



**OS CONTRIBUTOS DOS GRUPOS  
HETEROGÊNEOS PARA A APRENDIZAGEM E  
DESENVOLVIMENTO EM EDUCAÇÃO DE  
INFÂNCIA**

**“É DIFERENTE ESTAR COM OS MENINOS  
MAIS CRESCIDOS E COM OS MENINOS MAIS  
PEQUENOS (...), APRENDES MAIS COISAS.”**

Patrícia Baeta

Relatório da prática profissional supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2020-2021

**OS CONTRIBUTOS DOS GRUPOS  
HETEROGÊNEOS PARA A APRENDIZAGEM E  
DESENVOLVIMENTO EM EDUCAÇÃO DE  
INFÂNCIA**

**“É DIFERENTE ESTAR COM OS MENINOS  
MAIS CRESCIDOS E COM OS MENINOS  
MAIS PEQUENOS (...), APRENDES MAIS  
COISAS.”**

Patrícia Baeta

Relatório da prática profissional supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Professora Dalila Lino

Coorientador: Professor João Rosa

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

“Por isso, se lhes disserem: “A prova de que o príncipezinho existiu é que ele era encantador, é que ele se ria e que queria uma ovelha. Querer uma ovelha é a prova de que existe”, as pessoas encolhem os ombros e aconselham-vos a não ser tão crianças. Mas se lhes disserem “O planeta donde ele vinha era o asteróide B 612”, as pessoas crescidas ficam logo convencidas e não fazem mais perguntas. As pessoas crescidas são mesmo assim. Não vale a pena zangarmo-nos com elas. As crianças têm de ser indulgentes para as pessoas crescidas.”

O príncipezinho, Antoine de Saint-Exupéry

## AGRADECIMENTOS

À minha **Irmã Tatiana**, por ter lutado por ela e por todos nós na UCI este ano, mesmo com todas as possibilidades contra ela. Obrigado por me fazeres rir, por me distraíres e por me teres apoiado mesmo sem teres a consciência do que estavas a fazer. Estou eternamente grata por todos os dias que tenho contigo até ao resto das nossas vidas.

À minha **Mãe**, não pelas palavras doces, mas pelo carinho disfarçado de rigidez. Obrigado por me ensinares a relativizar os meus problemas e ensinares que um problema só é grande quando o deixamos ser. Obrigado pela teimosia e por não me deixares desistir, mesmo quando quis, “a mãe é que sabe”. Adoro-te e sei que também me adoras.

Ao **Tó**, pelo carinho e por toda a paciência que tens para mim e para me ouvires conversar. Obrigado por nunca me dizeres não e por me ajudares sempre que preciso. Obrigado por me ensinares que é ok estar chateado hoje e amanhã perceber que não é nada. Adoro-te.

Ao meu **Pai**, por me todo o carinho e amor que sempre me transmitiste. Obrigado por me relembrares que “Se é fácil é porque não é para ti” e que “A sorte também nós a fazemos um pouco”. Obrigado por todas as chamadas para me fazeres companhia e todas as vezes que te lembras das datas de avaliações ou momentos importantes. “Curto bué de ti”.

À **Mena**, por todas as palavras de incentivo, pelo carinho e por me tratares sempre como “tua” filha, sempre. Obrigado pelo orgulho que demonstras ter por mim e pelo quão feliz fazes a nossa família. Gosto muito de ti.

Ao **Ricardo**, por todo o amor, apoio, compreensão e carinho. Obrigada pelas inúmeras vezes em que te disponibilizaste para me ajudar nos trabalhos, incluindo os manuais, mesmo quando sabias que não conseguias ajudar mesmo que quisesses. Por todos os conselhos sábios, pela paciência nas fases mais difíceis e por tentares melhorar o meu estado de espírito nos momentos mais angustiantes, por me fazeres rir e sentir amada em todos os momentos. Por nunca me deixares desistir e por viveres as minhas vitórias como se fossem as tuas. Amo-te.

À minha **Irmã Catarina**, por criares comigo uma história tão bonita depois de um começo infeliz que parecia não ter fim. Obrigado por me apoiares sempre, por me ligares e por me deixares ser quem sou em todos os momentos sem nunca criticares. Obrigado pelo apoio em todos os planos e por te lembrares sempre de mim. Estou orgulhosa de ti, sempre e espero que tu estejas de mim.

Ao meu **Sobrinho Gonçalo** que me deixou testar todos os protótipos de materiais e atividades com ele. Por me deixares e queres que eu leia sempre mais um livro para ti. Por mesmo com 7 anos ainda gostares de dormir ao pé de mim e por me fazeres rir em todos os momentos. Obrigado pelas palavras doces que tens sempre para os adultos, e por mostrares que a resposta às atitudes dos outros é sempre amor. Obrigado por me ajudares a apaixonar ainda mais pelas crianças.

À minha **Irmã Miriam**, por todo o apoio. Por todas as vezes que me ouviste a falar sobre os meus problemas, do quão difícil a faculdade, dos estágios e das crianças. Obrigado por mesmo com 17 anos me deixares ler os meus livros novos para ti, mesmo que sejam para crianças. E por nunca me dizeres não. Espero que consigas tudo o que queres na vida.

À minha **Tia Regina**, por me ensinares que chorar não tem mal e que saber pedir ajuda é mais importante do que saber fazer sozinho. Obrigado por todo o carinho, amor, educação e apoio que me dás diariamente. És uma mãe e tia espetacular e sei que te orgulhas de mim tanto como me orgulho de ti.

À minha **Avó Zé** pelo orgulho que transborda cada vez que fala de mim e da minha faculdade a alguém. Obrigado por ter sido a mãe e avó lutadora que é, e por me ensinar que só a lutar pelo que queremos é que damos valor ao que conseguimos. Para si, que sempre me disse que queria ver um neto formado, obrigado por acreditar em mim.

À **Nicole**, a amiga que sempre esteve lá para me apoiar. Por me fazeres desanuviar e por me ajudares a apaixonar-me pela “nossa terapia” quando me sentia perdida e incapaz. Por todos os passeios, fotos e gargalhadas espontâneas, por falares comigo todos os dias e por me mostrares o que é uma amizade verdadeira. Gosto muito de ti.

À **Ju.** e à **Sofs** por caminharem comigo ao longo de três longos anos. Por me fazerem rir, por me apoiarem e por estarem sempre lá para mim. Ju, obrigado por seres tão parecida comigo e por me mostrares que não estou sozinha no meu mundo dos “sentimentos”. Sofs, obrigado por seres o “menino perdido” que és, e por nos fazeres sempre rir com a tua capacidade fenomenal de adaptação, I’m proud of you.

Aos **meus amigos**, pelas palavras de apoio e incentivo e por dizerem que iria conseguir, pelos cafés e jantares que me ajudaram a desanuviar e por serem os melhores amigos que podia ter.

A todos os professores com os quais contactei e que tiveram impacto na construção da minha identidade profissional, mas um agradecimento especial ao professor **João Rosa**, por me deixar ser quem sou, por me apoiar sempre, e por ter sempre uma palavra de apoio. Obrigado por me deixar ter a minha liberdade para aprender sem pressão e sem metas.

A ti **Paula**, por me mostrares que mesmo passado quarenta anos é possível ter amor e dedicação pelas crianças. Obrigado por subires para cima de mesas, por te sentares no chão e rastejares por baixo de cadeiras. Obrigado pelo amor que transmites aos meninos e pelo amor, confiança e carinho que me demonstraste. Obrigado por me deixares ser educadora pela primeira vez, por me ouvires e por valorizares aquilo que digo sempre. Obrigado por pedires a minha opinião. Espero que um dia, seja tão boa educadora como tu és, é esse o meu desejo. Estou eternamente grata pelos nossos caminhos se terem cruzado. Espero que possa continuar a fazer parte da tua vida e tu da minha, sempre.

Aos “**meus meninos**” por me desafiarem tantas vezes, por me fazerem repensar, adaptar, mudar e sorrir em todos os momentos. Obrigado por gostarem de tudo o que faço e por nunca me dizerem não, por me ensinarem a ser educadora e por todos os abraços, beijinhos e carinhos “proibidos” que trocamos. O meu coração está cheio com cada um de vocês.

À minha **irmã Nicole**, por seres o meu anjo e por tomares sempre conta de mim aí de cima. Serás sempre a minha irmã bebé, adoro-te e mal posso esperar por te ver um dia, outra vez.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em jardim de infância (JI), do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento visa espelhar, de forma crítica e reflexiva, o caminho trilhado durante cerca de seis meses e meio de intervenção pedagógica com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos de idade.

Tendo em consideração o atual panorama socioeducativo, a problemática estudada surgiu, simultaneamente, da observação do contexto, especificamente do facto de o grupo de crianças com o qual iria contactar ser heterogéneo a nível etário. E do meu interesse no tema, isto porque a heterogeneidade sempre foi um tópico que me interessou e intimidou, por saber os seus benefícios para as crianças, mas por duvidar da minha capacidade em gerir constantemente um grupo tão desafiante nível do seu desenvolvimento e aprendizagens, como seria natural de esperar. Assim, fiquei interessada em compreender quais seriam os benefícios dessas interações para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e como seria realizada a gestão e organização do grupo pela equipa educativa.

Metodologicamente, a investigação segue as diretrizes do método de estudo de caso e enquadra-se num paradigma de natureza qualitativa. Os dados foram recolhidos através da observação, notas de campo e entrevistas, sendo, posteriormente, analisados com recurso à análise de conteúdo. A investigação que conduzi na valência de JI possibilitou escutar as vozes das crianças e, deste modo, envolvê-las na construção de conhecimento acerca de si e dos seus mundos sociais. É importante ressaltar que nas interações entre as crianças transpareceram o carinho, a empatia e a atenção entre os pares. Também a responsabilidade, capacidade de liderança, autonomia e partilha de conhecimentos foram pontos a destacar.

No que diz respeito às perceções das crianças, foi claro que as mesmas preferem estar num grupo com crianças de idades diferentes, existindo uma clara preferência por ajudar as crianças mais novas e brincar com todas as crianças, existindo uma maior incidência para a preferência por brincar com as crianças mais velhas. Relativamente à perceção da equipa educativa, isto é, a educadora cooperante e a auxiliar de ação

educativa, ambas valorizam os grupos heterogéneos, referindo, com facilidade, inúmeros benefícios que os mesmos apresentam para as crianças. A realização de uma prática educativa diferenciada, de modo a acolher os interesses e necessidades das crianças, foi não só defendida pela equipa educativa, como sentida por mim nos vários momentos que a mesma proporcionou ao grupo.

**Palavras-chave:** Grupos Heterogéneos; Educação de Infância; Desenvolvimento das crianças.



## **ABSTRACT**

This report was assembled for the curricular unit of Supervised Professional Practice (SPP) in kindergarten, included in the master's degree in Preschool Education. This document reflects, in a critical and reflective manner, the path taken during the six months and a half of pedagogical intervention with a group of children with ages between 2 and 6 years old.

In the current socio-educational panorama, the studied problem arose, simultaneously, from the observation of the context, specifically, from the fact that the group of children with whom it would contact would be heterogeneous at an age level. And of my interest in the theme, because heterogeneity has always been a topic that interested and intimidated me, for knowing its benefits for children, but for doubting my ability to constantly manage a group with such a challenging level of development and learning, as would be natural to expect. In obtaining this information I was interested in understanding what the benefits of these interactions were, for the learning and developing process of the children and how the group would be managed and organized.

Methodologically, the investigation follows the guidelines of the case study and is part of a qualitative paradigm. The data were collected through observation, field notes and interviews, after that, the data were analyzed using content analysis. On the other hand, the research I conducted in the valence of JI (kindergarten) made it possible to listen to the voices of the children and, thus, to involve them in the construction of knowledge about themselves and their social worlds. Therefore, it is important to note that the interactions between the children imparted affection, empathy, and attention among peers. Also, the sense of responsibility, capacity of leadership, autonomy, and the sharing of knowledge were points to highlight.

As far as children's perceptions are concerned, they prefer to be in a group with children of different ages but prefer to help younger children and play with all the children, however, there were a clear preference for playing with older children. Regarding the perception of the educational team, they both value heterogeneous groups, easy referring to the countless benefits it has for the children. The carrying of a differentiated practice, to welcome the interests and needs of children, was not only

defended by the educational team, as felt by me in the various moments that we're provided to the group, by them, on a daily basis.

**Keywords:** Heterogeneous groups; Childhood education; Children development

.

## ÍNDICE GERAL

1.	INTRODUÇÃO .....	1
2.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	3
2.1.	Meio envolvente .....	4
2.2.	Contexto Socioeducativo .....	5
2.3.	Equipa Educativa .....	7
2.4.	Ambiente Educativo .....	10
2.4.1.	Organização do tempo .....	10
2.4.2.	Organização do espaço .....	11
2.5.	Famílias .....	13
2.6.	Crianças .....	14
3.	ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....	18
3.1.	Intenções para a ação .....	19
3.1.1	Com a equipa educativa .....	19
3.1.2.	Com as famílias .....	21
3.1.3.	Com as crianças .....	22
3.2.	Processo de intervenção da PPS I .....	26
4.	INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO .....	23
4.1.	Identificação da problemática .....	29
4.2.	Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada .....	31
4.2.1.	Desenvolvimento e aprendizagem das crianças .....	31
4.2.2.	A criança como um ser social .....	33
4.2.3.	Heterogeneidade e a sua história .....	33
4.2.4.	Porquê grupos heterógenos? - Benefícios da interação entre crianças de idades diferentes .....	34
4.2.5.	E os educadores? Qual o seu papel .....	36
4.3.	Roteiro Metodológico e Ético .....	38
4.4.	Apresentação e análise dos resultados .....	42
4.4.1.	Perceção das crianças sobre grupos heterogéneos a nível etário .....	42

4.4.2. Análise das interações entre as crianças.....	45
4.4.3. Percepção da educadora cooperante sobre grupos heterogêneos a nível etário.....	47
4.4.4. Estratégias utilizadas na gestão e organização de um grupo heterogêneo.....	48
4.4.5. Discussão dos resultados.....	49
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO .....	54
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS .....	64
ANEXOS.....	72
Anexo A Dia tipo.....	73
Anexo B Planta da sala- materiais.....	78
Anexo C Planta da sala- áreas.....	80
Anexo D Fotos sala.....	82
Anexo E Tabela idades das crianças.....	85
Anexo F Tabela sexo das crianças.....	87
Anexo G Tabela faixa etária dos pais.....	89
Anexo H Tabela origem étnica dos pais.....	91
Anexo I Tabela número de irmãos por cada criança.....	93
Tabela J Tabela habilitações literárias dos pais.....	95
Anexo K Tabela situação profissional dos pais.....	97
Anexo L Tabela da situação familiar das crianças.....	99
Anexo M Portfólio da PPS II e Portefólio de aprendizagem e desenvolvimento da criança.....	101
Anexo N Roteiro Ético.....	217
Anexo O Guião das entrevistas às entrevistas às crianças.....	229
Anexo P Transcrição das entrevistas às crianças.....	233
Anexo Q Guião da entrevista à equipa educativa.....	276
Anexo R Transcrição da entrevista à educadora cooperante.....	280

Anexo S Perceção das crianças sobre a pertença a grupos heterogéneos a nível etário e sobre os pares.....	284
Anexo T Perceção das crianças sobre a interação entre crianças de diferentes idades.....	287
Anexo U Interação entre crianças de diferentes idades- Ajuda entre pares- Notas de campo.....	289
Anexo V Perceção da equipa educativa sobre grupos heterogéneos a nível etário.....	293
Anexo W Escolha e liderança das brincadeiras.....	295

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CAF – Componentes de Apoio a Família

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

PLNM-Português Língua Não Materna

PPS I- Prática Profissional Supervisionada I

PPS II- Prática Profissional Supervisionada II

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito do segundo módulo da Prática Profissional Supervisionada (PPS II), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar com a finalidade de apresentar, de forma crítica e reflexiva, o meu percurso de intervenção educativa, desenvolvido ao longo de seis meses e meio, em contexto de JI, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos de idade.

De forma a orientar a leitura do documento e explicitar a estrutura do mesmo apresento, em seguida, a organização dos diferentes capítulos. Assim, começo por referir que procurei reunir no segundo capítulo um conjunto de informações que auxiliem o leitor a compreender melhor o contexto socioeducativo onde me integrei e a descobrir o meio envolvente da organização, a equipa, o ambiente educativo, as famílias e o grupo de crianças.

Reunidas as informações necessárias para integrar-me e dar, simultaneamente, a conhecer ao leitor do presente relatório as particularidades do contexto socioeducativo, apresento, no terceiro capítulo, as intenções que movem a minha ação, nomeadamente no trabalho com as crianças, com a equipa e com as famílias. Ainda neste capítulo, explicito a importância da avaliação contínua e formativa para repensar e melhorar a prática. Explicita-se, ainda, nesta secção do relatório, os pressupostos que orientaram a avaliação que realizei ao longo de todo o processo de intervenção e a construção do portefólio que regista a evolução do desenvolvimento e aprendizagem de uma das crianças do grupo.

No quarto capítulo, identifiquei a problemática que desencadeou a investigação, as diferentes etapas que a estruturaram, as opções metodológicas, os instrumentos de recolha dos dados e os participantes no estudo. Esclareço, ainda, os princípios éticos pelos quais me regi ao longo da prática e sustento a problemática em estudo com literatura pertinente. No final do capítulo é possível constatar que se encontra a apresentação e a discussão dos resultados obtidos no âmbito da investigação

A reflexão sobre a minha trajetória identitária e identificação de algumas transformações significativas que ocorreram ao longo da minha jornada enquanto estudante e educadora-estagiária, não só em contexto de JI, mas também no contexto de creche, vivenciado na PPS II, encontra-se no seguinte capítulo, isto é, o quinto capítulo.

Por último, é apresentado o sexto capítulo, referente às considerações finais onde reflito aprofundadamente sobre a importância deste estágio e da investigação realizada.



## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

As instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente. É esta singularidade que se torna necessário compreender para tomar as decisões mais adequadas para a poder transformar (Silva, 2005, p.4).

Partindo do princípio de que a intervenção educativa só detém sentido quando situada num determinado contexto físico, temporal e sociocultural, torna-se fulcral iniciar o presente relatório com a apresentação de uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo em que estive inserida no decorrer da PPS em JI. Assim sendo, o presente capítulo consiste na caracterização e análise do contexto socioeducativo, tendo em conta os seguintes subcapítulos: meio envolvente, organização socioeducativa, equipa educativa, ambiente educativo, famílias e grupo de crianças. Será, assim, possível fundamentar e alicerçar as intenções para a ação que defini e todo o processo de intervenção que serão apresentados no capítulo seguinte.

## **2.1. Meio Envolvente**

Segundo Ferreira (2004), conhecer o meio envolvente permite-nos compreender “os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que as próprias desenvolvem ou nas quais se envolvem no contexto coletivo” de uma organização socioeducativa (p. 65). É, por isso mesmo, fundamental começar por olhar o meio envolvente, isto é, olhar o meio social local.

Assim sendo, considero pertinente começar por referir que a organização educativa onde realizei a Prática Profissional Supervisionada II, situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa e, encontra-se inserida num agrupamento de escolas da rede pública, que integra um total de quatro estabelecimentos de ensino, com uma oferta educativa que vai do jardim de infância até ao ensino básico.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), no que diz respeito à população residente na área do mesmo, esta caracteriza-se por uma elevada heterogeneidade, quer a nível da sua inserção laboral, grau de instrução e idade (p.10).

As crianças provêm de agregados familiares de vários estratos sociais e estão inseridas em contextos culturais e económicos com características dissemelhantes.

O bairro que envolve o JI é marcado por grandes contrastes sociais, onde, “ao lado de grandes e modernos edifícios de habitação e serviços, existem três zonas de realojamento social “(PEA, 2017-2021, p. 7). A área que o circunda apresenta uma forte estrutura residencial com espaços destinados a equipamentos sociais e comerciais, existindo algum comércio de rua. A área é servida de uma rede de transportes de dimensões consideráveis, existindo uma grande oferta dos mesmos nas imediações da organização.

Importa salientar que este bairro apresenta “especificidades próprias [sendo] habitado, entre outros, por elementos de várias etnias e nacionalidades” (PEA, 2017-2021, p.10), tendo maior expressão os estratos sociais mais desfavorecidos.

## **2.2. Contexto Socioeducativo**

A caracterização teve por base a consulta do site do agrupamento de escolas e, ainda, a leitura e análise de dois documentos fornecidos pela organização, sendo os mesmos, o Projeto Educativo Agrupamento (2017-2021), e o Regulamento Interno da Escola (2018). Documentos estes que me permitiram adquirir conhecimentos no que concerne a alguns aspetos históricos e curriculares inerentes à organização e à sua pedagogia.

Ao analisar os documentos reguladores da instituição, foi possível verificar, logo numa leitura inicial, que os mesmos procuram ter em consideração as especificidades da comunidade escolar no seu todo, procurando, neste sentido, responder à diversidade e às necessidades de todos os alunos e faixas etárias que pertencem a este agrupamento. Sustentando esta ideologia, a missão do Agrupamento, segundo o Projeto Educativo (PEA), é “proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal (...)” (p.5).

No que diz respeito à pedagogia ativa da organização socioeducativa, a consulta do projeto educativo, veio, em jeito de fundamentação teórica, complementar o que me foi

possível observar desde o momento que entrei na organização, isto é, a pedagogia ativa assenta na escuta dos interesses e das necessidades das crianças, valorizando, em todos os momentos, as competências e capacidades apresentadas pelas crianças. É, ainda, objetivo da organização fomentar um clima de apoio, em que os adultos ajudam a criança durante as suas explorações, fornecendo segurança.

É, ainda, importante referir que a organização procura fomentar hábitos saudáveis que permitam que cada criança se possa confrontar positivamente consigo mesma e com o meio que a rodeia, exercendo deste modo “plenamente a cidadania” (Projeto Educativo, p.4). Como exemplos destes “hábitos saudáveis” fomentados pela organização surge o programa “Desporto Escolar” e as Bibliotecas Escolares que oferecem benefícios para educação e saúde, apresentando um papel de relevo.

O agrupamento conta, ainda, com a colaboração das Associações de Pais e Encarregados de Educação, da Câmara Municipal de Lisboa e das Juntas de Freguesia que acompanham e apoiam o trabalho realizado nos diferentes estabelecimentos de educação/ ensino de todo o Agrupamento.

A nível histórico, o contexto socioeducativo onde decorreu o estágio foi contruído em 1954, sendo constituído por dois blocos unidos por um edifício que é utilizado como refeitório, não existindo comunicação direta entre os blocos. Num dos blocos, funciona o 1º ciclo do ensino básico e a biblioteca, que faz parte da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e, no outro bloco, encontra-se o jardim-de-infância e as salas onde decorrem as atividades da componente de apoio à família (CAF).

O CAF, é responsável pelo acolhimento das crianças, das oito às nove horas da manhã e, ainda, pelo horário das quinze e trinta às dezanove horas da tarde. Neste segundo horário, são disponibilizadas pelo CAF atividades/explorações preparadas por professores formados nas mais diversas áreas. Estas atividades são adequadas ao desenvolvimento de cada faixa etária, sendo as mesmas: capoeira; ginástica; música; dança; e expressões artísticas.

A organização socioeducativa respeita o número máximo de crianças por grupo, tendo em consideração as diferentes faixas etárias existentes, de acordo com o Decreto de lei n.º 147/97, de 11 de junho, Artigo 10.º. Deste modo, a organização educativa atende seis grupos de Educação Pré-Escolar, num total máximo de 150 crianças. Relativamente ao 1º

ciclo do ensino básico, no Agrupamento, existem dezoito grupos, o que equivale a 409 crianças, sendo que 85 dessas crianças apresentam necessidades educativas especiais. No entanto, apenas 72 possuem apoio direto de professores de Educação Especial. É, também, importante referir que algumas crianças residem em regime de internato em instituições de solidariedade social ou de saúde.

A organização socioeducativa encontra-se em funcionamento de segunda a sexta, fechando apenas aos fins de semana, feriados e nas férias escolares, apresentando um horário de funcionamento que se estende das 8h00 às 19h00.

No que concerne às instalações, mais especificamente ao bloco destinado ao pré-escolar, estas apresentam, no piso 0, um hall de entrada de dimensões consideráveis onde se procede ao momento de acolhimento, tendo em conta a atual pandemia. Quatro salas de pré-escolar, duas casas de banho, uma enfermaria, uma sala de arrumos e uma despensa. E, no piso 1, apresentam uma casa de banho mista para os diversos grupos de crianças, uma casa de banho para adultos, um escritório, quatro salas de pré-escolar e uma copa.

O lema que define o projeto educativo da instituição é “O Mundo nas nossas mãos”, incentivando-se a criança a participar no seu desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo com livre expressão num ambiente onde há partilha de saberes.

### **2.3. Equipa Educativa**

Fundamental para o correto funcionamento da organização socioeducativa, é possível observar uma equipa educativa que procura assegurar o desenvolvimento das crianças de forma holística e consonante. O corpo docente é constituído por uma diretora pedagógica (responsável pela valência de Jardim de Infância) e por seis educadoras, no que diz respeito ao pré-escolar. Existem, ainda, professores responsáveis pelas atividades do CAF. Relativamente ao corpo não docente, este é composto por colaboradores de serviços administrativos, colaboradores dos serviços gerais de limpeza, cozinheiras, auxiliares de cozinha e sete auxiliares de ação educativa.

Devido à atual pandemia de Covid 19, as crianças têm um contacto reduzido com os restantes membros da equipa educativa nos diversos momentos da rotina. Sendo

relembrado às crianças, frequentemente, a importância de manterem “a bolha”, isto é, de evitarem contactar com outras crianças e adultos que não os da sua sala de atividades. No que diz respeito à articulação entre as diferentes salas, é visível que, anteriormente à pandemia existia uma forte colaboração entre todas as salas de pré-escolar. Isto porque, as educadoras partilham frequentemente, em conversas informais, ideias, opiniões e trabalhos, parecendo existir um espaço que incentiva o diálogo e reflexão constante, visando, deste modo, a reformulação e melhoramento do trabalho realizado diariamente.

A equipa educativa que acompanhou o meu percurso na PPS II é constituída por uma educadora de infância, que tem como formação uma Licenciatura em Educação de Infância pré-Bolonha. A profissional exerce funções como educadora de infância há trinta e nove anos, estando nesta organização educativa há dez anos. Segundo Lino (1996), para um bom trabalho em equipa, é fundamental respeitar um conjunto de condições, desenvolvendo um conjunto de competências como o espírito de ajuda, a capacidade de escutar as opiniões do outro e comunicar. Toda a equipa, quer seja docente ou não docente, parece procurar atuar em articulação com outros agentes da comunidade, pretendendo intervir adequadamente no que respeita às diversas situações e públicos com quem interage, criando laços e transmitindo os valores fundamentais à educação das suas crianças, para que atinjam um pleno desenvolvimento pessoal e social.

A educadora demonstra ser uma pessoa extremamente carinhosa, compassiva, dedicada, e preocupada em promover não só o bem-estar das crianças como também em proporcionar novas descobertas e aprendizagens, indo sempre ao encontro dos interesses das crianças. A opinião e os interesses das crianças são de tal modo valorizados, que são realizadas, frequentemente, atividades, ou tomadas de decisões que tem por base sugestões ou pedidos das crianças. O afeto e a estimulação da curiosidade natural das crianças estão presentes permanentemente, sendo que, a educadora pára frequentemente as suas ações, e as ações do grupo, para responder a questões e/ou dar afeto, caso seja necessário ou pedido por uma das crianças, como tão habitualmente acontece.

Apesar da educadora cooperante já acompanhar alguns elementos do grupo há um ano ou mais, oito das vinte e duas crianças do grupo têm apenas dois ou três anos de idade tendo apenas começado a integrar um grupo de sala do pré-escolar no início deste ano letivo, estando, conseqüentemente ainda em processo de conhecimento e adaptação à

nova rotina, espaço e seus integrantes. Perante o grupo, e através dos meus momentos de observação, foi possível concluir que a educadora é vista como uma figura de referência. A mesma procura dar o exemplo nas mais diversas situações emergentes na rotina das crianças, procurado inculcar nas crianças a aprendizagem por observação e repetição das suas ações.

Através de uma conversa informal, e da minha observação diária, foi-me possível perceber que a intervenção pedagógica da educadora cooperante não se baseia apenas num modelo curricular em específico, mas sim numa constante adaptação dos vários modelos curriculares e respetivos instrumentos às necessidades do grupo. Deste modo, facilmente existem instrumentos do modelo High Scope ou do modelo Movimento Escola Moderna (MEM) em sala. É possível observar que a aprendizagem é realizada por experiência, motivação do grupo, bem como pelas suas necessidades e curiosidades. A aprendizagem realizada pode ser definida com uma aprendizagem ativa, na medida em que as crianças possuem o papel central na construção da sua aprendizagem, num ambiente rico onde existem materiais diversificados.

A auxiliar de ação educativa é uma pessoa, que tal como a educadora cooperante, se apresenta como sendo carinhosa, cuidadosa e responsável. Em conversa informal com a auxiliar percebi que a mesma tem, à semelhança da educadora cooperante, uma Licenciatura em Educação de Infância, pré-Bolonha. A mesma considera que a profissão exige demasiado trabalho tanto dentro como fora do horário laboral e, por esta mesma razão, prefere não a exercer, encontrando-se contente com a profissão de auxiliar de ação educativa que, segundo a mesma, está mais protegida de pressão contante por parte das organizações socioeducativas e/ou das famílias.

Parece-me, também, importante salientar que tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa demonstraram, frequentemente, a sua disponibilidade para conversarem comigo, estando igualmente recetivas ao que tinha para partilhar. A minha integração no grupo e nas decisões que ao mesmo diziam respeito foi feita desde o primeiro dia, sendo que a educadora cooperante fez questão de que, desde o início, todas as decisões tomadas fossem realizadas em conjunto comigo. Deste modo, tudo o que aconteceu com o grupo, mesmo em momentos fora do período letivo de sala, foi partilhado comigo.

Por fim, é pertinente referir que a relação da equipa educativa da sala com as crianças é bastante positiva, sendo que todos os elementos do grupo revelam sentir-se confiantes e seguros na presença de ambas as profissionais, recorrendo às mesmas frequentemente, quer seja para momentos de consolo ou momentos de partilha.

## **2.4. Ambiente Educativo**

De modo a proporcionar um ambiente educativo de qualidade, responsivo e adequado às idiossincrasias de cada criança, o(a) educador(a) de infância deve, na sua prática educativa, deter o papel de organizador (organizar o tempo, o espaço e os materiais em conjunto com as crianças) e o papel de facilitador (compreender que para além da organização do ambiente educativo necessita de estar presente com uma postura atenta e apoiar emocionalmente cada criança) (Goldschmied & Jackson, 2000, citados por Araújo, 2013). Assim, a organização do ambiente educativo e a sua adequação a cada grupo serve como um suporte curricular do educador, isto porque permite a criação de oportunidades de aprendizagem através de materiais ou até mesmo espaços.

A observação tem também um papel fulcral, na medida em que, é através da mesma que o educador consegue recolher informações sobre o grupo, e sobre cada uma das crianças enquanto indivíduos, permitindo posteriormente que reflita sobre a qualidade da oferta educativa. Esta observação e reflexão permite ao educador identificar as alterações necessárias, de modo a garantir a existência de um ambiente educativo de qualidade que seja facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças do grupo.

### **2.4.1. Organização do Tempo**

Segundo Portugal (2017), as rotinas “oferecem oportunidades muito ricas para o estreitamento de relações individualizadas e securizantes, potenciando bem-estar e sentimento de segurança” (p.58). Neste sentido, a rotina permite às crianças adquirirem de forma gradual a noção temporal, bem como a sequencialidade de acontecimentos do dia a dia. Assim sendo, a rotina tanto no jardim de infância como na creche, deve ser estruturada de forma a conceder à criança a sensação de segurança e tranquilidade, uma



vez que a ajuda a antecipar e a prever o que vai acontecer. Não obstante, a capacidade de flexibilidade por parte dos adultos é imprescindível, de modo que sejam respeitadas as idiossincrasias de cada elemento do grupo. A título de exemplo, na sala, as primeiras crianças a realizarem as atividades em grande grupo são as crianças mais novas, ou as que demonstram maiores sinais de cansaço em determinado dia. Já no que diz respeito à realização de atividades em pequeno grupo, estas geralmente começam pelas crianças mais velhas recompensando-as pelo esforço de aguardarem um pouco mais nos momentos de grande grupo. No entanto, estes exemplos não se aplicam sem exceção, sendo que, ocasionalmente as crianças mais velhas partilham primeiro em grande grupo, e as mais novas realizam as atividades em pequenos grupos em primeiro lugar, ou em conjunto com as crianças mais velhas. Há, deste modo, um grande esforço de adaptação da rotina e de todos os momentos que a constituem, ao grupo e às necessidades do mesmo.

Na sala, a rotina quotidiana encontra-se estruturada e organizada em diversos momentos: (i) acolhimento e despedida; (ii) alimentação; (iii) higiene; (iv) momentos de grande grupo; (v) realização de propostas educativas; (vi) momentos de brincadeira e de exploração; (vii) idas ao espaço exterior, como é possível observar no dia tipo (cf. Anexo B)

#### **2.4.2. Organização do Espaço**

A equipa educativa da sala encara a criança como detentora de direitos e deveres e não como mera recetora de informação, defendendo, deste modo, que as crianças devem participar, ativamente, na vivência e na dinâmica diária da sala. Indo ao encontro desta ideia Portugal (2008), afirma que “a chave para a aprendizagem e desenvolvimento reside na interação social, envolvendo processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem” (p. 36).

Ao abrir a porta da sala de atividades e ao observar a organização do espaço e dos materiais (cf. Anexo C), encontram-se materiais diversificados, pedagógicos, seguros, resistentes e que se encontram ao nível das crianças, promovendo a progressiva autonomia. Para além disso, o espaço está organizado em oito áreas (cf. Anexo D),

estando estas assinaladas com um placar com o nome e número de elementos que a podem frequentar de cada vez.

A área do círculo mágico, tem várias funcionalidades sendo utilizada, por exemplo, para o tempo de acolhimento em que as crianças se reúnem, partilham informações e vivências, cantam, ouvem histórias, são lançadas propostas pedagógicas novas e são realizadas conversas e momentos de reflexão em grande grupo.

A área da biblioteca possui uma pequena estante com livros e uma mesa vermelha com duas cadeiras. Esta mesa e cadeiras serve simultaneamente como zona de exploração para a pequena área da natureza e experiências. Esta segunda área é composta, também, por pequenas caixas que se encontram no parapeito da janela, com diversos materiais que podem ser utilizados para os momentos de exploração.

A área da garagem é uma área onde as crianças utilizam diversos jogos de construção, carros e outros meios de transporte, animais de plástico e uma pequena garagem e um castelo. Esta área permite-lhes perceber relações espaciais, de seriação e comparação.

A área da casinha é um espaço destinado à realização do jogo simbólico permitindo a recriação de papéis e comportamentos sociais possuindo, como tal, um conjunto de diversos materiais, como por exemplo, alguns utensílios e acessórios relacionados com a cozinha e bonecos com as respetivas roupas e acessórios. A área/ mesa dos jogos dispõe de um conjunto variado de jogos de diferentes materiais (plástico, madeira, corda), dimensões, cores e texturas que permitem que as crianças explorem, manipulem, encaixem, desmontem e aprendam com os jogos. A área plástica coloca, por sua vez, à disposição das crianças materiais básicos da expressão artística, tais como, folhas, lápis de cor, lápis de cera e canetas de feltro, separados em caixas com nomes evitando a partilha destes materiais entre crianças, devido à atual pandemia. É ainda disponibilizada plasticina e alguns materiais de moldagem da mesma permitindo às crianças conhecer ao nível sensório-motor as propriedades dos materiais disponibilizados e o potencial dos mesmos. Por último, a área dos jogos de tapete, isto é, a área geralmente utilizada para a realização do círculo mágico é uma área na qual as crianças podem construir, no chão, os jogos e ou puzzles que foram buscar à área dos jogos.

É, no entanto, importante realçar que as áreas não se encontram delimitadas fisicamente, sendo esta uma característica importante no jardim de infância, isto porque

as áreas físicas da sala não devem ser necessariamente áreas estanques devendo facilmente se adaptar às “mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo.” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 127). No que diz respeito aos materiais das diferentes áreas da sala, estes encontram-se visíveis e à disposição das crianças. Isto possibilita que o grupo consiga selecionar os materiais e objetos para as suas brincadeiras, ganhando, assim, “a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2011, p.102).

Por último, é importante salientar que as paredes da sala são utilizadas como expositores das produções das crianças. No corredor que dá acesso à sala existe um painel de comunicação, no qual são também colocados trabalhos realizados, que podem ou não ser alusivos a alguma comemoração específica ou momentos importantes.

## **2.5. As famílias**

Segundo Gomes-Pedro (2017), as crianças “desenvolvem-se dentro de famílias e, por sua vez, as famílias existem como parte de um universo cultural” (p. 311). Assim sendo, a criança desenvolve-se no meio familiar, “cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 8). Por conseguinte, a família é um dos intervenientes primordiais na educação de uma criança sendo que, por esse motivo, é fundamental que o educador a procure valorizar e respeitar, apercebendo-se das suas principais características.

Desta forma, atentando às informações disponibilizadas pela educadora cooperante, e à posterior consulta do Plano Curricular de Grupo, constatei que as famílias das crianças da sala (Tabela de Caracterização das famílias, cf. Anexo G) têm idades compreendidas entre os vinte e os sessenta anos e, ainda que, existem dois pais de origem Angolana, seis de origem cabo-verdiana, sete com origem brasileira, um com origem cazaquistanesa e um com origem grega (Tabela de Caracterização das famílias, cf. Anexo H).

No que diz respeito à tipologia de agregado familiar das crianças, esta apresenta-se como sendo maioritariamente nuclear, existindo apenas três crianças com tipologia monoparental e uma criança institucionalizada, que no final da prática iniciou visitas ao

fim de semana a casa. Saliento que dez crianças têm um ou mais irmãos (Tabela de Caracterização das famílias, cf. Anexo I).

Relativamente às habilitações literárias, dezoito dos quarenta e dois encarregados de educação completou um curso superior, doze encarregados de educação detêm o ensino secundário e doze, o ensino básico (Tabela de Caracterização das famílias, cf. Anexo J).

A atual pandemia de Covid 19 tem, cada vez mais, criado um distanciamento forçado das famílias. Deste modo, apesar de se tentarem criar cada vez mais alternativas à comunicação e integração da família nos momentos e nas experiências vividas em sala, não é, de modo algum, possível comparar esta interação à interação possível anteriormente à pandemia. Assim sendo, e apesar da educadora cooperante recorrer, tal como acontece na restante organização, a um grupo de WhatsApp para comunicar diariamente com as famílias, a educadora afirma que sente que as famílias se encontram significativamente mais desligadas dos seus pedidos de cooperação.

Neste sentido, foi referido pela educadora que pretendia que as famílias, ao participarem e envolverem-se em projetos e atividades, adquirissem um conhecimento mais concreto e aprofundado das vivências que as crianças realizam na sala, sentindo-se desta forma mais incluídos. Não obstante, a relação entre a família e a equipa educativa da sala parece ser bastante positiva, sendo que, de acordo com diversas situações observadas por mim nos momentos de despedida, existe uma relação de cumplicidade e confiança.

É ainda importante referir, que devido à estadia de dezassete das vinte uma crianças em ambos os horários oferecidos pelo CAF, apenas me foi possível conhecer seis pais, sendo que, no entanto, os pais que conheci se mostraram afetuosos e cooperantes, partilhando de imediato informações relativamente à criança. A educadora cooperante procura, também nestes momentos, transmitir todas as informações relevantes, explicando o que for necessário.

## **2.6. As crianças**

Ao iniciar a PPS II constatei que o grupo era constituído por vinte e duas crianças, sendo que uma delas apenas foi duas vezes, entre setembro de 2020 e maio de 2021, e

uma outra criança deixou de ir à organização educativa, em janeiro de 2021, porque emigrou para o Cazaquistão. O grupo é constituído por doze crianças do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos de idade (cf. Anexo F). Apesar de mencionar a idade das crianças, enquanto futura educadora de infância, defendo que a idade não deve ser o único aspeto a ter em consideração por não corresponder “a uma variável natural e [porque] (...) a variabilidade de desenvolvimento biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências” (Ferreira, 2004, p. 76).

É, ainda, importante salientar que três crianças têm nacionalidade brasileira e uma grega, sendo que apenas esta última recebe apoio por parte de uma professora de Português Língua Não Materna (PLNM). Todas as crianças vivem com os pais, irmãos e/ou família alargada, à exceção de uma que vive numa instituição. Importa frisar que o grupo integra quatro crianças que apresentam dificuldade ao nível da linguagem, estando todas elas a ser acompanhadas, uma a duas vezes por semana, por uma técnica de apoio especializado – terapeuta da fala, sendo que uma dessas crianças não fala de todo, apresentando, ainda, dificuldades a nível da motricidade.

Relativamente ao percurso educativo, apenas quatro crianças não tinham frequentado um estabelecimento de ensino antes, tendo ficado com a família até então. Nove das restantes dezoito crianças ingressaram pela primeira vez neste estabelecimento de ensino tendo estado, até então, numa sala de creche ou numa ama. No que diz respeito ao restante grupo, este já frequentava a escola no ano anterior, sendo que, no entanto, nem todas tinham estado na sala da educadora cooperante.

Ao analisar os dados mencionados constata-se uma heterogeneidade a diversos níveis o que reforça a existência de diferenças no desenvolvimento das crianças. Assim sendo, torna-se agora imprescindível procurar destacar alguns aspetos que caracterizam, globalmente, o grupo de crianças no que concerne às características de desenvolvimento e aprendizagem, às suas áreas fortemente desenvolvidas e às áreas que carecem de um pouco mais de estimulação e desenvolvimento.

A nível da formação pessoal e social o grupo revela uma grande capacidade de se relacionar quer seja entre si quer seja com adultos, sendo um grupo fortemente cooperativo e participativo em todos os momentos, em que a grande maioria das crianças

se demonstra disponível para ajudar as outras. Como exemplo do descrito, é frequente na sala as crianças mais velhas acompanharem as mais novas à casa de banho por iniciativa própria, isto é, voluntariando-se para o fazer.

No que diz respeito à comunicação, a grande maioria das crianças apresentam facilidade em expressar-se, existindo, no entanto, quatro crianças com dificuldades a nível da comunicação e nos momentos de partilha em grande grupo. Existem ainda dois casos específicos, sendo que uma das crianças não fala com adultos, mas fala com clareza com os seus pares, e outra que não fala, de todo, não tentando recorrer a outras formas de comunicação mesmo quando incentivada. Inicialmente, apenas esta segunda criança era acompanhada pela terapeuta da fala, mas, no decorrer do período letivo este apoio estendeu-se a outras três crianças.

A nível físico-motor as crianças adquirem, cada vez mais, um controlo total do seu corpo, gostando bastante de trepar e subir a diferentes materiais que existem no espaço exterior. Observei que as crianças gostam de testar os seus limites. Quando percebem que não conseguem atingir um determinado objetivo acabam sempre por pedir ajuda a um adulto.

No que diz respeito às competências sociais e afetivas, as crianças expressam os seus interesses, desejos e sentimentos de forma livre sendo incentivadas a fazê-lo pela equipa educativa da sala. As crianças reagem com grande afetividade aos seus colegas e aos adultos da sala no período de acolhimento, demonstrando ainda cumplicidade entre pares, com manifestações de carinho e empatia pelos outros. É possível observar ao longo de todo o dia as crianças a realizarem gestos de afeto e consolo para com os seus pares e adultos, sempre que sentem necessário.

Não obstante, é fundamental promover o autocontrolo e o estabelecimento de relações positivas entre as crianças, procurando desenvolver uma crescente responsabilidade e respeito por regras e limites, isto porque as crianças envolvem-se frequentemente em conflitos e disputas, sendo, quase sempre, é preciso recorrer à ajuda de um adulto para a resolução de conflitos.

Durante o período de estágio, constatei que a grande maioria das crianças, especialmente as meninas, trocam de brincadeira com regularidade, demonstrando interesse e curiosidade em explorar diversos materiais e objetos. No que diz respeito aos

meninos, estes mantêm, geralmente, a mesma brincadeira ao longo de todo o período, à exceção de dois rapazes. Nas suas preferências e interesses destaca-se a área da expressão plástica, à área da expressão dramática e da expressão motora.

Parece-me ainda importante referir, que o grupo necessita de motivação continuada, principalmente a nível do respeito pelo tempo de comunicação de cada um. Esta é, sem dúvida, a área em que o grupo mais necessita de estimulação, sendo que esta dificuldade é comum, independentemente da idade.

Por fim, as crianças da sala demonstram conhecer a rotina, o espaço e os materiais, apropriando-se dos mesmos. Contudo, demonstram ser pouco autónomas nos diversos momentos da rotina e na utilização dos espaços e dos materiais, mesmo em ações realizadas diariamente como preencher instrumentos de pilotagem, vestir bibes, vestir casacos, calçar sapatos e nos momentos de refeição, necessitando de pedir ajuda a um adulto para realizar estas ações. Não obstante, esta dificuldade é significativamente mais observável na faixa etária dos três/quatro anos.

É, ainda, importante realçar que as observações foram fundamentais para a minha prática, uma vez que, me permitiram adequar a minha intervenção ao grupo e às especificidades de cada criança.

Partindo das caracterizações apresentadas anteriormente é possível delinear, no próximo capítulo, um conjunto de objetivos com vista a planear e intervir pedagogicamente com o grupo de crianças.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |



De modo a desenvolver uma prática de qualidade, um(a) educador(a) de infância necessita de estar em constante reflexão sobre a sua intencionalidade educativa e, conseqüentemente, sobre os seus valores e conceções. De acordo com Silva *et al.* (2016), as intencionalidades definidas pelo educador permitem-lhe “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Neste sentido, a minha atuação enquanto estagiária passou por tentar estabelecer uma relação entre as minhas intenções para a ação e as características que o contexto socioeducativo apresenta, adequando, desta mesma forma, a minha prática à realidade do contexto.

Segundo Parente (2012), observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia ... que permite ao educador “obter informação pertinente e útil sobre a criança e sobre o contexto de aprendizagem da criança” (p. 14). Indo ao encontro desta ideia, procurei, ao longo do período de estágio, observar e escutar atentamente o grupo, fazendo registos diários que me permitissem recolher e organizar a informação.

O contacto com a família nos momentos de acolhimento, bem como as conversas informais com a equipa educativa permitiram-me obter informações relevantes no que diz respeito às características, aos interesses, às motivações e às necessidades do grupo.

É ainda importante ressaltar, que segundo Silva *et al.* (2016), um educador ao planear tem de estar preparado “para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p. 15). Assim sendo, o planeamento não deve ser algo rígido, devendo ser reformulado e complementado através de um processo dinâmico para se adequar às necessidades do grupo (Carvalho & Portugal, 2017).

Neste sentido, ao iniciar a PPS II, defini intenções para a ação com a equipa educativa, com as famílias e com as crianças, sendo estas apresentadas, fundamentadas e avaliadas no presente capítulo.

### **3.1. Intenções para a Ação e Objetivos**

#### **3.1.1. Com a equipa educativa**

No que concerne à equipa educativa, acredito que o ponto de partida para conseguir desenvolver um bom trabalho em cooperação passa por, essencialmente, **criar**

**com a equipa de sala uma relação de proximidade, confiança e respeito, assente na comunicação e na cooperação.** Isto porque, segundo Lino (2013) a cooperação “é o elemento que marca a diferença no processo educativo” (p. 118), sendo, deste modo, para mim um alicerce das práticas pedagógicas de qualidade. Assim, por considerar que as profissionais são as pessoas que melhor conhecem as crianças em contexto educativo, e ainda, que tal como afirmado anteriormente, na educação de infância o trabalho em equipa é fundamental para se realizar uma boa prática procurei **envolver a equipa educativa no processo de planificação, elaboração das propostas educativas e na minha ação pedagógica.** As planificações das propostas educativas foram discutidas e delineadas com a educadora cooperante e auxiliar de ação educativa em conversas informais, durante a semana ou aos fins de semana, como documentei no seguinte registo:

Após a hora de almoço, no recreio, falo com a educadora P. e a auxiliar E. sobre a semana seguinte e questiono a mesma com algumas dúvidas que tenho relativamente à semana da ciência.” (Nota de Campo nº 26, 25março2021)

Nestes momentos de conversa informal, procurei expor as minhas sugestões de atividades, o espaço em que deveria realizar as propostas educativas, e os materiais a utilizar, de modo a assegurar a sua adequação aos gostos, interesses e necessidades das crianças.

Procurei ainda refletir com a educadora cooperante sobre a organização do grupo, privilegiando o pequeno e o grande grupo, de modo a promover a interação entre as crianças e a aprendizagem ativa através da observação dos pares. Segundo Matta (2001), os pares, e a interação entre os mesmos, ajudam as crianças a socializar, a aprender sobre si e sobre os outros e a perceber o mundo que as rodeia. Apesar de procurar privilegiar estes momentos de interação, procurei, também, realizar propostas educativas individuais de modo a prestar um apoio mais individualizado.

No que diz respeito à dinamização das propostas educativas, é importante ressaltar que a equipa educativa sempre se demonstrou disponível para me ajudar, fornecendo sugestões de melhoria sempre que necessário e cooperando comigo na gestão do grupo de crianças. Deste modo, também eu, procurei estar disponível para ajudar a equipa educativa na gestão e organização do grupo de crianças, na realização das

propostas educativas elaboradas pela educadora cooperante, em saídas ao espaço exterior e nos momentos que compõem a rotina diária.

Procurei, ainda, apresentar uma **atitude de respeito pelos princípios pedagógicos da equipa educativa, bem como pelo trabalho realizado por toda a organização educativa**. Neste seguimento, procurei respeitar as intenções e objetivos das profissionais de educação, não me impondo nem interferindo na sua prática pedagógica, estabelecendo ainda conversas com as profissionais sobre a organização e rotina da sala de atividades e sobre as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

### **3.1.2. Com as famílias**

A família é quem melhor conhece a criança e, tal como mencionado no tópico correspondente às caracterizações, constitui a primeira e principal entidade com a qual a criança socializa (Sarmiento & Carvalho, 2017). Neste sentido, tive como intenção estabelecer **uma relação de confiança, respeito e colaboração assente no diálogo e na partilha de informação**, uma vez que considero ser essencial o trabalho colaborativo entre ambas as partes. A atual pandemia, que impede a entrada dos pais na escola, e a sua participação no quotidiano do grupo, veio criar fortes entraves na comunicação, sentidos tanto pela equipa educativa, como pelas próprias famílias e crianças. De modo a superar esta dificuldade pedi à coordenação da organização socioeducativa, e ao agrupamento de escolas a minha integração no grupo de WhatsApp da sala, a única forma de comunicar com todos os pais diariamente. Após a minha integração no mesmo, procurei pedir à educadora cooperante a gestão do grupo WhatsApp, isto porque o mesmo era utilizado quase que exclusivamente para comunicações formais sobre a escola e as medidas adotadas pela mesma, existindo, ocasionalmente, comunicações semanais sobre o grupo e as atividades realizadas pelo mesmo. A seguinte nota documenta esse facto:

De manhã, a educadora cooperante confessa-me a sua desilusão com a fraca comunicação que consegue estabelecer com os pais no grupo de WhatsApp dizendo “Mesmo quando mando atividades poucos se manifestam e são sempre os mesmos.” Eu sorrio e digo: “Sim! Realmente só três pais é que se manifestaram. E se mudássemos a estratégia?”, a educadora cooperante pergunta “O que sugeres?” “Podíamos enviar pequenos resumos diários ao final do dia, todos os dias e não só ao final da semana tudo junto. Talvez tivéssemos mais adesão”. A educadora P. diz: “Nunca

experimentei assim, achas que resulta?” “Podemos tentar”, digo eu, acrescentando de seguida: “Eu podia fazer a gestão da comunicação no grupo a partir desta semana e experimentamos.” (Nota de Campo nº 31, 13abril2021).

Esta pequena alteração aumentou exponencialmente a comunicação não só entre a equipa educativa e as famílias, como também entre famílias. Passaram a existir, quase diariamente, conversas informais que me permitiam recolher e trocar informações sobre as crianças, os seus interesses, sentimentos, singularidades, capacidades e ações (Hohmann & Post, 2011; Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015). O aumento do número de comunicações semanais e a qualidade da comunicação estabelecida, que passou a ser bilateral, permitiu **envolver as famílias na minha prática e no processo educativo dos seus educandos**, não só nas propostas educativas como no projeto realizado, tendo sido a sua participação fulcral.

### **3.1.3. Com as crianças**

No que diz respeito às crianças, defini desde cedo a minha primeira intencionalidade, uma vez que considero fundamental estabelecer uma **relação de confiança, afetividade, segurança e proximidade com cada uma delas**. Indo ao encontro desta ideia, Brazelton e Greenspan (2006), afirmam que:

Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir o calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam ... No entanto, aprendem não apenas por aquilo que dizemos, mas também pela forma como o dizemos e pela maneira como nos relacionamos com elas” (pp. 188-192).

Assim sendo, procurei mostrar, permanentemente, que era um adulto em quem podiam confiar e que lhes transmitia afeto e segurança. Ao longo da minha prática, foi possível observar a proximidade, o carinho, a confiança e o afeto que as crianças demonstravam não só sentir da minha parte, como também o que depositavam e demonstravam por mim procurando a minha presença, o meu carinho e afeto, nos momentos de transição e acolhimento:

A Rit. levanta-se a meio da reunião da manhã e dirige-se até mim, e eu pergunto: “O que foi querida?” Ela estende os braços e diz: “Precisava de um abraço, como costumamos dar?” Eu sorrio, dou-lhe um abraço apertado e pergunto: “mas está tudo bem?” Ela sorri e diz: “Sim Patrícia, só queria um abraço teu.” (Nota de campo nº32, 14abril2021)

O mesmo acontecia quando as crianças se magoavam ou se encontravam frustradas com alguma coisa:

(...) Vejo S.C. cair ao longe e fico a olhar para ela de modo a certificar-me que está tudo bem. Ela levanta o seu olhar do chão e vira a cara, percorrendo as pessoas que estão à sua volta. Quando olha para mim vejo os seus olhos com lágrimas enquanto a mesma se levanta e sacode a zona dos joelhos. Quando chega ao pé de mim estende-me os braços e eu pergunto: “Queres colo?” Ela acena que sim e quando a pego encosta a cabeça ao meu peito. Pergunto-lhe de seguida: “precisamos de ir desinfetar alguma coisa?” Ela acena que não, não levantando a cabeça do meu peito, e eu pergunto: “miminhos resolvem?” E ela volta a acenar que sim e aperta-me. (Nota de campo nº39, 23abril2021)

Ao analisar estes momentos, considero que as crianças me viam como um adulto de referência, que lhes transmitia confiança e segurança para assegurar o seu bem-estar. Não obstante, considero que foi fundamental saber **respeitar cada criança e a sua individualidade, ritmo e desenvolvimento**. Isto porque, segundo Silva *et al.* (2016), cada criança tem um processo singular de desenvolvimento, com formas próprias de aprender e com capacidades, necessidades e interesses próprios, sendo que um educador deve procurar respeitar a unicidade de cada criança. Assim, procurei encontrar estratégias que facilitassem a minha comunicação e/ou interação com crianças que se encontrassem mais reticentes à minha presença. Como exemplo:

“Uma vez que May. continua sem falar com nenhum dos adultos da organização decido tentar participar numa das suas brincadeiras na área da casinha, começando por interagir com M.A., dizendo: “Tenho fome. Quem vai fazer o almoço?”. Sorrio para May. quando vejo que é ela se que se encontra ao pé das panelas e digo: “que sorte! Ouvi dizer que a May. é uma ótima cozinheira. Podes perguntar o que é o almoço, M.A.?” (...) Passados uns minutos, ao ver que May. sorri para mim digo: “Está muito boa a sopa May. Obrigado”. Ela sorri e diz-me: “De nada!”. A M.A. bate palmas e diz “Boa! Ela falou contigo”. (Nota de campo nº 38, 22abril2021)

De modo a conseguir respeitar cada criança considerei fundamental **observar e escutar as crianças**. Durante a PPS II, procurei não só observar o grande grupo, como também cada criança individualmente, isto porque, é através desta mesma observação e da escuta que um(a) educador(a) de infância tem a oportunidade de conhecer as crianças e de construir “conhecimentos sobre os seus saberes e as suas ideias, os seus pensamentos e os seus sentimentos, os seus interesses e motivações” (Parente, 2010, p. 36). A observação individual foi a observação mais difícil de realizar, isto porque o grupo requer permanentemente a atenção e ajuda dos adultos da sala, mesmo em ações rotineiras, isto é, repetidas diariamente. No que diz respeito à escuta das crianças, procurei escutá-las, atribuindo-lhes um papel ativo, considerando-as sujeitos competentes e aprendizes ativos que têm capacidade para construir o seu conhecimento (Lino, 2013).

Em concordância com o que foi referido por mim anteriormente, isto é, a dificuldade do grupo em realizar ações rotineiras de forma autónoma, tais como vestir batas, despir os casacos, descalçar os sapatos, pendurar o casaco, ir à casa de banho, preencher as presenças e nos momentos de refeição, procurei adotar estratégias para **promover a autonomia da criança e promover o estabelecimento de relações positivas entre as crianças**, sendo que promover “a autonomia e a auto-organização da criança implica ajudar as crianças a serem mais resolventes dos seus próprios problemas” (Portugal & Laevers, 2018, p. 145). Assim, de modo a estimular a autonomia, procurei definir como estratégia a promoção da ajuda e cooperação entre os pares, pedindo às crianças que realizavam determinadas ações sozinhas que explicassem, demonstrassem e ajudassem as crianças com mais dificuldades nessas mesmas ações, como se pode verificar na nota seguinte:

“A Ju. chega e fica a olhar para o mapa de presenças. Eu pergunto-lhe: “Não sabes onde é, querida?” Ela acena que não e eu pergunto a Mad.: “Onde está o nome dela?” A Mad. aponta para o nome de Ju. e depois : “Metes o dedo em cima do nome e depois segues a linha assim”, diz exemplificando. De seguida diz: “Aqui”, apontando para um quadrado vazio. A Ju. sorri e marca a sua presença, dizendo: “Obrigado Mad.” (Nota de campo nº37, 21abril2021)

De modo a complementar as estratégias apresentadas, defini, em conjunto com o grupo, padrinhos/madrinhas e afilhados/afilhadas. Cada par foi escolhido pelas próprias

crianças que definiram quais as suas dificuldades e quem é que conseguia fazer essa ação de forma autónoma, dentro do grupo e conseguia, conseqüentemente, ajudá-los. Após escolhidos os pares de padrinhos e afilhados foram definidas as ações em que poderiam ser mais necessárias estes momentos de entreaajuda, sendo um deles o momento de refeição:

“Ja. acaba de comer e diz: “Posso ver se alguém precisa de ajuda para comer?” Eu digo: “Podes, claro!” e ele responde: “Acho que vou ver primeiro se o G., o meu afilhado, precisa de ajuda. Ele costuma comer a sopa muito devagar”. Ja. dirige-se para a mesa e ajuda simultaneamente Ga. e a S.L. dizendo para Ju., a afilhada de S.L.: “A tua madrinha precisa de ajuda a comer a sopa Ju.”. (Nota de campo nº40, 26abril2021)

Procurei, ainda, **planear e atuar tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças**. Durante toda a minha prática, ao realizar a planificação e a dinamização das propostas educativas, tive em consideração os interesses – e.g. propostas educativas sensoriais – e as necessidades das crianças, sendo que procurei adaptá-las ao desenvolvimento das crianças – e.g. numa das propostas educativas propus que umas crianças realizassem um percurso de caça ao tesouro sozinhas e que outras fossem acompanhadas. Não obstante, é importante referir que ao elaborar as planificações também tive de ter em consideração a prática da educadora cooperante e as épocas festivas comemoradas pela organização socioeducativa.

Por fim, procurei **privilegiar o brincar**, uma das ações preferidas do grupo, que pedia recorrentemente para o realizar.

O grupo encontra-se bastante irrequieto, principalmente as crianças mais novas, tendo de ser repreendidas várias vezes pela educadora cooperante, pelo que olho para o relógio e reparo que já passaram cinquenta minutos desde o início da reunião da manhã. Quando levanto o olhar do relógio o G. põe o dedo no ar e pergunta à educadora P.: “Já podemos ir brincar? Estamos sentados há muito tempo?” A educadora P. olha para as horas e diz: “É melhor! Acho que os mais pequenos já estão cansados”. (Nota de campo nº39, 23abril2021)

O brincar contribui para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor das crianças (Lino & Parente, 2018; Goldstein, 2012), sendo assim, não só um direito das crianças, como também uma necessidade, sendo por essa razão que esta deve ser a

atividade que predomina no quotidiano das crianças (Neto & Lopes, 2018; Smith, 2013). Indo ao encontro desta ideia, procurei não apenas estar disponível para brincar com as crianças, como proporcionei o máximo de momentos de brincadeira livre possíveis.

“Quando chegamos à sala de manhã peço ao grupo que não se sente e dirijo-me com os mesmos para o jardim. Quando chegámos ao jardim Mi. Diz: “Não fizemos reunião da manhã. Que vamos fazer? Eu sorrio e digo: “Pensei que podíamos brincar a manhã toda. Que acham?” O grupo grita: “Sim” e a Rit. Diz: “Cá fora? A manhã toda? Boa!” De seguida diz: “Brincas comigo, Patrícia?” Eu aceno que sim e começamos a brincar à apanhada.” (Nota de campo nº40, 26abril2021)

Através da observação e da interação com as crianças durante estes momentos foi-me possível observar, não só o tipo de brincadeiras que cada criança gostava mais de realizar, bem como os elementos do grupo com que cada criança mais brincava. Estes momentos deram-me a oportunidade de conhecer melhor e de fortalecer a relação estabelecida com as crianças.

### **3.2. Processo de intervenção da PPS I**

Uma boa intervenção pedagógica é essencialmente baseada num percurso cíclico e sistemático que envolve observação, registo, documentação, planeamento, reflexão/avaliação (Silva *et al*, 2016). Assim, um educador deve procurar observar, registar e documentar para, num momento posteriormente, planear e avaliar.

A documentação pedagógica, podendo a mesma consistir em registos escritos e fotográficos, diários, portefólios, entre outros, detém um caráter formativo para os educadores de infância, uma vez que lhes permite “pôr em prática processos de avaliação e de autoavaliação do processo educativo” (Malavasi & Zoccatelli, 2018, p. 12). Deste modo, importa realçar que a base de toda a documentação pedagógica deve ser a observação ativa, atenta e cuidadosa por parte do educador, observação esta que adquire um papel fulcral (Gandini & Goldhaber, 2002). Assim, procurei, em primeiro lugar, **observar** de forma a conhecer as crianças, identificar os seus interesses e necessidades, recolher informações sobre as suas ações, a sua forma de comunicar, observar e interagir com o mundo, os pares e os adultos, adequando constantemente a minha prática.



Simultaneamente procurei **registar** e **documentar** através da realização de registos diários sobre momentos significativos do quotidiano do grupo. Isto porque a observação “requer registos e documentação que organizem as observações e as informações obtidas e fundamentem o sentido da planificação e ação educativa.” (Portugal & Laevers, 2018, p. 8).

A observação e o registo e a documentação culminam no planeamento. Isto é, tal como afirmado anteriormente, ao **planear** um educador deve refletir sobre a sua intencionalidade educativa e potencializar experiências significativas para cada uma das crianças. Deste modo, ao ter em conta a observação e o registo e documentação realizados anteriormente, o educador consegue adaptar as suas planificações aos gostos, interesses e necessidades das crianças devendo, ainda, ter em consideração as propostas das crianças, “as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (alínea c, do n.º 3 do anexo n.º 1, do artigo 3.º do Decreto de Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Após realizadas todas as etapas referidas anteriormente, é fundamental realizar uma reflexão sobre as mesmas. Isto é, o educador deve procurar refletir sobre os momentos proporcionados e na sua exploração por parte das crianças, realizando assim a sua avaliação. É através da avaliação que o educador recolhe informações sobre os níveis de bem-estar e envolvimento das crianças, compreendendo o que pode fazer para melhorar as suas práticas pedagógicas, sendo a realização da mesma fundamental. Não obstante, e de acordo com Carvalho e Portugal (2017), é importante ter em conta que a avaliação não serve para atribuir “classificações” ou para comparar crianças, mas sim para analisar as suas conquistas e evoluções individuais. Assim, ao **avaliar**, um educador deve ter em conta, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo” (Portugal & Laevers, 2018, p. 8).

Em suma, importa referir que todas as etapas estão e devem estar interligadas. E ainda, que as mesmas se desenvolvem em ciclos interativos e sucessivos permitindo, deste modo, que “a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas.” (Silva *et. al*, 2016, p. 12)

#### 4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A investigação é, segundo Ponte (2004), cada vez mais necessária, não só a nível da vida das escolas, da formação académica e cívica dos alunos e das práticas profissionais dos professores, como também em muitas outras esferas da sociedade, devendo ser uma atividade do dia a dia. Indo ao encontro desta ideia, Demo (2000) afirma que é fulcral que os profissionais da área da educação saibam investigar, procurando utilizar a pesquisa como “princípio científico e educativo” (p.2). Deste modo, encarei desde o início a investigação que me propus desenvolver no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II como um instrumento potencializador de desenvolvimento das minhas competências profissionais.

#### **4.1. Identificação da problemática**

A problemática emergiu de forma natural, sem dias específicos e sem que eu me apercebesse de algo que tão naturalmente se encontrava presente no grupo, e condicionava e regia o seu quotidiano e os seus comportamentos. Enquanto educadora de infância, ainda em processo de formação como estarei toda a vida, a heterogeneidade sempre foi um tema que me interessou e intimidou. Interessou, por saber que num futuro próximo e ao longo de toda a minha prática pedagógica estaria em contacto com grupos heterogéneos e porque conheço e, até mesmo defendo os seus benefícios para as crianças. E intimidou, pois, a gestão de um grupo heterogéneo, não só a nível do desenvolvimento e aprendizagens, como a nível etário, me fez questionar as minhas capacidades de gerir, ainda que de forma partilhada com as crianças, um grupo tão diferente e desafiante.

Ao falar com a educadora cooperante, percebi rapidamente, que apesar do excelente trabalho que realizava em conjunto com o grupo, também ela considerava um desafio a gestão de grupos heterogéneos.

“O grupo é fantástico, muito predisposto, entusiasmado e carinhoso”, digo à educadora cooperante. Ela sorri e diz: “E muito diferente, muito heterogéneo”. Eu sorrio e digo: “Mas isso é bom, ou não?” A educadora olha para mim e diz: “Não gostaria que fosse de outra forma, mas temos dois, três, quatro, cinco e seis anos. Não seria verdadeira se dissesse que era fácil! Não é! Nem nunca foi ao longo de toda a minha carreira, às vezes é desafiante de mais, até para quem tem muitos anos de experiência. Mas recompensador, isso é sempre.” (Nota de Campo nº26, 25março2021)

Indo ao encontro dos meus receios, e do que foi afirmado pela educadora cooperante Rasmussen (2005), afirma que as principais preocupações de um educador de infância que procure promover um ambiente educativo de excelência e um processo de aprendizagem e desenvolvimento significativos para as crianças são “the amount of time involved in designing and preparing activities for a mixed-age group ( ... )”, e ainda o estabelecer “a conducive learning environment where children can pursue various choices according to their interests” (p. 2).

Não obstante, foi ao percorrer o corredor que dá acesso às várias salas da organização socioeducativa, heterogêneas e homogêneas, que percebi a importância que esta distribuição de crianças, heterogênea em idades, significava para algumas crianças:

“Os meninos da sala da H. têm todos a idade da minha mana C., cinco anos. Sabias, Patrícia?” Eu olho para a sala e digo: “Sabia sim S.”, continuámos a percorrer o corredor quando a S. olha para a mim e diz: “Eu não gosto assim”. Fico confusa e pergunto: “Assim como?” “Com os meninos todos iguais, da mesma idade”. Sorrio e digo: “Eu acho que eles não são todos iguais, mas têm todos a mesma idade. Porque não gostas?” Ela sorri e diz: “Porque assim os mais crescidos não ajudam os mais pequenos, nem ensinam coisas. Nem ao contrário. Eu acho que assim é mais giro”. Perguntei então: “São só os mais crescidos que ajudam? E eles só fazem isso?” S. sorri e diz: “Não! Eles fazem mais coisas. E os mais pequenos também ensinam coisas”. De seguida, acrescenta: “É diferente estar com os meninos mais crescidos e com os meninos mais pequenos. Experimenta. Eu acho que é melhor assim, aprendes mais coisas”. (Nota de Campo nº22, 19março2021)

Após a sugestão de uma das crianças, tal como pode ser lido na nota de campo acima transcrita, decidi observar mais atentamente as interações entre crianças de diferentes idades e, conseqüentemente, observar, quais os benefícios dessas mesmas interações para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Não obstante, e apesar de direcionar mais a observação para esta problemática após a sugestão da criança, ao longo de toda a PPS II, foi-me possível observar momentos em que imperava um clima de entajuda, apoio e carinho demonstrado pelas crianças mais velhas para com as mais novas. E ainda, que as crianças mais novas imitavam frequentemente ações, comportamentos e brincadeiras que as crianças mais velhas realizavam. Observei também, que a educadora

cooperante apoiava o grupo de crianças nos mais diversos momentos de rotina e planificava e aplicava propostas educativas que pareciam significativas para todos os elementos do grupo, independentemente da sua idade. Assim sendo, decidi aprofundar a problemática em questão, procurando focar-me nos benefícios que a interação entre crianças representava para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Após este momento, em que considerei a problemática escolhida e a observação realizada, decidi utilizar uma das frases de C. como título para a questão principal **“É diferente estar com os meninos mais crescidos e com os meninos mais pequenos. Experimenta! Eu acho que é melhor assim, aprendes mais coisas” - os contributos dos grupos heterogéneos para a aprendizagem e desenvolvimento em educação de infância.** Defini como objetivos:

- (i) conhecer a opinião e as perceções das crianças, da equipa educativa e das famílias sobre os contributos dos grupos heterogéneos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em educação de infância;
- (ii) identificar estratégias para a gestão de um grupo de crianças heterogéneo quanto à idade.

## **4.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada**

### **4.2.1. Desenvolvimento e aprendizagem das crianças**

Segundo Portugal (2017), para conseguir perceber a forma como a criança se desenvolve e compreender o que causa ou afeta esse mesmo desenvolvimento é preciso ter a capacidade de ir além do conhecimento teórico. Segundo a mesma autora, é inevitável concluir que, se existe algo que influencia fortemente o desenvolvimento da criança, é o ambiente onde cada uma se encontra inserida, bem como as pessoas que a rodeiam.

Assim, parece fulcral definir o desenvolvimento como um processo de transformações e mudanças de um número de competências cognitivas, psicossociais, motoras e físicas que acontecem, permanentemente e em simultâneo, desde o nascimento até à morte (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Traves, 2014). E definir aprendizagem,

segundo Vygotsky, citado por Fontes & Freixo (2004), como um processo humano, universal, organizado culturalmente, com grande complexidade social e necessário a todo o processo de desenvolvimento ao longo da vida.

A aprendizagem e o desenvolvimento são influenciados pelas condições do contexto em que o ser humano está inserido (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Traves, 2014; Ladd & Coleman, 2002) e pelas interações que o mesmo estabelece. As experiências proporcionadas pelos contextos (físicos e sociais) e as relações e interações que estabelecem com os pares e com os adultos, concedem às crianças oportunidades de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento.

Como tal, é crucial que ao abordarmos estes conceitos se lance um olhar atento sobre a teoria de Vygotsky, mais propriamente no que diz respeito ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por ser uma teoria, e um autor que valorizam a interação para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento. Esta teoria assenta, essencialmente, na importância que o processo de interação detém na construção do conhecimento, ao partir do pressuposto que todo o ser humano é ativo, sendo a criança capaz de construir a sua própria aprendizagem a partir de estímulos do meio social onde está inserida.

Estando, tal como afirmado anteriormente, o desenvolvimento e a aprendizagem ligados, o conceito de ZDP, assenta na ideia que existe

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

Assim, a aprendizagem da criança, segundo Maia (2014) ocorre em dois níveis, o desenvolvimento real, caracterizado pela aprendizagem que a criança já realizou e pela autonomia nas suas ações, e o desenvolvimento potencial, isto é, a aprendizagem que irá ser realizada no futuro, que necessita da colaboração do outro, um ser mais competente, podendo o mesmo ser um adulto ou uma criança.

#### **4.2.2. A criança como um ser social**

As crianças nascem com certas estruturas biológicas prévias. Contudo, estas vão sofrendo alterações tendo em conta as interações que são estabelecidas tanto com o meio como com outras pessoas (Katz & Chard, 2009). Deste modo, são vários os autores que mostram que mesmo antes da criança se inserir num ambiente coletivo, isto é, a creche ou o jardim de infância, a mesma já é portadora “de uma experiência social única que a torna diferente das outras” (Ferreira, 2004, p. 65). Assim, a criança é capaz de se relacionar e de construir a sua própria identidade (Silva *et al.* 2016), uma vez que durante os primeiros anos de vida da criança começam a surgir as primeiras formas de socialização.

Segundo Almeida (2009), as crianças são seres com capacidades para participar ativamente nas suas próprias vidas e para terem um papel ativo na construção social da sua infância. Deste modo, a criança como ser social deve assumir um papel ativo nas mais diversas áreas da sua vida, tendo a possibilidade de agir e interagir com os outros, dando sentido às suas ações e intenções.

Silva *et al.* (2016) referem, ainda, que é nos vários contextos sociais em que a criança está inserida que esta detém a possibilidade de interagir e estabelecer relações com o outro e com o meio, bem como tem a oportunidade de construir referências, que lhe permitem, não só tomar consciência de si mesma e da sua identidade, bem como lhes permite compreender e respeitar a dos outros. Estas relações que vão sendo estabelecidas são, segundo Hohmann & Weikart, (2011), “relações sociais que as crianças (...) formam (...) [e que] estão apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e brincadeiras” (p. 572).

#### **4.2.3. Heterogeneidade e a sua história**

Apesar das salas compostas por grupos heterogêneos, terem surgido durante o século XIX, denominadas de “one room school house” (Hallion, 1994, p. 2), onde era possível observar crianças de todas as idades numa única sala, onde prosperava um forte ambiente de cooperação e de partilha de saberes e conhecimentos, a heterogeneidade, surgiu muito antes. Segundo Gray (2011) a interação entre pessoas de diferentes idades e

com diferentes saberes sempre existiu, sendo que na antiguidade as pessoas “lived in small groups with low birth rates, which made play with others of nearly the same age rare” (p. 500).

Nas salas, segundo Hallion (1994), os grupos são considerados heterogêneos a nível etário quando as crianças apresentam um ano de idade de diferença, existindo assim crianças com pelo menos duas idades diferentes em sala de atividades. No entanto, é importante perceber que a heterogeneidade engloba diversos aspetos como, por exemplo, a idade, o desenvolvimento e o contexto familiar.

#### **4.2.4. Porquê grupos heterógenos? - Benefícios da interação entre crianças de idades diferentes**

Segundo Silva *et al.* (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), a interação entre crianças que se encontram em diferentes momentos de desenvolvimento e que têm diferentes conhecimentos é facilitadora da aprendizagem e do desenvolvimento das mesmas. São vários os autores, tal como Sérgio Niza (2013), Lilian Katz (1995; 1998), Assunção Folque (2014), Marilyn Rasmussen (2005), Gray (2011) que defendem a constituição de grupos heterogêneos a nível etário, reconhecendo as vantagens da sua aplicabilidade na organização dos grupos e no que toca ao desenvolvimento da criança.

A formação de grupos heterogêneos a nível etário, segundo Rasmussen (2005) potencializa interações entre pares que são socialmente positivas, sendo baseadas na “cooperation, nurturing, inclusion, and sharing” (p. 2). Arezes e Colaço (2014), definem interação como o comportamento de indivíduos que se envolvem em qualquer tipo de atividade que proporcione a participação ativa de ambos, seja por exemplo uma conversa, um conflito ou brincadeira. É importante referir que, de modo a existir interação entre pares, é crucial que o indivíduo consiga coordenar a sua atenção com o outro. Isto porque, uma vez que ambos estão envolvidos na aprendizagem ou em atividades conjuntas, os mesmos acabam por, automaticamente, se imitar e ensinar um ao outro, recorrendo ao debate, negociação e partilha de raciocínio (Almeira & Rossetti-Ferreira, 2014; Folque, 2018). Singer (2016) afirma, ainda, que “true peer interactions take place when peers



show mutual engagement of attention, explicit communicative acts, sensitivity to the behaviour of the partner, and coordination of actions with those of the partner” (p. 112). Segundo Costa (2015), a existência de grupos heterogêneos fomenta “a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão a liderança, apoio e empatia nas mais velhas, e estas verão nas mais novas uma necessidade de orientação e ajuda” (p.24), sendo que, deste modo, num grupo heterogêneo, as crianças mais velhas vêem as mais novas como alguém que precisa das suas contribuições e/ou ajuda, e as crianças mais novas vêem as mais velhas como alguém que as pode ajudar. Deste modo, “these mutually reinforcing perceptions create a climate of expected cooperation beneficial to the children” (p.3).

Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) afirmam que:

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

Indo ao encontro desta ideia, Katz (1995) afirma que “younger children benefit from age-mixed play because it introduces them to activities too complex, difficult, or dangerous for them to do alone or with just others of their own age” e que “experiences with younger children provide older children and adolescents with opportunities to be the mature ones in relationships and thereby practice nurturance and leadership” (p.504). Para além disso, ao ajudarem, explicarem e partilharem conhecimentos com as crianças mais novas, as crianças mais velhas têm a possibilidade de consolidar os seus conhecimentos (Gray, 2011), dando destaque à cooperação e entreajuda entre as crianças, bem como ao sentido de responsabilidade, principalmente para as crianças mais velhas do grupo.

Segundo Katz (1995) “Young mammals of all species learn through the complementary processes of play and exploration” (p.510). Assim, é nas mais diversas interações entre os pares, quer seja em contexto de brincadeira livre ou de atividades estruturadas ou semiestruturadas, que a criança aprende a ser um amigo e a mandar

(Formosinho, Katz, McClellan & Lino, citado por Costa, 2015, p.24), sendo nestes importantes momentos que a criança adquire e aprende as suas capacidades sociais.

Assim, e ainda segundo Katz (1995):

Just as younger children are inspired to engage in the sophisticated activities that they see among older children, the older ones are inspired to engage in the creative and imaginative activities that they see among younger children (p. 517).

Deste modo, as crianças mais velhas não só estimulam a sua criatividade e imaginação através de diferentes brincadeiras, como também adotam o papel de organizar e direcionar a brincadeira, melhorando as suas habilidades comunicativas e de liderança (Goldstein, 2012).

Um outro aspeto importante, segundo Costa (2015) é a comunicação, sendo que “as crianças são capazes de ajustar a sua comunicação, ao nível do comprimento e complexidades das frases, à idade ouvinte” (p.26), de modo que os mais novos possam tirar partido, de igual forma, das diferentes situações de aprendizagem e brincadeiras a que se encontram expostos ao fazerem parte de uma sala heterogénea. As crianças mais novas ao interagirem com as crianças mais velhas, segundo Hallion (1994) adquirem novo vocabulário mais rapidamente e são confrontadas com atividades de resolução de problemas mais cedo. Como exemplo, nos momentos de comunicação entre pares, é frequente as crianças mudarem a voz e o tom da sua expressão verbal para criar um ambiente de comunicação favorável, adaptando-a à idade do seu par, melhorando assim as suas habilidades comunicativas (Katz, 1998).

Por fim, parece importante referir que, segundo Gray (2011), “the biggest part of exploration for children is observing other human beings, especially those who are older, more skilled, and more knowledgeable” (p.510), sendo fulcral a inclusão de crianças de várias idades na mesma sala, potencializando momentos de observação ricos em aprendizagens nas mais diversas áreas.

#### **4.2.5. E os educadores? Qual o seu papel**

De forma a promover o desenvolvimento holístico da criança, bem como o estabelecimento de relações positivas com os outros, é importante que o educador seja capaz de “organizar o ambiente educativo e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.32). Assim, o educador encara “each child as a whole person with a unique developmental rate and style” (Rasmussen, 2005, p. 2), não considerando as aprendizagens “definidas” para cada faixa etária fixas e inflexíveis, mas sim como um ponto de referência para a sua ação educativa (Silva *et al.*, 2016).

É ao conseguir proporcionar um espaço físico e social envolvente e atividades estimulantes, que o educador age como “mediador das situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico” (Toledo & Martins citado por Maia, 2014, p.18) da criança. Assim, além de “pensar em intenções, em atividades desafiantes, em estratégias de operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo, na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças” (Machado & Simões, 2015, p. 190), o educador deve, atendendo à composição dos grupos heterogêneos, praticar uma prática pedagógica diferenciada que lhe permita observar cada criança de forma individual, reconhecendo-a enquanto ser individual com as fragilidades e capacidades, interesses e gostos, proporcionando mecanismos de ensino-aprendizagem globais a todo o grupo.

Um educador de infância tem um papel fulcral na promoção de interação entre pares. Através do conhecimento que o mesmo detém sobre o grupo, as suas particularidades, gostos, interesses, potencialidades e dificuldades, o educador deve procurar atuar de maneira a “promover a entreajuda, o sentido de responsabilidade, partilha de ideias e de saberes e gerir as interações entre as crianças” (Maia, 2014, p. 19).

Deste modo, para além de disponibilizar materiais e suportes adequados às várias crianças e faixas etárias presentes, o educador deve, segundo Katz (1992), encorajar:

more knowledgeable and experienced children to assist less able ones, regardless of age, as needed; encouraging younger children to request assistance from more competent classmates; and encouraging

older and more experienced children to take responsibility for helping the others (p. 5).

Ao encorajar as crianças a pedirem ajuda aos seus pares, o educador de infância promove a construção de relações de confiança e de entreajuda (Hohmann & Weikart, 2011), fulcrais para o desenvolvimento daquelas. Ainda segundo os mesmos autores, quando encorajadas a comunicar e interagir com outras crianças e/ou adultos, as crianças têm uma maior possibilidade para atingir o seu crescimento holístico, isto porque “se ocorrer uma interferência positiva na ZDP [promove-se] uma aprendizagem interactiva [sic]” (Fontes & Freixo, 2004, p. 23).

Em suma, segundo Ronksley-Pavia, Barton & Pendergast (2019), a organização e gestão de grupos heterogéneos pode ser difícil para a equipa educativa caso não sejam definidas, previamente, estratégias que permitam um melhor funcionamento da sala. Não obstante, e segundo Katz (1995), ao contactar com grupos heterogéneos, um educador de infância apresenta maior predisposição para aceitar, não só as diferenças entre crianças, como também as diferenças de cada criança.

### **4.3. Roteiro Metodológico e Ético**

No que concerne às opções metodológicas, a investigação conduzida segue as diretrizes do método de estudo de caso, sendo que o mesmo corresponde a um estudo “em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos” (Gall et al., 2007, citado por Amado & Freire, 2017, p. 126). Assim, o método de estudo de caso procura estudar as especificidades e particularidades do caso que pretendemos compreender dentro de um determinado contexto.

Deste modo, a presente investigação apresenta-se como sendo de natureza qualitativa e tem, segundo Bogdan & Biklen (1994) cinco características: a fonte dos dados é o ambiente e o investigador o principal instrumento; interessa-se mais pelo processo do que pelo resultado; é descritiva, sendo que os dados são recolhidos através de imagens ou palavras; analisa indutivamente os dados obtidos; e atribui uma importância vital ao seu significado. A natureza desta investigação pode ainda ser caracterizada como

investigação cujo objetivo do investigador é compreender, de forma detalhada, o que decidiu investigar e, ainda, dar voz às pessoas que se disponibilizaram para colaborar no estudo (Amado & Freire, 2017). Parece, ainda, fulcral definir a investigação conduzida, tal como afirmado anteriormente, como um estudo de caso que, de acordo com Yin (2001), “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p. 32), e que, segundo a mesma autora se define, dentro dos diversos tipos de estudo apresentados pela autora, como um estudo de caso descritivo.

Ainda no que diz respeito à investigação qualitativa, Carmo e Ferreira (1998) afirmam que a mesma é descritiva, devendo desta forma ter um carácter “rigoros[o] e resultar diretamente dos dados recolhidos.” (p.180), respeitando, o máximo possível a “forma segundo a qual foram registados ou transcritos.” (p.180). De modo a complementar esta ideia, Sousa (2005), afirma que “sempre que possível deve-se utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo” (p.85), garantindo a fiabilidade da investigação. Neste sentido, o estudo realizado dependeu de diversas fontes de evidências e métodos e técnicas de recolha de informações.

No que concerne às técnicas utilizadas, realço que a técnica primordial foi a observação, que de acordo com Ketele e Roegiers (1999), “é um processo orientado por um objetivo final ou organizador do próprio processo de observação...cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objeto tido em consideração em função do objetivo organizador” (p. 23-24), permitindo um “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Assim, é possível afirmar que durante a minha prática realizei uma observação direta participante, isto porque procurei estabelecer uma interação com as crianças durante as suas explorações, sendo que por este motivo, o observador participou e esteve inserido no contexto observado (Amado & Silva, 2016).

De modo a complementar a observação realizada, e a recolher e registar informações, privilegiei alguns instrumentos de recolha de dados. As notas de campo que devem ser descritivas e focalizadas” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008), e “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150) foram um dos pilares da investigação. As mesmas foram aliadas às reflexões,

realizadas semanalmente, que aprofundaram diversas temáticas inerentes ao contexto onde me encontrava inserida e ligadas à problemática investigada. Não obstante, as conversas informais realizadas frequentemente com os diversos intervenientes educativos contribuíram fortemente, e de forma complementar à informação por mim recolhida através da observação. Ainda no que diz respeito às notas de campo, gostaria de referir que procurei ter em constante atenção, um receio meu, isto é, a transparência de possíveis ideias pré-feitas, juízos de valor e preconceitos meus, sendo que procurei ser objetiva nos registos diários. Amado e Freire (2017), afirmam que um investigador deve “procurar modos de avançar na observação e na análise que evitem que a sua subjetividade, modos de vida e pensamento, ‘desnaturem’ as qualidades do mundo observado em que ele mergulha” (p. 142), tendo esta sido uma citação afixada na primeira folha do bloco de notas que tinha comigo diariamente, lembrando-me da sua importância.

Agindo de forma complementar à observação, procurei, sempre que possível recorrer às metodologias visuais, de modo a recolher dados para a investigação por mim conduzida. Queirós e Rodrigues (2006), referem que existe uma forte necessidade de realizar todo um processo de tratamento e análise das fotografias e vídeos, de modo a evitar que os mesmos adquiram um objetivo decorativo, mas sim que enriqueçam fortemente a pesquisa.

A entrevista, outra das técnicas de recolha de dados utilizada, é “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (Haguette citado por Miranda, 2009, p.41). Segundo Bogdan & Biklen (1994), numa investigação qualitativa, as entrevistas “podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”, sendo que esta tem o intuito de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

Neste sentido, realizei entrevistas à educadora cooperante, à auxiliar de ação educativa, que também tem curso superior de educadora de infância.

Realizei também entrevistas às crianças. Selecionei uma amostra de doze crianças. A amostra foi escolhida em conjunto com a educadora cooperante, sendo referido pela

mesma que algumas crianças são mais reservadas e que outras têm dificuldade em expor e partilhar a sua opinião.

De forma a incluir as famílias, e conhecer as suas opiniões e perceções sobre o tema procurei realizar um inquérito por questionário. Apesar de ter enviado primeiramente o questionário em formato digital e posteriormente, após ausência de respostas em formato físico, apenas quatro famílias responderam, sendo que, acabei por, devido à ausência de dados em quantidade significativa, e após conversa com a educadora cooperante, auxiliar de ação educativa e com o orientador por excluir este método de recolha de dados e, conseqüentemente, a participação das famílias na investigação. No entanto, parece importante referir que a investigação foi realizada antes e durante o confinamento, em meados de janeiro de 2020, momento de grande dificuldade de organização e logística das famílias, sendo que, segundo a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, essa terá sido uma das principais causas para a ausência de resposta das famílias.

Também a consulta documental, quer dos documentos orientadores da sala de atividades, como da organização socioeducativa, isto é, o Projeto Pedagógico de Grupo, o Projeto Educativo de Escola e o Regulamento Interno, foram uma mais-valia, isto porque me permitiram recolher informações complementares sobre o contexto em que me encontrava e sobre o grupo de crianças com o qual realizei a minha prática.

Após a recolha de dados, é necessário realizar uma análise de conteúdo, em que se analisa o que foi observado pelo pesquisador, e se sintetiza e reduz “a quantidade de informação disponível, para [chegar] a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados” (Lima, 2013, p. 7), procurando classificar a informação recolhida em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos” (Silva & Fossá, 2013, p. 2), fazendo, desta forma uma triangulação dos dados.

Por fim, é fulcral referir que, foi indissociável à investigação que desenvolvi e a toda a minha intervenção, a minha forte preocupação pela dimensão ética da mesma. Assim, procurei ter sempre presente os princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011) que, cruzados com os princípios e compromissos mencionados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012), deram origem ao roteiro ético por mim elaborado (cf.

Anexo F). Neste sentido, a minha intervenção regeu-se: pelo respeito por toda e qualquer criança, respondendo com qualidade às suas necessidades, reconhecendo as suas potencialidades de desenvolvimento e capacidades de aprendizagem, garantindo que os seus interesses estão em primeiro lugar e promovendo uma aprendizagem em cooperação; pela garantia da partilha de informações entre a instituição e as famílias; pelo respeito pela equipa educativa; bem como, pela garantia do sigilo profissional (APEI, 2011). Assim, e uma vez que “a formação e a reflexão ética [devem] constituir um eixo fulcral da formação profissional dos educadores” (Estrela, 1999, p. 27), o educador deve, ao desenvolver uma atitude investigativa, visar o melhoramento e a transformação da educação de infância, adotando condutas de pesquisa eticamente responsáveis.

#### **4.4. Apresentação e análise dos resultados**

Após recolher e organizar os dados obtidos sobre a problemática em estudo é necessário analisá-los. Assim sendo, neste tópico irei apresentar, explicar, analisar e discutir os dados que foram obtidos, respondendo, deste modo, à problemática e aos objetivos definidos, isto é, (i) conhecer as perceções das crianças e da equipa educativa relativamente aos contributos dos grupos heterogéneos para a aprendizagem e desenvolvimento em educação de infância; (ii) identificar estratégias para a gestão de um grupo de crianças heterogéneo quanto à idade.

##### **4.4.1. Perceção das crianças sobre grupos heterogéneos a nível etário**

Antes de iniciar a apresentação e discussão dos dados, parece-me importante referir que, na sala de atividades, existem os “mais crescidos”, isto é, as crianças com 4, 5 e 6 anos, e os “mais pequenos”, ou seja, as crianças com 2 e 3 anos de idade. Estes termos são utilizados pela equipa educativa e pelas crianças sendo, no entanto, permitindo que as crianças se insiram no grupo que consideram estar. As crianças de 4 anos, consideram-se e referem-se a elas mesmas, frequentemente, como as crianças “médias”.

Os dados apresentados na *tabela 12* (Anexo S) resultaram da análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças do grupo. Relativamente à conceção sobre a pertença a um grupo heterogéneo a nível etário, como a Tabela número 3 mostra, ao questionar as crianças “Gostam de estar numa sala com crianças com 2, 3, 4, 5 e 6 anos? Porquê?”, das



doze crianças entrevistadas onze responderam afirmativamente à questão, apresentando como motivos: (i) porque gostavam, “Porque gosto” (G. 4 anos); (ii) por segurança, “Por causa que me ajuda a ser mais alimentado e seguro” (J.P. 6 anos); (iii) por diversão e brincar, “Porque é divertido e eu gosto de brincar” (M.A. 6 anos), “Porque é diferente, os meninos crescidos dos pequenos. Assim é mais divertido.” (J.P. 5 anos), “Porque brincam comigo” (A. 2 anos), “Porque é divertido. Porque os meninos são diferentes.” (S.L. 5 anos); (iv) pela amizade, “Porque são meus amigos, todos.” (M. 4 anos), “Porque são meus amigos.” (S.C. 3 anos), (V) por serem crescidos, “Porque eu quero ser crescida como eles.” (C. 2 anos), “Porque quero ser grande.” (Ju. 3 anos). É, ainda, importante ressaltar que uma criança afirmou gostar de estar num grupo heterogéneo, referindo, no entanto, o comportamento de algumas crianças “Gosto. Mas alguns meninos portam-se mal e os outros não.” (Rit. 5 anos), e outra afirmou não gostar de estar num grupo heterogéneo “Porque é diferente. Os mais pequenos desarrumam muito e as coisas demoram mais tempo, então às vezes é um pouco mais chato.” (Ja. 6 anos).

Com a realização das questões “O que é que os mais crescidos fazem que os mais pequenos não fazem?” e “E o que é que os mais pequenos fazem que os mais crescidos não fazem?”, foi possível constatar que não só os mais crescidos, como os mais pequenos consideram que as crianças mais velhas têm mais capacidades e conhecimentos do que as crianças mais novas, sendo, ainda possível perceber que são associadas às crianças mais velhas capacidades como a autonomia de realizar tarefas do quotidiano sozinhos, tais como “Comer sozinhos e arrumar bem.” (S.C. 3 anos), “Arrumar, respeitar as regras e fazer trabalhos sem ajuda.” (G. 4 anos), “Arrumar a sala muito depressa, comer, vestir-me e desenhar um jacaré.” (J.Pe. 5 anos). Relativamente às ações das crianças mais pequenas, foi referido pelas doze crianças, ações como “Fazem mais birras, e não percebem tão bem as coisas.” (Rit. 5 anos), “Não, os mais crescidos costumam saber mais coisas, então é ao contrário.” (Ja. 6 anos), “Choram mais. E deixam as coisas desarrumadas.” (C. 2 anos), existindo uma clara desvalorização das crianças mais novas para com as suas capacidades e conhecimentos.

Ainda no que diz respeito às entrevistas, após colocadas as questões relativas ao brincar e ao ajudar, foi possível verificar, uma vez mais, que a conceção que as crianças têm sobre os pares influencia as suas interações e relações. Isto é, no que diz respeito às

brincadeiras entre pares, as crianças ao serem questionadas sobre com quem mais gostam de brincar, cinco responderam preferir brincar com crianças de todas as idades, quatro com crianças mais velhas e três com crianças mais novas, mantendo, geralmente, a sua preferência tanto nas brincadeiras no interior da organização, como no exterior da mesma.

Ao questionar as crianças sobre as suas preferências nas escolhas de pares mais velhos nos momentos de brincadeira, obtive respostas como: “Por causa que eles fazem uma brincadeira que eu gosto muito.” (J.P. 6 anos), “Porque os mais pequenos vão se machucar. É porque os mais crescidos correm e jogam ao pega pega e tudo mais, e ele bate e prontos.” (Ja. 6 anos), “Porque são meus amigos.” (G. 4 anos). Relativamente ao brincar com as crianças da mesma idade, as crianças mais novas referiram que gostam de brincar com as crianças mais novas- “Porque eles percebem melhor.” (C. 2 anos), “Porque eu gosto muito dos pequeninos, porque são bonitos e iguais.” (Ju. 3 anos) e “Porque gosto. Elas brincam a coisas diferentes.” (S.C. 3 anos). Ao analisar as respostas, pude ainda concluir que algumas crianças referiram que brincam com todas as crianças porque consideram- “Às vezes gosto de brincar (com todos) porque as brincadeiras são diferentes.” (Rit. 5 anos), deixando implícito que a criança considera que as brincadeiras são distintas, tendo em conta a faixa etária com que brinca.

Mantendo-me na temática do brincar e nos momentos de brincadeira entre pares, foi-me possível constatar que as crianças mais novas, isto é, de dois anos e três anos afirmavam que escolhiam a brincadeira sozinhas ou em conjunto com as crianças mais velhas, e as crianças de quatro, cinco e seis anos realizam a mesma afirmação (cf. Gráficos 1 e 3, Anexo W). As crianças de cinco anos referem que, no que diz respeito às crianças de seis anos, ambos escolhem e lideram simultaneamente a brincadeira (cf. Gráfico 6, Anexo W). Na faixa etária dos seis anos, composta por uma amostra de três crianças, as mesmas referem preferências diferentes, existindo uma criança que afirma escolher e liderar a brincadeira com os mais pequenos, outra que afirma decidir e liderar em conjunto, e outra que afirma que as crianças mais novas decidem a brincadeira, sendo que, no entanto, é ela que a lidera (cf. Gráficos 8, Anexo W).

Relativamente à ajuda entre pares, as crianças, ao serem questionadas sobre o auxílio que prestam às outras crianças, nos mais variados momentos do dia e, ainda, quem é que ajudavam, a maioria das crianças, independentemente da faixa etária, afirmou

ajudar as crianças mais pequenas, afirmando que as mesmas não sabem e/ou não conseguem realizar determinadas tarefas, necessitando da sua ajuda - “Porque os pequenos é que não sabem muito.” (C. 2 anos), “Porque eles não sabem algumas coisas.” (Ju. 3 anos), “Os mais pequenos, porque é mais difícil para eles, vestir o bibe porque os botões são pequenos e eles não conseguem agarrar.” (M. 4 anos), “Os mais pequenos, porque eles gostam mais de brincar. Eu quando era pequenina não sabia fazer pessoas agora que não sou pequenina já sei.” (Rit. 5 anos).

Por fim, é importante referir que, todas as crianças, ao serem questionadas sobre o seu gosto por ajudar os outros e os seus pares, responderam afirmativamente, identificando a prestação de auxílio em diversos momentos da rotina como, o acolhimento, os momentos de higiene, os momentos de refeição e em tarefas da sala de atividades, em momentos de exploração livre, ou que resultassem de propostas educativas.

#### **4.4.2. Análise das interações entre as crianças**

Apesar de não ser um objetivo do estudo, tendo em consideração a observação realizada e a análise das notas de campo, foi-me possível observar os momentos em que as crianças prestavam auxílio às outras, por sua iniciativa. Na *Tabela 14* (cf. Anexo U), foi possível identificar, através da análise das notas de campo, cinco subcategorias nos momentos de ajuda entre pares - Momentos da rotina; Brincadeiras; Propostas educativas; Ajudar as crianças mais novas; Consolo. Assim, foi possível observar que as crianças ao longo dos seis meses de prática demonstraram, gradualmente, uma maior preocupação em ajudar as crianças mais novas, nos momentos da rotina:

“Queres vestir a bata?” A May. acena que sim e quando ia a pegar a bata a Rit. já a tinha na mão e diz-me: “Eu ajudo Patrícia, já sou crescida e gosto de ajudar”. Eu sorrio e digo: “Boa! Obrigado, Rit.” e chamo L. para vestir a sua bata.” (Nota de campo nº24, 23março2021)

Nos momentos de brincadeira, foram, maioritariamente, as crianças mais velhas que demonstraram iniciativa para ajudar as mais novas:

Quando pego um pau para lhe entregar vejo May. frustrada porque não consegue pedalar no triciclo. Vejo D. que passa perto olhar para May. e perguntar “Não consegues andar?” A May. acena que não e o D. diz: “Eu ajudo”, começando a empurrá-la pelo recreio. Passados cerca de dois minutos, passa a mão pela testa e diz: “Uf! Estou cansado! Eu ensino a pedalar. É mais fácil”. De seguida, ajuda May a pôr ambos os pés nos pedais e diz: “Agora tens de fazer muita força” (Nota de campo nº7, 25novembro2020)

Nas propostas educativas, e frequentemente após observarem as crianças mais velhas a realizar determinada ação, as crianças mais novas realizam o mesmo, existindo primeiramente a observação e posteriormente, uma reprodução dos comportamentos das crianças mais velhas, ou seja, uma modelação de comportamentos:

“Quando pedimos às crianças para se sacudirem, após a atividade, olho para C. que ajuda Ju. a sacudir a sua neve da bata após observar a Rit. a ajudar May. a sacudir a sua neve.” (Nota de Campo nº9, 9dezembro2020)

Contudo, apesar de ser menos frequente, principalmente no início do ano letivo, as crianças mais novas começaram também a demonstrar iniciativa para ajudar as mais velhas:

De seguida, oiço Mad. (3 anos) que já sacudiu a sua neve a perguntar a B. (4 anos) “Queres ajuda B.? Os mais crescidos estão a ajudar. E eu sou crescida, cresci nas férias de verão”. De seguida, quando não obtém resposta do B. diz: “Eu sou crescida e ajudo-te”. (Nota de Campo nº9, 9dezembro2020)

Por fim, tanto as crianças mais velhas como as mais novas, demonstraram estar disponíveis para prestar consolo e ajuda aos seus pares:

Já na sala, depois do incidente de May. (3 anos) vejo-a dirigir-se à casinha. O A. (2 anos) aproxima-se dela e diz: “Eu também já fiz xixi sem querer, não faz mal”. A M.A. (6 anos): “Ela é pequenina, não faz mal” e dá-lhe um abraço. (Nota de campo nº12, 15dezembro2020)

#### **4.4.3. Perceção da educadora cooperante sobre grupos heterogéneos a nível etário**

Para melhor compreender as percepções da educadora cooperante, foram analisados os dados recolhidos mediante entrevista. Também foi proposta a realização de uma entrevista à auxiliar de ação educativa. No entanto, a mesma afirmou que não se sentia à vontade para responder afirmando que a gestão do grupo, mesmo na ausência da educadora cooperante, era feita segundo o modelo normal para o grupo e praticado pela educadora cooperante. Assim, a sua opinião foi respeitada e não foi feita a entrevista.

A análise de conteúdo às respostas da educadora, presente na *Tabela 15* (anexo V) permitiu identificar três categorias - Grupos heterogéneos como eleição; Percepção sobre a gestão de um grupo heterogéneo; Estratégias da gestão de um grupo heterogéneo a nível de idades.

A educadora cooperante refere que “Como profissional de educação dou preferência a grupos de idades diferentes”, afirmando que, as crianças encontram-se “em estádios diferentes de desenvolvimento, criam-se desafios cognitivos que vão proporcionar um progresso contínuo a nível das várias áreas de desenvolvimento da criança, permitindo também interações mais dinâmicas.”. Identifica inúmeras vantagens na interação entre crianças de idades distintas tanto para as crianças mais novas (“As crianças mais novas sentem-se mais protegidas, apoiadas e aprendem rapidamente a diversificar os seus interesses e necessidades.”), como para as mais velhas, (“As mais velhas, por outro lado, tornam-se cuidadoras, integradoras e responsáveis ao apoiar a participação dos mais novos.”). Afirma ainda que não considera que a interação entre crianças de diferentes idades apresente aspetos menos positivos pois “(...) mesmo em grupos homogéneos existe sempre heterogeneidade no que toca ao desenvolvimento de cada criança.”.

É, ainda possível perceber que, a educadora cooperante considera que “toda a aprendizagem é construída através da experiência interativa e da cooperação.”, e que “(...) na organização em grupos heterógenos (...), as crianças tendem a ser mais solidárias”, realça também que, através das interações estabelecidas, se desenvolve a empatia para com as crianças mais novas e uma consolidação de conhecimentos por parte das crianças mais velhas. Relativamente às aprendizagens realizadas pelas crianças desde o início do ano letivo, a educadora cooperante refere que “a promoção de entreajuda, o sentido de responsabilidade, a partilha de ideias e saberes, são uma constante nestes grupos, o que,

consequentemente, se traduz na participação em atividades e tarefas mais complexas por parte das crianças mais novas.”. Também lembra que é importante não esquecer que, que as crianças mais velhas precisam de ajuda “a perceber quando faz sentido ajudá-las (as crianças mais novas) não retirando a possibilidade de desenvolver a autonomia das mais pequenas.”.

No que diz respeito ao ponto de vista da educadora, relativamente às conceções das famílias sobre os grupos heterogéneos em contexto de JI, a mesma afirma que “existem ainda alguns constrangimentos por parte das famílias, que se prendem mais com o ingresso no primeiro ciclo. Com o decorrer do tempo vão percebendo que estas interações são positivas e trazem benefícios.”. A ansiedade dos pais pelo ingresso no 1º ciclo e pela “escolarização” foram frequentemente referidos pela educadora em momentos de conversa informal, referindo ter essa dificuldade com alguns pais.

Em suma, tendo em consideração todos os aspetos mencionados, a educadora cooperante considera que a existência de grupos heterogéneos a nível etário apresenta contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tanto para as mais novas como para as mais velhas, dando preferência a grupos com esta organização.

#### **4.4.4. Estratégias utilizadas na gestão e organização de um grupo heterogéneo**

Através da observação e, posteriormente, através da análise das respostas dadas pela educadora cooperante na entrevista, é possível identificar as principais estratégias que são utilizadas pela profissional na gestão e organização de um grupo heterogéneo.

A educadora sustenta que os principais fatores de sucesso na gestão do grupo derivam da organização do tempo, do espaço, e das planificações. No que diz à primeira subcategoria identificada (cf. Tabela 15, Anexo V), o tempo, a educadora cooperante afirma que procura que “todos participem nas reuniões de grupo para que todos estejam a par da forma como vão decorrer os dias.”, tendo, ainda atenção “ao tempo de atenção e concentração dos vários grupos etários.”. Respetivamente à organização do espaço, a profissional refere “proporcionar espaços envolventes (...)” que permitam a autonomia e estimulação das crianças em todos os momentos. Por fim, no que respeita às planificações, a educadora afirma que procura, em todos os momentos, proporcionar

“Atividades motivadoras.”, que promovem “a entreaajuda, partilha e sentido de responsabilidade.”, “Atendendo a que cada criança vai desenvolver as atividades de acordo com o seu estágio de desenvolvimento.”. Por fim, afirma que “A prática pedagógica deve ser diferenciada para que cada criança sinta a sua individualidade e reconheça a sua participação ativa em todo o processo. “.

Ao confrontar as estratégias mencionadas na entrevista com as estratégias observadas ao longo de toda a prática, é possível referir que as mesmas estão em concordância. Assim, é possível afirmar que a educadora cooperante promove a interação entre pares, privilegiando fortemente a interação entre as crianças mais velhas e as mais novas. Como exemplo, foi possível observar que a profissional de educação procurou que as crianças mais velhas ajudassem as mais novas em diversos momentos da rotina, como as idas à casa de banho e nos momentos de refeição, em que foi frequente observar, no início da prática, a educadora cooperante a incentivar os pares que já tinham terminado a refeição a ajudar os que demoravam mais tempo, e posteriormente, ver as crianças mais velhas a realizar estas ações por iniciativa própria. O exemplo seguinte, documenta esse aspeto: “Ele decide ir ajudar a May. que não parece gostar, pela sua expressão facial, da comida de hoje. “O J.P. chega ao pé dela e pergunta: “Posso ajudar?” A May. acena que sim e o J.P. quando vê a sua cara a mastigar diz: “Não gostas de pota?” A May. acena que não e ele diz: “Eu também não gostava, por isso comecei a misturar com a batata e a salada. Olha! Assim!” (cf. Tabela 14, anexo X).

Foi, também possível observar uma constante adaptação da sua prática pedagógica, nas atividades que tinham diferentes “graus de dificuldade”, isto é, duas, ou mais formas de fazer determinada ação, sendo que a única alteração era a forma como era realizada ou os materiais disponibilizados. Nos momentos de sugestão de atividades ou ações mais complexas, foi também possível observar a educadora cooperante a promover a entreaajuda e a cooperação entre todas as crianças, evitando a sua intervenção e fomentando a interação entre pares.

#### **4.4.5. Discussão dos resultados**

No que diz respeito à concepção das crianças sobre a importância dos grupos heterogêneos a nível etário, é possível chegar à conclusão que, apesar de as crianças não serem capazes de identificar que as interações entre crianças de grupos heterogêneos apresentam benefícios, afirmam na sua grande maioria que preferem estar num grupo heterogêneo e, conseqüentemente, contactar e interagir com crianças de diferentes idades. Ao observar o grupo, foi-me possível constatar que as concepções, interações e relações que cada criança detém e estabelece com os seus pares são diretamente influenciadas pelas concepções de existência de crianças “mais crescidas” e “mais pequenas”, onde as “mais crescidas” encaram as “mais pequenas” como menos capazes, menos detentoras de conhecimento e que necessitam mais frequentemente de auxílio. As crianças “mais pequenas”, por sua vez, encaram as “mais crescidas” como independentes e detentoras de conhecimento, podendo-as ajudar frequentemente. Não obstante, é possível, também observar, uma crescente tentativa de autonomia por parte das crianças “mais pequenas” que imitam, frequentemente, os comportamentos das “mais crescidas”. Estas observações vão de encontro ao que é afirmado por Costa (2015), que afirma que a existência de grupos heterogêneos fomenta “a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão a liderança, apoio e empatia nas mais velhas, e estas verão nas mais novas uma necessidade de orientação e ajuda” (p.24).

Nos momentos de brincadeira entre pares, ao confrontar as observações realizadas e registadas em formato de notas de campo, e as respostas obtidas pelas crianças, conclui que as crianças identificam, nas entrevistas, gostar de brincar mais com as crianças mais velhas, ou com crianças de todas as faixas etárias. No entanto, nas observações que realizei na sala, observei que a criança tem tendência para brincar com crianças da mesma idade em todas as faixas etárias, existindo uma clara predominância para brincar de forma independente na faixa etária dos 2-3 anos.

Ainda nas entrevistas, as crianças de dois e três anos afirmavam que escolhiam a brincadeira sozinhas ou em conjunto com as crianças mais velhas, e as crianças de quatro, cinco e seis anos realizam a mesma afirmação (cf. Gráficos 1, 5, 7 e 8 , Anexo W). Não obstante, durante as minhas observações foi possível constatar que as crianças mais velhas, quando brincavam com crianças mais novas tinham tendência para liderar a brincadeira, orientando as mais novas durante a brincadeira. Na faixa etária dos 5 e 6



anos, as crianças afirmam uma tendência para que ambos os participantes escolham e liderem a brincadeira em conjunto, sendo possível confirmar esta informação através da observação. Assim, foi possível confirmar que, ao encontro do que é afirmado por Katz (1995), ao brincar com crianças mais novas as mais velhas adotam o papel de direcionar e organizar as brincadeiras, tendo a oportunidade de desenvolver as suas capacidades de liderança e as mais novas têm a possibilidade de experimentar e participar em atividades mais complexas, difíceis e possivelmente perigosas que não realizariam com pares da sua idade.

Relativamente à ajuda entre pares, pude constatar, não só através das entrevistas, como através das minhas observações, que as crianças gostam de ajudar, fazendo-o em diversos momentos da rotina, em momentos de brincadeira e em propostas educativas, simultaneamente, por iniciativa própria e/ou por sugestão da equipa educativa. Não obstante, as crianças mais velhas demonstram ter mais interesse em ajudar as mais novas. Referem que prestam auxílio devido à idade das crianças, e por fatores que associam às crianças dessas mesmas idades como, pouca capacidade de autonomia e pouco conhecimento. Não obstante, apesar de reconhecerem e aceitarem a ajuda quando sugerida, as crianças mais novas raramente pedem ajuda às mais velhas, esperando que sejam as mesmas a oferecerem-se. Foi ainda possível observar que, em algumas situações, as crianças mais novas começaram a afirmar serem capazes de realizar o que pretendiam sem ajuda, demonstrando vontade de ser autónomas. Assim, e segundo o que é afirmado por Gray (2011), as crianças mais velhas ao ajudarem e cooperarem com os pares têm oportunidade de partilhar os seus conhecimentos, e as mais novas têm oportunidade de aprender através da observação e posterior imitação, sendo claros os benefícios para ambas as faixas etárias.

Ao observar as interações e as relações estabelecidas entre crianças de grupos heterogéneos e, conseqüentemente, de idades diferentes foi possível constatar que as interações apresentam contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Primeiramente, parece-me pertinente referir que ao ajudarem e cooperarem com os pares estão a trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal dos mesmos (Vygotsky, 1978) e ainda que, ao interagirem com as crianças mais velhas, as crianças mais novas começam a apresentar outro tipo de interação, a modelação de comportamentos, tal como tive a

possibilidade de observar, contribuindo esta modelação para a aprendizagem e desenvolvimentos das crianças. Ao observar, e posteriormente replicar o que observa, as crianças mais novas realizam uma aprendizagem por imitação (Azmitia, 1998, citado por Folque, 2014). A ajuda e brincadeiras entre pares, também observadas por mim frequentemente, apresentam inúmeros benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tal como referido nos parágrafos anteriores.

Relativamente à conceção da educadora cooperante sobre grupos heterogéneos a nível etário, a mesma menciona que prefere trabalhar com grupos heterogéneos, uma vez que considera que as crianças aprendem e desenvolvem-se através da experiência interativa e da cooperação, distinguindo benefícios como: a sensação de apoio e de proteção, a empatia, o respeito, o atenciosidade, responsabilidade e a possibilidade de aprender e diversificar interesses, que são comuns às crianças mais velhas e mais novas. Assim, o educador de infância tem um papel preponderante na promoção de interações entre crianças, devendo procurar atuar de maneira a “promover a entajuda, o sentido de responsabilidade, partilha de ideias e de saberes e gerir as interações entre as crianças” (Maia, 2014, p. 19). Ainda no que diz respeito à gestão e organização do grupo, a educadora defende apenas como dificuldade a gestão e garantia da prestação de cuidados, às crianças pequenas, no início do ano letivo.

Por último, e respetivamente às estratégias identificadas para a gestão de um grupo heterogéneo, constatei, através da análise da entrevista e das minhas observações que, tal como afirmado no ponto anterior, a educadora cooperante promove a interação entre pares de diferentes idades. Segundo Silva *et al.* (2016), a interação entre crianças que se encontram em diferentes momentos de desenvolvimento e que têm diferentes conhecimentos é facilitadora da aprendizagem e do desenvolvimento das mesmas. Com o objetivo de promover a interação entre crianças de diferentes idades, a educadora cooperante procurou que as crianças mais velhas ajudassem as mais novas em diversos momentos da rotina, e adaptou a sua prática pedagógica, quanto aos níveis de dificuldade das atividades propostas. Estas práticas estão de acordo com o que é defendido por Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) quando afirmam que o educador deve “organizar o ambiente educativo e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (p.32).

Também Machado & Simões (2015) advogam que o educador deve ainda “pensar em intenções, em atividades desafiantes, em estratégias de operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo, na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças” (p. 190).

Em jeito de conclusão, foi possível constatar, através da observação e análise das notas de campo, da realização e análise das entrevistas às crianças e à educadora cooperante, e tendo em consideração os autores de referência que as interações e relações instituídas entre crianças de diferentes idades apresentam contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, e apesar das crianças não saberem mencionar de forma específica os contributos destas interações para o seu desenvolvimento e aprendizagem, através da observação, da realização e análise das interações foi possível constatar que preferem não só estar num grupo heterogéneo, como gostam de ajudar os seus pares. Por fim, e no que diz respeito à perceção da educadora cooperante sobre esta mesma temática, constatei que a mesma prefere trabalhar com grupos heterogéneos, conseguindo referir com clareza os benefícios que os mesmos têm para as crianças e não identificando pontos negativos. No que diz respeito às estratégias de gestão de grupo identificadas, foi possível observar que eram aplicadas diariamente, destacando-se a promoção de entajuda e cooperação nas propostas educativas e momentos da rotina, a promoção de autonomia e a adaptação da prática pedagógica.

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

| ' ' | | ' ' |

O que torna o deserto bonito é ele ter um poço escondido algures por aí. (...) Em cada pessoa crescida esconde-se um poço de amor (...) Tenho sede desta água - disse o príncipezinho. Dá-me de beber...

(Antoine de Saint-Exupéry, O Príncipezinho)

Neste capítulo do relatório pretendo olhar para o meu percurso e busca da minha identidade profissional e identificar transformações, sentimentos e mudanças significativas que tiveram lugar ao longo de toda a minha jornada enquanto estudante e educadora/estagiária em contexto de creche e JI.

A identidade profissional de um educador é um processo que não é imutável, isto é, é um processo complexo e contínuo que se vai construindo ao longo do tempo, e se baseia, simultaneamente, nas experiências de aprendizagem decorrentes da formação profissional e nas aprendizagens sociais, sendo, por essa mesma razão, um processo dinâmico que nunca está verdadeiramente concluído. Cardona (2006) corrobora esta ideia ao defender que “a construção das identidades faz-se na articulação entre os sistemas de acção” (p. 56) defendendo que a identidade profissional é forjada nas relações que se estabelecem, poder-se-á afirmar que a mesma não é de todo um processo solitário, desenvolvendo-se “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48).

Atendendo a esta premissa, e à primeira citação feita na presente reflexão, ao longo da minha jornada houve, efetivamente, transformações significativas que me ajudaram a construir e a adaptar a minha identidade profissional. A impossibilidade do afeto, maioritariamente do afeto físico, imposto pelas atuais normas de segurança, e pelas organizações socioeducativas foi a minha maior fonte de frustração e inquietação durante ambas as práticas profissionais.

Em ambos os contextos de estágio, o meu principal objetivo foi desenvolver laços afetivos, com todas as crianças, sabendo que, certamente, com uns, devido à disponibilidade afetiva inerente a cada ser humano, mais forte que outros. Mas todos com a mesma fervência e intensidade do meu lado. Estes afetos foram sendo manifestados por

mim através de pequenos gestos permitidos, como o apoio constante, as palavras de incentivo e a promoção da autonomia da criança, e outros proibidos pela atual pandemia, como o pegar ao colo, embalar, consolar, beijar e acariciar. A minha luta constante passou por querer respeitar as normas de segurança, necessárias e essenciais para a saúde, impostas pelas organizações socioeducativas e a necessidade de respeitar uma das minhas premissas, enquanto futura educadora de infância, de que sem afeto o desenvolvimento cognitivo das crianças está condicionado.

Sendo a afetividade, e o afeto segundo Franco (1988), uma reação emocional, manifestada física e/ou verbalmente, dirigida a uma pessoa, e que indica sentimentos calorosos, amizade, simpatia e vontade de ajudar, é impossível negar que se a pandemia veio ajudar-me, enquanto futura educadora a valorizar a segunda, isto é, a manifestação de afeto verbal através da compreensão, do carinho, do respeito, da confiança e da atenção, e veio também fazer-me valorizar e ansiar fervorosamente pela manifestação física do afeto. A afetividade na relação pedagógica entre o grupo de crianças e o educador, é um sentimento partilhado e promovido pelo “diálogo, o respeito mútuo e o sorriso” (Sousa, 2013, p.5), e o meu sorriso, que só podia ver-se pelo olhar, fez-se sentir:

“És muito afeta.” disse S.C.. Solto uma gargalhada e digo: “O que é ser afeta?” “É alguém que dá afeto, sabes colo e beijinhos que agora não se pode dar.”, diz S.C.. “Não se pode? Não recebi essa mensagem, é melhor tirar-te do meu colo?”, digo enquanto sorrio para S.C.. Ela diz: “Não! Ninguém está a ver”, e agarra-se ao meu pescoço, enquanto encosta a cabeça ao meu peito. (Nota de campo nº32, 14abril2021)

Apesar de controlado, e garantido o dobro do respeito pela saúde, trocando máscaras três vezes por dia, desinfetando constantemente as mãos e usando simultaneamente duas máscaras, consegui garantir o colo, o consolo, o mimo e o carinho. Estes gestos sentiam-se também por parte das crianças que exteriorizavam a sua reciprocidade de afeto e aceitação através de abraços, beijinhos, sentando-se no meu colo, oferecendo desenhos, apelando ao meu auxílio, querendo que eu conhecesse os seus pais, partilhando objetos, tratando-me por nomes carinhosos e confidenciando-me aspetos acerca das suas vidas.

Segundo Perrenoud (2002), um educador é “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados (...)” (p.13), e que, por essa mesma razão, deve ter a capacidade de ser flexível, uma componente que considero fundamental nesta profissão.

No entanto, para mim a flexibilidade do educador surge quando é necessário garantir práticas de qualidade, assentes na minha opinião na diferenciação pedagógica, reconhecendo e respeitando a individualidade de cada criança. Esta capacidade fazia parte da educadora que existe em mim e na identidade que “ela” tem vindo a assumir, sendo que sinto que consegui respeitar e proporcionar momentos ricos e assentes nas suas necessidades que foram fruto de um processo interior que procurei realizar diariamente, isto é, a reflexibilidade.

Partindo da crença que em educação “as respostas não são estanques nem existem verdades absolutas” (Machado & Simões, 2015, p. 197), o educador, ao longo de toda a sua prática profissional, deve adquirir um corpo de conhecimentos que sustente a sua prática, garantindo o respeito pelos princípios éticos. Neste sentido, acredito que o saber dos educadores de infância, e conseqüentemente o meu saber, se constrói diariamente, a partir da reflexão, isto é, pela reflexibilidade. Como tal, durante o estágio procurei questionar-me não só a mim mesma, como questionar também a eficácia da minha ação, isto porque, considero como basilar a “capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo” (Santos,1996, p.16) que um educador deve apresentar. Assim, procurei apresentar questões de modo continuado, que me levassem a pensar, a refletir, a escolher, a experimentar, a mudar e a discutir problemas e/ou situações com a equipa da sala e com a minha colega da ESELx, que estagiava noutra sala, sobre situações que tinha a oportunidade de observar e presenciar no dia-a-dia durante a prática.

Diretamente ligada a esta atitude de questionamento, inconformismo e recusa à inercia que procurei defender e exteriorizar espero, como futura educadora de infância, apoiar-me na minha capacidade de observação, análise e reflexão, encontrar idealmente estratégias de qualidade que me auxiliem na superação de desafios, sendo que é no terreno, isto é, na prática, que se desenvolvem, a meu ver, grande parte dos saberes profissionais. Assim, procurei ser uma adulta responsável, atenta, observadora, responsiva e que respeita cada criança e as suas idiossincrasias, características que, na

minha opinião, devem se encontrar na base de qualquer educadora de infância. Assim, ao longo de ambos os períodos de prática profissional procurei observar e escutar, simultaneamente, o grupo. Neste sentido, considero que apesar de considerar que fiz uma observação de qualidade, na PPS II tive dificuldade em observar cada criança, relatando as explorações, as emoções transmitidas pelas crianças e as interações que as mesmas estabeleciam com os pares. Considero que o contacto com o dobro das crianças, em comparação com a valência de creche, as rotinas vividas, dinâmicas e mexidas e os elementos do grupo mais intensos e com maior necessidade de interação e atenção, estiveram na base desta minha dificuldade. Hoje, se tivesse possibilidade de voltar atrás, garantiria, pelo menos uma vez por semana, a observação destas crianças, valorizando de forma mais ativa e direta o seu contributo para o meu processo de aprendizagem.

Na minha prática, procurei também desenvolver a capacidade de escuta das crianças. Isto porque, acredito verdadeiramente que ao fazê-lo lhes concedo a possibilidade de deter um papel ativo num processo que é seu, isto é, no seu próprio processo educativo. Nesta perspetiva, como educadores de infância devemos procurar olhar a criança como cidadã, respeitando os seus direitos e ajudá-la a tomar consciência dos seus deveres, e apoiando a interiorização do sentido de responsabilidade social que lhes é subjacente. Assim, considero fulcral a “participação influente das crianças nas decisões quotidianas” garantindo, assim, a partilha do poder e a negociação entre adultos/as e crianças (Ferreira & Tomás, 2018, p. 81).

Deste modo, considero que consegui adquirir competências reflexivas e conhecimentos úteis para o meu desenvolvimento profissional que terão influência na qualidade da minha prática pedagógica. Neste seguimento, Lund, Peeters e Laere (2016) reforçam que a atitude dos profissionais é fundamental para melhorar a qualidade da educação de infância. Por conseguinte, considero imprescindível que os profissionais sejam capazes de pensar e dialogar, de se interrogar e de procurar respostas para as questões que surgem diariamente, apostando na formação contínua. É, assim, possível afirmar que esta experiência me fez olhar “para dentro”, isto é, ajudou-me a tomar consciência das minhas potencialidades e dos aspetos que preciso melhorar numa prática profissional futura, contribuindo imensamente não apenas para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora, como também para o meu desenvolvimento enquanto pessoa.



Por sua vez, e sendo as famílias a primeira e principal entidade com a qual a criança socializa (Sarmiento & Carvalho, 2017), sinto que este é um dos aspetos que mais falta senti durante os períodos de prática. Isto porque, um dos meus objetivos era estabelecer uma comunicação aberta e de confiança com as famílias. Entristece-me, deste modo, que durante o estágio da PPS I, a comunicação com as famílias não tenha ido além de uma carta de apresentação às mesmas, afixada na porta da organização, isto porque, o contacto com os pais era realizado na hora de acolhimento e de saída, altura em que a minha participação não era permitida pela organização socioeducativa. Não obstante, na PPS II, procurei estar presente e realizar, frequentemente de forma autónoma, os momentos de acolhimento e de saída, o que me permitiu conhecer e contactar com inúmeras famílias. Este meu esforço de sair mais tarde e entrar mais cedo que a educadora, uma vez que estes momentos são realizados pelo ATL, originou a que os familiares das crianças me procurassem, desde cedo, para transmitir recados sobre as crianças, para partilhar acontecimentos que tinham vivenciado fora da organização socioeducativa, ou mesmo para dar feedback do que as crianças diziam em casa sobre mim. De modo a reforçar ainda mais, esta minha vontade em contactar com as famílias, em janeiro de 2021, pedi à educadora cooperante e à coordenadora pedagógica, para gerir o grupo de WhatsApp da sala, onde procurei partilhar fotos e vivências diárias do grupo. Esta procura constante de estabelecer uma relação com as famílias, e de as incluir no processo educativo das crianças, apesar da pandemia, foi reconhecida e agradecida frequentemente pelas famílias após a minhas partilhas no grupo.

Por último, procurei construir um clima de confiança e proximidade com a equipa da sala e com a restante equipa da organização socioeducativa, trabalhar em parceria com os agentes educativos, comunicar de forma aberta e, ainda, ser recetiva a sugestões. A meu ver é fundamental que exista, de facto, uma boa relação entre os adultos que contactam com as crianças, de modo a contribuir da melhor forma possível para o bem-estar de ambas as partes. Deste modo, procurei desde cedo compreender a dinâmica da equipa, respeitar o trabalho desenvolvido e estabelecer uma comunicação aberta. Procurei ainda estar recetiva a sugestões que me levassem a adequar cada vez mais a minha prática, embora me tenha sido sempre dada uma abertura para intervir quando considerasse pertinente, ou para fazer parte de todos os momentos da rotina. Saliento, ainda, que

trabalhar em equipa revelou-se uma ótima experiência e ajudou-me a compreender a importância de respeitar a heterogeneidade que existe num determinado contexto. Nesta continuidade, gostava de destacar que é através da partilha de experiências e da observação de diferentes práticas que se constrói a nossa identidade profissional. Assim, este período de estágio, tal como os anteriores, permitiu-me assistir a algumas práticas que me ajudaram a definir a educadora que quero ser e, também, a educadora que não quero ser.

Um educador tem uma profissão fortemente assente nas relações e interações entre pessoas. Tal como é afirmado por Sarmiento (2006), “falar em educação de infância é falar numa actividade relacional por excelência, em que o pensar e o sentir de cada pessoa-profissional é essencial na forma como a sua ação pedagógica decorre” (p. 7). Deste modo, um educador é um ser único e individual que tem características próprias, sendo que, como tal os seus valores e as suas crenças estão presentes na sua identidade profissional, influenciando não só a forma como se relaciona com os outros, como também a sua prática pedagógica. Nesta continuidade, Sarmiento (2009) acrescenta ainda que não há homogeneidade “nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (p. 47), uma vez que somos todos diferentes. Assim sendo, eu acredito que esta diversidade pode tornar-se muito rica, uma vez que possibilita a partilha de experiências e conhecimentos que nos incentivam a crescer profissionalmente. Não obstante, considero imprescindível a existência de respeito pelos princípios e perspetivas pessoais de cada profissional.

Em suma, considero que só poderei construir e (re)construir a minha identidade profissional se sair da minha zona de conforto, desafiando-me constantemente, analisando criticamente tudo o que faço. Terminei este período de prática satisfeita e orgulhosa do trabalho que desenvolvi apesar das condições adversas e de todos os novos desafios que a pandemia fez surgir. Sinto que esta experiência me serviu para mostrar que duas das características mais importantes dos profissionais da área da educação é a resiliência e a capacidade de adaptação constante. Assim, esta experiência tornou-me mais confiante e segura, uma vez que houve, efetivamente, uma evolução. Por fim, acredito que estou no início de uma vida pessoal e profissional de aprendizagens, e que ambiciono tornar-me numa profissional transformadora que cria um horizonte de novas possibilidades e

mantêm no seu trabalho “o prazer, a capacidade de espanto e de se maravilhar”  
(Vasconcelos, 2009, p. 65).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

As experiências que tive o privilégio de vivenciar ao longo de todo o meu percurso formativo influenciaram diretamente e irrevogavelmente a forma como me posiciono e vejo enquanto futura educadora. No decorrer, e no fim da Licenciatura de Educação Básica que tão pouco nos dá de prática, tive receio e dúvidas sobre a minha capacidade de ser a profissional que sempre ambicionei. No entanto, hoje, após os estágios em Creche e JI tão diferentes um do outro, sinto-me segura e com uma posição forte relativamente à educadora que pretendo ser.

A oportunidade de contactar com crianças com idades compreendidas entre os 8 meses e os 6 anos e com agentes educativos de qualidade proporcionaram-me momentos memoráveis, significativos e de uma grande aprendizagem. Na PPS I, em contexto de creche, no meu primeiro contexto de creche, descobri um amor por uma faixa etária que me era tão desconhecida. A evolução, a aprendizagem e o desenvolvimento constantes que as crianças apresentaram fez-me querer afirmar “Quero ser educadora de creche”. A imprevisibilidade dos momentos e atividades que tentei proporcionar, o reconhecimento de que certos momentos, independentemente dos anos de experiência, fogem ao nosso controlo, fez-me criar uma flexibilidade e capacidade de adaptação que de muito me serviram em JI, e de certeza muito servirão no futuro.

Na PPS II, foi-me concedida pela primeira vez, por parte da educadora cooperante e da restante equipa educativa, uma maior oportunidade para intervir. Foi-me concedida a oportunidade de ter um grupo que era tanto “meu” como eu “deles”. E que bom é ser “educadora” de uma sala pela primeira vez. Não esqueço que todas as oportunidades trazem responsabilidades, e esta certamente tirou-me da zona de conforto e fez-me evoluir enquanto profissional de educação, algo que eu tanto precisava e não sabia. A oportunidade de ter mais controlo na gestão de um grupo, nas suas rotinas e comportamentos e de poder pensar e dinamizar diariamente propostas educativas, fez-me despertar, uma vez mais, para a realidade e responsabilidade que ser educadora implica.

A importância incomensurável que atribuo, neste momento, aos grupos heterogéneos a nível etário em educação de infância deveu-se, em grande parte, à realização da investigação. Com a realização da investigação, tive oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre a importância e os contributos da existência de

grupos heterogêneos para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e de chegar à conclusão de que, é no reconhecimento dos nossos receios e dificuldades que podemos aceitar, refletir e confrontá-los, tornando-nos não em educadoras excelentes, mas em educadoras que dão o seu melhor e praticam práticas de qualidade. A possibilidade de conhecer as concepções das crianças e da equipa educativa da sala, fizeram-me perceber que todos os que contactam com esta realidade diariamente conseguem ver, de forma clara, os benefícios que a interação entre crianças de diferentes idades apresenta, para as crianças mais velhas e para as mais novas.

Em suma, parece-me que posso destacar como principais aprendizagens que tive a possibilidade de realizar ao longo dos últimos cinco anos que, um bom educador, para realizar uma prática de qualidade, deve estar em constante reflexão e aprendizagem, reconhecendo a sua incapacidade de controlar todos os momentos e ações do dia-a-dia das crianças, tirando constante partido dos momentos imprevistos que se apresentam frequentemente, considerando-os tão ou mais ricos que os momentos planeados e propostos. O estabelecimento de uma relação assente no respeito, na segurança, no carinho e confiança com as crianças, escutando-as e valorizando todas as suas participações e sinais são, para mim, características basilares de um bom educador de infância.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Almeida, A. (2009). *Ludicidade como instrumento pedagógico*. Belo Horizonte.
- Almeida, L.S. & Rossetti-Ferreira, M.C. (2014). *Transformações da relação afetiva entre o bebé e a educadora na creche*. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 123- 145). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Silva, L. C. (2016). Os Estudos Etnográficos em Contextos Educativos. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 147- 170). Universidade de Coimbra.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensão da pedagogia em creche: Princípios e práticas. ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (29- 74). Porto Editora.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110- 137.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. (2006). *A Criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. (5.<sup>a</sup> ed.). Editorial Presença.
- Cardona, M. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edição Cosmos.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guião para a auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche CRECHEndo com qualidade*. Porto Editora.
- GOLEMAN, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.



- Costa, M. (2015). *A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogêneos de Idades* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5183>
- Demo, P. (2000). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados
- Estrela, M. T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (52), 27-32.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa De Educação*, 31(2), 68-84.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), pp. 273- 291.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 114-138). Porto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte
- Gandini, L. & Goldhaber (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In C. Edwards & L. Gandini (Orgs.), *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* (pp. 15-169). Artmed Editora.
- Goldstein, J. (2012). *Play in Children’s Development, Health and Well-being*. Consultado em <https://www.ornes.nl/wp-content/uploads/2010/08/Play-in-children-s-development-health-and-well-being-feb-2012.pdf>
- Gomes-Pedro, J. (2017). *Pensar a criança sentir o bebé*. Lisboa: Zero a oito.

- Gray, P. (2011). The Special Value of Children's Age-Mixed Play. *American Journal of Play*, 3(4), 500-522. <https://www.psychologytoday.com/files/attachments/1195/ajp-age-mixingpublished.pdf>
- Hallion, A. M. (1994). *Strategies for Developing Multi-Age Classrooms*. Paper presented at the Annual Convention of the National Association of Elementary School Principals Association (Orlando, FL, March 4-9). Consultado em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373899.pdf>
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. John Wiley & Sons.
- Hohmaan, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lund, S. G., Peeters, J. & Laere (2016). Valorização do trabalho: uma profissão para os 0-6 anos em paridade com os professores. 10 Princípios – Crianças e serviços para a infância: Desenvolvimento de uma perspectiva europeia, 55-66.
- Katz, L. G. (1992). *Nongraded and Mixed-Age Grouping in Early Childhood Programs*. ERIC Digest, 1-6.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping*. Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Consultado em <http://www.ericdigests.org/1996-1/mixed.htm>
- Katz, L. (1998). The benefits of the mix. *Child Care Information Exchange*, nº11, pp. 46-49.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Gulbenkian.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.
- Lima, L. (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / Ministério da Educação.
- Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir. Sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem*. Cortez.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (109-140). Porto Editora.
- Lino, D. & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. In, C. Huertas & E. Gómez (Eds.), *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective* (pp. 147-163): IGI GLOBAL.
- Machado, S., & Simões, A. (2015). *A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 186-193). CIED.
- Maia, V. (2014). *A relevância da interação criança-criança em grupos heterogêneos no processo de aprendizagem*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora: Escola de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Pedagogia e Educação, Évora). Consultado em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/13611>
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projetos* (L. Margutti, Trad.). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Miranda, R. J. P. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Consultada em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. APEI.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 25 – 60) (4ªed.). Porto Editora.
- Parente, C. (2010). Avaliação: Observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, (89), 34-37. APEI.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. CNIS.

- Parente, M.C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 32, 168-182.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed Editora.
- Ponte, J.P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (5-28). APM.
- Portugal, G. (2008) Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In. I. Alarcão (Org.), *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 157- 161). CNE.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). *Não, não somos jornalistas». Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rasmussen, Marilyn F., (2005) Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs. *Extension Extra. Paper 511*. [http://openprairie.sdstate.edu/extension\\_extra/511](http://openprairie.sdstate.edu/extension_extra/511)
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M. & Pendergast, D. (2019). Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44 (2), 23-41.
- Saint-Exupéry, A. (1943). *O Príncipezinho*. Editorial Presença.
- Santos, B. S. (1996). Para uma Pedagogia do Conflito. In L. H. Silva et al., (org.), *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais* (pp. 15-33). Editora Sulina.
- Sarmiento, T. (2006). *A APEI e a construção de identidades profissionais*. APEI. Edição comemorativa 25 anos.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 183-206.

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches... *Humanidades e Inovação*, v.4, nº1, pp. 8-12.
- Singer, E. (2016). Theories about young childrens's peer relationships. In T. David, K. Gooch & S. Powel, *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care* (Chapter 12). Routledge.
- Silva, I. Marques, L. Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, 3 a 5 de novembro). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade, pp. 1-14.
- Smith, P.K. (2013). *Play*. Enciclopédia sobre desenvolvimento na primeira infância. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers/complets/en/play.pdf>.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto Editores.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Library of Congress Cataloging.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.

### **Outros documentos:**

- Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1ª. série - A.
- Projeto de Sala (2020-2021)
- Projeto Educativo do Agrupamento (2018-2021).
- Regulamento Interno da organização socioeducativa (2017).

ANEXOS

| ' ' | | ' |

