedagógica por grupos heterogêneos, segundo níveis etários, prolongam-se existindo um notável impacto sobre as interações entre pares que vão ocorrendo ao longo das aprendizagens da criança. A interação entre crianças de idades diferentes tem efeito sobre a aprendizagem das mesmas tornando-a mais natural e criando condições para o desenvolvimento das competências sociais de cada criança (Lemos, 2001). Rasmussen (2005), acrescenta que grupos heterogêneos influenciam de forma positiva as interações sociais estabelecidas entre as crianças que têm oportunidade de conhecer outras formas de interação e envolvimento.

Como potencialidade dos grupos heterogêneos e, ainda relacionado com as competências sociais, pode, inclusive, ser identificado o sentido de entreaajuda. Segundo Katz (s.d.), atitudes e comportamentos de entreaajuda demonstrados entre crianças de faixas etárias distintas, contribuem significativamente para o desenvolvimento das suas competências sociais na medida em que se reflete como uma aprendizagem gradual que tem impacto no futuro permitindo que tais comportamentos e atitudes sejam reconhecidos e reproduzidos por crianças mais novas quando estas atingem idades mais avançadas.

A mesma autora, destaca, ainda, como um dos benefícios dos grupos heterogêneos, o desenvolvimento das competências comunicativas. Para a autora a

interação entre crianças de diferentes idades potencia o aprimoramento da competência comunicativa de cada criança de forma progressiva e positiva. Segundo a autora, as crianças mais velhas revelam capacidades de adaptação discursiva consoante as pessoas com quem comunicam. Neste sentido, ao estabelecerem uma comunicação com crianças mais novas demonstram-se capazes de adequar o seu discurso aperfeiçoando as suas competências comunicativas. Com efeito, as crianças mais novas têm a oportunidade de aprender com as mais velhas a melhorar o seu discurso e as suas capacidades linguísticas (Katz, s.d.).

3.2.2. Grupos Heterogéneos em Educação Pré-Escolar

Perante a abordagem das grandes vantagens da existência de grupos heterogéneos em salas de jardim de infância, torna-se importante compreender de que forma pode a organização dos grupos segundo a heterogeneidade etária influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Conforme é defendido por Roldão (2008), "o desenvolvimento é um processo complexo, continuado, interactivo [sic] e nunca terminado" (p. 177) e que incide sobre determinadas "bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos [sic] físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais" (Portugal, 2008, p. 33).

A prática pedagógica desenvolvida ao longo da PPS II, permitiu reconhecer determinadas áreas de desenvolvimento capazes de influenciar o desenvolvimento das crianças quando incluídas em grupos heterogéneos. Neste sentido, é possível destacar áreas como a autonomia, o desenvolvimento motor, da linguagem/comunicação e o desenvolvimento social.

Neste sentido, desde tenra idade que a criança "é potencialidade de crescimento ou desenvolvimento" (Muraro, 2015, p. 33), tornando-se crucial que se mantenha o respeito pelo ritmo de desenvolvimento de cada criança mas, igualmente, a consciência de que as mesmas necessitam de conquistar autonomia e independência. Assim, é esperado que as crianças desenvolvam "sentimentos de confiança em relação ao seu mundo" (Portugal, 2008, p. 46) podendo o contacto com outras crianças, especialmente de diversas idades, ser vantajoso, uma vez que o trabalho colaborativo, por outras palavras, "o espírito colaborativo, substitui o competitivo, tão natural em grupos heterogéneos" (Costa, 2015, p. 24).

O desenvolvimento motor é, igualmente uma das áreas de desenvolvimento que se encontra em constante transformação e mudanças físicas que evoluem

significativamente ao longo do crescimento das crianças (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes, 2007, citados por Marreiros, 2013, p. 33). À medida que crescem, as crianças conquistam capacidades motoras cada vez mais complexas e tornam-se capazes de realizar tarefas mais específicas e de forma cada vez mais autónoma o que permite, igualmente uma melhor exploração do meio que as rodeia. Os grupos heterogéneos com crianças de faixas etárias distintas, contribuem para o desenvolvimento motor, a interação entre crianças mais velhas e mais novas sendo que estas últimas têm a oportunidade de aprender, com as mais experientes, competências motoras cada vez mais complexas (Rasmussen, 2005).

Em termos do desenvolvimento da linguagem/ comunicação, esta reflete-se como uma das áreas de grande destaque ao longo do crescimento das crianças. Segundo Roncato e Lacerda (2005), a linguagem e comuniação desenvolvem-se progressivamente "no fluxo das interlocuções, mas a criança, a depender do ambiente no qual está inserida, pode ser mais ou menos estimulada a entrar em contato com essa linguagem" (p. 216). Assim, nos contextos educativos, é dada a possibilidade às crianças de interagir e conviver com outras e de desenvolver as suas competências linguísticas e capacidades de discurso que podem vir a ser fortalecidas através do contacto entre crianças de idades diferentes (Katz, s.d.).

Finalmente, no que concerne ao desenvolvimento social, Portugal (2008) defende que a competência social "está na base dos comportamentos de cooperação" (p. 56), numa relação de parceria entre pares, o que permite uma aprendizagem mais rica que terá um maior impacto se o contacto for entre crianças de diferentes idades, uma vez que terão oportunidades para conviver com outras crianças e vivenciar, assim, diferentes experiências entre si que contribuirão para o desenvolvimento das suas aptidões sociais.

3.2.3. Papel do Educador de Infância

Ao longo do desenvolvimento das crianças, o papel do educador de infância e as aprendizagens que este proporciona são fundamentais à construção pessoal das mesmas. No decorrer da sua prática profissional, o educador deve promover este desenvolvimento considerando todo o grupo de crianças que acompanha mas, igualmente, cada criança de forma singular, respeitando a individualidade de cada uma. Assim, "independentemente da composição do grupo "o Educador deverá ter como sua maior preocupação conhecer as crianças com que interage, de modo a

adequar a sua ação pedagógica às características individuais presentes na sala de atividades assim como ao grupo" (Ventura & Simões, 2015, p. 291), sendo essencial reconhecer em cada criança as suas características, interesses, potencialidades, capacidades e fragilidades.

Tendo em conta a particularidade que os grupos heterogêneos apresentam, torna-se clara a exigência do trabalho pedagógico de um educador de infância pois são diversos os aspetos que requerem a atenção do mesmo e que determinam todo o funcionamento do grupo. Neste sentido, um dos aspetos que é destacado por Katz (s.d.) e que é, naturalmente, proporcionado às crianças quando estas pertencem a grupos heterogêneos em termos de idade é a interação entre pares, defendendo a autor a relevância do incentivo e da motivação por parte do educador de infância em promover o contacto entre as crianças e o sentido de entreajuda entre as mesmas ao longo de todo o processo de aprendizagem de forma a que a esta aconteça mutuamente.

Adicionalmente, também Machado e Simões (2015), se debruçam sobre o papel do educador de infância quando responsável por grupos heterogêneos em termos etários. As autoras, reforçam a relevância da atenção individualizada a cada criança considerando as suas diferenças e características próprias ao afirmarem que "ao educador cabe a difícil tarefa de gerir todas estas diferenças e particularidades objetivando a igualdade de oportunidades, a aprendizagem plena e o envolvimento de todos, sem exceção" (p. 203). Da mesma forma, Ventura e Simões (2015), partilham o mesmo ponto de vista defendendo a diferenciação pedagógica ao considerarem que a ação pedagógica do educador deve ser adequada consoante as características pessoais das crianças.

De acordo com Rasmussen (2005), o trabalho com grupos heterogêneos implica ter atenção sobre determinados aspetos da prática pedagógica do educador, como "the amount of time involved in designing and preparing activities for a mixed-age group" (p. 2). A mesma autora afirma, inclusive, ser importante que o educador de infância, quando responsável por estes grupos, organize o ambiente educativo de maneira a que as crianças possam explorar e aprender segundo as suas próprias escolhas e interesses potenciando, assim, aprendizagens mais significativas.

Contudo, independentemente das formas de composição do grupo de crianças, é essencial que o educador mantenha o rigor em todos os aspetos que dizem respeito à organização do ambiente educativo de forma a tornar possível um processo de

aprendizagem complexo e diversificado, bem como uma maior oportunidade de exploração por parte das crianças. Cabe, inclusive, ao educador criar oportunidades para que as crianças possam ser reconhecidas como agentes ativos no seu próprio processo de aprendizagem e para que possam aprender umas com as outras.

3.3. Roteiro metodológico e ético

A problemática que conduziu à realização desta investigação centra-se nas conceções e práticas que diferentes educadoras de infância apresentam acerca de grupos heterogéneos em termos etários. De forma a dar início à investigação, foi necessário definir a natureza e o método mais adequado a ser adotado tendo em consideração a particularidade do tema em questão.

Neste sentido, atendendo à problemática definida - "Conceções de educadoras sobre o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos - entre os três e os seis anos" -, de cariz descritivo e qualitativo, optou-se por se realizar uma investigação de natureza **qualitativa**, isto é, que decorre de um meio natural e que valoriza a compreensão e interpretação dos factos ao invés de uma perspetiva maioritariamente quantitativa (Campos, s.d.). Por outras palavras, Ribeiro (2008) afirma que

O estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto, se preocupa em retratar a perspectiva [sic] dos participantes, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (p. 133).

Uma vez focada a investigação num caso específico e concreto, foi inicialmente pensada a realização de uma investigação através de um estudo de caso. Segundo Meirinhos & Osório (2010) o referido método apresenta natural aproximação à investigação qualitativa e características como "o seu carácter holístico, o contexto e a sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante" (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52).

Contudo, e tendo em consideração as intenções do estudo, a hipótese foi repensada e optou-se por se realizar um **estudo exploratório**. Este, é aconselhável quando o próprio investigador pretende que a sua investigação conduza à generalização de conhecimentos, permitindo uma melhor compreensão sobre o tema em estudo (Pereira & Flores, 2012, p. 539). Os responsáveis pela investigação têm, então, a oportunidade de aprofundar o tema de estudo da sua investigação, tornando-a mais abrangente e descritiva. Por outro lado, o estudo exploratório permite, inclusive, obter ao longo do estudo explicações e melhor compreensão acerca de determinados fatores (Fagundes, 2014, p. 514). Neste sentido, foi com o intuito de tornar a presente investigação mais enriquecedora e complexa, que o estudo exploratório revelou ser o mais pertinente envolvendo um conjunto de profissionais correspondentes a dois contextos socioeducativos distintos, tornando possível conhecer as conceções e práticas de educadoras de infância que desempenham as suas funções em instituições IPSS e públicas. Deste modo, no que diz respeito aos participantes do presente estudo, tendo em conta a especificidade do tema, apenas se revelou pertinente considerar educadoras de infância.

No que concerne às técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados no presente estudo, apenas existiu foco sobre a técnica da entrevista semiestruturada, com recurso a um guião (cf. Anexo E) e, por outro lado, considerou-se a análise de conteúdo para a análise dos dados recolhidos (cf. Anexo H). No entanto, considerando o tema em questão e os participantes da investigação, considerei a técnica referida como a mais adequada e pertinente para a obtenção dos dados e a análise de conteúdo como a melhor forma de análise.

Segundo Simões e Sapeta (2018) a entrevista caracteriza-se como "uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e na compreensão do ser humano" (p. 45) o que se reflete na proximidade que, normalmente, se estabelece entre entrevistador e entrevistado. Ribeiro (2008) salienta, ainda, a pertinência da entrevista no que respeita à sua relevância relativamente à obtenção de informações úteis e significativas relacionadas com o tema em estudo e ao conhecimento acerca de "atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento" dos entrevistados (p. 141).

Relativamente à análise de conteúdo, esta é fundamental no processo de análise dos dados obtidos. A mesma subentende a realização de uma análise categorial que requer que se proceda ao "desmembramento do texto em unidades, em

categorias segundo reagrupamentos analógicos" (Bardin, 1997, p. 153). Assim, para análise dos dados obtidos nas entrevistas, foi realizada uma tabela categorial onde constam reunidas as informações de cada educadora entrevistada, organizadas segundo temas, categorias, subcategorias e unidades de registos e contexto.

Considerando a elaboração de todo o trabalho, incluindo a investigação a ser realizada com as crianças, as mesmas que assumem um papel fulcral ao longo de todo o processo investigativo, é importante não descuidar do carácter ético a ter em conta. Assim, é fundamental que um educador, ao exercer o seu papel de investigador, aja "na observância de um conjunto de princípios de natureza moral" (Caetano & Silva, 2009, p. 50) e desenvolva "um conjunto de pressupostos éticos estratégicos" (Fernandes & Tomás, 2011, p. 9).

Posto isto, de forma a assegurar o respeito pela ética na investigação, procedi à elaboração de um roteiro ético (cf. Anexo F) tendo como pilares um conjunto de princípios éticos e deontológicos a serem respeitados ao longo da investigação.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

3.4.1 Apresentação dos resultados

De forma a responder à questão principal "Qual a relevância do trabalho pedagógico com grupos heterogéneos em termos etários?", apresentarei, de seguida, os dados recolhidos através da aplicação de entrevistas a seis educadoras de infância selecionadas para a amostra, nomeadamente três de cada dois contextos distintos, designadamente uma IPSS (educadoras A, B e C, uma das educadoras exerce, atualmente e somente, funções de coordenadora pedagógica) - educadoras na organização educativa onde foi realizada a PPS II - e o sistema educativo público (educadoras D, E e F), cujas transcrições se encontram em anexo (cf. Anexo G).

As entrevistas foram aplicadas às seis profissionais presencialmente (três educadoras) e por videoconferência (três educadoras), sendo que a forma como foi aplicada a entrevista a cada educadora dependeu da opção escolhida por si. O facto de a entrevista ter sido realizada considerando diversos contextos prende-se com o intuito de perceber se são reconhecidas diferenças entre estes. Com o término da aplicação das entrevistas, procedeu-se à realização da análise de conteúdo (cf. Anexo

H) através da elaboração de uma tabela que organiza as informações recolhidas segundo temas, categorias, subcategorias e unidades de registo e de contexto.

Assim, no processo de construção da tabela referente à análise de conteúdo, foi possível expor as informações recolhidas com a realização das entrevistas e identificar dois principais temas decorrentes das mesmas, nomeadamente i) **caracterização pessoal** e ii) **grupos heterogéneos**, bem como em categorias que serão apresentadas no quadro que se segue em baixo.

Tabela 1. Categorias e subcategorias dos temas em análise

| Temas | Categorias | Categorias |
|-------------------------------|-------------------|---|
| Caracterização Pessoal | | Formação inicial |
| | | Percurso profissional |
| Grupos Heterogéneos | | Abordagem Pedagógica |
| | | Formação de grupos heterogéneos |
| | | Conceção acerca dos grupos heterogéneos |
| | | Valorização dos grupos heterogéneos |
| | | Prática pedagógica |

Por outro lado, com a continuação da análise das entrevistas, perante os dois temas constituídos, viu-se possível a divisão destes e das respetivas categorias, em subcategorias que serão, de seguida, apresentados tendo em conta os dois temas delineados.

Tabela 2. Caracterização Pessoal - Educadoras de Infância

| Tema | Categorias e subcategorias | Categorias | Subcategorias |
|-------------------------------|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Caracterização Pessoal | | Formação inicial | Habilitação académica |
| | | Percurso profissional | Tempo de serviço |
| | | | Valências |

Tal como apresentado no quadro acima (cf. Tabela 2), as informações partilhadas pelas educadoras entrevistadas, permitiram realizar uma primeira abordagem à caracterização pessoal destas. Assim, constatou-se que relativamente às educadoras pertencentes à IPSS, estas têm como formação base o bacharelato e a licenciatura, enquanto as educadoras do contexto público, para além da licenciatura, concluíram também o mestrado na área da Educação de Infância. Ao analisar o percurso profissional das educadoras, verificou-se que no que respeita ao tempo de serviço destas, este varia entre os 20 e os 40 anos, sendo que duas educadoras (educadoras D e F) ocupam, igualmente, o cargo de coordenadora, existindo, ainda, duas profissionais que exercem e já exerceram, funções de diretora, nomeadamente as educadoras B e F, respetivamente. Por outro lado, foi mencionado pelas educadoras A e F que já trabalharam segundo as valências de creche e jardim de infância, tendo, inclusive, a educadora A trabalhado em contexto de ATL.

Considerando o segundo tema que emergiu da análise das entrevistas - os **grupos heterogéneos** -, e partindo das categorias apresentadas no primeiro quadro (cf. Tabela 1), foi possível definir novas subcategorias que serão, também, apresentadas no quadro que se segue, (cf. Tabela 3).

Tabela 3. Grupos Heterogéneos

| Categorias e subcategorias Tema | Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
|------------------------------------|---|--|---|
| Grupos Heterogéneos | Abordagem pedagógica | Responsabilidade por grupos heterogéneos | - "Já trabalhei com grupos heterogéneos (A)" |
| | | Formação dos grupos heterogéneos | - "experimentar os grupos heterogéneos" (B) |
| | Conceção acerca dos grupos heterogéneos | Heterogeneidade | - "... é termos as diferentes faixas etárias em presença..." (D) |
| | Valorização dos grupos heterogéneos | Perspetivas pessoais | - "...são um grande desafio para a educadora..." (D) |
| | | Benefícios | - "Beneficiam muito em todas as áreas de conteúdo" (B) |
| | | Potencialidades | - "...o desenvolvimento é espetacular, da autonomia, da independência pessoal, a forma como eles interagem, como se respeitam..." (D) |
| | | Fragilidades | - "...fragilidades eu só as vejo nos educadores..." (B) |

| | | | |
|--|----------------------|-----------------------------------|---|
| | Práticas Pedagógicas | Adoção de estratégias | - "... uma estratégia é um bocadinho adaptada a cada idade..." (A) |
| | | Organização do ambiente educativo | - "...organizado com muita intencionalidade de as crianças serem livres, autónomas e responsáveis..." (B) |

Neste sentido, no que respeita ao segundo tema, **grupos heterogéneos**, a primeira categoria criada - **abordagem pedagógica** - levou à seleção de duas subcategorias, nomeadamente **responsabilidade por grupos heterogéneos** e **formação dos grupos heterogéneos**. Assim, no que respeita à primeira todas as educadoras afirmaram estar a trabalhar, atualmente, com grupos heterogéneos - "*Sim, praticamente desde sempre*" (educadora D) - (exceto a educadora B, que exerce de momento funções de coordenadora e diretora). Quando questionadas acerca de como surgiu a **formação dos grupos heterogéneos** na organização socioeducativa onde, atualmente, trabalham, foram diversas as razões apresentadas, tais como a iniciativa por "*experimentar os grupos heterogéneos*" (educadora B); por necessidade da organização (educadoras C e E); por valorização e reconhecimento dos grupos heterogéneos (educadoras D e E) e por respeito aos critérios necessários, relativamente à rede pública - entrada prioritária de crianças de 5 anos - (educadora F).

No que diz respeito à categoria **conceção acerca dos grupos heterogéneos** e subcategoria **heterogeneidade**, foi possível apurar diferentes perspetivas entre as educadoras como a existência de "*diferentes faixas etárias em presença*" (educadora D), havendo, ainda, o ponto de vista de que todos os grupos são heterogéneos (educadora B e F), uma vez que a heterogeneidade pode estar, igualmente, associada a questões de género e características próprias da criança (educadora D).

Posteriormente, foi definida como categoria a **valorização dos grupos heterogéneos** e quatro subcategorias a ser mencionadas de seguida. Assim, relativamente às i) **perspetivas pessoais**, é defendido que em termos de "*conhecimentos, desenvolvimento, aprendizagem*", 1 ano de intervalo entre idades reflete uma grande diferença (educadora A) no desenvolvimento de cada criança, uma vez que cada criança tem o seu ritmo e estágio de desenvolvimento próprio. Ademais, é destacado, inclusive, pela educadora E, que este tipo de grupos são significativamente benéficos para as crianças, "*em especial para as mais novas*".

Quando questionadas acerca de considerarem se existem ii) **benefícios** no trabalho com grupos heterogéneos, a opinião foi unânime entre todas as educadoras que acreditam que as crianças "*beneficiam muito em todas as áreas de conteúdo*" (educadora B), sobretudo pelo facto destas terem a oportunidade de aprender umas com as outras, sobretudo as mais novas com as mais velhas. Posteriormente, na mesma linha de pensamento, as educadoras mencionaram inúmeras **potencialidades**, sendo destacados aspetos como a "*troca/ interação (...) cooperação (...) entreajuda*" (educadora A); o desenvolvimento a nível da "*formação pessoal e social*" (educadora C); melhorias "*a nível da linguagem*" (educadora C) e comunicação; bem como impacto no desenvolvimento da "*autonomia [e] independência pessoal*" (educadora D).

Relativamente às **fragilidades**, duas educadoras visionam "*essencialmente potencialidades*" (educadora A), realçando apenas benefícios e potencialidades dos grupos heterogéneos. Contudo, as educadoras B, C, D e F identificam vulnerabilidades, essencialmente por parte do educador e número de crianças que compõem o grupo. Assim, são levantadas pelas educadoras fragilidades como "*dividir grupos [e] não potenciar*" o desenvolvimento das crianças (educadora B); o facto de os "*grupos serem, sobretudo, [compostos por] crianças mais pequeninas*" (educadora F) e ainda, a perspetiva de que o educador se depara com "*mais trabalho (...) essencialmente físico*" (educadora F). Para além disto, é defendido pelas educadoras ser necessário existir "*um grupo equilibrado em termos de idades*" (educadora C), na medida em que "*idealmente [este] não deveria ter mais do que 15, 18 crianças*" (educadora D), tornando possível que exista um maior acompanhamento a cada criança e documentação necessária e adequada.

A última categoria defenida, **práticas pedagógicas**, conduziu à elaboração de duas subcategorias, nomeadamente a **adoção de estratégias** e **organização do ambiente educativo**. No que concerne às **estratégias** que as educadoras adotam ao longo da sua prática, considerando o trabalho com grupos heterogéneos, surge a referência a diversas estratégias algumas em comum entre as diferentes profissionais. Assim, segundo as educadoras, as estratégias são "*adaptada[s] a cada idade*" (educadora A); "*não dividir grupos*" (educadora B); "*ter materiais que sejam apelativos a todas as idades*" (educadora C) e inclusive, "*respeitando cada um como ele é*" (educadora D). Assim, averiguou-se que as educadoras recorrem a semelhantes estratégias para gerir os grupo de crianças e que consideram, ainda, essencial

"conhecer (...) observar (...) escutar (...)", procurar fazer "um percurso individualizado" (educadora D).

No que respeita à **organização do ambiente educativo** constataram-se algumas semelhanças mas, igualmente, perspetivas distintas em relação à mesma questão. Neste sentido, todas as educadoras demonstraram atribuir enorme relevância à organização do ambiente educativo, na medida em que este "*tem que ser organizado com muita intencionalidade*" (educadora B). Para que seja garantido um ambiente educativo adaptado e adequado a grupos compostos por diferentes idades, é essencial, segundo as educadoras, que este seja "*organizado em áreas (...) devidamente identificadas (...) não estanques, nem são permanentes*" (educadora D). Por outro lado, defendem a necessidade de existirem "*jogos ou materiais que sejam facilmente explorados por crianças de 3, 4 e 5 anos*" (educadora F), permitindo que estes sejam utilizados segundo as capacidades de cada criança. Ademais, algo que é também referido, essencialmente, pela educadora B, está relacionado com a dimensão da autonomia, sendo que a educadora defende ser importante construir um ambiente educativo capaz de potenciar oportunidades para que as crianças sejam livres e autónomas, ao nível do pensamento, escolhas e decisões. Importa, ainda, destacar que a afirmação da educadora A, que revelou preparar o ambiente educativo em conjunto com as crianças, de forma a que estas participem de forma ativa no seu processo de desenvolvimento.

Ainda associado à organização do ambiente educativo, as opiniões revelaram-se unânimes, entre todas as educadoras, quanto à organização das rotinas ao afirmarem que os "*momentos da rotina são todos iguais*" (educadora F), não existindo distinções entre crianças ou faixas etárias nos momentos do dia a dia, à exceção do momento da sesta em que as crianças mais novas se ausentam para dormir ou, como destacado pela educadora B, em momentos de trabalho de projeto em que as crianças têm a oportunidade de decidir se participam ou não. Por outro lado, é destacado pela educadora D, a importância destes momentos serem feitos conjuntamente, pois ajudam as crianças a prever determinados momentos do dia, a sentir segurança, bem como estabilidade.

3.4.2. Discussão dos resultados

Após a apresentação dos dados obtidos através da entrevista realizada às seis profissionais de educação, procede-se à discussão dos mesmos. Importa, acima de tudo, incidir sobre o segundo tema definido aquando da análise dos dados, nomeadamente, os **grupos heterogéneos**, relacionando com os objetivos delineados para a investigação.

Assim, ao analisar as entrevistas às seis profissionais de educação, destacaram-se de imediato diferenças ao nível de tempo de serviço com grupos heterogéneos, na medida em que ao comparar os dois contextos em causa, torna-se claro que as educadoras pertencentes ao contexto de IPSS, apenas começaram a trabalhar com grupos heterogéneos mais tardiamente, em comparação com as educadoras do contexto público, sendo que as razões responsáveis pela mudança estão relacionadas com questões de desafios e oportunidade de experimentar o trabalho pedagógico com grupos multietários e, inclusive, como opção pedagógica. Adicionalmente, tal como demonstrado na apresentação dos resultados, foram várias as razões apontadas para a formação dos grupos heterogéneos e que revelaram estar relacionadas com a frequência da existência deste tipo de formação de grupos na rede pública em comparação com outros tipos organizacionais. Todavia, é igualmente defendido por Lemos (2001) que a formação de grupos heterogéneos pode, também, estar relacionada com razões administrativas ou pela opção de seguir um específico modelo pedagógico.

Com a análise das entrevistas, foi possível responder ao primeiro grande objetivo, nomeadamente **caracterizar as conceções das educadoras sobre o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos**. Assim, ao verificar as respostas das profissionais face à definição de grupos heterogéneos, pode constatar perspetivas distintas, mas, ainda assim, com especial foco sobre a presença de diferentes faixas etárias num mesmo grupo de crianças - pelo menos um ano de diferença (Katz, Evangelou e Hartman, 1990). Por outro lado, pode verificar que entre as educadoras, há quem defenda que todos os grupos são heterogéneos, sendo apresentados os argumentos de que cada criança é única, devendo ser respeitados os seus ritmos e interesses, e que a heterogeneidade não deve apenas considerar o fator idade, mas sim outras dimensões como o género, uma vez que "a infância como categoria social marcada pela heterogeneidade, não pode ser definida apenas por critérios etários"

(Prado, 2012, p. 167). Em comum, entre as educadoras, verificou-se que estas definem grupos heterogéneos como sendo, igualmente, desafiantes e benéficos para todas as crianças, desde as mais novas às mais velhas, sendo que tais benefícios verificam-se a níveis emocionais, sociais e cognitivos. Neste sentido, através dos discursos das educadoras face à definição dos grupos heterogéneos em termos etários, foi possível compreender a relevância que as mesmas atribuem ao trabalho pedagógico com estes grupos.

Adicionalmente, foi igualmente possível de constatar o facto de ter verificado que todas as educadoras assumirem como benéfico o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos, bem como as vantagens que estes apresentam para todas as crianças, tendo existido aspetos reafirmados pelas educadoras, quer na IPSS, quer no sistema educativo público. Segundo as educadoras, o facto de as crianças puderem interagir, observar e conviver com crianças de idades distintas, traduz-se como uma fonte de aprendizagem para cada uma delas, quer seja a sua idade (Hallion, 1994), o que torna evidente que para as profissionais as crianças mais novas beneficiam amplamente deste modo de organização de grupos. Assim, segundo as educadoras e tendo, igualmente, em conta o que foi observado ao longo da prática, as crianças têm a oportunidade de aprender, através do papel de modelo e elemento de referência que as crianças mais velhas assumem (Rasmussen, 2005), a serem mais autónomas, a desenvolver as suas competências sociais (Lemos, 2001) e a aprimorar as suas capacidades comunicativas (Katz, s.d.). Por outro lado, as crianças mais velhas, podem vir a ser, gradualmente, mais responsáveis, podem aprender a adequar e melhorar o seu discurso e linguagem, e a interagir sob entreaajuda e cooperação (Hallion, 1994). Ademais, constatei que é ainda notável, para a grande parte das educadoras, a enorme influência sob a área de formação pessoal e social de todas as crianças.

A realização da entrevista às educadoras permitiu reconhecer, inclusivamente, diversas potencialidades e fragilidades dos grupos heterogéneos. Revelou-se, então, evidente que as educadoras atribuem consideravelmente mais potencialidades do que fragilidades no trabalho pedagógico com grupos heterogéneos a diferentes níveis dado que estes são tão benéficos tanto para as crianças como para os adultos que destas cuidam (Katz, s.d.; Hallion, 1994; Gray, 2011), que vêm possível a aprendizagem e desenvolvimento em cooperação. Neste sentido, é notório que para as educadoras que a opção pedagógica por grupos heterogéneos em termos etários é visivelmente

proveitosa e enriquecedora para o desenvolvimento das crianças, sobretudo no que concerne à independência pessoal, relações sociais e capacidades comunicativas, capacidade de cooperação (Rasmussen, 2005; Katz, Evangelou & Hartman, 1989; Hallion, 1994; Gray, 2011). Assim, através da observação, ao longo da prática, pude, então, apurar que as crianças mais velhas apoiavam bastante as mais novas em diversas tarefas do dia a dia e estas já revelavam vontade em realizar algumas autonomamente. Por outro lado, era possível observar as crianças de diferentes idades a conviver umas com as outras nos momentos de brincadeira livre. Ademais, ao comunicarem, as crianças mais velhas revelavam capacidade de adequação do discurso para com as mais novas.

No que respeita às fragilidades, pude averiguar que as educadoras que defendem existir fragilidades relativamente ao trabalho com grupos heterogêneos, apontam-nas diretamente para o papel e ação do próprio educador de infância, que acaba por ter um trabalho mais exigente (Hallion, 1994; Teixeira, et al, 2011). De acordo com Katz (s.d.), é fundamental que o adulto promova e incentive a relação entre todas as crianças, permitindo que as mais velhas auxiliem as mais novas ao longo do seu processo de aprendizagem e que estas procurem as mais velhas para interagir e aprender (Katz, s.d.). Porém, e como demonstrado na análise dos dados, compreende-se que o número de crianças que compõem o grupo é, também, uma fragilidade reconhecida, dado que pode influenciar a ação pedagógica do educador e afetar a devida atenção individualizada para com cada criança. Uma vez mais, entre os dois contextos, identificaram-se respostas semelhantes entre as diferentes educadoras, existindo em comum a perspetiva de que as fragilidades se encontram mais centradas no adulto.

Finalmente, a realização da entrevista às profissionais permitiu conhecer as práticas educativas das mesmas, tornando possível responder ao segundo grande objetivo, **identificar práticas educativas de educadoras de infância no trabalho pedagógico com grupos heterogêneos**. Desta forma, pude constatar distintas estratégias adotadas pelas educadoras ao longo das suas práticas educativas com grupos heterogêneos, sendo várias as opções pedagógicas que podem ser selecionadas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pertencentes a grupos heterogêneos, tais como não dividir o grupo, incentivar as crianças mais velhas a ajudar as mais novas em tarefas diárias, mas inclusive a autonomia, promover a partilha, cooperação e interações entre as crianças, valorizar

os interesses destas (Rasmussen, 2005). Assim, revela-se essencial o educador garantir o respeito pela individualidade e ritmo de cada criança, devendo o mesmo corresponder aos interesses e necessidades de cada uma e promover a diferenciação pedagógica. Por fim, foi possível perceber que na perspectiva de todas as educadoras, em salas de grupos etários distintos, a organização do ambiente educativo - espaço, materiais e rotinas - é, igualmente, fundamental e deve ser preparado em conformidade com as características do grupo e interesses das crianças, bem como adaptado às diferentes faixas etárias que compõem o grupo podendo, assim, as crianças, explorar o espaço e os materiais livremente e de acordo com as suas capacidades. Por outro lado, constatei que, em comum, todas as educadoras defenderam estabelecer uma rotina semelhante para todas as crianças, não existindo distinção, exceto quando parte do grupo se ausenta para dormir a sesta.

Em suma, com o término da investigação, analisando os seus principais objetivos e tópicos relevantes que se desencadearam e tendo em consideração as afirmações das educadoras e os autores de referência, torna-se possível afirmar que os grupos heterogêneos assumem, atualmente, enorme relevância em termos pedagógicos. Neste sentido, a opção pedagógica pela formação de grupos segundo a heterogeneidade etária é cada vez mais reconhecida e valorizada pelos profissionais de educação, devido às vantagens e benefícios proporcionados às crianças, desde as mais novas às mais velhas (Katz, s.d.). Desta forma, de modo geral, apercebi-me de que para as educadoras, os grupos heterogêneos contemplam não apenas grupos de crianças compostos por diferentes faixas etárias como, também, heterogeneidade de género e número. Adicionalmente, a perspectiva de que todos os grupos são heterogêneos foi também considerada fundamental, uma vez que é necessário ter consciência de que todas as crianças têm direito à sua individualidade e de ver respondidas as suas necessidades e interesses pessoais. A análise das entrevistas, permitiu-me, assim, compreender a percepção de cada profissional acerca dos grupos heterogêneos e as suas potencialidades e fragilidades e reconhecer perspectivas distintas relativamente ao trabalho pedagógico com estes grupos. Tornou-se evidente que os grupos compostos por crianças de idades distintas favorecem o desenvolvimento das crianças quer a diferentes níveis, como i) autonomia e independência pessoal, ii) sentido de ajuda e cooperação, iii) relações sociais, iv) capacidades comunicativas e discursivas. Educadores têm, então, a importante tarefa de criar oportunidades para que as crianças, independentemente da idade, interajam

entre si, mas que estas também vejam possível o respeito pelos seus interesses e ritmos pessoais.

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

|' '' | | ''

Finalizado o período de estágio, é o momento de refletir perspetivando o percurso que realizei ao longo destes últimos anos. Farei, portanto, uma reflexão realçando os aspetos mais significativos da minha aprendizagem considerando os dois contextos onde intervi, creche (PPS I) e pré-escolar (PPS II), fortemente benéficos para a construção da minha profissionalidade.

"A construção da identidade profissional se constrói desde a formação inicial, através das várias experiências de iniciação à prática profissional, vividas pelo estudante futuro educador" (Craveiro, 2016, p. 38). Neste sentido, ao longo destes anos, tive a oportunidade de vivenciar novas e importantes experiências essenciais à minha formação inicial que para além de me permitirem estar mais próxima da profissão, contaram com o apoio de profissionais experientes que me guiaram e transmitiram conhecimentos fundamentais à prática pedagógica inerente à profissão de educadora de infância.

O certo é que "formar educadores capazes de justificar a sua intervenção educacional e de organizar experiências significativas . . . é uma tarefa complexa e desafiadora" (Portugal, 2009, p. 18). Contudo, para me auxiliar neste sentido, no decorrer de ambos os estágios, tive o privilégio de ser acompanhada e supervisionada por duas educadoras experientes, para além das minhas supervisoras. Apesar de existir uma diferença significativa de anos de serviço - a educadora de creche com, aproximadamente, 10 anos de experiência e a educadora de JI com mais de 30 anos de serviço, a influência das mesmas foi significativa. Assim, o percurso e as experiências vividas com as educadoras de ambas as valências foram desafiantes e enriquecedoras para a minha formação, uma vez que para além das duas profissionais me terem proporcionado aprendizagens distintas, pois eram responsáveis por valências diferentes, foram desde o início, por mim consideradas, referências e exemplos a seguir no que respeita à postura, práticas e estratégias adotadas que tenciono seguir no futuro, como a promoção de autonomia, o respeito pelo ritmo de cada criança, saber escutar a criança e valorizá-la em todos os sentidos.

Em ambas as valências, um cuidado inicial e pretensão que sempre tive, quer em creche quer em pré-escolar, foi o estabelecimento de relações fortes e afetivas com as crianças desde os primeiros dias de estágio, mantendo a postura até ao término dos mesmos. Assim, desde o início que procurei aproximar-me das crianças e envolver-me afetivamente com estas, procurando uma relação sólida e segura. Conquistá-las afetivamente, permitiu-me não só fortalecer a relação criança-adulto

como elevar a minha confiança ao longo da minha prática. As próprias crianças, relevaram-se ao longo do tempo, mais confortáveis com a minha presença e mais predispostas a interagir e colaborar comigo, o que facilitou a minha intervenção e a promoção de aprendizagens, uma vez que "a qualidade da relação que o educador é capaz de estabelecer com a criança influencia a qualidade do desenvolvimento" da mesma (Dias, Correia & Marcelino, 2013, p. 15).

"(...) A9 - Raquel, também vais desenhar o 'Cuquedo'?"

Raquel - Não sei... Tu queres que eu desenehe?

A9 - Sim, eu acho que tu podias desenhar!

Raquel - Então muito bem! Também vou desenhar o 'Cuquedo!' Vou buscar uma folha e sentar-me aqui com vocês!" (Registo Diário Nº 4, 04-12-2020)

Assim como foi essencial valorizar as relações com as crianças, foi, igualmente, fundamental estabelecer relações fortes, baseadas em confiança, segurança, cooperação e disponibilidade, com os restantes intervenientes dos respetivos contextos socioeducativos (equipas educativas e famílias) que foram elementos indispensáveis ao meu processo de aprendizagem. Assim, todo o apoio e acompanhamento que recebi por parte da equipa educativa foi determinante em ambos os estágios. Em pouco tempo, senti-me integrada e envolvida nos grupos, bem como à vontade para desenvolver com o mesmo o que eu considerava necessário para que as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento fossem significativos. Em ambos os contextos, foram diversos os conhecimentos que me foram transmitidos e que levo como bagagem construtiva para o meu futuro como educadora de infância, sendo que destaco o trabalho em parceria, o respeito por diferentes opiniões e pontos de vista, a partilha de experiências e tarefas, sendo estes aspetos que se mantiveram presentes desde o início à conclusão dos estágios.

"(...) A aula de ginástica terminou e estou, juntamente com a educadora a distribuir os bibes para que as crianças os vistam." (Registo Diário Nº 2, 11-12-2020)

Neste sentido, o trabalho em equipa foi sempre um dos pilares da minha prática e uma das dimensões valorizadas por mim, pois como defendem Leite e Pinho (2016), "o recurso ao trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes . . .

contribuiria para melhorar a aprendizagem" das crianças (p. 71). Ao longo de ambos os estágios, esta relação em parceria com ambas as equipas educativas permitiu que fossem feitas, de forma natural, partilhas e troca de informações que, gradualmente, contribuíram para a minha adaptação à equipa, ao grupo e às rotinas da sala. Importa referir que o facto de ter conquistado a confiança das crianças e ter agido, simultaneamente, em conformidade com a forma de trabalhar das equipas educativas, permitiu que estas acabassem por me considerar um dos adultos de referência, vindo ao meu encontro diversas vezes à procura de interação, de auxílio ou de demonstrações de afeto.

No que respeita à relação com as famílias, ousou afirmar que, apesar da pandemia viral que o país atravessa e que teve grande influência em ambas as práticas, considero que consegui aproximar-me das mesmas e estabelecer relações positivas e de confiança, porém, com abordagens distintas na relação com as famílias de cada contexto no que respeita a determinados aspetos.

Assim, em creche, para além do contacto com as famílias no momento do acolhimento e, por vezes, na despedida, foi-me dada a oportunidade de acompanhar duas reuniões de pais que me permitiram compreender melhor a relação existente entre equipa educativa-famílias, a gestão adotada pela educadora ao longo das reuniões, os temas abordados, as questões levantadas pelas famílias, bem como as preocupações demonstradas pelas mesmas. Vivenciar tal experiência, observando e escutando cada intervenção dos diversos elementos, contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos e estratégias que, certamente, me serão úteis e benéficos para o meu futuro. Por sua vez, no contexto pré-escolar, além da minha presença no momento do acolhimento, fundamental à aproximação das famílias, destaco as sessões online realizadas, em período de confinamento, às quais tive a oportunidade de assistir e que me permitiram manter relações próximas com as famílias e conhecê-las melhor através da comunicação, ainda que de forma distante.

"(...) Passo pela entrada quando vejo A17 a subir as escadas com a mãe. A17 partilha comigo um grande sorriso, assim como a sua mãe que diz bem-disposta, "Olha quem cá está filha, bom dia Raquel, está tudo bem?"." (Registo Diário Nº 1, 13-04-2021)

Todavia, independentemente do contexto, sempre demonstrei confiança perante os pais, disponibilidade, transparência, interesse em estimular a comunicação

e a partilha revelando-me, ainda, confortável não apenas com as crianças mas, também, com os pais. Acima de tudo, penso que ao conquistar as crianças, conquistei, inclusive, as famílias, o que levou à construção de uma relação agradável. Neste sentido, como futura educadora cabe-me ter consciência de que "é necessário que a família e a escola mantenham canais de comunicação e relações de confiança mútua e compreensão" (Mondim, 2005, p. 134), encarando ambos como "contextos aliados e parceiros imprescindíveis" (Loureiro, 2017, p. 104) e, por conseguinte, criando oportunidades para que as famílias tenham uma participação ativa na vida escolar das suas crianças.

Quanto às dificuldades sentidas no decorrer do meu percurso, destaco uma ligeira ausência de assertividade ou receio de agir em determinados momentos, na medida em que não me queria sobrepôr às minhas funções de estagiária. Ainda assim, creio que procurei superar a dificuldade demonstrando, a cada dia, sentido de iniciativa e empenho nas minhas intervenções.

Adicionalmente, algo que me permitiu crescer e evoluir no processo de construção da minha profissionalidade foi a realização de reflexões semanais. Estas obrigavam-me, no melhor dos sentidos, a estar a tenta, a observar, a escutar, a registar e a refletir sobre a minha prática ao longo das semanas. Todos esses procedimentos possibilitaram a busca por temas relevantes associados à educação de infância e que todas as semanas eram distintos e significativos considerando momentos, acontecimentos e interesses manifestados durante a semana. À semelhança das reflexões semanais, também os registos obtidos diariamente foram importantes no decorrer de toda a prática, uma vez que exigiu de mim capacidade de atenção, observação e registo de episódios significativos de cada dia e que, mais tarde contribuíram para a exposição e exemplificação de situações inerentes à minha prática. Assim, quer as reflexões semanais, quer os registos diários foram determinantes para a construção da minha profissionalidade, na medida em que "anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão" (Silva et al., 2016, p. 13).

Ao longo destes anos de formação, algo que sempre nos foi inculcado como fundamental enquanto futuras educadoras, relaciona-se com o interesse e necessidade de investigação. Desta forma, sendo a investigação uma dimensão relevante no que respeita à educação de infância, importa salientar que a realização da mesma contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos, como o contacto com

a metodologia de investigação, o processo de recolha de dados, bem como a análise e a discussão dos mesmos. Dado o interesse pessoal acerca do tema, bem como a relevância, que para mim o mesmo detém, tornam estas aprendizagens ainda mais significativas e constituem-se como bagagens construtivas para o futuro.

Devo salientar que ao longo do meu percurso, e considerando ambas as valências em que intervi, todo o *feedback* que recebi, críticas construtivas, opiniões e sugestões foram extremamente úteis e aceites por mim, sobretudo vindos de profissionais experientes na área. Saber escutar e aceitar tais críticas, permitiram-me refletir sobre a minha própria prática, as minhas escolhas e estratégias e contribuíram para a aprimoração da minha capacidade de autorreflexão útil à compreensão do meu processo formativo e do que posso vir a melhorar ou adaptar no meu futuro como educadora de infância.

Passar pela experiência de intervir em dois contextos distintos foi exigente mas, simultaneamente, enriquecedor para o meu crescimento. No entanto, evidencio a minha experiência em creche como a mais desafiante, uma vez que foi a primeira vez que contactei com grupo de crianças de idades tão pequenas e valorizo o facto de ter superado a etapa com sucesso e satisfeita com o meu percurso.

Defino, então, o meu percurso como uma caminhada que reflete evolução e progresso. No decorrer destes anos, de altos e baixos, as aprendizagens foram contínuas e estou ciente de que termino a minha formação levando comigo um conjunto de conhecimentos essenciais à profissão que me espera e que requer responsabilidade e exigência. Assim, sinto-me determinada a enfrontá-la, assim como os desafios que se seguem e, mantendo-me fiel a mim mesma e aos meus valores, tenciono ser uma educadora de infância atenta, disponível, responsiva, afetiva e confiante, entre outras qualidades necessárias.

Em suma, tenho consciência de que a minha formação não termina por aqui, sendo que terei todos os anos, enquanto Educadora de Infância para descobrir, experimentar, refletir e continuar a aprender atendendo, sempre, ao superior interesse das crianças e ao seu bem-estar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|' '' '| | ''

Após um longo percurso de formação, desafiante e exigente mas seguramente enriquecedor e compensador, termino com a convicção de que me foram fornecidas as bases necessárias para crescer a nível profissional e pessoal, pois sou hoje uma pessoa com certezas da profissão que pretendo seguir e com noção das minhas próprias qualidades, que tenciono manter, e dificuldades que devem ser superadas.

Não tenho dúvidas de que enquanto estagiária, boas e significativas experiências fizeram parte da minha caminhada. Partilhando um pouco da minha experiência como estagiária, defendo que é das melhores iniciativas formativas pelas quais podemos passar, que nos ensina, que nos coloca à prova, que nos desafia e que nos preenche, na medida em que permite que tenhamos um primeiro contacto com a realidade profissional que nos espera.

Porém, apesar da perspetiva positiva e das agradáveis experiências que vivenciamos, é inevitável não sentir uma certa pressão ao longo de todo o percurso, que se reflete na vontade de não falhar; não desiludir; demonstrar sempre o nosso melhor; na capacidade de adaptação; em corresponder às expectativas de quem nos observa e orienta. Contudo, é importante estar ciente de que este é e sempre será um caminho de aprendizagem e de evolução em que iremos falhar e reunir conquistas. Neste sentido, importa realçar a relevância da nossa formação, mais concretamente as práticas profissionais supervisionadas que, de certa forma, nos permitem "experimentar e refletir, individualmente e em grupo de forma construtiva e aberta, sobre aspetos positivos e negativos percebidos" (Portugal, 2009, p. 21). Assim, o período de estágio foi essencial à aquisição de novas aprendizagens e conhecimento de novas práticas pedagógicas, com o auxílio de profissionais competentes na área.

Desta forma, acredito que a minha prática pedagógica também se revelou positiva, devido ao facto de ter sido acompanhada por uma equipa educativa sempre disponível, atenta às minhas preocupações e colaborativa. Todo o ambiente envolvente e a comunicação constante foram essenciais à construção de uma boa relação entre mim e a equipa.

A realização deste estágio, permitiu-me contactar com a metodologia de investigação e desenvolver uma investigação cujo tema suscitou o meu interesse desde o início do estágio. Assim, a sua realização contribuiu para a compreensão de quais as perspetivas de educadoras de infância acerca do trabalho pedagógico com grupos heterogéneos em termos etários e creio que as minhas capacidades investigativas foram sendo aprimoradas e podem, ainda, melhorar com o tempo.

Revelou-se interessante perceber que em volta de um mesmo tema, é possível constatar diferentes pontos de vista e distintas concepções que variam segundo a essência de cada profissional e as experiências pelas mesmas vivenciadas.

Tendo em conta a especificidade do tema, importa compreender a sua relevância e o reconhecimento, cada vez maior, sobre o mesmo. Interessa reconhecer que a organização dos grupos por heterogeneidade etária é fundamental, dada a qualidade e variedade dos benefícios e vantagens a eles associados, sobretudo ao nível das relações sociais e promoção da autonomia pessoal (Teixeira et al., 2011).

Assim sendo, considerando todas as etapas que enfrentei e o percurso que realizei, considero que a elaboração deste relatório, foi essencial à construção da minha profissionalidade. Contactar com distintas práticas pedagógicas, adaptar-me a diferentes contextos, interagir com profissionais experientes contribuiu para o meu crescimento pessoal e para refletir acerca da qualidade da minha prestação, das minhas qualidades, dificuldades, aprendizagens adquiridas, princípios e valores que pretendo respeitar enquanto futura educadora de infância.

Estou ciente de que o meu processo de aprendizagem não termina com esta fase de formação. Pelo contrário, é um processo constante, ao qual pretendo dar continuidade no futuro. Termino com a sensação de que o esforço e a dedicação foram recompensados e que levo comigo, para além da minha essência e os meus valores pessoais, as bases de que preciso para poder ser uma educadora de infância capaz de contribuir para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, de respeitar cada uma e de responder aos seus interesses e necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| " | | " |

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bilória, J. F. &, Metzner, A. C. (2013). Importância da rotina na Educação Infantil. São Paulo: *Revista Fafibe On-Line*, 6(6), 1-7.

Brás, A. T., & Reis, C, S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.

Caetano, A. P., &, Silva, M. L. (2009, janeiro/abril). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 49-60.

Campos, C. J. G. (s.d.). *Metodologia qualitativa e método clínico-qualitativo: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos*.
<https://arquivo.sepq.org.br.br>

Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., &., Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS - Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98-118.

Costa, M. M. G. M. (2015). *A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogêneos de Idades*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/5183>.

Craveiro, C. (2016, dezembro). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RALAdEI*, 5(4), 31-42.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, (31), 213-230.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série - N.º 34.

- Dias, I. S., Correia, S. & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(3), 9-24.
- Fagundes, C. V. (2014, setembro-dezembro). Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(241), 508-525.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In European Sociological Association (Eds.), *Congress proceedings 10th Conference of the European Sociological Association* (pp. 1-18). Geneva: ESA.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, (3), 13-34.
- Fonseca, V., Rodrigues, E. &, Dias, I. S. (2015). A planificação em creche: evidências da prática (Portugal). *Revista Zero-a-seis*, 17(32), 154-169.
- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. <http://hdl.handle.net/10400.21/1671>
- Gray, P. (2011). The Special Value of Children's Age-Mixed Play. *American Journal of Play*, 3(4), 500-522. Consultado em <https://www.psychologytoday.com/files/attachments/1195/ajp-age-mixingpublished.pdf>
- Hallion, A. M. (1994). *Strategies for Developing Multi-Age Classrooms*. Consultado em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373899.pdf>
- Katz, L. G. (s.d.). The Benefits of the Mix. *Children's Garden of Learning*. Consultado a <https://images.shulcloud.com>

- Katz, L. G., Evangelou, D., & Hartman, J. A. (1990). The Case for Mixed-Age Grouping in Early Education. ERIC.
- Leite, C. & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91.
- Lemos, M. M. (2001). *The effectiveness of multi-age grouping: an Australian study*. 1-8. <https://www.nfer.ac.uk>
- Loureiro, M. A. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 103-113.
- Machado, S. & Simões, A. (s.d.). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In: S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (p. 197-204). CIED.
- Marreiros, C. I. C. (2013). *Aprender a Aprender no Jardim de Infância: Contributos da Metodologia de Trabalho de Projeto*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade do Algarve]. Universidade do Algarve. <https://sapiencia.ualg.pt>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65.
- Mondim, E. M. C. (2005). Interações afetivas na família e na pré-escola. *Estudos de Psicologia*. 10(1), 131-138.
- Muraro, D. N. (2015, maio-outubro). A conceção de infância como crescimento em John Dewey. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 24, 24-47.

- Neves, M. C. (2018). Planificar em creche: os direitos de participação das crianças como guia orientador da (re)construção praxiológica das práticas das educadoras de infância. In C. Tomás (coord.), T. Almeida e D. Lino (Ed), *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia* (pp. 305- 330). CIED.
- Pereira, D. R. & Flores, M. A. (2012, julho). Perceções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(2), 529-556.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão, *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. *Exedra: Revista Científica*, 1, 9-24.
- Prado, P. D. (2012, janeiro-abril). Finalidades dos tempos da infância: crianças pequenas, relações de idade e educação infantil. *Educação: Teoria e Prática*, 22(39), 160-177.
- Projeto Educativo (2018).
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e planificar com as crianças em educação pré-escolar*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/23874>
- Rasmussen, M. F. (2005, março). Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs . *Extension Extra*, 1-4.
- Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência*, 4, 129-148.

- Roldão, M. C. (2008). Que Educação Queremos para a Infância?. In I. Alarcão, *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 176-197). Lisboa: CNE.
- Roncato, C. C. & Lacerda, C. B. F. (2005, agosto). Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. *Distúrbios da Comunicação*, 17(2), 215-223
- Silva, A. M., & Folque, A. (2016). Processo de aprendizagem em grupos heterogéneos. In F. Ferreira, C. Anjos, A. Duarte, A. Fernandes, N. Franco, S. Santos & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância - "Investigação, formação docente e culturas da infância"* (pp. 159-171). Universidade do Minho.
- Silva, B. &., Craveiro, C. (2014, janeiro-julho). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- 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.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., &., Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simões, A., & Sapeta, P. (2018, julho). Entrevista e Observações. Instrumentos Científicos em Investigação Qualitativa. *Investigación Cualitativa*, 1(1), 43-57.
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42(2), 57-60.

Ventura, C. & Simões, A. (2015). Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica. *Atas do II encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 289-302). CIED.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

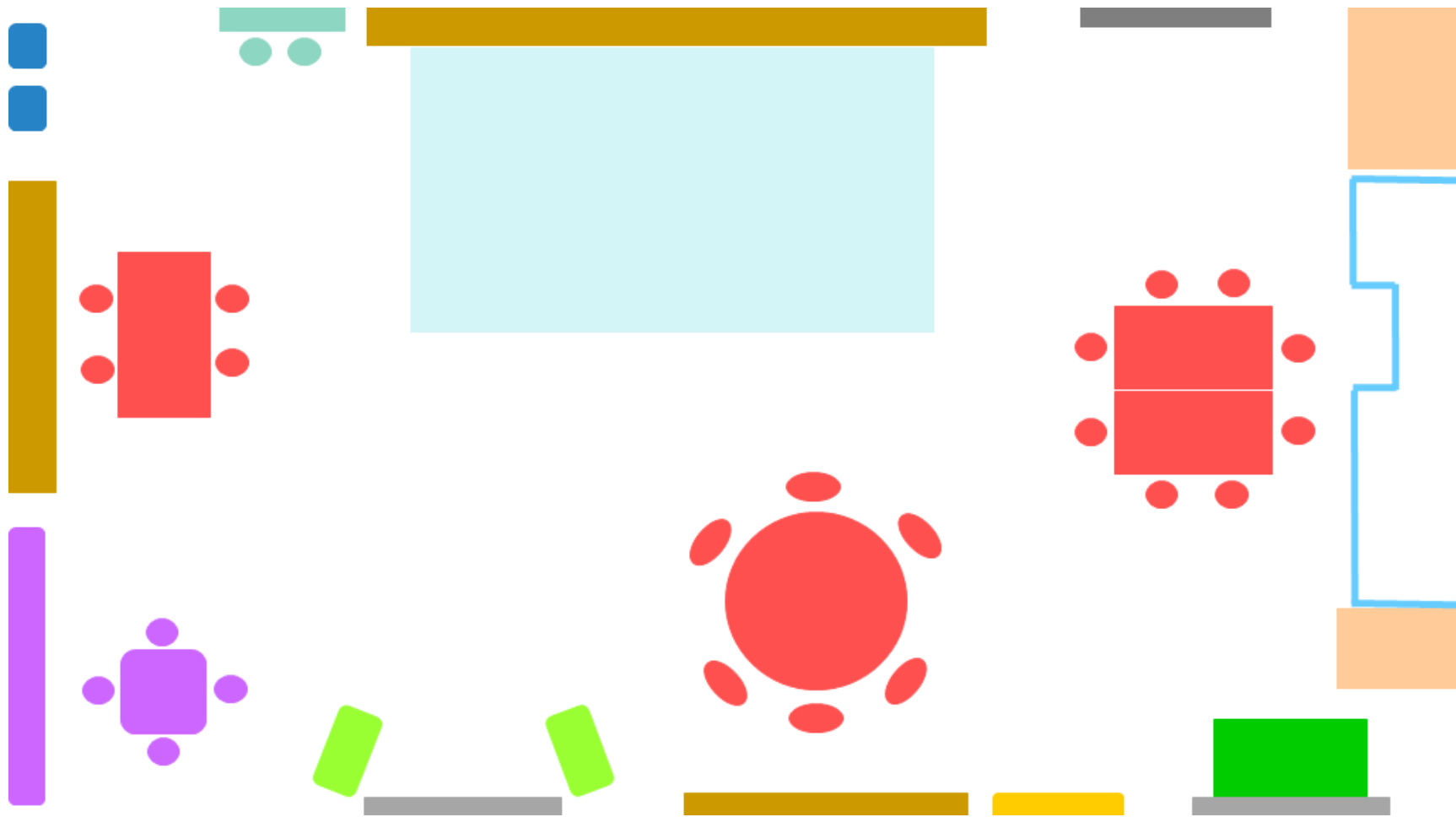
ANEXO A
Portefólio da PPS II
(em documento à parte)














| ' ' | | ' ' |

ANEXO B

Planta da sala

|' '' '| ''



| | | | |
|---|---|---|--|
|  | Porta |  | Mesas e cadeiras |
|  | Janelas |  | Área da caixa de arros |
|  | Móveis de arrumação de brinquedos e materiais |  | Área dos carros |
|  | Área do tapete |  | Móveis de arrumação da equipa educativa |
|  | Área da mesa de luz |  | Zona de arrumação, secretária com computador e lavatório |
|  | Área dos livros | | |
|  | Área da casa de bonecas | | |
|  | Áreas da selva e da quinta | | |

ANEXO C
Carta de apresentação
| ' ' | | ' ' |

Olá famílias,

Sou a Raquel Nobre, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou no meu segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e estarei aqui, na presente organização socioeducativa, para realizar o meu estágio profissionalizante em pré-escolar (Prática Profissional Supervisada - Módulo II).

Assim, estarei com as vossas crianças desde o passado dia 09 de novembro até dia 12 de março de 2021, com o objetivo de, juntamente com este grupo, poder melhorar a minha prática profissional. Ao longo deste meu percurso procurarei contribuir, da melhor forma, para o desenvolvimento das vossas crianças, tendo em conta ir sempre ao encontro dos interesses das mesmas.

Ainda no âmbito deste mestrado, irei realizar um relatório de estágio. Para tal, seria benéfico para mim obter, durante atividades e/ou momentos proporcionados por mim para com as crianças, registos fotográficos para poder complementar e enriquecer o meu relatório de estágio. Tais registos não irão revelar o rosto das crianças e serão partilhados apenas com a família, com a educadora Cristina, a ajudante de ação educativa Cláudia e com a minha supervisora e orientadora de estágio, sendo que serão destruídos assim que o relatório de estágio for entregue, pelo que é assegurada a privacidade das vossas crianças. Solicito, então, a vossa autorização para adquirir os registos fotográficos, sendo que o podem fazer em seguimento do email.

Espero que este se traduza num percurso de aprendizagem, tanto para as crianças, como para mim que procuro aprender também com elas.

Muito obrigada,
Raquel Nobre

09/11/2020

ANEXO D
Portefólio Individual da
Criança
| | | | |

O PORTEFÓLIO DO A2



Sala de JI | C1

Novembro 2020 - Maio 2021

No portefólio do A2...

Serão apresentados alguns registos sobre si e sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem que foram sendo recolhidos no decorrer do meu período de estágio.

Poderemos conhecer um pouco o A2, como os seus interesses, gostos, competências, aprendizagens. Para que tal fosse possível, ao longo do estágio conversei com o A2, observei-o diariamente e fui recolhendo registos.

Encontramos a seguinte organização:

- i) Justificação da escolha
- ii) Quem é o A2?
- iii) Desenvolvimento e Aprendizagens
- iv) Ao A2 e Família...

Justificação da escolha

Escolhi realizar o portefólio com o A2 pois desde sempre mostrou ser uma criança muito alegre, comunicativa e interessada pelo que o rodeia.

Apercebi-me da curiosidade e interesse que demonstra diariamente pelo que lhe é proposto fazer. Tal fez-me crer que estaria disposto e disponível para cooperar comigo e ajudar-me na realização do seu próprio portefólio.

Para além disto, é uma criança que gosta de interagir com os seus pares e adultos da sua sala demonstrando simpatia e afeto.

QUEM É O A2?

Quem sou eu...

O meu nome é A [redacted]

Nasci no dia [redacted]

E eu sou assim:



Características:

Alegre, Brincalhão
Criativo, inteligente
Activo, social
Competitivo
Decidido

O meu autoretrato:



A minha assinatura A [redacted]

Algumas curiosidades sobre mim!

Eu gosto muito...

Do verão, porque assim vou às piscinas (a todas); De ver as pessoas felizes; De ficar em casa no verão; De viajar; De ir ao hotel e ficar lá; Do Pai Natal e também amo os presentes

"Do verão, porque assim vou às piscinas (a todas); De ver as pessoas felizes; De ficar em casa no verão; De viajar; De ir ao hotel e ficar lá; Do Pai Natal e também amo os presentes"

Eu não gosto...

Quando faço uma cara e os meninos riem-se; Quando faço uma coisa que eu gosto e os amigos não gostam; Quando os amigos mentem; De ser enganado

"Quando faço uma cara e os meninos riem-se; Quando faço uma coisa que eu gosto e os amigos não gostam; Quando os amigos mentem; De ser enganado"

A minha cor preferida: azul, rosa e roxo

A minha comida preferida: espaguete à bolonhesa

A minha brincadeira preferida: todos

Fico muito contente quando: faço anos

Fico triste quando: alguém me bate com muita força

Eu sou muito bom: a fazer coisas difíceis como o piano

Eu e a minha família...



Para mim, a minha família é...

A coisa mais importante no mundo!

Para os meus pais e para a minha irmã eu...

Sou uma criança cheia de energia, sempre pronta para brincar com alguém, e com uma grande inteligência. Adoro conversar e é muito criativo em ideias de como o mundo funciona.

Quando estou com a minha família gosto de...

- Brincar logo
- Conversar
- Andar bicicleta
- Skate
- Brincar com a Francisca (irmã)

No Jardim de Infância...

Eu adoro...

Quando posso comer chocolates, quando o Pai Natal (a sério) vem à escola, brincar com os amigos

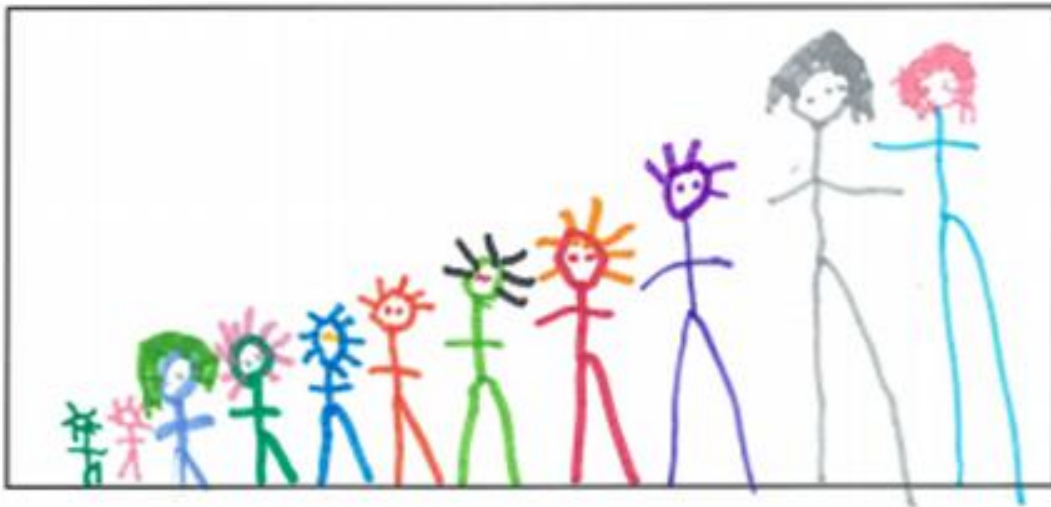
"Quando posso comer chocolates; Quando o Pai Natal (a sério) vem à escola; Brincar com os amigos"

Os meus amigos são...

os meus amigos do coração. São todos os meninos da minha sala

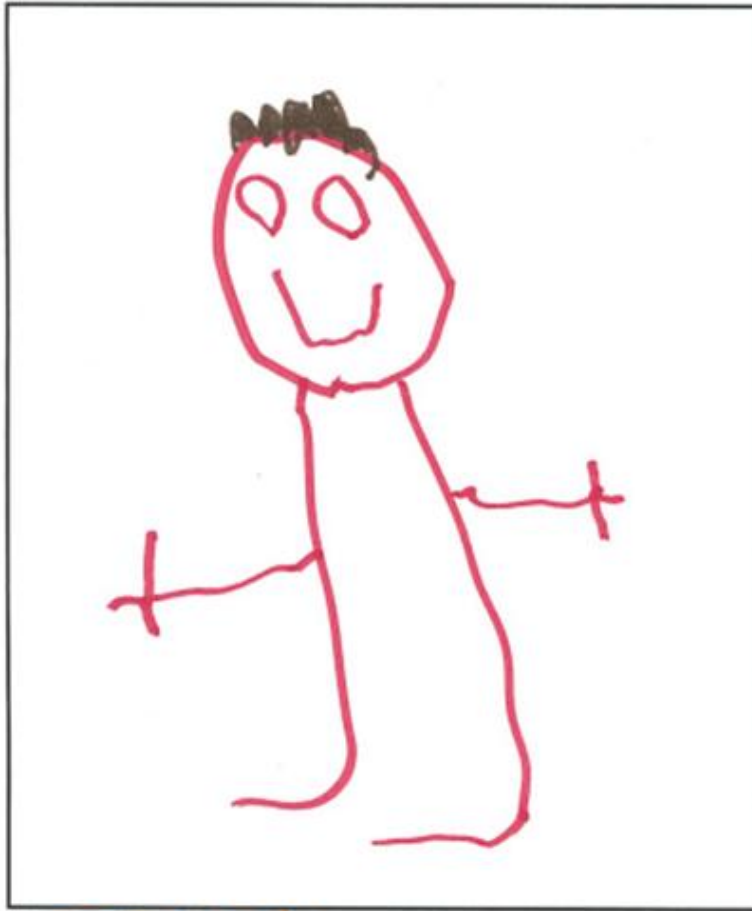
"Os meus amigos do coração. São todos os meninos da minha sala"

Eu e os meus amigos...



O que eu mais gosto de fazer...

- o Brincar com os amigos
- o Desenhar
- o Brincar com legos
- o Brincar com jogos de imanes
- o Brincar com os carrões
- o
- o
- o



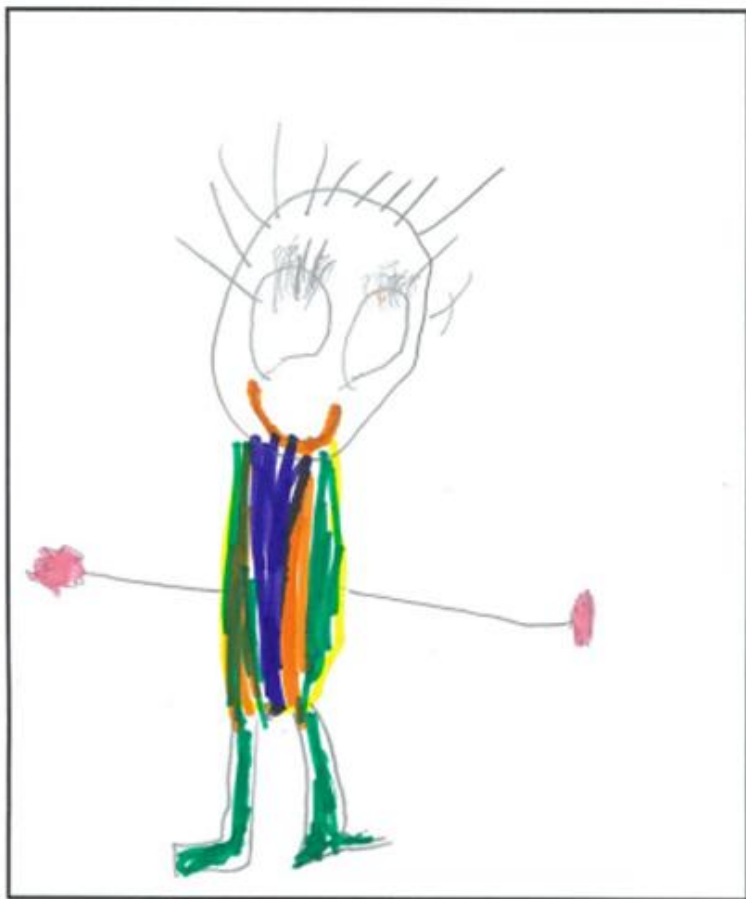
Assinat  _____

O António é alegre _____



Assinatura  _____

O António é amigo _____



Assinatura H

O António é querido



Assinatura S

O António é amigo



Assinatura  

O António é o nosso melhor amigo

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Desenvolvimento e Aprendizagem

Áreas de conteúdo

Todos os registos observados e registados no decorrer do meu estágio tiveram como base as áreas de conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Deste modo, foi possível organizar os registos de forma a englobar diferentes tipos de aprendizagem. Assim, as áreas de conteúdo consideradas foram:

i) **Formação Pessoal e Social**

ii) **Expressão e Comunicação**

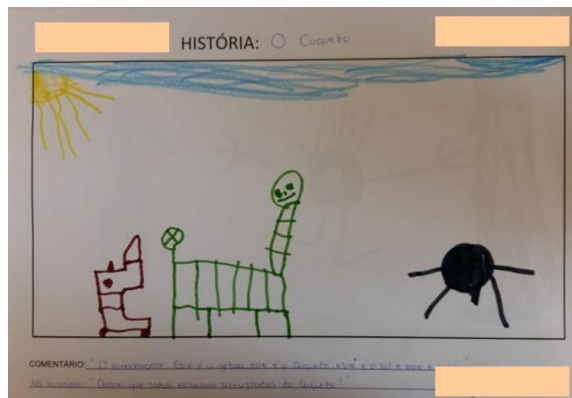
iii) **Conhecimento do Mundo**

Formação Pessoal e Social

O A2 é uma criança bastante autónoma em diversas tarefas diárias como nos momentos de higiene pessoal, de refeição, escolha de áreas, atividades e/ou materias que pretende explorar e sabe solicitar ajuda aos adultos da sala quando considera necessário.

É uma criança que possui espírito de iniciativa em momentos de discussão em grande grupo e partilha de sugestões, opiniões - espírito crítico -, saberes e experiências/ vivências pessoais. Quando necessário, demonstra-se confortável em explicitar o porquê de determinadas atitudes e comportamentos.

"No final de uma conversa em grande grupo acerca das duas histórias lidas, "O Cuquedo" e "A lagartinha muito comilona", A2 (que está ao meu lado) diz-me, "Oh Raquel, eu tive uma ideia! Eu acho que nós podíamos fazer um desenho sobre o Cuquedo!". Respondo-lhe, "Eu acho uma ótima ideia A2! Podemos fazer isso." (Registo Diário Nº 3, 04-12-2020)



Desenho - "A lagartinha muito comilona"

Sugestão de prendas para o dia da mãe -
"(...) A2 - Podíamos fazer como o presépio de Natal, fazer uma mãe de massa (massa de modelar que seca ao ar) e pôr em cima de um tronco (rodela de tronco de árvore)!" (Registo Diário Nº 3, 04-12-2020)

O A2 sabe demonstrar compreensão pelas regras de convivência em grande grupo no que respeita a saber esperar pela sua vez e do próximo. Para além disto, é uma criança que se relaciona abertamente com as restantes crianças do grupo mostrando simpatia e respeito. É bastante cooperativa, auxilia os seus pares quando assim é necessário.

"(...) A2 - Eu já ajudei o A21. Eu atei os sapatos dele!

Raquel - Ai sim? Mas sabes atar os sapatos sozinho?

A2 - Sim, eu sei atar de muitas formas, eu faço assim e assim e assim (mas não demonstra)." (Registo diário Nº 4, 02-12-2020)

Por vezes, revela capacidade de resolução de conflitos procurando expor o seu ponto de vista aos seus pares. Além disso, o A2 não revela qualquer problema em partilhar objetos e/ou materiais com as restantes crianças.

"(...) Quando pedem a A17, esta cede uma casa e um boneco a A2 e A9 e estes agradecem o seu gesto. Quando perguntam a A21 se também pode partilhar algumas peças este responde:

A21 - Mas olhem, eu assim vou ficar com poucas (diz ao mesmo tempo que olha para mim).

A2 - Mas tu tens muitas... Olha tens muitos bonecos e muitas casas!" (Registo diário Nº 3, 16-04-2021)

Expressão e Comunicação

○ Domínio da Educação Física

Diariamente o A2 revela ser uma criança muito ativa e com muita energia nos momentos de brincadeira e interação com os colegas. Nas sessões de ginástica, demonstra estar sempre disposto a realizar os exercícios e tarefas solicitadas revelando interesse e esforço em fazê-lo de forma correta. Quando sente dificuldade em exercer alguma tarefa demonstra-se desapontado e partilha, com o adulto procurando auxílio. Por outro lado, quando realiza algo corretamente gosta de partilhar com os amigos e adultos.

"(...) Estou a ajudar o professor a orientar o grupo quando reparo que A2 está praticamente a chorar e aproximo-me dele procurando saber o que se passa.

Perante a minha abordagem, A2 explica-me:

A2 - É que eu não estou a conseguir fazer aquilo que o professor pediu de atirar assim para cima e apanhar.

Raquel - Está tudo bem A2, não faz mal, tu tentaste não foi? (acena com a cabeça) Então, não conseguiste hoje consegues para a próxima. Se continuares a tentar e a esforçares-te eu tenho a certeza de que vais conseguir!." (Registo Diário Nº 2, 16-04-2021)



A2 numa sessão de ginástica

O A2 revela facilidade em em tarefas como correr, saltar a pés juntos, saltar ao pé coxinho. Também demonstra estar confortável em tarefas que envolvem manipulação de objetos variados como arcos, cones, bolas.



A2 numa atividade com bolas

○ Domínio da Educação Artística

O A2 é, de modo geral, interessado pelo domínio artístico. No decorrer do estágio pude observá-lo perante diferentes linguagens artísticas como as artes visuais, o teatro e até mesmo a música.

Artes Visuais

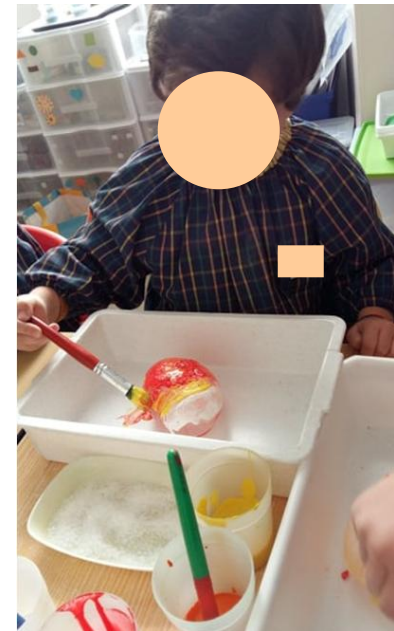
O A2 demonstra interesse por diferentes formas de expressão artística como o desenho, a pintura, tarefas de recorte e colagem, revelando capacidades de motricidade fina e grossa. Quando inicia uma produção artística, fá-lo com agrado e mostra determinação em terminar bem o trabalho.



Desenho de uma figura humana - A Raquel



Desenho livre



Pintura com gelo e sal 93

No momento em que realiza as suas produções artísticas, o A2 revela espírito crítico em relação ao seu próprio trabalho e ao dos outros, sabendo auto-avaliar-se, justificar as suas escolhas e descrever/ apresentar os seus trabalhos, exprimir a sua opinião.

"(...) "Raquel, podes ficar aí em pé? É que eu quero desenhar-te mas tens que ficar aí para eu poder ver-te!" (...) "Eu vou desenhar os teus pés, com preto e um bocadinho de branco porque os teus sapatos têm os dois!" (...) "Agora... preciso de azul escuro para as tuas calças!" (...) "Olha vês, fiz a tua cabeça e aqui é o pescoço!". Quando termina o desenho, mostra-mo contente e orgulhoso do seu trabalho. Pergunto-lhe o que acha de o colocarmos no portefólio e este concorda dando-me permissão para fotografar o desenho." (Registo Diário Nº 2, 06-01-2021)



Construção com areia cinética

"(...) A2 - Sim, eu quero pôr no meu portefólio!

Raquel - Ai é! E queres-me dizer porque gostarias que esta tua construção lá estivesse?

A2 - Olha, eu quero pôr no portefólio porque eu quero que vejam as minhas construções!" (Registo Diário Nº 2, 06-01-2021)

Teatro

No seu dia a dia, é possível encontrarmos, por vezes, o A2 na área da casinha onde tem a oportunidade de brincar ao faz de conta e assumir diferentes personagens. É uma criança capaz de representar situações encenadas sentindo-se confortável em fazê-lo.



"(...) A2 está a representar a personagem de "rei", vestido com um saco vermelho e uma coroa. Pergunto-lhe se está a gostar do momento e este responde-me "Sim, eu estou a gostar muito porque é muito divertido!". (Registo Diário Nº 2, 18-02-2021)

A2 na personagem de
"Rei" para a peça de teatro
de Natal

Música

O A2 revelou ser uma criança curiosa e interessada por este domínio. Quando existem jogos e propostas de atividades que envolvam a exploração e reconhecimento de sons e ritmos, o A2 demonstra interesse em participar e é capaz de reconhecer os sons que lhes são apresentados. Durante as sessões de música, vemos o A2 muito envolvido, comunicativo e concentrado.



A2 a realizar ritmos com
baquetas de madeira

○ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O A2 desde cedo que demonstrou ser uma criança bastante comunicativa. Assim, no que diz respeito à comunicação oral, é uma criança que compreende bem as mensagens orais que lhe são transmitidas pelos adultos e colegas.

Expressa-se verbalmente muito bem, revelando-se confiante e seguro na sua comunicação. Demonstra sempre muita tranquilidade na sua fala e utiliza um vocabulário vasto. É capaz de construir frases longas e ter um discurso claro.

"(...) A2 rapidamente se voluntaria para falar colocando o dedo no ar. Faz-se silêncio na sala para o podermos ouvir (...) A2 afirma: "Aquilo está ali para nós sabermos que só podem estar na quinta (área para onde A2 aponta) dois meninos!". (Registo Diário Nº 2, 05-01-2021)

É uma criança que gosta de manifestar a sua opinião, apresentar sugestões, partilhar o seu ponto de vista. Em momentos de conversa em grande grupo, o A2 demonstra-se confortável, é sempre muito participativo, gosta de dar o seu contributo e sabe respeitar a sua vez de falar.

"(...) A2 - Olhem, eu desenhei uma bola de fogo, aqui desenhei um balão de ar quente, isto é um foguetão, aqui uns caracóis e aqui um relógio!". (Registo Diário Nº 1, 16-04-2021)



Apresentação do trabalho de colagem com figuras geométricas

Em atividades/ momentos que envolvem, por exemplo, o reconhecimento de antónimos ou rimas, o A2 participa e esforça-se para o fazer de forma correta, sentido-se incomodado quando não consegue.

"(...) Quando a educadora pergunta a A2, "O que é que rima com fato?", este responde:

A2 - Camisola.

Educadora - Fato-camisola. O som é igual?

A2 - Eu acho que sim.

Educadora - Pensa bem A2, diz as duas palavras outra vez.

A2 - Ah, não. Fato-gato! (a educadora confirma que acertou)." (Registo Diário Nº 3, 12-05-2021)

O A2 aprecia os momentos de leitura de histórias e apresenta sempre uma postura atenta e interessada, tendo já admitido que gosta de ler histórias e observar livros.

"(...) Raquel - Estás a ver esse livro A2?

A2 - Estou a ler o livro.

Raquel - E tu gostas de ler livros?

A2 - Sim, eu gosto, é divertido!

Raquel - Então e porque é que dizes que é divertido?

A2 - Porque eu gosto de ver as imagens e isso! Raquel, tu podes ler este livro?

Raquel - Posso mas como este livro tem muito texto, muitas palavras, apontas para a imagem que queres e eu leio o que está escrito sobre ela, pode ser?

A2 - Sim, pode!". (Registo Diário Nº 1, 12-05-2021)

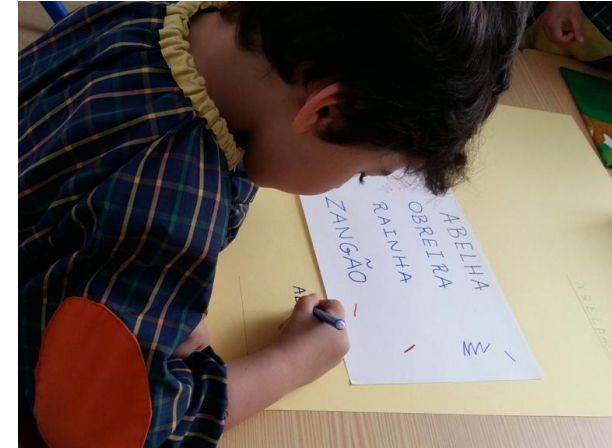


A2 a observar um livro

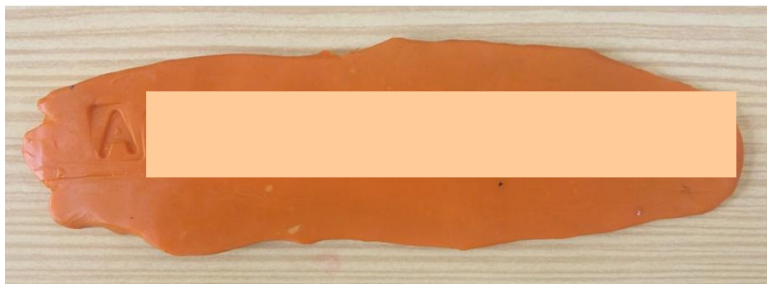
É uma criança que tem interesse pela escrita. O António reconhece as letras que pertencem ao seu nome e desde o início do meu estágio que sabe escrevê-lo sem recorrer a recursos visuais trocando, por vezes, algumas letras. Sabe, ainda, escrever outras palavras por imitação.



O nome do A2 escrito pelo próprio



A2 a escrever uma palavra por imitação



O nome do A2 escrito pelo próprio na plasticina

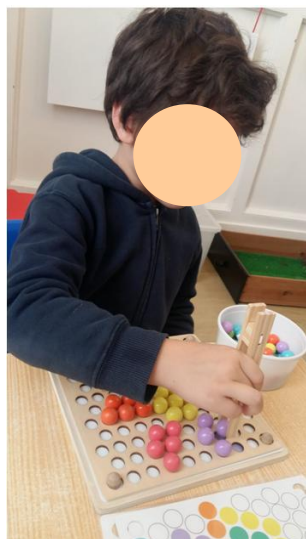
"(...) Quando chega a vez de A2 carimbar o seu nome na plasticina, este mostra-se entusiasmado e dedicado na tarefa e vai-me dizendo:

A2 - Vês, eu sei escrever o meu nome com isto, não preciso de ajuda. Agora vou escrever este.

Raquel - Sim, o teu apelido." (Registo Diário Nº 3, 10-05-2021)

o Domínio da Matemática

O A2 revela algum interesse sobre a matemática. Sabe realizar contagens de pequenas quantidades e, por vezes, no seu dia a dia, procura jogos que compreendem sensibilização matemática como blocos de construção de madeira, puzzles, construção com figuras geométricas.



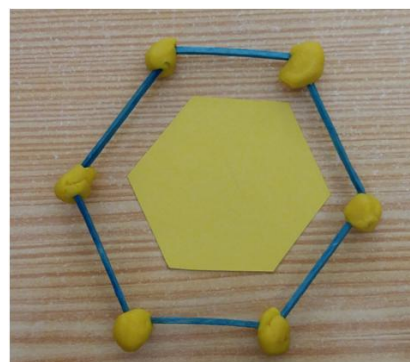
A2 a jogar um jogo que conjuga a motricidade fina e a sensibilização à matemática

É uma criança que reconhece e identifica diferentes figuras geométricas e utiliza-as em jogos e atividades que requerem a utilização destes materiais.



Construção com figuras geométricas - "Controlo", nome atribuído pelo A2

"(...) A2 diz-me, "Então, esta peça tem quatro lados, esta tem três, esta é diferente mas também tem quatro lados.". (Registo Diário Nº 3, 03-05-2021)



Construção de um hexágono com palitos e plasticina

Conhecimento do Mundo

O A2 é uma criança curiosa pelo mundo que o rodeia. Procura colocar questões quando deseja saber algo e é capaz de apresentar explicações sobre quando lhes são solicitadas. Sabe questionar, expor hipóteses, prever, experimentar, comunicar as suas aprendizagens.

"(...) Educadora - Então e se nós pusermos uma semente dentro de um copo com água e pusermos no congelador, será que a semente cresce?

(...)

A2 - Eu também sei porquê! Porque sabes, no congelador a água transforma-se em gelo e a semente fica congelada e depois não cresce!

Educadora - Muito bem explicado A2." (Registo Diário Nº 3, 10-05-2021)

É uma criança que aprecia o espaço exterior e a natureza e gosta de brincar no recreio com os amigos, de apanhar folhas e flores que lá se encontram e observar animais.



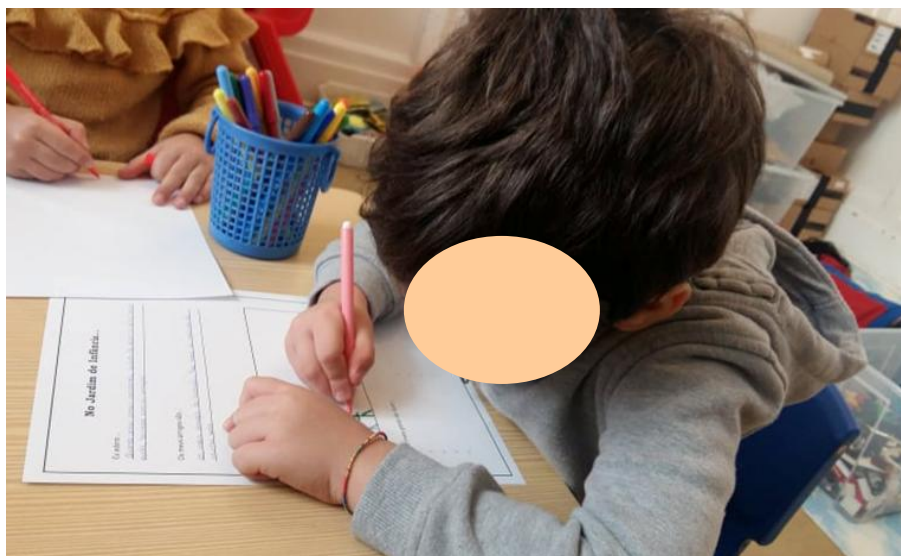
A2 numa atividade dedicada ao
"Projeto das Abelhas"

"(...) pega, também, numa folha e de dentro da mesma sai uma aranha. A2 deixa cair a folha no chão mas permanece com a aranha na palma da mão. Reparo e aviso-lhe de que tem uma aranha mão ao que A2 me responde, "Eu sei, a aranha é minha amiga!". (...) "Não podemos matar a aranha!". (Registo Diário Nº 4, 11-01-2021)

AO A2 E FAMÍLIA...

Agradeço ao A2 ter aceite colaborar comigo na realização deste portefólio, por ter partilhado tantas experiências e momentos comigo e ter permitido que eu fizesse parte das mesmas.

E à família agradeço a confiança, disponibilidade e colaboração. Foi muito agradável poder contar com a ajuda do A2 e conhecê-lo ao longo destes meses. É uma criança alegre, comunicativa, com muita energia, sociável, meiga e com interesse em aprender.



A2 a desenhar numa das folhas do seu portefólio

Estagiária Raquel



FIM!

ANEXO E

Guião da entrevista
aplicada às educadoras

| | | | |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras de Infância (PPS II 2020/2021)

Objetivos:

- Conhecer as perceções das educadoras sobre o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos e quais as suas potencialidades e fragilidades;
- Identificar práticas educativas de educadoras de infância no trabalho pedagógico com grupos heterogéneos.

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões | Observações |
|---|---|---|-------------|
| A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a | <ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. | <ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização de uma investigação realizada no âmbito da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições | |
| B. Definição do perfil do/a entrevistado/a | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a | B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? B3. Fale-me do seu percurso nesta organização. | |
| C. Organização do ambiente educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo. • Compreender como o | C1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | profissional de educação gere o ambiente educativo. | de crianças? C2. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê? | |
| D. Conceções sobre o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as conceções sobre o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos. • Compreender quais os diferentes pontos de vista de educadoras de infância acerca dos grupos heterogéneos. | D1. Já foi responsável por grupos heterogéneos em termos de idade? D2. Como surgiu a formação de grupos heterogéneos na organização em que está inserida? D3. Qual a sua definição para o conceito de grupos heterogéneos em termos etários? O que pensa destes? D4. Considera que as diferenças etárias beneficiam (ou não) as crianças? Porquê? D5. Que potencialidades e/ou fragilidades identifica em salas de grupos heterogéneos? D6. Se já foi responsável por grupos heterogéneos, em termos de idade, que estratégias adotou na sua prática pedagógica? | |
| E. Conclusão da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista | - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade | - Confirmar se existe algo mais a acrescentar e agradecer a disponibilidade. |

ANEXO F
Roteiro Ético
| | | | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças, a equipa e as famílias (Tomás, 2011)</p> | <p>Prática Profissional Supervisionada II</p> | <p>Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)</p> |
| <p>Objetivos do trabalho</p> | <p>Crianças: Uma vez que a investigação se centrou num estudo de caso e as crianças não são o objeto principal da mesma, os seus objetivos não foram divulgados às crianças. Contudo, desde cedo que explicitiei às crianças que durante a minha presença na sala estaria a observá-las de forma a aprender, com elas, a ser melhor educadora no futuro.</p> <p>Equipa educativa: Partilhei o tema da investigação, principalmente com a educadora cooperante, pois faz parte do objeto principal da mesma, assim como os objetivos, as minhas intenções, a técnica que pretendia utilizar tendo, inclusive, solicitado opinião.</p> <p>Famílias: Com as famílias não senti necessidade de partilhar os</p> | <p>- "Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto." (p. 1);</p> <p>- "Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança." (p. 2);</p> <p>- "Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade." (p. 2)</p> <p>- "Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade." (p. 2)</p> <p>- "Garantir a troca de informações entre a</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | objetivos inerentes à investigação, dado que as mesmas não estariam envolvidas. No entanto, as mesmas sabiam que eu observava e elaborava registos acerca das crianças. | instituição e a família." (p. 2) |
| Custos e benefícios | <p>Crianças: Não foram reconhecidos custos e benefícios para as crianças visto que a investigação não foi diretamente realizada com estas não havendo influência no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.</p> <p>Equipa educativa: O principal custo identificado foi o tempo dispensado pela educadora cooperante, e outras educadoras participantes da investigação, para responderem à minha entrevista. Como benefícios destaca-se o facto de os resultados da investigação poderem contribuir para a reflexão da prática pedagógica da equipa educativa acerca do tema investigado.</p> <p>Famílias: A investigação não exigiu custos para as famílias, uma vez que as crianças não estavam diretamente envolvidas na mesma. Porém, a partilha dos resultados da investigação com as famílias pode trazer benefícios, na medida em que estas podem conhecer as conceções e práticas pedagógicas de diversas educadoras de infância.</p> | <p>- "Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade." (p. 2)</p> <p>- "Garantir a troca de informações entre a instituição e a família." (p. 2)</p> |
| Respeito pela privacidade e confidencialidade | Crianças: Respeitei, desde o primeiro momento, cada criança, não expondo os seus rostos ou nomes na elaboração do relatório, de forma | - "Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Consentimento Informado</p> | <p>a garantir a privacidade e confidencialidade das mesmas.</p> <p><u>Equipa educativa:</u> O respeito, a privacidade e a confidencialidade foram, igualmente, mantidos. Em momento algum mencionei nomes ou divulguei os rostos da equipa. Aquando da entrevista realizada à educadora cooperante, e a outras educadoras envolvidas na investigação, informei-as relativamente ao seu carácter confidencial e anónimo de todos os dados fornecidos e obtidos sendo apenas utilizados para fins académicos.</p> <p><u>Famílias:</u> Às famílias, informei-as de que todos os registos das crianças obtidos seriam confidenciais garantindo o anonimato e a privacidade. Procedi, inclusivamente à elaboração de um consentimento informado que requeria a autorização das famílias para a obtenção de registos fotográficos e/ou vídeos dos seus educandos.</p> | <p>criança." (p. 2)</p> <p>- "Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade." (p. 2)</p> <p>- "Garantir a troca de informações entre a instituição e a família." (p. 2)</p> <p>- "Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança." (p. 2)</p> |
| <p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> | <p><u>Crianças:</u> Uma vez que não foram as crianças o centro da minha investigação, mas sim a educadora cooperante e outras educadoras de infância, não houve necessidade de as seleccionar. Neste sentido, foram seleccionadas para a investigação seis educadoras de infância.</p> | <p>- "Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações." (p. 2)</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | - "Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade." (p. 2) |
| Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação | <p>Após a reflexão sobre o tema que gostaria de ver investigado, partilhei com a educadora cooperante a definição da problemática de forma a poder ter a sua opinião.</p> <p>Posteriormente, foram discutidos com a supervisora da PPS II, a definição da minha problemática, bem como os objetivos e a metodologia a ser utilizada sendo estes aspetos novamente partilhados com a educadora cooperante.</p> | - "Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade." (p. 2) |
| Uso e relato das conclusões Informação às crianças e adultos envolvidos | <p>Ao longo da realização da minha investigação, considerei importante partilhar com a equipa educativa, especialmente com a educadora cooperante a minha opinião acerca do tema em questão.</p> <p>Finalizada a investigação, pretendo partilhar os resultados obtidos com a equipa educativa e com as famílias.</p> | <p>- "Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade." (p. 2)</p> <p>- "Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade." (p. 2)</p> |

ANEXO G

Transcrições das
entrevistas aplicadas às
educadoras

| " | | " |

EDUCADORA A (contexto IPSS)

A presente entrevista surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, módulo II, e tem como objetivos i) caracterizar as conceções das educadoras sobre o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos e ii) conhecer as perceções das educadoras de infância sobre as potencialidades e fragilidades dos grupos heterogéneos. Peço-lhe que responda à seguinte entrevista. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.

Obrigada pela colaboração.

1. Qual a sua formação nesta área profissional?

É assim, eu sou licenciada em educação de infância e na vertente de heterogéneos... zero. Já trabalhei com grupos heterogéneos, mas foi por experiência, coisas que eu fiz e que trabalhei com colegas, não tive qualquer tipo de formação específica para grupos heterogéneos. E, no meu tempo, quando tirei o curso, pouco ou nada se falava em grupos heterogéneos.

Raquel - Certo... agora é que começa a ser mais abordado.

2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

20 anos.

3. Fale-me do seu percurso nesta organização.

Então é assim, eu assim que acabei o bacharelato, no meu tempo ainda era bacharelato, apanhei ali o ano de transição, era bacharelato, depois mais um ano ficava com a licenciatura. Portanto, fiz 4 anos e saí licenciada, apesar da licenciatura tive de fazer em pós-laboral, só havia em pós-laboral. Então fiz o bacharelato e assim que terminei o bacharelato entrei na [...], só que entrei na [...]A da * e entrei para ficar com um grupo de ATL.

Raquel - Sim, dos mais crescidos...

Educadora - Depois... depois de estar lá dois anos surgiu, então, uma vaga para eu ir para outra [...]B para ficar em creche, ainda não era em pré-escolar, fui para creche,

para um grupos de 2 anos. Depois, estive lá 10 anos, quase, e depois vim para aqui, pronto para esta [...]C.

Raquel - Até hoje...

Educadora - Sim, até hoje. Portanto, experiência profissional só [...]1C. 3 [...], mas sempre na [...]C.

4. Já foi responsável por grupos heterogéneos em termos de idade?
(Respondida na primeira questão)

5. Como surgiu a formação de grupos heterogéneos na organização em que está inserida?

Aqui... é assim... A primeira vez que surgiu, por aquilo que me foi dito, foi um bocadinho para experimentar, para ver como é que resultava. Nós, na altura, estávamos um bocadinho receosas, não foi nesta casa, foi na [...]D. Estávamos um bocadinho receosas porque nenhuma de nós, éramos 4 salas de pré-escolar, e nenhuma de nós nunca tinha trabalhado com grupos heterogéneos. Havia uma pessoa na [...] que tinha já feito esse percurso e trabalhado com grupos heterogéneos, no caso é a diretora agora da casa, foi a pioneira e o que nós fizemos foi entrar em contacto com ela e pedir-lhe algumas luzes, algumas ideias sobre como seria trabalhar com grupos heterogéneos.

Na altura, surgiu um bocadinho como uma necessidade das crianças que nós tínhamos. Apesar de lá nós termos 4 salas, podíamos ter agarrado e fazíamos duas de 3, uma de 4 e uma de 5, mas achámos que ia ter outro tipo de riqueza se misturássemos e então decidimos experimentar. Nesta [...] já é um bocadinho diferente, já é mesmo pelo número de meninos, como só há duas salas é diferente, até porque... é assim, começa a ser sempre mais fácil haver meninos mais novos para entrar porque os mais velhos vão sempre saindo para fazer o último ano de pré, o dito ano de pré-escolar, fora da instituição, quase sempre fazem na escola para onde vão. Mas sim, a primeira vez surgiu até para "vamos experimentar", não tanto por necessidade, mas um bocadinho como o "vamos ver como é que corre".

¹ Por uma questão de anonimato, sempre que forem mencionadas nomes de instituições, estas serão referidas como [...], sendo que as letras que ao símbolo se seguem distinguem as instituições.

6. Qual a sua definição para o conceito de grupos heterogêneos em termos etários? O que pensa destes?

Vamos lá ver... É assim, por exemplo, eu este ano posso considerar que tenho um grupo heterogêneo, apesar de para mim não tem que ser, obrigatoriamente, 3, 4 e 5 anos para ser heterogêneo. Se eu tenho um menino que faz 3 anos em dezembro e tenho outro que já vai fazer os 5 quase no final do ano, eles de diferença têm bastante e então... é assim, para mim considero como um grupo heterogêneo. Para mim basta ter um ano de diferença, nestas idades, já faz uma diferença muito grande em termos de conhecimentos, desenvolvimento, aprendizagem, para eles já é uma diferença gigante. Basta nós pensarmos, até nos mais pequeninos, uma criança que está no berçário, o desenvolvimento que tem, depois uma criança que está na sala de um ano já tem outro tipo de desenvolvimento, dos dois outro tipo. Portanto, um ano faz muita diferença nestes grupos. Para mim desde que tenha um ano de diferença, para mim já é considerado grupo heterogêneo.

7. Considera que as diferenças etárias beneficiam (ou não) as crianças? Porquê?

Atualmente, penso que sim. De início achava "Que horror, não. É bom é estar os de 3 todos juntos e estão todos iguais e está tudo no mesmo patamar e é tudo igual". Neste momento não penso assim. Penso que, para já eu acho sempre que eles podem aprender umas coisas uns com os outros, quer os mais novos com os mais velhos, e os mais velhos com os mais novos, há sempre aprendizagens que podem fazer. Mas, efetivamente, há uma preparação que os mais velhos já têm e coisas que fazem que os outros acabam por aprender por imagem. Ora crianças destas idades aprendem, até aqui só nos tinham a nós como referência, o adulto na sala, e depois os pares que eram todos da mesma idade. Havendo pares um bocadinho acima da idade, eles conseguem tirar maior proveito dessas aprendizagens e falo de tudo, até a ver o outro a desenhar vai conseguir fazer; a preencher o placar das presenças, primeiro faziam uma bolinha, agora vêm o outro a fazer a cruz já vão tentar fazer uma cruz. Quer dizer, há pequenos pormenores... começaram a comer com o garfo e com a colher, os mais velhos já comem de garfo e faca também já querem [os mais novos] experimentar e daí vão tentando, vão fazendo, portanto há uma série de aprendizagens que... tirar a chucha, um vinha com chucha, já ninguém tem chucha "ok vamos tirar", a fralda, é para tudo. Os mais velhos acabam por ser um bocadinho referência para tudo para os

mais novos e depois, "há mas então, os outros [mais novos] só estão cá..." não... também aprendem outras coisas.

Estes mais novos, para o ano, são eles que vão ser os mais velhos.

8. Que potencialidades e/ou fragilidades identifica em salas de grupos heterogéneos?

No meu entender vejo essencialmente potencialidades, tais como a **troca/interação** de experiências entre as crianças que se encontram em diferentes etapas de desenvolvimento e aprendizagens, apresentam benefícios, uma vez que permitem mais dinâmicas entre as diferentes crianças. A **cooperação** é outro fator muito importante, pois as crianças mais novas vão procurar o apoio nas mais velhas e a cooperação bem como a **entrepajuda**, vai promover o sentido de responsabilidade, principalmente nas crianças mais velhas. A **partilha** de conhecimentos... Ou seja, no meu entender todas beneficiam.

9. Se já foi responsável por grupos heterogéneos, em termos de idade, que estratégias adotou na sua prática pedagógica?

Pronto, nas primeiras vezes, naqueles primeiros grupos que eu tive e lá está, estávamos a experimentar, o que é que nós fazíamos? Vou dar um exemplo, uma coisa banal: vamos fazer uma flor, vamos decorar, era a primavera, decidiram que era a primavera, vamos fazer uma flor, trabalho de projeto, ok. Então, secalhar, para os mais pequeninos vão fazer uma ppintura com pincél mais simples, secalhar os outros já vão fazer uma carimbagem, uma coisa mais elaborada. Arranjava sempre... a base acabava por ser igual, o ponto de partida era sempre o mesmo, quase sempre partíamos de uma história, ainda hoje em dia faço isso, às vezes adaptamos é, conforme a idade, a dificuldade ou não da tarefa em si. Portanto, isto quando são tarefas com produto final, como eu costumo dizer, havendo um produto final, a estratégia com que é feito para uma idade é uma estratégia, para outra idade é outra estratégia. Assim como, há diferenças em que se estiverem a pintar uma coisa ou se tiverem a fazer um desenho, os mais novinhos ainda só usam lápis de cor e usam os lápis mais grossos, os mais crescidos já usam as canetas de feltro porque já fazem e não fazem buracos, os outros se forem pintar ainda fazem o buraco no papel. Também faz parte do crescimento e da frustração e de lidarem com isso tudo, como que acontece, mas pronto, também podemos dar outro tipo de estratégias.

Portanto, adaptamos sempre ali um bocadinho a estratégia, quase sempre a finalidade é a mesma, uma estratégia é um bocadinho adaptada a cada idade mas para atingirmos o mesmo fim.

10. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

É assim... eu secalhar não faço da maneira correta. Eu acho que isto não há certo, nem há errado, cada pessoa tem a sua maneira, mas eu quando organizo... Para já, o ambiente educativo, a sala, a aorganização da sala faço com eles e tudo é combinado com eles: quantos meninos podem ir para esta área, quantos meninos podem estar naquela área. Isso é tudo muito bem explicado. Nós criámos aqui na [...] também, de há uns anos para cá, uma vertente diferente que é os materiais estarem o mais expostos possível e mais acessíveis possível para eles e não limitar a imaginação, nem a brincadeira da criança que é: "tens a garagem, tens os carrinhos, brincas no tapete, a garagem não sai dali". Não estamos a fazer isso, se uma criança está a brincar na casinha e vai de carro às compras, pode misturar as várias áreas e aí o ambiente educativo foi pensado nisso, em que todos tenham acesso a tudo.

Eu não fiz distinção, "vou pôr isto aqui para os mais novinhos, vou pôr isto aqui para os mais crescidos", não. Lá está, o jogo é para ser jogado, é para ser aprendido, os mais novos podem fazer da maneira mais fácil, imagina o das bolas, fazem com a mão, os mais velhos fazem com uma pinça. O jogo é o mesmo, está lá, tanto os mais novos como os mais velhos podem usar, a estratégia para o realizar é diferente. Portanto, não foi pensado especificamente, "vou deixar isto aqui para os 3, vou deixar isto para os 4 e isto para os cinco", não. Organizámos tudo, eles concordaram que ficasse assim, durante o ano fomos reorganizando outras coisas também, que achámos que não estavam tão bem e eles concordam, "então quantos é que acham que...", "ah sim", têm o sistema dos cartões, todos funcionam com cartões. De início, lá está, os mais pequeninos não percebiam muito bem ainda este esquema dos cartões, havia a vantagem que havia meninos que já vêm comigo há alguns anos, já estavam dentro desse sistema, ajudaram os mais novos. Hoje em dia facilmente eles se organizam e não há qualquer diferença, já não se sabe se veio comigo, se não veio comigo. Rapidamente inteiraram-se do sistema.

11. Como organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?

Aí, é assim, nós estamos a aprender também, não é, como eu costumo dizer, que isto do trabalho de projeto nós estamos sempre a crescer um bocadinho quando fazemos trabalho de projeto e as rotinas aí acabam por interferir um bocadinho. É assim, os grande momentos de rotina são feitos iguais para todos, é igual para tudo, para todos eles. Só que, por exemplo, temos este momento de relaxamento, que é um momento da nossa rotina, todos os dias a seguir ao almoço relaxamos um bocadinho, paramos para respirar, pensar, vamos ver o que é que fizemos, o que é que aconteceu de bom, de positivo, mas se calhar os mais pequeninos por vezes adormecem e ficam, os mais crescidos daqui a um bocadinho levantam-se e vêm para a mesa fazer uma atividade ou vêm para o tapete fazer um jogo. Portanto, depende muito do tempo de rotina. Agora, os momentos de rotina grandes que é manhãs, presenças, isso é igual para todos, a fruta, o almoço, os recreios é sempre tudo igual. Depois muda quando estamos em trabalho de projeto, aí é que há a questão quem quer fazer, vão uns, mas também temos... esse momento também já faz parte da rotina, eles já sabem que a meio da manhã é o momento da atividade que será de projeto, faz parte da rotina, à tarde há outro momento, mas está tudo organizado. É assim, é em bloco, não há cá divisão se vai este ou se vai aquele. Só nestas pequenas coisas, em termos de necessidade, por assim dizer, se houver essa necessidade.

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente referir em relação aos aspetos abordados?

Não, acho que não. Acho que toda a gente devia de experimentar, acho que é importante. Até para nós crescermos e experimentarmos e fazermos porque se não também não... acabamos por não ter essa experiência, mas não... acho que facilmente... claro que é muito mais fácil assim, ter um grupo um bocadinho mais próximo, só duas idades. Às vezes as de 3 acabam por ser... as estratégias já são três quase por assim dizer, uma para uma idade, outra para outra. Aqui são duas, pronto...e estão muito próximos e o grosso do grupo, isso também influencia, é as idades, que é: se só há dois ou três de 3 anos e depois metade do grupo é de 4 e metade do grupo é de 5 a coisa fica mais ou menos equilibrada e aí pronto, estes mais velhos vão então puxar, realmente, pelos mais novos. Mas eu acho que toda a gente deve experimentar e acho que facilmente as novas educadoras que vão sair se vão adaptar também facilmente a essa maneira de trabalhar.

Raquel - O estágio também nos ajudou nesse sentido, sim.

Educadora - E tu principalmente, ali aquele grupo, há mesmo essa distinção.

Raquel - No início quando eu cheguei ainda tinha crianças com 2 anos.

Lá está, podia ter crianças com 2 e tem aqueles de 5, temos quase dois anos de diferença. Há meninos aqui quase a fazer um ano e meio de diferença e em termos de desenvolvimento é muito grande. Vamos dando resposta como podemos.

Obrigada pela sua disponibilidade.

EDUCADORA B (contexto IPSS)

A presente entrevista surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, módulo II, e tem como objetivos i) caracterizar as conceções das educadoras sobre o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos e ii) conhecer as perceções das educadoras de infância sobre as potencialidades e fragilidades dos grupos heterogéneos. Peço-lhe que responda à seguinte entrevista. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.

Obrigada pela colaboração.

1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Eu sou Educadora de Infância. Eu tirei o bacharelato, depois fiz a licenciatura e quando tinha que ir fazer uma licenciatura, fiz uma licenciatura com uma especialização em Educação Especial.

2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Raquel - Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância e posteriormente como coordenadora pedagógica e diretora?

Educadora - Estive 20 anos como educadora no direto e agora estou à 7 anos como diretora.

3. Fale-me do seu percurso nesta organização.

Fui sempre educadora durante 20 anos e agora estou como diretora.

4. Já foi responsável por grupos heterogéneos em termos de idade?

Sim. No ano de 2000. Nessa altura já se começava a ouvir falar no que eram os grupos heterogéneos e a diferenciação de trabalho e na altura, a minha diretora achava que era interessante experimentarmos e fazia-lhe algum sentido isso e achou que o meu estilo de trabalho com grupos homogéneos, encaixava-se muito bem dentro do que ela ouvia falar de grupos heterogéneos, daí ela ter-me feito esse convite para eu experimentar os grupos heterogéneos. Pronto, foi o primeiro grupo na [...], o primeiro grupo heterogéneo que tivemos e efetivamente foi um grande desafio, porque

ninguém sabia de nada, não é, e tu trabalhas numa equipa e depois tens as pessoas todas a questionar-te coisas, mas muitas vezes questionam-te como... Há duas vertentes, as questões chegam-te com duas intenções da parte das pessoas. Algumas questionam-te no sentido de te fazer crescer e pensares e perceberes e até por curiosidade, outras questionam-te um bocadinho com um sentido crítico e quando tu também ainda não estás muito segura, não é, porque ainda não tens um tempo de prática que te permita responder às pessoas essas perguntas acabam por interferir no teu caminho e não te dá prazer responder, ficas ali, pronto...

Por outro lado, o que é que foi assim mais desafiante? O que é que foi mais desafiante foi os pais. Pronto, eu tinha um grupo de pais, com um grupo homogéneo em que vinham comigo desde a sala de um ano e os pais gostavam muito do meu trabalho, identificavam-se muito com o meu trabalho e estavam muito felizes com isso e quando lhes foi apresentado só em setembro que o grupo iria ser heterogéneo, foi um choque. Eu tive a pior reunião de pais da minha vida. Não surgiu... nós tínhamos inglês na altura, só tínhamos duas atividades, tínhamos música e inglês extracurriculares. E então, houve uma reunião de pais do inglês, foi antes da minha, eu iria fazer uma reunião de pais dali a quinze dias, já marcada e tudo, mas ainda não tinha acontecido e aconteceu essa de inglês. E houve alguns pais que depois pediram-me para ficar. Eu ia sempre a todas as reuniões das atividades extracurriculares, porque eu acho que uma educadora devia estar presente e devia de acompanhar as famílias das minhas crianças no momento em que... embora fosse uma professora de uma área, de um objetivo daquela atividade extracurricular, não era da componente letiva, mas eu estava sempre, porque eu achava que isso era importante. Nesse dia, se soubesse, não tinha ido quase... não... ainda bem que fui mas... estás a ver, foi tão mau, porque depois os pais apanham-te de surpresa e dizem-me, "Precisávamos de falar consigo sobre umas questões". Não estavam todos, era um mini grupo de pais e eu disse, "Está bem!". No final da reunião de inglês, a professora terminou a reunião, era para os pais da escola toda, por isso estavam lá os pais da escola toda, os outros pais foram-se embora e aqueles ficaram para falar comigo. Quando eles me dizem e começam... olha, a minha imagem é uma pessoa num palco a levar com tomates e aquelas coisas... é um bocado isso e eu quando me lembro dessa reunião é assim que eu me vejo e eu nem queria acreditar no que estava a acontecer. Foi muito mau. Então o que é que aconteceu? Muito mau, mas muito bom, porque depois, também me deu matéria para eu perceber quais eram as inseguranças deles e quando eu fiz a

reunião de pais, eu estudei dia e noite nesses quinze dias. Eu estudei dia e noite, eu fiz de tudo, para depois nessa reunião de pais eu ir, não só, eu ir segura e confiante com aquilo que iria lhes transmitir, mas também lhes passar essa segurança e essa confiança, para eles se sentirem bem durante o ano onde os seus filhos estavam.

Eu hoje como diretora sinto muito isso, mas sempre senti, como educadora também, que é os pais nunca saírem da porta da escola com alguma questão. Porque acho de extrema importância que eles falem. Assim que aparecer uma migalhinha, eles têm que falar, porque se eles não falarem essa migalhinha vai-se tornar... primeiro vai começar a endurecer, vai ficar maior, fica cada vez maior e se for preciso, em quinze dias aquilo é um pedregulho gigante e quando eles nos lançarem, aquilo vai ser um pedregulho que nos cai em cima, com uma violência muito grande, porque eles vão estar muito mal e se eles forem falando nós arrumamos aquela migalhinha, depois vem outra migalhinha, arrumamos e então é tudo muito mais fácil e também nos cria aqui este lado, que é uma proximidade muito maior com as famílias. Por isso é que, para mim, esta questão que o Covid nos trouxe de os pais não entrarem na [...], é das coisas que mais me custa, porque eu acho que os pais quando entram... Primeiro os pais entram, veem e sentem. Entram quando querem, como querem, é transparente, pronto e isto dá-lhes confiança e segurança. Depois, quando têm questões vão ter com a pessoa, encontram a pessoa no recreio, no corredor, falam tranquilamente, não é esta rapidez com que se tem de fazer agora "calçar os miúdos, sair os miúdos, entrar os miúdos", isto para mim é assim das piores coisas.

Voltando ao que estava a falar, para mim sempre foi muito importante os pais estarem tranquilos e confiantes com aquilo que estávamos a fazer e que eles tinham que perguntar e que... Isso era importante para mim e acho que isso foi sempre o sucesso da minha... eu acho que o sucesso do nosso trabalho é a relação. A relação com as crianças e a relação com as famílias. A partir daí, tudo flui em prol do bem das crianças, sem dúvida, eu não tenho dúvidas. Enquanto não me provarem o contrário, não tenho dúvidas que isto é assim.

E então, nessa reunião de pais, depois na minha, na altura não havia computador como há agora, não se fazia *power point's* como fazemos agora, não apresentamos as coisas com a tecnologia que temos agora não é? Então, imagina só que a reunião foi feita em acetatos com um retroprojektor. Pronto, e então fiz os acetatos com aquela explicação toda. Correu bem, mas não a melhor reunião que eu tive. As questões continuaram... Principalmente quem é que se sentia lesado? Eles sentiam-se lesados,

eles estavam muito revoltados, eles estavam desiludidos, eles diziam-me, "Eu estou desiludido consigo, como é que você aceitou"... Só para tu veres a gravidade, eu acho que isto revela tudo. Quando eu te digo que eu sentia-me num palco a levar com o que os espectadores possam mandar, pronto. Quem é que se sentia mais lesado? Os pais dos 5 anos, porque agora não vai ensinar e eu disse, "Eu nunca ensino, eu não ensino a ler, não ensino a escrever"... Ensino toda uma série de coisas, mas não é nessa dimensão e desconstruir isso não foi fácil e durante o ano, eles ficaram muito atentos, porque eram pais conhecedores, também, não eram pais que fizessem uma manifestação sobre isso. Depois, então, no final do ano tivemos um momento, uma reunião de pais de final de ano, em que eu apresento tudo o que... Foi a melhor reunião da minha vida.

Raquel - Completamente o oposto.

Educadora - O oposto... os pais estavam encantados e eu acho que esta história mostra que realmente os grupos heterogéneos não há dúvida que são maravilhosos. Não há dúvida. Então, os pais estavam muito felizes, nomeadamente os pais dos mais velhos. Também os pais sentiam que, dos mais velhos, que eles tinham ganho muito a nível de formação pessoal e social... Coisas como por exemplo, estou-me a lembrar agora de uma mãe que me dizia, "Não não está a ver, é que a M. tornou-se outra com o irmão, cuidadora dele, amiga"... Quer dizer, todo este trabalho que se faz com o grupo heterogéneo que fica dentro do currículo oculto, não é, não se expõe é de uma riqueza imensa e que se reflete na vida das crianças no dia-a-dia, depois em casa e nas famílias, porque realmente eles ganham muito com a formação pessoal e social, é assim brutal. Agora, tens que ter prática e tens que ter uma intencionalidade para que as coisas funcionem, não é.

5. Como surgiu a formação de grupos heterogéneos na organização em que está inserida?

Raquel - A próxima pergunta tem a ver com como surgiu a formação de grupos heterogéneos da organização em que está inserida...

Educadora - Foi desta forma.

Raquel - Exato, foi como uma forma de experimentação, um desafio.

Educadora - Depois houve momentos que passaram a querer outras diretoras também, noutras [...] e, então, elas iam lá a [...]_A, que era onde eu estava, fazer questões e preparar os anos e, depois, ainda cheguei a ter com elas... não era

formação, mas uma partilha desses conhecimentos para elas conseguirem avançar porque as outras diretoras também começaram a querer. Hoje em dia já não é só querer, já é uma necessidade.

Raquel - Sim, pode ter a ver com o número de crianças e com as condições económicas da organização.

Educadora - Não, ter a ver com as condições económicas da [...], tem a ver mesmo com as crianças que tens, o público que tens, não é, e pronto e porque, também, a nível da sociedade está muito instituído, porque antigamente o público não tinha tantas crianças e o público acaba por fazer sempre grupos heterogéneos porque não tem outra forma de dar resposta e então começou-se a criar aqui já um... porque antigamente quem é que tinha grupos heterogéneos? O Movimento da Escola Moderna, uma pessoa ou outra com um rasgo um bocadinho maior que se identifica-se e a instituição deixa-se a pessoa fazer, pronto. Porque senão, de resto, ninguém falava em grupos heterogéneos e não estamos a falar há muito tempo, estamos a falar no início deste século.

6. Qual a sua definição para o conceito de grupos heterogéneos em termos etários? O que pensa destes?

Primeiro é assim, eu acho que é preciso perceber uma coisa e só quando tu percebes isto é que tu consegues fazer um bom trabalho de grupo heterogéneo, de idade cronológica, que é: todos os grupos são heterogéneos. Mesmo quando tens crianças só de três anos, o grupo é heterogéneo. E quando tu não tens esta noção... Para mim, uma educadora que não tem esta noção é grave. Porque, então, está a fazer tudo igual para 25 crianças de 3 anos e não pode... 3 anos, 4 anos, porque cada criança é uma criança e não há 25 crianças com o mesmo estágio de desenvolvimento. Se não há 25 crianças com o mesmo estágio de desenvolvimento, tu logo aí vais ter que começar a fazer desafios diferentes. Mesmo com a mesma atividade. Eu nem sequer vou à dimensão de acharmos que temos que fazer cinco atividades diferentes, não. Com a mesma atividade, tu tens que fazer propostas diferentes. Tu, em grupos de 3 anos, tu contas uma história, agora vamos fazer a dramatização da história, já sabes que há crianças que vão ser aquelas que vão querer aparecer e já sabes que vão ser as outras que vão querer estar mais sossegadas e já sabes que há umas que vão conseguir construir o adereço e a outra não consegue e então desafias a outra a fazer o dela e não vais obrigá-la a fazer o adereço quando ela não está para aí, não tem

capacidade para... Estou agora para aqui a inventar, mas tens que fazer esta diferenciação logo quando um grupo, a nível cronológico, de idades, é o mesmo, quando têm o mesmo cronologicamente, estão dentro da mesma faixa etária e o grupo é heterogéneo. Então, partindo daqui, podes ter diferenciação de idade cronológica e aí a heterogeneidade é maior.

7. Considera que as diferenças etárias beneficiam (ou não) as crianças? Porquê?

Para mim beneficiam. Beneficiam muito em todas as áreas de conteúdo. Eu falo nas áreas de conteúdo, porque eu... não sou fundamentalista, eu acho que até pode ser em quase nada, mas para não ser assim tão radical, prefiro dizer em quase nada na minha vida, como pessoa, não sou fundamentalista. Tenho determinados credos, nós acreditamos que... enquanto não me provarem que há coisa melhor, eu continuo ali. Enquanto não houver nada que me desperte para outra dimensão, eu continuo ali, pronto, e então ficamos assim. Agora, não sou fundamentalista em modelo pedagógico nenhum, acho que todos os modelos pedagógicos têm coisas fantásticas e quando nos tornamos fundamentalistas de um único modelo pedagógico, para mim, a criança perde sempre. Por isso, falo em áreas de conteúdo, porque as áreas de conteúdo eu acho que abrangem no seu todo... e gosto muito das áreas de conteúdo, porque fazem parte do meu percurso profissional, porque eu acabei o curso em [19]94 e em [19]95 fiz parte das primeiras orientações curriculares do grupo de construção das primeiras orientações curriculares que saíram em [19]96. Por isso acho assim... para mim a história das áreas de conteúdo são muito queridas por ter participado no primeiro movimento e o impacto que aquilo teve nas pessoas e a correção que precisou de ser feita. Foi com a ESE, a ESE é que preconizou isso.

Ora, isto para dizer que... pensando nas áreas de conteúdo, eu acho que as crianças beneficiam, todas elas, muito mais, o dobro do que se for um grupo homogéneo. O dobro em cada uma delas, muito mais, mas eu digo o dobro. Ora, formação pessoal e social... os pequeninos entram num grupo heterogéneo e têm meninos mais crescidos que são... eu depois inventem isto, na altura inventei isto dos padrinhos e que fez um sucesso imenso por aí, eu acho que até por Portugal, quase, porque já vou ouvindo várias pessoas com isso dos padrinhos. E então, a questão dos padrinhos, eles habitam-se a receber, a ser cuidados, a serem mimados, a serem amados pelo seu pai e então, quando crescem, eles estão ansiosos de crescer para depois fazer isso. Quando é que tu sentes isso? Nos 4 anos. Nos 4 anos, eles ainda não têm uma

maturidade como os cinco anos para serem padrinhos, mas já vão conseguindo e já conseguem e já isto e já aquilo e, portanto, eles querem mesmo é ser padrinhos. Isso é que eles amam, porque querem dar aos outros e isto há coisa mais bonita do que receber e querer retribuir e ensinares este lado? Não há. Depois, os mais velhos, cuidam dos mais novos, não ficam tão centrados em si. Eu nunca mais tive uma questão... havia muito isto da competitividade, eu lembro-me disso em tempo de sala em "eu faço um desenho...", "mas eu já consigo..."... Claro que a competitividade visto como um desafio, se tu souberes liderar ou moderar essa situação, é saudável não é, porque tu crias-me desafios, eu desafio-te a ti. Agora, vamos trabalhar isso como uma experiência, não é, "Eu estou a conseguir, queres experimentar?", "Mas olha, tu também consegues"... Agora, aqui, os mais velhos deixam de estar tão centrados em si, na competitividade e passam a estar muito mais abertos ao outro e os do meio também, os de 4 anos, começam-se a aperceber que podem aprender com os outros, que podem ensinar os mais pequenos e tudo isto é assim. Aquilo flui e é bonito... Eu deixei de ser educadora durante muito tempo, porque eu já não fazia nada, já só os moderava, punha-lhes os materiais e moderava. Eu era moderadora deles, aquilo era uma coisa assim muito fluida percebes..., porque não havia ninguém que... as crianças mais pequenas não cumpriam as regras mas também não havia problema nenhum porque os mais velhos lembravam-nos, orientavam-nos. Sabes o que é veres meninos de 5 anos a orientar o grupo? Maravilha... Agora, por isso todos ganham imenso. Agora, por exemplo, se quiseres ir à comunicação e expressão, ganham imenso porque depois, por exemplo, eu estou a fazer o meu trabalho e tenho 5 anos, tu tens 3, os materiais são os mesmos que estão na mesa e eu faço... já aprendi, já sei, já tenho cinco anos, já tenho um conhecimento imenso, materiais... Sempre fui muito de ter materiais, não muito este conceito da C. [educadora]. A C. começou isto para aí à 6 anos a fazer esta intensidade, este tipo de materiais, mas eu comecei, mas isso eu ainda tinha grupos homogéneos, com... Hoje em dia há uma panóplia de coisas que se compra que não se comprava antigamente, a um preço acessível, algodão, areia, papéis, aquelas coisas de fazer pintura e depois cortávamos aos bocadinhos, para eles trabalharem a tesoura, o recorte e cortam assim... Por isso quer dizer, eles depois veem-me a fazer e depois também querem experimentar. Por exemplo, agora estou-me a lembrar, até foi com o grupo que pintou esta tela que está aqui, estou-me a lembrar, a fazerem um trabalho e havia uma pequena, uma das pequeninas, que queria imenso fazer um sol como eles, com algodão e pintar aquilo de amarelo. Claro

que ela não tinha maturidade para aquilo e a mais velha dizia, "F., ela não vai conseguir, eu não sei ensiná-la..." e eu disse, "Não há problema, dá-lhe uma folha e algodão e ela faz como sabe" e ela, "Mas ela não vai conseguir fazer um sol...", "Faz como ela sabe". Eu lembro-me que aquela criança teve uma manhã com algodão, cola em tudo o que era sítio, mãos, folha, papel, mas deliciada a fazer aquilo, porque estava a experienciar o que o mais velho também estava a experienciar e nós deixámos. Quando eu digo nós, eu e essa criança mais velha e então ela aprendeu tudo o que tinha a aprender, desde ficar com as mãos cheias de algodão e... Mas quer dizer, todo este desafio que os mais velhos também vão trazendo...

Agora, estás a trabalhar partituras, estás a trabalhar sílabas, sim estamos todos. Agora, tu não estás com intencionalidade de exigir a crianças de 3 e 4 anos o mesmo que exiges a crianças de 5 anos, mas todos fazemos o mesmo. Eu dizia muitas vezes... o meu pai sempre foi muito de família e isso tem o seu lado bom e o seu lado mau, para onde vamos, vamos todos e eu depois trouxe muito isto para... sentia muito isto na sala, onde vamos vamos todos. Eu ia com eles ao Teatro da Marioneta e eles iam a pé. Nós tínhamos que andar um bocadinho, tínhamos que subir a calçada da estrela, muito íngreme, para lá era fantástico, de manhã, íamos todos felizes, mas não perdemos pitada do que aquelas sessões davam, de sessões de marionetas. E depois para cá, à 13h da tarde quase, ter que chegar à escola até à 13h para almoçar, trazer os pequenos? Aquilo era uma alegria, os mais velhos puxavam, cantávamos, lá chegávamos. Ou seja, mas íamos todos, nunca deixei ninguém em casa e nunca levei os mais velhos, nunca contei uma coisa aos mais velhos, nunca fiz um projeto com os mais velhos e não com os mais pequenos, não. Era proposto a todos, era falado com todos e quem queria participava, fosse grande ou fosse pequeno, nunca fiz divisão, nunca, nem concordo. Aí perde-se a essência de um grupo heterogéneo, porque a riqueza do grupo heterogéneo é esta, é vivermos tudo todos juntos.

Isto vem dar resposta a quê? À grande falha da sociedade. Se isto for bem trabalhado e se for visto nesta dimensão, da verdadeira heterogeneidade em que todos participamos... Tu se estás em casa com a tua avó e a avó tem um neto de 10 e um de 3 e um de 5 e um de 8, a avó não vai dizer "vou fazer bolos só com o de dez, porque vocês são pequeninos". Todos estão com a avó a fazer os bolos. Então isto é assim, estamos todos juntos a fazer tudo.

Atenção, eu fiz muito trabalho de projeto. Para mim o trabalho de projeto é o top da coisa e não participam os 25, participa quem está interessado. Mas se for cinco

crianças de 3 anos e duas de 5, não faz mal, para mim fazia-se. Fazia-se na dimensão do que tinha que ser feito, fazia-se com as capacidades e com a intencionalidade, que eu acho que isto é que marca a diferença, que é a nossa intencionalidade com que estamos a fazer as coisas, a intencionalidade de que aqui, o grande grupo, a grande quantidade é dos 3 anos, tenho poucos de 5, tenho que desenvolver as competências e dar-lhes ferramentas para eles crescerem e desenvolverem as suas competências, mas estamos aqui num grupo em que a maioria são mais pequeninos. Então o que é que estes podem ganhar? Vamos potenciar isto tudo. Os mais pequeninos não têm capacidade de pesquisa, não têm isto. Não sabe, têm os mais velhos. Então e os pequeninos, vamos potenciar os pequeninos. Por isso, para mim, nunca dividi grupos. Só havia um momento que eu dividia o grupo, com outra intencionalidade, que era: chegava, mais ou menos em janeiro, havia um livrinho que eu fiz, de fichas. Eu nunca faço fichas, mas eu acho que as crianças em pré-escolar, aprendem muito num conceito muito diferente do ensino do 1º ciclo e como é num conceito muito diferente, eu tenho a obrigação de ajudar estas crianças a saber o que é que vem de futuro. Se eu te disser hoje que amanhã vais trabalhar para Espanha e que vais apanhar o avião hoje e que vais trabalhar para uma escola, tu comesças a entrar em ansiedade Não te estou a dizer que tu não vais ser capaz, mas tu vais entrar em ansiedade. É preciso perceber que as crianças de 5 anos estão tão familiarizadas num espaço que quando tu comesças a dizer "para o ano vais para a escola" e "agora vais-te embora para outra escola", a criança começa a pensar nestas coisas, começa a pensar que não sabe onde é a casa de banho, que não sabe quem é que vai encontrar e isso também pode ser trabalhado e eu também trabalhava isso. Mas este lado de, pelo menos, tu preparares as crianças a perceber que vão entrar num sítio onde há um tempo em que estão sentadas, em que têm que, concretamente, fazer aquele trabalho, com método, que não pode ser "agora quero ir buscar uma tinta", "agora preciso do algodão", "agora preciso de completar os raios do sol com uns bocadinhos de papel"... a criança de 1º ciclo não está neste conceito. Então temos que trabalhar isso. Por isso, eles tinham um livrinho de fichas deles, eu mandava encadernar uma cartolina branca, eles desenhavam, era a primeira atividade. Eu pedia aos pais, a [...] não precisava, mas eu pedia aos pais um estojo com um lápis, uma caneta, uma borracha, um afia, para eles se habituarem a ter as suas coisas, para eles se habituarem a cuidar das suas coisas, porque eles estão habitudos às canetas de toda a malta. O livro tinha uma folha colorida no meio que tinha escrita, leitura e cálculo matemático, esses dois lados, e

para eles perceberem a diferença e então havia alturas em que eles me diziam, por exemplo, "Hoje é de quê? Escrita e leitura ou de matemática?". Estás a perceber, arrumar estes pensamentos e trazer isto. Aquele livro era sempre terminado, porque eu também contava as semanas, era uma vez por semana que fazíamos, eu contava as semanas que tinha até ao final do ano letivo e punha tantas fichas quantas eu achava que ia ter para fazer uma vez por semana. Por isso fazíamos sempre, porque era eu que encadernada, era eu que fazia pronto. Não eram livro de fichas comprados, não era nada, era uma ficha por semana, uma de escrita. Era o único momento que tinham sozinhos, não havia mais momento nenhum sozinhos.

Depois, tínhamos uma altura, porque eu não defendo nada as fichas, eu acho que as crianças, a nível de grafismo, basta um desenho e já... se tu quiseres trabalhar ali, trabalhas o mundo todo ali. No entanto, no Natal, e naturalmente, depois também tem a ver com a nossa essência, o que é que eu fazia... tínhamos muitas fotocópias de Natal, tipo estrelinhas, pais natais, anjos, coisas assim, porque eles gostavam de ter aquilo no Natal e gostavam de pintar e pintar por dentro, também é uma aprendizagem, e então no Natal nós tínhamos isso, tínhamos esse lado, tínhamos fotocópias em que eles pintavam, mas depois, como também estavam muito habituados a ter outros materiais, às vezes aquilo já nem era só pintar... era único momento em que... não eram fichas, mas eram fotocópias.

8. Que potencialidades e/ou fragilidades identifica em salas de grupos heterogéneos?

Raquel - Que potencialidades e/ou fragilidades identifica em salas de grupos heterogéneos? As potencialidades já foram bastante referidas, mas não sei se identifica alguma fragilidade...

Educadora - Quando tu dizes isso de fragilidade é para as crianças ou...

Raquel - Para as crianças principalmente... Eu pessoalmente só vejo benefícios, mas a F. falou à pouco dos pais, que os pais tinham muitas preocupações em relação aos grupos heterogéneos. Não sei se isso leva a pensar que exista alguma fragilidade...

Educadora - Eu acho que depois... Eu tive essa situação com os pais, nessa altura, mas depois nunca mais tive, pronto. Depois toda a gente... havia inclusive pais que queriam que eles viessem para o meu grupo precisamente, porque depois os pais falam uns com os outros, precisamente pelo sucesso, pronto.

As fragilidades eu só as vejo nos educadores e, para mim, a grande fragilidade é neste sentido, que é dividirem os grupos e fazerem uma atividade e dizerem "eu não posso fazer esta atividade porque tenho um grupo heterogéneo". Então aí já não estamos a potenciar a verdadeira essência e a grande mais-valia que é o grupo heterogéneo. Se eu sou inibida e tenho 4 anos e tu és a minha amiga, 5 anos, e até danças, quando é para dançar, mas eu que sou inibida não danço, eu mais facilmente começo a dançar, porque te vejo a ti e porque tu me dás força e porque tu me puxas, do que se for uma educadora a dizer "Dança, então mas não danças, não te mexes?", "Esta miúda é muito inibida", já morreu tudo. Já estragou tudo... não vale a pena. Por isso, há aqui dois lados que para mim é isto, o educador não se pode esquecer que é o grande modelo e a criança aprende aquilo que o educador faz, não aquilo que o educador diz. E a criança faz-se mediante aquilo que vai ouvindo, sentindo que vem do educador e as palavras são brutais, marcam gravemente as crianças, mas gravemente as crianças. Eu não tenho dúvidas disto.

Há uma coisa que eu acho que nós, educadores, devemos pensar que é, tu quando falas... A lei da gravidade não é? Então, a lei da gravidade é assim: tu tens esta altura, uma criança pequena, 5 anos. As tuas palavras vêm daqui para aqui. Dentro da lei da gravidade, se uma palavra negativa e com agressividade, tu já viste que isto parece um pedregulho e a queda que é? Destrói esta criança. As palavras vêm daqui, matam a criança. Isto, num contexto figurativo, imaginar a coisa é um pedregulho que cai em cima daquela criança, a criança fica esmagada lá no fundo. Por isso, as nossas palavras têm que ser muito pensadas, muito cuidadosas. Eu costumo dizer uma coisa que é, nunca vi ninguém ser estragado, passo a expressão, com mimos e com amor e com boas palavras. Nós amamos isso, nós adultos. Que bom viver no amor, que bom viver nas coisas boas. É o que todos nós gostamos, não venham dizer que não. Quem diz que não é porque tem alguma questão e que ainda não descobriu, não é porque também esteja a ser mentiroso, não digo isso, mas pronto. Agora, há uma coisa que é, há crianças estragadas, sim, com falta de limites e de regras e, para mim, os limites e as regras são fundamentais. Sou muito exigente nisso como educadora, "estava decidido não estava, então não há brecha", ainda por cima quem decidiu isso fui eu e eles. Eles não têm hipótese, não pode. Agora, para mim, as fragilidades são estas, é o educador dividir grupos, é o educador não perceber a verdadeira essência do grupo heterogéneo e não potenciar ao máximo uma coisa que tem ali que, ainda por cima, lhe iria facilitar imenso a vida, porque a partir do momento que iria ter sempre grupos

heterogéneos já nem trabalhava, era moderador, só lhes lançava as coisas, eles geriam a sala. Era lindo de ver.

9. Se já foi responsável por grupos heterogéneos, em termos de idade, que estratégias adotou na sua prática pedagógica?

Raquel - A próxima pergunta eu acho que a F. também já tem respondido em todas as questões, porque tem a ver com as estratégias adotou na sua prática pedagógica...

Educadora - É isto.

Raquel - É não dividir grupos, é deixá-los explorar, é...

Educadora - É não dividir grupos, é todos terem direito ao mesmo, aos mesmos materiais, às mesmas coisas. É vivermos como uma família daquela sala e nunca esquecendo que seja com que grupo for, um educador tem a obrigação, como profissional, técnico, de fazer o quê? Da sua sala, da criança aprender... O que a criança aprende naquela sala, naquele seio daquele grupo... para a criança, naquela altura, aquilo é como se fosse a sociedade. Quando eles crescerem e forem para a sociedade, lançados à sociedade sozinhos, com 10, 12, 14, 15 anos, vão já com esta essência, porque ainda por cima temos o privilégio de poder marcá-los, porque naquela idade, aquilo é esponja. O que cair nesta idade vai ficar aqui. Então, se só semeares coisas boas, eles não têm outra hipótese. Até podem, em momentos, dar algumas curvas, porque o mundo desafia-os, mas a essência está lá e, mais tarde ou mais cedo, aquilo vai lá estar, que é esse lado, esse lado de alegria, esse lado de amor, esse lado de respeito, esse lado de empatia, esse lado de solidariedade, de nos preocupar-nos com o outro, de cuidar do outro, de darmos ao outro. É lindo nas crianças, é que no heterogéneo tu fazes isto, tens esse poder, esse privilégio de poder fazer isso, eles darem-se uns aos outros.

Uma das estratégias que tinha também, podes acrescentar às estratégias, que é: no tempo, que para mim era sagrado, era eles apresentarem os seus trabalhos, pronto. A timidez, o saber falar em grupo, o sentir-se seguro, estás a trabalhar para o futuro, para a apresentação de trabalhos com segurança, com confiança, com tudo isso. Capacidade crítica, a crítica construtiva, que era uma coisa que trabalhávamos ali muito no grupo que é "eu vou apresentar o meu trabalho", então eu tenho que saber falar do meu trabalho. Mas não é só os 5 anos que fazem isto, todos fazemos isto. Eu, às vezes quando as coisas não estão oleadas tens que ir pondo *inputs* para olear a coisa. Então, se o grupo está muito oleado é, "Hoje, alguém tem coisas para

apresentar? Alguém quer apresentar trabalhos?", "Olha F., acabei este trabalho, não te esqueças de me dar tempo para eu apresentar logo, está bem?". Às eu dizia-lhes, "Olhem, hoje não vamos ter tempo. Estivemos a trabalhar até agora, é hora de almoço, temos que lavar mãos, temos... não dá. Amanhã, olhem, todos somos responsáveis de nos lembrarmos de arrumarmos um pouco mais cedo para arrumar trabalhos". Por isso, eles às vezes também já sabiam isso e diziam, "F. não te esqueças que eu hoje tenho trabalhos para apresentar". Tínhamos uma caixa... Acabas o teu trabalho, tens sempre duas hipóteses: ou pões na caixa para arquivar ou pões no placard. Sempre tens de escolher quando acabas o teu trabalho, sempre. Os placard's têm sempre um lugar fixo. Eu sei sempre que os teus trabalhos estão naquele canto do placard, porque desde o início do ano que o teu lugar é aquele. Nunca fui de andar a fazer placard's, a mudar de trabalhos todos ao mesmo tempo, não. Tu és responsável pelo teus trabalhos, a responsabilidade é imensa, é uma coisa trabalhada num grupo heterogéneo assim... ganham imenso. Tu és responsável, cada um tem o seu espaço, tu queres contemplar os teus trabalhos, sim porque muitas vezes nos sentávamos a contemplar os trabalhos dos placard's. "Eu hoje quero muito falar dos trabalhos do não sei quantos, porque me encantou profundamente", "Alguém quer falar sobre alguma coisa?". Estás ali sentada com eles, a olhar para os trabalhos em silêncio, cada um olha, pensa, "Eu tenho uma questão, que eu não percebi. O não sei quantos fez uma colagem, mas depois não fez..."... Dúvidas, terem dúvidas sobre o trabalho dos outros, como é que os outros fizeram, o processo dos outros. Agora, isso é tempo que se gasta, que depois não aparece em lado nenhum, não é? Isto é muito mais do que 50 trabalhos feitos, não é? Agora, tu tens que ter esta segurança, esta confiança para estares à vontade para trabalhar assim não é? Alguém te ir dizer, "Os teus placard's são sempre iguais", "São sempre iguais porque não tem vindo cá. Olhe, faça-me um favor. Quando vier cá fotografe os placard's, depois ao final de um mês falamos". Porquê? Porque as pessoas... não há aquela movimentação de placard's. Eles é que terinavam o seu trabalho e diziam, "Olha F., quero pôr no meu placard's. Podes-me colocar", "Olha, não consigo agora, põe aí e eu depois coloco", "Olha F., este é para eu falar logo, pus na caixa", pronto. Às vezes não me diziam nada, tinha que ir eu ver à caixa se tinham trabalhos para me dar, ou se tinham trabalhos para falar no final da apresentação da manhã. Apresentavam o trabalho. Tu quando apresentas um trabalho, estás-te a expôr. Sentas-te numa cadeirinha, iso era uma intenção que eu tinha, que era estarem mais altos que todo e sentirem-se mais

em evidência, para fomentar a segurança, a confiança de falar para o grupo, não é? Depois diziam o que tinham feito, que materiais tinham usado... Isto vais puxando, vais perguntando coisas e eles, depois, vão-te dizendo e depois os outros vão ouvindo e depois os outros vão querer falar daquelas coisas também. Imagina, eu depois dizia, "Então, mas porque é que mudaste de cor? O que é que sentiste? O que é que te fez teres posto cor-de-rosa se afinal tu tinhas-me dito que ias fazer uma coisa com azul? Eu aho fantástico, mas o que é que tu...". Por isso é que eu te digo, nós somos moderadores, com intencionalidade, tu sabes porque é que estás a perguntar aquilo e tu sabes que estás a semear nos outros todos que estão a ouvir e eles depois, esta apresentação, leva... "Alguém tem alguma coisa a dizer, ao trabalho do amigo?", "Sim, eu vou-te dizer uma coisa, acredito que tu adores o teu trabalho, mas eu não gosto desse teu trabalho. Não aprecio, não gosto que tenhas misturado esses materiais...". Os miúdos falavam isto e tu aceitas, porquê? Porque tu também já estiveste do outro lado a criticar o outro, têm que ser críticas construtivas e o saber criticar construtivamente é fundamental e cada vez mais. Se era há 20 anos, então hoje... Saber escolher, saber tomar decisões, saber criticar, saber aceitar a crítica, porque nós não temos que agradar a todos, nunca, não é?

10. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

Raquel - Eu tenho só mais duas perguntas. Uma tem a ver com o ambiente educativo. Como é que o organizava de forma a poder contribuir para um maior desenvolvimento das crianças, neste caso com grupos heterogéneos.

Educadora - O primeiro ponto é logo, tudo é pensado na autonomia deles. Tudo o que está ali eles têm que saber movimentar. Tudo tem um lugar, com muita regra, com muita metodologia, porque se não tiveres... Imagina, que eu tenho aqui um cãozinho. Se o cãozinho tiver uma corda daqui até ali, eu consigo facilmente... Agora, se o cãozinho estiver ali na entrada e eu estiver com uma coleira, não consigo não é, tenho mais dificuldade. Isto para te dizer que a coleira é a medida da liberdade, quanto mais liberdade tu dás às crianças, mais tu tens que ter as coisas controladas e preparadas para eles poderem ser livres. Por isso, quando eu te dou este exemplo da corda, é para ti perceberes que, se eu quiser ter o cãozinho controlado... até pode ser uma coisinha de linha. Agora, se eu tiver o cãozinho lá ao fundo, eu tenho que ter uma boa coleira e eu tenho que ter aqui uma coleira que me permita ter a segurança que ele

não foge dali, que consigo controlá-lo, pronto. Com as crianças a mesma coisa. Se tu lhes queres dar autonomia, tens que dar liberdade... De pensamento... porque isto não é só liberdade de são livres dentro da sala, não. É liberdade neste sentido, liberdade de pensamento, liberdade de escolha que é extremamente importante. A criança saber escolher, tomar decisões, a criança tem que tomar decisões, não sou eu que vou tomar decisões pela criança, porque se eu tomo decisões pela criança, para isso eu sou uma mãe. Eu sou uma técnica, uma educadora, que tem que promover situações para a criança tomar decisões e, muitas vezes, tu sabes que as decisões vão dar porcaria, mas tu sabes que tem que dar porcaria para a criança cair, para a criança se levantar... Senão onde é que tu vais refletir, senão onde é que tu vais levar, quando é que tu levas uma criança a refletir se ela não caiu, se não deixaste ela fazer porcaria? Por isso, tu organizas o ambiente educativo com este pensamento que é: maior autonomia possível, maior liberdade de escolha possível, em que eles vão e escolhem e isto e aquilo e a capacidade de tomar decisões. E há uma coisa, ser responsável pelas decisões que toma, não há hipótese, "foste tu que decidiste, não queres decidir novamente assim, vamos pensar e não tornas a decidir assim, mas foste tu que decidiste". E, depois, tu já tens os meninos de cinco anos a dizer "Eu decidi isto e afinal não queria nada, o que é que eu faço agora? Ajudem-me que eu não sei, não tenho ideias", por exemplo. Por isso, tu tornas-te moderador. Eu adorava que me chamassem moderador. Pronto, por isso quer dizer, é isto. O ambiente educativo tem que ser organizado com muita intencionalidade de as crianças serem livres, autónomas e responsáveis e com uma preocupação pedagógica, obviamente. Tens que ter materiais, tens que ter áreas, tens que ter as áreas muito definidas. Nós tínhamos sempre a área da leitura e da escrita, a área da matemática e tu dizes, "Então mas oiça lá, mas então trabalhava matemática como...", e eu disse "Não, nós trabalhamos matemática em tudo, até quando estás a arrumar jogos". Tu ao arrumares os jogos na sala estás a trabalhar matemática, estás a separar as peças em caixas, estás a fazer seriação, estás a fazer conjuntos. Tudo isto é uma preparação. Mas depois, havia uma área da matemática que tinha uma série de jogos que potenciavam isso, nomeadamente a contagem, uma série de coisas em que eles sabem que estão a trabalhar isso e começam a ouvir esta palavra que eu acho que é importante, apropriarem-se dos termos e perceberem que aqueles termos, a criança precisa de se apropriar dos termos e entender o que está a fazer. Por isso, também a leitura e a escrita, como intencionalidade de eles saberem estes nomes e estes conceitos e o

que é que fazem dentro daquilo, para quando forem para o futuro, também não ser a primeira vez que vão ouvir falar nisso, pronto. Tens sempre a área da expressão, a expressão plástica, tens sempre a área da expressão dramática que, para mim, podem estar dentro da casinha. Os blocos podem estar dentro da garagem. Mas isto tu viste muito, certamente, na C., porque nós trabalhámos muito isso, as duas. Mas sim, a organização... onde estão os materiais, onde estão as canetas, tu tens um trabalho para terminar, mas tens que sair ou até nem te apetece terminar naquela altura, não terminas. Vais pôr na tua gavetinha, fica lá, pões lá o teu trabalho e, depois, um dia vai lá a outra que é aquela que é educadora e diz assim, "Francisquinha, então mas tens aqui 5 trabalhos para acabar", tu ao veres, cada vez aquilo a aumentar mais, tu estás sempre a ver, mas deixas esticar a corda. Depois há aqueles, "Ai não enganei-me, já estão todos acabados" e tu dizes, "Então mas acabados...", "F. esse ainda não acabei, mas ainda quero acabar, ainda quero fazer isto", "Então, mas tens tantos. Então, antes de começares, tens que pensar nos que tens para acabar, porque é que vais começar a fazer trabalhos com tantos para acabar? Qual é o sentido?". Portanto, vais educando nisto também.

A organização também é isto, não é? É teres formas de eles terem as coisas, as suas coisas. Os seus desenhos estão prontos, dentro da caixa. Também há o dia em que tu vais à caixa... "Então vamos lá ver aqui os trabalhos, vamos arrumar e tal...", "Mas eu este não acabei F."..., "Mas trabalho está acabado? Isto tem um círculo... Qual era a tua intencionalidade com este desenho? O que é que querias aí?". Então, se uma criança tem muitos trabalhos para acabar, é porque precisa mesmo muito de ser trabalhada nesse sentido, então vamos ajudá-la. Os outros que a gente até sabe que... não lhes apetece pegar naquilo, também deixas. Mas tens a oportunidade de observar isto. Por isso, a organização do ambiente educativo também é importante. Terem sempre as placas com os nomes, desde os 3 anos. Um placard de presenças, para mim, para os 3 anos, é rigorosamente... Tu que és mais crescida, eu sou pequenina, é facto que eu tenho muita dificuldade, mas tu até tens a oportunidade de ensinar, vamos as duas.

Isto vem dar uma grande resposta à questão da sociedade. Tu antigamente, as crianças cresciam juntas com os seus pares. As crianças, hoje, crescem com os adultos. Eu nem preciso sair da minha família. A minha sobrinha é única. Claro que ela vai para a escola, mas fora disso. Ou tu tens o cuidado de colmatar isto, ou então não sei. Com quem é que ela está, com adultos. Não aprendem com os seus pares, não

crecem com os pares. Os miúdos iam para a rua brincar, brincavam com os vizinhos, os primos, as famílias eram numerosas. Juntavam-se nas aldeias a brincar. Hoje, nem nas aldeias, os miúdos brincam uns com os outros. Então nós temos, como escola, dar essa resposta, porque quando iam para a rua não era só "olha tu tens 5 anos, não brinques com o outro que tem 3", brincavam com 10, com 5, com 20, brincavam todos. E o que eles cresciam com isso. Agora não, nós temos que dar... Por isso, o heterogéneo é emergente, é urgente. Com boa qualidade, o heterogéneo era o sucesso da sociedade futura. Nisto sou fundamentalista.

11. Como organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?

Olha não sei...

Raquel - Também não havia distinção. Era tudo igual.

Educadora - Tudo igual. Como é que eu ia distinguir? Nem sei, é que eu nem sei. É tudo igual, tudo. A única coisa é que os pequeninos iam dormir. Uma das coisas que eu aprendi muito desde que vim para aqui foi a aceitar a diferença pedagógica. Os meus iam acordando e vinham andando para a sala, não ficavam na cama à espera que fosse a hora de acordar. Eu dava ordem lá no dormitório e dizia, "quando eles acordarem...". Dependia de onde ficava a minha sala, havia uma que ficava junto do dormitório, eu disse "olha, quando acordar, passa aqui, chama o padrinho, vai à casa de banho e vai". Se não, se eu estivesse lá na outra, a pessoa encaminhava-o para a casa de banho e ele já ia para a sala, despachado. E pronto, por isso era tudo igual.

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente referir em relação aos aspetos abordados?

Não, não.

Obrigada pela sua disponibilidade.

EDUCADORA C (contexto IPSS)

A presente entrevista surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, módulo II, e tem como objetivos i) caracterizar as conceções das educadoras sobre o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos e ii) conhecer as perceções das educadoras de infância sobre as potencialidades e fragilidades dos grupos heterogéneos. Peço-lhe que responda à seguinte entrevista. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.

Obrigada pela colaboração.

1. Qual a sua formação nesta área profissional?

De educação? Sou educadora de infância (Bacharelato em Educação de Infância - Escola Superior de Educação Maria Ulrich)

2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

É o 33º ano.

3. Fale-me do seu percurso nesta organização.

É assim, eu fiz o estágio de fim de curso, não nesta [...]A, na casa de [...]B. O estágio, normalmente, na altura era 1 ano inteiro e depois fui para [...]C, onde estive 30 anos e é o terceiro ano cá nesta [...]A.

4. Já foi responsável por grupos heterogéneos em termos de idade?

Já, em [...]C tive os primeiros, aqui é o primeiro ano que estou com um grupo heterogéneo.

5. Como surgiu a formação de grupos heterogéneos na organização em que está inserida?

Olha, surge da necessidade, muitas vezes, de na altura quando surgiu em [...]C, que foi a primeira casa que teve, tinha também muito a ver com a quantidade de crianças de três anos que tínhamos. Nós tínhamos quatro grupos de jardim de infância [corte na gravação de voz] distribui crianças de 3 anos e de 4 fazer, de maneira a que houvesse

mais crianças de 3 anos a entrar. No fundo tínhamos que preencher as vagas e quando a rede pública começou a abrir muitas vagas para as crianças de cinco anos, a instituição começou a ter menos inscrições de crianças de cinco anos ou havia crianças que aos cinco anos iam para a rede pública, tinham lugar garantido e acabou por ser uma necessidade da instituição na altura, pelo menos esta é a explicação que eu tenho, claro que não é decidido por nós, é decidido pelo conselho de administração, nem sempre as explicações que nos dão... Havendo muitas crianças de 3 anos, era mais fácil fazer grupos heterogéneos porque se desistissem duas ou três em setembro de 5 anos tu podias pôr de 3 anos e se tivesses só um grupo homogéneo não fazia sentido pôr lá uma criança de 3 anos e eu acho que na altura foi essa a necessidade que a instituição sentiu. Eu acho que depois, também, começámos a ver os resultados e eu acho que daí foi-se alargando a outras [...], também porque se percebeu, nunca ninguém tinha trabalhado com grupos heterogéneos na instituição, nunca tínhamos tido grupos com duas idades sequer, quanto mais com três e eu acho que se percebeu a riqueza que aquele trabalho traz e que estes grupos trazem e acabou por se instituir em toda a instituição. Nesta [...], era mais difícil porque só há dois grupos de jardim de infância. Este ano, acabou por ser necessário mas com esta estruturação que nós temos, com duas salas, esta é dormitório, esta aqui também era difícil porquê? Porque este dormitório também dá para os 2 anos, portanto não temos a sala na parte da tarde, não temos um dormitório fora da sala e que acaba por... eu acho que foi por isso que acabou por aqui nunca ter sido posto um grupo heterogéneo. Agora houve muita necessidade, havia muitas crianças de 3 anos que transitavam e tínhamos que arranjar uma solução para isso. Não quer dizer, por exemplo, que para o ano haja, não faço ideia de como irá ser, depende das desistências que houverem agora no fim dos que entrarem para a rede pública, mas eu suponho que os nossos vão para aí catorze, pelo menos. Vêm catorze dali, se vierem catorze dali não podes ter 28 numa sala com 3 anos. Às vezes há anos que depois há muitos miúdos. Na altura foi mesmo isso, era preciso para a organização das [...] e a melhor organização era essa, misturar idades.

**6. Qual a definição para o conceito de grupos heterogéneos em termos etários?
O que pensa destes?**

É um grupo mais desafiante do que um grupo todo da mesma idade, é mais desafiante. Se tu tens meninos de 3, 4 e 5 tens, e lembro-me que no primeiro ano

tinha muitos receios em relação sobretudo às creches, não aos de 5, porque à vezes à pessoas que têm receio que os de 5 se atrasem, não era aos de cinco, era aos de 3 anos que andassem ali perdidos, não percebessem nada do que estava a passar na sala, mas depois tu até chegas ao... eles às vezes até andam por ali, não aderem às atividades, não fazem o mesmo que os mais velhos ou não se interessam, mas depois tu chegas ao fim do ano e até percebes que ficou lá qualquer coisa e houve coisas que eles apanharam mesmo estando ali parecia que andavam ali só a passar, a passear... na altura tive muito receio, mas é muito mais desafiante. Quando tu estás a ter, por exemplo, uma conversa no tapete, corres o risco de os pequeninos não estarem a entender, muitas vezes. Aqui é mais fácil de ver porque são tantos os pequeninos que percebes logo que aquilo não está a correr bem, não é, até porque eles se distraem logo, não querem saber, vão se embora. Quando só tens, por exemplo, dois ou três, pode-se... se forem daquelas crianças que até são muito calmas ou introvertidas, tu nem percebes muito bem, porque eles não se manifestam saindo, não se manifestam conversando com o vizinho do lado, até estão muito quietinhos e tu não tens muita certeza se eles perceberam tudo ou não perceberam nada. Aqui é mais fácil, porque tu começas logo a ver que aquilo não está a resultar nada porque são muitos e eu tinha muito medo disso.

Depois, toda a parte da relação que eles criam uns com os outros, que eu acho que é uma parte que nos dá muita satisfação, que é os mais velhos cuidarem dos mais pequenos e tu veres isso. Eu houve dias este ano que não estava à espera que eles reagissem daquela maneira. Houve alturas em que não estavam habituados... Quando eles já vêm, estes meninos de 3 anos que temos na sala este ano, para o ano se apanharem meninos de 3 anos, eles próprios já foram cuidados, vão cuidar. É muito engraçado, porque se receberem vão dar a mesma coisa e quando chegarem aos cinco, então estão fantásticos se continuarem num grupo heterogéneo. Estes [os mais velhos] nunca tinham tido, tinham sido sempre os mais velhos, tinham sido sempre da mesma idade, todos na sala e eu houve dias em que olhava para eles e até me vinham as lágrimas aos olhos porque eu pensei assim, eu não estava nada à espera que alguns, estes assim mais... tivessem depois a capacidade para descer ao nível dos pequeninos e andarem ali de volta deles e cuidar deles e dizer aquelas coisas "esperem pelo padrinho" que eu achei... É muito bom em termos de relações e eu tinha pais que estavam no início do ano assim um bocadinho... sobretudo os dos mais... [crescidos], os mais pequenos era porque estes podiam quase atropelá-los,

mas pronto. Os mais velhos era porque eles podiam ficar para trás nas aprendizagens. Não acontece nem uma coisa, nem outra. Lógico que tens que ter algum cuidado de fazer... há atividades que só se pode fazer mesmo com estes [os mais crescidos] que são atividades que os outros... Não faz sentido eu pegar numa criança como o A22, por exemplo, que fez três anos à pouco tempo e estar a fazer um jogo de conjuntos. Ele tem que explorar o material, mas eles vão explorando, eles vão explorando e até vão vendo os outros a fazer e neste momento já começaram a aparecer uns desenhos mais coisas, porque eles vão vendo.

Na parte da relação, realmente, é muito rico. Nas aprendizagens também. E se tu pensares, nós em casa temos famílias que têm irmãos destas idades todas, até mais velhos, que era o que eu dizia, no início, aos pais. Não é por isso, nem que os pequeninos ficam atrasados, porque só há coisas para grandes, nem os grandes ficam bebês por causa de terem bebês em casa. Eles aprendem uns com os outros. A parte da relação aprendem todos, na parte das aprendizagens mais formais cada um aprende o que tem que aprender. Secalhar, estes pequeninos tiveram acesso, e não tanto como deveriam se só tivéssemos uma sala... Por exemplo, em [...]c, a sala permanecia, eles é que saíam para dormir. O que é que acontece? Todos os jogos que estão ali daquele lado estavam na sala e, a maior parte das vezes eles nem lhes mexem, não se interessam sequer por aquilo, nem querem saber daquilo para nada. Querem a casinha de bonecas, querem carrinhos, mas têm acesso, vão vendo e eu tive uma criança de 3 anos que, a certa altura, fazia blocos padrão com os mais velhos, porque gostava daquele tipo de trabalho e começou a pegar. Estes já não têm tanta escolha, porque eu tenho que ter os materiais daquele lado, porque eu não posso, todos os dias andar a transportar carrinhos de material de um lado para o outro e foi o primeiro ano, secalhar, num segundo ano, as coisas já seriam diferentes, já haveria o dobro do material, mas por exemplo, estão a ter acesso às peças soltas mais cedo que estes tiveram, porque eles têm desde o início do ano, e isso eu consigo ter nas duas salas, embora ali do outro lado tenha coisas mais pequeninas e... os outros tiveram acesso às gavetas muito mais cedo do que estes. As gavetas ou estão ali ou estão aqui. A manhã é muito curta, não me compensa ter as gavetas aqui, não é? Portanto, e depois ter do outro lado, o que é que acontece? Estes pequenos não tiveram acesso a isso. Numa sala anterior, as gavetas já lá estavam tivessem eles 3 ou não tivessem 3 anos. Não mexiam? Não, secalhar até não lhes dava para... mas havia um ou outro que derrepente até via um grande a fazer e até queria fazer e

começam a fazer sem tu... E estes grandes vão, às vezes, também dando uma ajudinha e ajudam-nos "olha dá cá que eu ponho-te a cola" e isso é muito gratificante para nós vermos e dá-lhes uma aprendizagem muito diferente do que ser eu a ajudar, é o amigo dele que está ali a ajudá-lo a colar. Estes sendo em maioria, a proteção em relação aos pequenos é maior. Estes estão em minoria. Portanto, a quantidade de pequeninos a abusar, a esticar-se é muito grande. Quando é ao contrário, até tens situações em que estás a ralhar com um mais pequeno, imagina que estava a bater com uma coisa na cabeça de alguém ou aos pontapés às peças e eu a ralhar com ele e eles [mais crescidos] a fazerem assim [festinhas] por trás e a dizerem assim "Oh C., mas não ralhes com eles, a gente arruma" e eu assim, "Está bem, mas eu tenho que lhes chamar a atenção, porque quando tu eras pequeno fazias o mesmo e eu tive que te ensinar que não se podia fazer isso e se eu não lhe disser nada agora, quando ele chegar à tua idade vai continuar a fazer isso" e eles "Está bem, mas eu arrumo". Eram muito mais protetores do que são estes, porque eram muito menos pequenos, mas muito menos. Portanto, a mais valia também depende do equilíbrio que houver entre as idades e eu acho que isto, assim, não é um grupo heterogéneo, é um grupo que tem catorze crianças de 3 anos e muito pequeninas a fazerem, em dezembro, 3 anos e um grupo de oito crianças de 5 anos, não é bem um grupo heterogéneo. Tens ali duas crianças de 4, torna-se mais equilibrado quando a maioria são mais crescidos e duas salas dificultam um bocadinho. Até te posso dizer, daqui a dois anos, que não que é o melhor. Secalhar a minha dificuldade também... é a primeira vez que eu tenho que gerir dois espaços e tentar perceber como é que giro isto com eles, mas a menos que possas ter o mesmo material para as duas salas e ali... não me parece a mesma coisa. Eles à tarde não têm a oportunidade de brincar numa casinha de bonecas, teriam uma dinâmica totalmente diferente só com estes dez. Na sala, há jogos que não podemos lá ter, até porque também não temos espaço, não se trata só de ter o material a dobrar, não é? É preciso espaço e tu vista que às vezes eles não tinham mesa, eles queriam estar todos sentados a desenhar e não temos mesas, espaço que chegue para isso, pronto, é um bocadinho apertado, mas dentro do que podíamos foi o que deu para fazer.

7. Considera que as diferenças etárias beneficiam (ou não) as crianças? Porquê?

Raquel - A próxima pergunta tem a ver com o facto de a C. considerar que as diferenças etárias beneficiam ou não as crianças, acho que a C. já respondeu.

Educadora - Sim, isso sim, completamente. Nota-se grupos só de 3 anos, tu teres crianças só de 3 anos, o que fazem no fim do ano não é, de todo, igual ao que fazem meninos de 3 anos inseridos num grupo de 3, 4 e 5, por exemplo. Tu notas que eles acabam por ser mais puxados pelo exemplo por verem e era isso que eu te dizia, parece que eles andam lá só a sobrevoar a zona e que não estão a aprender nada e eu tive esse medo, andam aqui meio perdidos no meio destes e não. Aprendem, brincam de outra maneira, sabem fazer outro tipo de brincadeiras que aprendem com os mais velhos. Vão vendo e vão absorvendo e até, às vezes, sabem coisas que, imagina, tu até estás, e nesses grupos, por exemplo, eu às vezes estava numa mesa redonda a fazer um jogo de matemática, imagina com os blocos lógicos, às vezes sentava-me e fazíamos um jogo e os pequenitos andavam ali, vão vendo e secalhar chegam ao fim do ano e há um que diz que diz que aquilo é um triângulo, um quadrado ou um retângulo ou a meio do ano e tu nem estás à espera de um dos mais pequeninos, pronto.

A nível de linguagem também puxam por eles, estes puxam por eles, de tudo, de tudo. E estes acho que o que puxa mais é a parte de formação, aquela que nós chamamos de currículo oculto que é parte de formação pessoal e social que é a tolerância, porque eles têm que ser tolerantes quando os outros estragam as coisas, ou quando não sabem, têm que ser tolerantes quando eu peço para não responderem logo para dar oportunidade aos pequenos e começam a perceber que têm que dar oportunidade a quem não consegue ou quem não é tão rápido e isso tudo são aprendizagens para a vida e que eles precisam e que são muito mais essenciais do que saber se isto é um quadrado ou um triângulo. Um quadrado ou um triângulo é uma coisa que se aprende, quanto mais não seja, aprendem nos cinco ou nos seis. Aprendizagem para estes é diferente, se tiverem sido cuidados, melhor ainda, porque esses aprendem duplamente, são cuidados e aprendem a cuidar. Estes não passaram por essa experiência de terem mais velhos a darem-lhes a mão mas os mais pequeninos vão perceber o que é que é, agora, serem eles a ter que fazer isso aos mais pequeninos e a cuidar dos mais pequeninos e são aprendizagens para a vida, que estes já não tiveram tanto, mas mesmo assim ainda é alguma coisa. Um grupo que venha sempre junto só cuidam uns dos outros, mas são todos da mesma idade ou tens ali alguma criança que precisa, por qualquer motivo, de ser cuidada ou precisa de ajuda, também acontece e aqueles protegem.

Raquel - C. e para além de todas essas potencialidades, a C. encontra alguma fragilidade na sala de grupos heterogêneos?

Educadora - Eu não vejo assim nada. Podemos considerar que dá-te um bocadinho mais de trabalho, mas dá menos. Isto é assim, dá mais trabalho porque tu tens que estar muito atenta para não te virares só para um lado, a puxar pelos mais pequenos, para dares coisas que dê para as duas faixas etárias. Imagina há atividades que secalhar para uns eu não posso dar aos pequeninos aqueles materiais que tenho ali pequeninos para colar, nem faz sentido porque eles nem sequer ainda desenvolveram... e estou a queimar etapas. Dá-te mais trabalho, quando digo trabalho é... leva-te mais... tens que questionar, tens que pensar, estar mais atenta. Por outro lado, um grupo de três anos puro, dá-te muito mais trabalho do que um grupo misto, porquê? Porque estes [crescidos] também nos ajudam. Quando eles vão à casa de banho com eles, um deles a cuidar de um e eles cuidam, tu podes confiar, é lógico que tens que supervisionar, mas não vai acontecer nada porque... no outro dia estavam a ralar com eles por eles estarem aos saltos na casa de banho "porque a C. não quer que saltem porque é perigoso", quando eles próprios quando estão sozinhos fazem, mas ali com os pequeninos estavam numa aflição porque eles estavam a saltar.

Quando eu digo trabalho, é mais trabalho até aqui, tens que pensar, tens que questionar mais "será que isto dá para estes pequeninos, o que é que eu a estes pequeninos ou até onde é que eu os deixo ir". Eu secalhar aqueles posso lhes dar facas e no início do ano eu não podia dar facas aqueles, corria o risco de ali, dois ou três... O mais trabalho é nisso, é em pensares, em preparares, porque depois em termos de dinâmica de sala, estes até ajudam, estes até arrumam e num grupo de 3 anos puro, tu tens que arrumar quase tudo porque eles não arrumam quase nada, tu tens que arrumar com eles, enquanto que estes, se for preciso, vão arrumar com eles e até te tira algum trabalho, não é que me dê trabalho arrumar, mas quando tu não estás a arrumar com o grupinho todo ali e a separar peças, secalhar podes estar a observar e a ver determinadas coisas. Tens que gerir ali coisas que são diferentes, a capacidade de atenção que é uma coisa que às vezes é difícil para nós gerir, sobretudo agora com tantos pequeninos que eu acho que quando temos muitos pequeninos é mais difícil, quando só temos quatro e cinco lá na sala não é tão difícil. Mas não vejo nenhuma fragilidade em termos de desenvolvimento deles, em termos de dinâmica de sala, não vejo nada. Depois até tens ali a parte da tarde em que eles

vão dormir, portanto consegues fazer outro tipo de trabalho, se quiseres, com os mais velhos. Imagina que queres fazer ali qualquer coisa que não dá mesmo para os pequeninos estarem, agora nem me estou a lembrar de nada, mas alguma coisa que não seja mesmo adequada a miúdos tão pequenos, tens a tarde para fazer com eles. Portanto, eu não vejo fragilidade nenhuma se for um grupo equilibrado em termos de idades. Assim, tem fragilidades, tem porque há coisas que tu não consegues, de manhã, fazer com os mais velhos, isso eu senti. É o que eu te digo, daqui a dois anos posso-te dizer que não, porque já tenho mais experiência e já me desenvencilho melhor, pronto, também é a primeira vez que eu tenho tantos pequenos e eu tenho que confessar que não foi fácil gerir... não é só tantos miúdos de 3 anos, vindos de casa nove meses, são 14 meninos de 3 anos vindos de casa 9 meses que eu acho que... eu tinha imensas fraldas e chichis e uma manhã onde há cinco xixis é impossível que na manhã consigas fazer uma coisa com continuidade seja com o que for, quase que nem uma pintura consegues acabar de fazer, estás sempre com chichis, com roupas para mudar. Eles também tinham estado muito tempo em casa e não ajudou nada estes meses também que tiveram, mesmo assim acho que se estão a encarrilar bem.

8. Que potencialidades e/ou fragilidades identifica em salas de grupos heterogéneos? (Respondida na sétima questão)

9. Se já foi responsável por grupos heterogéneos, em termos de idade, que estratégias adotou na sua prática pedagógica?

Raquel - Como responsável por um grupo heterogéneo, que estratégias utiliza na sua prática?

Educadora - Olha, uma delas é os padrinhos, por exemplo, isso é uma estratégia para receber, é uma estratégia para eles se responsabilizarem e em todos os grupo em que fizemos isso, a F. também fazia, aliás aprendi com a F., não fui eu que inventei, porque a F. teve um grupo heterogéneo primeiro que eu e já tinha experiência. É uma coisa que as crianças adoram, esse tipo de responsabilidade que se lhes dá e acatam aquilo mesmo com... e fazem com responsabilidade, isso é uma das estratégias e para mim é das que melhor me ajuda no início do ano letivo, que é a parte, normalmente, mais complicada, porque os pequeninos não estão habituados a ficar com grandes e os grandes, também, às vezes não estão habituados a ficar com pequenos e que te

ajuda, também, em termos de dinâmica de sala, porque é assim, uma coisa é ir com catorze para a casa de banho, outra coisa é até eles ajudarem-te a lavar as mãos, ajudam-te, em termos práticos ajuda-te. Porque tu podes pedir a um que fique com um na sanita para vires a correr buscar outro à sala e não ficas porque estão lá sozinhos na casa de banho. Portanto, em termos práticos eles ajudam, isso é uma estratégia. Depois é ter materiais que sejam apelativos a todas as idades. Outra estratégia, por exemplo, é eu com os cartões [cartões das áreas] posso fazer a minha batota digamos que é: se eu mandar a A9 escolher primeiro e o A21, sei que eles vão escolher casinha, imagina, já sei mais ou menos o que é que eles vão escolher, a seguir se eu der à A17 ela também quer e se der ao A6 ele também quer e se der ao A11 também quer, então esses três ficam para o fim, porque sei que eles vão querer ir e pergunto a dois pequeninos. Eu costumo dizer isto aos pais, é uma forma que eu tenho, por exemplo, de meninos que não brincam com determinados meninos de os pôr juntos. Uma coisa é eu dizer "não podes ir para a casinha" outra coisa é "não há lugar na casinha de bonecas", não soa tão injusto para uma criança e eles nunca percebem quando eu estou a tirar os cartões. É uma estratégia, pões dois pequenos e dois grandes.

É uma estratégia chamares para a mesa quando eu digo "eu hoje tenho pintura, quem é que quer vir?", todos querem vir e assim começo já a chamar, vou chamando um grande e um pequeno, porque o grande ajuda, o pequeno aprende a ver o outro a fazer, às vezes até ajudam de mais, vão lá pôr o dedinho e dizer "é assim que se faz" e eu digo-lhes "não, não podem fazer por eles, porque senão depois eu penso que é o deles e não sei e depois penso que eles sabem fazer um boneco e eles não sabem", pronto. Mas pô-los assim, um grande e um pequeno, por exemplo, nos livros, eles aprendem com os grandes, acabam por me ajudar, porque se estiverem quatro pequenos a pintar à mesa, eu tenho que estar com os olhos a revirar pelos quatro, porque vai cair tinta, porque é uma atividade que eles não estão habituados a fazer sem o adulto quase ali ao pé deles tanto que os grandes estão. Portanto, se eu tiver dois-dois, por exemplo, consigo dar atenção muito maior aos pequeninos, porque sei que os grandes até vão lavar as mãos sozinhos, até pegam no pano e limpam a mesa, até ajudam se aquele estiver a precisar do pincél e não chega ao pincél, isso são tudo estratégias que ter grandes nos deixa... para trabalhar, depois, com os pequeninos. Que eu me esteja a lembrar também não tenho assim nada de... mas quando é jogos, às vezes estes depois vão começando a perceber, temos que ser ali

condescendentes, não deixar cair a bola, não vão chegar primeiro e às vezes combinamos, porque acho que também faz parte combinar com os grandes "olhem vamos deixá-lo ganhar, porque ele nunca ganha, porque é pequenino e não tem tanta..." e isto faz parte da aprendizagem.

O A6, no outro dia, fez uma coisa que me chocou um bocadinho. Foi no dia em que trouxeste o bolo, reparaste? É uma coisa que acontece num grupo que esteja muito habituado a cuidar de pequeninos, a ter pequeninos. Ele vira-se para a irmã e diz aquilo "olha eu estou a comer e tu não estás", não me lembro que um miúdo fazer isso a uma criança mais pequena na sala de "eu tenho e tu não tens" e eles próprios sabem que há coisas que eles mexem que os pequenos não podem mexer, porque eu não posso deixar nas mãos dos pequenos. Há material seja... imagina eu posso ir fazer barro e eles terem facas e eles estarem sozinhos na mesa, se for um pequenino, eu tenho que estar ali sentada ao pé dele, não sei como é que é o comportamento dele com uma faca, aliás eu tenho que tirar as facas da cozinha, porque eles andavam a brincar com as facas. Disseram-me que eles já comiam de faca e eu deixei pôr, mas tirei logo, porque eu não conseguia controlar porque eram tantos que eu não conseguia controlar.

É o na mesa, estarem um grande e um pequeno, também ajuda. Isso é tudo estratégias, mas são coisas muito básicas, muito simples, um bocado estratégia de família. Nas famílias quando há irmãos, os grandes ajudam os pequenos, ficam a tomar conta, não é nada assim... não tenho assim nada de especial. Às vezes é combinar com eles, "vamos deixá-lo fazer primeiro, porque ele é mais pequenino". Como tu viste ali no zoom, eu pedi para não responderem, porque aquele jogo eles já tinham feito e a A16, ainda não sabia e ouves uma A17 dizer "Boa Margarida, tu conseguiste!" e isto é sinal que já conseguiste passar qualquer coisinha, qualquer maneira de estar, maneira de tratar os outros que eles não estavam habituados, nem pouco mais ou menos, que se for preciso não fazem entre eles, não têm essa condescendência, pronto, é que às vezes não têm. É um bocadinho deixar fluir, é normal, eu acho que não é preciso nada de especial.

10. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

Olha, numa sala normal, tenho coisas adequadas dos 3 aos 5 e na mesma prateleira de jogos, estão jogos mais fáceis e jogos mais difíceis, normalmente... por exemplo, os

puzles, há puzles para os 5 anos que os 3, se tu lhes deres numa sala de 3 anos não os fazem e então tens que ter ali uns puzles... já me aconteceu, numa sala normal, em que estão todos na mesma sala a tempo inteiro e só saiem os de 3 anos para dormir, portanto, só tens uma sala. Tenho puzles, por exemplo, muito fáceis que estes no ano anterior já os tiveram, ele às vezes até vão buscá-los, porque têm saudades, também não acontece nada e até chegas aí a janeiro e percebes que eles já passaram para aquela fase do puzzle mais complicado e aquele já nunca ia pegar, tiras.

Tenho sempre material que dê para as três idades, porque normalmente eles também se for uma coisa que não lhes interesse, como as gavetas, eles nem lá iam ver o que é que lá estava, nem mexiam, era como se aquilo nem existisse para eles, mas se for preciso, a meio do ano, começam a interessar-se um ou outro, não são todos, mas há um ou outro que até se começa a interessar e começa a mexer e pode mexer. Faço esse truque de um grande e um pequeno e o pequeno, às vezes até digo, "olha, toma atenção que isto são peças pequeninas, vai vendo" e eles fazem. Mas não tenho materiais só para um, nem pode ser. É claro que uma casinha de bonecas tem material de uma casinha de bonecas, tu numa casinha de bonecas não precisas de ter uma casinha para os três outra para os quatro, de materiais muito diferentes... mas a nível depois de jogos, de pinturas... aqui não tenho, mas tinha um cantinho onde havia sempre tinta, tinha outro onde havia sempre plasticina, uma mesa só para plasticina e que tinha os mesmos utensílios para os grandes e para os pequenos e se houver alguma coisa que os grandes até queiram, às vezes pedem e depois os pequeninos até vêm até vêm pedir também. Portanto, não precisas de ter materiais muito diferentes. Há ali coisas que tens que ter com um grau de dificuldade diferente, um puzzle tens que ter, não podes pôr um puzzle daqueles complicadíssimos, que são mais adequados aos de 5 anos e não ter nenhum dos outros. Agora, o resto do material da sala, depois cada um utiliza conforme as suas capacidades, porque também não me faz confusão. Tenho os blocos padrão, os de 5 anos iam buscar os cartões para fazer o padrão que estava no cartão, os de 3 anos secalhar não vão, espalham em cima da mesa, fazem comboios com os blocos padrão, é válido também, não tenho que utilizar aquilo só para fazer aquele jogo, a mim que não me faz confusão que o material seja utilizado para várias coisas, porque se te fizer confusão já não pões, a tua ideia é não pôr... aquelas coisas soltas, eles ainda não fazem nenhum padrão, eles espalham aquilo tudo em cima da mesa, estão a explorar ou as caixas fazem só uma filinha de caixas e não constróiem nada. Portanto, não tenho assim nada de tão diferente. Aqui

neste caso nem preciso, porque eles são tantos... o jogo está mais adaptado a eles, às vezes, do que a estes e depois faz-se um mais difícil para estes, mas quando são três ou quatro tens que ter ali algum cuidado para os pequeninos também não perderem a... [e dizerem] "não sei fazer, não consigo".

11. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?

É igual, só que os outros depois de almoço vão dormir, é igualzinha... Entram à mesma hora, tenho que ter mais cuidado é com casas de banho, sei lá ir a meio da manhã com eles à casa de banho, com estes não é preciso, mas lá está, até nisso o grupo ajuda. Chega a meio da manhã e eu peço, "vai com o teu afilhado, num instante, fazer chichi", eles vão, eu só lá vou espreitar. Eu cheguei a ter meninos, a quem eu tive que tirar as fraldas, tinha um problema de saúde, tinha fraldas até muito tarde, na altura tinha 4 anos, eu tinha que a pôr num bacio. Não era sítio para estara a pôr um bacio na sala, então o que é que eu fazia? Ia para a casa de banho e havia dois que se sentavam no chão com um livro, porque ela queria sair do bacio e, então, eles contavam-lhe histórias, choravam para quem era o dia de ir e sentavam-se no chão a contar-lhe histórias para ver se ela se aguentava no bacio e se começava a fazer. Portanto, se eu não tivesse esses mais velhos, era eu que tinha que lá estar, portanto, até nisso é uma ajuda, acaba por ser mais fácil tu gerires algumas coisas.

É só dizer que à hora do almoço vão dormir. Aqui, em circunstâncias normais, se fossem poucos, assim que acordassem vinham para a sala que era o que eu fazia. Eles até passavam para a casa de banho e punham-se a olhar e vinham logo para a sala. Com estas instalações que nós temos, duas salas e uma sala tão pequena na parte da tarde, eu não posso fazer isso, gostava muito mas não é possível. Às vezes, até quando faziam 4 anos a meio do ano, deixavam de ir dormir, passavam a estar na sala, aqui não dá, não dá com aquele tamanho de sala, não é possível. Mas em circunstâncias normais o grupo dorme e quando acorda vem para a sala e depois lanchavam à mesma hora. A única coisa que tinham de diferente, na altura, mas também era porque era conveniente a nível da organização, eram as extracurriculares, os de 3 anos iam com um grupo de três anos e não só, não era só por causa disso, pela estrutura das aulas de 3 anos era diferente para a dos 5, e então optámos que os 3 anos iam com os de 3 anos da minha colega, portanto lanchavam a horas diferentes, porque de resto faziam tudo igualzinho a estes menos a sesta. Não têm nenhuma rotina diferente. É exatamente a mesma coisa, almoçam à mesma hora, nem nunca

me lembro de termos rotinas diferentes, até porque isso implicava mais pessoal, almoçarem a horas diferentes. E para um vai vão todos, quando haviam passeios iam todos, tirando a saída dos finalistas, que era só para finalistas, eles sabiam que nesse dia ficavam com outras pessoas. Passeios tudo, iam todos, nesse dia não dormiam. Mas normalmente, aqui nesta instituição, têm uma rotina igualzinha. Era muito fácil sair com esses grupos à rua. Mesmo que tu tenhas seis, sete de 3 anos, o resto até aos vinte e cinco são de 4 e 5 anos. Até na rua, é muito mais fácil tu saíres com miúdos, porque estes ajudam... faziam uma coisa que eu lhes ensinava: os mais velhos, inclusive eu, vão sempre do lado de forma do passeio e eles, quando atravessávamos a rua, tinham aquilo tão interiorizado, que o passeio passava a ser ao contrário e eles imediatamente trocavam de lugar com os pequeninos, era automático. Portanto, até nisso te ajuda, porque um grande sabe que não pode descer do passeio, tu não tens a certeza se não vai descer, até nisso é mais fácil.

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente referir em relação aos aspetos abordados?

Não, não me lembro de mais nada.

Obrigada pela sua disponibilidade.

EDUCADORA D (sistema educativo público)

A presente entrevista surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, módulo II, e tem como objetivos i) caracterizar as conceções das educadoras sobre o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos e ii) conhecer as perceções das educadoras de infância sobre as potencialidades e fragilidades dos grupos heterogéneos. Peço-lhe que responda à seguinte entrevista. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.

Obrigada pela colaboração.

1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Ora, eu sou Educadora de Infância, eu fiz a formação inicial numa escola normal de educadores de infância e que havia antigamente, portanto fiz o bacharelato. Depois, quando surgiram os componentes de formação, fiz a licenciatura. Entretanto, fiz a pós-graduação na Universidade do Minho, em metodologias e supervisão e depois concluí o Mestrado na ESE de Viana do Castelo, também sobre supervisão. Portanto, em termos de grau académico, tenho o mestrado.

2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Desde 1987, há 34 anos.

3. Fale-me do seu percurso nesta organização.

Onde estou neste momento. Portanto, eu comecei a trabalhar numa IPSS, onde só estive 1 ano e depois, logo que consegui entrada na função pública, desvinculei-me dessa instituição e passei para o ensino público. Pronto, andei a saltar, de um lado para o outro, e na escola onde estou agora é o 11º ano que estou a lecionar. Portanto, é um agrupamento TEIP, o maior de Viana do Castelo, é um Território Educativo de Intervenção Prioritária, onde sou, também, além de educadora titular de turma, sou coordenadora dos educadores de infância, do departamento do pré-escolar. Somos 18 salas e pronto e nesta esta escola que é a [...], estou a trabalhar à 11 anos, este é o 11º ano completo que lá estou.

4. Já foi responsável por grupos heterogêneos em termos de idade?

Sim, praticamente desde sempre. Só estive cinco anos numa escola pública, também, onde havia 3 salas e era organizado por faixas etárias. Portanto havia a sala dos pequeninos, a sala dos médios e a sala dos grandes e eu fiquei sempre com os grupos de grandes durante esses 5 anos. Depois vim para aqui, para [...] e a partir dessa altura os grupos foram sempre heterogêneos. Portanto, dos 3 ou 2 anos, a completar 3 em dezembro, até aos cinco, a completar 6 durante o ano letivo ou, então, crianças condicionais que não vão para o primeiro ciclo e que ficam mais um ano. Portanto, todos os grupos têm sido assim.

5. Como surgiu a formação de grupos heterogêneos na organização em que está inserida?

Portanto, atualmente, as próprias orientações curriculares apontam para as vantagens da organização em grupos heterogêneos, considerando que a diversidade é importante para o desenvolvimento das crianças. E nós, anteriormente, já tínhamos essa perspectiva, que é melhor fazer grupos etários em que nós acompanhamos as crianças dos 3 aos 6, do que fazer como fazia na instituição anterior, que os meninos começavam com uma educadora aos 3 anos, passavam para outra aos 4 e passavam para outra aos 5. Agora, depois desta experiência, eu tenho a noção clara que é muito melhor começar com grupos... fazer o acompanhamento do grupo dos 3 anos. Ora isto poderia ser feito, normalmente, sem o grupo ser heterogêneo, mas quando se está numa aldeia isso não acontece, porque geralmente há um grupo ou dois e acabamos sempre por ter que misturar as idades, porque não é possível formar o grupo de outra forma. Portanto, desde aí que a opção foi sempre assim. Mas eu acho que, essencialmente, deve ser uma opção pedagógica, tendo em conta que a interação entre crianças, em momentos diferentes de desenvolvimento... é facilitadora do desenvolvimento das crianças, não só das mais pequenas, também das mais crescidas, aprendem coisas diferentes, mas umas aprendem sempre com as outras. Portanto, eu acho que isso é muito importante. Qualquer que seja a composição, é sempre necessário que o educador estabeleça uma relação próxima com cada criança para a incluir no grupo e para que as relações com as outras crianças também fluam e sejam harmoniosas. E isso nos grupos heterogêneos, a meu ver, é mais simples de fazer, do que nos grupos formados por faixa etária ou de... Por exemplo, aos 3 anos

só, porque um grupo de 25 crianças, que agora não há a redução que havia há uns anos atrás quando os grupos eram todos de 3 anos, só podíamos ter 15 crianças, isso acabou. Portanto, haver um grupo de 3 anos agora, com 25 crianças, é muito mais difícil de acompanhar, do que um grupo de 25 crianças onde há idades misturadas, porque uns são mais autónomos, ajudam os outros e tudo isso é mais fácil de gerir. Agora, claro que depois, há a questão do número, mas isso aí já entramos por outra questão. Para a resposta a esta pergunta, penso que esta parte é suficiente.

6. Qual a sua definição para o conceito de grupos heterogéneos em termos etários? O que pensa destes?

É um grupo formado por crianças de diferentes idades, cujo leque pode ir dos 2 a fazer 3, até aos 5 a fazer 6 e temos, como eu disse à bocadinha... Eu tenho por exemplo, este ano, uma criança que é de dezembro e que os pais acharam que não tinha, ainda, a maturidade suficiente para entrar para o 1º ciclo, portanto não acompanhou os elementos do grupo do ano passado, os mais crescidos e ficou mais um ano para ganhar maturidade, para evoluir mais um bocadinha no desenvolvimento e para ir para o 1º ciclo com mais condições de processo. Portanto, eu no início deste ano tinha três crianças de 2 anos, tinha cinco crianças de 3, oito crianças de 4, cinco crianças de 5 e uma de 6. Portanto leque ia dos 2 aos 6.

Portanto penso que um grupo heterogéneo em termos etários é isto, é termos as diferentes faixas etárias em presença. E são assim os grupos que tenho tido ao longo destes últimos 11 anos que são um grande desafio para a educadora, para quem está com eles, disso não há dúvidas, não só pela diversidade etária, mas porque realmente têm sido grupos grandes, têm sido grupos sempre acima de 2 crianças, o que torna um bocadinha mais difícil a tal relação individualizada com cada criança, mas o grupo pode ser... é assim, um grupo pode ser bastante heterogéneo mesmo com crianças de idades próximas. Mesmo que eu tivesse um grupo todo de 5 anos, a heterogeneidade está sempre presente, porque está presente através do género, há grupos formados, por exemplo, mais rapazes ou mais meninas, o grupo que está na porta do lado, é um grupo que tem quatro meninas e no todo são 23 elementos. Portanto é um grupo formado maioritariamente por meninos e isso também impacta nas características daquele grupo e na forma como se trabalha com aquele grupo. A heterogeneidade também tem a ver com o género e não só com a faixa etária e com outras características, claro, que depois são inerentes a cada criança. Agora, pronto, a

questão de gênero e o que penso dos grupos é aquilo que estava a dizer desde o início, são um desafio, são, não haja dúvida, mas tem aspetos positivos e penso que sobre isso iremos falar mais à frente.

7. Considera que as diferenças etárias beneficiam (ou não) as crianças? Porquê?

Sim, com estas diferenças etárias eu penso que sim. Penso que existem benefícios, porque as mais pequenas aprendem sempre com as mais crescidas, aprendem sempre por modelagem, não é? Eles observam os comportamentos deles, eles vêm que os interessam e querem fazer o mesmo.

Eu tenho um menino de 3 anos, que é mesmo dos mais pequeninos e que ele passa o dia atrás dos mais crescidos, a querer fazer o que eles fazem. Ainda hoje, por exemplo, estivemos a fazer experiências com magnetismo que eles andavam curiosos com o funcionamento dos ímanes e ontem eu introduzi uma história que puxava, também, o assunto e entretanto hoje tínhamos combinado fazer experiências e ver como é que os diferentes objetos e os diferentes materiais reagem na presença de um ímã e cada um escolheu um objeto e todos eles trouxeram um objeto para a mesa grande e cada um esteve a experimentar como é que o objeto reagia ao ímã e depois eu pedia aos meninos mais crescidos para irem fazer o registo, numa tabela de dupla entrada, onde eles registavam, por exemplo, tinha os objetos e depois o que atraiu e o que repeliu e eles em cada coluna tinham que sinalizar. Ora, sendo uma tabela de dupla entrada eu chamei os mais crescidos, mas o V. apresentou-se logo na primeira linha para fazer também e quando ele quer é lógico que eu permito que ele ele faça, ele faz à medida daquilo que consegue. Agora, claro que fazer uma interseção, para uma criança de 3 anos é um exercício muito mais complexo do que para uma criança de 5 ou de 4 já avançadinhos. Mas, no entanto, ele percebeu e com um bocadinho de apoio conseguiu fazer. Até os próprios colegas o apoiaram, porque ele apresentou-se ali, colocou o cartão na área para onde queria ir e eu não o ia descartar, não é? Ele fez como fizeram os outros e acaba por aprender muito daquilo que os grandes aderem, porque eles são esponjinhas, eles bebem tudo aquilo que os cerca, para o bem e para o mal.

Portanto, os meninos pequenos aprendem muito com os meninos grandes e os meninos grandes o que é que aprendem? Aprendem em termos da sua formação pessoal e social, aprendem muito também com os pequeninos na maneira em que têm que servir de exemplo para eles, são chamados a colaborar com eles, a prestar-lhes

atenção. Nós temos uma prática que é o apadrinhamento, no início do ano letivo, os meninos mais crescidos adotam um afilehado. Portanto um dos pequeninos que é o seu afilehado, eles fazem isto em consenso e o pequenino concorda com o padrinho e o menino grande concorda com o afilehado, fazem os pares, os pares estão registados na sala e depois quando é preciso algum tipo de apoio, eles mobilizam o padrinho ou a madrinha daquela criança que a acompanha, por exemplo, no início à casa de banho, porque a casa de banho é fora da sala e no início, às vezes, eles podem ter algum receio, a ir buscar uma folha para fazer um desenho, eles procuram a ajuda dos padrinhos. Ora, isto para os meninos grandes também é uma aprendizagem, porque eles estão ali e colocam-se ao serviço dos meninos mais pequenos, sabem que eles precisam de ajuda e são solidários com eles. Portanto isto trabalha, também, os valores para aquelas crianças e é uma prática que tem dado muito bons resultados. Agora, também há fragilidades, não é? E as fragilidades que eu encontro nesta metodologia, nesta opção pedagógica tem a ver muito com o número de crianças. Sendo um grupo grande, um grupo heterogéneo, idealmente não deveria ter mais do que 15, 18 crianças, para que fosse possível um acompanhamento realmente individualizado e com muita documentação. A documentação é, também, um desafio, documentar o processo de desenvolvimento de cada criança quando se tem grupos muito grandes, não é? Com 25 crianças e com este leque etário que eu referi é um desafio muito grande e muito demoroso em termos de tempo conseguir documentar o processo de cada criança. Por isso eu acho que as fragilidades da formação de grupos heterogéneos tem mesmo a ver com o número de crianças. Eu não consigo encontrar outro tipo de fragilidades, porque acho que o desenvolvimento é espetacular, da autonomia, da independência pessoal, a forma como eles interagem, como se respeitam, como notam, como eles, os mais crescidos, como eles são capazes de dizer "quando eles eram pequeninos também faziam...". Por exemplo, até através das produções eles partilham. No final da semana nós partilhamos as produções individuais e eu mostro e eles identificam e eles no início têm sempre a dizer que aquilo que era, como eles dizem "riscalhadas" ou "sarrabiscos" e depois dizem, "Mas nós quando éramos pequeninos também fazíamos garatujas, agora é que já aprendemos a fazer diferente" e conseguem ver qual dos próprios pequenitos também conseguem começar a fazer a figura humana, "Olhem, ele já faz o boneco, ele já faz a casa" e, os próprios pequeninos, ganham muita confiança, também, com isto. Portanto, isto é um processo rico para todos os envolvidos, eu não tenho a menor

dúvida. Agora, claro que o número complica. Complica para o educador, não para as crianças, complica para o educador.

8. Que potencialidades e/ou fragilidades identifica em salas de grupos heterogêneos? (Respondida na questão anterior)

9. Se já foi responsável por grupos heterogêneos, em termos de idade, que estratégias adotou na sua prática pedagógica?

As estratégias têm a ver com o apadrinhamento, normalmente há sempre um grande que acompanha um pequeno, mas até mais numa fase inicial do ano letivo, porque depois, com o continuar, com a continuação, eles aprendem a ir sozinhos, vão, conseguem começar a desenrascar-se e são incentivados a isso. E tirando o apadrinhamento, claro que tem sempre a supervisão do adulto, principalmente no caso dos mais pequeninos... Eu procuro sempre, nos 3 anos, deixá-los ter muito tempo de brincadeira livre, para eles terem a opção de escolher o que querem fazer... Por exemplo, tenho um menino que é muito tímido e que lhe custa muito a comunicar com os outros, é um dos mais velhinhos dos 3 anos, mas é um menino muito fechado, muito... não sei ainda muito bem explicar... parecia-me, até, uma criança triste no início do ano... era uma criança que se eu não lhe dissesse para se levantar da cadeira, ficava ali e com a continuação, deixando-o ao seu ritmo, sem o forçar... Aqueles que realmente têm ritmo e vão e querem fazer, deixá-los ir. Aqueles que não querem, deixá-los não querer, sem forçar, porque eles, ao seu tempo, eles chegam lá. E ele agora, nesta fase, está a abrir, está a mostrar aquilo que é, a fazer algumas travessuras que no início nós não julgávamos possível e a falar com os outros, a comunicar com os outros, mas tivemos que respeitar aquele tempo que ele precisou para chegar lá. Não são todos iguais, porque além de serem de idades diferentes, mesmo nas próprias idades, há meninos muito diferentes. Há os meninos, há as meninas, há os introvertidos, há os que estão demasiado expansivos, há aqueles que reagem, com tudo, com o choro, há aqueles que já conseguem tolerar a frustração e nós temos que fazer estes caminhos todos diferentes.

Portanto, só respeitando cada um como ele é, que nós podemos levar a água ao moinho e chegar ao ponto que cada um consiga ser o melhor que pode ser, porque não há um objetivo igual para todos. Eles todos... Nós pretendemos que eles evoluam, que eles... mas só os comparamos com eles próprios, portanto que ele esteja melhor

agora do que estava no início do ano e isso acontece, por exemplo, com o L. que é muito introvertido e que precisa de olhos nos olhos falar-se com ele e ver o que é que ele precisa, o que é que ele quer, ele lá vai, aos pouquinhos soltando. E depois tenho, por exemplo, a I. que é uma espalha brasas, que leva tudo na frente, uma triquiteira pequenina, que temos que fazer o exercício contrário, pedir para parar, para pensar, "Calma I. não é a chorar que se resolve as coisas. O que é que se passa? O que é que tu tens?" e ela começa a verbalizar aquilo que precisa, aquilo que não gostou e começa a ver que a falar, consegue resolver o problema dela do que só a berrar, que era o que ela fazia e que é o que ela faz em casa. Portanto, nós temos primeiro que os conhecer, que os observar, que os escutar, que os conhecer e, depois, tentar fazer o caminho de cada um, um percurso individualizado, porque não podemos tratar todos como se fossem um só, porque eles não são.

Eu acho que é mesmo por aí, não há nenhum segredo, nenhuma estratégia mágica para isto. É apenas estar atentos, estar disponível, observar e escutar e seguir por onde eles nos levarem.

10. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

O ambiente educativo está organizado em áreas. Portanto, a sala está organizada em áreas, devidamente identificadas, que eles reconhecem. Ora, temos a casinha de boneca, os jogos de chão, uma mesa de legos pequeninos, que eles gostam muito de trabalhar com os legos pequeninos, temos uma mesa que tem uma superfície de placa de lego e é muito procurada. Temos um quadro branco que eles também procuram bastante para desenho, temos jogos de mesa, biblioteca, fantoches, área das ciências, temos a área dos projetos, a pintura e depois a mesa grande, ao centro da sala, que serve de suporte ao desenho, ao recorte, à colagem e à modelagem e temos, ainda, o computador e fora da sala, numa área que é comum às duas salas, temos a área da paz, que é uma área para onde eles vão quando precisam de se acalmar e tanto pode ir uma criança da minha sala, como da sala da colega. Ao centro da sala temos, então, a mesa grande que é a área de reunião e de encontro de grande grupo. As áreas não estão estanques, nem são permanentes. Dependendo do grupo, elas podem evoluir, podem desaparecer, podem ser substituídas por outras, porque temos um problema que é o espaço é limitado. A sala realmente não é muito grande, não tem sequer 50 m², por isso se quiséssemos tirar uma área do disfarce, de um cabeleireiro, uma coisa

qualquer ou um projeto qualquer que surja, ou temos que vir para fora da sala ou temos que abdicar de uma área para construir essa. Nós damos um bocadinho a volta a isso com a área dos projetos que é uma área polivalente e onde eles podem fazer sempre coisas diferentes. Portanto, é onde temos o material de desperdício, os materiais em aberto, os materiais não estruturados que eles podem procurar consoante aquilo que querem criar e reúnem-se ali naquela área para fazerem isso e isso dá-nos a polivalência que nos falta em termos de espaço. Portanto e a mesa grande ser, também, da área porque os meninos não têm espaço para se sentarem no chão. Não temos um espaço grande onde nos possamos reunir no chão. Se quisermos fazer alguma coisa no chão temos que ir para outra sala fazer a atividade, porque ali não cabemos.

Portanto, é mais ou menos assim que o ambiente educativo está organizado e depois temos a parte das rotinas, não é? As rotinas diárias e semanais que estão estruturadas e que eles já identificam e que acabam por fazer o tempo fluir e eles terem aquela previsibilidade do que vem a seguir e dá-lhes segurança e dá-lhes estabilidade, também, emocional para passarem o dia com tranquilidade.

Raquel - E todas as crianças utilizam todos os materiais, desde as mais novas às mais crescidas?

Educadora - Elas podem utilizar todos os materiais, mas aquele menino que eu estava a falar à bocadinho, o tal que é muito introvertido e só agora começa a interagir, é um menino que só vai fazer outra coisa sem ser jogos de chão ou mesa de lego se for convidado, porque se o adulto não intervir ele só procura, unicamente, jogos de chão e os legos pequeninos. Mas, por exemplo, nós utilizamos muito o espaço exterior. O espaço exterior na minha escola é ótimo, é um espaço enorme, é um espaço riquíssimo em termos naturais. Temos a floresta da escola dentro do recreio, temos uma tenda na floresta, temos um parque infantil que o próprio chão... todo o parque é uma caixa de areia. Temos um campo que vai ser agora reconvertido, portanto, o piso está um bocadinho estragado e vai ser feito um pólio desportivo nesse campo. Temos um jardim enorme que foi construído no âmbito do projeto de empreendedorismo, que é o Jardim Mágico das Flores. Temos a horta pedagógica, temos esplanadas, temos uma cobertura também com esplanadas onde eles podem estar abrigados do sol, temos dois relvados enormes onde podem jogar, correr, jogar à bola, fazer o que entenderem e temos uma casa na árvore para onde eles podem ir logo que ela esteja certificada, foi construída no âmbito de outro projeto de

empreendedorismo e também está à espera da certificação da Câmara Municipal para poder ser utilizada. Portanto, espaço exterior... as tardes são passadas no exterior, todas. Só se chover é que não é possível, senão as tardes são passadas no exterior. Eles têm galochas, têm capas da chuva e vêm para o exterior sempre que possível e o exterior é, também, um espaço educativo. Ainda hoje viemos para o exterior e estávamos no nosso tempo de brincadeira livre, que eles devem ter 2h pelo menos por dia e uma criança lembrou-se que havia lá na sala um kit, que eu tinha comprado e que ainda não se tinha experimentado, e então foi buscá-lo, estava curiosa para que é que aquilo servia e era realmente um kit que eu tinha comprado e que tinha pousado na beira da janela, não me lembrei de o guardar e ela viu aquilo e foi buscar, "Isto, o que é isto?" e era um kit de aerografia, era uma atividade que nós nunca tínhamos experimentado e pronto, fomos buscar as mesas cá para fora. A colega da outra sala viu que os miúdos também estavam interessados foi fugar, também, a mesa e estivemos a fazer aerografia cá fora todos juntos. Ora começaram os crescidos, os pequeninos passam, veem, "Eu também quero!", "Eu ainda não fiz!" e logo se aproximam, nem é preciso chamá-los. Logo se aproximam, querem fazer e assim passámos a tarde em volta da aerografia e das brincadeiras livres que eles iam fazendo à volta e pronto e é muito por aí, numa dinâmica mais fluida, mais livre que gostamos de trabalhar.

Não há fichas, não há esse tipo de trabalhos estruturado e definido pelo adulto. Pronto, eu levo sempre na manga uma quantidade de propostas. Por exemplo, esta semana passada eles demonstraram interesse pelo magnetismo, porque havia lá dois ímanes na área das ciências, eles descobriram que a tesoura colou ao íman e começaram a construir à volta disso. Então eu introduzi, esta semana, uma história para recuperar aquele interesse e/ou explorar e pronto, esta semana temos andado à volta disso. Para a semana já pode ser outra coisa. Portanto, terminámos um projeto sobre as abelhas, também tinha surgido assim desses interesses que eles revelam e, para a semana, vamos onde eles nos guiarem. Portanto, neste momento é assim que trabalhamos.

11. Como organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?

O dia começa com a rotina de grande grupo, ao redor da mesa grande, aí fazemos as rotinas diárias, preenchemos os quadros que são comuns ao grupo. Eles marcam as presenças, depois distribuimos as tarefas do dia, eles escolhem as tarefas. Depois

preenchemos o quadro do tempo, da rotina, fazem a contagem dos meninos, quantos meninos estão, quantas meninas, qual é o total. Distribuem os lanches, lancham e depois, então, vão para as áreas para o tempo de atividades e projetos. Fazem... pronto podemos fazer ao redor da mesa grande histórias, jogos, canções, fazemos resolução de situações-problema, dramatizações, pronto. No final deste tempo, lanchamos e cada criança planeia o que quer fazer. Coloca o seu cartão no quadro de atividades, na área par onde quer ir, e neste tempo coexistem iniciativas individuais, com iniciativas de pares ou de pequenos grupos. Depois chega a hora de arrumar e o grande grupo volta a reunir-se ao redor da mesa grande para preencher o diário de grupo, onde registamos o que fizemos, o que gostámos, o que não gostámos e o que queremos fazer, consome pistas para o que vem a seguir e pronto e depois fazemos a higiene vamos para a cantina para almoçar e de tarde, então, o tempo é passado no exterior. Esqueci-me de falar da cozinha de lama, temos uma cozinha de lama, que eles adoram brincar também cá fora, à beira de umas casinhas que foram construídas tipo Portugal dos pequeninos, temos lá, também, ao lado do parque. Portanto, realmente, em termos de espaço exterior estas crianças estão muito bem servidas.

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente referir em relação aos aspetos abordados?

Não... Naquilo que se puder ajudar a gente gosta sempre de ajudar as pessoas que estão agora a vir para a profissão e que é importante que encontrem referências e práticas e exemplos que as inspirem e que as ajudem, também, a crescer. Desejo muita sorte para a investigação e que corra pelo melhor.

Obrigada pela sua disponibilidade.

EDUCADORA E (sistema educativo público)

A presente entrevista surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, módulo II, e tem como objetivos i) caracterizar as conceções das educadoras sobre o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos e ii) conhecer as perceções das educadoras de infância sobre as potencialidades e fragilidades dos grupos heterogéneos. Peço-lhe que responda à seguinte entrevista. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.

Obrigada pela colaboração.

1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Olhe, eu tirei o meu curso de Educação de Infância em Guimarães, ainda era o bacharelato, com a Doutora Dalila. Depois, fiz a licenciatura em Braga, aqui no antigo IEC, na área de supervisão... Metodologia e Supervisão em Educação de Infância e depois fiz o mestrado em Educação Parental e multiculturalidade, ainda no antigo IEC, que agora mudou para Universidade do Minho, pronto. E foi isso que fiz.

2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Olhe, o meu bacharelato tirei em [19]81, a minha licenciatura terminei em [19]93, o meu mestrado, que andei a arrastar um bocado, terminei precisamente em 2009.

3. Fale-me do seu percurso nesta organização.

Olhe, é assim. Quando terminei o curso fiquei um ano aqui em Braga numa escola que é particular, num Jardim de Infância que é a [...], onde trabalhei, precisamente com a Doutora Dalila. Depois aqui ela já voou, foi mais longe. Depois, estive lá um ano, no ano a seguir abrem os concursos para efetiva, efetivei-me logo, tive essa sorte. Só que calhou em Melgaço, fui para lá, ficava lá durante a semana. De Melgaço, voltei a concorrer e saiu-me a Marche e da Marche saiu-me Vila Verde que é onde eu estou, só que nesse entretanto, depois de um ano no particular, depois de um ano em Melgaço, eu aproximei-me e vim para Braga e fui requisitada pela [...], mas para as crianças deficientes auditivas, onde estive 9 anos. Nesses 9 anos, abre a licenciatura aqui em Braga e eu sou do grupo, eu e mais educadoras onde está, também, a

professora Dalila, somos as primeiras a fazer a licenciatura em Supervisão, em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância. Aí, assim, depois desses 9 anos, quando eu vou para a universidade fazer a licenciatura, saio de ser requisitada, que depois passei a destacada nessa escola, onde trabalhei com os deficientes auditivos e passei para Vila Verde, onde estive até, na mesma escola, que era a [...], até à... vai fazer, de lá para cá, portanto... tirando esses 9 anos, porque eu vou fazer 40 anos de serviço, estive na [...] para aí uns vinte e muitos e, depois, abre um centro escolar, logo para aí a 200 metros da minha escola, e eu mudo para o centro escolar onde estou até este momento. Ao longo desse percurso, sempre, durante esse tempo todo tive sempre estagiárias da Universidade do Minho, portanto fui sempre educadora cooperante da Universidade do Minho, nas educadoras do lado da Educação de Infância, porque há a vertente de educação com o 1º ciclo... eu estive sempre foi na educação de infância até agora. Onde trabalhei parte desse tempo até a professora terminar, depois saiu, com a professora J. F. Estive sempre com ela durante esse tempo todo. Entretanto, ela reforma-se e eu passo a ser educadora cooperante e a minha supervisora a Doutora C. P., não sei se já ouviu falar, também da área da investigação aqui na Universidade do Minho. E é assim o meu percurso, foi sempre esse. A ter alunas que eu gosto imenso, a desenvolver projetos que também gosto imenso e é assim e tem sido de lá para cá, sempre isto. Gosto muito de inovação, de estar sempre no ativo e descobrir coisas novas e de me envolver em projetos novos, onde tenho estado sempre, ao longo deste tempo. E pronto, é mais ou menos isso.

4. Já foi responsável por grupos heterogéneos em termos de idade?

Desde sempre. Acho que o único sítio onde eu tive um grupo só com a mesma idade foi, penso eu, tinha 3, foi o meu primeiro ano em que tirei o curso, o primeiro ano quando terminei o meu curso, na [...]. Tirando isso estive sempre com grupos heterogéneos que é muito melhor, gosto muito mais, é mais desafiante. É assim, eu para mim acho... são idades diferentes. Eu vou-lhe dar um exemplo, este ano tenho dois a fazer 3 anos, fizeram até dezembro, depois tenho de 4 anos, tenho de 5 anos e tenho de 6 anos e digo-lhe uma coisa, gosto imenso de trabalhar, porque... Já entrando nessa parte que já vi que é a que é aquela que mais lhe interessa, dos grupos heterogéneos, compensa imenso. Para mim, é muito mais gratificante e, ao mesmo tempo, é um desafio muito maior e acho que as crianças só ganham, porque as crianças aprendem em companhia e os pequeninos, os mais novos, o grupo dos

mais novos, aprendem muito com os mais velhos e eu não ponho... Olhe, tirando este ano que sou obrigada a ter grupos, sempre os mesmos grupos, por causa do problema do Covid, e temos que ter as mesas separadas e as crianças com uma certa distância, tirando isso todos os anos eu formo, dentro da sala, um grupo de 3-4 anos, um grupo de 4-5 anos e um grupo de 5-6 anos. Mas, quando estão envolvidos em projetos, o que é que acontece? Muitas vezes, porque as crianças gostam, porque as crianças acabam por se interessar e ouvir os colegas mais velhos elas terminam... Há sempre um projeto que acaba com meninos de 3 anos também envolvidos nesse projeto, porque ouvem, porque se interessam e depois... isso é uma coisa, outra é que as crianças de 5-6 anos cooperam muito partilham muito os projetos e as atividades dentro da sala, vão buscar os mais novos para participar com eles.

Olhe, uma outra coisa que eu faço e eles gostam imenso... De manhã tenho os quadros reguladores da sala e um deles é o mapa das presenças e, então, o que é que eu resolvi? Primeiro só tinha um menino responsável por dia, acabei por ter dois, porque depois cheguei à conclusão que ganha muito mais um e outro, ponho um grande, 5-6 anos, com um dos mais novos. Primeiro eles sentem-se muito mais responsáveis. Depois, eu tenho reparado que eles ajudam imenso os mais novos, é muito engraçado. Levam-nos de mão dada, contam com eles os meninos, as meninas, fazem com eles mentalmente aquelas contas. É engraçado porque não sou eu, eles acabam por fazer tudo isso e os mais novos só têm a ganhar, só ganham com isso porque neste momento eles sabem os nomes dos colegas, identificam no mapa das presenças o nome de todos os colegas da sala e associam, porque ali no centro escolar é muito diferente da minha escola, onde eu estava. São cinco salas de pré-escolar e ali nós temos que nos guiar em muitas coisas, tem que ser tudo igual. Felizmente que a pedagogia não... Eu trabalho em pedagogia de participação e penso que sou a única, pois há lá uma que é tradicional, a outra é assim um misto de tradicional com High Scope e é mais ou menos isso que elas trabalham. Uma pega bocadinhos de cada, High Scope com Escola Moderna, com outros, pronto. A minha é mesmo pedagogia de participação e, portanto, é isso. Na sala, eles trabalham muito uns com os outros, mas estávamos ali. Portanto, os grandes apoiam muito os mais novos, muito mesmo.

Deixe-me ver mais coisas de ganhos... Têm muitos ganhos... Por exemplo, as idas à casa de banho. Acontece que nós ali naquela escola as salas estão separadas muito da casa de banho. É um corredor só de salas do pré-escolar, no fundo desse corredor

está uma casa de banho e então, muitas vezes, no início tinha que ir sempre um adulto com a criança a acompanhar, não é, mas depois já não é necessário. As crianças começam-se a tornar autónomas, então os mais velhos levam os mais novos, é muito engraçado. Ajudam-nos a fazer a higienização, porque agora temos que estar constantemente a desinfetar as mãos e os mais velhos ajudam muito os mais novos nisso. Deixe-me ver mais coisas... quando estão nas atividades e projetos... Por exemplo, hoje passou-se... eles vão para a área do faz de conta e os mais velhos acompanham muito os mais novos e vão-lhes apoiando, por exemplo... Olhe estou-me a lembrar hoje, um dos mais velhos disse que ia fazer cozinhados e então resolveu convidar uma pequenina que nós temos lá, que é das mais novas, a L., e então ele apoiou-a a pôr a mesa e ensinou-lhe a pôr o copo da mesma cor do prato e os talheres também. Houve um ou outro que ela não punha, mas ele foi lá e disse-lhe. Está a ver? Ele ensinou-lhe aqui uma série de coisas e ele estava a classificar e a mostrar à menina, à L., como é que se põe a mesa e ao mesmo tempo estavam a classificar, a pôr cor com cor, está a ver? É muito engraçado tudo isso... Ou na área, quando vou lá para fora, também é o mesmo. Os grandes apoiam muito os mais novos, chamam os mais novinhos também para entrar nas brincadeiras e é isso. Estou-me a lembrar, porque é engraçado, eu vejo os mais novos a brincar sempre com um mais velho, eles brincam pouco com os da idade deles, vejo muito mais com os mais velhos, tirando umas gémeas. Eu tive duas meninas que entraram agora, que são gémeas, e o que eu tenho-me apercebido é o que faz uma, faz a outra. Não fazem diferente uma da outra, as duas partilham o mesmo material. Uma disse que queria fazer legos e a outra também disse, mas não foi buscar para ela, porque eles já são autónomos a ir buscar os materiais, não foi buscar uma placa. A mesma placa serviu para as duas.

Olhe, outra coisa que eu vejo que eles ganham muito, é quando eles estão a fazer uma atividade que envolva mais do que um, eles dividem as tarefas e, então, também põem os pequeninos, os mais novos, os colegas, "Olha, tu queres ser... tu vais ser o meu filho" ou "Tu vais fazer de conta que és o pai" e, entre eles, combinam tudo isso, quando é mais do que um. Não quer dizer que muitas vezes, olhe... Hoje tive dois dos mais velhos que abri, hoje abri uma área, uma área não... abri uma... eu tenho tapado... por causa do Covid tive que selecionar alguns materiais, e então eu tenho lá uma coleção de blocos de madeira de vários tamanhos, com várias formas e eles disseram-me... porque eu noto também, já estou mais tranquila, eu não tive, graças a

Deus, nenhuma criança até agora que fosse para casa e que obrigasse todos a ir, nunca tive. Houve duas crianças que tiveram, mas já algum tempo que estavam em casa, portanto nunca ninguém correu riscos e os materiais tinha guardado, só utilizei os materiais que eram fáceis de serem desinfetados. Aliás, eu levei para lá desinfetante para eles também desinfetarem começarem a serem eles a desinfetar. E então, hoje abri os blocos de madeira, abri um armário onde estavam os blocos de madeira e eles pediram, dois dos grande que queriam fazer um quartel da GNR, era um quartel da GNR, só que eles não dividiram tarefas. Eu também não disse, assim deixa ver no queé que isto vai dar. Claro, deu errado, porque veio-me o mais novo e diz-me, era um de 6 com um de 5, e diz o de 5, "Olha, estou muito aborrecida com o M., porque ele não está a fazer aquilo que eu quero, nem eu faço o que ele quer. Estou muito aborrecida, ele não me está a deixar" e eu disse-lhes no fim e disse-lhes, "Estão a ver. O que é que vocês tinham que fazer? A divisão de tarefas. Isto é igual para tudo.". Então, ficou combinado, para sexta-feira, dividirem as tarefas e irão fazer outra vez.

Mas isto é uma aprendizagem sempre. Olhe é para eles, sou eu, porque eles criam... Os grupos heterogéneos criam muitos desafios também na educadora e há coisas que eu também tenho que ir para casa e estudar para depois lhes dar a resposta, foi o caso de ontem. Esse tal que eu tenho de 6 anos desafia muito e consegue que os outros... leva os colegas atrás por arrasto, Então ontem ele dizia, "há animais que vivem de noite (isto a propósito de uma história que eu lhes contei), o mocho vive de noite e de dia dorme" e ele chamou-lhe "notívoro" e eu "Notívoro? Noturno!" e ele, "Não, é notívoro. Olha que é e é mesmo!". E fui ao dicionário, que eu tenho lá, fui ao dicionário e havia mesmo. Eu, muitas vezes, tenho... e assim, "Olha, peço desculpa, também já vejo que me enganei e desculpa olha. Acontece!" e ele ficou todo contente. E ensinou aos outros, disse aos outros. Depois... olhe é muito bom, digo-lhe. Eu acho que já nem sabia trabalhar com crianças só de 3 anos, porque há muitos ganhos como lhe digo, há mais desafios. No início do ano, eu tenho que criar, claro, ainda agora... No momento intercultural, eu misturo grandes com pequenos, estamos todos juntos ou a contar uma história ou a fazer um teatro, ou ginástica, ou musica, aí entram todos. Mas há momentos, em que no momento de trabalho em pequeno grupo, eu tenho que pensar em três coisas: naquilo que eu vejo, tiro as notas, não é, os registos e depois vou arranjar materiais que se adaptem para eu ver mais além, para eu criar mais desafios e levá-los mais além. E estou-me a lembrar, esta semana, nós estávamos... o

projeto que desenvolvemos foi sobre as abelhas, com a estagiária e depois, a partir daí, demos continuidade aos ecossistemas, aos diversos ecossistemas em que as abelhas vivem e então foi as florestas, os jardins, o campo e tive que criar coisas diferentes para o momento de trabalho em pequeno grupo. Então pus os mais velhos, que já estão muito mais, porque já estão lá também à 3 anos, e lembravam-se das técnicas de pintura... fizeram, em madeira, para ter cá fora, porque a ideia é assim... O projeto deles, eles querem fazer, na sala, ecossistemas para ver se levamos, também, as abelhas lá para dentro. Então, trabalharam as flores, levaram flores mesmo a sério, só que claro, depressa concluíram que as flores murçam porque lhes falta a água. Mas, depois, também fizemos lá sementeiras e já está a aparecer a florinha, já cresceu o caule, as folhas e agora está na florinha, também viram isso e, então, cá para fora no jardim, plantaram flores e eles resolveram, também, fazer quadros para o exterior, para tornar a parte exterior mais envolvente para chamar as abelhas. Então, eles fizeram pintura em madeira e a pintura em madeira obriga a ter uma mão muito mais certa, a nível de motricidade fina, porque eles também vão fazer coisas já mais pequenas, que os obriga ali a muita concentração e trabalharam com tintas acrílicas, que eu não dou aos mais novos. Aos mais novos dou tintas de água ou aguarelas. Portanto, foi isso. Ao grupo dos 4 anos trabalharam em telas pequenas os insetos, os insetos polinizadores e não polinizadores, porque eu tenho lá na sala miniaturas de insetos. Então fizeram, em telas pequeninas e os mais pequenos também quiseram fazer. Então o que é que eu resolvi? Dei-lhes a técnica que eles já conhecem de pintura de sopro, que eles gostam muito e é importante, porque alguns ainda não sopram, alguns cospem em vez de soprar e eles ajudaram-se uns aos outros, sopraram e no fim, dei-lhes papel para rasgar, papel verde, que era os caules e fizeram as flores, cada um fez como quis. Uns rasgaram, outros cortaram, as florinhas colaram em cima, pronto. Como vê, foram três coisas completamente diferentes e que tiveram que ser adaptadas às idades, tive que pensar nisso.

Pronto, tenho este lado que "obriga-nos" a pensar nas idades, nas 3 idades, mas eu penso que isto também ao mesmo tempo cria-nos a nós desafios, porque eu estou sempre a estudar, ando a pesquisar, vou muito ao *Pinterest* que tem montes de ideias, também à coisas horríveis lá no meio, mas a gente aproveita aquilo que tem de interessante e que vai de encontro à nossa filosofia e pronto, olhe e é assim, tenho feito isso.

5. Como surgiu a formação de grupos heterogêneos na organização em que está inserida?

Porque naquela instituição... De facto, eu vou-lhe dizer, no início pensou-se em pôr as salas por idades, só que nós tivemos lá, na altura, logo que a escola foi aberta, a inspeção para ver como eram as salas e tudo e não dava para fazer por idades, porque na altura só abriram três salas. Estavam matriculados crianças de 3, de 4, de 5 e algumas a fazer 6. Portanto, era impossível. E também depressa o nosso coordenador percebeu que só tinham ganhos. Chegámos a ter pais lá que punham a pressão, que não queriam os filhos misturados. Mas é assim, eu também converso muito com os pais, também há um trabalho muito grande com o envolvimento com pais, onde os tenho muito envolvidos. Infelizmente este ano o envolvimento é mais em casa, mas eu trabalho muito e eles perceberam que os filhos só têm ganhos e o meu coordenador também e pronto e é mesmo assim. As escolas sociais... que eu saiba, não há nenhuma ali no meu agrupamento, não há salas de 3, nem de 4, nem de 5. Estão todas misturadas, são grupos heterogêneos. Eu penso que no social são todas assim. No particular é que estão separados por idades.

6. Qual a sua definição para o conceito de grupos heterogêneos em termos etários? O que pensa destes?

Olhe, eu defino grupos heterogêneos em duas palavras, desenvolvimento e aprendizagem. Os grupos heterogêneos só trazem benefícios para as crianças do pré-escolar, em especial para as mais novas, tanto ao nível das relações sociais como linguagem, mas também nas outras áreas de conteúdo.

7. Considera que as diferenças etárias beneficiam (ou não) as crianças? Porquê?
(Respondida na questão anterior)

8. Que potencialidades e/ou fragilidades identifica em salas de grupos heterogêneos?

Raquel - Para ir de encontro ao que a educadora está a dizer... já percebi que para si os grupos heterogêneos beneficiam imenso as crianças e também já referiu algumas potencialidades. Não sei se quer destacar algumas ou se para si existem, por exemplo, fragilidades nos grupos heterogêneos?

Educadora - Olhe, uma das coisas que é muito bom a nível de aprendizagens que eles ganham muito, é a nível das relações sociais, porque sabe que os mais novos é "tudo para mim" e eles, aos poucos, vão deixando e deixam os amigos entrar. Estou-me a lembrar hoje, uma das mais novas, a L., la escolheu fazer um puzzle e era um puzzle super difícil. Eu não lhe neguei, deixei-a ir e fui ver até onde é que ela ia. Claro que houve ali um momento... porque esse puzzle é um puzzle que é a construção desde o pintainho até chegar à galinha, portanto são quatro sobrepostos uns aos outros e aquilo exige ali já muito mais e ela a experimentar lá foi, só que houve ali um momento que lhe estava a ser muito difícil, então foi chamar uma das mais velhas que não negou. Às vezes negam, não vou dizer que também é tudo um mar de rosas, mas não lhe negou e foi ajudá-la. A felicidade dela quando chegou ao fim e me veio mostrar... não imagina.

Eu acho que a nível das relações todas, mesmo... Uma que eu noto muito, muito, muito é as relações sociais e a nível da linguagem, porque os mais novos chegam à sala, muitos deles que não dizem praticamente... ou é uma fala que ainda é muito, como é que eu hei de dizer... não vou dizer à "bebé", não. Pronto, é uma fala que é própria, há uns que não falam logo de uma vez tudo, porque eu tenho lá um de 3 anos que eu vou-lhe dizer... Esse menino de 3 anos, descobri, nas brincadeiras que fazamos, que ele identifica as letras todas, identifica os números todos, ele faz contas, que eu brinco... eu brinco muito, é tudo através do lúdico e ele chega lá. Vai ser um dos meninos que me vai conseguir ler rapidamente, porque ele é mesmo interessado. Ele hoje fez uma coisa que eu não percebi, que eu vi assim, "Isto não pode ser!", o que é que foi? Ele fez-me qualquer coisa lá, que nem os mais velhos... fiquei... É engraçado, porque sabe? Quando eles fazem isso, até os mais velhos ficam felizes e batem palmas quando os mais novos, "Olhem, ele fez isto, anda cá ver!" e aquilo é uma alegria, porque...

Olhe, uma coisa que eu dou muito apreço é a reflexão. A reflexão é muito importante, porque há o planear, a planificação, atividades e projetos, que é quando eles escolhem ir para as áreas e, então, dizem o que querem fazer lá, ou vão buscar os materiais e vão para outra área, porque eles podem levar os materiais de uma área para outra e estarem assim. E não crio, também, "Ali só podem estar três, ali quatro", eles é que chegam a essa conclusão. E então, eles na reflexão, gostam muito de mostrar o que fizeram. Eu não faço a reflexão com todos, e impossível. Eu tenho 23 que vão sempre, sempre, sempre e não dá para estar com 23, isso é impossível. E

acho que é tão importante a reflexão, que prefiro estar com três, quatro por dia e vou variando. Então, o que eu me fui apercebendo é que os mais novos foram melhorando o seu discurso. No princípio diziam, por meias palavras, ou não diziam, as palavras não eram ditas corretamente. Há lá um que tem falta de "R" e agora já começa a dizer. A articulação não era boa, não faziam uma articulação muito... não se percebia. E agora, neste momento, já sabem muito bem dizer o "não" e o "sim" e quando querem e isso só são ganhos com o heterogéneo.

Mais essas que eu vejo, a linguagem e as relações sociais e as relações sociais são fundamentais, porque a gente sabe que uma criança segura, não é, e que cria vínculos com os colegas e connosco é uma criança feliz e que está pronta para poder interagir e se envolver em tudo na sala. É por isso que eu lhe digo que eu sou a favor dos grupos heterogéneos.

Raquel - Fragilidades, então, não identifica?

Educadora - Eu fragilidades dos grupos heterogéneos não vejo... e não vejo porquê? Porque eu só estive uma vez na minha vida que trabalhei com essas crianças e trabalho todos os anos e gosto e todos os anos eu tenho de todas as idades. E digo-lhe outra coisa que eu vejo nos grupos heterogéneos. Ganham todos e os de 3 anos ganham muito mais e se tiveram, as crianças de 3 anos, depois com 4 e com 5, saiem de lá excelentes, penso eu. Porque, tiveram nesses 3 anos... eles depois vão-se lembrar e no ano a seguir são eles a apoiar os mais novos. É muito engraçado, se puder observar tudo isso.

9. Se já foi responsável por grupos heterogéneos, em termos de idade, que estratégias adotou na sua prática pedagógica?

É assim, a pedagogia de participação, secalhar sou um bocado suspeita, não sei... Primeiro, tem tudo a ver comigo, com a minha filosofia, porque acredito na criança, o poder de escuta é fundamental. Para mim... até para mim foi uma lição que é assim, eu falo imenso, falo muito e foi uma aprendizagem para mim. O saber escutar as crianças, também. E é para eles, como lhe digo, e eu também só tenho ganhos com isso e nesta pedagogia dá-se valor a tudo isso. Os direitos das crianças estão lá e eles dão sempre a sua opinião. Quando surge qualquer coisa, pergunto se é para eles, o que é que pensam acerca disso e não lhes dou, nunca, a resposta. Eles muitas vezes pedem apoio e vão ao computador, ou vão ao dicionário, ou vão para casa e eu disse, "Olha, perguntem aos pais", porque também é importante ter o envolvimento, lá está,

do parental, também é fundamental nisto tudo e, muitas vezes, eles trazem de casa, "Olha a minha disse que era assim, asssim e assim" e acho que só tem ganhos. A pedagogia de participação tem muitos, muitos muitos ganhos e depois tem outra coisa boa, é o apoio na documentação, toda a documentação, tudo o que a gente regista, os registos... eu antigamente registava tudo, tudo tudo, olhe eu vivia era um bocado "Meu Deus!", a minha vida, eu às vezes dizia, "Meu Deus, isto é um exagero"... Não, a gente também vai, com o tempo, também vai aprendendo a gerir e eu registo aquilo que me interessa mesmo e pronto, a partir daí é muito bom para o meu trabalho, porque eu vou recolando, vou dando, vou vendo aquilo que faço ou o que é que saiu errado, o que é que eu poderia ter feito, leva-me a refletir, "Então vou trabalhar desta maneira, vou fazer desta maneira para ver como é que desta vez as crianças vão sair dali, o que é que aquilo trás para elas" e é muito, muito, muito importante.

10. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

Ai fundamental nisto tudo, no grupo heterogéneo, fundamental. Olhe, o espaço, o tempo. São dois tempo, dois momentos, dois tempos pedagógicos importantíssimos. O espaço, no início do ano... Chego à sala e tudo aquilo que no final do ano... porque as coisas vão aparecendo, é tudo retirado e deixo o essencial e deixo pouca coisa, porque eu também já fiz uma asneira. Eu tenho imensos materiais, nem lhe vou dizer. Tenho muito material, porque eu também compro e gosto e, então, sempre que vejo qualquer coisa nova, agora já não me meto tanto a fazer isso, porque agora também, pronto... há momentos na vida que a gente também, "já chega"... Mas, tenho que pensar nos 3, nos 4 e nos 5. Portanto ponho materiais para todos, para estes três grupos e ponho muito pouco e depois ponho os materiais, também, são colocados de forma a que as crianças possam chegar lá. Eu antigamente etiquetava, agora não ponho etiquetas, as crianças... eu penso que as crianças acabam por saber porque aquilo está tudo visível a todos e elas mexem e podem pegar, mas eu vou-lhe dizer, portanto, o espaço é assim e as áreas estão visíveis e todas organizadas. Tenho a área da mediateca, que é uma área que abarca a biblioteca, um vídeo, uma televisão, com um leitor de CD's e, ainda, de cassetes que ainda tenho. Tenho 3 computadores, dois portáteis que eles podem... um é meu que levei para lá, que é só com jogos pedagógicos que o Ministério da Educação me deu. O outro é mesmo o que eu utilizo para trabalhar com a estagiária, mas que as crianças também podem ir lá e um outro

que foi a Câmara de Vila Verde que nos deu, deu a todas as educadoras um portátil. Esse vai para as mesas, as crianças pedem, normalmente ponho um dos mais velhos com um dos mais novos, porque os mais velhos já sabem e é coisa que eu tenho visto, eles até sabem mais do que eu, eles tiram eles põem, eles às vezes deixam-me aquilo e eu "Meu Deus meninos, também não pode ser assim". Eu não sei, acho que as tecnologias... as crianças conseguem-me surpreender. Não sei se é muito bom, porque nem 8, nem 80, eu já reparei que há alguns que vão para casa e os pais lhes dão os tablets, que eu não concordo nada, mas pronto. Depois tem a área dos jogos e das construções, tem a área do faz de conta e depois a área das expressões. Eu coloquei tudo de uma forma... com lógica. A mediateca é uma área grande que pede silêncio e tem um armário que faz de parede dessa área com as construções. Na área das construções, eles fazem no chão construções grandes com os blocos ou com os legos grandes, os duplo, nas mesas fazem tudo o que é jogos dos pequeninos, porque... O mês de setembro e o mês de outubro, é o mês em que eles estão a explorar tudo e que vão aprendendo como é que eles têm que gerir todos os materiais, que não devem ser estragados, que não devem rasgar, isso é conversa entre mim e eles. É o momento em que vão surgir também os quadros reguladores, pronto. Esse espaço todo é organizado, visto com cuidado e depois de ter o espaço organizado vamos introduzindo tempo pedagógico e o tempo pedagógico também tem a ver com a escola e não tinha aqui o tempo pedagógico, só que nesta escola onde eu estou, as oito salas do 1º ciclo... Olhe, são 400 crianças, é o maior centro escolar aqui do Norte, temos que nos adaptar à campainha da escola, quando é o recreio, e à hora do almoço. Então eu primeiro tinha de manhã... De manhã estava o momento do acolhimento, o lanche, tem que ser logo de manhã, o recreio e depois a planificação, atividades e projetos e reflexão. O que é que acontecia? Estes três momentos são fundamentais na criança, porque é o momento da escolha, é um momento que é dela e eu comecei a ver que era um bocado tudo a correr. Era para a criança, era para mim um stress, então mudei, passou para de manhã. O acolhimento continuou, que é aquele momento em que dois são responsáveis e contam o número de meninos, meninas e fazem lá as contas e vão para o quadro e vêem o tempo, que tempo está, que dia é, pronto. Depois vem a higiene, que agora é feita muito a rigor, e o lanche. O lanche de antigamente era feito no refeitório, agora é feito na sala e depois o recreio, têm meia-hora de recreio, que estão lá fora, pronto. Depois, vêm para a sala e temos o momento intercultural, que é um momento de grande grupo em que estão todos, esse

é planificado por mim e eu oiço o que as crianças gostam, elas dizem o que é que gostam e eu apercebo-me daquilo que elas gostariam de fazer e portanto, mediante isso, tomo notas e vou para casa, pensar nas atividades para esse tempo. Depois, a seguir, é o momento de trabalho em pequeno grupo. Eu pus esse a seguir, porque muitas vezes, após o momento intercultural, pode dar *feedback* para o momento de trabalho em pequeno grupo. No caso dos projetos, por exemplo, as abelhas. Eles investigaram as abelhas, isso foi para aí em finais de novembro-dezembro, investigaram as abelhas e, depois, representaram-nas e, portanto, lá está, o momento intercultural e investigação e, depois, vem o momento de trabalho em pequeno grupo, em que representaram graficamente as abelhas, pronto, daí a lógica. Depois, de tarde, os outros momentos de tarde, eles chegam à sala por volta da 13h15. Eles vão almoçar, por volta das 11h45 têm que já estar no refeitório.

À 13h15 vão para a sala e há um momento "morto", da 13h15 até às 14h, o que é que eu faço? Esse momento, muitas vezes, no momento de trabalho em pequeno grupo, eles não conseguem terminar ou estão muito envolvidos e querem terminar a atividade. Então, eu aproveito esse momento do início da tarde para eles acabarem a atividade e não os obrigo. Querem, querem, não querem continuam no dia seguinte, pronto. Às 14h, planificam o que querem fazer e fazem mais ou menos... têm ali um tempo... eles já olham para o relógio e muitas vezes vêm-me dizer, "Olha que está na hora de guardar os materiais", eles guardam os materiais por volta as 14h45/50. Eu não tenho fixos os horários, é mais ou menos assim. Eles terminam, arrumam, não interessa se arrumam direito ou se não e eles ajudam os outros. Há sempre os responsáveis que eles podem pedir a eles se pode ajudar a arrumar, pronto. Arrumam, e depois vem a reflexão, que é aquilo que eles mais adoram e aí eu faço perguntas e eles também: "O que é que mais gostaste, porquê?; Como é que tu te sentiste?", ele fazem essas perguntas, é muito engraçado, "O que é que tu aprendeste?", também fazem essa pergunta, "O que é que falta acabar?; Tiveste problemas?", é as perguntas que eles fazem, eu faço e eles também.

E por volta das 15h/15h15 é o concelho em que eles vão contar o que é que mais gostaram e porquê, o que é que menos gostaram e porquê, o que é que têm para terminar no dia seguinte, o que é que aprenderam, mais ou menos é isto. Às vezes o concelho, porque eles estão tão envolvidos, eu custame-lhes tirar e na reflexão que eu digo, isso digo sempre, eles saberem que aquele tempo, naquele dia, ficou por

terminar, "Hoje, olhem meninos, como é que é? Vamos continuar a refletir, o concelho hoje não fazemos?", depois é que dizem "sim", "não", pronto.

E é assim, quando eles mudam de tempo, eu tenho lá um quadro, com o tempo pedagógico. É engraçado, este ano o quadro não ficou muito grande e as fotografias não são assim muito grandes, mas eles não tiveram problemas, eles sabem, Então os grandes vão ensinar os mais novos, têm uma seta e são eles que fazem a mudança dos tempos, "Posso fazer? Podes", então ele vai. Então aquilo tudo se passa na sala já sem eu estar a dizer, "Olha, não foste fazer". Claro, que no início do ano sou eu, não é, "Olha, o tempo ficou ali parado, quem entrar cá na sala vê que nós só ficámos pelo tempo de trabalho", depois vão lá e mudam e pronto.

Mas são momentos muito importantes, os tempos são muito importantes , o espaço é muito importante e os materiais, a escolha dos materiais é fundamental. Não é um qualquer material, são materiais onde eu veja ali a aprendizagem ativa, que com aquele material a criança não faça só uma coisa, possa partir para outras, inventar até e tento arranjar, também, que eu ligo muito à estética da sala. Ali na minha sala, é muitas madeiras e na minha sala prevalece muito a cor vermelha, eu gosto imenso da cor vermelha, mas eles também e, então, está entre o vermelho e o laranja. São essas cores assim mais... mas é as madeiras, os armários é tudo os tons da madeira, que é uma cor que liga, a madeira liga com tudo, com as coisas todas. Só que pronto, a sala este ano sofreu grandes mudanças por causa do Covid. Já lhe digo que os materiais todos... Olhe, os livros olhe tive que comprar livros de capa grossa, daqueles que são de fácil desinfeção, mas eles também me disseram, "Isto é livro de criança", até parece que eles não são ou "livro de bebé", então não foi fácil arranjar livros, histórias, o que é que eu fiz? Tive que copiar algumas histórias, tirar fotocópia a papel lavável, só que aquele fica-me muito caro. Eu tenho dois livros que me ficaram a vinte e tal euros cada, ficaram mais caros do que comprar livro verdadeiro. Tive que adaptar, fazer algumas adaptações. Por exemplo, as paredes, punhamos aquilo que eles faziam, agora já não pode ser assim. Ou metemos os trabalhos dentro de películas fininhas, ou plásticos de fora, ou então uma coisa que eu fiz: como as portadas que dão para o jardim são enormes, eu abro aquilo tudo que tenho agora a primavera, já não preciso de estar a planificar e fiz ali mobiles. Fui buscar as ideias ao *Pinterest* e à Reggio Emilia e então, através dos mobiles e de fios, consegui pôr os desenhos, com o apoio de molas, colocados assim, por ali fora e dá para eles verem e é assim. Tenho tudo adaptado, mas é muito importante numa sala. A criança tem que se sentir bem e

feliz dentro de uma sala, uma sala que seja alegre, eu acho isso fundamental, tudo isso.

11. Como organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?

Raquel - Esteve-me a falar, à pouco da rotina, eles fazem sempre tudo juntos, dos mais novos aos mais pequenos, não há distinção.

Educadora - Fazem, fazem, fazem todos. Há colegas que por acaso põem, por exemplo, os mais novos a fazer um trabalho e vão com os mais velhos fazer outra coisa. Eu não, é tudo ao mesmo tempo, fazem todos ao mesmo tempo e, depois, eu faço assim... A minha auxiliar, agora já lá está à algum tempo... Olhe, estou-me a lembrar, tive lá a inspeção e tive que pedir... a minha auxiliar agora já vai entrando nas coisas a trabalhar comigo. E então é assim, nós preparamos o material e eu no dia anterior conversei com ela, "Olha, não faça na vez da criança, porque elas têm um bocado a mania de pôr a mão" e, então, ela faz uma coisa que não é das melhores, mas pelo menos... Estou-me a lembrar, nós estamos com o Santo António, porque o Santo António é o Santo dali de Vila Verde e todas as crianças, seja de que religião são elas, o Santo António é o Santo António e eu, há certas coisas na sala, como o Natal... o Natal é vivido por todos, de uma maneira ou de outra, mas é vivido... E então, agora o Santo António, estive a falar assim em geral, quem era o Santo António, o Santo António consegui ligar à natureza, porque o Santo António é amigo dos animais, vivia no meu da natureza e levei um Santo António pequenino, que eu faço, com uma pomba. Eles adoraram a ideia da pomba, até porque eles sabem que há alguns pássaros que são polinizadores, portanto estão com a natureza e as crianças, a natureza, tudo para las as fascina e fizeram o Santo António e os mais novos também fizeram o Santo António, cada um fez, mas a minha auxiliar, ali com a mãozinha dela, estava a fazer o Santo António, feito por ela, ao lado e achei graça e disse-lhe logo, "Tire o Santo António", depois eu expliquei-lhe porquê e ela tirou e cada um fez o seu Santo António. Não imagina, as duas novas que eu tenho lá, que ainda estão um bocado na fase da garatuja, mas já se nota o Santo António, já entraram, já se nota ali que já tem cabeça e parte do corpo. Olhe, a alegria é enorme, depois os mais velhos até bateram palmas a elas, porque elas disseram, "Olha o que eu fiz!" e é engraçado. Mas isto para chegar à minha auxiliar, que no início tinha tendência para fazer assim uma escolha e eu dizia, "Não faça, porque isso não é

deles. Isso não é trabalho deles. Deixe eles fazerem, que eles aos poucos e poucos vão chegando lá" e, de facto, já estão e ela às vezes faz isso, faz ali, tira logo.

Não é bom bom, mas pronto. Porque eu uma vez fiz uma árvore de Natal e fiz aquele pinheiro que toda agente faz e eles todos passaram a fazer o pinheiro assim e está aí uma coisa errada, porque eu posso fazer este pinheiro e eles caíram aquele pinheiro estereotipado. Nunca, é uma coisa que eu explico logo a quem vai lá para a minha sala, coisas estereotipadas não. É como quando eu dou-lhes os pintores, falei-lhes de Paul Klee, Kandinsky, para fazermos as árvores, florestas e as flores que é muito engraçado e são muito próximos das crianças. Mas eu dei e depois deixei, cada um interpretou como quis, então surgiram trabalhos lindíssimos deles e é assim, tudo um misto, desta forma que eu vou trabalhando. Não quer dizer que às vezes eu erre, não é? E a gente está sempre a aprender, porque eu acho que errar é fundamental. Para mim é uma aprendizagem, porque eu da próxima vez vou tentar fazer melhor.

É muito bom a gente ter a capacidade de reflexão, que foi uma coisa que eu aprendi na minha licenciatura. Foi essa capacidade da observação e reflexão, para me avaliar também. Não tanto as crianças, que é outra coisa errada. A forma como elas são avaliadas, mas pronto.

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente referir em relação aos aspetos abordados?

Não, penso que não. Espero ter ajudado.

Obrigada pela sua disponibilidade.

EDUCADORA F (sistema educativo público)

A presente entrevista surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, módulo II, e tem como objetivos i) caracterizar as conceções das educadoras sobre o trabalho pedagógico com grupos heterogéneos e ii) conhecer as perceções das educadoras de infância sobre as potencialidades e fragilidades dos grupos heterogéneos. Peço-lhe que responda à seguinte entrevista. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.

Obrigada pela colaboração.

1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Então, eu fiz o curso de Educadora de Infância, em 1983, na escola que, atualmente, é a ESE de Lisboa, que era a escola do Ministério Primário de Lisboa, não tem nada a ver com a sua escola atualmente, não é? Foi uma excelente formação. Depois, em 1992, fiz a licenciatura na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na área de Ciências da Educação e Formação de Adultos e, depois, o mestrado, também na mesma área, em Ciências da Educação e Formação de Adultos. Portanto, nesta área eu tenho andado sempre a tentar encontrar formações académicas que me pudessem enriquecer o meu desenvolvimento profissional.

2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Há 38 anos. Portanto comecei em [19]83, estamos em [20]21... há 38 anos. E comecei exatamente numa IPSS, a [...]A que já deve ter ouvido falar, onde fui educadora e coordenadora e depois, também já ouviu falar do [...]B, onde fui educadora mas sobretudo na área da creche e, também, de pré-escolar, mas pronto, mas foi menos tempo. E diretora... isso foi muito tempo e desde 2017 que estou na rede pública e, só por curiosidade, para o ano vou ser professora na [...]

Raquel - É um percurso sempre a progredir...

Educadora - Não é tanto a progredir... porque eu acho que deixar as crianças não vai ser muito bom, porque eu adoro. Portanto, não vai ser nesse sentido, mas foi uma oportunidade e eu já tinha sido professora na [...]C, na [...]D e, portanto, é uma área que eu também gosto muito.

3. Fale-me do seu percurso nesta organização.

Na organização onde estou agora, atualmente, é a que tenho menos tempo, porque eu estive 10 anos na [...]A e estive 25 anos no [...]B, não é. Ainda recebi a medalha dos 25 anos, já estava na rede pública e ainda fui lá receber e aqui só estou há 4 anos, na rede pública, é muito recente.

4. Já foi responsável por grupos heterogêneos em termos de idade?

Sim. Então é assim, na [...]A, Lisboa, fui responsável por verdadeiros grupos etários, grupos heterogêneos etários, porque heterogêneos são eles todos. Não há dúvida nenhuma não é, isso nós todos sabemos, todos eles são heterogêneos. O que é que acontece... primeiro eu vou-lhe só fazer assim uma panorâmica. Na [...]A, foi onde eu tive grupos etários mais diversos, tinha crianças de 3, 4 e 5. No [...]B, nunca se conseguiu os grupos heterogêneos, nunca foi possível em termos etários e, no entanto, as colegas, todas as educadoras que eu coordenava, eu e toda a gente, acreditávamos que dentro de um grupo, há muita heterogeneidade. Ou seja, a heterogeneidade significa diversidade, não é? Portanto, em termos etários não havia, em diversidade muitos. O que é que acontece, agora, na rede pública? Só entra... eu trabalho na Charneca da Caparica, [...], e a prioridade é para os meninos de 5 anos. Portanto, há 4 anos que eu trabalho com grupos heterogêneos ao nível etário, mas muito reduzidos, porque isto acontece na maioria dos sítios, em Lisboa...

Onde há mais procura de crianças deixam de ser heterogêneos, porque a prioridade é para os 5 anos, sabe disso, não é? O que é que acontece? Acabamos por perder essa heterogeneidade. Claro que eu tenho tido sempre grupos de 4 e 5 anos e, depois, começam a fazer os 5 e depois os 6, não é? Mas é diferente dos primeiros grupos que eu tive. Agora, há aqui agrupamentos perto, Seixal, inclusivamente, que tem verdadeiro grupos heterogêneos, 3, 4 e 5.

Mas eu vou-lhe dar um outro dado que pode ser enriquecedor para si, que é assim. Quando não se tem grupos heterogêneos, em termos etários, por vezes as pessoas ficam um bocadinho tristes, quem acredita nesses grupos, porquê? Por causa da riqueza da diversidade e o que acontece é que a diversidade mantém-se... Eu tenho crianças que vão entrar para o 1º ciclo, que em termos de desenvolvimento, competências cognitivas, têm a proximidade de outros meninos de 4 anos e, inclusivamente, tive um adiamento este ano, tenho tido todos os anos, adiamentos de

escolaridade. Ou seja, em termos de determinadas competências, as crianças não estão naqueles parâmetros, que nós designamos por "aquelas crianças que conseguem escrever o nome sozinhas, que conseguem ter um tipo de raciocínio que o permita". O que acontece é que, na realidade é muito importante ter grupos com várias idades, mas quando não há, temos que saber lidar com a diversidade e com a heterogeneidade, mesmo não sendo etária.

Raquel - Claro, faz todo o sentido.

5. Como surgiu a formação de grupos heterogéneos na organização em que está inserida?

Então é assim, a prioridade, na rede pública, a prioridade é para os 5 anos em todos os agrupamentos, portanto, têm que entrar os de 5 anos ou crianças que estejam identificadas como tendo necessidades, essa é a primeira opção, Depois, entram os de 4 e entram os de 3. Depois, depende das escolas, na minha escola, eu digo na minha escola porque eu trabalho numa EB, numa escola básica, na [...]c e eu sou coordenadora de departamento. O que é que acontece? São 3 jardins de infância, um é onde eu trabalho, tem 3 salas, outro é, novamente, 3 salas em [localidade], pertence ao mesmo agrupamento e o outro é o [localidade], que também pertence ao mesmo agrupamento. Na minha escola, como há muita procura, porque está rodeada de muitos prédios, muitas moradias, a prioridade vai para os 5 anos. Portanto, entram basicamente só os de 5 e dois ou três, ou quatro ou cinco ou muito pouquinhos de 4 anos. Num mesmo agrupamento, um bocadinho mais dois quilómetros ou três, já entram as crianças de 3, 4 ou 5 anos, já conseguem entrar, em [localidade], também entram crianças de 3 anos e estamos a falar do mesmo agrupamento. Portanto, os critérios, de uma forma geral na rede pública é: 5 anos têm que entrar e, depois, a seguir os outros são escolhidos.

6. Qual a sua definição para o conceito de grupos heterogéneos em termos etários? O que pensa destes?

Então são grupos com idades diferentes, se estamos em pré-escolar, porque se estivessemos em creche eu diria que um grupo de creche pode ir de meses, 9-10 meses, 1 ano, 18 meses e 24 meses e 36 meses, não é? Em termos de jardim de infância, pré-escolar, estamos perante grupos de 3, 4, 5, 6 anos, por vezes de 7. Já tive uma criança com 7 anos e, por exemplo, que fez os 7 anos, porque teve

adiamento de escolaridade. A definição é, essencialmente, diversidade etária, não é? Agora, uma coisa que também é muito importante... Se eu tivesse que organizar numa instituição os grupos heterogéneos... eu sou do Movimento da Escola Moderna (MEM) e, portanto, este modelo preconiza que, sempre que possível, ter cerca de 50% de crianças com 5 anos e, depois, os outros 50% ser dividido em 4 e 3 anos. Vou-lhe também dar outro dado que pode ser importante para si... Se estamos perante que tem sobretudo crianças de 3 anos, vamos imaginar 50% de 3 anos, e vamos imaginar que é um grupo de 25 crianças, se tem cerca de doze de 3 anos, depois de 4 anos tem apenas 5 e de 5 anos também 5, o grupo não fica tão equilibrado. Ou seja, se se puder ter, em 25 crianças, 8-8-8 de cada idade é o ideal, se se puder ter crianças um pouquinho... 15 crianças de 5 e 4 anos e, depois, os restantes 10... porque as crianças mais pequeninas acabam por perceber como é que funcionam os meninos mais crescidos, como é que eles comunicam, como é que eles apresentam as comunicações que fazem. Também são modelos, os mais velhos, em termos de desenho, de explorações de jogos e, portanto, isso tem toda a vantagem. Às vezes há grupos "desequilibrados"...

Eu tenho uma colega em Oeiras, que é da rede pública e que só vai "dar" para o 1º ciclo 12 crianças, o que significa que fica com 13... ao longo deste ano todo teve crianças de 3, 4 anos e só dá 12 para o 1º ciclo. Era um grupo que ela dizia que ainda tinha meninos que precisavam muito de muita ajuda... Isto porque, se prende com a ajuda que nós, depois, temos que dar a estes meninos mais pequeninos, porque os meninos mais crescidos já são muito mais autónomos e estes meninos precisam de mais auxílio, de mais apoio, às vezes chegam com fralda com 3 anos e isso não é tão fácil, mas tudo se faz.

7. Considera que as diferenças etárias beneficiam (ou não) as crianças? Porquê?

Sim, muito. E beneficiam em dois aspetos. Os mais velhos porque estão a ajudar os mais novos, os mais pequeninos e sentem que... isso em todos os grupos me acontece, eu dizer "D. vai lá dar à M. que a M. está ali..." e ele vai muito vaidoso ajudar a marcar a presença, a ajudar a marcar o tempo... Por um lado, para os mais pequeninos, por serem mais novos, sentem que os mais velhos já fizeram conquistas e essas conquistas são, de facto, uma forma de eles também terem alicerces para poder fazer... E acontece com muita frequência... eu não concluí a frase porque me lembrei de uma situação e que acontece com muita frequência, os meninos

pequeninos fiquem ao pé dos meninos mais crescidos a fazer desenhos e, às vezes as meninas dizem, a minha A., "T., ela está aqui a copiar o meu desenho todo!", e eu disse assim "Olha, sabes porquê? Porque ela gosta, ela está a ver que está a aprender contigo. Olha, por isso tens uma grande responsabilidade, fazer bem para ela copiar bem" e isto de copiar eu digo-lhes sempre: "Copiar é imitar, imitar é crescer, porque vocês gostam de imitar, por exemplo, cantores, artistas, gostam de aprender canções... No fundo, nós crescemos, também, por imitação!", eles sabem isso não é? "Isto é muito importante para vocês!". Portanto e falamos muitas vezes nesta situação de... atenção, os meninos mais velhos, logo no início do ano, eu digo, "Atenção, os meninos mais velhos vão ser os modelos. É como em casa, os pais ensinam hoje e vocês também vão ser, aqui, responsáveis por isso" e eles sentem isso.

8. Que potencialidades e/ou fragilidades identifica em salas de grupos heterogéneos?

As potencialidades é a diversidade de situações que são vividas, de conversas, de comunicações, de ações, situações que são vividas, que são, depois, comunicadas pelos grupos. Havendo crianças que têm a possibilidade de, por exemplo, ao fim de semana de estar com os avós e que são mais velhos e que dizem, eu estou a falar de aspetos reais que ocorrem esta semana, "Eu fui..." e mandam fotografias, por exemplo, "Eu estive em casa dos meus avós, eu fiz um doce de morango"... "R. explica lá, como é que tu fizeste esse doce de morangos" e as fotografias estão a ser projetadas e eles estão a ver, não é? "Então, eu primeiro pus os morangos...", era doce de morango com maçã, "...depois pus as maçãs.", "Então e depois?", "A minha avó deu-me uma taça com açúcar." e eu dizia, "E a tua avó deixou-te mexer?", "Deixou porque eu já sou crescida". Mexeu e vê-se ela em cima de um banco ao pé do fogão a mexer, a mexer e ensinou a fazer o doce. Depois, à tarde, comemos o doce de maçã, a mãe mandou as tostas, pronto. E isto é o privilégio de ter crianças mais crescidas que conseguem comunicar. Em termos de... disse potencialidades ou fragilidades... Portanto, eu disse uma série de palavras no início, a diversidade, a variedade, a possibilidade que as crianças mais novas, e todos os outros, de ouvirem comunicações, de experimentarem ou ouvir situações que normalmente nunca estão habituados, não é?

Em relação às fragilidades, é essencialmente, no caso dos grupos serem, sobretudo, de crianças mais pequeninas e que sejam 25 crianças, o educador se não tem uma

ajuda muito forte fica com mais trabalho, mesmo físico, essencialmente físico, porque... Também o que acontece muito nestes grupos é assim, às vezes os educadores vão fazer uma atividade com os meninos mais crescidos e deixam os de 3 anos a brincar mais, porque eles precisam mesmo é de brincar, de explorar e aí, quando se "divide" esses grupos, quando se organiza esses grupos dessa maneira, não é para "vou trabalhar com os mais velhos e não interessa...", não é nessa perspectiva, porque eu também vi, quando estava a orientar estágios, eu vi estas situações e compreendi, perfeitamente, que aquelas crianças não... assim como por exemplo, quando se está a contar uma história, e quando os grupos têm meninos mais pequeninos, às vezes e eu disse isso muitas vezes, quando tinha essa situação na [...], eu dizia, "Olhe, se os meninos de 3 anos às vezes se cansarem de ouvir a história ou de fazer uma atividade com os meninos mais crescidos, deixem-nos ir brincar porque eles não aguentam tanto tempo", isto é respeitar também a diversidade dos grupos, não é? E não é tanto por organizar grupos ou dividir grupos e dizer "vou trabalhar com estes...", não. Mas na realidade, quando é necessário, isso tem que ser feito, porque os meninos mais pequeninos não precisam de estar sentados, por exemplo, a fazer algum jogo com legos, por exemplo ou com puzzles, não é? Um menino começa a fazer um puzzle mais pequenino, secalhar às vezes também têm essa necessidade de ir fazer e sabe, mas nós sabemos que, por vezes, se faz essa organização, mas é nesse sentido. Eu não faço, na minha sala. Tenho quatro mesas de apoio para as nove áreas que tenho e nessas mesas eu misturo as idades todas. Meninos e meninas, para mim é o mais importante, é ter meninos e meninas, ter um presidente e uma presidente, quem dá os leites ser um rapaz e uma rapariga, faço essa organização, mas nos grupos não. Até porque, quando os grupos heterogéneos são de 5, 6 anos, já estão muito semelhantes, já não há necessidade... Trabalho até "mais", trabalho pedagogicamente mais, com crianças mais velhas, que têm mais necessidades de [corte na gravação].

9. Se já foi responsável por grupos heterogéneos, em termos de idade, que estratégias adotou na sua prática pedagógica?

Em primeiro lugar, a questão da diversidade, da heterogeneidade/ diversidade, não é, é fundamental e os interesses e as competências e, sobretudo, os interesses das crianças, têm que ser respeitados e a sua participação também. Portanto, se há uma criança de 3-4 anos que diz, "Eu quero ir para esse projeto", projeto das formigas, não

tem problema nenhum. Até pode ser mais enriquecedor... ou para um projeto dos limões, ou para o projeto do lixo na mata. Portanto, tudo isso não implica que as crianças mais nova não participem.

E, portanto, as estratégias é, essencialmente, perceber se têm interesse e se querem participar, "Querem fazer um jogo, que é um bocadinho mais difícil comigo e com estes meninos? Então, juntem-se a nós.", "Querem fazer este projeto? Juntem-se a nós.". Por vezes, os meninos mais pequeninos juntam-se naturalmente e os meninos mais velhos juntam-se naturalmente. Assim, como nos recreios, é muito visível. As meninas... embora eu tenha as mesas com metade rapazes, metade raparigas, o que acontece é que quando vão para o exterior, as meninas juntam-se mais com as meninas, com as bonecas, com os cavalinhos e os meninos... Ou seja, são os seis interesses que são respeitados não é, porque é natural.

Eu tenho um questionário que faço às crianças, no início e no fim, e pergunto às crianças com quem é que gostam mais de brincar e tenho muitas respostas a dizer, "Não, não brinco com raparigas", "Então e porque é que não brincas com meninas?", "Elas não jogam futebol, elas não gostam de andar de triciclo", "Está bem!". E quando eles dizem, "Eu gosto desta, desta, desta (das meninas)", "Então e não brincas com rapazes?", "Eles não sabem brincar connosco", portanto não brinca, "Às vezes brinco com o M., às vezes.". Portanto, isto faz parte da heterogeneidade, isto faz parte da diversidade e aí a idade não conta nada, porque as meninas juntam-se com as meninas e os rapazes com os rapazes.

Por isso é que eu estou sempre a "contrariar", que é para eles poderem ver que, por exemplo, para a área da casinha, de faz de conta, vão sempre 3 rapazes, 3 raparigas e é mesmo. Se vão... pode, às vezes, acontecer ir dois rapazes e duas raparigas. Se só vão duas raparigas, só vão dois rapazes. Elas terminam, que é para poder ter a diversidade na... porque senão fica difícil. E é a maneira de nós educarmos, tendo em conta estas situações.

Raquel - No fundo as estratégias passam sempre por respeitar as crianças, as suas vontades, os seus interesses, tanto as mais novas como as mais velhas.

Educadora - Sim, isso, para mim, é essencial

10. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

Como lhe disse, dado que sou uma educadora do MEM, eu organizo a sala em 8, 9 áreas, a nona é mais relacionada com a parte cultural e mental e, portanto, não é uma área propriamente, é uma caixa onde eu tenho os materiais para fazer a culinária, entre outros. Portanto, não podemos considerar área. Ora se eu tenho uma área da escrita, da matemática, das ciências, área do faz de conta, de jogos, de jogos de chão, de jogos de mesa, se tenho essas áreas, eu tenho jogos ou materiais que sejam facilmente explorados por crianças de 3, 4 e 5 anos. As lupas... qualquer criança pega numa lupa para ver as pedras, as conchas, 3, 4 e 5, aí é tudo basicamente igual. Agora, por exemplo, quando estamos a falar por exemplo da área dos jogos, os jogos não estão divididos por jogos para os 3, para os 4, para os 5 anos, eles estão é misturados naturalmente e as crianças exploram e aí é que está o mais importante: cada área é explorada da sua forma. Por exemplo, na área da escrita, eu tenho materiais de apoio à escrita, canetas, papéis, jogos que têm letras, tenho cartões, tenho ficheiros e as crianças vão para essa área e fazem a reprodução ou a escrita do que está escrito nesses ficheiro ou nesses cartões que têm, por exemplo, a figura do caracol e, depois, está escrito caracol, não é e depois cada um escreve à sua maneira. Às vezes, uns fazem os desenhos do caracol, outros já não querem porque acham que já chega de escrever caracol.

Portanto, os jogos estão misturados de modo a que não há uma divisão, há uma organização que permite ter... por exemplo, os puzzles... Eu sabendo que tenho crianças de... ou no início do ano, quando recebo o grupo, não é, que sei que só tenho crianças de 5-6 anos, eu não vou pôr alguns puzzles que são para mais pequeninos. Esses nem sequer os ponho, retiro, guardo, porque não interessa, não estariam ali a fazer nada, não eram desafiadores para as crianças. Às vezes as crianças dizem, "T., este puzzle já é muito fácil" e eu vou procurar outros puzzles que tenho guardados, que são mais difíceis e que eu até pensava que eles não conseguiriam fazer e fazem, portanto é muito nessa situação.

Raquel - Cada criança depois explora conforme as suas capacidades.

Educadora - Exatamente.

11. Como organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?

Os momentos da rotina são todos iguais. Só assim para lhe dizer rapidamente: é uma reunião de acolhimento, uma reunião de conselho e de acolhimento. As crianças inscrevem-se no mapa, põem o seu nome, quando não sabem pôr o nome, no início,

ou um dos mais velhos ajuda... eu muitas vezes soletro as letras, "Rafael", por exemplo, "R", "A", "F"... se eles ainda não sabem... mas, normalmente, eles já sabem. Outro menino mais velho ajuda ou eu ajudo eu. Portanto, eles participam igualmente. Depois, são colocados em semicírculo, as cadeiras. Antes de eles chegarem já estão em semicírculos. A única regra que eu tenho, não tem nada a ver com a idade é menino-menina, menino-menina e estou sempre a fazer isto. Pode ser considerado que não valeria a pena, mas vale, porque eu acho que as meninas, normalmente, são mais... têm mais capacidade de ouvir, saber escutar e transmitir, até, aos amigos que estão ao lado que, normalmente, é um rapaz ou uma rapariga, os rapazes no seu meio têm raparigas. Portanto é menino-menina, é regra e eu não tinha muito esta regra, foi conquistada, agora, na rede pública. Acho que foi até uma assistente que me disse, porque eu não tinha esta regra, não tinha mesmo e foi uma assistente que me disse, "T., vamos experimentar!", "Vamos!" e funciona bem.

Pronto, depois, quando acabamos a reunião, eles vão-se inscrever no mapa das atividades e vão para as áreas que querem, podem escolher em todas as áreas. Se houve meninos que disseram "textos", eu estou ali cerca de 20 minutos a escrever os textos que eles disseram, para eles, depois, ilustrarem e seja quem for, meninos mais crescidos, meninos mais pequeninos. Depois, em termos de começar a organizar as tarefas, por exemplo, para... as tarefas também é menino-menina... são muitas tarefas que eu tenho. Neste momento tenho 12 tarefas, desde pôr guardanapos nas mesas, dar o leite, ser presidente, dar o gel, têm o gel e vão pôr nas mãos quando eles se sentam para comer, por exemplo, para comer a merenda da manhã e, portanto, aí, o critério não é ser menino crescido - menino mais pequenino, é mesmo rapaz-rapariga e, portanto, o que acontece é que, depois deste momento eles vão para o recreio.

Aí, o recreio, é mesmo de uma liberdade total, não é, não há áreas para escolher, mas eles, naturalmente, escolhem as áreas. As meninas sentam-se muito, estão numa fase em que se sentam muito, a brincar com as bonecas... sabe porquê? Essencialmente agora, porque eles estiveram privados de levar brinquedos para a escola e agora já podem. Desde abril que levam e, portanto, eles agora estão com muita necessidade. Em relação à bola, também estiveram privados de jogar à bola e, portanto, agora é aquela loucura toda de brincarem com a bola e os triciclos, por exemplo. Portanto, eles organizam-se.

Depois, é hora de almoço, o critério é novamente menino-menina, quando se sentam no refeitório menino-menina e quando regressam à sala para fazer a meditação, que é

o momento da calma, parar, acalmar, meditar, respirar, esse momento é feito nas mesas. Eles sabem onde é que se sentam, eu não tenho marcações, eles sabem onde é que se sentam, essencialmente para que não se percam nesta situação de não saberem para onde é que vão, pronto, é aquela mesa. E aquela mesa não fui eu que escolhi, foi de uma forma muito engraçada, que eu também, sugiro sempre que é pedir a um menino dos mais velhos, normalmente é dos mais velhos, e menos escolhidos pelos outros... O meu T. nunca era escolhido por ninguém para nada, portanto foi o primeiro, "T. vais para a mesa 2, começa a escolher os teus amigos para esta mesa. Já sabes, é uma mesa de 6, tens que escolher mais 2 rapazes e mais 3 raparigas" e ele escolheu. Depois, outra menina mais velha que, também, nunca era escolhida para nada, portanto eles tiveram ali a possibilidade e isto normalmente é uma vez por... Eu trabalho por semestres, mas isto eu faço por trimestres, portanto setembro-dezembro, depois de janeiro-abril, depois há a Páscoa e depois da Páscoa... não ando sempre a mudar, porque isso também lhes causa... e depois pronto, é o final do dia, aquela questão do calçar sapatos, trocar sapatos, sabem bem disso, sabe que isso acontece. Nunca para mim foi problema, porque acho que foi uma excelente oportunidade de as crianças aprenderem a calçar sapatos e a descalçar sapatos sozinhas e, embora sejam todos com velcro, porque a maioria é com velcro... Mas também havia uma coisa que eu combinei, "Eu não vou calçar, nem descalçar", quem sabe ajudar, ajuda os meninos que têm necessidade. Os mais novos precisam de ajuda ou os mais velhos que têm ali alguma dificuldade, portanto a "T. não vai ajudar" e se quer que eu lhe diga, eu não sei, mas desde janeiro que eu não tenho necessidade ajudar nenhuma criança, em com as fivelas das sandálias, nada. Eu digo, "Eu não posso, eu não me posso baixar" e eles cumprem tudo.

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente referir em relação aos aspetos abordados?

Eu julgo que não. Espero ter ajudado a refletir sobre os grupos.

ANEXO H

Análise de conteúdo das
entrevistas

| | | | |

| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidade de registo | Unidade de contexto |
|------------------------|-----------------------|--|--|---|
| Caracterização pessoal | Formação inicial | Habilitação académica | <ul style="list-style-type: none"> - "licenciada" - "licenciatura" - "Bacharelato" - "pós-graduação" - "mestrado" | - " licenciada em educação de infância" (A) |
| | Percurso profissional | Tempo de serviço | <ul style="list-style-type: none"> - "20 anos" - "7 anos" - "33º ano" - "34 anos" - "40 anos" | - "... 20 anos como educadora no direto (...) 7 anos como diretora ." (B) |
| | Abordagem pedagógica | Valências | <ul style="list-style-type: none"> - Creche - Jardim de Infância - ATL | - "... fui educadora (...) na área de creche e, também, de pré-escolar ..." (F) |
| | | Responsabilidade por grupos heterogéneos | <ul style="list-style-type: none"> - "Já" - "Sim" - "sempre" | - "Já trabalhei com grupos heterogéneos ..." (A) |

| | | | | |
|---------------------|---|---------------------------------|--|--|
| | | Formação de grupos heterogéneos | <ul style="list-style-type: none"> - "experimentar" - "número" - "convite" - "necessidade" - "orientações curriculares" - "opção pedagógica" - "ganhos" | <ul style="list-style-type: none"> - "Nesta [...] pelo número de meninos" (A) - "... a minha diretora (...) convite para eu experimentar os grupos heterogéneos" (B) - "... surge da necessidade (...) tínhamos que preencher as vagas (...) acabou por ser uma necessidade da instituição na altura..." (C) |
| Grupos heterogéneos | Conceção acerca dos grupos heterogéneos | Heterogeneidade | <ul style="list-style-type: none"> - "um ano de diferença" - "todos" - "desafiante" - "faixas etárias" - "género" - "características" - "desenvolvimento" - "aprendizagem" | <ul style="list-style-type: none"> - "Para mim basta ter um ano de diferença ..." (A) - "... todos os grupos são heterogéneos (...) cada criança é uma criança..." (B) - "... é termos as diferentes faixas etárias em presença..." (D) |
| | Valorização dos | Perspetivas pessoais | <ul style="list-style-type: none"> - "diferença" | <ul style="list-style-type: none"> - "... um ano de diferença (...) já faz uma |

| | | | | |
|--|---------------------|-----------------|--|--|
| | grupos heterogéneos | Benefícios | <ul style="list-style-type: none"> - "estádio de desenvolvimento" - "diferenciação" - "desafio" - "benefícios" | <p>diferença muito grande em termos de conhecimentos, desenvolvimento, aprendizagem ..." (A)</p> <p>- "...só trazem bebefícios para as crianças do pré-escolar, em especial para as mais novas..." (E)</p> |
| | | Potencialidades | <ul style="list-style-type: none"> - "Sim" - "aprender" - "referência" - "beneficiam" - "áreas de conteúdo" - "relações sociais" - "linguagem" - "companhia" | <p>- "... podem aprender umas coisas uns com os outros ..." (A)</p> <p>- "Beneficiam muito em todas as áreas de conteúdo (...) todas elas, muito mais, o dobro do que se for um grupo homogéneo" (B)</p> |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - "troca/ interação" - "cooperação" - "entreaajuda" - "partilha" - "formação pessoal e social" | <p>- "... troca/ interação de experiências entre crianças que se encontram em diferentes etapas de desenvolvimento e aprendizagens ..." (A)</p> <p>- "... cooperação (...) crianças mais novas vão procurar o apoio nas mais velhas ..." (A)</p> |

| | | | | |
|--|--|--------------|--|--|
| | | Fragilidades | <ul style="list-style-type: none"> - "padrinhos" - "linguagem" - "cuidar" - "aprendizagem" - "valores" - "autonomia" - "independência pessoal" - apoio - "relações sociais" - "reflexão" <ul style="list-style-type: none"> - "educadores" - "dividir" - "não potencializar" - "mais trabalho" - "não vejo" - "desenvolvimento" - "número" | <ul style="list-style-type: none"> - "... padrinhos (...) eles habituam-se a receber, a ser cuidados (...) mimados (...) mimados (...) amados pelo seu par..." (B) - "... acho que o que puxa mais é a parte de formação, aquela que chamamos de currículo oculto (...) formação pessoal e social..." (...) - "...o desenvolvimento é espetacular, da autonomia, da independência pessoal, a forma como eles interagem, como se respeitam, como notam..." (D) - "...a nível da linguagem (...) os mais novos foram melhorando o seu discurso. No princípio (...) as palavras não eram ditas corretamente." (E) <ul style="list-style-type: none"> - "... fragilidades eu só as vejo nos educadores..." (B) - "...há fragilidades (...) tem a ver muito com o número de crianças (...) idealmente não deveria ter mais do que 15, 18 crianças (...) para que fosse possível um acompanhamento realmente individualizado e com muita documentação." (D) |
|--|--|--------------|--|--|

| | | | | |
|--|----------------------|-----------------------|--|--|
| | Práticas Pedagógicas | Adoção de estratégias | <ul style="list-style-type: none"> - "adaptada" - "não dividir" - "direito" - "apresentarem trabalhos" - "padrinhos" - "materiais" - "básicas" - "simples" - "família" - "caminhos" - "respeitando" - "conhecer" - "observar" - "escutar" - "disponível" - "pedagogia de participação" | <ul style="list-style-type: none"> - "... uma estratégia é um bocadinho adaptada a cada idade, mas para atingirmos o mesmo fim." (A) - "É não dividir grupos, é todos terem direito ao mesmo, aos mesmos materiais, às mesmas coisas." (B) - "...só respeitando cada um como ele é (...) porque não há um objetivo igual para todos." (D) - "...pedagogia de participação (...) porque acredito na criança, o poder de escuta é fundamental (...) Os direitos das crianças estão lá e eles dão sempre a sua opinião." (E) - "...pedagogia de participação (...) tem outra coisa boa, é o apoio na documentação..." (E) |
|--|----------------------|-----------------------|--|--|

| | | | | |
|--|--|-----------------------------------|---|---|
| | | Organização de ambiente educativo | <ul style="list-style-type: none"> - "organização" - "materiais" - "distinção" - "autonomia" - "regra" - "metodologia" - "liberdade" - "intencionalidade" - "adequadas" - "grau de dificuldade" - "capacidades" - "áreas" - "espaço exterior" - "fundamental" - "tempos pedagógicos" | <ul style="list-style-type: none"> - "... os grandes momentos de rotina são feitos iguais para todos, é igual para tudo, para todos eles." (A) - "O ambiente educativo tem que ser organizado com muita intencionalidade de as crianças serem livres, autónomas e responsáveis (...) preocupação pedagógica (...) Tens que ter materiais, tens que ter áreas..." (B) - "...coisas adequadas dos 3 aos 5 e na mesma prateleira de jogos, estão jogos mais fáceis e jogos mais difíceis..." (C) - "O ambiente educativo está organizado em áreas (...) devidamente identificadas (...) não estão estanques, nem são permanentes..." (D) - "Elas podem utilizar todos os materiais (...) utilizamos muito o espaço exterior." (D) - "...rotinas diárias acabam por fazer o tempo fluir (...) terem aquela previsibilidade (...) dá-lhes segurança e dá-lhes estabilidade..." (D) - "...fundamental (...) o espaço, o tempo (...) dois tempos pedagógicos importantíssimos." (E) |
|--|--|-----------------------------------|---|---|

