

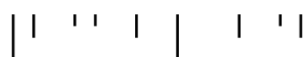


# Salas Heterogéneas, Interações Sociais e Aprendizagem

Ana Sofia Monjardino

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

2022-2023



# Salas Heterogéneas, Interações Sociais e Aprendizagem

Ana Sofia Monjardino

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientador: Leonor Toledo

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por serem os pilares da minha vida e o suporte incondicional durante toda a minha jornada académica. Que me incentivaram a perseguir os meus sonhos e nunca duvidaram das minhas capacidades. Sem a vossa presença, o incentivo constante e a confiança que depositaram em mim, esta jornada não seria uma realidade.

Ao Vítor, por ter estado sempre presente nos meus momentos mais altos desta jornada, mas também naqueles em que a solidão, o desespero e a tristeza se apoderaram de mim. Sou grata por te ter ao meu lado.

À Matilde, ao Afonso e à Margarida, meus queridos irmãos, por serem os meus parceiros de vida.

À Mafalda, por ser companhia, alegria e conforto, tendo estado lá para me ouvir, inspirando-me a ser melhor todos os dias.

À Beatriz, por ser a minha inspiração enquanto profissional que é. Ao longo destes anos pude testemunhar a sua paixão pela área de educação dedicando-se de alma e coração às crianças que lhe passam pelas mãos.

À minha orientadora de estágio, Professora Leonor Toledo, pela sua orientação valiosa ao longo de todo o processo, pelo conhecimento que tem na área e pela paciência e disponibilidade em esclarecer as minhas dúvidas e orientar o meu trabalho de estágio.

E por fim, a todas as crianças com quem estive o privilégio de estar. São a personificação da alegria e uma fonte constante de inspiração em minha vida. A autenticidade, inocência e espontaneidade, as risadas contagiantes, curiosidades infinitas e corações cheios de bondade trouxeram luz aos meus dias mais desafiantes. O entusiasmo em absorver conhecimento e a sede de novas descobertas são uma constante lembrança do poder transformados da educação!

Obrigada a todos.

## Resumo

O presente documento relata a trajetória da prática e a investigação realizadas no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Esta prática decorreu em valência de pré-escolar, com um grupo de 72 crianças com idades compreendidas entre os 2 e 6 anos de idade, numa organização que se orienta pela estruturação dos tempos e dos espaços através da escolha livre das salas de atividades, numa visão de criança como sujeito ativo e que promove a aprendizagem por meio da interação entre pares. Este relatório apresentará a caracterização do contexto socioeducativo e as intenções educativas que delineei para a minha prática, bem como as suas avaliações.

Alinhada às especificidades da organização socioeducativa, a problemática da investigação intitulada “*salas heterogéneas, interações sociais e aprendizagem*” visa mostrar, de forma qualitativa, através de um estudo caso, as contribuições oferecidas por uma sala heterogénea em termos etários, no que tange ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mediante as conceções das educadoras de infância e das observações feitas em contexto de prática. Os objetivos são: i) conhecer a perspetiva dos educadores de infância em relação à organização em grupos heterogéneos; e ii) identificar estratégias pedagógicas para a promoção destas mesmas interações, a fim de compreender os benefícios e os desafios inerentes ao trabalho com grupos heterogéneos na educação de infância.

Os resultados obtidos evidenciam que as salas heterogéneas são um ambiente potente, podendo proporcionar oportunidades de comunicação, interação e colaboração entre as crianças, permitindo às crianças mais velhas mostrar competências sociais e comunicativas, de liderança, de responsabilidade e cuidado, aumentando a sua autoestima; e às crianças mais novas uma aprendizagem e modelação de comportamento, estímulos cognitivos e linguísticos e o desenvolvimento socioemocional e motor. Embora tenha estas vantagens, este tipo de salas apresenta desafios para o educador tais como a monitorização, o planeamento, a avaliação e a gestão do grupo.

O último capítulo do relatório debruça-se sobre a construção da profissionalidade docente, refletindo sobre o tipo de educadora que desejo ser daqui para frente, tendo em conta a minha aprendizagem no Mestrado e as experiências vividas na prática.

**Palavras-chave:** heterogeneidade etária, interação social, aprendizagem, educação de infância, crianças.

## Abstract

This document reports on the trajectory of the practice and research conducted within the scope of the Supervised Professional Practice II (PPS II) curricular unit. This practice took place in a preschool setting, with a group of 72 children aged between 3 and 6 years old, in an organization that structures time and space through the free choice of activity rooms, adopting a view of the child as an active agent and promoting learning through peer interaction. This report will present the characterization of the socio-educational context and the educational intentions I outlined for my practice, as well as their evaluations.

Aligned with the specificities of the socio-educational organization, the research problem entitled "heterogeneous classrooms, social interactions, and learning" aims to qualitatively demonstrate, through a case study, the contributions offered by a heterogeneous age group classroom in terms of children's development and learning, based on the conceptions of early childhood educators and observations made in the practice context. The objectives are: i) to understand the perspective of early childhood educators regarding organization in heterogeneous groups; and ii) to identify pedagogical strategies to promote these interactions in order to understand the benefits and challenges inherent in working with heterogeneous groups in early childhood education.

The obtained results show that heterogeneous classrooms are a powerful environment, capable of providing opportunities for communication, interaction, and collaboration among children, allowing older children to demonstrate social and communication skills, leadership, responsibility, and care, thereby increasing their self-esteem. It also provides younger children with learning opportunities and behavior modeling, cognitive and linguistic stimuli, as well as socio-emotional and motor development. However, despite these advantages, this type of classroom poses challenges for educators, such as monitoring, planning, assessment, and group management.

The final chapter of the report focuses on the construction of teaching professionalism, reflecting on the type of educator I aspire to be in the future, taking into account my learning in the Master's program and the experiences gained in practice.

**Keywords:** Age heterogeneity, social interaction, learning, early childhood education, children.

## Lista de Abreviaturas

AAE	Auxiliares de Ação Educativa
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CEB	1º Ciclo do Ensino Básico
EI	Educadora de Infância
EPE	Educação Pré-Escolar
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## ÍNDICE GERAL

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO</b> .....	<b>4</b>
2.1. O Meio e o Contexto Educativo .....	5
2.2. Equipa Educativa.....	7
2.3. O Ambiente Educativo .....	8
2.3.1. O Espaço e os Materiais.....	9
2.3.2. O Tempo .....	11
2.4. O Grupo da Sala do Jogo Dramático .....	12
2.5. As Famílias da Sala do Jogo Dramático .....	14
<b>3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO</b> .....	<b>16</b>
3.1. Intencionalidade para a Ação .....	17
3.1.1. Intencionalidades com as Crianças .....	17
3.1.2. Intencionalidades com as Famílias .....	19
3.1.3. Intencionalidades com a Equipa Educativa.....	20
3.2. Processo Intervenção PPS II.....	21
<b>4. INVESTIGAÇÃO EM JADRIM DE INFÂNCIA</b> .....	<b>25</b>
4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática .....	26
4.2. Revisão Da Literatura .....	27
4.2.1. Grupos Heterogéneos em Educação Pré-Escolar.....	27
4.2.2. Desenvolvimento e Aprendizagem em Interação com os <i>outros</i> .....	29
4.2.3. Vantagens do Grupos Heterogéneos.....	30
4.2.4. Papel do Educador .....	33
4.3. Metodologia.....	34
4.3.1. Natureza e Desenho da Investigação .....	34
4.3.2. Técnicas de Recolha e Análise de Dados.....	35
4.3.3. Participantes da Investigação .....	37
4.3.4. Roteiro Ético.....	37

4.4. Apresentação e Discussão dos Dados .....	38
4.4.1. Perspetivas acerca das Interações Sociais e a Aprendizagem por Interação .....	38
4.4.2. Perspetivas acerca dos Benefícios para as Crianças de Maior Idade ....	41
4.4.3. Perspetivas acerca dos Benefícios para as Crianças mais Pequenas ...	44
4.4.4. Perspetivas acerca dos Desafios para o Educador.....	47
4.4.5. Perspetiva acerca das Estratégias Adotadas para uma Prática com Base na Relação e Interação entre Crianças .....	48
<b>5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA .....</b>	<b>53</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>60</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>67</b>
ANEXO A – Portfólio Individual da Prática Profissional Supervisionada II.....	68
ANEXO B – Guião da Entrevista.....	70
ANEXO C – Transcrição da Entrevista à Educadora A .....	74
ANEXO D - Transcrição da Entrevista à Educadora B.....	86
ANEXO E - Transcrição da Entrevista à Educadora C.....	98
ANEXO F – Portfólio da Criança.....	104
ANEXO G – Roteiro Metodológico.....	112
ANEXO H – Roteiro Ético .....	114
ANEXO I – Árvore Categrial Referente às Entrevistas e Notas de Campo.....	120
ANEXO J – Notas de Campo Seleccionadas para o Estudo Caso .....	127



## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> <i>Árvore Categorial das entrevistas e notas de campo referentes ao estudo caso.....</i>	120
<b>Tabela 2</b> <i>Notas de Campo selecionadas para o Estudo Caso.....</i>	127

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório realizado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), surge como resultado de uma experiência enriquecedora vivenciada num Jardim de Infância (JI) de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada no concelho de Cascais. Neste contexto, desenvolvi uma intervenção educativa pautada na reflexão, com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos.

A problemática *Salas Heterogéneas, Interações Sociais e Aprendizagem*, surgiu das observações do contexto, sendo que os tempos e espaços são organizados por meio da escolha livre das salas de atividades, visando proporcionar às crianças uma experiência educativa que valorize a sua autonomia e protagonismo. Nesta abordagem, busca-se estabelecer uma conceção da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, estimulando a sua participação ativa e o seu envolvimento em atividades que promovam a interação com diferentes pares. Com este estudo pretende-se compreender os benefícios, as estratégias e as dificuldades relacionadas às salas heterogéneas, reconhecendo os potenciais impactos da interação social na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Relativamente à estrutura do relatório, este está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo, aborda o contexto onde foi realizado o estágio da PPS II, detalhando a localização da organização, a sua estrutura organizacional, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças da sala do jogo dramático e as suas famílias.

No segundo capítulo, são apresentadas as intencionalidades educativas que nortearam a minha prática durante a PPS II, considerando três principais eixos de atuação: as crianças da sala do jogo dramático, as suas famílias e a equipa educativa. Este processo de intervenção foi sistematizado e contínuo, sendo que a observação foi essencial para conhecer o grupo e as características individuais das crianças, e os registos permitiram a análise e a reflexão para um planeamento centrado no grupo.

O terceiro capítulo, é dedicado à Investigação em JI, um estudo caso de natureza qualitativa, com um total de 72 crianças compreendidas entre os 2 e os 6 anos de idade. O propósito desta investigação reside na compreensão das vantagens relacionadas à organização de grupos heterogéneos, evidenciando que, através da interação entre crianças, independentemente das suas idades, ocorre uma mútua aprendizagem. Este é composto pela revisão da literatura, o roteiro metodológico e ético que norteou a minha

pesquisa, e, por fim, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, destacando as contribuições significativas para a prática educativa em contextos semelhantes.

No quarto capítulo, teço uma reflexão sobre a construção da minha profissionalidade docente como Educadora de Infância, analisando o percurso percorrido nas duas PPS`s, explorando não só as aprendizagens adquiridas ao longo desse processo, como também os desafios inerentes a este. Por último, o quinto capítulo, é composto pelas considerações finais deste relatório, no qual estão sintetizados os principais pontos abordados, refletidas as contribuições do estudo e delineadas as possíveis direções futuras desta investigação e prática.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo apresenta a caracterização do contexto socioeducativo no qual realizei o estágio da PPS II estando dividido em cinco subcapítulos: o meio, o contexto socioeducativo, as crianças, as famílias das crianças, a equipa pedagógica e o ambiente educativo.

Uma prática educativa contextualizada permite ao educador entender as características sociais, culturais e económicas das crianças e das suas famílias, possibilitando desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes e criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo. O educador ao desenvolver projetos e atividades com as crianças que reflitam as suas próprias experiências e interesses permite que a criança amplie o seu conhecimento de mundo e se relacione melhor consigo e com o mundo que a rodeia

## **2.1. O meio e o contexto socioeducativo**

A organização socioeducativa onde foi realizada a PPS II está situada na freguesia de São Domingos de Rana, a nordeste do concelho de Cascais, em que a norte se confronta com o concelho de Sintra e a Este com o de Oeiras. É a 3ª maior freguesia e a mais populosa do concelho de Cascais, sendo que em 2017 atingiu cerca de 57.502 habitantes (INE, 2017). Nos últimos anos tem tido uma rede aceitável de equipamentos sociais tais como: biblioteca, centros de saúde, complexo desportivo, treze escolas e várias instituições de solidariedade social, no qual desenvolvem um trabalho significativo de intervenção sociocomunitária diversificada. Está inserida num contexto habitacional perto de muito comércio, indústria e serviços a uma distância que se pode fazer a pé com as crianças.

A organização socioeducativa em questão é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (Portaria n.º262/2011 de 31 de agosto), sendo direcionada para o apoio às famílias e às crianças dos três aos seis anos de idade.

A estrutura organizativa da organização socioeducativa é compreendida por quatro setores: o setor da primeira infância (SPI), o setor dos estabelecimentos de educação (SEE), o setor de intervenção sócio educativa (SISE) e o setor de serviços, programas e projetos (SSPP). Dentro do SEE, encontra-se a organização socioeducativa onde

realizei a PPS II, sendo que esta é a única organização que contempla apenas a educação pré-escolar (EPE), sendo constituída por dois pisos. No primeiro piso é compreendida por duas salas de atividades (Sala do Jogo Dramático e Sala das Intelectual), casas de banho para crianças e para adultos, um refeitório, uma copa, um gabinete de atendimento individualizado e um pátio amplo com diversos equipamentos infantis constituído por um lago com uma ponte, uma caixa de areia e uma área com música. O segundo piso é apenas constituído por uma sala de atividades (Sala das Expressões).

A organização socioeducativa organiza os tempos e os espaços através da escolha livre das salas de atividades, apoiando uma conceção da criança como sujeito ativo e através de uma aprendizagem por interação com os diferentes pares. As salas de atividades funcionam de forma autónoma, mas com grande articulação entre si, uma vez que as crianças escolhem na parte da manhã a sala em que querem estar implicando que a equipa pedagógica trabalhe com o conjunto das 72 crianças que o frequentam. Apesar desta rotatividade, cada sala tem um grupo de referência sendo que a mesma segue o critério da faixa etária. Isto significa que, na parte da manhã cada sala reúne-se e, em conjunto discute-se, com o grupo, quais são as cinco crianças que vão para uma sala e quais são as cinco que vão para a outra sala, permitindo que diariamente rodem, na totalidade, dez crianças por sala. Para além disso, é anotado o nome das crianças em cartões de registo, diariamente, permitindo que o educador analise e quantifique o número de vezes que as crianças vão para cada sala, permitindo um acompanhamento cuidadoso do processo de escolha e interação das crianças com os diferentes espaços de aprendizagem.

Neste contexto, são oferecidas três salas de atividades distintas, cada uma com enfoque específico nas áreas de conteúdo, cruciais para o desenvolvimento infantil: a Sala das Expressões, a Sala do Jogo Dramático e a Sala Intelectual. A Sala das Expressões é um espaço dedicado às atividades relacionadas à arte e à pintura, através de uma ampla gama de materiais artísticos, no qual as crianças são encorajadas a explorar a sua criatividade, expressando-se de forma singular através do desenho, pintura e modelagem. Na Sala do Jogo Dramático, o foco está na expressão dramática e teatro, no qual as crianças são convidadas a mergulhar no mundo da imaginação, criando narrativas, interpretando personagens e participando em jogos de faz-de-conta. E por fim, a Sala Intelectual, um espaço dedicado ao desenvolvimento das capacidades

matemáticas e linguísticas das crianças. Nesta sala, são oferecidas atividades educativas que estimulam o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a exploração da linguagem escrita e oral, através de jogos de leitura e escrita, promovendo a alfabetização e a comunicação eficiente. Relativamente ao horário de funcionamento, a organização socioeducativa encontra-se aberta das 7h30 às 18h.

Quanto ao projeto educativo, a primeira finalidade da organização socioeducativa rege-se por uma participação democrática e liberdade de escolha permitindo à criança integrar um sentido ético no seu quotidiano promovendo relações sociais, convivência, espírito de grupo e a liberdade de expressão, viabilizando uma aprendizagem por meio da cooperação e trabalho coletivo. A segunda finalidade definida é atribuída à importância das relações pedagógicas assumindo a qualidade das relações como fator fundamental no desenvolvimento da criança, tomando como ponto de partida o facto de a criança ser um ser com características individuais que deve ser valorizada promovendo o seu crescimento pessoal.

## **2.2. Equipa Educativa**

O contexto socioeducativo é constituído por três Educadoras de Infância (EI), três Auxiliares de Ação Educativa (AAE) e uma funcionária que apoia as refeições das crianças, sendo que uma das EI é coordenadora pedagógica. É importante salientar que, tendo a organização socioeducativa oferta de atividades extracurriculares, a equipa também é englobada por dois professores, sendo um professor de música e um professor de educação física.

Tal como foi proferido anteriormente, as crianças estão em constante contacto com as outras salas pelo que existe um trabalho colaborativo, cooperativo e um ambiente familiar nesta organização socioeducativa, no qual os adultos se apoiam muito uns nos outros, sendo fulcral para que todas as salas consigam ir ao encontro das necessidades das crianças. Prova disso, são as reuniões da equipa que são feitas semanalmente permitindo a troca de ideias, saberes e conhecimento provenientes da prática pedagógica permitindo uma reflexão pautada nas vivências, nas aprendizagens e nas ações. As relações existentes e as interações que se estabelecem entre os



membros da equipa baseiam-se numa forte comunicação e dinâmica entre membros, no qual existe pouca distinção do papel da EI e da AAE.

Relativamente à equipa da sala do Jogo Dramático, sala onde realizei a PPS II, constituída por uma EI e uma AAE, estão no exercício da função há vários anos sendo que este é apenas o segundo ano que trabalham em equipa. É de realçar o trabalho feito em parceria, no qual ambas participam das brincadeiras das crianças em vários momentos do dia, demonstram conhecer as particularidades do grupo, indo ao encontro das necessidades e interesses do mesmo valorizando as ideias e propostas das crianças.

### **2.3. Ambiente Educativo**

O ambiente educativo tem de permitir uma dinâmica contributiva, tanto na interação interna quanto na interação com outros sistemas que influenciam a educação das crianças, como as famílias, o meio social envolvente e a comunidade. O processo educativo deve ser perspectivado de forma integrada considerando que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem em interação com os outros e com o meio. A utilização integrada dos recursos do estabelecimento educativo e do meio social envolvente é importante para aprimorar oportunidades educativas nas crianças permitindo aproveitar as suas potencialidades e ultrapassar limitações, apoiando o trabalho dos adultos permitindo um desenvolvimento educativo mais amplo e diversificado.

A organização do ambiente educativo tem influência direta na forma como as crianças aprendem, na medida em que lhes oferece oportunidades de aprendizagem. Por essa razão, deve ser convidativo e desafiante permitindo facilitar interações com diferentes “redes de relação (móveis, materiais pedagógicos, rotinas das crianças, educador de infância, auxiliar de ação educativa, outras crianças e restante comunidade educativa)” permitindo um contexto que atribua significado e sentido no desenvolvimento e aprendizagem da criança (Lemos *et al*, 2015, p.313).

O ambiente educativo não se resume apenas ao espaço físico, mas por “diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão se apresentam como dinâmicos e em evolução” (Silva *et al*, 2016, p.21).

Esta capacidade relacional entre sistemas permite, segundo Portugal (2012), facilitar aprendizagens, oportunidades de descobertas e explorações, potenciar a autonomia e estabelecer relações sociais permitindo ir ao “encontro das necessidades de todos (crianças, famílias e educadores) (p. 12).

### **2.3.1 O espaço e os materiais**

Segundo Forneiro (1998), “o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” no qual devem dar a possibilidade de utilização (não só do espaço, mas também dos materiais) autónoma da criança (p.234).

A sala de atividades é constituída por um espaço bastante alargado, com luz natural, uma vez que uma das suas paredes é composta por janelas altas e largas, permitindo assim também a sua ventilação. Além disto, a sala está dividida em sete áreas distintas, sendo elas: i) Área da Biblioteca; ii) Área do Teatro, iii) Área da Casinha, iv) Área dos Jogos de Mesa; v) Área das Descobertas; vi) Área dos Registos, e por fim, vii) Área dos Jogos de Chão. Cada uma destas áreas tem um cartaz composto por uma fotografia do grupo a realizar a ação correspondente e o número de elementos (em formato de bolinhas pretas), permitindo à criança o reconhecimento quanto à atividade de que se trata.

Relativamente à **Área da Biblioteca**, esta é constituída por um tapete, uma cómoda que contém vários livros infantis de diversos temas desde a higiene, alimentação, vestimenta, diferentes tipos de animais, os seus revestimentos e habitats, diversidade familiar e histórias, e um painel composto pelo o mapa das presenças<sup>1</sup>, o

---

<sup>1</sup> Mapa onde as crianças assinalavam com uma caneta a sua presença.

mapa do amigo do dia<sup>2</sup>, a agenda<sup>3</sup>, o plano do dia<sup>4</sup>, o mapa do tempo<sup>5</sup> e as regras da sala<sup>6</sup>.

No que concerne à **Área do Teatro**, esta é constituída por um palco, por um baú que contém diversas roupas e objetos e por um armário aberto que também era composto por roupas de diferentes categorias tais como: profissões, animais, família real, super-heróis, entre outros. Para além disso, esta área tem um espelho, um fantocheiro e é formada por duas prateleiras, no qual uma tem fantoches de dedo e a outra fantoches de sombra. Relativamente ao cenário este era modificado consoante os projetos de teatro existentes.

Junto à área do teatro, encontra-se a **Área da Casinha**, constituída por três grandes subáreas. A primeira é composta pela lojinha que contém várias caixas de plástico onde as crianças guardam as embalagens de diversos alimentos, como por exemplo, a garrafa de azeite, a caixa de ovos, a embalagem do leite, o frasco de iogurte líquido, entre outros, um computador e uma caixa registadora, permitindo à criança recriar situações de compra e venda de objetos. A segunda subárea é composta por um puff retangular e uma cama com nenucos, no qual as crianças recriam situações de cuidado ou brincadeiras denominadas de “pais e mães”. Por fim a última subárea é constituída por uma mesa redonda, quatro cadeiras, uma bancada com o forno, o fogão, o lava-loiças, a máquina de lavar a roupa e a máquina de lavar a loiça, e duas caixas de plástico firme devidamente identificadas com fotografias, no qual uma corresponde para a colocação da loiça, como os pratos, talheres, tachos, entre outros, e a outra corresponde aos alimentos.

A **Área dos Jogos de Mesa** é composta por diferentes tipos de puzzles, jogos e blocos categorizados com diferentes cores, por uma mesa redonda e seis cadeiras. Mesmo ao lado, encontra-se a **Área das Descobertas** constituída por um lavatório, uma mesa retangular e as quatro respetivas cadeiras, tendo como materiais a massa de cor,

---

<sup>2</sup> Mapa no qual as crianças assinalavam, com uma bola, o amigo do dia.

<sup>3</sup> Tabela no qual mostrava as atividades recorrentes ao longo da semana, nomeadamente, os dias de educação física, música e os dias que foram definidos em conjunto para determinados temas de atividades como “dança e movimento” e “pinturas”.

<sup>4</sup> Plano do dia mostra as propostas das crianças, permitindo no final do dia, perceber se essa proposta foi ou não realizada.

<sup>5</sup> Mapa no qual as crianças assinalavam o estado do tempo diariamente.

<sup>6</sup> As regras sala que foram elaboradas pelas crianças como “arrumar os brinquedos”, “não cuspir”, “não correr”, “não bater nos amigos”.

arroz colorido, tampas, palhinhas, caricas, rolhas, recipientes de diferentes tamanhos e formatos e formas translúcidas coladas na janela.

Quanto à **Área dos Jogos de Chão** é composta por uma estante dividida em seis compartimentos, sendo que cada compartimento corresponde a uma categoria: i) animais; ii) legos; iii) carros; iv) blocos de madeira; v) jogo de encaixe triangular e vi) dois camiões, para além disso é composta por um tapete grande tendo o desenho das estradas e da floresta. Por fim, mesmo em frente à área dos jogos de chão encontra-se a **Área dos Registos** constituída por duas mesas retangulares e oito cadeiras. Nesta área as crianças fazem os registos de fim de semana e atividades relacionadas com as artes plásticas.

### **2.3.2. O tempo**

A rotina da sala do jogo dramático é organizada de forma a incluir tempos de trabalho individual ou em grupo, de refeições, higiene, de brincadeira e de partilha, exigindo, portanto, uma grande flexibilidade, estando permanentemente em construção e organização oferecendo à criança segurança e previsibilidade, no entanto aberta a imprevistos. Assim sendo, é fundamental caracterizar um dia tipo neste contexto.

Das **7h30** às **9h30**, é realizado o acolhimento das crianças na sala do jogo dramático, sendo que às **8h30** as crianças das salas intelectual e expressões são encaminhadas para as respetivas salas. As crianças da sala do jogo dramático à medida que vão chegando à organização assinalam a sua presença no mapa das presenças.

Por volta das **9h30** a educadora cooperante chega à organização socioeducativa e dá-se o início da atividade letiva, no qual o grupo se reúne em roda cantando a canção do bom dia. De seguida é feita a escolha do amigo do dia e do preenchimento da tabela do estado do tempo. Após este momento existe uma conversa com o grupo que consiste na partilha de ideias, de opiniões, de situações que queiram partilhar com os restantes colegas. Às **9h45** é realizada a mudança de crianças entre salas, ou seja, a “escolha”. Quando as crianças das salas intelectual e expressões chegam à sala, a educadora medeia uma conversa entre todos para a realização do plano do dia permitindo a escuta das propostas das crianças.

Das **9h45** às **11h20** é feita a escolha das áreas, atividades propostas pelas crianças ou educadora cooperante ou a continuação de projetos que estejam a decorrer. Às **11h20** o grupo arruma a sala, senta-se em roda para falar um pouco sobre os acontecimentos da manhã e de seguida as crianças da sala do jogo dramático vão realizar a sua higiene. Às **11h30** as crianças dirigem-se para o refeitório para almoçar.

Das **12h30** às **14h30**, após o almoço algumas crianças da sala do jogo dramático dirigem-se para a sala para realizar a sesta. As restantes crianças juntam-se às crianças da sala intelectual e caso não esteja a chover vão para o pátio. Depois da sesta todas as crianças da sala do jogo dramático juntam-se em grande roda para conversar acerca da manhã, do que foi ou não foi realizado e para a leitura de uma história. Às **15h** as crianças vão para o refeitório para lanche e às **15h30** dirigem-se de novo para a sala de atividades, no qual escolhem as áreas que querem brincar até aos encarregados de educação chegarem. Às **17h** a educadora cooperante sai e as crianças que ainda se encontram na organização ficam com uma auxiliar de ação educativa até às **19h**, até aos familiares chegarem.

Apesar da descrição acima referida ser um dia tipo, existem algumas exceções devido às atividades extracurriculares tais como: à segunda-feira e quarta-feira as crianças da sala do jogo dramático têm educação física às **11h** pelo que neste dia não existe “escolha”, e à quinta-feira têm música da parte da tarde, às **15h**.

#### **2.4. O grupo da sala do Jogo Dramático**

Compreender cada criança é fundamental para garantir que as suas características pessoais, culturais e saberes sejam respeitados, apoiando a maneira como se relacionam com os outros, com o meio social e físico.

O grupo da sala do jogo dramático é constituído por 23 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade. Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa e existem 2 crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Uma já está sinalizada com necessidades específicas do desenvolvimento motor e cognitivo e a outra para possibilidade de transtorno do espectro do autismo. Quanto às famílias, grande parte pertence a classes médias/baixas pelas suas profissões/grau académico.

A maior parte do grupo já frequentava a organização socioeducativa, sendo que cinco crianças do grupo transitaram de outras organizações educativas e duas crianças integram o JI pela primeira vez. Relativamente à sesta, todas as crianças demonstram a necessidade de dormir à exceção de duas, e grande parte necessita de objetos de conforto<sup>7</sup> (chucha, fralda, peluches). Estes objetos de conforto não são apenas utilizados nesta situação, mas também na hora do acolhimento<sup>8</sup>.

No que diz respeito à higiene, todas as crianças vão à casa de banho sem necessitar da ajuda do adulto à exceção de uma criança que utiliza fralda o dia todo. Para além disso, três crianças utilizam fralda apenas no momento da sesta. Relativamente à alimentação, muitas crianças apresentam dificuldades em comer os sólidos e a sopa com couves, demonstrando seletividade nos alimentos. Grande parte do grupo utiliza as mãos como forma de explorar os alimentos e de empurrar a comida para o garfo para levar a comida à boca. No domínio da linguagem, uma grande parte do grupo está em processo de apropriação da língua oral comunicando-se principalmente por frases simples, por outro lado, uma pequena parte do grupo já tem um vocabulário bastante alargado, sendo capazes de responder a questões dentro de um contexto e manter uma conversa.

O grupo caracteriza-se por ser curioso, participativo e interessado principalmente com atividades em que exploram com o corpo e as sensações, e existe constante estabelecimento de interações entre criança-criança e criança-adulto. É de destacar que, em muitos momentos, existe uma preferência de algumas crianças por outras uma vez que na hora da escolha das salas ou na escolha das áreas dentro da sala de atividades essas crianças têm sempre a mesma inclinação.

Relativamente às interações entre pares grande parte do grupo brinca com os seus pares, no entanto existem algumas brincadeiras que são realizadas sozinhas. Quanto à relação criança-adulto, são bastante frequentes, seja com a educadora cooperante, com a auxiliar ou comigo, no qual existiu partilha de novas descobertas,

---

<sup>7</sup> Está na hora da sesta. Sento-me junto ao K. L. entra na sala, depois de ter acabado de comer e pergunta-me: - Ana a minha chucha e o meu bebé? Respondo: - o teu nenuco está no teu cacifo, vai lá buscar enquanto eu vou buscar a tua chucha (Nota de campo N° 29).

<sup>8</sup> B. chega à escola no colo da mãe com a chucha na boca e o seu "boteco"- nome do peluche (Nota de campo N° 13).

V. chega à escola com o pai, de mão dada. Entra na sala com a chucha na boca e com a sua fraldinha (Nota de campo N° 79).

aprendizagens, questionamentos, brincadeiras ou pedidos de auxílio. Assim sendo, em termos de autonomia, é um grupo que precisa de atenção alargada por parte do adulto uma vez que necessita de auxílio nas refeições, apoio na ida à casa de banho, na arrumação dos materiais da sala de atividades, nos cuidados de higiene, nos momentos de escolha das áreas e nos momentos de resolução de conflitos, os quais, muitas vezes, o adulto tinha que mediar.

No que concerne aos interesses do grupo, as áreas mais escolhidas é a área do faz-de-conta, onde se pode observar brincadeiras como “*aos pais e às mães*” e “*a lojinha*”, que são realizadas por duas ou mais crianças, brincando em cooperação, bem como a área dos jogos de chão, em que as crianças brincam principalmente com os carros, animais e legos. É de realçar que a pintura também é um dos grandes interesses do grupo.

Foi realizado um Portfólio de uma criança da sala do Jogo Dramático (Anexo F), que retrata, de forma detalhada e significativa, a sua jornada de aprendizagem e desenvolvimento ao longo de quatro meses. Este portfólio abrange uma variedade de áreas e experiências que contribuem para o crescimento integral da criança. São apresentados exemplos concretos e evidências do envolvimento da F. em atividades e as suas competências sociais e emocionais, evidenciando a capacidade de interagir com os colegas.

## **2.5. As famílias das crianças da sala do Jogo Dramático**

No que respeita às famílias da sala do Jogo Dramático, a presente caracterização baseia-se em conversas informais com a educadora cooperante bem como a recolha de informação através das fichas de inscrição das crianças.

A maioria das crianças do grupo provêm de famílias nucleares compostas por pai, mãe e irmãos, sendo que alguns frequentam ou o mesmo agrupamento ou a mesma instituição. Quanto ao número de irmãos, 59% das crianças têm irmãos, sendo que 38% têm irmãos mais velhos e 62% tem irmãos mais novos. Apenas um dos irmãos de uma das crianças frequenta o mesmo estabelecimento de ensino, no entanto 38% tem irmãos que frequentam o mesmo agrupamento escolar. Além disso, uma das informações

recolhidas está relacionada com a nacionalidade dos pais, sendo que duas crianças têm um dos pais de nacionalidade brasileira.

Através da informação recolhida através das fichas, foi possível constatar a diversidade de profissões dos familiares, sendo que correspondem a classes sociais médias/baixas. Quanto ao contacto destes com a equipa educativa, é um contacto diário. Seja no momento do acolhimento, seja na saída, as famílias são convidadas a participar no quotidiano escolar<sup>9</sup> permitindo a constante comunicação e parceria, podem entrar na sala de atividades possibilitando observar as atividades que são desenvolvidas no dia-a-dia seja através de fotos ou trabalhos realizados pelas crianças, viabilizando um acompanhamento mais próximo.

Uma vez caracterizado todo o contexto onde realizei a PPS II, passo às intencionalidades educativas elaboradas através das minhas observações do grupo.

---

<sup>9</sup> A mãe do N. veio fazer um bolo de castanhas devido ao dia de S. Martinho.



### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " | | | "

O presente capítulo evidencia as intencionalidades educativas que orientaram a minha prática ao longo da PPS II e a avaliação das mesmas, tendo em conta três grandes eixos de atuação: as crianças, as famílias e a equipa educativa.

### **3.1. INTENCIONALIDADES PARA A AÇÃO**

A intencionalidade é uma dimensão essencial da prática pedagógica, que deve ser guiada pela reflexão crítica sobre o sentido e as finalidades da educação. Para Nóvoa (2007), a intencionalidade da ação educativa implica “pensar a educação como uma prática cultural, em que cada ação deve ser pensada em função da construção de significados e da formação dos sujeitos” (p.29).

Para Silva *et al* (2016), a ação de um educador é conduzida por intencionalidades com a finalidade de orientar a prática de forma consciente e deliberada de modo a possibilitar a construção de conhecimentos significativos pelas crianças. Nesse sentido, torna-se fundamental uma reflexão crítica das estratégias e práticas pedagógicas implicando uma observação, planeamento, ação e avaliação de acordo com o contexto e realidade tais como as características de cada criança, do grupo e do contexto onde estas se inserem.

#### **3.1.1. Intencionalidades com as crianças**

Relativamente às intenções que delineei com as crianças e tendo como base a caracterização do grupo da sala do jogo dramático e o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, defini quatro intencionalidades para a ação: i) o desenvolvimento de relações positivas com as crianças; ii) promoção de momentos de descoberta e exploração; iii) a partilha e a cooperação fomentando a participação ativa das crianças e iv) o fomento às brincadeiras.

Desde o início da PPS II que privilegiei **o desenvolvimento de relações afetivas positivas com as crianças, tendo por base o respeito, o cuidado e o afeto,**

**estabelecendo uma relação de confiança e de proximidade**<sup>10</sup>. Este ponto é crucial para o trabalho de um educador de infância e no qual procurei trabalhar desde o início, uma vez que é através de uma relação sólida de qualidade que um educador pode agir em conformidade com as necessidades e interesses individuais das crianças.

A observação e a escuta das crianças foram estratégias pedagógicas que me ajudaram a ficar mais desperta para os interesses e necessidades do grupo, permitindo-me focalizar nos processos de construção de significado. Para Gonçalves (2019), o educador deve “pegar nas palavras, nas emoções das crianças e intensificá-las, potencializá-las”, e através disso agir e refletir para construir um espaço que respeite os direitos e as necessidades de cada criança (p.36).

Tendo em conta as estratégias pedagógicas consegui planear e agir, **promovendo momentos de descoberta e exploração**. A criança é a protagonista da sua aprendizagem e é através de um contexto rico e diversificado que promova a ação e a exploração por intermédio de diferentes atividades, que a criança poderá aprender e desenvolver-se, envolvendo-se na “realização de escolhas, tomada de decisões e resolução de problemas com crescente autoconfiança” (Carvalho e Benites, 2019, p. 19). Por essa razão foram realizadas diversas atividades que foram ao encontro dos interesses que o grupo demonstrava.

Tendo em atenção a prática metodológica que se rege a instituição e dando continuidade à mesma, também acreditei ser importante **o incentivo da partilha e da cooperação fomentando a participação ativa das crianças**, através do “Mapa do amigo do dia”, do “Mapa da escolha”, da “Agenda semanal” (a partir do qual o grupo define o plano da semana, através de propostas feitas por elas ou através de sugestões dadas pelo educador). Nestas conversas diárias as crianças discutem sobre “o que querem fazer”, “Como querem fazer”, “Com quem querem fazer”, o que se configura como um exercício de escolha, liberdade de expressão e participação. Isto requer uma perspetiva paradigmática envolvendo adultos e crianças em ações e processos colaborativos, valorizando os conhecimentos e linguagens de cada um, assumindo a

---

<sup>10</sup> Em roda grande falamos sobre o pai natal vir à escola. de imediato F. arregala os olhos. A educadora apercebeu-se e disse: - F. o pai natal pode vir à nossa escolar ter com os outros meninos, e tu podes ficar o tempo todo ao meu colo, para não teres medo está bem? F. abana a cabeça afirmamente. Passado alguns minutos, F. pergunta-me: - Ana posso ir para o teu colo. E eu respondo: - Podes claro. (Nota de campo N°78)

participação como uma premissa fundamental no qual as estratégias de intervenção sejam definidas de forma compartilhada e negociadas com todos os envolvidos promovendo práticas sociais significativas e vivenciadas para todos os atores sociais (Fernandes & Tomás, 2013).

Por fim, a última intenção definida na minha ação na PPS II foi privilegiar o brincar, uma vez que é a partir deste que a criança explora o mundo ao seu redor, experimenta novas situações, desenvolve a criatividade e a imaginação e desenvolve a cooperação e comunicação, as quais estão relacionadas com o tema em estudo, no entanto, é papel do educador criar espaços e oportunidades de aprendizagem (Fonseca, 2014).

### **3.1.2. Intencionalidade com as famílias**

De acordo com a UNESCO (2016), o envolvimento da família na educação é um fator importante para o sucesso acadêmico das crianças, bem como para o desenvolvimento social e emocional. A pesquisa indica que a colaboração entre escola e família pode melhorar o desempenho acadêmico, a frequência escolar, a participação e a autoestima da criança (Epstein, 2001).

A colaboração entre escola-família deve ser vista como uma parceria igualitária, onde ambos os lados contribuem para o desenvolvimento da criança. A participação dos pais na vida escolar das crianças pode ajudá-las a sentirem-se mais seguras e confiantes, para além de permitir que os educadores compreendam melhor as necessidades, potencialidades e interesses individuais da criança (UNESCO, 2016). É importante que esta relação seja baseada na comunicação aberta e transparente, no qual os educadores devem estar disponíveis para discutir questões e envolver as famílias no processo educacional, valorizando a experiência e o conhecimento dos pais, bem como a diversidade cultural e socioeconómica da família, e os pais devem estar abertos a ouvir sugestões dos educadores e participar ativamente na vida escolar da criança.

No que respeita às famílias, delineei primeiramente, estabelecer **uma relação de confiança, respeito e cooperação**, uma vez que considero a família como uma parceira no processo educativo da criança, sendo que todos formamos uma equipa com

o propósito de proporcionar ambientes de qualidade para que a criança tenha um desenvolvimento holístico. Para Fierres (2016) a família é quem conhece melhor a criança, conhece os seus hábitos, interesses e necessidades e, portanto, é “detentora de informação preciosa” para os educadores, que podem utilizar esse conhecimento e intervir com qualidade mediante uma parceria (p.13).

Para além disso, também priorizei **a partilha de informações**, uma vez que “a comunicação entre a família e a escola deve ser uma comunicação caracterizada pela procura de um sentido comum, respeito mútuo e desejo de negociar com todos os membros da comunidade educativa” (Carvalho, 2000, p.21).

### **3.1.3. Intencionalidades com a equipa educativa**

A escola não é feita de uma pessoa, é composta por várias que a compõem tornando-a como uma estrutura de oportunidades para todos os indivíduos. A ação docente deve-se reger através de práticas colaborativas de forma a permitir o enriquecimento mútuo mediante discussões e reflexões conjuntas, possibilitando a diversificação de ideias, conhecimento pedagógico e o apoio entre os diversos elementos da equipa, permitindo o desenvolvimento de confiança. Assim sendo, uma cultura docente colaborativa deve propiciar um ambiente de confiança onde é valorizada a construção partilhada dos profissionais, permitindo “tomar a tarefa educativa mais ampla e abrangente, assegurando que os docentes beneficiem com as suas experiências e com as dos outros” (Canha, 2019, p.42).

A minha principal intenção com a equipa educativa foi **estabelecer uma relação positiva com base no diálogo, na cooperação e na colaboração**. Desde o primeiro dia que tive perante a equipa uma atitude de compromisso e respeito para com a mesma, tendo procurado estabelecer um bom diálogo tanto com a educadora cooperante como com a auxiliar de ação educativa, no qual foram tomadas decisões acerca das planificações de atividades e sobre a observação das crianças e a interpretação dos registos. Para além disto escutei e observei sempre com muita atenção como é que a equipa educativa trabalhava com as crianças e a dinâmica existente entre equipa, tirando partido das suas experiências e saberes.

Foi importante desde o início estabelecer uma **relação de confiança e entreaajuda**, mostrando-me completamente disponível para aprender, partilhando com a equipa as minhas conquistas, mas também os meus medos, receios e inseguranças, o que me permitiu traçar a forma como vejo a educação, delineando a minha construção identitária enquanto futura profissional.

### **3.2. PROCESSO DE INTERVENÇÃO DA PPS II**

Uma intervenção pedagógica de qualidade é aquela que é centrada na criança através de uma abordagem integradora que respeite as suas características individuais, interesses e necessidades tendo em conta o seu contexto sociocultural. Este processo é sistemático e contínuo que envolve a observação, registo, documentação, planeamento e avaliação (Silva *et al*, 2016). Dessa forma, o processo de intervenção na PPS II foi delineado pelas intenções definidas anteriormente em relação às crianças, à equipa educativa e às famílias.

É impreterível fazer uma avaliação deste *caminho* traçado demonstrando ações, planeamentos e avaliações realizadas ao longo da intervenção. Uma avaliação sistemática permite ao educador identificar novas intencionalidades educativas e avaliar a sua eficácia na promoção do desenvolvimento holístico das crianças encarando a avaliação como uma ferramenta crítica como processo de autoconhecimento (Alarcão, 1996; Nóvoa, 1992).

É de frisar que durante este processo, a observação esteve sempre presente sendo indispensável para qualquer ação pedagógica uma vez que permite conhecer o grupo e as características individuais de cada criança possibilitando uma (re)construção e adaptação da prática pedagógica (Formosinho & Ferreira, 2011). No entanto, não basta apenas observar, é importante fazer o registo dessas observações em notas de campo (conforme Anexo J), viabilizando a análise e posterior reflexão de modo a possibilitar um planeamento centrado no grupo.

Relativamente às intencionalidades com as crianças, no que diz respeito à primeira intenção, o desenvolvimento de relações afetivas positivas, procurei estabelecer uma relação próxima com o grupo e com cada criança individualmente através de trocas de carinho, afeto, partilha de brincadeiras, conquistas, descobertas,

apoiando a criança nos vários momentos do cotidiano permitindo que se sentissem seguras e confiassem em mim. Tal como Brazelton & Standley (2006) afirmam, “as crianças precisam de cuidados sensíveis e afetivos para poderem formar capacidades de confiança, empatia e solidariedade” (p. 27), estas interações permitem à criança “compreender os sentimentos de outra pessoa e de se importar com o que ela sente” (p.32).

Estamos em roda. F. sai da roda e senta-se do meu lado esquerdo. Pega na minha mão e junta-a à sua mão. Encosta a sua cabeça no meu ombro (Nota de Campo Nº 24).

No que toca à segunda intenção para com as crianças, procurei propor atividades que fossem ao encontro do grupo, de acordo com os seus interesses e necessidades. Fui observando que o grupo gostava de tocar nos objetos, sentir, cheirar, vivenciar experiências com todo o corpo. A seguinte nota de campo refere-se a uma das atividades propostas ao grupo que consistia na exploração livre da “massa mágica”, e descreve a reação de uma das crianças do grupo.

K. coloca a sua mão no recipiente com massa mágica. Retira a mão e fica a observá-la. Coloca a outra mão e retira-a novamente, observando-a. De seguida coloca as duas no alguidar e retira-as, fecha e abre as mãos e esfrega os dedos (Nota de campo Nº 110).

Interligada também a esta intencionalidade e a uma educação participativa, está a terceira intencionalidade referente à partilha e cooperação no qual procurei que as crianças partilhassem em diversos momentos do dia conhecimento, descobertas, aprendizagem através do diálogo, do toque, de sugestões de propostas seja através da relação adulto-criança ou entre pares. A nota de campo a seguir trata uma conversa realizada em roda no qual discute-se sobre o que o grupo gostaria de fazer na parte da manhã.

Estamos em roda e pergunto o que é que querem fazer hoje. A S. diz:

- Quero ir para a sala intelectual.
- Eu também quero – responde a B.
- Eu quero ficar na sala, quero ir para o teatro.  
– diz o N.
- E vais para o teatro fazer o quê? – pergunto.
- Batman e brincar aos super-heróis. –  
responde o N.

(Nota de campo Nº 62)

A última intenção referente às crianças é privilegiar o brincar, uma vez que este desempenha um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança pois é através deste que as crianças se expressam. A escola deve ser um lugar onde as crianças possam brincar livremente, sendo a aprendizagem uma consequência natural deste brincar, permitindo que elas expressem emoções e fantasias, desenvolvam criatividade e imaginação, bem como se apropriem das regras sociais, permitindo a construção da identidade pessoal e social através do conhecimento de si própria e dos outros (Pacheco, 2012; Santos, 1993; Silva *et al*, 2016).

No que concerne às famílias, considero que as intencionalidades foram conseguidas, uma vez que procurei comunicar diariamente com as mesmas permitindo a troca de informação. No entanto sinto que devia ter integrado a família nas minhas planificações ou ter tentado integrá-las na minha prática. De acordo com alguns autores, a relação família e escola é uma parceria que deve ser estabelecida desde o início do processo educativo, no qual ambas as partes têm um papel ativo e complementar, envolvendo partilha de saberes e de experiências e de responsabilidades permitindo a construção de uma educação de qualidade e a promoção do sucesso educativo das crianças (Silva *et al*, 2016; Santos, 2004; Ferreira 2009).

A B. e a sua mãe chegam à escola. A sua mãe de imediato diz:

- Bom dia Ana. Foi você que desenhou o unicórnio ontem?
- Fui sim.
- Ela adorou! Estava muito contente. E só me falava que a Ana tinha feito um unicórnio e que tinha estado no teatro a brincar.
- A B. é que pediu que fosse um unicórnio, e assim o fiz.
- Vais agora ao colinho da Ana, sim?



- Sim, anda B.

(Nota de Campo Nº 44)

Por último as intenções definidas com a equipa educativa, posso afirmar que estabeleci uma relação profissional tanto com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, assim como com a restante equipa da organização, tendo por base a confiança e o trabalho de equipa. A educadora cooperante compartilhava diariamente informações sobre as características das crianças, das suas famílias e estratégias que utilizava na prática, dando abertura para sugestões, opiniões e possíveis dúvidas.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo aborda a problemática emergente da PPS II: Salas Heterogêneas, Interação e Aprendizagem numa organização socioeducativa com três salas de Jardim de Infância. Abaixo apresento a problemática da investigação e os seus objetivos. A seguir, de forma a aprofundar a temática apresentarei a fundamentação teórica tendo por base literatura relacionada com a investigação, o roteiro ético e metodológico e por fim, a apresentação e discussão dos dados obtidos.

#### **4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática**

Ao longo da PPS II fui-me deparando com inúmeras interações entre crianças de diferentes salas e com diferentes faixas etárias devido à forma como é organizado o tempo e o espaço na organização socioeducativa. Deste modo, a problemática emerge da observação da riqueza dessas interações diárias, a partir das quais questioneei:

1. De que forma a interação entre crianças de diferentes faixas etárias contribui para o desenvolvimento holístico?
2. Como é que os educadores de infância percebem estas interações?
3. Que estratégias utiliza o educador para promover estas interações?

Segundo Vygotsky (1988), a interação social é fundamental na construção do conhecimento e na formação de conceitos, sendo um fator facilitador para o desenvolvimento da criança. Também Ferreira (2007) destaca a importância da aprendizagem colaborativa e da interação em ambientes virtuais de aprendizagem, já que esses espaços possibilitam a troca de experiências entre indivíduos de diferentes idades e níveis de conhecimento.

Considero esta problemática pertinente no sentido em que um contexto constituído por crianças dos 2 aos 6 anos de idade é um contexto rico de saberes, de conhecimento, de experiências, de descobertas, onde cada criança tem a sua própria individualidade, com necessidades e interesses próprios. Deste modo, defini como objetivos da investigação: i) conhecer a perspetiva dos educadores de infância em relação à organização em grupos heterogêneos; e ii) identificar estratégias pedagógicas para a promoção destas mesmas interações, a fim de compreender os benefícios e os desafios inerentes ao trabalho com grupos heterogêneos na educação de infância.

## **4.2. Revisão da Literatura**

### **4.2.1. Grupos Heterogêneos em Educação Pré-escolar**

A organização das crianças em grupos heterogêneos em contexto educativo tem sido objeto de estudo de vários autores. O conceito de heterogeneidade foi introduzido por Horace Mann, secretário da educação de Massachusetts, em 1843, com o objetivo de oferecer uma educação focada nas necessidades individuais de cada criança, ao invés dos métodos padronizados que eram utilizados. Esta prática tinha a intenção de considerar as características individuais de cada criança através de uma prática apoiada na diferenciação pedagógica, em oposição das necessidades do grupo como um todo (McClellan & Kinsey, 1997).

Segundo Nye et al. (1995, citado por McClellan & Kinsey, 1997) os grupos heterogêneos é a:

practice of grouping children of more than one age and ability level (usually three age levels) together with a goal of maximizing teaching practices involving interaction, experiential learning, and fluid, flexible small group participation among children so that they experience a continuous progression of learning (cognitive and social) in keeping with their individual rate of knowledge and skill acquisition within an environment which prohibits artificial and arbitrary points which benchmark failure such as retention during the primary years (p. 4).

Para Katz (1990), os grupos heterogêneos em termos de idade são grupos que apresentam pelo menos um ano de diferença e intitulada como grupos mistos destacando a importância de práticas conduzidas através da interação e cooperação entre crianças de diferentes idades e competências na aprendizagem e desenvolvimento. Porém Hora (2019), afirma que esta tipologia grupal é “pulling and grouping students from different levels together rather than only putting students of the same ability level together” (p. 5).

O modelo pedagógico de Reggio Emilia, apesar de não abordar diretamente as salas heterogêneas, enfoca a criança como construtora do seu conhecimento sustentada pelas interações e relações que estabelece com os outros. Neste modelo a colaboração é a base, e a escola como um lugar de partilha de vidas e múltiplas relações. As interações entre crianças de diferentes idades permitem múltiplas perspectivas e reciprocidade relacional fundamentais para o “sentido de pertença,

solidariedade (...) [fazendo] emergir as diferenças essenciais aos processos de negociação e partilha” (Lino, 2013, p. 119)

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o Movimento da Escola Moderna (MEM) também abordam os grupos heterogêneos em termos etários e salientam as suas vantagens para o desenvolvimento holístico das crianças. As OCEPE destacam a importância de considerar a diversidade e a individualidade de cada criança afirmando que o educador deve “acentuar a diversidade e enriquecer as interações de um grupo proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem” (Silva *et al.*, 2016, p.24).

Folque (2014), afirma que, no MEM, a composição dos grupos consiste em reunir crianças com idades e capacidades distintas, com o propósito de enriquecer a aprendizagem tanto social quanto cognitiva. Esta abordagem visa criar um ambiente de aprendizagem que vai além das competências individuais da criança, oferecendo atividades que possam ser realizadas com o auxílio das outras crianças e do educador permitindo a criança construir saberes com os outros, apoiando não numa valorização da “criança em si, mas as relações que ela estabelece com os outros como elemento central da aprendizagem” (Andrade & Pintassilgo, 2019, p.172).

Machado (2013), na sua tese também discute a heterogeneidade das turmas em escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Pré-Escolar em Portugal, onde a presença de alunos de diferentes anos de escolaridade é uma característica comum. A autora observa que a heterogeneidade tem aumentado nas turmas, apesar de muitos professores possuírem opiniões negativas sobre a inclusão de alunos de diferentes faixas etárias no mesmo grupo. No entanto, destaca e enfatiza a importância dessas composições heterogêneas na promoção de um processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Assim sendo, tal como é referido anteriormente, este termo “heterogeneidade” está intimamente relacionado com outros três conceitos: desenvolvimento, aprendizagem e interação. Por essa razão torna-se fulcral clarificar esses conceitos de forma a melhor compreender como é que a heterogeneidade influencia as outras vertentes.

#### 4.2.2. Desenvolvimento e Aprendizagem em Interação com os *outros*

O desenvolvimento humano é considerado como o resultado de diversas influências, fatores e causas que estão interligados. Este não ocorre de forma linear, sendo o resultado de um sistema complexo de interações “entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva *et al*, 2016, p. 8).

A estreita relação entre desenvolvimento e aprendizagem nem sempre foi compreendida dessa forma. Para Vigotsky (2001) todo o processo de “aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (p.115). Esta visão demonstra que estas duas vertentes são indissociáveis no qual a aprendizagem é um processo social complexo e necessário ao processo de desenvolvimento (Fontes & Freixo, 2004; Silva *et al*, 2016; Portugal, 2008).

Goés (2000), afirma que a origem do que uma pessoa é capaz de fazer são as relações sociais. Isto significa que a aprendizagem e o desenvolvimento são influenciados pelos diferentes contextos e pelas interações<sup>11</sup> que a criança estabelece com os *outros*. Desta forma a aprendizagem é vista como algo cultural, que ocorre primeiramente em relação com os outros e só depois em relação a si mesmo, ou seja, a aprendizagem precede e provoca o desenvolvimento do sujeito, tal como Bhering *et al* afirma, “o desenvolvimento humano caminha do plano social para o individual” (p. 77). Neste sentido, a criança é considerada um agente ativo no seu processo de desenvolvimento, sendo compartilhado por todas as pessoas que participam na vida dela. Esta perspetiva sociocultural enfatiza uma visão no qual a criança é produto de uma construção social formada por meio das relações que estabelece com os *outros* resultando de uma integração do meio social no qual está inserida e atua ativamente (Vigotsky, 1998, Silva *et al*, 2016; Ferreira, 2004; Duarte *et al*, 2017).

A aprendizagem e o desenvolvimento expressam-se através das interações e relações que as crianças vivenciam, sejam com outras crianças, sejam com adultos, apesar de só nos focarmos nas interações criança-criança. São estas interações que representam as dinâmicas sociais vivenciadas e o espaço onde absorvem os elementos culturais tais como: diretrizes, padrões, crenças e modos de existir e de se relacionar

---

<sup>11</sup> “Social interaction depends on the ability to coordinate attention with another person” (Hay, 2017, p.87)

com o mundo, desempenhando um papel fundamental na aprendizagem significativa, não apenas em termos sociais e afetivos, mas também cognitivos (Duarte *et al*, 2017; Lopes *et al*, 2003).

Associado aos termos acima referidos e à aprendizagem através da interação está o conceito *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) introduzida por Vigotsky (2001), que se refere à “distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial” da criança (p. 18). Por outras palavras, a ZDP é a distância entre o que a criança já consegue fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que a criança é capaz de fazer com o suporte do adulto ou de outra criança mais experiente (potencial de desenvolvimento).

As interações que as crianças estabelecem entre si permitem uma “troca sistémica de saberes” permitindo um enriquecimento de conhecimento e um leque vasto de experiências (Gomes, 2011, p.42). As crianças são *portadoras de cultura* (Ferreira, 2004, p.66), e é através de interações com os pares em que as crianças estão envolvidas em aprendizagens conjuntas e cooperativas<sup>12</sup>, que existe uma reformulação e aquisição do conhecimento tanto ao nível emocional, através da motivação no qual a criança ultrapassa desafios permitindo lidar com a frustração, ou a nível social por aprendizagem por debates e imitações resultando numa “compreensão partilhada e potencialmente de nível mais elevado” (Folque, 2014, p.97).

Tendo em conta o que foi apresentado e depois de ter sido explicada a relação entre os conceitos mencionados, é crucial estabelecer a sua relação com a presença de grupos compostos por crianças de diferentes faixas etárias. É incontestável que os jardins-de-infância oferecem um ambiente favorável ao desenvolvimento de interações, tornando-se relevante avaliar como essas interações têm um impacto positivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

#### **4.2.3. Vantagens dos grupos heterogéneos**

*O que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazê-lo sozinhas amanhã.*

*Vigotsky (citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 16)*

---

<sup>12</sup> “Cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos (...) procurando-se resultados positivos (...) para todos os elementos do grupo” (Fontes & Freixo, 2004, p. 26).

As salas do pré-escolar são salas de uma riqueza enorme devido à diversidade cultural existente, uma vez que são constituídas por indivíduos com diferentes experiências, gostos, interesses e perspectivas, resultando num ambiente rico e estimulante para a aprendizagem. Focalizando o olhar para as salas heterogêneas em termos etários, estas, segundo Katz (1998), apresentam “many potential benefits to both children and adults when children are mixed with others of different ages” ao nível social e cognitivo (p. 47).

A forma como tradicionalmente organizamos as crianças em grupos de mesma idade pode limitar as suas experiências e oportunidades de aprendizagem. A idade por si só não é um indicador preciso das capacidades e aquisições das crianças, verificando-se que os benefícios das salas heterogêneas, residem justamente nas diferenças entre as crianças, resultando num melhor desenvolvimento intelectual e social, otimizando, portanto, o potencial educativo do grupo, através da promoção de interações enriquecedoras entre crianças de diferentes idades (Katz, 1990; Teixeira *et al*, 2011).

As interações e relações que se estabelecem dentro de uma sala trazem muita riqueza firmada na diversidade das crianças, proporcionando uma variedade de experiências de aprendizagem através de trocas de ideias, de partilha de conhecimento, de resolução de conflitos, mediante uma aprendizagem cooperativa assente em valores “de solidariedade, de respeito [pelo outro], de aceitação da diferença” (Folque & Silva, 2016, p. 160), permitindo que as crianças tenham mais autoestima e confiança propiciando uma maior motivação para aprender (Folque & Silva, 2016; Bhering *et al*, 2002; Katz, 1990). Segundo Vala (2008), as crianças de diferentes faixas etárias ao interagirem umas com as outras através de uma participação ativa, e situadas na ZDP, apropriam-se e “dominam instrumentos<sup>13</sup> da sua cultura, que conduzem a construções partilhadas de significados” que conduzem ao seu desenvolvimento e aprendizagem (p. 42).

A nível social, esta abordagem permite criar um ambiente social diversificado e natural que espelha situações da vida real., permitindo o desenvolvimento de relacionamentos significativos, à medida que as crianças aprendem a interagir com outras crianças de diferentes idades, origens e competências, proporcionando

---

<sup>13</sup> Linguagem, conhecimento, informações, competências.



diferentes dinâmicas sociais. As crianças mais velhas aprendem competências de liderança adotando o papel de direcionar e organizar as brincadeiras exercendo ações instrutivas tornando-se em “tutoras da aprendizagem [dos seus] pares” (Bhering *et al*, 2002, p.79; Katz, 1990; Gray, 2011). Os estudos, também demonstram que as crianças mais velhas ao estarem emersas numa sala com crianças de idades distintas manifestam comportamentos de ajuda, de partilha, de cuidado, de cooperação e responsabilidade, atuando como modelos de comportamentos sociais, perante as crianças mais novas, aumentando a sua autoestima, uma vez que se sentem valorizadas e confiantes das suas capacidades, influenciando positivamente o processo de aprendizagem (Katz, 1990; Katz, 1998; McClellan & Kinsey, 1999; Teixeira *et al*, 2011).

Relativamente às crianças mais pequenas, estas têm a oportunidade de aprender com as competências da criança mais velha, sendo esta vista como modelos, interagindo de forma positiva e respeitosa. A criança mais pequena tem uma atenção mais individualizada da criança mais velha na base do cuidado e da empatia, permitindo promover, um sentimento de segurança e confiança. Isto leva a que estabeleça vínculos afetivos com os outros e internalize esses valores replicando-os nas suas interações sociais (Katz, 1990; Katz, 1998; McClellan & Kinsey, 1999; Teixeira *et al*, 2011).

A nível intelectual, no que toca às crianças mais velhas, estas ao interagirem com as mais novas, têm a oportunidade de reforçar e consolidar o seu próprio conhecimento, uma vez que precisam de explicar conceitos e partilhar informações de forma clara e compreensível, possibilitando uma reflexão e compreensão dos mesmos. Além disso, alguns autores afirmam que as crianças mudam o tom de voz, o vocabulário e as expressões faciais, desenvolvendo competências comunicativas (Katz, 1990; Katz, 1998; Gray, 2011), e são “inspired to engage in the creative and imaginative activities that they see among younger children” (Gray, 2011, p. 517).

Em relação às crianças mais pequenas, estas têm a possibilidade de se envolverem em atividades de maior complexidade, que talvez não pudessem iniciar por conta própria, facilitando a aquisição de novos conhecimentos através não só, do confronto de novas perspetivas, mas também por imitação<sup>14</sup>. Adicionalmente, esta

---

<sup>14</sup> Adotar o comportamento do grupo de pares é uma estratégia importante para a interação entre crianças mais novas (Hay, 2004).

interação gera novo vocabulário, uma vez que estão envolvidas em novas formas de linguagem, novas palavras e estruturas frásicas mais complexas, habilitando a criança para a incorporação nas suas próximas atividades (Katz, 1990; Katz, 1998; Gray, 2011).

Em suma, as crianças têm muito mais a aprender com aqueles que são mais velhos ou mais novos do que com os pares da mesma idade permitindo “learning skills, culturally relevant information, cultural routines, nurturance, and leadership” (Gray, 2011, p. 519), uma vez que, as crianças mais velhas possibilitam “scaffold the behavior of younger ones, so that the latter play within their zones of proximal development and thereby stretch their abilities to higher levels” (p. 518), e as crianças mais pequenas “learn by watching and listening to the older ones” (p. 518).

#### **4.2.4. Papel do Educador**

A educação de infância tem como um dos seus principais objetivos promover o desenvolvimento global das crianças, sendo o papel da escola o de “proporcionar uma aprendizagem que tenha um significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interação constante com a comunidade” (Folque, 2006, p. 6). Nesse sentido, e uma vez que as relações interpessoais têm um impacto significativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, torna-se impreterível clarificar o papel do educador.

O educador enquanto gestor do currículo<sup>15</sup> deve ser capaz de compreender a realidade das crianças e do meio social em que estão inseridas, buscando conhecer as suas vivências e experiências para construir um currículo que seja significativo e contextualizado. Nesse sentido, a atuação do educador como gestor do currículo deve estar pautada numa perspetiva crítica e reflexiva, através de uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios, encarando-a como “sujeito e agente do processo educativo”, buscando constantemente o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, através de um planeamento pedagógico coerente com as necessidades e interesses das crianças (Silva et al, 2016, p. 9).

---

<sup>15</sup> “conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo” (Silva et al, 2016, p. 106).

As OCEPE destacam a importância do papel do educador de infância enquanto facilitador da aprendizagem, salientando que este deve criar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante através da escuta, observação e documentação da criança para procurar compreender e responder aos seus interesses, necessidades e conhecimentos. A forma como estão organizados os tempos, os espaços e os materiais devem ser centrados no educando permitindo uma interação constante entre crianças e entre crianças e adultos potenciando inúmeras formas de aprendizagem. O modo como o grupo ocupa o espaço revela uma conceção pedagógica, permitindo ao educador conhecimento do grupo e de cada criança individualmente concebendo uma “re)estruturação espaço-temporal” com significado (Nono, s.d., p.1).

No que diz respeito à gestão de um grupo heterogéneo, um educador de infância deve potencializar as diferenças entre as experiências, conhecimentos e competências das crianças através do trabalho em pequenos grupos para alcançar uma aprendizagem cooperativa entre todos que, segundo Afonso (2007) favorece a:

a aprendizagem entre pares, pela troca de experiências pessoais e sociais diversas, cada um colocando ao serviço de todos as suas competências individuais. Um trabalho organizado, sem qualquer tipo de competição, com regras negociadas, claras e simples, que possam ser cumpridas e promovam atitudes e comportamentos democráticos (p.24).

Gostaria de frisar, por fim, a importância de um educador estar em constante formação existindo uma co-construção do conhecimento e aprendizagem, e da importância extrema de uma postura reflexiva e de investigador, através do constante questionamento e inquietações “por intermédio de uma relação circular em que a teoria embasa a prática e a prática questiona a teoria” tendo em vista as pessoas e suas relações (Filho & Quaglio, 2008, p. 60).

### **4.3. Metodologia**

#### **4.3.1 Natureza e Desenho da Investigação**

A presente investigação é de natureza qualitativa assumindo-se como um estudo caso, tal como Yin (citado por Meirinhos & Osório, 2010) salienta “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida

real” (p. 54). Esta investigação visa compreender profundamente e interpretar as relações entre crianças de diferentes faixas etárias, permitindo enfatizar “a qualidade enquanto natureza, essência, significado e atributos”, atribuindo à realidade uma interpretação individual (Leininge, 1985, citado por Correia, 2009, p. 33).

Bogdan e Biklen (1994) definem o estudo de caso como uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes. Formosinho e Machado (2008) destacam que o estudo de caso permite uma abordagem individualizada e situada, possibilitando a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos e a análise dos processos educativos em contextos específicos.

Yin (2010) enfatiza que o estudo de caso é útil para responder a perguntas “*como*” e “*porque*”, permitindo a análise de relações causais em profundidade e a investigação de questões complexas em situações da vida real. Esta metodologia permite também a triangulação de dados, ou seja, a utilização de múltiplas fontes de dados para verificar e complementar as informações recolhidas. Formosinho e Araújo (2013) destacam a importância da observação participante e da análise documental como técnicas de recolha de dados que permitem uma compreensão profunda dos fenómenos educativos. Já Nóvoa (2007) enfatiza a necessidade de considerar a complexidade das situações educativas e a importância de refletir sobre a prática docente e a formação de professores.

#### **4.3.2. Técnicas de Recolha e Análise de Dados**

Segundo Meirinhos & Osório (2010), para obter informação suficiente e pertinente é necessário a utilização de diferentes técnicas de recolha de dados fazendo com que o investigador possa “desenvolver linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados” (p.60). Esta triangulação vai permitir ao investigador uma maior fiabilidade informativa, permitindo comparar dados validando os mesmos. Para tal, no sentido de recolher dados para a investigação utilizou-se a observação direta participante e não participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Tires (2015), agrupa as técnicas de recolha de dados em dois grandes grupos: as técnicas diretas ou interativas que corresponde à observação e às

entrevistas; e as técnicas indiretas ou não interativas que corresponde à análise de documentação.

Como o presente estudo foi desenvolvido na PPS II, através do contacto diário com o contexto, foi realizada a observação de cariz naturalista. Esta observação possibilita o cruzamento dos dados a partir das interações entre as crianças, permitindo recolher informações autênticas através de todos os formatos de comunicação como linguagem verbal, os gestos e as expressões de modo a ser possível registar detalhadamente aquilo que é observado (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Rodríguez et al., citado por Meirinhos & Osório (2010), menciona que “a observação é um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar” (p.60).

Também Tires (2015), afirma que a observação consiste na recolha de informação, através do contacto direto com o contexto permitindo ter uma “visão mais completa da realidade” (p. 25). Ferreira (2004), corrobora afirmando que as observações das interações que se estabelecem entre crianças e entre crianças e adultos são uma “forma de descrever as suas vidas tal como são vividas nos diversos espaços, atividades, situações e relações” (p.33). Estas observações foram sempre registadas em papel que foram transcritas para o computador no próprio dia, de forma a detalhar situações para fundamentar o estudo. A aglomeração destes registos deu origem às notas de campo (Anexo J) – um instrumento de registo de observação que tem como objetivo “captar uma fatia da vida”, permitindo ao investigador relatar o que vê, ouve e experiencia (Biklen & Bogdan, 2013, p.152). Em algumas situações também foram completadas com fotografias, uma vez que estas permitem compreender o subjetivo, simplificando “a recolha de informação factual” (p. 189).

Relativamente às entrevistas (Anexo B), estas são um “ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62). As entrevistas permitem ao investigador desenvolver uma ideia acerca da maneira como os sujeitos vêem o tema em causa, sendo que foi realizada devido à necessidade de recolher informação que não era observável, nomeadamente a visão que os entrevistados têm acerca do tema de investigação. Estas entrevistas foram realizadas às três educadoras da organização (Anexos C, D e E), sendo que uma delas ocupa também o cargo de coordenadora

pedagógica. De modo a fundamentar, validar algumas evidências e acrescentar informação acerca dos dados recolhidos através das outras técnicas anteriormente mencionadas, foram consultados diversos documentos teóricos.

#### **4.3.3. Participantes Da Investigação**

Os participantes nesta investigação são o grupo de crianças das três salas de atividades (Sala do Jogo Dramático, das Expressões e Intelectual), dando um total de 72 crianças compreendidas entre os dois e os seis anos de idade, sendo 42 do sexo feminino e 30 do sexo masculino, assim como as três educadoras de infância da organização socioeducativa.

#### **4.3.4. Roteiro Ético**

Ao realizar uma investigação é necessário existir o cumprimento de questões éticas uma vez que estamos a trabalhar com pessoas. Neste sentido, esta investigação teve por bases os Princípios Éticos e Deontológicos na Investigação com crianças, definidos por Tomás (2011) e os Princípios para uma Ética Profissional, enunciados pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2012).

Durante todo o processo de investigação, adotei uma postura fundamentada nos princípios estabelecidos na carta ética elaborada pela APEI, os quais são essenciais para assumir um compromisso ético com as famílias, as crianças e a equipa educativa. Esses princípios abrangem a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito, nos quais procurei aplicar e demonstrar de forma consistente, visando garantir uma conduta ética e uma abordagem profissional no trabalho desenvolvido com todas as partes envolvidas.

Por conseguinte, ao longo da PPS II, priorizei as relações que estabeleci com as crianças, atendendo sempre às suas necessidades, valorizando-as enquanto atores sociais ativos, tendo sempre em consideração as suas potencialidades e fragilidades e respeitando sempre a sua privacidade. Em relação às famílias, mantive sempre confidencial as informações que foram partilhadas, garantindo o anonimato e a privacidade, construindo uma relação de cooperação e de partilha de informações através do diálogo. Para finalizar, em relação à equipa educativa, foi desenvolvida uma

relação de mútua aprendizagem e cooperação, onde todas as informações, anseios, vitórias foram partilhadas (Anexo H).

#### **4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2017), é uma abordagem metodológica utilizada para analisar e interpretar o conteúdo de diferentes tipos de dados, como textos, imagens, áudios ou vídeos. Esta técnica é amplamente empregada em pesquisas qualitativas e estudos de natureza interpretativa, permitindo uma compreensão mais profunda dos temas abordados nos materiais analisados. Esta análise envolve a organização sistemática dos dados em categorias temáticas relevantes, com o objetivo de extrair informações significativas e identificar padrões ou tendências recorrentes.

Na análise dos dados desta investigação, foram adotadas várias etapas para compreender a riqueza das informações registradas. Inicialmente, foi realizada uma cuidadosa seleção dos excertos mais relevantes das entrevistas com as educadoras da organização socioeducativa, destacando as suas percepções acerca dos benefícios da interação entre crianças de diferentes idades e dos desafios inerentes à prática. Os excertos selecionados foram cuidadosamente examinados e organizados.

Além disso, foram analisadas as notas de campo, que registaram observações detalhadas das interações entre as crianças durante o período de prática profissional. Essas notas de campo forneceram uma visão aprofundada dos momentos de interação e revelaram *insights* valiosos sobre os benefícios para as crianças mais velhas e as crianças mais novas

Com base nesses dados, foi realizada a construção de uma árvore categorial (Anexo I), uma técnica de análise qualitativa que permite agrupar e organizar os dados em categorias significativas. Neste processo, as informações das entrevistas e das notas de campo foram integradas em quatro grandes categorias: os benefícios para as crianças mais velhas, os benefícios para as crianças mais novas, os desafios para os educadores e as estratégias adotadas para promover a interação. Esta abordagem permitiu uma análise mais abrangente e estruturada dos dados através da categorização, facilitando a identificação de subcategorias e contribuindo para uma

compreensão mais complexa dos impactos da interação entre crianças de diferentes faixas etárias.

#### 4.4.1 Perspetivas acerca das interações sociais e a aprendizagem por interação

As relações sociais e a interação entre crianças têm sido reconhecidas como uma importante componente no processo de desenvolvimento e aprendizagem, conforme as perspetivas de Vigotsky (2001), Duarte *et al* (2017), Lopes *et al* (2003) e Goés (2000). Através das entrevistas e das notas de campo, é possível observar a importância dessas interações no desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Segundo as entrevistas, é destacado que as crianças aprendem mais e com maior motivação quando estão envolvidas em situações de interação com pares, na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa perspetiva vai ao encontro da teoria sociocultural de Vygotsky (2001), que enfatiza a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. É mencionado também o conceito de "andaimes", ou Scaffolding, em que os pares fornecem apoio e suporte para que as crianças alcancem níveis mais avançados de aprendizagem através da estimulação do desenvolvimento cognitivo e socioemocional. As educadoras afirmam que "as crianças aprendem muito mais umas com as outras do que apenas pelo adulto ou sozinhas" (EB) e tendo a "noção do outro" facilita assim aprendizagens ao "nível da linguagem e da socialização" (EC).

As notas de campo corroboram isso, observando-se com alguma ocorrência interações no qual as crianças ajudam-se mutuamente (**entreaajuda**). Por exemplo, na Nota de Campo Nº 2<sup>16</sup>, em que G. não consegue subir a rampa no seu carrinho, e a F., e a M., ajudam-no empurrando o carrinho de volta para uma área lisa. Esta interação entre pares demonstra a cooperação e a capacidade das crianças de se apoiarem nas suas brincadeiras. Outro exemplo ocorre na Nota de Campo Nº 9<sup>17</sup> em que K. está a

---

<sup>16</sup> "O grupo está dividido uma vez que metade das crianças foi a educação física. A outra metade vai a seguir. G. está a andar de carrinho, a subir uma rampa. Não consegue. A F. e o M. ajudam-no, empurrando o carrinho de volta para a parte do pátio que é lisa." (Nota de Campo Nº2)

<sup>17</sup> K. vestiu-se de homem aranha. Estica-se para tentar fechar a parte de trás do disfarce. Mas não consegue. Junta-se a ele a G. e ajuda-o a fechar a vestimenta. (Nota de Campo Nº9)



tentar fechar a parte de trás de seu disfarce e G. auxilia-o. Esta interação evidencia a disposição das crianças em ajudarem-se umas às outras, fortalecendo os laços sociais e promovendo a aprendizagem por meio da colaboração.

Interligado ao conceito de entreatajuda e cooperação estão os conceitos de **cuidado e empatia** promovendo o desenvolvimento socioemocional das crianças, observada numa das brincadeiras faz de conta, através da nota de campo seguinte:

*F., M., e L., estão na área da casinha. L. está deitado, F., está a observar o L., como médica e D., está a agarrar-lhe a mão.*

*F. diz: - Tens dói dói, vou te ver a barriga. Fecha os olhos.*

*L. fecha os olhos. Passa-lhe o objeto pelo resto do corpo, desde o pescoço aos pés. E diz para a D.: - Ele não acorda.*

*L. abriu os olhos. - Acordou – exclamou a F.*

*(Nota de Campo Nº35)*

Para além disso, a nota de campo seguinte demonstra de que forma as crianças podem se apoiar umas às outras na **resolução de problemas** e **partilha de conhecimento** através do brincar como “atividade nobre e promotora de desenvolvimento, aprendizagens e bem-estar”, uma vez que este possibilita que as crianças experimentem papéis diferentes e construam conhecimento compartilhado com as outras crianças por meio de troca de ideias e perspetivas, de negociação, da escuta ativa e do trabalho em equipa (Bento & Portugal, 2016, p.90):

*A F., a G., e o K., estão na área da biblioteca a ler um livro de animais.*

*K., exclama: - O cão tem um osso.*

*- Na boca. E nós temos aqui – responde a G. apontando para o meu braço.*

*- Temos aqui, e aqui e aqui – apontando para as pernas, para os pés, para a cabeça*

*-Temos no corpo todo.*

*(Nota de Campo Nº 25)*

Outro ponto a favor são os conflitos em sala existentes, uma vez que estes podem ser oportunidades para o desenvolvimento de competências sociais como a **negociação** e a **resolução de conflitos**, importantes para a vida em sociedade. A nota de campo seguinte não pretende demonstrar a resolução feita entre duas crianças, uma vez que foi inexistente porque a educadora cooperante interveio, mas sim o papel do

adulto como mediador do processo de aprendizagem, desempenhando, também ele, um papel fundamental ao fornecer suporte, orientação e desafios adequados ao nível de desenvolvimento das crianças. É através dessa mediação que as interações entre pares podem ser potencializadas e direcionadas para uma aprendizagem significativa.

*G. está a brincar com os carrinhos em cima da cartolina. Junta-se a ele o G.A. e começam a disputar pela cartolina. G.A. começa a tirar a cartolina ao G. e este começa a chorar exaltadamente. G. puxa a cartolina, e puxa mais uma vez e o G.A. não larga.*

*A educadora interveio, uma vez que as crianças não conseguiram resolver o problema/situação.*

*(Nota de Campo Nº 16)*

#### **4.4.2. Perspetivas acerca dos benefícios para as crianças com maior idade.**

Neste item irei tratar dos benefícios para as crianças mais velhas ao contactarem com crianças mais novas podendo enriquecer o desenvolvimento social e pessoal através de um ambiente de aprendizagem e crescimento mútuo.

De acordo com as entrevistas, as educadoras destacam que as interações intergeracionais responsabilizam as crianças mais velhas, promovendo o desenvolvimento da “autoestima e confiança” (EA). Essas crianças têm a oportunidade de ajudar os outros, o que as capacita e fortalece o seu sentido de entajuda e pertença a um grupo, tendo um impacto na formação pessoal e social das crianças, contribuindo para o desenvolvimento global, permitindo que a criança se sinta mais capaz e mais motivada acabando por “consolidar (...) essas aprendizagens deles próprios” (EB).

As notas de campo e a teoria também reforçam essa perspetiva, demonstrando vários pontos a favor. O primeiro que quero destacar é a **responsabilidade e o cuidado** que as crianças mais velhas apresentam perante as mais novas, acabando “por ser o modelo” (EC). De acordo com Katz (1990), as crianças mais velhas quando estão em grupos etários mistos são mais sensíveis à complexidade das interações assumindo a tal responsabilidade perante os mais novos como construtores mais competentes (p.27), como é possível constatar na nota de campo seguinte:

*M., não estava a conseguir apertar o fato e veio-me perguntar ajuda, no entanto D., chega-se à frente e diz:*

*- Eu ajudo. – E assim o fez.*

*(Nota de Campo Nº 34)*

Nesta nota de campo o D., sendo a criança mais velha, de 5 anos de idade ajuda a M., de 3 anos de idade. Este tipo de interação no qual as crianças mais velhas são expostas a responsabilidades que as incentivam a considerar o bem-estar e as necessidades dos outros permite o desenvolvimento de competências de cuidado e empatia fundamentais para a formação de relações interpessoais significativas, uma vez que implica que a criança mais velha considere os sentimentos e necessidades da criança mais nova. Albuquerque (2008) citado por Castelli (2005), afirma que o cuidar e a responsabilidade tem uma dimensão educativa, no qual estamos educando e a ser educados na forma de ser, agir e pensar através das relações que estabelecemos com os outros.

Interligado a este benefício está o **desenvolvimento de competências sociais**, que se pode definir como “repertório de comportamentos socialmente aceitáveis, exibidos por um indivíduo em situações sociais, de modo a conseguir um adequado relacionamento interpessoal” (Brás & Reis, 2012), tal como, a empatia, a partilha, a paciência e a cooperação exibido na nota de campo seguinte:

*L., G., e M., estão na área dos jogos de construção, a monta a pista para o comboio. L., coloca um carro em cima da pista de madeira. De imediato, M., retira o carro de cima e diz:*

*- Aqui é só para os comboios. Para os carros é aqui. Temos a pista dos comboios e o tapete tem a estrada onde andam os carros.*

*- Vou buscar o carro amarelo para pôr aqui. – diz o L.*

*(Nota de Campo Nº 68)*

A nota de campo acima demonstra de que forma as crianças mais velhas e as crianças mais novas podem cooperar numa brincadeira, uma vez que quando L. coloca o carro em cima da pista destinada aos comboios, o M. intervém explicando que aquele espaço é reservado apenas para aquele tipo de veículo, demonstrando compreensão acerca dos transportes. Através desta cooperação L, a criança mais nova, obtém conhecimento acerca desse tema e de que forma esses elementos da brincadeira são utilizados de forma correta, permitindo uma compreensão mais aprofundada e precisa da situação. Para além disso esta nota de campo destaca também o **desenvolvimento**

**de competências de liderança**, corroborando com Katz (1990), no qual afirma que “older children exhibit facilitive leadership” (p. 24), uma vez que L. liderou e tomou a iniciativa para corrigir um “erro” exercendo o seu papel como líder da brincadeira tomando a decisão de uma brincadeira alinhada com as regras do quotidiano.

Ademais, a nota de campo seguinte demonstra uma situação de empatia, no qual a A. oferece consolo a S. através da carícia no rosto, do limpar as lágrimas e do abraço, mostrando a capacidade de se colocar no lugar do outro e entender as suas emoções.

*S. estava a chorar porque F. lhe tinha tirado uma peça do puzzle que estava a fazer. Junto a ela chega a A., e dá-lhe uma festa na cara e limpa-lhe as lágrimas, e dá-lhe um abraço e no final diz:*

*- Não chores S. F. podes fazer com a S.*

*(Nota de campo Nº 50)*

Obviamente que em todas estas situações referidas está a capacidade de **aprendizagem mútua** que permite à criança mais velha reforçar o seu próprio conhecimento e competências e estimular o desenvolvimento cognitivo permitindo ter novas perspetivas acerca de um determinado assunto, como é possível perceber na nota de campo seguinte, no qual, duas crianças confrontam duas perspetivas diferentes acerca dos cabelos dos seus progenitores masculinos:

*D. está a fazer um desenho e eu estou sentada ao lado dela. D., aponta para uma parte do desenho que fez e diz: - Os homens também têm cabelo.*

*- Sim têm cabelo. – respondo.*

*- Sim, mas como o meu. – diz a D.*

*- Como o teu? Como assim? – pergunto.*

*- Assim. – e aponta para o seu cabelo.*

*- Assim como? Comprido? – pergunto.*

*- Sim. há homens que têm cabelo comprido. Mas o meu pai não tem cabelo aqui. – E aponta para a parte de cima da cabeça.*

*E a C. interrompe e diz: - E o meu pai é careca, não tem cabelo.*

*- Não tem cabelo nenhum? – pergunta a D.*

*- Não, é careca. – responde a C.*

*(Nota de Campo Nº 36)*

Para além disto, a criança mais velha ao interagir com uma criança de idade inferior tem a oportunidade de reforçar a sua **autoestima**, mencionada pela Educadora A, afirmando que “dá-lhes até muito autoconfiança, autoestima”. Também Katz (1998) afirma que “when the older children help younger ones in this way their sense of self-esteem and feelings of competence are strengthened” (p. 48), representada na nota de campo seguinte. Esta nota de campo demonstra a felicidade de N. uma criança de 3 anos ao partilhar um brinquedo com N. uma criança de 2 anos, promovendo uma sensação de valor próprio e autoconfiança. No entanto, N. precisou de reconhecimento ao partilhar a ação que fez, comigo, indicando um desejo de validação. Essa necessidade também poderá contribuir para o fortalecimento da sua autoestima ao perceber que a sua ação foi valorizada e apreciada.

*S., uma das crianças da creche está a olhar fixamente para o N. N. retira a máscara que tem na cara e dá ao S. S. de imediato coloca a máscara na cara e começa a correr na sala. N. veio junto a mim e diz:*

*- Ana eu partilhei. Dei a máscara aquele menino.*

*(Nota de Campo Nº 80)*

Evidentemente que relacionado com todos os benefícios mencionados acima está o **desenvolvimento de competências comunicativas**. Katz (1998), afirma que as crianças mais velhas têm a “opportunity to sharpen their communicative skills by taking note of the characteristics of others around them” (p. 47). Isso significa que ao interagir com crianças mais novas, as crianças mais velhas são incentivadas a adaptar a sua linguagem e comunicação permitindo reformular frases, adequando o vocabulário ou mesmo simplificando conceitos mais complexos através de formas criativas de se fazerem entender contribuindo para estimular o pensamento e o raciocínio.

Portanto, todos os benefícios mencionados estão interligados e relacionados de forma significativa contribuindo para o desenvolvimento holístico das crianças, proporcionando-lhes oportunidades valiosas de aprendizagem social, emocional e cognitiva.

#### **4.4.3. Perspetivas acerca dos benefícios para as crianças mais pequenas.**

A interação e a relação entre as crianças mais novas e as crianças mais velhas tem um impacto positivo no desenvolvimento e bem-estar. Essas interações permitem às crianças mais novas desenvolver competências emocionais, sociais, cognitivas e motoras fortalecendo a sua autoconfiança, capacidade de comunicação, cooperação e sentimento de pertença.

De acordo com as entrevistas, as educadoras destacaram o facto de as crianças mais pequenas estarem “muito mais em alerta e abertas para as aprendizagens” (EB), uma vez que as crianças mais velhas “puxam por eles” (EA), possibilitando aos mais novos “Captar, por ouvir, por imitar, por querer saber por causa de terem ouvido” (EC).

Existem algumas notas de campo de reforçam essa ideia de **aprendizagem e modelação de comportamento**, no qual as crianças mais pequenas têm a capacidade de observar e absorver os comportamentos, ações e conhecimentos das crianças mais velhas ao seu redor. Tal como Katz (1990) afirma, as crianças mais novas “usually imitate older children and display dependency of them” (p. 33), como por exemplo na nota de campo seguinte:

*MC., aguarda que o A. coloque o seu cartão no mapa da escolha das áreas e de seguida coloca o dela.*

*(Nota de Campo Nº 105)*

A nota de campo acima referida mostra de que forma o A. pode modelar o comportamento da MC., uma vez que esta tinha entrado há pouco tempo na organização e ainda estava a aprender a utilizar o mapa da escolha das áreas. Esta interação entre MC. e A. ilustra como é que as crianças mais novas têm a capacidade de absorver comportamentos positivos através da observação e da convivência com as crianças mais velhas. A ação de A. serve como um modelo para MC., que pode internalizar essas atitudes e comportamentos e aplicá-los em situações futuras. Portanto, as crianças mais pequenas, ao observar e imitar os comportamentos dos mais velhos, expandem o seu repertório de competências e aprendem a lidar de forma adequada com diferentes situações e desafios.

Uma outra vantagem é o **estímulo cognitivo e linguístico**, uma vez que as crianças mais velhas expõem as crianças mais novas a vocabulário mais amplo, a frases gramaticais mais complexas, e depois estimulam a parte cognitiva através de formas

diferentes de brincar – “older children create complex play for younger ones” (Katz, 1990, p. 30), possibilitando à criança mais nova “internalize new understandings in the form of fundamental cognitive restructuring” (Vigotsky, 1998 citado por Katz, 1990, p. 37).

*S. diz:*

*- Não sei escrever o meu nome.*

*- Eu escrevo aqui. E depois tu escreves ali. – diz o R. apontando para uma folha que tinha ao lado e apontando para o papel onde S. tinha que escrever o nome dela.*

*(Nota de Campo Nº 138)*

Esta nota de campo descreve uma situação no qual o pequeno grupo de crianças do projeto dos camaleões tinha que escrever o seu nome no papel para colocar na fita das alturas que fizeram, e como S. não sabia escrever o seu nome, como uma criança de 3 anos, R. ajudou-a, escrevendo o nome dela num papel à parte, para que S. pudesse copiar. E assim o fez. Esta nota de campo demonstra que esta interação permite que a criança mais nova participe em situações mais complexas que não se iniciariam com crianças da mesma idade, mas tendo a possibilidade de participar devido ao par mais velho (Katz, 1990).

Outra vantagem é o facto de as crianças mais velhas estimularem o **desenvolvimento motor** permitindo que a criança mais nova se desafie a realizar novos limites físicos como é o caso da nota de campo seguinte, que retrata uma situação no qual K. brinca com o G. no jardim da organização, estimulando o seu desenvolvimento motor através do suporte, da orientação e da criação de uma alternativa acessível a K., através de um ambiente colaborativo:

*G. subiu pela corda, mas K. não estava a conseguir.*

*G. diz:*

*- Vai por aqui. – apontando para a outra parte onde tem uns degraus de ferro.*

*K. acabou por subir lá para cima da estrutura de madeira, e desceram ambos pelo escorrega.*

*(Nota de Campo Nº 100)*

E por fim, a outra grande vantagem desta interação é o **desenvolvimento socioemocional**, no qual as crianças mais velhas proporcionam às crianças mais pequenas a aquisição de “new social skills and concepts as they are demonstrated

through the emerging forms of social pretend play” (Katz, 1990, p. 30), como a partilha, a cooperação e a negociação, desenvolvendo empatia e respeito pelos outros.

*D. está na área dos jogos de mesa. Está a fazer um puzzle.*

*L. chega junto a ele e tira-lhe uma peça.*

*D. responde:*

*- Não, não tires. Estou a pôr o puzzle em ordem.*

*L. fixa o seu olhar nos olhos do D.*

*D. pergunta:*

*- Mas queres ajudar-me? Tens que ver se a peça é do pai, da mãe, ou dos filhos, o maior e o mais pequeno e depois pões aqui, aqui, aqui ou aqui. – responde apontando para os compartimentos.*

*(Nota de Campo Nº 130)*

Com a nota de campo acima referida é possível perceber que a resposta de D. perante L. revela a capacidade de lidar com a situação de forma socialmente adequada e empática, ao convidar L. para ajudá-lo na montagem do puzzle e ao explicar como é que deve ser feito. Isto permite ao L., primeiro compreender e respeitar o que os outros estão a fazer, segundo a partilhar e por fim, envolver-se na atividade através de colaboração e cooperação encorajado pelo D.

#### **4.4.4. Perspetivas acerca dos desafios para o educador.**

Uma sala de pré-escolar é um espaço rico e diversificado, no qual crianças de diferentes idades, competências e experiências se reúnem para aprender e crescer juntas. No entanto, essa heterogeneidade também apresenta desafios significativos para o educador de infância. Lidar com uma sala heterogénea requer competências e estratégias para atender às necessidades individuais de cada criança, promover a inclusão e criar um ambiente de aprendizagem equitativo. Assim sendo, neste item iremos explorar os desafios inerentes à prática de um educador de infância numa sala heterogénea, uma vez que esta tipologia de sala apresenta um “desafio muito maior para os educadores” (EA).

Questionadas as educadoras, foram alguns os desafios que apresentaram. O primeiro é a **monitorização** salientada pela educadora B. Este processo de monitorização envolve, segundo Silva *et al* (2016), “**observar** o que as crianças fazem,



dizem e como interagem e aprendem” (p. 13), permitindo identificar necessidades, áreas de interesses e possíveis dificuldades, **registar** contextualizando “o que foi observado e situar essas informações no tempo” (p. 13) e **documentar** correspondendo às “evidências que possibilitam avaliar o que vai sendo feito e são a base para planificar as próximas etapas” (Cardona et al, 2021, p.84). No entanto, o desafio está inerente ao facto de primeiro, serem um elevado número de crianças e, segundo, de ser uma sala heterogénea uma vez que, o educador tem de acompanhar continuamente e sistematicamente o desenvolvimento de um grupo diversificado de crianças com diferentes ritmos de aprendizagem e competências.

A **avaliação** é outro desafio mencionado pela educadora B, sendo “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Silva *et al*, 2016, p. 15), ou seja, é o processo de analisar criticamente as informações recolhidas, para posteriormente agir e tomar decisões acerca da prática, que reflitam as melhores estratégias adequadas às necessidades individuais e do grupo. Analisando a tipologia de uma sala heterogénea, o educador precisa de encontrar métodos e instrumentos de avaliação que sejam flexíveis e equitativos para abranger a diversidade do grupo, levando em consideração diferentes estilos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento.

O **planeamento** também foi um dos desafios inerentes à prática. Este conceito faculta ao educador uma reflexão acerca das suas intenções educativas, providenciando meios de adaptá-las ao grupo, permitindo uma antecipação de situações de aprendizagem (Silva *et al*, 2016). Nas salas heterogéneas em termos etários, a grande dificuldade está no facto de o educador necessitar de encontrar um equilíbrio entre oferecer desafios adequados para as crianças mais velhas e proporcionar suporte e adaptação para as crianças mais novas. Isso requer uma cuidadosa seleção de materiais, recursos e estratégias de ensino que sejam adequados e estimulantes para todo o grupo.

Todos os desafios apresentados acima vão encontro da dificuldade em **gerir o grupo** e o facto de o educador necessitar de uma “maior organização” e “um olhar mais atento” referido pela educadora C. Pelo que os educadores têm que adotar estratégias para que estas dificuldades se dissipem, encontradas no item seguinte.

#### 4.4.5. Perspetivas acerca das estratégias adotadas para uma prática com base na relação e interação entre crianças.

No que diz respeito às estratégias adotadas para uma prática focalizada na relação e interação entre crianças, examinaremos três, descritas pelas educadoras, como forma de fomentar relações interpessoais através de um envolvimento das crianças enriquecendo as suas experiências e potencializando o seu desenvolvimento holístico.

A primeira estratégia que é adotada são as **conversas em grande grupo**, trazendo grandes vantagens quer para as crianças mais pequenas como para as crianças maiores. Estas interações em roda permitem todos interagirem, no qual “um partilha uma coisa, depois o outro acrescenta” (EA), sendo que para as crianças maiores estas são incentivadas a expressar as suas ideias, compartilhar experiências fortalecendo a sua autoestima e confiança, articular o pensamento de forma clara e organizada e estimular a linguagem através da amplificação do vocabulário. Segundo Folque (2014), as interações em grande grupo permitem a “transmissão do património cultural (...) [através do] debate em grupo e [na toma de] decisões, em que são expressas e tidas em conta as diferentes opiniões e construídos novos significados” (p. 101).

Para as crianças mais pequenas permite-lhes observar e aprender com os mais velhos, tendo a oportunidade de escutar novas palavras, estruturas linguísticas mais complexas amplificando o seu próprio repertório linguístico e a aquisição de novos conhecimentos. A nota de campo reporta os benefícios para ambas as faixas etárias, no qual o grupo fala acerca de um teatro realizado pelos colegas:

*4 das crianças que vieram das outras salas estiveram, durante a manhã, a fazer um teatro relacionada com a história dos 3 porquinhos (...)*

*No final, quando já tinham treinado, decidiram que queriam apresentar ao resto do grupo. E assim foi, todas as crianças do grupo sentaram-se à frente do palco e o grupo de teatro apresentou.*

*(...). De seguida deu-se a voz ao grupo para que expusessem as suas ideias em relação ao teatro que foi realizado.*

*O A. disse*

*- Eu gostei muito do teatro.*

*- Mas gostaste do quê? – perguntou a educadora.*

- Do porquinho mais novo a fazer a casa de palha.

A A. põe o dedo no ar e diz:

- Eu gostei do lobo a queimar o rabo

E por fim surge outro dedo no ar e é a I., que diz:

- Eu gostei do teatro. – Dizendo com um ar muito tímido.

(Nota de campo N°30)

Esta nota de campo mostra que, para além de permitir que as crianças mais velhas expressem as suas ideias e críticas em relação ao teatro que foi realizado pelos colegas, permitiu que a I., a criança mais nova, se expusesse perante o grupo para afirmar e dar a sua devida opinião. Portanto as crianças mais velhas puxam pelas mais novas, “não só a nível relacional, mas também a nível da linguagem, a comunicarem uns com os outros, nas brincadeiras, conseguir interagir, resolver problemas, os conflitos” (EA). Por outro lado, estas conversas permitem que ambas as partes pratiquem competências de escuta, acolhendo e respeitando as contribuições dos outros.

A outra estratégia mencionada é a realização de **jogos em conjunto**. Estas atividades partilhadas, tal como o brincar, permitem que as crianças atuem em equipa através da cooperação e promovam o desenvolvimento da comunicação e da linguagem. O brincar através de jogos, faz de conta e outras atividades, permite que as crianças, de forma divertida e lúdica, aprendam e cresçam juntos. Tal como Santo (2000) afirma, este tipo de atividades conjuntas possibilita “Co-operating to successfully complete a task” (p. 25) desafiando as crianças a resolver problemas, a negociar e a tomar decisões em conjunto, permitindo um conflito cognitivo.

Na área da casinha estão a Ma., a M., e a C.

M. está atrás da banquinha, e C. chega-se junto e diz:

- Boa tarde, hoje quero uns ovos. – diz a C.

- São 5 euros – responde a M.

C. estica o braço e dá-lhe uma palma na mão.

De seguida chega a Ma. com uma mala ao ombro e aponta para um pacote.

A M. diz:

- É isto que queres?

Ma. responde:

- Sim.

- São 10 euros. – diz a M.

Ma. estende a mão e dá-lhe uma palma.

(Nota de Campo Nº 48)

E por fim, a última estratégia mencionada passa pela **rotina e espaço**. Segundo Bhering et al (2002), a rotina é “condutora de diversas interações com pessoas e objetos” (p. 85). A nota de campo seguinte mostra de que forma a criança mais velha, M., ajuda a criança mais nova, F., no mapa da escolha das áreas e nas suas regras e formas de utilização. É de facto notável que as crianças da sala intelectual (5 anos) e da sala das expressões (4 anos) sabem utilizar este mapa e percebem a sua utilidade, no entanto as crianças da sala do jogo dramático, devido à idade que têm, 3 anos de idade, ainda estão em processo de aprendizagem. Desse modo, torna-se importante que as crianças das outras duas salas os ajudem, não só através do exemplo, mas também na ajuda prática:

*As crianças levantaram-se da roda para ir colocar os cartões no mapa.*

*F. ia colocar o cartão na área dos jogos de chão, quando M., interrompe-a de o fazer e diz:*

*- Tu escolheste a área da casinha. É aqui. – Apontando para a fotografia que estava presente no mapa.*

*- Mas eu quero ir para a área do chão. – responde a F.*

*- Mas agora escolheste essa. Tens que ir para essa. – responde a M.*

*F. acaba por colocar o cartão na área da casinha e dirige-se até lá.*

(Nota de Campo Nº 122)

Outro exemplo, é as crianças mais velhas, das salas das expressões e intelectual, ajudarem as crianças mais novas, da sala do jogo dramático, a arrumarem os brinquedos da sala:

*As crianças da sala das expressões estão a arrumar os jogos de chão. S. chega-se junto do G. e diz:*

*- Podes me dar o brinquedo para eu arrumar na caixa?*

*- Não – responde o G.*

*- Sim, eu e a L. estamos a arrumar os jogos de chão. Tenho que arrumar isso. – diz o S.*

- *Toma, mas só até acabar a pêra. – responde o G.*

*(Nota de Campo Nº83)*

Ou então, na hora da escolha, no qual algumas crianças escolhidas da sala do jogo dramático têm que ir para as outras salas, por vezes um membro das outras salas (intelectual ou expressões) leva-as para a sala indicada:

- *A. podes ajudar a M. a ir para a sala das expressões? – pergunta a educadora.*

- *Sim. – responde o A.*

*(Nota de Campo Nº 102)*

Estas são apenas algumas estratégias que as educadoras adotaram para uma prática focada nas relações entre crianças, tirando o melhor partido do que cada uma tem para dar e para receber.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Ao finalizar este relatório e, por conseguinte, encerrar esta trajetória acadêmica permeada por aprendizagens e novos conhecimentos, marcada por desafios, conquistas e momentos de autodescoberta. enquanto futura educadora de infância, torna-se pertinente refletir sobre a relevância das práticas oferecidas no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada (PPS).

A PPS I, realizada em Creche, e a PPS II, realizada em Jardim de Infância, foram as que mais impulsionaram, de forma significativa o meu processo de aprendizagem como futura educadora. Estas práticas educativas permitiram explorar um leque diversificado de experiências e estabelecer um contato enriquecedor com diferentes atores do contexto educativo. Fui presenciada com a oportunidade de interagir não apenas com as crianças, mas também com as suas famílias, equipa educativa e demais profissionais envolvidos. Essa interação multifacetada possibilitou uma visão abrangente e holística do processo educativo, permitindo-me compreender a importância da colaboração, do diálogo e do trabalho em equipa na promoção de um ambiente educacional estimulante e acolhedor.

Esta riqueza de interações e experiências impulsionou não apenas o meu crescimento profissional, mas também o meu desenvolvimento pessoal, despertando em mim uma maior consciência sobre a importância do papel do educador como agente de transformação e do potencial inesgotável das crianças como protagonistas da sua própria aprendizagem. Acredito firmemente que cada criança traz consigo uma curiosidade inata, uma sede de explorar, descobrir e construir significados. São seres ativos, participativos e capazes de impulsionar o seu próprio desenvolvimento, sendo este o principal princípio que norteará a minha prática profissional.

Relativamente ao papel de educadora de infância, não revejo como apenas a profissional, trago comigo a bagagem de experiências vividas e valores pessoais que permeiam cada interação com as crianças, não se resumindo apenas ao papel inerente à profissão. Sarmiento (2009) corrobora isso afirmando que “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal” (p.48), existindo uma agregação entre o ser educador e o ser humano, que flui em harmonia, sem separação, pois é na própria essência que encontra forças e inspiração, para se ser uma educadora completa, em cada ação. A bagagem pessoal, as experiências vividas, refletem-se nas

escolhas, nos gestos, nas palavras proferidas e são nas interações e relações com os outros que a identidade profissional e pessoal se expande e consolida.

Uma das aprendizagens essenciais na minha construção profissional e que é proferida pelas OCEPE, é que a criança é um ator social ativo, um ser participativo e protagonista do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Acredito que cada criança traz consigo um potencial único e uma curiosidade inata que impulsiona a sua vontade de explorar, descobrir e construir significados, através das suas múltiplas linguagens. Quero como futura profissional que as crianças sejam ouvidas, valorizadas e respeitadas nas perspetivas, interesses e necessidades, onde possam expressar a sua voz e tomar decisões.

Outra das minhas grandes aprendizagens é sem sombra de dúvidas a relação pedagógica, consistindo no “contacto interpessoal que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do ato pedagógico” (Amado *et al*, 2009, p.77). Ao estabelecer um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, as crianças sentem-se encorajadas a explorar, a questionar e a expressar as suas ideias. Ouvir as suas vozes, reconhecer as suas singularidades e valorizar as suas contribuições são pilares essenciais para o desenvolvimento pleno de cada uma delas. A relação pedagógica não é unilateral. É um processo bidirecional, onde tanto o educador como a criança aprendem e se transformam mutuamente. Cada interação traz consigo uma aprendizagem rica, uma oportunidade de crescimento conjunto. É um constante movimento de trocas, de descobertas, onde os limites são desafiados, as perspetivas ampliadas e as competências potencializadas. Assim sendo, a relação pedagógica é um fio condutor que atravessa todas as práticas educativas, permeando cada momento de aprendizagem, sendo um elo vital que fortalece a confiança, nutre o vínculo emocional e possibilita o florescimento de cada criança no seu máximo potencial.

Por fim, é o papel reflexivo que o educador tem de ter. A reflexão permite questionar as suas próprias crenças, valores e pressupostos, desafiando-se a ir além do habitual, tornando-se mais sensível às suas ações. É nesse espaço de questionamento que surgem novas perspetivas, ideias inovadoras e abordagens mais eficazes. Através da reflexão, o educador torna-se um agente de transformação, buscando constantemente formas de adaptar a sua prática às necessidades individuais e coletivas das crianças.



Quanto aos desafios enfrentados na PPS II, posso afirmar que este estágio foi um dos mais exigentes para mim, considerando que sou trabalhadora-estudante e também atleta federada. A maior dificuldade encontrada, em consonância com o parágrafo anteriormente mencionado, reside na reflexão. Isso deve-se ao facto, de que a minha rotina intensa e os compromissos múltiplos limitaram o meu tempo e energia disponíveis para me dedicar à reflexão aprofundada sobre as experiências vividas durante a PPS II. No entanto, reconheço a importância fundamental desse processo e devo referir, que apesar do cansaço, tanto físico, como mental, aquelas crianças nunca deixaram de ver uma melhor versão de mim mesma, porque não merecem menos que isso.

Um outro desafio neste estágio, foi efetivamente relacionar-me mais profundamente com as famílias da sala do jogo dramática. Devido ao meu horário limitado de estágio, que se concentrava apenas na parte da manhã, dificultou a minha disponibilidade para interagir e me envolver ativamente com as famílias durante outros períodos do dia. Isso resultou numa menor oportunidade de estabelecer um vínculo significativo e participar em momentos importantes, como reuniões de pais ou eventos especiais.

Desejo continuar a buscar novos conhecimentos, explorar diferentes abordagens e estar aberta a experiências enriquecedoras. Com humildade e determinação, comprometo-me a não estagnar no desenvolvimento de mim mesma enquanto profissional, mas sim a abraçar a evolução constante, sempre em busca de oferecer o melhor para as crianças sob minha responsabilidade. Acredito que o compromisso com o crescimento pessoal e profissional é essencial para ser uma educadora que inspire, motive e faça a diferença na vida das crianças.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " " | | " "

A realização da investigação durante a PPSII e a elaboração deste relatório foram experiências que deixaram uma marca inevitável no meu percurso como futura educadora. A investigação proporcionou-me uma valiosa oportunidade de aprofundar o meu conhecimento e compreensão sobre as salas heterogéneas e as suas vantagens no desenvolvimento holístico das crianças.

A investigação *Salas Heterogéneas, Interações Sociais e Aprendizagem*, permitiu tirar algumas ilações acerca das vantagens quer para as crianças mais novas quer para as crianças mais velhas ao estarem numa mesma sala. Através desta pesquisa, foi possível compreender as vantagens de promover a interação entre diferentes faixas etárias, destacando o potencial de aprendizagem mútua, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, bem como a promoção da diversidade, permitindo que as crianças estabeleçam relações significativas e enriquecedoras para o seu crescimento e desenvolvimento global.

Além disso, foi também discutido os desafios inerentes à prática destas salas para o educador de infância exigindo competências de gestão e adaptação constante. A diversidade de idades, níveis de desenvolvimento e necessidades individuais das crianças requer um planeamento e uma diferenciação pedagógica cuidadosa. O educador deve estar preparado para criar um ambiente inclusivo, que valorize as singularidades de cada criança e promova a sua participação ativa. É fundamental desenvolver estratégias de apoio e mediação para garantir uma aprendizagem significativa e equitativa para todos.

A realização desta investigação levanta uma série de questões instigantes, que podem se desdobrar em novas investigações. Qual é o papel do ambiente educativo na promoção da interação e aprendizagem social em salas heterogéneas? De que forma a disposição dos espaços podem facilitar ou dificultar a colaboração e a comunicação entre as crianças? De que forma, as salas heterogéneas influenciam as atitudes das crianças em relação à diversidade e competências de relacionamento interpessoal ao longo da vida? Quais são os benefícios e desafios específicos enfrentados pelas crianças com necessidades educativas especiais em salas heterogéneas? Como podemos garantir que todas as crianças, independentemente das suas capacidades, tenham acesso a uma aprendizagem social inclusiva e significativa? Estas questões emergem como convites para uma investigação contínua, com o objetivo de aprimorar

práticas educativas, cultivar ambientes inclusivos e fortalecer o potencial transformador das salas heterogêneas na promoção da aprendizagem social.

No que toca ao meu percurso, do estágio em Creche e Jardim de Infância, ao tema da investigação, tirei lições sobre a aprendizagem na infância, vi um mar de diversidade, crianças de diferentes idades em interação, um mosaico de conexões em plena formação. Nas entrelinhas do relatório, refleti, desafios que encontrei ao longo do percurso, trabalhadora-estudante, uma vida dividida, a busca pela reflexão, um desafio a superar, eu sei. E ao aproximar-me das famílias, senti, a necessidade de mergulhar mais profundamente, com a manhã como limite, persisti, construindo laços com afeto. E assim, a minha jornada como futura educadora, entrelaça-se com a investigação profunda, em busca de práticas inovadoras, para promover o crescimento de cada criança, através do mergulho profundo na arte de educar, em cada palavra, em cada memória, deixo uma marca de amor e compromisso a semear.

Agradeço a todas as experiências e conhecimentos fornecidos, e um especial a todas as crianças que partilharam comigo os seus sorrisos, as suas descobertas e o seu potencial ilimitado. Quero expressar a minha gratidão às equipas educativas, às famílias e aos colegas que me acompanharam nesta jornada, partilhando saberes, desafios e reflexões enriquecedoras.

# REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Ministério Da Educação, E., Autora, M., Rosa, A., Organização, H., & Gil. (2007). *Educação para a Cidadania Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar ...Boas Práticas*.
- Alarcão, I. (1996). *Avaliação dos professores e qualidade educativa*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2016). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. *Contributos para a Formação de Professores. Sisifo, 0(8)*, 75–80.
- Andrade, A. & Pintassilgo, J. (2019). Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. *Revista Lusófona de Educação, (43)*, 163-179.
- Bardin, L. (2017). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación, 72*, 85–104.
- Bhering, E., Barbosa, T. & Dias, J. (2002). A rotina diária em um centro de educação infantil público: A dinâmica do tempo das atividades das crianças e adultos em grupos de idades mistas. *Educação Revista Belo Horizonte, (36)*, 75-105.
- Bogdan, R & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora: Lisboa.
- Brás, T. e Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *3(1)*, 135-147.
- Brederode Santos, M. E. (2004). A escola e as famílias: Parceria ou confronto? *Revista Portuguesa de Educação, 17(1)*, 77-96.

- Canha, M. I. C. d. C. F. (2019). Reflexão partilhada entre pares pedagógicos na educação de infância: contributos para a (re) construção da profissionalidade docente [Master's thesis]. DigitUMa – Repositório da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/2677>
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). Planear E Avaliar Na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carvalho, A. & Benites, A. (2019). Espaço ou espaços? Uma experiência de enriquecimento do ambiente educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 19-21.
- Carvalho, L. (2000). *A Parceria Entre A Escola, A Família E A Comunidade: Estratégias De Envolvimento Parental*. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Castelli, C. M. (2015). “Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo” o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil [Universidade Federal de Pelotas]. <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/2939>
- Duarte, C. T., Alves, F. D., & Sommerhalder, A. (2017). Interações Entre Crianças Em Brincadeira Na Educação Infantil: Contribuições Para A Construção Da Identidade. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 28(2).
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships*. Routledge.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2013). Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201-216.
- Ferreira, A. M. (2007). Aprendizagem colaborativa e interação em ambientes virtuais de aprendizagem. *RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação*, 5(2), 1-10.

- Ferreira, F. I. (2009). Cooperação entre pais e educadores: um processo de construção de conhecimentos. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(2), 1-15.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância.
- Filho, A. & Quaglio, P. (2008). Professor reflexivo: mais que um simples modismo – uma possibilidade real. *Revista da Faculdade de Educação*, 9, 55-71.
- Folque, M. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M. (2014). O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.
- Fonseca, F. (2014). *Brincar na Educação: Fundamentos para uma Prática Educativa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). Vigotsky e a aprendizagem cooperativa.
- Formosinho, J., & Araújo, H. (2013). *Investigação em educação de infância: Métodos e técnicas*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). *Estudos de caso em educação de infância*. Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In *Qualidade em educação infantil*, 229–281. Porto Editora.
- Fuertes, M. (n.d.). *Intervenção Precoce na linha de horizonte das famílias*. In [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11758/1/Interven%\*c3%a7%c3%a3o\*%20Precoce%20na%20linha%20de%20horizonte%20das%20fam%\*c3%adlias\*%20em%20Interven%\*c3%a7%c3%a3o\*%20Precoce.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11758/1/Interven%c3%a7%c3%a3o%20Precoce%20na%20linha%20de%20horizonte%20das%20fam%c3%adlias%20em%20Interven%c3%a7%c3%a3o%20Precoce.pdf)
- [Retirado a 8 de maio de 2023]
- Gonçalves, N. (2019). A observação e escuta da criança. Um encantador caminho de descobertas, aprendizagens e conquistas. *Cadernos de Educação de Infância*., (116), 34-37.



- Gray, P. (2011). The Special Value of Children's Age-Mixed Play. *American Journal of Play*, 3(4), 500-522.
- Hay, D., Payne, A. & Chadwick, A. (2017). Peer Relations in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(1), 84–108
- Hora, M. (2019). The Impact of Heterogeneous or Homogeneous Grouping on Improving Early Elementary Students' Fluency Scores [Dissertação de Mestrado não publicada]. Northwestern College.
- Katz, L. (1990). The Case For Mixed-Age Grouping In Early Education.
- Katz, L. (1995). The Benefits of Mixed Age Grouping. Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L. (1998). The benefits of the mix. *Child Care Information Exchange*, (11), 46-49
- Lemos, A., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 313–317.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia In *Modelos Curriculares para Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora: Lisboa.
- Lopes, L., Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). Interações entre Pré-Escolares: Possibilidades de Análises. *Psicologia ciência e profissão*, 88-97.
- Machado, F. S. A. (2013). A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade: concepções e práticas pedagógicas dos professores do 1º CEB [Master's thesis]. RepositóriUM – Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/25963>
- McClellan, O. & Kinsey, S. (1999). Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed – Age or Same – Age Classrooms
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>

- Nono, M. (s.d.). Organização do Tempo e do Espaço na Educação infantil – Pesquisas e Práticas. Brasil: Unesp.
- Novoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. *Repositorio.ul.pt*, 13–33.
- Nóvoa, A. (2007). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). Formação de professores e profissão docente. Editora Educação e Sociedade.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (Orgs.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, 61-63. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. (2012). A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In: I. Alarcão (2008), *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, 7-67. Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços, ao currículo na creche. *APEI*, 1-16.
- Santo, A. (2000). Multi-age groupings in early childhood education, the affordances and opportunities of a multi-age child care model [Thesis, National Library of Canada].
- Santos, J. (1993). *Brincar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, (2), 46-64.
- Silva, A. & Folque, A. (2016). Processo de aprendizagem em grupos heterogéneos. Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância - “Investigação, formação docente e culturas de Infância”, (4), 159-171.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Revista Científica Nacional*, 42(2), 57–60.
- Tires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Universidade Aberta.
- Tomás, C. (2011). Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- UNESCO (2016). Family and community engagement *In* <https://www.gov.wales/sites/default/files/publications/2018-12/face-the-challenge-together-family-and-community-engagement-toolkit-for-schools-in-wales-main-guidance.pdf> [recuperado a 15 de março de 2023]
- Vygotskii, L., Luria, A. & Leontiev, A. N, (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, L. S. (1988). A formação social da mente. Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2010). Estudo de caso: Planejamento e métodos. Bookman.

ANEXOS

| " ' | | ' |

ANEXO A  
Portfólio Individual da Prática  
Supervisionada II

| ' ' | | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II está disponível num documento PDF separado, intitulado *Portefólio de Aluna*.

ANEXO B

Guião da Entrevista

| ' ' | | ' ' |

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Educadora de Infância

**Objetivos:**

- Compreender as perspetivas das educadoras em relação às práticas metodológicas do contexto socioeducativo;
- Compreender as perspetivas das educadoras em relação à heterogeneidade estabelecida nas salas.

<b>Blocos de Informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>
<b>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a recolha de informação para posteriormente ser utilizada na investigação realizada no âmbito da PPS II.</li><li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Informar devolução das transcrições.</li></ul>
<b>B. Definição do perfil da entrevistada</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o percurso profissional da educadora</li></ul>	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p>



		B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?
<b>C. Interação Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender na visão do educador os benefícios das interações entre crianças de faixas etárias diferentes.</li> </ul>	<p>C1. O que pensa acerca das interações que se estabelecem entre crianças com faixas etárias diferentes?</p> <p>C2. Quais os benefícios destas interações? E as suas desvantagens?</p> <p>C3. E qual a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?</p> <p>C4. Na sua perspetiva, o que é mais vantajoso na educação, grupos heterogéneos ou homogéneos? Porquê?</p> <p>C5. Que estratégias utiliza para promover interações entre crianças com diferentes faixas etárias?</p>
<b>D. Perspetivas acerca das práticas metodológicas da instituição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender na visão do educador a prática metodológica do contexto socioeducativo na promoção de relações heterogéneas.</li> </ul>	<p>D1. Nesta organização as crianças podem, diariamente, escolher permanecer com o grupo de origem ou participar nas atividades de outros grupos. Em que se baseia essa opção pedagógica?</p> <p>D2. Quais as suas vantagens? E as suas desvantagens?</p> <p>D3. De que forma, esta prática, promove relações sociais entre crianças de diferentes faixas etárias?</p> <p>D4. De que forma, esta prática, promove o desenvolvimento holístico da criança?</p>

<b>Conclusão da entrevista</b>	• Finalizar a entrevista	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade
--------------------------------	--------------------------	---

ANEXO C  
Transcrição da entrevista à  
Educadora A

| | ' ' | | ' ' |

### **B1. Qual a sua formação nesta área profissional?**

Tenho licenciatura em Educação Básica e mestrado em Educação de Pré-Escolar. Para além disso, tenho uma licenciatura também em Psicopedagogia que já tinha tirado há 10 anos antes desta formação em Educação Pré-Escolar.

### **B2. Fale-me do seu percurso profissional.**

Eu trabalhei em ATL seis anos, depois de tirar a licenciatura em Psicopedagogia. Estive o meu próprio ATL também, dei aulas de Música em vários contextos. Depois ingressei na Força Aérea durante seis ou sete anos. Enquanto estive lá, estive a tirar a licenciatura em Educação Básica e depois o mestrado em Educação Pré-Escolar. Vim logo estagiar aqui para [nome do contexto socioeducativo] e fiquei cá a trabalhar. Portanto, estou cá desde 2014.

### **B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.**

Aqui nesta organização, eu estive a estagiar com, na altura, a coordenadora aqui do centro, era a [nome], e ela estava na sala intelectual, eu estive a estagiar com ela. E depois, na altura, fizeram uma proposta depois de continuar. Era para ter ido para creche, mas depois ligaram-me durante as férias, porque, entretanto, deu-se as férias de verão, a dizer que a educadora daqui do jogo dramático tinha saído e a perguntar se eu queria vir para este centro, porque a educadora [nome] tinha gostado muito do meu trabalho, então vim para este centro.

Eu estive aqui, acho que foi quatro anos, cinco, cinco anos, sim. Depois, entretanto, eu fui mãe e queria que os meus filhos que estavam também na instituição, gostava que eles também viessem para aqui, até porque eles estavam no [nome do contexto socioeducativo]. Então, eu saí um ano para eles poderem vir para aqui, porque era na altura que eles vinham para o Jardim da Infância e fui um ano para [nome do contexto socioeducativo], para uma sala xL transição.

Aqui estive sempre no jogo dramático, nessa altura, portanto todos aqueles anos letivos estive no jogo dramático. E depois, quando os meus filhos vieram para aqui, eu fui para a sala xL Transição, que eram crianças que faziam os três anos até dezembro,

portanto já era uma sala de transição, chamavam-lhe assim, mas estava inserida na parte da creche, porque naquela altura havia muitas crianças e tinham nascido em 2016.

Estive lá e esse ano letivo, mas depois surgiu a oportunidade de voltar e pronto, eu gosto muito deste centro então voltei. Foi chato porque os meus filhos depois tiveram que ir [nome do contexto socioeducativo], mas correu muito bem.

Então, depois quando voltei já estava outra educadora, a [nome da educadora], na sala do jogo dramático, portanto não fazia sentido eu tirar o lugar entre aspas, então fui para a sala das expressões. A sala das expressões passou a ter grupo de referência, o que não acontecia até antes, porque isto funcionava com a escolha também, mas havia um grande grupo da sala intelectual e um grande grupo do jogo dramático e depois faziam a escolha para as três salas, portanto dava quase 40 crianças naquelas duas salas de referência, mas depois na prática dividiam-se e havia dois momentos de escolha de manhã à tarde.

Mas depois com o covid, porque, entretanto, meteu-se isto, quando voltámos houve essa proposta, eu fui uma dessas pessoas que propôs isso, de as salas de referência terem até às 25 crianças e da sala das expressões passar a ter o grupo de referência, porque era uma sobrecarga muito grande para os profissionais, mas depois para as crianças também não se conseguia chegar àquelas crianças que eram mais tímidas.

E, portanto, aí passou a haver os três grupos de referência e eu fiquei na sala das expressões. É o meu terceiro ano letivo na sala das expressões, com a [nome da auxiliar], porque antes estive sempre com a [nome da auxiliar]. E também estou a gostar, também está a ser um bom desafio, porque eu sou mais ligada à parte musical, do teatro, mas a verdade é que depois puxou por mim para um lado que eu não estava tão preparada, mas fez-me muito bem, tirei várias formações na área, através da APEI, e tenho crescido muito nesse sentido e acho que temos de nos estar sempre a superar a nós próprias.

**B4. Já me respondeu mais ou menos, mas frequentou cursos/ações de formação nos últimos três anos?**

Sim, vários. Nos últimos três anos, através da APAE fiz várias.

Portanto, a primeira foi, e depois quase sempre foi com uma formadora que eu apanhei, que é a Mónica Oliveira, que é da Escola Superior Paula Frassinetti, no Porto,

e ela começou a dar formações pela APAE e ela é excelente. Então, com ela tirei Arte Contemporânea, e depois uma que era recursos e materiais pedagógicos ligados à expressão plástica, um ligado mais à arte moderna, e o do livro ilustrado. Tirei quatro formações com ela.

Para além disso, tirei outras pequenas formações pela APEI, que é a Matemática em Educação de Infância, e tirei outras de Avaliação, da Escrita, das Competências Socioemocionais.

Eu considero que a formação é muito importante, porque é muito fácil nós entrarmos naquilo do ratinho, não é? A fazer sempre as mesmas coisas, porque é mais fácil. E a verdade é que às vezes precisamos de coisas para sairmos fora da caixa e para inovar, e para estarmos atentos. Apesar do nosso método pedagógico aqui na instituição, nós vamos sempre ao encontro das crianças, fazemos os planos do dia com elas, e elas é que fazem as propostas e tudo mais, mas nem sempre elas dão as suas propostas, portanto nós próprias temos de ter coisas na manga, não é?

### **C1. O que pensa acerca das interações que se estabelecem entre crianças com diferentes faixas etárias?**

Este ano foi o nosso primeiro ano, um ano de experiência de termos grupos heterogêneos. A sala das expressões nunca teve finalistas, para já a sala das expressões começou a ter um grupo de referência só há dois anos, este é o terceiro ano letivo, e estávamos com as idades intermédias, portanto, o Jogo Dramático os mais novos, as Expressões nos últimos dois anos ativos eram as idades intermédias, depois os finalistas estavam na sala Intelectual. E este ano surgiu essa possibilidade de haver os grupos mistos, e os grupos heterogêneos só na sala das Expressões e a sala Intelectual, porquê? Porque os do Jogo Dramático dormem a sexta.

E a verdade é que tem sido uma boa surpresa, eu não tinha uma opinião formada em relação a ser grupos heterogêneos, porque há instituições que fazem assim, ou grupos homogêneos. Mas a verdade é que, para já, acho que responsabiliza os mais velhos, a dar-lhes assim mais, até uma certa autoestima e confiança, e por ajudarem os outros, e por outro lado é muito positivo para os mais novos, e eu tive bons exemplos disso.

O S. e o J. por exemplo, tu conheces, não é? Eles estavam na mesma sala no jogo dramático do ano passado, e foram separados, os outros gémeos também. E eu aqui, da sala Intelectual não posso falar, mas ao nível da sala das Expressões, tanto o S., como o J., e o J. está diagnosticado de autismo, portanto, e ele tem tido uma evolução brutal, portanto, eu não sei se aquele autismo, se é mesmo, mas a verdade é que ele não interagiu com as outras crianças, ele brincava quanto muito com o irmão e muito pouco, ele não fazia contacto ocular, e agora ele faz. E tem intenção comunicativa, ele quer comunicar, e tem sido uma evolução muito positiva, porque ele também faz por isso, é uma criança que ajuda o seu processo de desenvolvimento.

E a verdade é que estes dois, tanto o S. como o J., eles juntaram-se a um grupinho de amigos, que são os mais velhos, são finalistas, é ali o G., o W., o S., e o A., o A. não é finalista, ele brinca muito com o G., são muito amigos. Portanto, aquele grupo já estava formado, A. e G., o W. e o S. juntavam-se. Agora, estes dois, que são bem mais novos, e ainda para mais com certas características, porque o S. também as tem, ele e o irmão nasceram prematuros, portanto eles têm ali umas questões em termos de desenvolvimento que ainda não se consegue definir bem quais, mas a verdade é que eles formaram ali um grupo de amigos, e isso ajuda-os ainda mais a crescer, ajuda ao processo de desenvolvimento deles, ainda para mais porque são crianças que puxam por eles, não só a nível relacional, mas também a nível da linguagem, a comunicarem uns com os outros, nas brincadeiras, conseguir interagir, resolver problemas, os conflitos, portanto tem sido muito positivo.

Claro que é assim, os grupos homogéneos também, depois tem o seu lado positivo, nós quando estamos em grande grupo, eu sinto que às vezes falamos de certas coisas, quer dizer, os mais pequeninhos vão apanhando algumas coisas, não lhes faz mal, mas estamos a puxar ali pelos mais velhos, por exemplo, qualquer coisa que tenha mais a ver com sons, as letras, por exemplo, isso ainda é um bocadinho chinês entre aspas para os mais novos. Portanto acho que é o inconveniente dos grupos heterogéneos, depois é isto, é que há coisas que se calhar se fossem todos da mesma idade, as coisas evoluíam muito mais rapidamente, enquanto que outras não. E, portanto, eu consigo ver os lados positivos de uma coisa e da outra, se me perguntassem, queres assim ou queres assado, eu tinha que parar muito bem para pensar, para tomar uma decisão, como não foi uma decisão minha, está tudo bem.

**C2. E qual é essa importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança?**

Bem, eu acho que já disse algumas destas coisas, pensando nos mais velhos, que os responsabiliza, dá-lhes até muito autoconfiança, autoestima, aprendem também a ajudar, esse sentido de interajuda, sentimento de grupo, formação tanto a parte pessoal como social.

E dos mais novos também, porque eles querem ser como aqueles mais crescidos, não é? São um exemplo. E puxam muito mais por eles, acabam por estar muito mais em alerta e abertos para as aprendizagens, porque querem ser como os seus quase ídolos, os mais crescidos. Portanto, é muito positivo, esse aspeto dos grupos heterogéneos é muito positivo.

**C3. Na sua perspetiva, o que é que é mais vantajoso na educação, grupos heterogéneos ou homogéneos?**

É assim, a nossa instituição, logo à partida, já garantia a heterogeneidade com o seu projeto, há muitos, muitos anos, que já existe há cerca de 30 anos, que era fazer essa escolha, apesar dos grupos serem homogéneos, os grupos de referência, e depois fazia-se essa escolha, garantíamos sempre essa heterogeneidade, tanto de manhã como à tarde. E foi sempre muito positivo.

É um desafio muito maior para os educadores, porque se tiverem todos a mesma idade, é muito mais fácil, em termos da parte de programarmos as coisas, de planearmos as coisas, mas eu acho que tem muito mais vantagem os grupos heterogéneos do que os homogéneos por causa do que disse anteriormente, do facto de responsabilizar aos mais velhos, e por outro lado, de garantir que os mais novos também vão atrás deles.

**C4. Que estratégias utilizas para promover interações entre crianças com diferentes faixas etárias?**



Bem, em grande grupo, nós temos as conversas em grande grupo, logo à partida é uma conversa em grande grupo, portanto todos interagem, um partilha uma coisa, depois o outro acrescenta, e aí tentamos, por exemplo, há sempre um amigo do dia, que é ele que escolhe quem é que vai falar, e normalmente são os amigos que ele escolhe, não é? E nós dizemos sempre, vá, não é só os amigos e tudo mais, porque senão caímos naquela tendência daqueles que falam mais, daqueles que são mais extrovertidos e tudo mais, que todos querem agradar. Por exemplo, a M., é muito querida por todos, gostam de escolher a M., e o G., em termos de rapaz.

E pronto, eu tento que todos consigam falar, por exemplo, à segunda-feira fazemos os registros do fim de semana, como foi hoje, e quase todos põem o dedo no ar, e então eu tento que o amigo do dia não escolha sempre os mesmos, e que aqueles que são mais tímidos também tenham mais a palavra e se põem o dedo no ar, melhor ainda. Por exemplo, a M. já não vinha há uma semana, e eu olhei para ela e disse “a M. acho que quer contar porque é que não veio”. Dou aqui estas dicas para tentar influenciar, mas de uma forma construtiva.

Depois fazemos o plano do dia, e por exemplo, alguém escolhe ir fazer legos pequenos, então quem é que quer se juntar ao L., por exemplo, para ir fazer os legos pequenos? E logo aí, eu normalmente não tenho que estar a influenciar muito, porque eles estão todos misturados, aquilo já é um grupo, apesar de heterogêneo, é um grupo que até está homogêneo, entre aspas, porque os mais pequenos brincam com os mais velhos, porque eles acabam por se identificar mais, pela forma de ser, não por causa tanto das idades, também acontece por causa das idades, mas o que eu tenho constatado ali é que não tem grande influência as idades.

Tem influência, eles já terem tido aquele amigo no ano letivo anterior, e daí são mais ou menos os da mesma idade, porque houve aqueles que vieram do Jogo Dramático, houve aqueles que permaneceram, mas de resto eles têm se vindo a conhecer uns aos outros, e eles brincam todos uns com os outros, não fiz grande esforço para eles interagirem uns com os outros.

Depois, claro, que os jogos, por exemplo, os jogos em grande grupo, eles gostam muito de um jogo que é esconder um amigo, e depois o outro vai a tapar os olhos, não se sabe qual é o amigo que está escondido, e ele volta e quem é que está debaixo da manta, ou dentro da caixa, por exemplo. Este tipo de jogos ajuda muito, coisas de

movimento e de dança, porque eles têm que interagir mais uns com os outros, e depois nas áreas, quer dizer, eles vão estando uns com os outros, portanto eu quase que não tenho de arranjar essas estratégias.

De forma natural tem surgido. Não se formou assim dois grupos dos mais velhos para um lado e dos mais novos para o outro, não. Desde o início do ano que isso não aconteceu. E como te disse, é o primeiro ano que nós temos um grupo heterogéneo na sala.

**D1. Nesta organização, as crianças podem diariamente escolher permanecer com o grupo de origem ou participar nas atividades dos outros grupos. Em que se baseia essa opção pedagógica?**

Bem, isto foi a doutora Fátima que fez este projeto pedagógico, entre aspas, apesar de não ser uma linha como outras que nós conhecemos, que toda a gente conhece a nível nacional e internacional, a verdade é que é um método muito próprio, que acho que não existe mais nenhum, pelo menos em Portugal. E tanto é, que eu quando vim estagiar para aqui, isto foi uma grande novidade para a ESE, e eu cheguei a apresentar lá uma coisa na ESE por causa disso mesmo, porque era uma novidade.

E é um grande desafio para quem vem para cá estagiar, porque depois um dia temos umas crianças, outro dia temos outros. Agora, acho que tem um lado muito humanista, e tu leste o projeto educativo do centro, da instituição, tem uma vertente humanista, inspirada no Carl Rogers, que tem em conta a própria pessoa, não é? E neste caso a criança, respeitá-la, ouvi-la, e respeitar os seus interesses e opiniões, daí fazermos o plano do dia e perguntarmos, pedirmos sempre a elas para nos dizerem o que é que querem fazer, propostas.

Essa é a parte mais humanista, a parte mais participativa, portanto, a metodologia de trabalho e projeto também, e tu própria fizeste um projeto. Nós também tentamos por aí, aqui a sala Intelectual, por ser a sala Intelectual, claro que acaba por ter mais projetos e pesquisas, mas nós lá em cima, no ano passado tivemos um projeto, que era o projeto do Leonardo da Vinci, que alguém viu no livro e achou muito interessante, mas este ano, por exemplo, estamos a fazer um projeto que é o projeto do coração, que tem vindo a ser uma construção, porque começou porque uma menina, ela andava a reagir muito,

porque o pai infelizmente está preso, e ela reagiu a isso porque tinha uma grande relação com ele, e ela não sabe, ainda para mais, e porque ele desapareceu da vida dela de repente. E começou a bater muito nos outros e tudo mais, e nós pegámos nisso, e temos uma área da calma, apelamos muito às emoções e a falarmos sobre o que se passa dentro de nós, identificarmos essas emoções, e então tem sido um caminho, e ela própria, depois no meio disto tudo, trouxe um livro chamado “Os Dois Lobos” e estava sempre com essa conversa do lobo bom e lobo mau dentro dela, e qual é que alimentamos mais. E houve um dia lá fora no pátio que ela disse eu quero saber de que cor é o coração, mas esta cor é o quê? Será que é a nível físico? Será que é a nível das emoções? E então elas fizeram a pesquisa da parte física da coisa, mas ao mesmo tempo em grande grupo, através de histórias, foi o meu coração pequenino, foi o pássaro da alma, foi o monstro das cores.

Nós tínhamos que identificar as emoções, fizemos os potes das emoções, eles vão lá, pegam nos potes, tentam perceber como é que estão a sentir, isto tudo porque, a metodologia de trabalho de projeto, tem esta questão deles proporem, da parte de respeitar as propostas deles, não fui eu que cheguei, olha vamos fazer um projeto do coração porque eu adoro corações, foi a proposta dela, ela queria saber a cor do coração, depois a C. tinha umas teorias, porque o pai ou a mãe tinham dito que estava branco sem sangue, que estava vermelho quando tinha sangue, e pronto, fomos fazer essas pesquisas todas.

Naturalmente esta sala Intelectual acaba por ter mais projetos, e as outras salas nem tanto, dizem que na vossa sala também foi um, e está a ser um também na minha sala, quanto muito, dois durante o ano. Portanto é essa parte da participação, essa parte da metodologia de trabalho de projeto, e essa, portanto, humanista, e esta da participação, é a deles escolherem e terem uma voz ativa.

A liberdade de escolha, que eu acho que é tão bonito, eu identifico-me muito com o projeto, e ainda para mais agora, desde que separámos, quer dizer, fizemos três grupos, porque acho que conseguimos chegar mais às crianças, que eu sentia quando estava na sala de Jogo Dramático, que eles eram mais pequeninos, que às vezes era difícil de chegar a todos, e então aqueles que eram mais introvertidos, e mesmo em termos práticos, questões mais de cuidado deles, é preciso fazer isto, limpar o nariz daquele, coisas destas que eram mais difíceis, porque tínhamos aquela responsabilidade dos

quase 40. Porque, apesar de eles depois fazerem a escolha das três salas, nós tínhamos a responsabilidade do portfolio daqueles tais quase 40, das capas, dos cuidados básicos de cada um, se tinham fraldas ou não tinham, tinham que limpar o nariz, para ir fora, e, portanto, agora ainda me identifico mais.

E depois há esta questão também, que nós só fazemos escolha num momento do dia, que é de manhã, e à tarde também há aquela questão do trabalho de grupo, também importante, daquela união do grupo, daquela interação.

## **D2. Quais as vantagens? E as suas desvantagens?**

Uma das desvantagens era aquela do grupo ser muito grande, mas ultrapassarmos essa desvantagem. Neste momento, desvantagens eu não consigo ver, a sério. Posso tentar identificar. Acho que pode ser um bocadinho confuso para as crianças mais pequenas, no jogo dramático, pode ser não, é.

Mas, ao mesmo tempo, é um desafio. Mas eu tinha essa preocupação quando estava no Jogo Dramático, e eu acho que a [nome da educadora] também tem, porque quando as crianças ainda não se sentem preparadas para ir para outra sala, ficam um dia mais na sala delas, que é como se fosse um ninho, porque muitos vêm para cá, ainda com dois, a fazer os três anos, e temos que respeitar isso.

No nosso caso, no nosso centro, temos outra desvantagem, que é nós não temos sala de transição, em [nome do contexto socioeducativo], existe. Há certas coisas que acabam por ficar só na sala das Expressões e na sala Intelectual, porque eles são pequeninos, têm essas situações. É só a desvantagem, mas é neste centro que não existe sala de transição.

Agora, de resto, eu acho que só têm vantagens. Têm vantagens porque é uma mais-valia. Temos salas muito mais específicas na parte das artes visuais, que é o caso da sala das Expressões onde eu estou, na parte da Intelectual, das coisas mais académicas, entre aspas, portanto, é uma vantagem. Se formos pensar bem, nenhuma sala típica de jardim de infância, não tem uma área da ciência, como tem aqui. A área da informática se calhar já tem, mas a área da escrita ou a área da matemática, quer dizer, tem a área de jogos de mesa, que trabalha alguma dessas coisas. Não há nenhuma sala que tenha a área do teatro em que se pode dinamizar aqueles teatros

todos, exploração, teatros de sombras, de fantoches, fantoches de dedo, por aí fora. E não há nenhuma sala em lado nenhum também que tenha uma área da tecelagem, como nós temos lá em cima, por exemplo. Ou a área dos recortes e das esculturas, que são tão importantes as esculturas. Nós fazemos muitas esculturas a duas dimensões só. Ou a área do quadro de giz.

Portanto, eu acho que é mais valia, mas é um desafio ao mesmo tempo e nós tentamos sempre ir melhorando mais e mais e mais e nós este ano lá em cima ficámos com muitas áreas entre aspas porque fizemos uma coisa que não tínhamos feito nos outros anos, que foi, há certas áreas que de manhã são uma coisa e à tarde são outras. De manhã, por exemplo, temos a área dos recortes e esculturas e à tarde a área dos jogos de mesa. Mas as crianças conseguiram apreender isto muito bem, mas era importante terem uma área dos jogos de mesa que nós não tínhamos o ano passado, tínhamos uma área da descoberta que era uma salganhada, tinha montes de livros, tinham puzzles, estavam o computador também, e eles quase não tinham espaço.

Então, este ano deu-nos muito mais trabalho. Temos um mapa da escolha enorme, mas eles estão mais organizados mentalmente e tudo. Acho que foi muito positivo para eles. Eu acho que nós temos de ter esse trabalho e essa postura de educador reflexivo, como muitos autores falam, estarmos sempre a questionar a nossa prática e ver onde é que podemos melhorar.

Eu, por exemplo, no ano passado, a área do quadro de giz, a mim não me fazia sentido uma área chamar-se a área do quadro de giz. Não me fazia sentido e não a coloquei. Mas a verdade é que eles depois quase nunca escolheram o quadro de giz. Foi o que eu constatei. O quadro de giz estava incluído na área da escrita e dos desenhos de escrita, e eles quase nunca iam para lá. Apesar de não me fazer sentido uma área chamar-se quadro de giz, a verdade é que em termos de organização para eles fez sentido. E a verdade é que está a funcionar muito bem este ano.

A área da informática ficou sozinha, não ficou ali misturada. Temos uma área da descoberta, mas são materiais até que eles têm construído por eles, até jogos de associação e também tem aquelas coisas do corpo humano, aquele tal do corpo humano que eles adoram montar.

Eu acho que temos que ter esta postura de estarmos sempre a superar a nós próprios. Não em comparação aos outros sítios, porque as realidades são diferentes.

No nosso caso as salas são completamente diferentes. Portanto, nós temos que ir nos questionando, será que isto faz sentido? Será que fiz bem aquilo? Será que não fiz?

Mas é muito positivo, porque depois as salas interagem todas umas com as outras, são todos misturados. Mas são organizados. E é uma mais-valia. E eles sentem-se parte de um todo grande, mas um todo mais pequeno ao mesmo tempo. E parece uma grande família.

### **D3. De que forma, esta prática, promove o desenvolvimento holístico das crianças?**

Acho que os prepara mais para o futuro, é uma mais-valia para o interior deles próprios. Eles saberem, eles poderem escolher, é uma coisa fantástica. Porque nem em todos os sítios isso é possível. E eles chegam ao primeiro ano e nós sabemos que passam muito tempo sentado a ter de seguir aquele currículo e a verdade é que eles aqui podem escolher “eu quero ir para aquela sala, eu quero fazer aquilo”, só tem de positivo.

Eles vão definindo-se, vão sabendo o que gostam mais, o que não gostam, vão experimentando. Claro que é importante nós também tentarmos que eles experimentem coisas que eles não gostam tanto, lógico, se não, se calhar iam só para os jogos de chão. Mas nós como educadores também temos de estar atentas a isso, e tentar cativá-los para fazer coisas diferentes. Mas eles também vão percebendo “eu afinal gosto disto”, “Não, afinal não gosto mesmo disto”, e isso acho que é muito bom para a identidade deles e para eles saberem o que gostam e não gostam de fazer no futuro.

E eu espero que quando vão para o primeiro ano, eles têm que seguir o currículo, têm que aprender a ler, a escrever, a contar, aquelas coisas do estudo do meio. Mas que depois não deixem de sentir que “eu gosto de desenhar”, sei lá, e desenharam. Ou “eu gosto muito massa de cor”, vou continuar a fazer plasticina nem que seja em casa. Eu acho que estes anos marcam muito as crianças em relação à sua formação pessoal, portanto, é uma grande mais-valia eles poderem escolher. Eu tenho pena que no público não haja um cheirinho disto. Mas pelo menos já tiverem a escolha das áreas que eu acredito que tenham. Mas esta interação entre salas é uma mais-valia, é uma riqueza que temos aqui acolá e que vamos bebendo todos.

ANEXO D  
Transcrição da entrevista à  
Educadora B

| | ' ' | | ' ' |

### **B1. Qual a sua formação nesta área profissional?**

Eu fiz a minha licenciatura ainda antes de Bolonha em educação de infância e depois, uns anos depois eu comecei a trabalhar em creche, fiz a especialização em creche e pronto é essa a minha formação académica.

### **B2. Fale-me do seu percurso profissional.**

Eu acabei o curso e não quis ser educadora de infância. Fui um ano para Londres para fazer do *babysitting* com uma família, mas depois ao final do ano achei que aquilo não era para mim então arrisquei-me. Também estive, portanto, no final desse ano fui convidada pela ESE para dar duas disciplinas de projeto e apoio aos estágios das alunas ainda na licenciatura já Bolonha e então tive um semestre a fazer isso.

Depois pensei não eu acho que tenho que ir aprender mais sobre a prática e então vou arriscar e pronto comecei a trabalhar na [organização socioeducativa]. Já faz 12 anos se não me engano, comecei em creche, estive quatro anos em creche, gostei muito, acho que até prefiro. De qualquer forma aceitei o desafio para ir para pré-escolar, nós aqui não acompanhamos o mesmo grupo desde o início até ao final do pré-escolar. Depois aceitei o desafio de ir para o pré-escolar e tenho andado em várias salas com várias idades, já estive na sala de transição que é ali a passagem da creche para o pré-escolar, na sala das expressões, na altura ainda não era grupo de referência era só sala de escolha, e agora na sala intelectual.

Entretanto já estive também na ZAF`s de uma escola pública aqui que nós fazemos a parte da componente de apoio às famílias estive como responsável que consiste, portanto no pré-escolar as crianças acabam as aulas às três e a partir das três é a componente de apoio à família, estive a coordenar essa parte numa escola aqui perto em nome da [organização socioeducativa]. depois voltei e entretanto, o ano passado aceitei o desafio de ser diretora pedagógica, está a ser um desafio é um caminho que estou a percorrer mas acho que está a correr bem.

### **B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.**



Na verdade, quando eu entrei nesta instituição havia só o edifício de [local] e daqui de [local] e nesse ano abriu o edifício de [local], foi o único edifício onde eu não trabalhei portanto já estive em [local], já estive aqui e já estive externo portanto a [organização socioeducativa] também faz a componente de o setor de intervenção socioeducativa portanto em algumas escolas fazemos o ATL no [nome da organização] e aqui na [local]. Portanto já tenho nessa componente também e agora estou aqui. Pronto a instituição tem um projeto de raiz. Portanto é um projeto de escolha em que no pré-escolar as crianças escolhem entre as três salas, na altura eram dois grupos de referência que escolhiam entre três salas de escolha: sala das expressões, sala intelectual e sala de jogo dramático.

Depois com o COVID vimo-nos obrigados a pôr uma pausa no projeto educativo, portanto tivemos que fazer grupos de referências em salas fechadas e assim que levantaram as restrições em termos de contactos voltámos à escolha mas optámos por fazer a escolha apenas da parte da manhã e para fazer três grupos de referência em vez de dois mantendo as mesmas salas de escolha.

#### **B4. Já me respondeu mais ou menos, mas frequentou cursos/ações de formação nos últimos três anos?**

Quando estive ali na componente de apoio à família também estava envolvida na rede ludobibliotecas, fiz várias formações pelo município de Cascais muito interessantes sobre a educação nos dias de hoje, sobre a importância do brincar uma coisa que agora está muito na moda e o professor Carlos Neto já fala disto há alguns anos, sendo que já participei em várias formações com ele. Já participei em algumas com a professora Gabriela Portugal também a falar do espaço exterior e da importância para a creche.

Fiz a especialização na altura e o meu projeto de investigação era sobre o portefólio na creche e acabei por trabalhar um bocadinho em parceria com a professora Cristina Parente que é da Universidade do Minho que é que é especialista nesta parte.

E essencialmente temos feito algumas formações internas por exemplo este ano houve aquela da mastigação e do da diversidade alimentar e da importância que isso tem para depois a linguagem, a comunicação. Participei este ano também já num encontro da *touchpoints* que era para as idades de quatro e cinco anos. Na altura na especialização

também tive uma formação nisso com a professora Marina Fortes na metodologia de *touchpoints* do professor Dr. Brazelton.

Fiz uma também dinamizada pela câmara de Cascais que tinha haver com a parte da expressão corporal, da dança e da importância que isso tem para a comunicação das crianças e o demonstrar as emoções.

### **C1. O que pensa acerca das interações que se estabelecem entre crianças com diferentes faixas etárias?**

Eu acho que é muito mais enriquecedor do que grupos homogêneos em termos de idades. Portanto, eu acho que faz todo o sentido e apoiando em alguns teóricos, como por exemplo o Vigotsky, eu acredito mesmo que as crianças trabalhando na zona de desenvolvimento proximal aprendem muito mais e com mais motivação do que propriamente numa educação, num ensino vertical. Portanto, eu acredito que o adulto tem que fazer parte do grupo e que as crianças aprendem muito mais umas com as outras do que apenas pelo adulto ou sozinhas. Portanto, têm mais oportunidades e aqui o papel dos adultos equivale ao papel dos pares mais competentes e mais velhos. Portanto, as crianças já têm as suas apetências e a sua curiosidade natural e os pares ajudam, dão aqui uns andaimes, como eles falavam no scaffolding, para apoiar mais e melhores aprendizagens.

Nas crianças mais velhas, promovem outras competências, principalmente a nível pessoal, aqui a responsabilidade, a própria autoestima, porque eles sentem mais capazes e se mais capazes e sentem se motivados também por estar a ajudar e acabam por consolidar também essas aprendizagens deles próprios, porque coisas que eles sabem, mas que forem consolidando e forem repetindo, mais que não seja em ensinar, não é?

Nós sabemos uma coisa, mas se não ensinamos e não colocámos em prática acabamos por nos esquecer, mas estivermos sempre num processo de formação, portanto, acabamos por consolidar melhor a informação e eles depois também têm coisas a aprender com os mais novos. E acho que isso é fundamental, não me vejo a trabalhar de outra forma.

## **C2. Quais os benefícios destas interações? E as suas desvantagens?**

Os benefícios acho que já falei um bocadinho, não é? Acho que tem mesmo muitos, muitos benefícios. Desvantagens acho que só tem para o adulto, para o educador, no que diz respeito à dificuldade que isso traz na parte da avaliação e da monitorização das aprendizagens deles, porque isto de facto, ter grupos heterogéneos, ter salas de escolha, é muito enriquecedor para as crianças, mas dá muito mais trabalho. Era mais fácil se fosse uma atividade preparada pelo adulto e apresentada às crianças, e elas todas faziam de uma forma ou de outra, mas esta pedagogia diferenciada é muito mais difícil para o adulto, para avaliar, para controlar, para planear, mas acho que faz muito mais sentido.

Portanto, isso que acaba por ser uma engrenagem é de ver com a habituação, uma pessoa vai se habituando e vai conseguindo arranjar estratégias para monitorizar e instrumentos, com a criança, para monitorizar melhor estas aprendizagens, para controlar se todas as crianças estão a aprender, mesmo que a ritmos diferentes, para controlar quem é que não se envolve tanto, como é que vamos buscar essas crianças, com quem é que vamos juntar ou com quem é que vamos sugerir juntar. Posso dizer que não é uma desvantagem, mas é uma dificuldade. Acho que é uma dificuldade, mas acho que compensa.

## **C3. E qual a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?**

Não me quero repetir, mas acho que é muito importante para o desenvolvimento da própria criança, na medida em que numa fase inicial até podemos, por exemplo, em pequenos grupos heterogéneos, numa fase inicial até podemos não ver ou não observar nas crianças mais novas grandes aprendizagens, mas a verdade é que elas estão a observar e vão assimilando a informação e mais tarde vão conseguindo verbalizar, até porque a linguagem agora está emergente, mas depois vai estar mais consolidada e eles vão ter maior capacidade de comunicar estas aprendizagens, não é?

Se bem que acaba nós também irmos observando estas várias linguagens da criança, não só a parte da comunicação oral, mas as outras. Mas eu acho que a longo prazo traz muitas vantagens e as crianças aprendendo de forma motivada e sentirem-se envolvidas no processo acabam por estar mais disponíveis para outras aprendizagens.

Nós não nos colocamos completamente à parte das crianças e não somos apenas mediadores, acabamos por nos considerar, ou pelo menos eu, consideramos parte do grupo, também tenho saberes, também posso partilhar os meus saberes, mas que não são mais importantes do que os outros.

Hoje em dia todos nós temos várias ferramentas de pesquisa e eu acho que é por aí a educação, e nessas formações que eu tenho vindo a fazer ao longo dos anos, eu acho que é assim, cada vez mais as crianças vão ter acesso mais rápido à informação até do que os próprios professores. E qual é que é aqui o segredo? O que é que é a educação nos próximos anos? A educação nos próximos anos não é a transmissão de saberes, porque isso vai deixar de fazer sentido. Já hoje faz pouco sentido. A educação dos próximos anos é capacitar as crianças com ferramentas pessoais e sociais para que elas sejam capazes de resolver problemas e eventualmente não sejam substituídas em futuros postos de trabalho, por máquinas, etc.

O essencial é mesmo capacitar as crianças com ferramentas como a autonomia, a livre escolha, a resolução de problemas, a pesquisa. E incentivar as crianças para terem esta potência natural e quererem descobrir as coisas por elas e como procurar informação e como trabalhar em grupo e como resolver as coisas internamente para depois irem elas próprias pesquisar e recolher a informação e filtrar. Porque hoje em dia é muito mais importante do que ter acesso à informação é saber filtrá-la.

#### **C4. Na sua perspetiva, o que é mais vantajoso na educação, grupos heterogéneos ou homogéneos? Porquê?**

Heterogéneos, sem dúvida. Por tudo o que disse anteriormente.

#### **C5. Que estratégias utiliza para promover interações entre crianças com diferentes faixas etárias?**

Eu acho que a estratégia principal é deixar de estar. A gente tem que criar um espaço de forma que faça sentido a todas as faixas etárias. Nem sempre é fácil, normalmente no início do ano pensamos um conjunto de áreas que achamos que faz sentido, consoante os interesses deles, mas logo no início do ano mudamos várias vezes porque

vamos observando a interação das crianças com os materiais, no espaço e com os materiais e vamos adaptando consoante os interesses e as necessidades deles próprias.

Quando achamos que as coisas até estão lá mais ou menos, imagina agora nesta altura do ano até faz sentido irmos alterando, portanto eu acho que isto tem de ser sempre flexível. Mas o adulto tem mais esse papel, vai organizando os espaços e os materiais e vai disponibilizando para que a organização no espaço, nas dinâmicas, nas brincadeiras, seja a aprendizagem em si. Ou seja, nós organizamos o espaço, organizamos uma rotina diária, isto porque a rotina diária, eu acredito que lhes dá uma estabilidade, e não há aqui, portanto, uma rotina diária que é flexível, mas que existe, portanto, uns tempos definidos para que eles saibam, consigam prever o que é que vem a seguir, antecipar, planejar, tudo mais.

Os mais velhos já conseguem fazer isso, mesmo ao longo do mês. Então, vamos planejar, apresentar o projeto naquele dia. E acho que isso é muito importante para a própria organização de cada um. Claro que é flexível, hoje temos jogos, se calhar não dá para fazer jogos, mas amanhã que não é em jogos, podemos ter essa oportunidade. Então, flexível nesse aspeto. E depois ir provocando um bocadinho no início. Se calhar eles vão mais ter com os jogos do que os outros, e isso é uma leitura que o adulto tem que fazer perguntando será que os outros jogos que eles não procuram estão num sítio apelativo? São apelativo? São adequados? Temos que ir fazendo esta leitura e temos que ir adaptando. Se calhar eles precisam do nosso incentivo para ir buscar um jogo e explicar e fazer com eles uma primeira vez ou ir buscar um par mais velho e dizer "olha, não queres ir fazer este jogo com eles? Explica como é que é, para a próxima eles já conseguem".

Sinto que isso resulta muito bem, portanto é irmos fazendo a leitura e irmos observando eles no espaço. Portanto há coisas em que nós precisamos apoiar mais, principalmente com os mais velhos que já pedem mais, às vezes já pedem outro tipo de registro, outro tipo de escrita, mas é preciso um apoio do adulto um para um. Mas ter outros momentos em que estamos disponíveis para observá-los no espaço e para irmos dando estas bengalas, estas moletas, reorganizando o grupo. "Olha, agora vai tu para ali, agora vai tu para aqui.", tem haver com esta logística.

É monitorizar, decoar estratégias e ir revendo. Portanto, é este ciclo, planear o planeamento, a ação e a revisão. É um bocado high-scope, mas tem a ver com estas metodologias participativas. Nós até temos um plano, até fazemos uma planta da sala, até fazemos uma coisa, mas depois na ação, e se não corresponde então temos que reavaliar e voltar a planear. Portanto, é todo este ciclo fazendo isto diariamente, de preferência com a equipa e às vezes nós próprios estamos tão embranhadas na dinâmica que nem nos percebemos de coisas externas, quem vem de fora parece uma coisa e nós próprios também não somos tabuas rasas e temos as nossas preferências e se calhar somos um bocadinho tendenciosos, às vezes eu se calhar ponho coisas mais ao meu gosto, sem querer, e a colega de sala às vezes consegue fazer um comentário e fazer me ver isso. Claro que nós temos de pôr sempre o nosso cunho pessoal nas coisas e também queremos incentivar as crianças a fazerem isso para criarem a sua individualidade, não se neutralizarem aqui nos grupos.

**D1. Nesta organização as crianças podem, diariamente, escolher permanecer com o grupo de origem ou participar nas atividades de outros grupos. Em que se baseia essa opção pedagógica?**

A tentativa era tentar romper um bocadinho a educação tradicional. A doutora [nome] foi a grande pensadora deste projeto, juntamente com algumas sócias que criaram a escola de raiz construíram na mesma, com as próprias mãos. E na altura a ideia era romper um bocadinho com o ensino tradicional, numa coisa diferente, tendo como principal objetivo a motivação das crianças. Portanto, as crianças irem para um sítio onde se sentissem verdadeiramente motivadas para aprender e para se dar com outras crianças, para se socializar, etc. Portanto, houve aqui um conjunto de princípios da instituição que foram criados. Este projeto de escolha foi criado com alguns objetivos por cada sala, que foram também sendo moldados ao longo dos anos, não ficou parado no tempo, mas na tentativa de garantir um conjunto de princípios que a instituição considera essenciais, como a livre escolha, como a autonomia, como a empatia entre as crianças. Portanto, aqui, na verdade, o que é que as crianças têm? Têm a opção de interagir com outras crianças e outros adultos, porque nós, por exemplo, temos uma professora primária, é a mesma os quatro anos, mas até podemos não criar empatia

com essa pessoa e isso pode, logo à partida, condicionar a nossa aprendizagem, a nossa predisposição para estar.

E aqui as crianças têm a oportunidade de interagir com outros adultos, que se calhar até podem ter uma ligação diferente com uns e com outros. E a verdade é que isso acontece. Nós muitas vezes quando reunimos entre as três educadoras para falar sobre as crianças, notamos que eles têm comportamentos diferentes nas três salas e que isso deve-se muito aos adultos. Lá está, nós tentamos ser parte do grupo, mas não somos neutros, e isso nota-se nas crianças.

Portanto, o objetivo era esse mesmo, era numa metodologia que não tem diretamente a ver com nenhuma metodologia de trabalho que nós conhecemos e aprendemos na escola, como o High-Scope, o MEM, o Reggio Emilia, mas acaba por ter um princípio em que a criança é o centro, portanto há pedagogias participativas, a criança está no centro da ação - socio construtivista. Mas, portanto, uma coisa diferente, aqui há uns anos atrás. Hoje em dia não é assim tão diferente, já existem outras coisas também muito alternativas. Mas eu acho que continua a ser uma mais valia e a ser um projeto muito positivo para as crianças que aqui passam.

## **D2. Quais as suas vantagens? E as suas desvantagens?**

As vantagens acho que já falei um bocadinho, garanto aqui estes princípios todos e tudo mais. Desvantagens. Portanto, mais uma vez o trabalho do educador, é mais difícil, exige mais tempo de reuniões entre as três educadoras para que a coisa seja mais completa possível. Existe também maior investimento da parte da monitorização das crianças, porque uma coisa é nós termos as nossas 25 crianças e focarmos o ano letivo todo nelas, umas mais num momento do que outra, mas todas, todos temos essas 25 na cabeça e conseguimos saber o que é que cada uma já conseguiu, o que é que ainda não conseguiu, o que é que temos que fazer, o que é que temos que planear para conseguir que ela vá mais longe. Em 75 crianças, é muito mais difícil e então se não houver um bom trabalho do educador, pode haver aqui alguma tendência a que hajam algumas crianças que dão menos nas vistas, que passam mais despercebidas. Se o educador não tiver este trabalho de andar atrás e de controlar melhor todas as crianças, pode cair no erro de passar despercebida e não conseguirmos apoiar tantas aprendizagens dessa criança do que em relação a outras.

As crianças mais extrovertidas, ou que chamam mais a atenção, ou que às vezes o comportamento é mais desviante, normalmente chamam a atenção de todas e investimos sempre mais nessas. Aquelas mais tímidas e mais inibidas às vezes passam um bocadinho, desculpa a expressão, “pelos pingos de chuva”. Então isso é uma dificuldade, não tanto uma desvantagem, mas uma dificuldade.

Em termos do educador ainda seria muito mais facilitador acompanharmos um grupo ao longo dos anos, porque já os conhecíamos, já saltávamos toda aquela fase de adaptação no início do ano, que às vezes é muito difícil e prolongada, mas nós temos que respeitar. Mas lá está, eu não considero uma desvantagem, é uma dificuldade para nós, como adultos. E para as próprias crianças, a fase de adaptação inicial acaba sempre por ser um bocadinho mais difícil, portanto, se conhecessem os adultos de um ano para o outro, possivelmente essa fase seria mais fácil para algumas crianças, mas depois eu sinto que passando essa fase de adaptação as vantagens pesam mais.

### **D3. De que forma, esta prática, promove relações sociais entre crianças de diferentes faixas etárias?**

Na própria sala têm sempre a oportunidade de ir fomentando as suas relações, etc. Mas depois têm a possibilidade de observar os outros, de criar empatia, de não só juntarem-se lá fora no recreio, onde normalmente eles juntam-se por pares de referência ou por interesses comuns, mas têm outras oportunidades para descobrir coisas em comum.

Isso é muito importante, porque ainda há pouco tempo ouvi, por exemplo, a minha [nome da criança], que é mais velha, dizer "eu gosto muito do [nome da criança], ele é muito fofinho" e depois apoia-los a ver o que é que isso pode trazer, o que é que isso pode trazer para ela, o que é que isso pode trazer para ele, de que forma é que ela pode acrescentar, e ele, que impacto é que ele como pequenino, tem nela, na relação que ela tem com os outros e que depois vai ter de futuro.

Portanto, eu acho que é muito importante isso e eu acho que neste contexto de escolha ou noutros em que funcionam os grupos heterogéneos, hoje em dia, por exemplo, os públicos funcionam assim, eu acho que faz todo o sentido e aqui eles tendo a escolha, as salas de escolha com organizações diferentes e que privilegiam atividades mais específicas acaba por ser mais enriquecedor porque numa sala em que todas



trabalhássemos todas as áreas ia sempre haver uma área em que nós trabalhávamos mais de forma involuntária. Por exemplo, eu gosto mais da expressão plástica, portanto na minha sala ia de certeza trabalhar sempre mais a expressão plástica do que outras áreas, eu tendo a responsabilidade de ter uma sala intelectual, vou ter que fazer sempre este jogo, esta pesquisa de ir tentando incentivar atividades sempre mais relacionadas com esta área e ainda aos interesses deles. Ou seja, vai sempre haver oportunidades mais enriquecedoras em cada uma das áreas do que propriamente haveria se tivessem todas na mesma sala e que depois as crianças iam ter todas as mesmas oportunidades na mesma sala.

Nós temos sempre esse trabalho, de estarmos com diferentes atividades na sala, podendo participar na mesma atividade, apesar de que normalmente a motivação é sempre para aí, o que estão todos a fazer, eu quero também fazer. Mas haver sempre aqui a possibilidade de esticar mais nestas que nós achamos que são as áreas mais significativas da infância, que é o brincar, o brincar ao faz de conta, que é o mexer nas tintas e apropriarmos desta parte artística e criativa. E depois, a parte, não da preparação para o primeiro ciclo, que não é assim que nós a queremos ver, mas a parte que levamos as crianças a pesquisar, a investigar mais e que depois inerentemente está o registro, o código escrito, porque eles veem e por observação e imitação querem fazer. Ou a própria sociedade puxa um bocadinho para aí, os próprios pais às vezes, infelizmente, querem muito que eles já saibam escrever e contar e ler. Mas pronto, nós tentamos aqui sempre apoiar os interesses deles, dando sempre um degrau acima, mas não puxar todos para o mesmo nível, não é esse o objetivo. É dar um degrau para cada um, tendo em conta o nível em que cada um está. E os outros vão conseguindo fazer o mesmo pelos mais pequenos. Portanto, os mais velhos vão conseguindo dar o degrau aos mais pequenos e eles vão subindo a escada cada um ao seu ritmo. Acho que é por aí.

#### **D4. De que forma, esta prática, promove o desenvolvimento holístico da criança?**

De facto, eles têm a oportunidade, em espaços diferentes, de construir a sua “manta de retalhos. E eu acho que é assim que as coisas fazem sentido. Eles vão ter, infelizmente, muitos anos pela frente para enviudar o ensino e para ter, infelizmente, uma educação muito vertical e não horizontal. E eu acho que eles aqui têm as ferramentas para

construir a sua manta de retalhos que vai servir de base para tudo isso e para que, cada vez mais, as crianças tenham a oportunidade de poder escolher, sim, o que é que querem ser, mas se não for isso que resultar, têm muitas outras ferramentas para ser outras coisas. Eu acho que isso é enriquecedor. nós não gostamos de dar rótulos às crianças, nem em termos de personalidade, nem em termos de necessidades educativas especiais, se assim for. E eu acho que cada vez mais o futuro vai ser esse. É da infância que se criam as raízes para que isso possa acontecer, para que eles enquanto adultos, sejam aquilo que eles querem ser, que tenham ferramentas para tudo um pouco.

ANEXO E  
Transcrição da entrevista à  
Educadora C

| | ' ' | | ' ' |

**B1. Qual a sua formação nesta área profissional?**

Eu tenho a licenciatura em educação básica e o mestrado em pré-escolar.

**B2. Fale-me do seu percurso profissional.**

Entrei para a [nome da organização] a full time e acabei por não conseguir concluir a geografia e estudei sozinha a geografia. Portanto, tive os 3 anos cá a fazer isso, a trabalhar e a estudar a Geografia para poder entrar. Fiz o exame, entrei e depois pronto, fui a trabalhar sempre cá como auxiliar e depois quando acabei o curso passei para a Educadora.

**B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.**

Comecei a trabalhar como auxiliar no berçário, que, entretanto, já fechou. Depois saí do berçário e fui para a creche, estive quase sempre em creche até terminar, até ir fazer o estágio de mestrado. Então aí fui como auxiliar para o pré-escolar, para fazer o estágio de mestrado. E depois daí, acabei... Quando acabou o curso ainda fui para a creche, ainda fui educadora de creche durante 3 anos e depois vim para o pré-escolar.

**B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?**

O último que eu presenciei foi o "Crescer Melhor em Cascais", que eu ainda estava na creche, portanto nós fizemos essa formação toda aos sábados. E depois, durante o Covid, houve formações que eu fui participando online, que eram até disponibilizadas pela a instituição. Agora não sei dizer todas, mas ainda fiz algumas, porque algumas até eram durante o dia que nós estávamos em casa e eu acabava por aproveitar e fazer. Mas pronto, agora também temos amanhã, na Gulbenkian.

**C1. O que pensa acerca das interações que se estabelecem entre crianças com faixas etárias diferentes?**

Eu acho que é sempre uma mais valia, porque os mais pequeninos acabam por aprender muito com os mais crescidos. Os mais crescidos acabam por ser o modelo e acabam por sentir responsáveis e ter o espírito de responsabilidade e atitudes postáveis com os mais pequenos para poder ajudar. E sentem-se orgulhosos quando conseguem ajudar os mais pequenos e principalmente quando nós valorizamos.

## **C2. Quais os benefícios destas interações? E as suas desvantagens?**

Os benefícios? Acho que é mesmo isso. A interajuda, a observação, a imitação, a colocação num lugar do outro, a reflexão sobre as atitudes.

Não considero desvantagens, mas sim dificuldades em gerir o grupo, porque eu considero uma mais valia. Agora cabe é a nós uma maior organização, um olhar mais atento para não deixar para trás alguns com mais dificuldades ou os mais pequeninos, ou então não dar tanta atenção aos mais pequeninos porque precisam mais e descurar os outros. Não é por desvantagem, mas sim algumas dificuldades.

## **C3. E qual a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?**

Acaba por ser isso, nós aprendemos todos uns com os outros, não é? E sejam grupos heterogéneos ou não, eles acabam sempre a aprender uns com os outros e nós com eles. No entanto, acho que o grupo heterogéneo acaba sempre por trazer mais vantagens nas aprendizagens, mesmo ao nível da linguagem, ao nível da socialização, porque já têm outra noção do outro, que os mais pequeninos não têm, e depois acabam por ajudar na resolução de conflitos. Portanto, num grupo heterogéneo nota-se menos conflitos do que num grupo homogéneo. Acho que é um bocado por aí.

E depois mesmo nos outros domínios da matemática, do conhecimento do mundo, os mais crescidos trazem outro tipo de conhecimento que os mais pequeninos acabam por captar, por ouvir, por imitar, por querer saber por causa de terem ouvido. Acabam por valorizar bastante esse tipo de competências.

## **C4. Na sua perspetiva, o que é mais vantajoso na educação, grupos heterogéneos ou homogéneos? Porquê?**

Acho que grupos heterogéneos, por causa de tudo o que eu já te disse, acho que é sempre uma mais valia haver crianças mais novas, pelo menos até aos 5 anos, crianças mais novas e crianças mais velhas.

Eu já trabalhei nas duas realidades. Quando tive uma sala de transição, eles eram de 3 anos só até aos 4. E aqui no jogo dramático, como é muito próxima a idade da sala de transição, este ano, noto diferença. E nota-se diferença quando nós fazemos a escolha e quando nós não fazemos a escolha. Que eles acabam por ter mais conflitos, têm mais dificuldade, por exemplo, em dar a sua opinião em grupo. Porque eu acho que acabam sempre por ir atrás dos mais velhos, quando os mais velhos propõem, os mais velhos dão a ideias, eles acabam por ir atrás.

**C5. Que estratégias utiliza para promover interações entre crianças com diferentes faixas etárias?**

Eu tento sempre não desvalorizando o mais pequenino e não valorizando mais o mais velho equilibrar, no sentido de, olha, consegues ajudar aqui o amigo se calhar ainda não consegue tão bem, eu acho que tu se calhar já consegues. Portanto, é mais ao nível do diálogo, é mais ao nível de ir à casa de banho, de o ajudar a vestir, de o despir na área do teatro, de arrumar a sala. Quando eles desarrumam a área, provavelmente os mais pequenos têm mais dificuldade e os mais velhos ajudam. E eles acabam por começar a arrumar, porque veem os amigos mais velhos a arrumarem. É um bocado por aí, por incentivá-los no estar do dia a dia a fazer o dia a dia, o normal do dia a dia.

**D1. Nesta organização as crianças podem, diariamente, escolher permanecer com o grupo de origem ou participar nas atividades de outros grupos. Em que se baseia essa opção pedagógica?**

Isto foi criado há muitos anos atrás, que na altura ainda não se falava deste tipo de metodologia, em que se criou estas três salas, com o objetivo de dar mais possibilidade à criança de usufruir do momento que se identifique mais.

Ou seja, há crianças que preferem mais a área das pinturas, modelagem, barro, ou seja, sujar as mãos. Há outras que não gostam tanto de sujar as mãos e preferem estar expostas a fazer teatros, danças, e as outras não. Gostam, por exemplo, de estar expostas. Crianças que já têm intenção escrita, já gostam de copiar letras, já gostam de brincar com os números. Acreditou-se na altura que seria uma mais valia ter espaços com esses objetivos.

E pronto, foi sempre inovador porque até então também acho que não existe mais nenhuma escola com esse modelo. Tem sido sempre inovador e acaba por ser também

vantajoso no sentido das pessoas, das crianças terem contato com várias educadoras, com várias auxiliares portanto são várias formas de agir perante várias coisas, várias situações do dia a dia e isso faz com que também não tenham aquela dependência com o adulto, aquele vínculo só com aquele adulto e aprendam um bocadinho a recorrer e a ler vários adultos, a gerir os conflitos tendo em conta também a pessoa que está e acho que acaba sempre também por ser um transmissor de conhecimento porque a equipa em si também aprende toda uma com a outra, tem vários temas sobre "olha, fizeste assim, porque é que não fizeste assado?". E até mesmo para as crianças perceberem que existem várias formas de agir e até se identificam mais com um adulto, ou menos com outro, mas que acabam por aprender a lidar com todos.

E é assim no nosso dia a dia, temos de aprender a lidar com todos. E é engraçado, desde o início, eles fazerem esse trabalho. A partir daí foi sempre informando sobre se continuava a ser desse sentido, se não e até agora está mais do que comprovado que faz sentido e tem sido sempre uma boa aposta.

Lógico que isso, enquanto profissionais, também nos traz algumas dificuldades na gestão das crianças todas, de conhecimento de todas as crianças. Mas pronto, faz parte. Mas acreditamos que o outro lado seja sempre mais irrequisidor do que deste. Acaba por ser uma dificuldade que nós temos que conseguir. No início, quando vim para cá, eu tenho imensa dificuldade porque vinha de uma sala que era só aquela minha sala, aqueles meus meninos, aqueles pais, portanto, aqui acabo por ter conhecimento sobre 72 crianças, 72 famílias.

## **D2. Quais as suas vantagens? E as suas desvantagens?**

## **D3. De que forma, esta prática, promove relações sociais entre crianças de diferentes faixas etárias?**

Acaba por haver uma variedade de culturas. Por exemplo, se nós tivermos uma criança com uma cultura diferente dentro da nossa sala, essa criança não vai estar só dentro da nossa sala, ela vai estar tanto no Jogo Dramático, como na Sala Intelectual, como na Sala das Expressões. Isto acaba por haver também essa troca, essa interação, esse conhecimento. E acho que isso é sempre uma mais valia.

## **D4. De que forma, esta prática, promove o desenvolvimento holístico da criança?**

Acho que desenvolve bastante porque são salas específicas para aquele tipo de competência. E que eu acho que acaba por a criança ter mais possibilidades, mais abertura para escolher, identificar-se e quando escolhe ter mais oportunidade de... Aquela sala está preparada só para fazer, por exemplo, pinturas naquela manhã, portanto vai ter mais tempo, mais disponibilidade. A criança tem a possibilidade de desenvolver todas as competências com vários adultos de referência, com várias ideias, com perspectivas diferentes, com vários materiais, com vários espaços.



ANEXO F  
Portfólio da Criança

| " | | | " |



## QUEM SOU?

Olá! Eu sou a [REDACTED], uma criança cheia de energia e alegria, com 3 anos de idade. Gosto muito de brincar com os meus amigos, especialmente com a M [REDACTED]. A minha cor favorita é o amarelo, e trago sempre comigo o meu urso de peluche.

Gosto de dançar e de comer, principalmente a sopa, na qual às vezes peço para repetir, mas não gosto de doces.

A young child with dark hair, wearing a purple dress, is holding several colorful cards. The cards feature various patterns and colors, including green, orange, and red. The background is a light beige color with abstract, wavy lines in shades of green and orange.

## Quais as áreas que mais gosto?



A área do **Teatro** é uma das áreas que mais gosto! Adoro transformar-me em diferentes personagens e contar histórias emocionantes.

Também gosto muito de dançar, movimentar o meu corpo ao som de músicas animadas e ritmos cativantes.



## Quais as áreas que mais gosto?



A área da **Casinha**, também é uma das minhas favoritas! Nela gosto de brincar aos pais e às mães, ao médico e paciente e à lojinha, com os meus amigos.



## Desenvolvimento Pessoal



A [ ] demonstra autonomia ao nível da higiene e alimentação. Precisa de algum conforto para adormecer, sabe a disposição da sala e onde arrumar os respetivos brinquedos.

## Desenvolvimento Pessoal

A [ ] já reconhece a primeira letra do seu nome, e no mapa das presenças, já não precisa da sua fotografia.



## Desenvolvimento Pessoal

A [ ] gosta de retratar em desenho situações que fez, tais como: ela própria no trampolim (imagem do lado direito), ou desenhar os seus familiares (imagem do lado esquerdo).



## Desenvolvimento Pessoal

A [ ] a contar o número de legos (sabe fazê-lo até 10)



A [ ] a mostrar qual a palhinha maior e qual a menor



## Desenvolvimento Pessoal



Salta de um colchão para outro.



Aguenta cerca de 3 segundos com um pé no chão e outro no ar



Salta com os dois pés juntos



Sabe transgredir de um espaldar para o outro com ajuda

## F [redacted] e as interações/relações com os outros

A [redacted] gosta muito de brincar com os seus amigos, especialmente com a M [redacted], a G [redacted] e a I [redacted].



*"Estava a brincar aos pais e às mães"*  
*"Estava a comer batatas fritas"*



## F [redacted] e as interações/relações com os outros

Gosta de ajudar os seus amigos, principalmente na hora da refeição.



*"Estava a dar a sopa à [redacted]"  
"Porque ela queria a ajuda da [redacted] e depois a minha ajuda"*

## F [redacted] e as interações/relações com os outros

Mostra-se interessada a tudo o que a rodeia. Todas as atividades que são propostas, Francisca realiza, tais como pinturas, exploração das sombras e experiências.



## F [ ] e as interações/relações com os outros



A [ ] partilha os brinquedos com os amigos.



Resolve situações de conflito com alguma regularidade, apesar de às vezes, quando não as consegue resolver, começa a chorar.



Comunica os seus interesses, sendo muitas vezes líder da brincadeira.

## F [ ] e as interações/relações com os outros



A [ ] reconhece todas as crianças da sala, associando a cara ao nome.



ANEXO G  
Roteiro Metodológico

| ' ' | | ' ' |

<b>Etapas</b>	<b>Descrição</b>
Natureza e Desenho da Investigação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Natureza qualitativa</li> <li>- Estudo de caso</li> </ul>
Técnicas de Recolha e Análise de Dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta participante e não participante;</li> <li>- Entrevistas semiestruturadas;</li> <li>- Análise documental.</li> </ul>
Participantes da Investigação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo de 72 crianças, com idades entre três e seis anos;</li> <li>- Três educadoras de infância da organização socioeducativa</li> </ul>
Análise de Dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Codificação e categorização dos dados: Os dados recolhidos por meio das observações e entrevistas serão transcritos e analisados. Será realizada a codificação dos dados, identificando padrões, temas e categorias relevantes para a compreensão das relações entre as crianças de diferentes faixas etárias.</li> </ul>

ANEXO H  
Roteiro Ético

| " | | | " |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p style="text-align: center;"><b>1. Objetivos do Trabalho</b></p> <p>Segundo Tomás (2011), explicitar o objetivo da investigação aos intervenientes como as famílias, a equipa educativa e as crianças, é um passo fundamental na construção de uma ética democrática.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade” (p.2).</p>	<p>Relativamente às crianças, ao longo do processo de investigação, não foi feita uma comunicação direta sobre os objetivos do estudo. No entanto, desde o primeiro dia, que as crianças foram informadas de quem eu era e de que lá estava para aprender com elas e a vir ser como a educadora deles.</p> <p>Com as famílias, apesar do pouco contacto, procurei que estivessem a par do que acontecia na organização socioeducativa, através da visualização do trabalho que estava a ser desenvolvido para possibilitar um acompanhamento do mesmo.</p> <p>A equipa educativa foi informada através de conversas informais sobre o objetivo da realização do estágio e a escolha e</p>

		pertinência do tema de investigação bem como os seus objetivos.
<b>2. Custos e benefícios</b>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</li> <li>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</li> </ul>	A participação das crianças nesta investigação não compromete a sua privacidade, nem implica quaisquer custos. O estudo é realizado no contexto quotidiano, sem interferir na rotina do dia-a-dia.
<b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b> + <b>6. Consentimento Informado</b>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2)</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)</li> </ul>	Na prática, de forma a respeitar a privacidade e confidencialidade de todos intervenientes, os registos fotográficos nunca expuseram a identidade ou qualquer tipo de relação à organização socioeducativa, garantindo sempre o anonimato.  Não houve diretamente um consentimento informado às famílias uma vez que as

	<p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)</li> </ul>	crianças ao entrarem na organização, já passaram por esse processo burocrático.
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p> <p>Conforme apontado por Tomás (2011), a discussão e justificação dos processos de seleção, inclusão e exclusão das crianças na pesquisa são fundamentais.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1)</li> </ul>	Devido ao tema da investigação e após conversas com a educadora cooperante, ficou decidido que todas as crianças da organização participariam no estudo, visto que todas as interações que se estabeleciam são relatos fiáveis e justificativos da investigação.
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p> <p>Segundo Tomás (2011), é de extrema importância informar tanto as crianças quanto os adultos envolvidos na pesquisa sobre os objetivos, a natureza, os métodos, o cronograma e os resultados da investigação.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.2)</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada.” (p.2)</li> <li>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</li> </ul>	

<p style="text-align: center;"><b>7. Uso e relato das conclusões</b></p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;"><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b>  “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</p> <p><b>Compromisso com a família:</b>  - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b>  - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p>	<p>Relativamente às crianças, partilhei vários registos fotográficos que fui recolhendo ao longo da investigação.</p> <p>Em relação às famílias, procurei sempre que estivessem a par do trabalho desenvolvido na organização.</p> <p>A equipa educativa foi parte integrante ao longo de toda a investigação, onde, através de conversas informais e entrevistas, foram mostrando as suas ideias e conceções acerca do estudo-caso.</p>
<p style="text-align: center;"><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b>  - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</p>	<p>Relativamente aos objetivos que identifiquei para o estudo, acredito que a sua implementação terá impacto tanto na equipa educativa como nas crianças. Uma vez que com a realização da investigação proporciona à equipa educativa uma reflexão acerca da sua prática e do projeto da instituição, o que por sua vez pode reforçar as práticas de</p>

		qualidade já existentes, beneficiando as crianças através de uma ação consciente e ponderada por parte do profissional de educação.
--	--	---



ANEXO I

Árvores Categorical referente às  
entrevistas e notas de campo

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela 1**

*Árvore Categorial das entrevistas e notas de campo referentes ao estudo caso*

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Notas de campo</b>
<b>Caracterização das Educadoras</b>	Formação Acadêmica	Licenciatura	“Licenciatura em Educação de Infância” (EA, EB, EC) “Licenciatura em Psicopedagogia” (EA)	N/A
		Mestrado	“Mestrado em Educação Pré-Escolar” (EA, EC)	
	Percurso Profissional	Experiência em ATL	“Eu trabalhei em ATL seis anos” (EA)	N/A
		Experiência em Creche	“Fui um ano para [nome do contexto socioeducativo], para uma sala xL transição.” (EA) “Comecei em creche, estive quatro anos em creche” (EB) “Fui educadora de creche durante 3 anos” (EC)	
		Experiência em JI	“É o meu terceiro ano letivo na sala das expressões” (EA) “Aceitei o desafio de ir para o pré-escolar” (EB)	
		Professora na ESELX	“Vim para o pré-escolar” (EC) “Fui convidada pela ESE para dar duas disciplinas de projeto e apoio aos estágios das alunas ainda na licenciatura” (EB)	
		ZAF’S	“Estive também na ZAF’s de uma escola pública” (EB).	
	Formação Contínua	Ações de Formação	“Tirei Arte Contemporânea” (EA) “Recursos e materiais pedagógicos ligados à expressão plástica” (EA) “Matemática em Educação de Infância” (EA) “Tirei outras de Avaliação, da Escrita, das Competências Socioemocionais” (EA) “Sobre a educação nos dias de hoje, sobre a importância do brincar” (EB)	N/A

			<p>“Já participei em algumas com a professora Gabriela Portugal também a falar do espaço exterior” (EB)</p> <p>“Mastigação e da diversidade alimentar e da importância que isso tem para depois a linguagem, a comunicação” (EB)</p> <p>“Encontro da <i>touchpoints</i>” (EB)</p> <p>“Expressão corporal, da dança e da importância que isso tem para a comunicação das crianças e o demonstrar as emoções” (EB)</p> <p>“Crescer Melhor em Cascais” (EC)</p>	
<b>Interações Sociais</b>	Importância para o desenvolvimento e aprendizagem	Aprendizagem por interação	<p>“As crianças trabalhando na zona de desenvolvimento proximal aprendem muito mais e com mais motivação do que propriamente numa educação, num ensino vertical” (EB)</p> <p>“As crianças aprendem muito mais umas com as outras do que apenas pelo adulto ou sozinhas” (EB)</p> <p>“As crianças já têm as suas apetências e a sua curiosidade natural e os pares ajudam, dão aqui uns andaimes, como eles falavam no <i>scaffolding</i>, para apoiar mais e melhores aprendizagens” (EB)</p> <p>“Elas estão a observar e vão assimilando a informação” (EB)</p> <p>“As crianças aprendendo de forma motivada e sentirem-se envolvidas no processo acabam por estar mais disponíveis para outras aprendizagens” (EB)</p> <p>“Eu acho que é sempre uma mais valia” (EC)</p> <p>“Nós aprendemos todos uns com os outros” (EC)</p> <p>“Vantagens nas aprendizagens, mesmo ao nível da linguagem, ao nível da socialização, porque já têm outra noção do outro” (EC)</p>	Todas as selecionadas

		<p>Benefícios para as crianças de maior faixa etária</p>	<p>“Acho que responsabiliza os mais velhos, a dar-lhes assim mais, até uma certa autoestima e confiança, e por ajudarem os outros” (EA)</p> <p>“Dá-lhes até muito autoconfiança, autoestima, aprendem também a ajudar, esse sentido de interajuda, sentimento de grupo, formação tanto a parte pessoal como social” (EA)</p> <p>“Promovem outras competências, principalmente a nível pessoal, aqui a responsabilidade, a própria autoestima, porque eles sentem mais capazes e sentem-se motivados também por estar a ajudar e acabam por consolidar também essas aprendizagens deles próprios” (EB)</p> <p>“Acabam por ser o modelo e acabam por sentir responsáveis e ter o espírito de responsabilidade e atitudes postáveis com os mais pequenos para poder ajudar” (EC)</p>	<p>2, 9, 18, 20, 27, 30, 31, 34, 36, 37, 43, 45, 50, 51, 59, 63, 69, 73, 81, 82, 91, 103, 106, 121, 125, 130, 131, 138</p>
		<p>Benefícios para os mais pequenos</p>	<p>“Porque são crianças que puxam por eles, não só a nível relacional, mas também a nível da linguagem, a comunicarem uns com os outros, nas brincadeiras, conseguir interagir, resolver problemas, os conflitos” (EA)</p> <p>“Acabam por estar muito mais em alerta e abertos para as aprendizagens, porque querem ser como os seus quase ídolos, os mais crescidos” (EA)</p> <p>“A interajuda, a observação, a imitação, a colocação num lugar do outro, a reflexão sobre as atitudes” (EC)</p> <p>“Captar, por ouvir, por imitar, por querer saber por causa de terem ouvido” (EC)</p>	<p>2, 18, 20, 27, 28, 30, 31, 36, 37, 45, 48, 50, 51, 58, 59, 63, 69, 81, 91, 100, 103, 106, 125, 130, 131, 138</p>
		<p>Desafios para o adulto</p>	<p>“É um desafio muito maior para os educadores” (EA)</p> <p>“Na parte da avaliação e da monitorização das aprendizagens deles” (EB)</p> <p>“Pedagogia diferenciada é muito mais difícil para o adulto, para avaliar, para controlar, para planear” (EB)</p>	

			<p>"Dificuldades em gerir o grupo" (EC)</p> <p>"Agora cabe é a nós uma maior organização, um olhar mais atento" (EC)</p>	
	Estratégias Pedagógicas	Conversas	"Conversas em grande grupo (...) todos interagem, um partilha uma coisa, depois o outro acrescenta" (EA)	42, 89, 95, 143
			"É mais ao nível do diálogo" (EC)	
		Jogos	"Alguém escolhe ir fazer legos pequenos, então quem é que quer se juntar ao L." (EA)	51, 67, 68, 80, 88
			"Jogos em grande grupo" (EA)	
	Espaço e Rotinas		"Organizando os espaços e os materiais e vai disponibilizando para que a organização no espaço, nas dinâmicas, nas brincadeiras, seja a aprendizagem em si" (EB)	27, 76, 83, 86, 87, 99, 102, 105, 112, 122
			"É monitorizar, decoar estratégias e ir revendo" (EB)	
			"Planear o planeamento, a ação e a revisão" (EB)	
			Casa de banho, de o ajudar a vestir, de o despir na área do teatro, de arrumar a sala" (EC)	
			"É mais ao nível do diálogo" (EC)	
<b>Práticas Metodológicas da Organização</b>	Princípios Pedagógicos		"A criança é o centro, portanto há pedagogias participativas, a criança está no centro da ação - socio construtivista" (EB)	
			"Tem uma vertente humanista, inspirada no Carl Rogers, que tem em conta a própria pessoa (...) respeitá-la, ouvi-la, e respeitar os seus interesses e opiniões" (EA)	
		Participação	"A parte mais participativa (...) a metodologia de trabalho" (EA)	
		Aprendizagem com os outros	"A motivação das crianças (...) as crianças irem para um sítio onde se sentissem verdadeiramente motivadas para aprender e para se dar com outras crianças," (EB)	

		"A livre escolha, como a autonomia, como a empatia entre as crianças" (EB) "Aprender a lidar com todos" (EC)	
Benefícios vs desvantagens	Salas de Atividades	"Temos salas muito mais específicas" (EA) "As salas interagem todas umas com as outras, são todos misturados" (EA) "Oportunidade de interagir com outros adultos e crianças" (EB) "Aprender e para se dar com outras crianças" (EB) "Sentido das pessoas, das crianças terem contato com várias educadoras, com várias auxiliares" (EC) "Aprender a lidar com todos" (EC)	
	Desafios para o Educador	"Postura de estarmos sempre a superar a nós próprios" (EA) "Postura de educador reflexivo (...)estarmos sempre a questionar a nossa prática e ver onde é que podemos melhorar" (EA) "Exige mais tempo de reuniões entre as três educadoras para que a coisa seja mais completa possível" (EB) "Maior investimento da parte da monitorização das crianças" (EB) "Gestão das crianças todas" (EC)	
Promoção do desenvolvimento	Formação Pessoal	"Eles saberem, eles poderem escolher" (EA) "Eles vão definindo-se, vão sabendo o que gostam mais, o que não gostam, vão experimentando" (EA) "Construir a sua "manta de retalhos" (EB) "A oportunidade de poder escolher" (EB) "A criança ter mais possibilidades, mais abertura para escolher, identificar-se" (EC)	
	Relações sociais	"a oportunidade de ir fomentando as suas relações" (EB)	

		"A possibilidade de observar os outros, de criar empatia" (EB)	
		"Esta interação entre salas é uma mais-valia, é uma riqueza que temos aqui acolá e que vamos bebendo todos" (EA)	
		"Oportunidades para descobrir coisas em comum" (EB)	
		"Variedade de culturas" (EC)	

ANEXO J

Notas de Campo seleccionadas para o  
Estudo Caso

| | ' ' | | ' ' |




**Tabela 2***Notas de Campo Selecionadas para o Estudo Caso*


2	Pátio	<p>O grupo está dividido uma vez que metade das crianças foi a educação física. A outra metade vai a seguir.</p> <p>G. está a andar de carrinho, a subir uma rampa. Não consegue. A F. e o M. ajudam-no, empurrando o carrinho de volta para a parte do pátio que é lisa.</p>	Benefícios para ambos
9	Sala de atividades	<p>K. vestiu-se de homem aranha. Estica-se para tentar fechar a parte de trás do disfarce. Mas não consegue.</p> <p>Junta-se a ele a G. e ajuda-o a fechar a vestimenta.</p>	Benefícios para os mais velhos
18	Sala de atividades	<p>O R., a M., o M., e o D. estão na área do teatro. Junto-me a eles e tento perceber que teatro estão a realizar.</p> <p>O R. explica que é uma abóbora e que vai raptar a M., que faz de princesa. Entram os super-heróis, o D., e o M., e salvam a princesa e prendem a abóbora.</p> <p>Pergunto-lhe:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Quem é que vai narrando a história?</li><li>- Eu! – responde o R.</li><li>- E quem vai dizer o quê? – pergunto.</li></ul> <p>A M. responde:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Eu digo super-heróis e eles entram para me salvar.</li><li>- Eu digo a abóbora está presa e o M. pode dizer que a princesa está salva.</li><li>– diz o D.</li><li>- E vamos querer apresentar aos amigos? – pergunto.</li></ul>	Benefícios para ambos


		<p>Todos respondem que sim.</p> <p>- Então agora temos que ensaiar certo? – pergunto.</p> <p>- Sim! – responde o D., o R., e a M.</p> <p>Fui pintando a cara de cada uma das crianças de cada vez, caracterizando a sua personagem, enquanto o restante grupo ia ensaiando.</p> <p>No final apresentou-se o pequeno teatro ao restante grupo.</p>	
20	Sala de atividades	<p>A I. e a S. estão na área dos jogos de mesa. Estão em conjunto a fazer o mesmo puzzle.</p> <p>S. coloca uma peça no sítio errado e I. diz:</p> <p>- Não é aí, é aqui. – E aponta para o sítio onde S. deve colocar a peça.</p> <p>- Não é não. – responde a S.</p> <p>- É sim. – responde a I., retirando a peça da mão de S. e colocando a peça no sítio certo.</p>	Benefícios para ambos
27	Sala de atividades	<p>A F., a G., e o K., estão na área da biblioteca a ler um livro de animais.</p> <p>K., exclama:</p> <p>- O cão tem um osso.</p> <p>- Na boca. E nós temos aqui – responde a Gabriela apontando para o meu braço.</p> <p>- Temos aqui, e aqui e aqui – apontando para as pernas, para os pés, para a cabeça. – Temos no corpo todo.</p>	Benefícios para ambos
			<p>A G. fez a comparação do osso que o cão estava a comer ou a brincar com os ossos que temos, apontando, neste caso para o meu braço.</p>


28	Sala de atividades	 <p>N., está a brincar com o G. N., esteve em período de adaptação ao longo das últimas 2 semanas e até hoje não tinha querido brincar com nenhuma das outras crianças, mas hoje esteve a brincar na área dos jogos de chão com o G. (como é possível ver na imagem).</p>	Benefícios para os mais novos	<p>O N. nas últimas semanas esteve em adaptação uma vez que tinha chegado à instituição á relativamente pouco tempo. No início chorava muito, procurava pelos pais, não queria brincar, nem se relacionar com ninguém sem ser o adulto. Hoje, pela primeira vez, N. esteve a brincar com outra criança, através de uma brincadeira partilhada.</p>
30	Sala de Atividades	<p>4 das crianças que vieram das outras salas estiveram, durante a manhã, a fazer um teatro relacionada com a história dos 3 porquinhos. Estive a orientá-los de forma em que em conjunto decidissem que personagem queriam fazer. O D. ficou como o porquinho mais velho e o narrador da história, o S., como o porquinho do meio e o Di.,</p>	Benefícios para ambos	<p>O que quero retirar desta observação é que inicialmente os meninos mais velhos, que vieram das outras salas começaram a dar o seu ponto de vista e a sua opinião em relação ao teatro, isso fez com que I., que é da sala do jogo dramático, sala onde estou inserida, e que é das mais novas, quisesse</p>

		<p>como o porquinho mais pequeno, enquanto que o G., decidiu que queria ser o lobo mau.</p> <p>No final, quando já tinham treinado, decidiram que queriam apresentar ao resto do grupo. E assim foi, todas as crianças do grupo sentaram-se à frente do palco e o grupo de teatro apresentou.</p> <p>No final a educadora disse que estiveram bastante bem, bem organizados, mas que deviam ter tido mais uma pessoa para que fizesse de narrador, uma vez que o D., a fazer de narrador e de personagem ficava um pouco confuso.</p> <p>De seguida deu-se a voz ao grupo para que expusessem as suas ideias em relação ao teatro que foi realizado.</p> <p>O A. disse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu gostei muito do teatro.</li> <li>- Mas gostaste do quê? – perguntou a educadora.</li> <li>- Do porquinho mais novo a fazer a casa de palha.</li> </ul> <p>A A. põe o dedo no ar e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu gostei do lobo a queimar o rabo</li> </ul> <p>E por fim surge outro dedo no ar e é a I., que diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu gostei do teatro. – Dizendo com um ar muito tímido.</li> </ul>		<p>também participar dando a conhecer a sua opinião.</p> <p>Ou seja, as crianças mais velhas fizeram, indiretamente, com que a I. falasse.</p>
--	--	--	--	--

31	Sala de Atividades	<p>A G. está a ajudar o G., dá uma colher do bacalhau, mas o G. rejeita virando a cara para o lado.</p>  <p>G. diz:  - Ele não quer.  - Ele já comeu bem G., obrigada. – digo.  A G. agarra a colher do pudim e começa a dar a sobremesa.</p>	Benefícios para ambos	<p>A G. decidiu ajudar o G., e o G., aceitou a sua ajuda. É através desta situação de relação entre pares que se podem desenvolver competências sociais.</p> <p>Foi através de este dar e receber que tanto a G. como o G. conseguem delimitar os limites de entendimento entre eles.</p>
34	Sala de atividades	<p>M., não estava a conseguir apertar o fato e veio-me perguntar ajuda, no entanto D., chega-se à frente e diz:  - Eu ajudo. – E assim o fez.</p>	Benefícios para o mais velho	<p>Esta situação explica muito bem a forma como a “escolha” funciona. D. é uma criança de 5 anos da sala intelectual, e M., é uma criança de 3 anos da sala do jogo dramático.</p> <p>M., como criança menor não estava a conseguir apertar o fato, e D., como criança mais velha ajudou-o.</p> <p>Esta situação procura mostrar os benefícios que a heterogeneidade provoca em crianças, através da entreatajuda.</p>

				
36	Sala de atividades	<p>D. está a fazer um desenho e eu estou sentada ao lado dela.</p> <p>D., aponta para uma parte do desenho que fez e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os homens também têm cabelo.</li> <li>- Sim têm cabelo. – respondo.</li> <li>- Sim, mas como o meu. – diz a D.</li> <li>- como o teu? Como assim? – pergunto.</li> <li>- Assim. – e aponta para o seu cabelo.</li> <li>- Assim como? Comprido? – pergunto.</li> <li>- Sim. há homens que têm cabelo comprido. Mas o meu pai não tem cabelo aqui. – E aponta para a parte de cima da cabeça.</li> </ul> <p>E a C. interrompe e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E o meu pai é careca, não tem cabelo.</li> </ul>	Benefícios para ambos	<p>A partir de um desenho é possível perceber as perspetivas da criança, é uma das formas que a criança tem de comunicar.</p> <p>O desenho permite que a criança transponha, através do papel as suas ideias, e que se crie uma porta entre ela e o mundo exterior onde entra o adulto.</p>

				
37	Sala de atividades	<p>A C. e a C. fizeram em conjunto um bolo. A massa de cor é a massa do bolo e as palhinhas as velas.</p> <p>A C. começa a cantar os parabéns à C.:</p>	Benefícios para ambos	<p>A plasticina é um dos instrumentos que mais possibilidades tem no pré-escolar. Para além de ser divertido, esta possibilita o desenvolvimento da motricidade fina e da criatividade.</p>

		<p>- Parabéns a você, nesta data querida muitas felicidades muitos anos de vida ehhhh – e bate palmas. A C. sopra as velas.</p>			
42	Sala de atividades	<p>Estamos em roda no tapete a conversar sobre o que se passou na sexta-feira. A educadora pergunta: - Lembram-se do que fizemos na sexta-feira? E as crianças não respondem. - Não fizemos nada com castanhas? – pergunta - Sim, comemos castanhas. – responde a S. - Sim, comemos castanhas. Mas antes de comermos castanhas fizemos uma coisa para os amigos das outras salas. O que era? – pergunta a educadora. - Umhas danças. – responde o K.</p>	Conversas	<p>O momento em roda grande tem variadíssimas possibilidades de aprendizagem desde oportunidades de interação criança-criança e criança-adulto, troca de ideias, resolução de conflitos, o saber esperar, escutar os outros permitindo colocar em prática aquilo a que chamamos democracia. Para além disto, esta permite também que todos em conjunto planifiquemos o dia, onde cada um diz o que quer fazer, como quer fazer e caso não dê para</p>	





	<p>- Que danças? – pergunta a educadora.</p> <p>- Do outono. – responde a F.</p> <p>- E não foram só danças que foram feitas. Também fizemos um teatro. Que teatro é que era? – pergunta a educadora.</p> <p>- Do São Martinho. – responde a S.</p> <p>- E como era dia de são martinho o que é que fizemos à tarde? – pergunta a educadora.</p> <p>- Comemos castanhas. – responde a S. novamente.</p> <p>- E comemos apenas com os outros meninos ou vieram outras pessoas? – pergunta a auxiliar.</p> <p>- Com os velhinhos. – responde a G.</p> <p>- Com o lanche que tivemos com os velhinhos, que comemos muitas castanhas lá fora, sobraram estas castanhas. – E a educadora mostra um saco com algumas castanhas. – O que é que poderíamos fazer com elas?</p> <p>Ninguém responde.</p> <p>- O que é que vocês de gostariam de fazer com as castanhas? – pergunta a auxiliar.</p> <p>- Comer. – responde a Sofia.</p> <p>- Comer como? As castanhas que comemos na sexta feira eram assadas, mas também podemos fazer castanhas cozidas que é no forno. Mas</p>		<p>realizar que haja negociação entre criança-adulto de modo a que o adulto respeite sempre a opinião/sugestão da criança.</p>
--	---	--	--

		<p>podemos fazer de uma forma diferentes. Que tal fazermos um bolo? – pergunta a educadora.</p> <p>- Sim - respondem algumas crianças em grupo.</p> <p>- Boa e qual é que vai ser o dia em que vamos fazer o bolo? Pode ser na quinta-feira? – pergunta a educadora.</p> <p>- Sim – responde a G. e a S.</p>		
43	Sala de atividades	<p>F. e D estão na área da casinha.</p> <p>D. diz:</p> <p>- F. tenho que ir para a minha sala a L. está a chamar-me. – responde a D.</p> <p>- Não, eu quero brincar contigo. – responde a F.</p> <p>- Mas não dá, está na hora de ir para a minha sala. Na escolha escolho esta sala está bem? - Responde a D.</p> <p>- Sim, quero brincar contigo aqui. – responde a F. apontando para a área da casinha.</p>	Benefícios para os mais velhos	<p>F. é da sala do jogo dramático, e D. é da sala das expressões, portanto naquele momento tinha que ir para a sua sala uma vez que a sua educadora tinha chegado.</p> <p>A D. é uma criança de 5 anos, e a F. é uma criança de 3 anos. D., pacientemente, explicou a razão pela qual tinha que ir embora, mostrando a F. que não dava para ficar naquela sala uma vez que não era a dela, mas arranjou uma solução. Na hora da escolha escolheria aquela sala para que pudesse brincar com a F.</p>
45	Sala de atividades	<p>A D. tem uma camisola com lantejoulas, e F. e M. estão a tocar na sua camisola.</p> <p>F. diz:</p>	Benefícios para ambos	<p>Os conflitos entre crianças fazem parte do dia-a-dia sendo que fazem parte do processo de desenvolvimento social da</p>

		<p>- Não M. tira a mão, quero fazer.</p> <p>- Não! – responde a M.</p> <p>- Sim, estava a fazer primeiro. – responde a F.</p> <p>- Não. – responde a M.</p> <p>D., interrompe as duas e diz:</p> <p>- Podem mexer as duas. – E coloca a mão da F. e da M. no desenho da camisola onde tem as lantejoulas.</p>		<p>criança. Quando se criam relações interpessoais está implícito o conflito uma vez que surgem de desentendimentos, de troca de ideias, sentimentos ou de interesses, no qual a criança pode não conseguir resolver sozinha e daí o adulto ter que intervir, no entanto, isto é, fruto das vivências e do contacto com outros seres humanos. D. como menina de 5 anos conseguiu resolver um conflito entre duas crianças de 3 (a F. e M.), ajudando-as a perceber que podiam estar a fazer o mesmo as duas juntas.</p>
48	Sala de Atividades	<p>Na área da casinha estão a Ma., a M., e a C. M. está atrás da banquinha, e C. chega-se junto e diz:</p> <p>- Boa tarde, hoje quero uns ovos. – diz a C.</p> <p>- São 5 euros – responde a M.</p> <p>C. estica o braço e dá-lhe uma palma na mão. De seguida chega a Ma. com uma mala ao ombro e aponta para um pacote.</p> <p>A M. diz:</p> <p>- É isto que queres?</p>	Benefícios para os mais novos	<p>Ma. esteve algum tempo a observar a brincadeira de M. e C. (crianças mais velhas) e depois imitou a brincadeira. Apesar de não ter uma linguagem oral muito desenvolvida, conseguiu comunicar com as outras crianças através dos gestos.</p> <p>Com esta brincadeira, a Ma. aprendeu brincadeiras mais complexas, que não seria possível com pares da sua idade.</p>

		<p>Ma. responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim.</li> <li>- São 10 euros. – diz a M.</li> </ul> <p>Ma. estende a mão e dá-lhe uma palma.</p>		
50	Sala de atividades	<p>S. estava a chorar porque F. lhe tinha tirado uma peça do puzzle que estava a fazer. Junto a ela chega a A., e dá-lhe uma festa na cara e limpa-lhe as lágrimas, e dá-lhe um abraço e no final diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- não chores S. F. podes fazer com a S.</li> </ul>	Benefícios para ambos	<p>A A. tem 5 anos e é da sala das expressões, enquanto que a S. e a F. têm 3 anos e são da sala do jogo dramático.</p> <p>A A. conseguiu resolver um conflito existente entre a S. e a F., tentando primeiro acalmá-la e depois arranjar uma solução para o conflito existente, mostrando que podiam partilhar o puzzle, e construí-lo em conjunto.</p>
51	Sala de atividades	<p>M. está a construir um puzzle e S. chega junto e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não é aí. É aqui. – Apontando para o lugar no puzzle onde era para encaixar a peça. – Aqui tens azul e aqui também.</li> </ul> <p>Pega na peça e encaixa na outra peça e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vês é aqui. Encaixou. – diz a S.</li> </ul> <p>M. pega numa outra peça do puzzle e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E esta?</li> <li>- É aqui. – E pega na peça e coloca no sítio dela.</li> </ul>	Jogos	<p>Observo uma interação positiva e cooperativa entre as crianças M. e S. durante a construção de um puzzle. Essa troca de conhecimentos e apoio mútuo demonstra o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.</p>

58	Sala de atividades	<p>G. está a sangrar do nariz e pergunto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que aconteceu?</li> <li>- Não sei.</li> <li>- Puseste o dedo no nariz novamente?</li> <li>- Sim.</li> </ul> <p>L. chega-se junto a nós, enquanto limpo o nariz de G. e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixa me ver. Você tem sangue, cê está bem?</li> <li>- Sim estou melhor. – responde o G.</li> </ul>		Benefícios para os mais novos	Retiro um momento de cuidado e atenção prestado ao G. após o sangramento do nariz
59	Sala de atividades	<p>Hoje na realização das pulseiras só havia 2 colas batom para 4 crianças. G. está a colocar cola na fita da pulseira e pousa na mesa. K. que está no outro lado da mesa diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preciso de cola.</li> </ul> <p>G. levanta-se e vai entregar a cola ao K.</p>	Benefícios para ambos	Partilhar é saber comunicar. É um dos valores básicos para qualquer ser humano e permite conectarmo-nos com os outros, promover relações interpessoais, é conseguirmo-nos colocar no lugar do outro.	

63	Sala de Atividades	<p>Hoje da parte da manhã estavam 2 meninos da sala das expressões em cima do palco e 4 meninos da sala do jogo dramático em fila, sentados nas cadeiras à frente do palco (como é possível ver na imagem a baixo).</p> <p>S. está a ler o livro que trouxe de casa e E. está a ajuda-lo. A S., o L., a F., e a M., estão a ouvir.</p> <p>No final a E. junta-se aos 4 meninos das cadeiras e pergunta:</p> <p>- Perceberam a história.</p> <p>Ao qual respondem que sim.</p>		Benefícios para ambos	A interação de crianças com diferentes idades tem bastantes potencialidades. A heterogeneidade permite alargar o leque de interesses e curiosidades das crianças e da apropriação de diferentes formas de interação.
64	Sala de Atividades	F. pede ajuda para ao L. para lhe apertar o vestido atrás. E assim o faz, L. começa a apertar o vestido.	Benefícios para os mais velhos	Demonstra um exemplo de colaboração e apoio mútuo entre crianças, onde uma criança solicita ajuda a outra e esta se disponibiliza a auxiliar.	

				
67	Sala de atividades	<p>D. vira-se para R. e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O teu tem mais do que o da I.</li> <li>- Sim o meu tem pouco – diz a I.</li> <li>- E o meu tem muito. – diz o R.</li> </ul> 	Jogos	<p>Esta interação entre D., R. e I. permite demonstrar que as crianças de diferentes faixas etárias aprendem umas com as outras. Esta diversidade pode ser enriquecedora, permitindo que as crianças aprendam com as suas diferenças e partilhem conhecimentos uns com os outros.</p> <p>Além disso, esta troca de informações e pontos de vista pode promover a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de competências comunicativas.</p>

68	Sala de atividades	<p>L., G., e M., estão na área dos jogos de construção, a monta a pista para o comboio. L., coloca um carro em cima da pista de madeira. De imediato, M., retira o carro de cima e diz:</p> <p>- Aqui é só para os comboios. Para os carros é aqui. Temos a pista dos comboios e o tapete tem a estrada onde andam os carros.</p> <p>- Vou buscar o carro amarelo para pôr aqui. – diz o L.</p>	Jogos	
69	Sala de atividades	<p>O G., a I., o N., a G., o L. e a M. deitaram-se com as lanternas debaixo da mesa.</p> <p>A I. apontou para o tampo da mesa e diz:</p> <p>- Está branca a minha.</p> <p>- A minha dá verde – diz a G.</p> <p>- Olha no chão, a minha lanterna – diz o N.</p>	Benefícios para ambos	Troca de perceções e observações entre crianças.





73	Sala de atividades	<p>K. retirou da mão do G. um copo de plástico. G. foi ter com o D. e diz:</p> <p>- D. o K., tirou-me o copo, podes me ajudar? D., ajuda-me!</p> <p>D. dirigiu-se ao K. e retirou-lhe o copo da mão.</p>	Benefícios para os mais velhos	<p>D., é da sala intelectual e é uma criança de 5 anos, enquanto que K., e G., são crianças da sala do jogo dramático e têm 3 e 4 anos respetivamente.</p> <p>O facto de G. pedir ajuda para resolver a situação ao D. é muito interessante, para já pediu a uma criança que sabe que é mais velha que ele e que o K. e, portanto, à partida saberia como resolver o problema.</p>
76	Casa de Banho	<p>M. não estava a conseguir abrir a torneira da água. D., que estava na casa de banho, ajudou-a.</p>	Rotina	<p>D. a criança mais velha, ajuda M. a criança mais nova a abrir a torneira.</p>
80	Sala de atividades	<p>S., uma das crianças da creche está a olhar fixamente para o N.</p> <p>N. retira a máscara que tem na cara e dá ao S.</p> <p>S. de imediato coloca a máscara na cara e começa a correr na sala.</p> <p>N. veio junto a mim e diz:</p> <p>- Ana eu partilhei. Eu dei a máscara aquele menino.</p>	Jogos	<p>A partilha também é uma forma de comunicar. Partilhar é interrelacionarmo-nos com o outro descentralizando-me do “eu”.</p>
81	Sala de atividades	<p>F. uma das crianças da creche retira da mão da G. os binóculos, o brinquedo que tinha trazido de casa. De imediato G. começa a chorar e pergunto:</p> <p>- Que foi G.?</p>	Benefícios para ambos	<p>F. é criança mais nova (2 anos), e como característica da idade está a aprender a partilhar. Neste contexto, intervenho para acalmar G. e entender a situação.</p>

		<p>- Ele tirou o brinquedo, os meus binóculos, o brinquedo de casa. – responde apontando para o F.</p> <p>- Vamos ter com ele, o F. é mais pequeno e não sabe que os binóculos são da tua casa, temos que lhe explicar. – respondo.</p> <p>Fomos junto a ele e digo:</p> <p>- F. esse brinquedo é da casa da G. podes devolver-lhe por favor.</p> <p>Responde não com a cabeça.</p> <p>- F. esse brinquedo não é teu, é da G., é da casa dela, não é da escola. Podes dar-lhe por favor?</p> <p>F. estica a mão e devolve.</p>		<p>Como futura educadora, retiro a importância de ensinar às crianças, sobre a noção de partilha. É necessário entender que crianças em idades tão tenras estão em processo de desenvolvimento e aprendizagem social, e é o nosso papel orientá-las nesse sentido.</p>
82	Sala de atividades	<p>Também quero pêra diz o G.</p> <p>- Toma – diz a F. retirando a pêra do alguidar e dando-lhe para a mão.</p> <p>- Obrigado – responde o G.</p>	Benefícios para os mais velhos	Partilha e ajuda entre F. (criança mais nova) e G. (crianças mais velha).
83	Sala de atividades	<p>As crianças da sala das expressões estão a arrumar os jogos de chão. S. chega-se junto do G. e diz:</p> <p>- Podes me dar o brinquedo para eu arrumar na caixa?</p> <p>- Não – responde o G.</p> <p>- Sim, eu e a L. estamos a arrumar os jogos de chão. Tenho que arrumar isso. – diz o S.</p> <p>- Toma, mas só até acabar a pêra. – responde o G.</p>	Rotina	As crianças mais velhas ajudam as crianças mais novas na rotina de arrumar os brinquedos da sala.

86	Sala de atividades	<p>Estamos em roda e a educadora diz:</p> <p>- Então e agora pode cada um ir para a área que escolheu.</p> <p>As crianças da sala intelectual levantam-se e vão de imediato ao mapa da escolha colocar os seus cartões. L. levanta-se e pergunta:</p> <p>- O meu cartão?</p> <p>- O G. que é o amigo do dia vai dar. – responde a educadora.</p>	Rotina	<p>As crianças da sala intelectual e mesmo da sala das expressões já sabem como funciona a rotina do ir colocar o cartão no mapa da escolha das áreas antes de irem brincar para as mesmas respetivamente.</p> <p>Enquanto que a sala do jogo dramático, sendo constituída por crianças mais pequenas ainda não tem essa rotina tão bem decalcada.</p> <p>E esta situação demonstra como é que as crianças mais velhas podem influenciar positivamente o comportamento das mais novas. O facto de terem visto as crianças mais velhas a levantarem-se e irem colocar os cartões no mapa fez com que a L., e outras crianças do jogo dramático perguntassem pelos cartões para os irem colocar.</p>
87	Sala de atividades	<p>V. retira uma peça de um jogo ao D. e ao T. e começa a fugir.</p> <p>D. diz:</p> <p>- Podes-me dar a peça se faz favor.</p>	Rotina	<p>V. é uma das crianças mais novas do grupo, enquanto que o D. e o T. são das crianças mais velhas da instituição.</p>

		<p>- Não – responde V.</p> <p>- Podes me dar a peça se faz favor, eu preciso dela – diz o D.</p>		
88	Sala de atividades	<p>O G., o S., o K., e o F., estão na área dos jogos de chão.</p> <p>K. começa por colocar o tubarão e a baleia no tapete de chão que corresponde a um lago. S., diz:</p> <p>- Este também é aí – referindo-se à tartaruga e colocando-a junto aos outros animais.</p> <p>G. agarra no elefante e diz:</p> <p>- Este também é aí.</p> <p>- Não, não é. É aqui, ele anda na terra. – diz o K.</p> <p>- Na água do chão? – pergunta o G.</p> <p>- Não, no chão. O elefante só bebe água. Não anda na água. – diz o S.</p> <p>G. coloca o elefante no tapete onde está o chão referente à parte verde.</p>	Jogos	Brincadeira na área dos jogos de chão entre crianças de diferentes faixas etárias.
89	Sala de atividades	<p>As crianças da sala intelectual quiseram fazer um teatro. A educadora sugeriu que fosse sobre os reis, uma vez que amanhã é dia 6. Mostrei 3 livros às crianças sobre o mesmo tema. As crianças escolherem o “rei faz anos” e a partir do mesmo criaram a sua própria história.</p> <p>- A história é sobre um rei que está a dormir.</p>	Conversas	Observar e intervir neste processo de criação de um teatro feito a partir das crianças foi algo muito positivo. Antes mesmo deste diálogo, as crianças que participaram neste teatro tiveram que negociar umas com as outras para perceberem quais as personagens que

	<p>- Então será, era uma vez um rei que estava a dormir. A dormir aonde?</p> <p>- Na cama. – responde o D.</p> <p>- E depois? – pergunta a educadora.</p> <p>- Depois chega o príncipe com as duas princesas. E assustam o rei e a rainha. – diz o D.</p> <p>- Mas a rainha afinal estava com rei? – pergunta a educadora.</p> <p>- Sim, o rei e a rainha dormem juntos, porque são namorados. – responde o D.</p> <p>- Mas viste se a M. concordava com isso D.? – pergunta a educadora. – M. concorda em começar o teatro com o D.?</p> <p>- Sim. – responde a M.</p> <p>- Depois assustam o rei e a rainha, e eles acordam. E assustam porque o rei não tinha dado convites para a festa.</p> <p>- Mas então elas dizem o quê? O que pedem ao rei e à rainha? – pergunto.</p> <p>- Os convites para a festa. – responde a J.</p> <p>- Para a festa de quê? – pergunto.</p> <p>- De anos – responde o D. – e depois o rei dá os convites e vão para a festa.</p> <p>- E que música vão pôr na festa?</p>		<p>iriam desempenhar, discutiram qual a ação que cada um teria e iria realizar. Para além disso, o educador também consegue perceber a forma como a criança organiza as suas ideias e o pensamento.</p>
--	--	--	---

		- Aquela dos reis magos com as figuras pretas no youtube.		
91	Pátio	N. está com a bola nas mãos. D. chega e tira-lhe a bola. Intervenho dizendo: - D. tu não podes tirar a bola da mão dos outros meninos assim. - Mas a bola é minha. – responde o D. - Sim a bola é tua, mas o N. é que tinha. Explicavas que a bola é tua e pedias. Agora tirar à força da mão é que não.	Benefício para ambos	
95	Sala de atividades	Depois da releitura da história fiz a questão: - Então que animal é este? - É um camaleão. – responde o W. - Sim é um camaleão. – responde o R. - E ele muda de cor. – diz a J. - E como moscas. – diz o D. - E porque é que muda de cor? – pergunto - Não sei. – diz o R. - E só come moscas ou come mais alguma coisa? – pergunto. - Sim, come libelinhas. – diz a J. - Chicha e batata frita – diz a L.	Conversas	O educador é um mediador no sentido de questionar, de encorajar privilegiando sempre as vozes das crianças e a escuta ativa. Este momento de grande grupo onde foram realizadas várias questões permite que as crianças debatam as suas ideias e opiniões permitindo a partilha e o sentido de comunidade.

		<p>- Não come batata frita. Come gafanhotos. – responde o W.</p> <p>- Então, mas afinal ele come o quê? – pergunto.</p> <p>- Moscas e abelhas e libelinhas. – responde a J.</p> <p>- Mas poderíamos pesquisar mais sobre isso. O que acham? – pergunto.</p> <p>- Sim – respondem algumas crianças em conjunto.</p>		
99	Sala de atividades	<p>L. ajuda a I. a colocar a bola no mapa do amigo do dia, dizendo:</p> <p>- É aqui. – Apontando para o sítio.</p>	Rotina	Ajudar os outros é uma oportunidade das crianças se relacionarem entre si, a colaborarem, a criar empatia permitindo que a criança desenvolva habilidades importantes para o futuro.
100	Sala de Atividades	<p>G. subiu pela corda, mas K. não estava a conseguir.</p> <p>G. diz:</p> <p>- Vai por aqui. – Apontando para a outra parte onde tem uns degraus de ferro.</p> <p>K. acabou por subir lá para cima da estrutura de madeira, e desceram ambos pelo escorrega.</p>	Benefícios para os mais novos	
102	Sala de Atividades	<p>- A. podes ajudar a M. a ir para a sala das expressões? – pergunta a educadora.</p> <p>- Sim. – responde o A.</p>	Rotina	A A. criança mais velha, ajuda a M. criança mais nova a levá-la à sala das expressões. – Responsabilidade.
103	Sala de atividades	<p>V. toca com um dedo na cara do A.</p> <p>A. toca com um dedo na cara do V.</p>	Benefícios para ambos	

		Tocam os dois ao mesmo tempo na cara um do outro e ficam a olhar-se mutuamente com um sorriso na cara.		
105	Sala de Atividades	MC., aguarda que o A. coloque o seu cartão no mapa da escolha das áreas e de seguida coloca o dela.	Rotina	A MC. ao aguardar que A. coloque o seu cartão, está a observar o que ele está a fazer para a seguir imitar e fazer o mesmo.
106	Sala de atividades	V. está na área da casinha a brincar com A. A. deu-lhe para a mão uma fatia de pizza e diz: - Agora come bebé. V. coloca a pizza na boca, fingindo estar a comer. V. vai buscar um copo e entrega ao A., esticando o braço. A. responde: - É para eu beber? - Sim. – responde o V. - Vamos sentar na mesa a almoçar. – responde o A.	Benefícios para ambos	Observei a interação entre uma criança de 2 anos e uma de 4, em que o A. (a criança de 4 anos) assumia um papel de líder e tentava guiar a brincadeira, enquanto que o V. seguia as instruções de A.
112	Sala de atividades	C. dá a mão ao V. e leva-o para a área dos jogos de mesa.	Rotina	C. é uma criança mais velha que pertence à sala intelectual e V. é da sala do jogo dramático, sendo, portanto, uma criança mais nova com 2 anos de idade.



				V. escolheu ir brincar para a área dos jogos de chão, e C. acompanhou-o até lá.
121	Sala de atividades	V. coloca o pé em cima da F. e diz: - Aperta. F. começa a apertar-lhe o sapato.	Benefícios para os mais velhos	V. não estava a conseguir colocar o cordão dentro do metal para posteriormente apertar o sapato. F. ajudou-o.
122	Sala de Atividades	As crianças levantaram-se da roda para ir colocar os cartões no mapa. F. ia colocar o cartão na área dos jogos de chão, quando M., interrompe-a de o fazer e diz: - Tu escolheste a área da casinha. É aqui. – Apontando para a fotografia que estava presente no mapa. - Mas eu quero ir para a área do chão. – responde a F. - Mas agora escolheste essa. Tens que ir para essa. – responde a M. F. acaba por colocar o cartão na área da casinha e dirige-se até lá.	Rotina	
125	Ginásio	S. está com dificuldades a subir o colchão. L. agarra nas suas pernas e ajuda-a a subir.	Benefícios para ambos	L. ajuda a S. a subir o colchão – interajuda.
128	Ginásio	M.C. está no circuito para saltar nos arcos. Salta um, salta o outro e depois para.	---	

		- Agora pões o pé nos dois arcos. – diz o L. E M.C continua.		
130	Sala de atividades	D. está na área dos jogos de mesa. Está a fazer um puzzle. L. chega junto a ele e tira-lhe uma peça. D. responde: - Não, não tires. Estou a pôr o puzzle em ordem. L. fixa o seu olhar nos olhos do D. D. pergunta: - Mas queres ajudar-me? Tens que ver se a peça é do pai, da mãe, ou dos filhos, o maior e o mais pequeno e depois pões aqui, aqui, aqui ou aqui. – responde apontando para os compartimentos.	Benefícios para ambos	
131	Sala de atividades	D. atira o pano que tem na mão ao ar. S. que está junto dela, sai e vai buscar um pano, juntando-se novamente ao lado de D. D. continua a atirar o pano. E S. começa a atirar o pano também ao ar. D. diz: - S. e se atirássemos o pano juntos? - Sim. – responde S. E atiraram o pano em conjunto	Benefícios para ambos	
138	Sala de Atividades	S. diz: - Não sei escrever o meu nome.	Benefícios para ambos	

		- Eu escrevo aqui. E depois tu escreves ali. – diz o R. apontando para uma folha que tinha ao lado e apontando para o papel onde S. tinha que escrever o nome dela		
143	Refeitório	<p>- Eu gosto de brócolos. – responde a L.</p> <p>- Eu não gosto, não como em casa. – responde a G.</p> <p>- Eu também gosto. Como com peixe. – responde a F.</p> <p>- A minha mãe também come brocolis. – responde a L.</p> <p>- Não, o G. não gosta. Mãe, pai, avó, não gosta. – responde o G.</p> <p>- A minha avó come. – responde a G.</p>	Conversas	Esta nota de campo é uma conversa na hora da refeição sobre os brócolos. Vegetal presente no prato de cada uma das crianças.