



ANA RITA BENTO
VARGAS

**APRENDER NA EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DAS
INTERAÇÕES E DA COOPERAÇÃO
ENTRE CRIANÇAS EM GRUPOS
HETEROGÊNEOS**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Especialista Maria Manuela de Sousa
Matos

VERSÃO DEFINITIVA

Setembro de 2023

ANA RITA BENTO
VARGAS

**APRENDER NA EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DAS
INTERAÇÕES E DA COOPERAÇÃO
ENTRE CRIANÇAS EM GRUPOS
HETEROGÊNEOS**

JÚRI

Presidente: Professora Especialista Maria Teresa
Elvas de Matos

Arguente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Orientador: Professora Especialista Maria Manuela
de Sousa Matos

Setembro de 2023

Agradecimentos

A conclusão deste projeto de investigação significa para mim, o culminar de uma etapa bastante importante na minha vida, constituída por muitos “altos e baixos”, conquistas, superações e crescimento pessoal. Esta porta que hoje se fecha, dá-me a oportunidade de abrir tantas outras que, certamente, me farão imensamente feliz. O sonho de ser educadora está mais perto do que nunca e sem o apoio de um conjunto de pessoas que ao longo dos anos foram contribuindo para que todo este processo se concretizasse, não teria sido capaz de alcançá-lo.

Primeiramente agradeço à minha família. Sem eles talvez não tivesse conseguido chegar até onde cheguei. Agradecer-lhes pelos valores que me ensinaram, por terem estado do meu lado continuamente e por terem sido o meu maior apoio. Obrigada por toda a paciência quando os dias eram negros e por todo o amor.

Ao Bruno, pela pessoa incrível e importante que é para mim, por ter sido um pilar fundamental ao longo de todo este percurso, por ser a pessoa que mais acredita em mim e que mais me motivou para alcançar este grande sonho. Esta será a primeira de muitas conquistas a seu lado.

Um agradecimento especial à professora Manuela Matos pela sua orientação neste relatório, por todos os ensinamentos, partilhas e chamadas de atenção feitas ao longo do mesmo. Detentora de uma sabedoria invejável sobre a educação de infância e com uma experiência de campo extraordinária. Pelo seu profissionalismo e empatia. Pela ajuda e apoio prestado na conclusão do relatório... O meu enorme obrigada.

Aos meus amigos por terem sido incansáveis ao longo destes anos. As vossas palavras de motivação foram cruciais durante todo o processo de realização do projeto e o vosso incentivo fez toda a diferença. Sabermos que não estamos sós na caminhada para o nosso sonho é muito gratificante.

A ti, Catarina, minha companheira e amiga, quis a vida dar-me uma amiga tão incrível como tu, que me deu a mão quando mais ninguém quis dar. Por todas as horas de estudo, desabafos e partilhas. São momentos que eu jamais esquecerei, que vivemos durante estes 5 anos e que levarei para a vida toda. A ti, Ana Marta, o meu especial agradecimento por tudo aquilo que tu sabes. Por termos sido o apoio uma da outra, por

todas as chamadas de atenção e horas de trabalho para que isto se tornasse realidade. Foste uma força nesta reta final e sou muito grata por isso.

Aos professores que cruzaram o meu caminho ao longo da licenciatura e mestrado, pelos conhecimentos que me transmitiram. À professora Sofia e à professora Isabel, que com os seus conhecimentos, contribuíram para a minha formação enquanto profissional de educação.

Por fim, aos contextos educativos e às educadoras cooperantes por toda a sua disponibilidade e amabilidade em receber-me de braços abertos nas suas salas e por me terem ensinado tanta coisa. Às auxiliares que também fizeram parte desta etapa tão importante e que tanto fizeram por mim. Aos meus meninos, todos eles, de quem eu morro de saudades e por quem nutro um sentimento especial. Obrigada por me terem acolhido tão bem, por me terem feito sentir vossa e por terem feito parte daquele que foi o início de uma das melhores fases da minha vida.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, intitulando-se “Aprender na educação de infância: a importância das interações e da cooperação entre crianças em grupos heterogêneos.” Teve como principal intencionalidade compreender de que forma os grupos heterogêneos têm importância nas aprendizagens das crianças e também o papel do educador de infância na promoção de ambientes desafiantes para que essas aprendizagens aconteçam. Foi através dos momentos de estágio em creche e jardim-de-infância, que me foi possível observar e refletir sobre a temática.

No que diz respeito à abordagem metodológica, o estudo segue uma metodologia de investigação qualitativa mediada pelos princípios da investigação-ação. Recorreu-se à observação, aos registos fotográficos, notas de campo, análise documental e inquérito por questionário às educadoras cooperantes, de forma a recolher toda a informação necessária. Posteriormente foi realizada uma análise e interpretação dos inquéritos que facilitou a compreensão das conceções das educadoras cooperantes, a importância que estas atribuíam aos grupos heterogêneos, de que forma pensam a sua prática integrando crianças de idades diferentes e como influencia as suas aprendizagens, bem como alguns possíveis constrangimentos. As intervenções realizadas em ambos os contextos de estágio permitiram uma melhor compreensão do estudo em questão, aproveitando vários momentos da rotina das crianças. As crianças e a equipa tiveram um papel ativo durante as intervenções do presente relatório.

O presente estudo permitiu compreender a importância da organização dos grupos heterogêneos, por idades, uma vez que é através das interações entre pares que resultam diferentes aprendizagens. As crianças apoiam-se, existindo uma troca de saberes, valores, o que permite o desenvolvimento holístico. Compreende-se também a importância do papel do educador como gestor do currículo, organizando o espaço, as rotinas, tendo sempre como intencionalidade a promoção das interações entre as crianças como oportunidades desafiadoras de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-Chave: Educação de Infância; Heterogeneidade; Interações; Espaços; Rotinas; Gestão do Currículo.

Abstract

This report was prepared within the scope of the Master in Pre-School Education, entitled “Learning in childhood education: the importance of interactions and cooperation between children in heterogeneous groups.” Its main intention was to understand how heterogeneous groups are important in children's learning and the role of the kindergarten teacher in promoting challenging environments for this learning to take place. It was through the internships at day care centers and kindergartens that it was possible for me to observe and reflect on the theme.

Regarding the methodological approach, the study follows a qualitative research methodology mediated by the principles of action-research. Observation, photographic records, field notes, document analysis and questionnaire survey of cooperating educators were used in order to collect all the necessary information. Subsequently, an analysis and interpretation of the surveys was carried out, which facilitated the understanding of the cooperating educators' conceptions, the importance they attributed to heterogeneous groups, how they think about their practice integrating children of different ages and how it influences their learning, as well as some possible constraints. Interventions carried out in both internship contexts allowed a better understanding of the study in question, taking advantage of various moments in the children's routine. The children and the team played an active role during the interventions in this report.

The present study made it possible to understand the importance of organizing heterogeneous groups, by age, since it is through interactions between peers that different learning results. Children support each other, with an exchange of knowledge and values, which allows for holistic development. It is also understood the importance of the educator's role as curriculum manager, organizing the space, the routines, always with the intention of promoting interactions between children as challenging opportunities for learning and development.

Key words: Early Childhood Education; Heterogeneity; Interactions; Spaces; Routines; Curriculum Management.

Índice

Agradecimentos	2
Resumo	5
Abstract.....	6
Introdução	10
Capítulo I – Enquadramento Teórico	13
1. A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos: algumas ideias fundamentais	14
2. Os grupos heterogéneos em idades: cooperar e interagir entre pares.....	19
3. Os grupos heterogéneos na perspetiva do Movimento da Escola Moderna	24
4. O educador de infância e o quotidiano pedagógico	26
Capítulo II – Metodologia de Investigação	34
1. Investigação Qualitativa	34
2. Investigação-Ação	36
3. Procedimentos de recolha e tratamento de informação.....	37
3.1 Observação	37
3.2 Notas de campo	39
3.3 Inquérito por Questionário	40
3.4 Registos Multimédia	41
3.5 Consulta e Análise Documental	42
4. Processo de Tratamento e Análise dos Dados Recolhidos	43
Capítulo III – Apresentação e descrição dos contextos educativos.....	45
1. Caracterização da instituição A.....	46
1.1. Infraestruturas e espaço físico da instituição.....	46
1.2. Projeto Educativo da Instituição A.....	47
1.3. Caracterização dos grupos.....	47
Creche:	47

Jardim de Infância:	48
1.4. Equipa pedagógica	49
1.5. Projeto pedagógico da sala	49
1.6. Caracterização dos espaços e das rotinas	50
2. Caracterização da instituição B	55
2.1. Infraestruturas e espaço físico da instituição.....	55
2.2. Projeto Educativo da Instituição B	55
2.3. Caracterização do grupo.....	56
2.4. Equipa pedagógica	57
2.5. Projeto pedagógico da sala.....	57
2.6. Caracterização do espaço e das rotinas	57
Capítulo IV – Intervenções.....	62
1. O olhar atento de uma estagiária: Por “onde andam” as interações?	62
1.1 Ajudar o S. a deixar de ter medo de cortar as unhas	70
1.2 Ler e aprender a ler em companhia	74
2. Interagir e cooperar com os outros: desafios para a aprendizagem.....	76
2.1. A gincana: vamos jogar todos juntos.	79
2.2. Juntos vamos descobrir e aprender: a avaliação do mapa do tempo	82
3. Interações e brincadeiras no contexto do grupo: vamos ouvir as crianças?	84
3.1. O livro dos Amigos	84
Capítulo V – Considerações finais	89
Referências bibliográficas	95
Legislação consultada.....	99
Documentos institucionais.....	99
Apêndices	99

Índice de figuras

Figura 1 - Teia/Chuva de ideias.....	69
Figura 2 – Observação de imagens reais de crianças da sala a cortarem as unhas.....	70
Figura 3 – Diana e Viviana a cortar as unhas aos nenucos.....	71
Figura 4 – 1º etapa da Gincana.....	78
Figura 5 – 2º etapa da Gincana.....	78
Figura 6 – 3º etapa da Gincana.....	78
Figura 7 – Resultado depois da partilha de conhecimentos referida na nota de campo.....	81
Figura 8 – Produção referente à nota de campo.....	83
Figura 9 – Produções realizadas pelas crianças da sala no final do ano letivo.....	85

Índice de tabelas

Tabela 1 – Grelha de análise de conteúdo dos inquéritos por questionário às educadoras cooperantes.....	42
Tabela 2 – Organização dos momentos de estágio I, II e III do Mestrado em Educação Pré-Escolar.....	43
Tabela 3 – Organização da rotina da Instituição A.....	51
Tabela 4 – Organização da rotina da Instituição A – Transição de creche para jardim de infância.....	52
Tabela 5 – Organização da Instituição B.....	57

Siglas e acrónimos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência” (Augusto Cury¹)

A elaboração do projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, retrata o meu percurso durante a minha formação académica. Ser educadora de infância foi sempre um objetivo desde criança por ter tido a oportunidade de privar com excelentes profissionais da área que me marcaram e fizeram despertar o meu interesse por esta profissão tão nobre. Foi um caminho complexo e demorado, mas superado.

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (...) Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al, 2016, p. 13).

Compreendo a importância da continuidade da formação de um educador de infância, uma vez que é este o principal responsável pelas diferentes oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento proporcionadas às crianças. Desta forma o educador de infância deverá ter um olhar atento, a capacidade de reflexão e uma prática fundamentada e com intencionalidade educativa.

As motivações pessoais para a escolha deste tema partiram da sugestão da educadora cooperante do estágio em contexto de creche e também do meu interesse pessoal sobre a temática, ao perceber que aquilo que eu fora observando ao longo daquelas semanas, se poderia tornar num alvo de estudo, nomeadamente a entre ajuda das crianças mais velhas com as mais novas e vice-versa, e a maneira como cada uma daquelas crianças participa em cada atividade do dia-a-dia. Desta forma, ao longo do relatório pretendo compreender e aprofundar a importância da organização dos grupos heterogéneos, com crianças de diferentes idades.

A heterogeneidade é um tema intrínseco à prática do Movimento da Escola Moderna (sendo este modelo dominante nos dois contextos de estágios), uma vez que este modelo procura constituir os seus grupos com crianças de diferentes idades, de forma a

¹ Augusto Cury é um psiquiatra, psicoterapeuta, cientista e escritor. Dedicou grande parte da sua vida ao estudo da Inteligência Multifocal.

promover não só a diversidade geracional como também a diversidade cultural. Está também muito ligado a alguns teóricos de excelência, como por exemplo Vygotsky e a sua teoria sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal desenvolvida em 1920, no que toca ao papel dos adultos e dos pares na promoção de aprendizagens significativas.

Para Folque (2014), a organização

com crianças de diferentes idades visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado (p. 53).

Esta temática surgiu, não só pela sugestão da educadora cooperante, mas também por situações que observei em contexto de estágio em creche, destacando aqui alguns episódios: Semanalmente, é designada uma criança mais velha e uma mais nova para verem juntas como está o tempo, outras para levarem o tabuleiro dos babetes sujos e uma lancheira para o refeitório. Durante a hora de almoço, os mais velhos ajudam os mais novos a comer e a colocar a loiça suja no devido lugar, entre outros aspetos.

Para tal, este projeto de investigação tem como tema “*Aprender na educação de infância: a importância das interações e da cooperação entre crianças em grupos heterogéneos*”, partindo da seguinte questão de Investigação-Ação: *Que estratégias promovem a interação e cooperação, em grupos heterogéneos, com crianças de diferentes idades?*

Esta temática é facilmente visível nos dois contextos de estágio, o que é bastante interessante e pertinente observar não só no que respeita às interações entre as crianças, como também observar o papel do educador e o trabalho desenvolvido relativamente a esta diversidade etária existente nas salas. De forma a completar o presente relatório, recorri a diferentes estratégias de observação e recolha de informação, conceções das educadoras, pesquisa documental, de maneira a proceder às intervenções nos dois contextos de creche e jardim de infância. Estas mesmas intervenções tiveram como principais intencionalidades promover interações entre crianças mais novas e mais velhas, bem como a cooperação e entajuda dos mesmos.

De forma a “dar vida” a este relatório, decidi organizá-lo em cinco capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o enquadramento teórico, estando este subdividido em quatro pontos. O primeiro retrata algumas ideias fundamentais da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos, o segundo aborda a cooperação e interação entre pares, o terceiro refere a perspetiva do Movimento da Escola Moderna sobre os grupos heterogéneos. Por fim, o quarto ponto remete para o papel do educador e o seu quotidiano pedagógico.

No segundo capítulo do relatório é referida a metodologia utilizada durante o projeto de investigação, relatando alguns conceitos sobre a mesma e descrevendo os procedimentos de recolha de informação utilizados, como também o processo de tratamento e análise dos mesmos.

No terceiro capítulo do relatório são apresentadas as caracterizações dos contextos educativos – Creche e Jardim de infância -, referindo os primeiros momentos de estágio, o regresso aos mesmos, refletindo sobre os aspetos que variaram.

No quarto capítulo são descritas, interpretadas e analisadas as intervenções realizadas nos contextos de estágio, mobilizando sempre a temática da heterogeneidade.

No quinto capítulo apresento as minhas considerações finais, em que reflito sobre alguns aspetos mais relevantes ao longo do projeto, destacando também algumas aprendizagens realizadas. É descrita também uma reflexão sobre aspetos positivos e possíveis constrangimentos sentidos ao longo do estudo.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

A educação nos diferentes níveis de ensino deverá ser pedagógica, exigindo aos profissionais o investimento na sua formação para melhorarem as suas práticas sabendo fundamentá-las e tendo intencionalidade nas mesmas. É através dela que podemos observar, enquanto educadores de infância, que as interações sociais com outros meios, que não os familiares, fazem com que as crianças despertem para novas realidades e diferentes aprendizagens. De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro), documento que enquadra as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p. 670).

Este documento não abrange a creche, estando esta sob tutela do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, enquadrada por um documento, o Manual de Processos-Chave da Creche (2010), tendo como objetivo “(...) proporcionar o bem-estar e desenvolvimento das crianças dos três meses aos três anos, num clima de segurança afectiva e física (...)” (p. 3).

Para que a experiência nas salas de creche e educação pré-escolar deixe marcas significativas nas vidas de cada criança, é necessário que se alterem os ambientes educativos de forma a provocar esse impacto. Os grupos heterogéneos, têm uma forte influência para o enriquecimento desses mesmos ambientes. É possível afirmar que estes grupos, organizados por crianças de diferentes idades (idades mistas) proporcionam momentos capazes de desenvolver aprendizagens significativas nas crianças que nele estão integrados. Como ponto de partida deste enquadramento teórico, o conceito de heterogeneidade, de uma forma resumida, está relacionado com a organização dos grupos consoante as suas faixas etárias.

Segundo Silva et al (2016), de acordo com as OCEPE, enunciam este conceito de heterogeneidade considerando que:

existem diferentes fatores que influenciam a forma como os grupos funcionam, tais como as características de cada criança que compõe o grupo, a quantidade de crianças de cada sexo, a dimensão do grupo ou a sua diversidade de idades. A organização de grupos com crianças de idades diferentes promove a diversidade, enriquece as interações proporcionando diversas ocasiões de aprendizagem para as crianças de cada grupo (p. 24).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Folque (2006) refere que, de acordo com o Movimento da Escola Moderna (MEM)

(...) os grupos são organizados com crianças de diferentes idades com o objectivo de um enriquecimento cognitivo e social das crianças. Baseia-se na teoria de Vigotsky no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem (p. 7).

Em suma, Niza (1998, citado por Marcelino, Mello & Folque, 2016) refere que “(...) O MEM propõe que as turmas sejam compostas com crianças de diferentes idades a fim de promover a heterogeneidade que melhor garanta o convívio com as diferenças e o exercício da interajuda e colaboração” (p.125).

1. A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos: algumas ideias fundamentais

Enquanto educadores de infância e, acima de tudo, enquanto pessoas, temos o dever de entender a criança como um ser competente, que pensa e observa de maneira muito singular, que é um agente do seu próprio processo de aprendizagem. São atores sociais através das múltiplas interações sociais que fazem ao longo da sua vida. É através das interações que as crianças, desde tenra idade, estabelecem relações com pessoas mais próximas, compreendendo assim o mundo em que as mesmas vivem. Constroem a sua identidade individual e coletiva, sobretudo, em momentos de brincadeira.

Para Silva et al (2016),

O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. Desde

o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (p. 9).

Vários são os autores que contribuíram para a análise da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de forma que se compreendesse o tipo de importância que desempenham as interações entre pares de diferentes idades. Para Jean Piaget (1973), o indivíduo [neste caso a criança] apresenta uma mudança de comportamento evolutiva na consequência da sua interação com o meio físico e social. A partir daí, este autor, desenvolveu uma série de estádios de desenvolvimento cognitivo que acompanham a criança desde que nasce até à sua adolescência e que fundamentaram esta sua teoria.

É preciso entender que o desenvolvimento corresponde a um equilíbrio progressivo entre um estágio e outro. A teoria de Piaget afirma que este processo é um mecanismo de crescimento e de aprendizagem do próprio desenvolvimento cognitivo da criança. O conhecimento é, assim, construído por cada criança [indivíduo] através das suas interações com o meio que a rodeia (Brêtas & Santos, 2002).

Para estes autores, citados por Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007),

a criança progride através de uma sequência invariante e universal de estádios de desenvolvimento, sendo cada estágio marcado por uma forma característica de organizar pensamentos e atividades. Cada uma dessas etapas caracteriza-se por uma estrutura cognitiva particular que determina o tipo de aproximação intelectual que o sujeito realiza com o meio que o rodeia” (p. 206).

Vygotsky (1991, citado por Van Oers, 2009), “afirmou que o desenvolvimento se baseia na formação de estruturas complexas das funções psicológicas, na motivação e na relação com o Mundo” (p. 15), confirmando que o desenvolvimento se dá através das interações sociais entre vários indivíduos. Desenvolveu assim o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que, para Vygotsky (1991), é a distância entre o nível de desenvolvimento real que é determinado pela capacidade de resolver problemas e o nível de desenvolvimento proximal definido pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de alguém mais experiente. É através das aprendizagens que ocorrem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que as crianças se desenvolvem cada vez mais. Os dois

processos, desenvolvimento e aprendizagem, são assim inseparáveis uma vez que a aprendizagem ocorre na ZDP.

Vygotsky, (1991, citado por Oliveira, 2002), afirma que as crianças transformam as informações que recebem conforme os conhecimentos e estratégias que já adquiriram ao longo do tempo, através de situações vividas com parceiros mais experientes. Esta noção de ZDP é referente à distância entre “o nível de desenvolvimento atual do indivíduo” com a “capacidade de responder orientado por indicações externas a ele” (p. 132-133).

Vygotsky (1991), afirma que “a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (p. 58).

Para este teórico, Vygotsky, (1994, citado por Oliveira-Formosinho et al, 2007), a interação entre crianças em determinadas atividades ou jogos aproxima-as bastante pois é através da linguagem, e também das interações, que elas se compreendem. Se uma criança tem que explicar determinado processo de aprendizagem para o seu par, não só está a contribuir para a aprendizagem do outro, mas também para a sua, pois tem de explicar todo o seu raciocínio e todo o processo que desenvolveu até chegar a esse determinado conhecimento.

Niza (2012) afirma que Vygotsky foi um dos mestres que influenciou e está na base de alguns dos princípios do modelo pedagógico do MEM, nomeadamente que “os alunos aprendem sobretudo no convívio cultural com os adultos e com os pares. O que quer dizer que não se aprende principalmente com as lições formais” (p.325). Diz-nos também que o professor/educador tem um papel fundamental, uma vez que Vygotsky conclui que “o papel mais importante do professor é o da organização social das aprendizagens. Não é o da função ensinante” (p. 326).

Para Thomas (2000, citado por Magalhães, 2007), segundo as ideias de Vygotsky, a forma como cada criança se desenvolve é condicionada por diversos fatores, nomeadamente: pela sua cultura; pelos seus educadores e respetivas experiências passadas que influenciaram as suas competências e convicções que os mesmos atribuem/demonstram com as suas práticas; e pela própria história de cada criança que poderá refletir nas suas competências e convicções atuais e conseqüentemente, os seus compromissos futuros com outros contextos em que estiverem inseridos.

Sérgio Niza (2012), afirma que é através de uma estrutura cooperativa de aprendizagem que se devem organizar os grupos heterogêneos, de forma a rentabilizar culturalmente esses grupos.

Para além da constituição dos grupos, é necessário que o ambiente educativo seja organizado de maneira a que todas as aprendizagens realizadas pelas crianças aconteçam de forma ativa e de acordo com os interesses das mesmas. Segundo Epstein & Hohmann (2019), um “contexto de aprendizagem activo fornece às crianças oportunidades contínuas para fazer escolhas e tomar decisões” (p. 5). A autora Gabriela Portugal (2013), também afirma que “[...] as crianças dependem de adultos atentos e capazes de criar um ambiente de exploração convidativo e seguro, a partir do qual podem aprender ativamente” (p. 18).

Para além do ambiente educativo ser um ponto importante para as aprendizagens e para o desenvolvimento das crianças, Lilian Katz (1998), afirma também que a interação entre crianças de idades diferentes apresenta uma grande importância no desenvolvimento das aprendizagens de cada uma delas, pois diz-nos que, por exemplo, as crianças mais velhas modificam facilmente o seu comportamento quando querem reconfortar uma criança mais nova do que com uma criança da mesma idade.

“Preschoolers will modify their behavior when trying to comfort a baby versus a same-age peer” (Katz, 1998, pp. 46-49). Esta autora (1995) defende também a existência de grupos heterogêneos, que na sua perspectiva, potencializam diferentes experiências, conhecimentos e habilidades ao grupo, uma vez que as crianças mais novas têm a oportunidade de olhar para os mais velhos como um modelo a seguir, sem se restringirem à equipa pedagógica e famílias.

Segundo Sroufe et al (1996, citado por Tavares et al, 2007), uma criança com 5 anos já demonstra uma grande diferença de comportamentos contrariamente a uma criança com 2 anos, nomeadamente na sua fala e autonomia, sendo que a criança de 5 anos tem um discurso e um pensamento muito mais fluído. “As diferenças verificadas entre estes dois grupos etários não são estanques e isolados, mas encontram-se conectadas entre si, evoluindo segundo um processo organizado e coerente” (p. 51). É através das brincadeiras e atividades propostas durante este período que as crianças adquirem valores, ideias, comportamentos, que se demonstram cruciais para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Podemos afirmar que as relações que são estabelecidas pelas crianças nas salas, se devem a uma pedagogia participativa e esta é essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento de qualquer criança. Assim, segundo Oliveira-Formosinho et al (2009),

as relações e interações são a concretização de uma pedagogia participativa. [...] é uma proposta que honra as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de aprendizagem experiencial. A pedagogia participativa é uma proposta que incorpora a co-construção da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas (p. 9).

Uma educação democrática tem na sua base, os valores e ideais de uma pedagogia participativa ou de participação. Segundo Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), “a democracia está no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (p. 192), que no fundo é a verdadeira essência da organização de grupos heterogêneos e também do modelo pedagógico do MEM, uma vez que “a vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (Folque, 2006, p. 6). Esta organização permite que as crianças participem ativamente numa prática democrática, em que todos cooperam uns com os outros e desenvolvam aprendizagens com trocas de saberes entre crianças/adultos, crianças/crianças.

Silva et al (2016) consideram que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 24), pois as crianças deparam-se com situações e realidades diferentes, que farão com que compreendam que existem diferenças na sociedade e no mundo. Assim sendo, através de grupos heterogêneos podemos promover um ambiente de entre ajuda e de trabalho de cooperação, beneficiando o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança.

2. Os grupos heterogêneos em idades: cooperar e interagir entre pares

Para entendermos as interações sociais e a importância das mesmas para a criança, é necessário compreendê-la como um ser humano individual, que tem as suas características e os seus interesses. As crianças ao relacionarem-se com os seus pares e, conseqüentemente, com o meio que as envolve, estão a aprender a conviver e a respeitar diferentes regras, perspectivas, diferentes culturas, que existem e interagem em sociedade.

É através de interações sociais que o indivíduo evolui enquanto pessoa e se desenvolve. Para DeVries e Zan (1998), uma criança pequena ainda não tem construída a sua personalidade “unificada de um adulto mentalmente saudável”, tendo consciência e coerência nos seus pensamentos, sentimentos e valores (p. 52). Para Jean Piaget, citado por DeVries e Zan (1998), “se a criança assimila ativamente a atitude do outro em relação a si própria, a fim de compreender o seu self, é razoável concluir que a natureza das atitudes dos outros é crucial para a natureza do self construído” (p. 53), pela criança.

Estas interações sociais são, assim, impulsionadoras de aprendizagens significativas para todas as crianças envolvidas, devendo o educador adaptar a sua rotina, promovendo estas mesmas interações, conhecendo e compreendendo as necessidades e interesses de cada criança.

Segundo a afirmação de Folque et al (2015)

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

As brincadeiras são grandes impulsionadoras de interações sociais ricas em desenvolvimento e aprendizagens. É através do brincar que as crianças comunicam, imitam e transmitem conhecimentos que possam ter sobre a sua cultura, reproduzindo nas suas brincadeiras. Segundo Sarmiento et al (2017) “(...) o processo de aprendizagem (...) vai emprestando o seu inquestionável contributo para a socialização de cada uma delas [crianças] nas suas individualidades e como membros da sociedade onde integram” (p.12).

A linguagem oral é também “(...) um dos fatores que aproxima as crianças umas das outras e, assim, promove a interação entre elas” (Bona, 2012, p. 243). Para Brandão e Paschoal (2009, citados por Duarte et al (2017) as “(...) crianças são sujeitos sociais, pois participam da construção de suas próprias vidas, interferem na sociedade em que vivem e participam do processo de ensino e aprendizagem”.

É através das brincadeiras que as crianças potencializam oportunidades para interagirem, comunicarem e expressarem-se de diversas formas. Duarte et al (2017) afirmam que, para Winnicott (1982), é essencial que consigamos desenvolver a capacidade de brincar das crianças, proporcionando um ambiente estável, de forma a que as brincadeiras sejam ricas na sua imaginação e percepção da realidade que as rodeia. Afirmam também que “as crianças que brincam juntas são capazes de criar detalhes ao brincarem e brincam por muito tempo, sem perderem o interesse” (p.157). Estas brincadeiras e relações com os pares e com os adultos potenciam o desenvolvimento da personalidade das crianças. Durante as relações com os seus pares, “as crianças constroem suas identidades em um clima de exploração, segurança e autonomia” (Duarte et al, 2017, p. 160).

Durante o período de creche, ou seja, durante o primeiro impacto com um meio que não o familiar, as crianças têm de aprender a relacionar-se não só com os pares, mas também com a equipa da sala, nomeadamente a educadora. Segundo Post e Hohmann (2011), é “através das suas interações diárias com os pais, outros membros da família, educadores, pares e outros adultos, [que] bebés e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros.” Diz-nos ainda que, “estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas” (p. 40).

Para Post e Hohmann (2011), as crianças aprendem a desenvolver relações sociais quando se encontram nas seguintes experiências-chave: quando estabelecem um vínculo relacional com a educadora responsável; quando estabelecem relações com outros adultos; quando criam relações entre pares; quando expressam emoções; quando mostram empatia pelo outro; e quando desenvolvem o jogo social.

Segundo Folque (2014), os diálogos interativos de adultos e crianças são cruciais na promoção de aprendizagens das crianças pequenas. É através das interações que os educadores modelam as suas formas de pensar e de aprender, transmitindo às crianças as

suas perspectivas. São interações determinantes para que as aprendizagens sejam ricas e sustentadas.

As interações com os pares desempenham também um papel crucial na aprendizagem das crianças, como temos vindo a constatar. DeVries e Azmitia (1997, 1998, citado por Folque 2014), afirmam que

os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio (p. 97).

Não só os colegas, como também as interações com os educadores, pois para Epstein & Hohmann (2019) é durante estas participações que o adulto demonstra apoiar e valorizar os interesses das crianças e as suas intenções, transmitindo à criança sentimentos de segurança e permitindo ao educador descobrir e aprender coisas novas sobre as crianças.

Para Nancy Curry e Carl Johnson (1990, citado por Hohmann e Weikart, 1997), “[...] a auto-compreensão da criança desenvolve-se com a colaboração de outras pessoas” (p. 63). O que nos suporta na ideia de que as interações com os pares e outros agentes, são capazes de promover diferentes aprendizagens que se verificam essenciais na construção da identidade de cada criança. Cordazzo e Vieira (2007), afirmam que “pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspetos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual como social” (p.97). Assim sendo, através da heterogeneidade dos grupos, podemos promover um ambiente de entre ajuda e de trabalho de cooperação, beneficiando o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança.

É através das interações desenvolvidas que as crianças podem criar regras de organização e convivência. Nesse sentido, as crianças interagem com os seus pares de forma cooperativa. Assim, é através das interações que as crianças “[...] crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas” (Silva & Sarmiento, 2017, p.42).

Silva et al (2016), afirmam que é nos contextos sociais que a criança vive e nas suas relações com os outros e com o meio envolvente,

que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social” (p. 33).

É mediante estas situações expostas anteriormente, que a criança atribui

valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros (idem, p. 33).

De acordo com Bruner (1998, 2000, citado por Mesquita, 2014), a aprendizagem é uma construção “de nós mesmos como *agentes* animados por intenções autogeradas” (p.35), tendo em conta o meio em que a criança está inserida, bem como as interações que estabelece com a comunidade, através de uma participação ativa de todos os envolventes.

As crianças devem ser vistas como agentes participativos da sua própria aprendizagem, como já foi referido anteriormente, como seres pensantes que partilham ideias e descobrem significados através das interações estabelecidas entre todo o grupo e restante comunidade. Como tal, é importante que a voz da criança seja ouvida e tida em conta durante todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que “elas necessitam de se expressar e porque dessa forma compreendemos melhor a sua individualidade” (Libório, 2018, p. 13).

O nosso conhecimento é construído em contextos sociais, sempre de forma cooperada entre pares ou com adultos que tenham certas competências que consigam fazer com que os outros atinjam um determinado grau de desenvolvimento e isto só é possível através de processos de cooperação. Daí entender-se que em grupos heterogéneos, a cooperação é muito importante para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento individual e em grupo, uma vez que, de acordo com DeVries (1997), Azmitia (1998, citado por Folque, 2014)

os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que,

colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio (p. 97).

Um dos momentos mais importantes na vida em grupo das crianças, são os momentos de brincadeira. O jogo, o imaginário, o faz de conta possibilita um leque enorme de aprendizagens no desenvolvimento pessoal das crianças. Nestes momentos, as crianças imaginam, representam e atribuem significados a essas representações. Esses significados são importantes pois é através das interações sociais que existem nos grupos que são feitas as partilhas entre diferentes culturas e conhecimentos. Segundo Vygotsky, (1930, citado por Silva, 2018)

a criança constrói o seu sistema de significados a partir do sistema de significados culturais do seu contexto, ou seja, a partir da interação social com o seu grupo, desenvolvendo assim o sentido de pertencimento a este determinado grupo. Contudo, ela não apenas reproduz os significados compartilhados em seu grupo, mas resinifica-os construindo novos significados. Este processo é favorecido principalmente pela brincadeira do faz de conta, na qual a criança reconstrói os significados e opera no mundo perceptível sem se prender a um determinado contexto ou tempo. Além disto, proporciona-lhe a construção de significados e favorece sua constituição enquanto sujeito” (p. 114-115).

Ao privilegiar a vivência de interações sociais, estamos também a promover a educação para a cidadania. Demonstrar às crianças, através das nossas partilhas ou das crianças, como é que nos relacionamos em sociedade, que tipo de atitudes devemos ter em nomeadas situações e como devemos agir para com os outros. A instituição escolar é uma peça fundamental na promoção das diversas dimensões que a educação para a cidadania tem, uma vez que está presente na vida das crianças desde muito novos.

(...) a sua inserção no currículo requer uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, de acordo com os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho” (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 1).

De acordo com Silva et al (2016), o educador de infância deverá

apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a) (p. 9).

Seguindo a mesma linha de pensamento, de acordo com Vasconcelos (2011) “importa que os adultos adquiram uma atitude reflexiva de natureza sociológica que lhes permita ler as práticas infantis, na sua diversidade, como objetos de conhecimento social atravessados pela desigualdade social (...)” (p. 29). Desta forma é necessário reconhecer o papel ativo da criança, dando-lhe voz, oportunidade de participação, reconhecendo-a como agente do seu processo educativo.

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (Silva et al 2016, p. 9).

3. Os grupos heterogéneos na perspetiva do Movimento da Escola Moderna

São vários os modelos pedagógicos que remetem para a importância dos grupos heterogéneos. O Movimento da Escola Moderna é um dos modelos que defende que a heterogeneidade é um fator crucial para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

De acordo com o MEM, Niza (1992, citado por Folque, 2014), refere que “os grupos são organizados com crianças de diferentes idades e capacidades” (p. 53), visando enriquecer a aprendizagem cognitiva e social das crianças, criando zonas de capacitação que vão para além das capacidades que cada criança já adquiriu sozinha, incluindo atividades que podem ser realizadas com a ajuda do educador e dos colegas, através de uma prática pedagógica inclusiva e diversificada. Este é o modelo pedagógico que tem

bem vinculado na sua organização a constituição de grupos heterogêneos por idades, promovendo a cooperação entre crianças e o respeito pelas suas diferenças.

Segundo Grave-Resendes e Soares (2002), o MEM parte das necessidades e interesses dos próprios alunos, partilhando toda a gestão temporal, conteúdos escolares e os seus recursos com eles. A finalidade deste modelo visa

o envolvimento e corresponsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, tendo em vista uma maior qualidade educativa, que se traduza, não só no aumento dos saberes dos alunos e no seu prazer em aprender, como num maior desenvolvimento pessoal e social dos mesmos, através da prática de uma formação democrática para o exercício da cidadania (p. 29).

Como referido acima, o modelo do MEM é baseado em princípios éticos, de participação, de cooperação e, principalmente, em princípios democráticos. Visa trabalhar toda a gestão de atividades, tempo, espaço e materiais de forma democrática e cooperada, tendo como três grandes finalidades “a iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1992, citado por Folque, 2014, p.51).

Para o MEM, “as competências sociais e pessoais constroem-se através da própria vivência na sala de aula. Põe-se em prática e exercita-se o viver democrático no próprio processo de ensino-aprendizagem” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 44).

Para este modelo, os grupos heterogêneos são uma medida que visa “enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, (...) incluindo atividades que podem realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.53). Grande parte da herança do MEM vem das teorias de Freinet e da teoria de Vygotsky, através do seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Através da perspectiva/teoria histórico cultural, pode verificar-se que as crianças são produtoras do seu próprio mundo cultural e é através disso que aprendem a ser um ser humano. Para Leontiev (1978, citado por Mello, 2007):

O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. [...] Apenas na relação social com

parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência - , e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação” (p.88).

Afirmam também que ao entendermos que a aprendizagem é a fonte do processo de desenvolvimento, conseguimos perceber que a criança aprende constantemente desde que nasce. Ao observarmos as crianças, podemos perceber que tudo o que as rodeia é um fator interativo e que as mesmas, desde pequenas, são capazes de estabelecer relações com o meio que as rodeia.

4. O educador de infância e o cotidiano pedagógico

O educador de infância tem como função planificar, organizar e avaliar todo o ambiente educativo, de forma a promover ambientes ricos em aprendizagens para as crianças e de acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da APEI (2011) o educador deve

cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.; promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo (p. 1).

De acordo com o Manual de Processos-Chave de Creche, o educador deve estabelecer um equilíbrio entre as interações individuais, quer em pequeno ou grande grupo; as rotinas de sala; os cuidados pessoais de cada criança, de forma individual; as brincadeiras ou atividades planificadas/espontâneas; e os interesses e competências individuais de cada criança.

O educador detém um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. É com o seu trabalho planificado que escolhe todos os materiais de acordo com as necessidades do grupo e planifica as atividades e situações educativas de forma contextualizada. Organiza também o espaço da sala, juntamente com o grupo e restante equipa, de maneira que esta possibilite a realização de momentos individuais, em pequenos e grandes grupos, e também deve organizar o seu espaço por áreas de interesse e/ou determinadas atividades específicas. Cabe assim, ao educador de infância, organizar

“um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças. (...)” (Decreto de Lei nº 241/ 2001). O educador, sendo o primeiro responsável pelo trabalho desenvolvido em sala, sabe que deve partilhar o poder com as crianças, fomentando que estas se organizem e interajam entre si, discutindo ideias, perspectivas e tomando decisões em conjunto.

É ao promover momentos em contextos sociais, através de relações que se vão formando e de interações que vão acontecendo, que a criança aprende a reconhecer as diferenças do outro e a saber respeitá-las enquanto cidadão. Cabe ao educador ter este papel importante de divulgação e promoção, através da sua organização do ambiente educativo

construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo de aprendizagem (Silva et al, 2016, p. 33).

Deve também optar por situações/atividades de grupos ou a pares, de modo a promover momentos de cooperação entre todos os membros do grupo. Segundo o MEM, os educadores devem proporcionar “uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática” entre as crianças (Folque, 1999, p. 11), promovendo assim uma aprendizagem “significativa e desafiadora que lhe permita ir mais além no seu desenvolvimento” (Folque, 1999, p. 12) Neste sentido, deve promover a entreajuda nos grupos, o sentido de responsabilidade, partilha de ideias e de conhecimentos e gerir/mediar as interações entre todas as crianças.

Para Niza (2012), os educadores assumem-se como “promotores da organização participada da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (p. 207).

Segundo Silva et al (2016), é ao educador que cabe a função de apoiar e estimular todos os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, como já foi referido anteriormente, tendo como apoio principal o meio social envolvente e as interações que nele acontecem.

O educador deve desempenhar um papel ativo e presente no apoio dado à criança nos momentos de exploração, aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, este não se pode sobrepor às descobertas individuais e autónomas que esta realiza no momento, deve sim ser como um “andaime” que “(...) por meio do discurso da colaboração e da negociação” apoia a criança a construir significados (Bruner, 2000, p.86, citado por Mesquita, 2014, p. 56).

O educador é um mediador responsável por desenvolver e manter um clima de sala que proporcione às crianças a troca de partilhas e saberes, incluindo as diferentes características das mesmas, bem como os seus valores, culturas e princípios.

Bruner et al (1976, citados por Mesquita, 2014), criam a expressão “scaffolding”/“andaime”, “para designar o apoio que o adulto concede à criança para que ela caminhe na sua jornada de aprendizagem” (p.53). Importa referir que quando o educador observa a autonomia da criança perante determinada situação, este deve retirar o “andaime”. Só é possível estabelecer este forte alicerce com a criança através das interações, da necessidade que a criança tem de aprender e da intencionalidade dos educadores.

Face aos grupos heterogéneos, é necessário que o educador adote uma diferenciação curricular para os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, respeitando assim as crianças e reconhecendo-as enquanto seres individuais. Assim, o educador deve adotar um papel que lhe permita “organizar o ambiente educativo e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9).

Independentemente da constituição dos seus grupos, - heterogéneos ou homogéneos em idades -, os educadores de infância devem ter uma prática inclusiva com diferenciação pedagógica. Implicando assim que o educador adote práticas pedagógicas diferenciadas, respondendo às características diferenças de cada criança, apoiando todo o seu processo de aprendizagem. Segundo Silva et al (2016), a diversidade deve ser “encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (p. 10).

É necessário também tomar a criança como um impulsionador ativo na construção do processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, tornando o currículo acessível

a todos, respeitando os tempos e as estratégias que cada criança necessita para aprender determinada coisa.

A diferenciação pedagógica, como podemos concluir, é um conceito que está associado à educação inclusiva, na medida em que

passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados (Pereira, et al., 2018, p. 12).

É atendendo a todas estas características que o educador deve construir e (re)construir o seu currículo, estruturando os seus objetivos de forma a chegar a todas as crianças de maneira diferente para cada uma. Todas as crianças têm o seu tempo, ritmo, características e especificidades. O educador de infância deverá assumir um papel ativo, de forma a apoiar o grupo como um todo, mas também cada criança e a sua individualidade, como é referido no MEM, *para que ninguém fique para trás*.

O educador, através das observações, registos e reflexões atua com possíveis estratégias e respostas para que o desenvolvimento e aprendizagem da criança aconteça. Essas estratégias devem ser organizadas e planificadas para momentos individuais, de pequeno e grande grupo. Segundo Grave-Resendes & Soares (2002), “a diferenciação, assumindo a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, integra novas formas de tutoria entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagem cooperativas” (p. 28), uma vez que as crianças se desenvolvem em momentos de interação com os outros, proporcionados pela organização que o educador realiza.

A educação inclusiva de acordo com a UNESCO (2009, citado por Pereira, et al., 2018), “é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem” (p. 11) e esta relaciona-se com o conceito de heterogeneidade, na medida em que pretende organizar grupos, dando espaço para que o processo de socialização aconteça entre as diferentes crianças que integram os mesmos. Esta organização de grupos heterogéneos possibilita a aproximação dos elementos do grupo, promovendo diversas oportunidades de cooperação e de interação.

O papel do educador torna-se fundamental nesta perspectiva inclusiva pois, importa que este tenha em conta a diferenciação pedagógica. É importante que este apoie as crianças de acordo com as suas características, ou seja, que este apoie as crianças nas suas individualidades tendo em conta a diversidade existente na sua sala e assim, construa estratégias que ajudem as mesmas em todo o processo de aprendizagem, respeitando as diferenças individuais e do coletivo. De acordo com Silva et al (2016)

Esta perspectiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima (p.10).

Compreende-se ainda que para a construção de um ambiente inclusivo as instituições e profissionais devem garantir que

(...) todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. Uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos deve considerar o planeamento e avaliação destes aspetos, com o contributo de todos os intervenientes (Silva et al, 2016, p.10).

Segundo Barbosa (2006) a rotina define-se como “(...) uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho quotidiano nas instituições de educação infantil (...) podendo ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da quotidianidade” (p. 37). Assim, o educador deve definir as suas rotinas sempre em função do grupo que tem, tendo como intencionalidades a promoção de interações entre as crianças, as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. O educador deverá contar com a participação das crianças na construção da rotina, o que permite que estas a conheçam, possibilitando assim “(...) expressar os seus objectivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam (...)” (Epstein & Hohmann, 2019, p.225).

É através da estabilidade de uma rotina educativa que o educador proporciona segurança imprescindível “(...) ao investimento cognitivo das crianças” (Niza, 2012, p. 206). O educador deverá também pensar em diferentes momentos que proporcionem a interação entre pares, o que fará com que as crianças se desenvolvem e adquirem diferentes aprendizagens, uma vez que é possível “(...) aprender a usar o tempo, negociar com os outros a organização da vida cotidiana, compartilhar os seus diversos momentos e o seu significado social constituem aspetos fecundos do processo de socialização infantil” (Bondioli, 2004, p.147).

Seguindo uma rotina de acordo com o MEM, existem diferentes momentos que proporcionam interações entre crianças e que delas resultam novas aprendizagens e desenvolvimento em diferentes níveis.

No tempo de *planificação em conselho*, as crianças conversam e estipulam aquilo que vão realizar ao longo do seu dia, junto da equipa pedagógica. É também um momento em que as crianças mostram, contam ou escrevem aquilo que de novo querem partilhar com o grupo, que proporcionam descobertas, experiências e podem vir a desenvolver projetos.

O momento de *atividades e projetos* é um tempo em que as crianças planificam e partem para a exploração do espaço e dos materiais que estão ao seu redor. Durante este momento as crianças têm oportunidade de brincar, interagir, aprender e desenvolverem-se umas com as outras. “(...) as crianças brincam e trabalham nas diversas áreas da sala explorando os materiais e envolvendo-se, progressivamente, em projetos de produção, intervenção ou de investigação” (Folque, 2014, p. 963).

As *refeições* são momentos onde as crianças ganham consciência de certas regras sociais, integrando-se num espaço entre os pares e os adultos. É também durante este momento que crianças mais velhas têm a possibilidade de apoiar as crianças mais novas, mostrando algumas aprendizagens já adquiridas. As crianças mais novas começam por imitar as crianças mais velhas, o que a longo prazo resultará também em novas aprendizagens.

O *tempo das comunicações* permite às crianças apresentarem o que fizeram durante a sua manhã. As crianças sentem-se desafiadas, podendo apresentar projetos, trabalhos, observações que realizaram no momento de atividades ou projetos. O grupo deverá ouvir estas comunicações, podendo dar opinião sobre as mesmas, trocar ideias, o que fará desenvolver aprendizagens, não só para a criança que comunica, mas também para o restante grupo.

Para tal, é necessário também que a organização do espaço seja feita de forma que o educador consiga potencializar o trabalho cooperativo entre as crianças nas diferentes áreas. Tem de haver um planeamento prudente do ambiente físico, pois este é parte integrante de uma boa prática/intervenção educativa pois, “o modo como organizam os materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma conceção pedagógica” (Horn, 2004, p. 15).

As salas são organizadas e modificadas de forma que as crianças sejam capazes de se organizarem de uma maneira mais autónoma. O educador deverá “[...] organizar, com os seus alunos, um espaço que possibilite aprendizagens diversificadas, em situações significativas e funcionais, utilizando materiais adequados” (Vala, 2012, p.6). De acordo com Wells (1999, citado por Folque, 2014) “a separação entre as diferentes áreas da sala se constitui como um instrumento de mediação que ajuda o ser humano a ter leituras diversas sobre o mundo e a agir e relacionar-se com o mesmo, utilizando diferentes atividades semióticas” (p. 962).

Os instrumentos de regulação são também fulcrais na vida do grupo, uma vez que estes ajudam a regular o que acontece no dia a dia, estando neles presentes a vida do grupo.

O *mapa de tarefas* permite que o espaço e os materiais estejam sempre organizados. As tarefas são distribuídas semanalmente pelas crianças na reunião do conselho da manhã, em que para cada tarefa, são escolhidas duas crianças, preferencialmente uma mais velha e outra mais nova, de forma que se ajudem mutuamente. No final desse período, as crianças fazem uma pequena avaliação do seu desempenho, dizem o que é que fizeram e avaliam a forma como funcionaram enquanto par. Assim, vão aprendendo a trabalhar de forma cooperada, com a finalidade de realizar uma tarefa diária aprendendo um com o outro.

O *mapa de atividades* é uma tabela de duas entradas com o nome de todas as crianças na coluna do lado esquerdo e com o nome das áreas ou atividades na horizontal. As crianças colocam uma bola aberta quando planificam e fecham-na quando esta está concluída. Este mapa permite que as crianças registem as atividades planeadas ou em curso, o que irá permitir realizar uma reflexão daquilo que fazem ao longo do seu dia na sala. Essa reflexão, ao ser feita em conjunto, reforça as interações, permitindo que as crianças ganhem consciência sobre o que fazem, encontrem soluções ou melhorias para novas situações, muitas vezes sugeridas pelos pares. Compreende-se que “todos estes

instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque , 2006, p.9).

Assim, é fundamental o papel do educador de infância na gestão cooperada do currículo, devendo sempre ter um conhecimento profundo sobre o grupo e cada criança, observando, registando e refletindo sobre a vida da sala. Desta forma, compreende-se como papel do educador a construção do currículo, segundo o Decreto-Lei nº241/2001 “(...) através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

Capítulo II – Metodologia de Investigação

1. Investigação Qualitativa

De modo a definir o significado de investigação qualitativa considero importante, num primeiro momento, salientar que esta surgiu na área da educação com o objetivo de alertar para a necessidade de se encarar as investigações (nomeadamente as quantitativas, que dão importância total aos números) de um modo fenomenológico.

Seguindo a linha de pensamento de Bento (2012), a investigação qualitativa é assumida como a metodologia preferencial para a realização do presente relatório, uma vez que este foi desenvolvido a partir de situações reais e naturais, contrariamente ao que se verifica na investigação quantitativa. A investigação qualitativa é uma metodologia “naturalista”, pois visa partir de situações naturais, não manipulando variáveis e comportamentos. É uma abordagem investigativa que assume ainda a sua pertinência no estudo em questão, dado que sugere a “compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Craveiro, 2007, p. 203).

Por outras palavras, a investigação qualitativa traduz-se na procura de significado para situações e observações reais (Bento, 2012). De acordo com o mesmo autor, esta associa-se a métodos de observação em que o investigador, enquanto participante da ação, é o principal instrumento de investigação e recolha de dados.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco principais características, ainda que estas não devam ser definidas como sendo “regras” a seguir para esta abordagem, uma vez que os estudos considerados qualitativos podem não ser dotados de uma ou mais dessas características:

- O ambiente natural é a fonte direta de dados, tendo como principal instrumento o investigador;
- É de carácter descritivo, utilizando apenas palavras ou imagens, e não números;
- O processo é, para os investigadores, mais importante que os resultados;
- Todos os dados são analisados de forma indutiva, não havendo preocupação em aprovar ou rejeitar hipóteses;

- Na abordagem qualitativa, o “significado” é de total importância, interessando aos investigadores saber quais as perspectivas dos participantes (pp. 47-51).

A investigação qualitativa tem como objetivos principais: “desenvolver conceitos sensíveis”, “descrever realidades múltiplas”, ter “teoria fundamentada” e “desenvolver a compreensão”. Relativamente à relação com a população-alvo do relatório de investigação, esta tem de ser uma relação empática, neutra, de igualdade, de extrema confiança, tratando sempre os sujeitos como amigos. É uma abordagem demorada e difícil de estudar quando a população-alvo é de grandes dimensões (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 73-74).

Sendo a recolha de dados realizada através de pessoas, é de extrema importância que as questões da ética sejam respeitadas, cabendo ao investigador refletir sobre as mesmas, de modo a não expor ou invadir a privacidade dos sujeitos.

Segundo o indicado por Zabalza (1994, citado por Silva, 2015), existem três condições-chave que definem uma boa investigação qualitativa:

- a) Ampliação do contexto de análise (variáveis, pessoas, fatores, eventos) para se chegar a uma compreensão o mais aproximada possível do real, criando-se as condições adequadas para se alcançar maior objetividade;
- b) Descrição do processo de obtenção e análise da informação com explicitação das opções teóricas e metodológicas com vista à valorização das diversas formas, passos e métodos de investigação e à garantia de replicações do estudo, assegurando a sua validade;
- c) Configuração da investigação como um processo de busca deliberativo e interativo, ou seja, como um esquema coerente de construtos, categorias, conjeturas e dados intencional e racionalmente convocados, articulados e analisados, como recomendam os critérios de fiabilidade e consistência (p. 5).

Segundo as ideias preconizadas por Duarte (2002), o carácter investigativo deste projeto assume-se na necessidade de dar resposta às situações com que me fui deparando nos diferentes períodos de estágio, as dificuldades que senti, os erros que cometi e, conseqüentemente, as descobertas que fiz. Desse modo, este será constituído a partir de descrições, análises e reflexões detalhadas das minhas vivências enquanto estagiária.

2. Investigação-Ação

Como já havia mencionado no presente capítulo, este relatório enquadra-se na metodologia de investigação qualitativa com especificidade na abordagem da investigação-ação, devido ao seu caráter de reflexão e melhoramento de práticas educativas. Segundo Bogdan & Biklen (1994), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292), ou seja, o investigador não só sente a necessidade de investigar, como também quer melhorar e promover determinadas mudanças sociais.

James McKernan (1998, citado por Lídia Máximo-Esteves, 2008), ao partilhar da mesma opinião que Bogdan & Biklen, afirma que a investigação-ação pode ser definida como “[...] um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 20).

Vários autores de referência, cujas pesquisas foram desenvolvidas no âmbito da educação, deram preferência a esta abordagem dada a sua pertinência e potencialidade no que diz respeito à investigação sobre as práticas desenvolvidas pelos profissionais de educação, uma vez que é imperativo que estes profissionais estejam em constante formação de modo a acompanharem a evolução natural da sociedade, adequando as suas práticas.

Embora a definição de Investigação-ação seja alvo de diversas opiniões, a existência de um “caráter cíclico” (Coutinho, et al., 2009) na investigação-ação é transversal a diversos autores. Esta abordagem visa, fundamentalmente, a mudança nas práticas e, com isso, o alcance de melhores resultados pelo que, esta espiral de ciclos sugere a planificação, ação, observação e reflexão como promotores fundamentais dessa melhoria. Trata-se de uma investigação que visa a participação de todos os intervenientes, inclusive do investigador. Como já foi referido, é uma investigação cíclica que nos permite compreender que observações feitas inicialmente geram múltiplas possibilidades de mudança, implementando-as e avaliando-as, articulando sempre a teoria com a prática.

Deve ser uma investigação crítica, onde o investigador deve melhorar, não só as suas práticas como deve proceder como agente de mudança, criticando e autocriticando.

Por fim, é uma investigação auto avaliativa, podendo avaliar continuamente todas as modificações que foram feitas, de modo a criar novos conhecimentos.

3. Procedimentos de recolha e tratamento de informação

Sendo esta investigação de cariz qualitativa, é imperativo a recolha e análise de dados. As técnicas de recolha e tratamento de informação que mobilizei para a minha investigação consistem na observação, notas de campo, inquérito por questionário às educadores cooperantes, registos multimédia e consulta e análise documental.

3.1 Observação

A observação, quando utilizada como recurso numa investigação qualitativa, deve ser encarada como um dos principais processos de recolha de informação uma vez que este tipo de investigação se associa à análise de situações e comportamentos reais de um certo grupo de pessoas em estudo. A observação é fundamental para compreendermos os fenómenos que podem acontecer num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008, p. 87)

A observação pode definir-se como participante ou não participante. Para este relatório, considero que ambas as vertentes são importantes, contudo a observação participante será sempre a mais adequada, pelo que só é possível dar resposta a este estudo através do envolvimento direto com as crianças e com as equipas.

De modo a contextualizar, considero pertinente referir que a observação não participante defende que o investigador apenas presencia a ação não participando nem intervindo de forma alguma, assumindo assim o papel de “observador exterior” (Reis, 2018, p. 89).

Segundo Reis (2018), a observação participante

fornece oportunidades para a recolha de dados num estudo de caso. O investigador, ao mesmo tempo que observa, interage com aqueles que estão a ser observados. Isto origina a que o mesmo se aperceba da realidade, e a análise do ponto de vista de alguém que se torna conhecedor do estudo de caso. (...) (p. 89)

A observação participante deve surgir de forma natural, ou seja, o contexto não pode ser manipulado pelo investigador, seguindo o processo natural do quotidiano dos intervenientes. Assim, é o investigador que deve ser discreto e integrar-se no contexto, de modo a tornar-se “parte natural do cenário” (Bogdan & Biklen, 1994. p. 128).

De acordo com o modelo de observação de Leininger (1985, citado por Marcon & Elsen, 2000) esta passa por quatro fases essenciais. É importante salientar que a observação segundo os pressupostos abaixo descritos possui um carácter de longa duração:

Fase 1 – Observação primária ou inicial: Caracterizada essencialmente pelo observar e ouvir de forma a conhecer o contexto e os seus participantes;

Fase 2 – Observação inicial com alguma participação: Nesta fase, ainda que o foco principal continue a ser a observação deve começar a ocorrer alguma participação;

Fase 3 – Participação com alguma observação: O observador inicia uma participação mais ativa diminuindo a observação de forma a aprender com os intervenientes através da interação direta;

Fase 4 – Observação Reflexiva: Como o próprio nome indica, nesta fase tendo já o investigador conhecido os seus intervenientes e realizado as suas observações e consequentes registos, este faz uma reflexão acerca do seu próprio envolvimento na atividade e a dos restantes participantes.

Contudo, nem sempre é benéfico participar em tudo, pois poderá influenciar a nossa investigação e, como tal, é necessário que exista aqui uma observação exterior à ação, de modo a equilibrar a investigação.

As minhas observações focaram-se nas interações entre pares, destacando momentos de higiene, refeição, brincadeira livre ou propostas direcionadas pela educadora. Foquei também o meu olhar nas intervenções que a equipa ia tendo durante os momentos acima referidos, tentando assim compreender a importância das interações entre crianças de grupos heterogéneos.

3.2 Notas de campo

As notas de campo foram um instrumento fundamental para a realização desta investigação, pois é nelas que fazemos o registo escrito de cada detalhe observado. Para Bogdan & Biklen (1994), as notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Dessa forma, pretende-se que o registo das observações que o investigador efetua se traduza na descrição dos intervenientes, contexto e objetos. Esta técnica de recolha de informação caracteriza-se pela sua flexibilidade e possibilidade de improvisação, devendo ser realizada pelo investigador no momento em que decorre determinada ação, de modo a não perder informação importante.

Como já foi referido, as notas de campo devem incluir “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves (2008, p. 88). Incluem também “material reflexivo”, onde estão anotadas ideias que possam surgir durante a observação ou após as primeiras leituras do investigador.

As anotações podem ser feitas quando as observações ocorrem, ou no momento após a ocorrência.

- As anotações, no momento em que ocorrem, devem ser feitas “de forma escrita, através de anotações condensadas redigidas na aula, enquanto as crianças executam a tarefa que se está a observar (...) que serão expandidas e comentadas posteriormente” e de “forma audiovisual, quando se exige maior fidelidade no registo do que está a acontecer”;
- As anotações no momento após a ocorrência devem ser feitas também em “forma de registo escrito”. Estas anotações deverão ser “anotações extensas, detalhadas e reflexivas, elaboradas depois da aula” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

De acordo com Bogdan & Biklen, (1994) as notas de campo estão divididas em duas vertentes: a vertente descritiva e a vertente reflexiva. A primeira vertente, a descritiva, como o nome sugere preocupa-se em registar com precisão, todos os detalhes do que ocorreu durante a observação. Já a segunda vertente, a reflexiva, são partes

constituintes do material descritivo, onde podem ser encontradas “frases” ou “parágrafos” de reflexão pessoal (pp. 163-165).

Durante os diferentes momentos de estágio, realizei as minhas notas de campo num bloco de notas referindo sempre a data, a hora e o local para me facilitar a contextualização das minhas observações. Ao longo dos estágios, as notas de campo eram apontadas no momento, contudo nem sempre isso era possível e registava-as mais tarde, como por exemplo, na hora da sesta. Por vezes senti alguma dificuldade no registo das notas de campo por não conseguir transcrever no momento aquilo que estava a acontecer, o que por sua vez acabava, por vezes, por ser esquecido. Desta forma, compreendo ser fundamental a organização de modo que consigamos registar e focarmo-nos no objeto de estudo.

3.3 Inquérito por Questionário

Para este relatório de investigação, inicialmente iria ser feita uma entrevista a cada educadora cooperante. O guião (Apêndice 1) da mesma foi estruturado em cinco blocos – legitimação da entrevista; Constituição do grupo; Oportunidades dos grupos heterogéneos para a aprendizagem das crianças; Intervenção pedagógica com grupos heterogéneos; Agradecimentos.

Contudo, devido à atual pandemia do vírus COVID-19, e como consequência do mesmo, as instituições viram-se obrigadas a encerrar para cumprimento de quarentena, as educadoras cooperantes optaram por responder às questões da entrevista em formato inquérito por questionário. Para Afonso, (2005) “(...) enquanto as entrevistas se baseiam na interação verbal, os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito” (p.101).

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação que visa conter num documento escrito, um conjunto de questões que serão realizadas a determinadas pessoas que proporcionem um certo tipo de conhecimento que nos seja útil para a nossa investigação. Desta forma, entende-se como “processos de recolha sistematizada de dados suscetíveis de poder ser comparados e têm como finalidade responder a um determinado problema” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 123). Cabe ao investigador elaborar um questionário com questões bem estruturadas e pertinentes para o estudo em questão. Nos inquéritos por questionários existem dois tipos de questões que se podem elaborar: questões de resposta aberta e as de resposta fechada.

As questões de resposta aberta dão liberdade aos inquiridos de responder sem qualquer tipo de resposta imposta por parte do investigador, tendo total liberdade de expressão para responder às questões. As questões de resposta fechada são aquelas em que os inquiridos selecionam uma das opções que o investigador apresenta. Habitualmente, existem inquéritos por questionários que agreguem os dois tipos de questões que aqui referi, contudo, não foi o caso neste inquérito por questionário feito às educadoras cooperantes.

O questionário que realizei é composto por cinco questões abertas, para que seja possível compreender as conceções das educadoras sobre a temática do meu projeto (Apêndice 2). Segundo Carmo e Ferreira, (2008), deverá existir um cuidado na formulação de perguntas, bem como na sua organização e na forma de contacto com os inquiridos. O inquérito por questionário foi enviado via e-mail para ambas as educadoras e em formato word para que fosse possível responderem num só documento. A clareza das questões foi bastante importante, uma vez que, no momento de resposta as educadoras não necessitaram de pedir esclarecimentos sobre as mesmas. Foi também realizado uma grelha de análise de conteúdo aos questionários das educadoras (Apêndice 3).

3.4 Registos Multimédia

Este é um dos instrumentos de recolha de dados que ajuda a perceber determinados comportamentos/ações ou não, pois a presença de uma máquina fotográfica pode influenciar alguns comportamentos, tornando-os “artificiais ou falsos”. O investigador pode observar determinado comportamento e através dos registos fotográficos e de vídeo, pode analisá-los mais tarde.

Uma vez que os registos multimédia englobam gravações de voz, vídeos e registos fotográficos, na presente investigação recorri com alguma frequência aos registos fotográficos. Segundo Máximo-Esteves (2008) “Os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, (...). Geralmente, as fotografias são consideradas como fontes secundárias” (p. 91).

No presente estudo recorri diversas vezes à fotografia nos momentos de interação entre pares e atividades realizadas pela equipa de sala, que posteriormente facilitaram a leitura sobre estas situações. Por vezes, senti que estava muito envolvida na minha observação o que fez com que não conseguisse registar de forma fotográfica determinados momentos importantes. Compreendo que esse registo seria importante na minha reflexão

e que o educador deve ter a capacidade de um olhar atento, mas também conseguir “sair do momento” para registá-lo. Foi necessário a realização de uma autorização para os encarregados de educação das crianças de todas as salas, para a recolha de fotografias (Apêndice 4).

3.5 Consulta e Análise Documental

A consulta e análise de documentação de autores de referência, é um aspeto fundamental nesta investigação pois permite-me articular a teoria com a prática, procurando alguns elementos que possam fundamentar as minhas observações e conceções. Esta traduz-se na “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, como o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2005, p. 88).

A realização de qualquer projeto de investigação implica a consulta e análise de documentos pertinentes à temática da investigação e de fonte fidedigna. Esta consulta permite obter informações que podem ser comparadas aos dados recolhidos pelo investigador, por exemplo, através de entrevistas ou questionários, permitindo assim a confirmação de factos ou respostas observadas (Reis, 2018).

O autor acima mencionado adianta ainda que “não é suficiente ler um documento para extrair deste toda a sua substância porque, a leitura deve ser feita de acordo com normas que permitem fixar o valor dos documentos e o seu grau de veracidade” (p. 90), isto é, o recurso a esta técnica exige a capacidade de filtrar informação e optar por autores de referência.

Os documentos que foram consultados para este relatório foram os projetos educativos das instituições de estágio, os projetos pedagógicos e curriculares dos grupos das educadoras cooperantes, a agenda semanal, bem como alguns instrumentos de regulação dos grupos. Desta forma, o recurso aos mesmos fez-me compreender o espaço e a importância que a equipa dava às interações entre pares, que tipo de atividades promoviam para que essas interações acontecessem entre mais velhos e mais novos, e o ênfase dado à importância de grupos heterogéneos.

“Os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc.” (Aires, 2011, p. 42).

Esta consulta documental possibilitou uma melhor compreensão de concepções e princípios defendidos pelas diferentes instituições de estágio e pelas profissionais sobre a temática.

4. Processo de Tratamento e Análise dos Dados Recolhidos

Após a recolha de informação é essencial proceder ao seu tratamento e a uma análise cuidada e rigorosa, de forma a compreender os dados recolhidos facilitando uma reflexão mais aprofundada e ética. Desta forma, a análise “(...) envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Posteriormente à realização dos inquéritos por questionário às educadoras cooperantes e de forma a uma melhor compreensão sobre as suas concepções, recorri “(...) ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). As categorias definidas decorreram das perguntas elaboradas e as subcategorias foram surgindo de acordo com a análise das respostas das educadoras. Através de toda esta análise, o investigador “pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais. Analisar significa, na essência, fracionar” (Stake, 2009, p. 87).

Apresenta-se de seguida a tabela de categorias e subcategorias encontradas.

Categorias	Subcategorias
Conceções sobre os grupos heterogéneos	Maior riqueza e desafio (crianças e adultos); Necessidade e prática institucional; Reforço das relações entre pares;
Benefícios	Ganhos e progresso para todas as crianças; Maior autonomia e interação entre pares; Desenvolvimento sociomoral; Desenvolvimento pessoal (crianças mais novas); Desenvolvimento de competências (responsabilidade, empatia, cooperação...); Aprendizagem pela observação; Cooperação e respeito – Ser um modelo;
Constrangimentos	Desafios para o educador (observação) Repensar a prática e as propostas
Estratégias de envolvimento	Partilhas de grupo (comunicações e descobertas) e desenvolvimento de projetos; Tempo de trabalho participado; O Trabalho de Projeto como apoio à diversidade
Organização e gestão do grupo	Função do educador na gestão da diversidade etária; Vivência social em grupo; O educador enquanto mediador;
A importância da metodologia utilizada na prática – Movimento da Escola Moderna	Princípios do modelo e diversidade etária As rotinas e a organização do espaço; Organização dos materiais; O modelo como uma metodologia;

Tabela 1 – Grelha de análise de conteúdo dos inquéritos por questionário às educadoras cooperantes.

A presente grelha possibilitou-me a compreensão e organização de algumas conceções comuns entre as educadoras cooperantes. Desta forma, foi-me possível perceber também a importância dada a esta temática nas suas práticas.

Capítulo III – Apresentação e descrição dos contextos educativos

Este capítulo é dedicado à descrição dos contextos educativos de estágio, os respetivos grupos de crianças, equipas pedagógicas e funcionamento em sala. Os estágios foram realizados em duas instituições distintas, pelo que iniciarei este capítulo seguindo a ordem de realização dos estágios, começando por descrever o contexto de creche – Instituição A., e, posteriormente, o contexto de jardim de infância – Instituição B.

É importante salientar que o primeiro momento de estágio III não é uma continuidade do estágio do primeiro ano letivo, devido ao facto da educadora cooperante ter mudado de valência no ano letivo seguinte, mantendo-se na mesma instituição. Acompanhei sempre as mesmas educadoras de infância cooperantes e os seus respetivos grupos, ainda que tenham existido algumas alterações.

No que diz respeito à calendarização dos estágios, estes ocorreram em quatro períodos diferentes, ao longo dos dois anos letivos do Mestrado em Educação Pré-Escolar como a seguir se apresenta.

	Ano Letivo 2018/2019		Ano Letivo 2019/2020	
	<u>Estágio I</u>	<u>Estágio II</u>	<u>Estágio III</u>	
	Creche	Jardim de Infância	Jardim de Infância	Jardim de Infância
Contexto de Estágio	16 crianças; 12 aos 36 meses; 1 educadora; 1 auxiliar	25 crianças; 3 aos 6 anos; 1 educadora; 1 auxiliar	26 crianças; 3 aos 6 anos; 1 educadora; 1 auxiliar	26 crianças; 3 aos 6 anos; 1 educadora; 1 auxiliar
Aspetos Variantes	-----	-----	Valência; Auxiliar; Grupo; Rotinas; Espaço;	Novos elementos no grupo; Área do tapete;
Aspetos Invariantes	-----	-----	Educadora; Alguns elementos do grupo;	Equipa; Rotina; Restante espaço; Restante grupo;
Duração e Período de Estágio	10 semanas - De 15 de Outubro a 19 de dezembro	10 semanas - De 11 de Março a 5 de junho	2 semanas - De 30 de Setembro a 11 de outubro	2 semanas - De 14 de Outubro a 25 de outubro

Tabela 2 – Organização dos momentos de Estágio I, II e III do Mestrado em Educação Pré-Escolar

1. Caracterização da instituição A²

A instituição A, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada no Concelho de Almada, numa zona habitacional rodeada por moradias e prédios. É considerada uma entidade de economia social nos termos da respetiva lei de bases e tem natureza pública. No que concerne ao horário de funcionamento, os equipamentos abrem às 7:00 horas e encerram às 19:00 horas, sendo que o período letivo decorre das 9:00 horas às 17:00 horas. O restante período é considerado componente de apoio à família.

1.1. Infraestruturas e espaço físico da instituição

A instituição A, no contexto de creche, contempla um espaço bastante amplo, estruturada em dois pisos e composta por apenas um pavilhão. O edifício, destinado à comunidade mais jovem e à comunidade idosa, encontra-se dividido através de uma porta que contém, tal como à entrada da instituição, um sistema de controlo que somente as funcionárias podem aceder.

O equipamento destinado à creche é constituído por oito salas com respetivas casas de banho, uma copa de leite, dois refeitórios, gabinetes técnicos, zona administrativa, recreios e salas polivalentes. As áreas exteriores, apesar de não beneficiarem de espaços verdejantes, são de grandes dimensões e estão repletas de diferentes espaços: o parque infantil, zonas descobertas e com sombra e zonas de descanso. No que diz respeito ao interior das salas, estas são espaçosas e caracterizadas pela grandeza das suas janelas permitindo, assim, a entrada de luz solar e a visibilidade para o exterior, contribuindo para um ambiente tranquilo e harmonioso.

Quanto ao contexto de jardim de infância, a instituição dispõe de três salas de pré-escolar onde duas partilham a casa de banho. Existe uma sala que serve de dormitório, onde quase todas as crianças do Jardim de Infância descansam. Nesse mesmo espaço, existe um pequeno tapete e uma televisão que passa filmes infantis para as crianças que não fazem o período da sesta. O refeitório é junto ao dormitório e ainda dispõem de um parque exterior, um pouco reduzido devido ao facto de esta valência se localizar em baixo de prédios, não tendo muito espaço para a construção de um parque melhor.

² Nome atribuído à instituição de modo a preservar a sua identidade.

1.2. Projeto Educativo da Instituição A

O Projeto Educativo em vigor durante quatro anos letivos, (termina em 2020) contém a caracterização de todas as valências, a descrição das atividades curriculares e extracurriculares, explicitando também os princípios da instituição. Ambas as valências se regem pelos princípios do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, tendo também por base linhas orientadoras da sua ação educativa, nomeadamente: “Envolver ativamente a criança, a família e comunidade no processo educativo das crianças”; “Promover uma contínua inovação pedagógica”; “Proporcionar uma escola inclusiva”; “Desenvolver uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que responda às necessidades individuais das crianças e do grupo”, (...) (Projeto Educativo, 2016/2020, p. 6)

1.3. Caracterização dos grupos

Creche:

O grupo que tive a oportunidade de acompanhar em contexto de creche, (sala “A”), era constituído por dezasseis crianças., seis meninas e dez meninos, com idades compreendidas entre os doze e os trinta e seis meses.

Demonstrou ser um grupo acolhedor, bastante recetivo à minha presença, tendo esta disposição por parte das crianças, favorecido a minha interação com elas, recorrendo a mim sempre que necessitavam de ajuda para as apoiar em atividades ou em brincadeiras. Neste sentido, senti-me um dos adultos de referência da sala.

De um modo geral, o grupo era muito comunicativo e gostava de partilhar novidades quando as traziam nos cadernos diários, manifestando uma enorme vontade de interagir e comunicar com os adultos e entre si, oportunidade que era muito apoiada pela educadora, nomeadamente na ajuda à verbalização de palavras e ideias.

No que diz respeito à exploração da sala e das áreas, este grupo tinha liberdade para explorar o espaço da forma que quisesse. Tendo em conta a sua heterogeneidade no que respeita às idades, as interações apresentam-se como uma estratégia extremamente importante, como já foi referido anteriormente. Este grupo era muito interativo, não só com as outras crianças como também com o espaço à sua volta.

As interações que as crianças estabelecem com seus pares de idade envolvem comunicação gestual, corporal, verbal e podem ser harmoniosas

ou antagônicas, imitativas ou de oposição às ações do parceiro, criando um ambiente vivo, um local de conversar e explorar juntos, de brincar e aprender com o outro. Gestos e palavras das crianças criam embates e encontros de subjetividades, conforme várias possibilidades de ação emergem em uma situação (Gutfreind et al, 2018, p. 10)

Algumas destas crianças eram autônomas e outras ainda dependiam do auxílio dos adultos em diferentes momentos da rotina. Durante esses momentos de apoio, era sempre questionado às crianças mais autônomas, se estas queriam ajudar os colegas, de modo a promover a construção de relações entre eles. Estas interações sociais associadas à cooperação entre as crianças, eram muito valorizadas pela educadora cooperante e por mim, no desenvolvimento do meu projeto:

Ao observarem a forma como os mais velhos avançam e realizam determinadas tarefas, isto permite que eles os imitem, acabando tornar os mais velhos em modelos daquilo que os mais novos podem fazer e isto é muito importante (Inquérito Educadora Cooperante A, 2020).

Jardim de Infância:

Como já referi anteriormente, realizei o primeiro momento de estágio III numa valência diferente, daquela inicialmente prevista (creche), com a mesma educadora cooperante, mas desta vez em Jardim de Infância. Neste sentido o grupo era uma novidade tanto para mim como para a educadora, à exceção de seis crianças que a acompanharam nesta mudança. Este grupo era constituído por vinte e seis crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

As crianças receberam-me da melhor forma, não havendo quaisquer problemas de adaptação durante as duas semanas que lá permaneci. No que necessitavam, pediam-me auxílio e eu integrava-me em muitas das suas brincadeiras nas diferentes áreas da nova sala: a Sala "C". Era um grupo comunicativo, bastante participativo e sempre disposto a ajudarem-se mutuamente, bem como colaborar com a educadora no cumprimento de tarefas. Foi um grupo que me surpreendeu bastante pela forma como se adaptou à educadora cooperante e às suas práticas, evidenciando muita autonomia na realização de atividades propostas ou auto-iniciadas e tinham total liberdade de explorarem as diferentes áreas da sala. Tinham uma dinâmica em que era possível

observar, com regularidade, a cooperação e entreaajuda das crianças em diversos momentos da rotina.

1.4. Equipa pedagógica

A equipa pedagógica da sala “A” – Creche -, era constituída por uma educadora cooperante, coordenadora pedagógica da instituição, e por uma auxiliar de ação educativa. A auxiliar tinha horários rotativos (dias que fazia das 7:00 às 18h; outros das 9:00 às 19:30). A Educadora, como estava com horário reduzido por ter sido mãe há pouco tempo, entrava às 9:30 e saía às 17:00. Em alguns momentos da rotina e sempre que houvesse necessidade, uma outra auxiliar também apoiava o grupo. Esta equipa pedagógica demonstrava uma afetividade e atenção cuidadosa pelas crianças, tentando sempre estabelecer uma relação de confiança com as mesmas e, como consequência, com as suas famílias. Tendo o objetivo de promover as interações entre pares através da distribuição de tarefas dois a dois, a equipa apoiava-as no desempenho das suas tarefas, sempre respeitando o ritmo diferente de cada criança.

Quanto à equipa pedagógica da sala “C” – Jardim de Infância -, como já referi, a educadora cooperante é a mesma, alterando apenas a auxiliar de ação educativa. O horário da auxiliar também era rotativo, semelhante ao horário referido anteriormente. O horário da educadora era das 9:00 às 17:00. Nesta valência, também tínhamos algumas auxiliares de ação educativa que apoiavam o grupo em alguns momentos da rotina.

Ao longo do estágio, observei que não existiam reuniões formais entre educadora e as auxiliares para discutirem aspetos pedagógicos, pois isso acontecia ao longo do dia através de conversas informais. Mesmo não havendo essa formalidade de transmissão de ideias e informações, era visível que a equipa funcionava de forma cooperada, partilhando quotidianamente as suas perspetivas e pontos de vista sobre as crianças e o trabalho. É fundamental uma equipa trabalhar sempre em conjunto, uma vez que, segundo Epstein & Hohmann (2019), “O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 120).

1.5. Projeto pedagógico da sala

No projeto pedagógico é evidenciado que, ao nível da faixa etária, trata-se de um grupo heterogéneo, uma vez que existem crianças nascidas em 2016 e 2017. O modelo utilizado nas práticas da educadora é o Movimento da Escola Moderna, que defende também a constituição de grupos heterogéneos para um desenvolvimento holístico,

cooperado e de acordo com aquilo que a criança vive socialmente com crianças de diferentes faixas etárias.

Uma primeira condição em que se fundamenta a dinâmica social da atividade educativa [...], é a da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interação e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2012, p. 198).

Durante uma análise feita ao projeto, verifico que a importância dos grupos heterogêneos não é explicitamente evidenciada pela educadora, contudo e observando as suas práticas, constatei que a educadora promove momentos de interação, aprendizagem e brincadeira entre as diferentes faixas etárias. Através de conversas informais e através das suas respostas dadas no inquérito por questionário, pude compreender a importância dada a este tipo de constituição de grupo e algumas das suas intencionalidades. Segundo a educadora, a organização de grupos heterogêneos

é uma organização feita não só em jardim de infância como em creche, pois decidimos que era mais rico para todos e muito mais desafiante para os adultos (Inquérito Educadora Cooperante A, 2020).

1.6. Caracterização dos espaços e das rotinas

Creche:

No que diz respeito à organização do espaço, bem como dos materiais e objetos no mesmo, a educadora atendeu às faixas etárias, interesses e necessidades do grupo. Segundo Post e Hohmann (2011) “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101).

Por isso é fulcral que o espaço onde as crianças permanecem e brincam, não só lhes traga segurança, mas também que possua diversos materiais facilitando a sua exploração nas diversas brincadeiras do grupo. Estes materiais devem estar arrumados em zonas de fácil alcance para as crianças, de modo que estas consigam aceder

livremente. A Sala “A” possui zonas de arrumação dos diversos materiais, sempre ao alcance das crianças, exceto os livros da educadora cooperante e o rádio.

A sala está organizada por áreas e cada uma delas é explorada autónoma e livremente pelas crianças, não estando definido número limite de crianças por áreas, que na sala “A” são as seguintes: Área da Dramatização ou “Faz de conta”, Área da Biblioteca, Área das Construções, Área da Garagem, Área das Experiências ou das Ciências e a Área de Artes Plásticas. No meio da sala está uma mesa oval, onde as crianças se reúnem de manhã para dar as boas-vindas e iniciar o dia, e à tarde, para lanchar e fazer o diário. Estes momentos de grande grupo são fulcrais na rotina uma vez que é neles que as crianças aprendem a respeitar os outros, a ouvi-los, a falar quando for a sua vez e, acima de tudo, a partilhar a sua história da forma que quiser.

Existe também três espaços exteriores utilizados pela sala, com vários equipamentos, tais como: bolas, carrinhos, arcos, escorregas, casinhas, bancos, etc. Contudo, por dificuldade de acesso direto aos diferentes espaços, as crianças utilizam apenas o espaço exterior do piso 0.

Para Post e Hohmann (2011), “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira. Lá fora os bebés ouvem, cheiram, sentem ou veem árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade”. A educadora cooperante, sempre que podia, trazia o grupo até ao exterior, quer fosse o recreio da instituição, quer fosse fora da instituição, para lanchar e passear.

Relativamente à rotina, esta era realizada da seguinte forma:

7:30/9:00	Acolhimento
9:30/10:00	Planificação em Conselho
10:00/11:00	Atividades e projetos
11:00/12:00	Pausa para comunicações/ Higiene e Almoço
12:00/14:30	Sesta
14:30/15:00	Higiene
15:30/16:00	Lanche
16:00/17:30	Atividades livres
17:30/19:00	Retorno à família

Tabela 3 – Organização da rotina da instituição A

Apesar da sala ter esta rotina “estabelecida”, é de extrema relevância referir que a rotina era flexível, sendo alterada consoante as atividades que iam surgindo ou atendendo às necessidades das crianças. A rotina,

(...) estrutura os ambientes de vida em que participamos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos. Ela constitui um organizador básico, fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participamos com autonomia e protagonismo (Folque et al, 2015, p. 23).

Ao longo do estágio foram observados muitos momentos de acolhimento e pude refletir que a equipa pedagógica tinha a preocupação de transmitir carinho e tranquilidade quer à criança, quer à família, de modo a promover momentos de confiança e transições seguras entre a casa e a creche. Observei sempre muitos momentos de afetividade ao longo das rotinas e isso é muito importante para o bem-estar das crianças.

Relativamente ao tempo de atividades livres ou orientadas, a educadora apresentava as suas propostas em grande grupo, mas depois participam os que estiverem mais interessados e sempre que possível vai chamando outras crianças para ajudar e participar na atividade. Reforça sempre que pode, nestes momentos, a interação entre as crianças de diferentes idades.

Durante os momentos de higiene, (lavagem das mãos, mudança das fraldas...), realizada várias vezes ao longo do dia, tenta-se promover o bem-estar das crianças e uma relação mais individualizada e íntima. É nestes momentos que a equipa tem a oportunidade de conversar com a criança, para que esta se sinta confortável e segura, tornando o momento de mudança de fralda ou de lavagem de mãos mais afetivo.

Eu própria tive o cuidado de falar com as crianças durante os momentos de higienização não só para aumentar a minha relação com as mesmas, mas para promover também aquilo a que chamamos de *Educare* ou *Educuidar*, que nos fala do cuidar focado em ajudar a criança a desenvolver-se.

Para Silva et al, (2016),

cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e

dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas). Este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada (p. 24).

É durante os momentos de refeições que a equipa da sala “A” define algumas estratégias de modo a promover a cooperação entre pares, como por exemplo, dar comida ao amigo. Sendo esta uma sala heterogénea, pode observar que esta característica é muito valorizada e quase sempre é pedido a uma criança mais velha que ajude o amigo do lado a comer, ou que levante o prato de outro amigo, promovendo assim interações sociais ricas.

Ao final do dia, existiam muitos momentos de brincadeira espontânea, aproveitando a equipa para observar as brincadeiras das crianças, sem interferir diretamente nelas. É durante estes momentos que as crianças não só interagem com diferentes objetos e materiais, como também com os pares, sendo mais desafiadora a aprendizagem adquirida nestes momentos e brincadeiras.

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral (Silva et al, 2016, p. 11).

Jardim de Infância:

A sala “C” é maior do que a sala de creche, dado que deve atender também ao número de crianças que integram a mesma. A sala está organizada também por áreas e cada área tem um número limite de crianças que as pode frequentar, devido à quantidade de crianças que o grupo tem e às necessidades de organização do mesmo.

A sala encontra-se dividida em sete áreas: Área da Dramatização ou “Faz de conta”, Área da Biblioteca, Área das Construções, Área da Garagem, Área das Ciências e a Área de Artes Plásticas. No meio da sala, na área polivalente, encontramos uma mesa grande circular, onde as crianças se reúnem de manhã, onde realizam trabalhos e onde se reúnem à tarde para lanchar e fazer o diário/avaliação do plano do dia.

Relativamente às rotinas da sala, estas decorriam da seguinte forma:

7:30/9:00	Acolhimento
9:30/10:00	Conselho da Manhã/Plano do dia
10:00/11:00	Atividades e projetos
11:00/12:00	Higiene e Almoço
12:00/14:30	Sesta
14:30/15:00	Higiene
15:30/16:00	Lanche/Avaliação do Plano do dia (Balanço em conselho)
16:00/17:30	Atividades livres
17:30/19:00	Retorno à família

Tabela 4 – Organização da rotina da instituição A – transição da creche para jardim de infância.

Pretendo abordar apenas os momentos da planificação em conselho, do balanço do dia e do conselho de cooperação, uma vez que estes não ocorreram em contexto de creche.

A **planificação em conselho** é um momento onde as crianças, em conjunto com a equipa, definem aquilo que vão realizar durante o dia. As crianças têm também a oportunidade de partilhar ou contar novidades sobre algo que lhes tenha acontecido e tenha sido significativo para as mesmas. Neste tempo, é importante que a equipa tenha uma escuta ativa perante as opiniões das crianças, que considere as suas escolhas, mas também as propostas pensadas e planificadas pelos adultos. As crianças, “(...) têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve (...)” (Oliveira-Formosinho et al, 2011, p. 77)

Ao final do dia realiza-se um **balanço** que se baseia na avaliação do plano do dia, feito de manhã, verificando se o mesmo foi cumprido. Para essa verificação, a equipa e o grupo combinam um código de cores para organizar aquilo que concluíram e o que fica por terminar.

Às sextas-feiras realiza-se o **conselho de cooperação** em que, em conjunto e de forma democrática, as crianças e a equipa refletem e discutem sobre aquilo que aconteceu e foi registado no diário de grupo ao longo da semana. Para este momento são escolhidos, pelo grupo, um presidente e um secretário para dinamizar o mesmo. O diário de grupo é fundamental, uma vez que as crianças recorrem às colunas “Gostámos” e “Não gostámos” para discutirem os acontecimentos e situações da vida do grupo. Após a discussão dessas

duas colunas, segue-se para a coluna do “Queremos” em que é realizado o planejamento da semana seguinte. Durante este momento, são tomadas decisões coletivamente sobre quem realiza, como e quando deve realizar. De acordo com Niza (2012) é importante ter em atenção o tempo de duração do conselho, uma vez que este “(...) deve ser dinâmico e curto para sustentar o interesse de um grupo tão jovem e diversificado” (p. 206).

2. Caracterização da instituição B³

A instituição onde realizei o momento de estágio II e o último momento de estágio III, foi a Instituição B, que se situa no concelho do Seixal. É um colégio de carácter privado que, atualmente, dá resposta às valências de Berçário, de Creche, de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo, e o seu horário de funcionamento é das 7h30 às 19h30.

2.1. Infraestruturas e espaço físico da instituição

A sua capacidade é de 240 crianças, distribuídas pelas valências disponíveis, contando com 3 salas de Creche, 4 salas de Pré-escolar e 6 salas de 1.º ciclo. É um edifício com dois pisos: o rés-do-chão e o primeiro andar. No rés-do-chão, estão as salas de berçário, creche e pré-escolar, serviços administrativos, receção e o refeitório (comum e de creche). No primeiro piso, estão as salas de 1.º Ciclo, um polivalente e uma biblioteca.

O colégio dispõe ainda de um espaço exterior com diversos equipamentos destinados às brincadeiras das crianças e também com uma horta pedagógica. Este espaço é dividido pelas valências, sendo que existe um espaço para a Creche, outro para o Pré-Escolar e outro para o 1.º Ciclo.

2.2. Projeto Educativo da Instituição B

Quanto ao Projeto Educativo do colégio, o seu tema é diferente a cada três anos, caracterizando todas as valências do colégio, as suas ofertas educativas, as atividades do currículo e as extracurriculares. É um colégio que tem como objetivos oferecer aos seus alunos um ensino de excelência, num ambiente harmonioso e acolhedor para todos.

Neste colégio, o Movimento da Escola Moderna é o modelo pedagógico eleito para organizar as práticas educativas. Segundo este modelo, a escola é vista como um promotor de autonomia dando evidente espaço para que a cooperação e entreajuda prevaleçam em ambiente democrático, proporcionando momentos de aprendizagens enriquecedoras. Por outras palavras, segundo Folque (2014), o MEM “dá também importância a que as

³ Nome atribuído à instituição de modo a preservar a sua identidade.

crianças adquiram controlo sobre os processos de aprendizagem, tomando consciência das suas relações entre os elementos ou passos constituintes de um processo (...) para a obtenção de um resultado ou produto” (p.53). Este modelo visa trabalhar toda a gestão de atividades, tempo, espaço e materiais de forma democrática e cooperada, tendo como três grandes finalidades “a iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1992, citado por Folque, 2014, p.51).

2.3. Caracterização do grupo

A sala “B”, no ano letivo 2018/2019, era constituída por vinte e cinco crianças, nove crianças do sexo feminino e dezasseis crianças do sexo masculino. No ano letivo 2019/2020, é constituída por vinte e seis crianças, sendo que seis crianças são novas na sala.

Esta sala tem crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo uma sala heterogénea em idades, que, segundo o MEM em educação pré-escolar, é uma medida que visa “enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, (...) incluindo atividades que podem realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado” (Niza, 1992, citado por Folque, 2014, p.53).

No primeiro momento de estágio, pude constatar que o grupo era constituídos por crianças muito autónomas (ainda que existam algumas crianças que necessitem de um pouco de ajuda para ir à casa de banho), desempenham com rigor todas as tarefas que escolhem ou que lhe são atribuídas, convivem com toda a comunidade educativa de forma aberta e são também responsáveis pela gestão e organização da sala em parceria com os adultos, através do seu mapa de tarefas.

No segundo momento de estágio, sendo este no início do ano letivo, tive a oportunidade de observar a maneira como o grupo, que já vinha do ano anterior, acolhia os novos membros que ingressaram incluindo-os nas brincadeiras, nas rotinas e em todas as situações de planificação e desenvolvimento das atividades

Ao longo dos dias de estágio fui participando em algumas brincadeiras, nos vários espaços e áreas da sala. Estas brincadeiras modelaram também a relação com algumas crianças, pois, segundo Hohmann e Weikart (2011), é durante estas participações em ambientes “apoiantes”, que o adulto demonstra valorizar os interesses das crianças e as suas intenções. Aqui pude ver o quanto as crianças se envolvem e são participativas nas

atividades que propomos ao longo do nosso estágio, respeitando sempre a rotina diária da sala.

2.4. Equipa pedagógica

A equipa pedagógica desta sala é composta por uma educadora, que exerce as suas funções há 29 anos nesta instituição, e por uma auxiliar de ação educativa, que exerce funções há 19 anos. A educadora entrava sempre às 9:00 e saía às 17:00 e a auxiliar tinha horários rotativos.

O trabalho em equipa era visível no contexto, uma vez que realizavam uma dinâmica partilhada, na qual a observação e a reflexão eram fundamentais. As conversas informais realizavam-se no início e ao longo do dia, em que definiam atividades e alguns momentos do dia. Através do trabalho desenvolvido conjuntamente, proporcionavam às crianças um ambiente tranquilo e propício a aprendizagens autênticas. Trabalhavam de forma cooperada, sempre com diferentes pontos de vista pensados para a realidade do grupo.

2.5. Projeto pedagógico da sala

O projeto pedagógico da sala foi solicitado à educadora cooperante, no entanto, a mesma não me facultou e por esse mesmo motivo não tive a oportunidade de o consultar. No entanto, este é elaborado por toda a equipa de educadoras do jardim de infância, sendo que cada uma caracteriza e descreve a sua sala. É um tema que aborda questões da atualidade e tem como nome “Oceanos XXI, Sempre a crescer... por um oceano limpo.” Contudo e apesar de não o ter consultado, pude compreender pelas conversas informais, e pela observação das suas práticas e através do questionário realizado que a educadora valoriza o trabalho de cooperação e entreajuda entre crianças em grupos heterogéneos em idades, tendo quase todas as suas atividades planeadas nos momentos de rotina, optando por pequenos grupos heterogéneos na realização de tarefas.

2.6. Caracterização do espaço e das rotinas

A sala “B” está organizada em diferentes áreas de trabalho, promovendo assim, a autonomia e aprendizagem das crianças, bem como a interação entre as mesmas. As áreas que existem na sala são: a área do Faz-de-conta, da Expressão Plástica, das Construções, da Garagem, da Escrita, da Biblioteca, dos Jogos de Mesa e das Ciências/Matemática. Ano após ano, a educadora altera e dispõe as áreas fazendo essa proposta às crianças, de modo a partilhar com as mesmas qual a organização mais adequada para o grupo.

Geralmente, existe sempre uma área que é fixa devido à necessidade de utilizar a bancada com o lavatório, e essa área é a da Expressão Plástica.

A área do tapete onde as crianças se reúnem, está junto a uma janela ao canto da sala. É uma área que necessita de ter um suporte de parede que possibilite que sejam colocados a maioria dos instrumentos de trabalho (mapa de presenças, mapa de tarefas, calendário do tempo, mapa de escolha de atividades e avaliação, diário de grupo) porque é durante o momento de reunião (realizada maioritariamente no tapete, com as crianças sentadas no chão) que as crianças marcam as presenças, planeiam, fazem as suas partilhas, etc.

É uma sala ampla, com muita claridade proveniente das suas grandes janelas. Essas janelas têm portas que garantem o acesso direto para vários espaços exteriores, por onde as crianças podem passar para irem desfrutar da natureza e dos equipamentos disponíveis no recreio comum para as salas do Pré-Escolar.

Os materiais que estão dispostos por toda a sala geralmente são fixos. As salas são equipadas uma vez, vão renovando os materiais quando é necessário e adequando o uso dos mesmos conforme as necessidades do grupo. A sala quando é apresentada no mês de setembro não tem nada colocado na parede, pois todos os instrumentos vão surgindo ao longo do tempo de vida do grupo em sala. Estes espaços são criados de forma a proporcionarem aprendizagens autênticas, num espaço acolhedor, agradável para todos e onde as crianças se sintam “motivadas para executar as suas ideias com vigor e entusiasmo” (Epstein e Hohmann, 2019, p. 190).

É permitida toda a utilização dos materiais que estão em cada área, sendo a gestão da sala feita com a participação das crianças, que posteriormente avaliam, em conselho diário ou semanal, como cuidaram dos espaços, materiais, avaliando as suas tarefas e intervenções na sala.

Na minha opinião, é um espaço que se encontra muito bem organizado, as paredes preenchidas com produções das crianças dão vida à sala e é bastante importante que as crianças não só participem na gestão e organização do espaço, como também em toda a decoração e documentação, pois é um espaço “deles”, que espelha o que fazem. Como afirma Niza (2012), o ambiente educativo da sala para além de agradável deve ser desafiante, “utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das

crianças, onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (p. 200).

Relativamente à organização temporal da vida em sala e na instituição, esta começa da seguinte forma:

7:30/9:00	Acolhimento
9:00/10:00	Conselho da manhã/ Plano do dia
10:00/11:15	Atividades e projetos
11:15/11:30	Pausa para lanche/Comunicações
11:30/12:00	Higiene
12:00/13:00	Almoço
13:00/15:30	Sesta
15:30/16:00	Higiene
16:00/16:30	Lanche
16:30/17:00	Avaliação do Plano do dia (Balanço em conselho) /Atividades livres
17:00/19:30	Retorno à família

Tabela 5 – Organização da rotina da Instituição B

À segunda-feira, as crianças em conselho, sentam-se para planejar as tarefas da semana, marcam as presenças e planeiam as áreas para onde querem brincar. Nos restantes dias da semana, após o acolhimento fora da sala, as crianças sentam-se no tapete. Este momento de grande grupo tem uma grande influência nas interações das crianças, pois é nele que acontecem as primeiras partilhas do dia, comunicações, desenvolvimento e registo de eventuais aprendizagens adquiridas através dos vários projetos que acontecem e também para eventuais leituras e recontos de histórias.

O preenchimento destes instrumentos de trabalho é feito de maneira distinta para cada um deles, por exemplo, no **mapa de presenças** cada criança preenche a sua e se não for capaz de se identificar, prontamente um colega mais velha ajuda essa criança. Já o **mapa de tarefas** e o **mapa de escolha de atividades** é preenchido pela educadora com a particularidade de no primeiro, ser questionado à criança se quer fazer parte desta tarefa e sempre que possível fica uma criança mais nova com uma mais velha em cada tarefa.

O **calendário do tempo** é preenchido por uma criança diferente ao longo de cada mês e a sua avaliação é feita a pares. Durante esta avaliação, as crianças fazem o

levantamento de quantos dias do mês esteve sol ou chuva e preenchem um gráfico, com a ajuda de um adulto, que depois afixam perto do diário de grupo para que seja feita uma apresentação ao grupo inteiro. Para além disso, fazem a manutenção do calendário preenchendo os números nos respetivos dias úteis do novo mês, sempre com o auxílio de um adulto. O **diário de grupo** é um dos instrumentos que tem quatro colunas: “Não gostámos”, “Gostámos”, “Fizemos” e “Queremos”. É preenchido ao longo da semana conforme a vida do grupo e à sexta-feira, em conselho, é avaliado em grupo e feito um novo para a semana seguinte.

Outro momento na rotina deste grupo que proporciona um conjunto de aprendizagens a todos os níveis, é durante as atividades e projetos que se vão desenvolvendo ao longo do ano letivo na sala. Estes projetos surgem naturalmente através de conversas em grupo ou partem de sugestões da educadora que podem decorrer de alguma festividade anual ou de objetivos e propósitos a realizar na instituição. Através deles são definidos objetivos do que se pretende saber ou realizar e são distribuídas funções a cada criança (quem faz, o que faz, etc.). Fazem as suas pesquisas de forma autónoma ou não, a pares ou em pequenos grupos e após terem recolhido toda a informação necessária, comunicam ao resto do grupo tudo o que aprenderam, descrevendo também todo o processo até terem finalizado a pesquisa.

(...) algumas atividades de grande grupo têm, de facto, mais resultados do que outras, no que diz respeito a uma maior participação e diálogo e ao envolvimento das crianças no pensamento e na reflexão” (Gallas, 1992; Danielewicz, Rogers e Noblit, 1996, Cazden, 2001; Poveda, 2001; citados por Folque, 2014, p. 103)

Durante a refeição, as crianças estão sempre acompanhadas por, pelo menos, um adulto que para além de ajudar, colaborar e incentivar as crianças a serem autónomas durante a refeição, também serve de exemplo ao partilhar a refeição com as crianças. Elas observam a nossa maneira de pegar os talheres, o que comemos, o que bebemos e isso influencia o comportamento das crianças e, segundo Epstein e Hohmann (2019), “as refeições são períodos para, quer as crianças, quer e os adultos, apreciarem comida saudável num contexto social de apoio” (p. 232).

Segundo Burg, (citada por Coutinho et al (2012, p. 89) “a rotina pode ser um instrumento construtivo para o desenvolvimento da criança, desde que seja planeada para

que a criança possa ser independente e autônoma”. Neste sentido, pude observar que a rotina é educativa pois, é organizada com a participação do grupo, diariamente, prevendo sempre o que vai acontecer ao longo do dia. É flexível, respeitando a rotina principal da instituição, tornando as crianças participantes ativos (fazendo referência ao mapa das tarefas) na realização de tarefas ao longo de toda a semana.

Capítulo IV – Intervenções

1. O olhar atento de uma estagiária: Por “onde andam” as interações?

Podemos considerar que a recolha de informação sobre as crianças e as suas interações é fundamentalmente feita através da observação dos educadores e do seu respetivo registo. Assim sendo e como já foi referido anteriormente, o olhar do educador é fulcral uma vez que a sua observação permite conhecer melhor a criança, ver as suas evoluções no processo de aprendizagem e ajudá-la no seu desenvolvimento.

Todas os seus receios, características e interesses serão desvendados se os observarmos durante o seu dia-a-dia. Sempre que se nota uma regressão e ou evolução no seu desenvolvimento, cabe ao educador ajustar as suas práticas e delinear estratégias com a capacidade de ajudar a criança. Como refere Ludovico e Teixeira (2007), “observar cada criança e o grupo em geral é uma prática necessária para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, de modo a adequar o processo educativo às suas necessidades numa perspetiva de diferenciação pedagógica” (p. 47).

O registo de notas de campo, para este efeito, é um procedimento necessário, que nunca sairá “de moda”, uma vez que é a partir deste registo que perpetuamos aquilo que vamos observando. É importante também que este registo não seja apenas realizado pelo educador, mas pela equipa toda, que faz igualmente parte de todo o processo de desenvolvimento das crianças.

Assim, e apesar da persistência de dúvida sobre que tema escolher, o primeiro momento de estágio provou-se importante e determinante para a definição da problemática a ser trabalhada neste relatório. Após essa definição, foi notória a quantidade de interações observadas em diversos momentos da rotina daquelas crianças, que me deram motivação para trabalhar sobre o tema.

Nota de campo: 5 de novembro de 2018

Ao conversar com a educadora, disse-lhe que estava indecisa sobre qual tema escolher para o relatório e a mesma sugeriu que trabalhasse a problemática da heterogeneidade, uma vez que estava numa sala de creche heterogénea. Decidi arriscar e focar o meu olhar para as interações destas crianças. Três semanas se passaram nesta sala de creche e já pude observar algumas situações que poderão fazer parte do meu relatório de investigação. Não são atividades planificadas por mim, mas sim interações das crianças durante as refeições ou durante algumas atividades livres.

O foco inicial foi observar as interações destas crianças durante as suas rotinas diárias e perceber de que forma essas interações afetam o seu desenvolvimento e como podemos promover situações estimulantes para que essas interações aconteçam. A educadora cooperante fala da constituição do grupo e destas interações entre as crianças mencionando que

é uma organização feita não só em jardim de infância como em creche, pois decidimos [enquanto instituição] que era mais rico para todos e muito mais desafiante para os adultos (...) pois o olhar tem de ser multiplicado devido ao facto de que cada criança vai responder de maneira diferente a algo que propomos (Inquérito Educadora A).

Nota de campo: 12 de novembro de 2018

Há um mapa de tarefas na sala. Este mapa é feito para que as crianças tenham as suas responsabilidades perante o grupo e pela sala. São tarefas do dia-a-dia e vida em grupo, e são sempre realizadas a pares – Mais velhos com mais novos. O apoio entre cada par é fundamental. Observar estas crianças tão pequenas a trabalhar em conjunto com os mais velhos da sala demonstra que este tipo de organização não só funciona como demonstra ser benéfico para o desenvolvimento da aprendizagem destas crianças.

Este grupo de creche estava integrado numa prática cooperativa em que todas estas tarefas/responsabilidades eram realizadas a pares, juntando uma criança mais velha com

uma mais nova. “Os mais velhos explicam os procedimentos aos mais novos, e estes, começando por imitá-los, acabam por integrá-los nas suas práticas à medida que começam a entender as funções e os processos sociais” (Folque , 2006, p. 9).

Após as minhas observações, durante todo o período neste contexto de estágio, senti que fazia bastante sentido que as tarefas estivessem assim distribuídas, pois cada criança ia evoluindo gradual e significativamente. O seu interesse em participar em determinada tarefa também aumentava à medida que eles iam trocando de pares e ganhando mais capacidade de retenção de informação, aumentando também a sua atenção e foco, tendo em conta o comportamento que vão observando quando o seu par executa essa tarefa.

Nota de campo: 12 de novembro de 2018

No mapa de tarefas estão afixadas duas tarefas e semanalmente são colocadas as fotos de duas crianças para as executarem. As tarefas que estão no mapa são as seguintes: Quem é que vê o tempo e quem leva os babetes da sala e a lancheira do M. São poucas tarefas, mas considerando as idades do grupo, faz sentido que assim seja.

Com isto, podemos dizer que estas crianças mais velhas, como os seus educadores, tornam-se andaimes na evolução destas crianças mais novas e é espectável que as mesmas se tornem cada vez mais autónomas e capazes uma vez que “se o trabalho do adulto é decisivo, também o grupo de pares pode constituir-se em rico processo de scaffolding” (Vasconcelos, 1999, p.19).

Nota de campo: 12 de novembro de 2018

Todo o trabalho realizado nesta sala é feito sempre promovendo a interação de mais novos com mais velhos. Seja na deslocação para o refeitório ou espaços exteriores, seja na ajuda na hora da refeição ou na hora de higiene. Em atividades planificadas há sempre essa atenção em “misturar” as crianças. Nada se faz sem haver cooperação.

De acordo com estas notas de campo, a rotina das crianças já estava organizada de forma a que todos os momentos fossem de cooperação e para Niza (2012) “a estrutura mais eficaz para organizar e rentabilizar culturalmente a heterogeneidade é a estrutura cooperativa de aprendizagem” (p. 461), o que nos indica que a heterogeneidade traz-nos

benefícios quer a nível organizacional, como a nível do desenvolvimento da aprendizagem do grupo.

Nota de campo: 12 de novembro de 2018

Durante as refeições, fui observando algumas crianças e percebi que o W. (3 anos) é sempre dos primeiros a terminar a refeição. À sua frente está a N. (2 anos) que o observa muito atenta. A educadora tem por hábito dizer aos mais velhos que já estão despachados para ajudarem os mais novos. W. ajuda N. a comer.

Ao longo de dois dias, estas duas crianças, durante as refeições, foram apoiando-se uma à outra. As crianças, sejam elas mais novas ou mais velhas, vão ganhando capacidade em absorver informações do seu dia a dia, sendo cada vez mais fácil agirem perante as situações em que são colocadas. É perante a atenção que as crianças dão a determinadas situações, que vemos que os estímulos que lhe são proporcionados mediante um momento pontual ou durante brincadeiras, são significativos e benéficos para o seu desenvolvimento, pois para Powell (1991, citado por Post & Hohmann, 2011), “A amplitude e a profundidade da compreensão que a criança tem do mundo está em constante mudança e expande-se como resultado das suas interações do dia-a-dia” (p. 1).

Nota de campo: 14 de novembro de 2018

Hoje o W. não precisou de ajudar N., porque ela foi comendo a olhar para ele e imitava cada movimento seu durante a refeição. No final, o mais rápido a despachar-se foi o W., que ficou sentado à espera da N. para poder brincar com ela na mesa.

A educadora cooperante procurava sempre, através das rotinas da sala ou em atividades que fosse realizando, desenvolver um trabalho de pares onde juntasse as crianças mais novas com as mais velhas porque acredita que “se os mais novos observarem a forma como os mais velhos avançam e realizam determinadas tarefas, isto permite que eles os imitem, acabando por tornar os mais velhos em modelos (...)” (Inquérito Educadora A).

Desta forma, compreendendo que as crianças mais velhas possam vir a ser como modelos para as crianças mais novas, acredita-se ser nestas interações “(...) com outros,

principalmente em relações assimétricas com outros mais competentes, que se estabelecem as Zonas de Desenvolvimento Proximal e se desenvolvem as funções mentais superiores” (Moura & Ribas, 2002, p. 208).

Durante uma brincadeira na área do Faz-de-conta, observei uma situação curiosamente parecida à que descrevi nas notas de campo anteriores. K. (36 meses), estava a fingir que dava comida a M. (12 meses). Durante esta brincadeira, a M. olhava para K. e esperava que este lhe desse comida cada vez que ele levava a colher à tigela. Após esta brincadeira, decidi observar os comportamentos de M., e pude perceber que a mesma imitava o K. ao dar comida a dois bonecos que lá havia na sala. Quando chegava a hora do almoço, a M., de forma gradual, foi tentando comer sozinha até que chegou um dia em que conseguiu fazer uma refeição de forma autónoma (sem o auxílio da educadora, da auxiliar ou dos amigos), passando ela a ajudar quem necessitava.

É interessante perceber como é que uma brincadeira pode ter impacto no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, uma vez que é através dessas brincadeiras que se imitam situações da vida real que eles vão observando. Como diz Sarmiento et al (2017) “o brincar está profundamente ligado à aprendizagem nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. (...) poderá dizer-se que os grupos de brincadeira são, para as crianças, poderosos mediadores de socialização” (p. 42).

A educadora desta sala, através destas brincadeiras e de outras situações que acontecem na vida do grupo, acredita que as crianças de diferentes faixas etárias juntas acabam por ganhar, cada uma delas, a diferentes níveis comparativamente a um grupo de crianças com a mesma idade (Inquérito Educadora A)

Nota de campo: 6 de novembro de 2018

Na semana passada o D. e a mãe a caminho da creche apanharam folhas do Outono e trouxeram para a sala. O grupo ficou muito interessado e curioso, mas as folhas eram poucas e não conseguíamos aproveitar para fazer alguma atividade. Então esta semana, eu trouxe um saco grande cheio de folhas do Outono para podermos explorar todas as suas características. Fomos explorar as folhas no recreio... Cheirámos, sentimos, colocámos dentro de diferentes recipientes e vimos que todas tinham cores, texturas e tamanhos diferentes. Durante a atividade, o D. (24 meses) estava a brincar com uma folha e o L. (18 meses) quis participar na brincadeira... disse que a folha era “emelha” [vermelha] e o D. muito depressa corrige-o dizendo que “não é emelha, é védi [verde]”. E mostrou depois uma folha vermelha junto da verde para mostrar a diferença de cores.

Após esta intervenção do D., colocámos folhas de diferentes cores em frente aos dois para que houvesse uma oportunidade mais vasta para a troca de conhecimentos relativamente às cores.

São atividades que nascem a partir dos interesses das crianças, mas que as finalidades acabam todas por ir ao encontro daquilo que a educadora pretende que aconteça neste grupo heterogéneo – a entreaajuda, cooperação, partilha de conhecimento e de valores -, pois acredita que não havendo esta heterogeneidade, o grupo não evoluiria da mesma forma.

Grupos com crianças só de 5 anos, por exemplo, não vão avançar da mesma forma que um grupo de crianças com diferentes idades e eu vi isso exatamente este ano. (...) crianças de 3 anos se não contactassem com crianças de 4 ou de 5 anos, a sua evolução não atingiria o mesmo nível porque os desafios e propostas que eu lanço ao grupo são sempre desafios que permitem aos mais velhos avançar de uma forma e aos mais novos a avançar de outra (Inquérito Educadora A).

Propostas estas que mesmo tendo diferentes objetivos para as diferentes idades, são benéficas para a aprendizagem das crianças, pois uma mesma atividade para crianças com idades mistas é desenvolvida pela criança consoante as suas competências, formas de pensar e de se expressar.

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

Os mais novos para além de pensarem naquilo que estão a fazer, observam os mais velhos e vão aprender, progressivamente, a diferenciar e ampliar as suas produções, bem como o seu pensamento, a fazer a mesma proposta, mas de maneira diferente.

Ao permitir esta observação, não estou à espera de que uma criança de 3 anos faça o mesmo que uma criança de 5 anos, mas obviamente que quero que ela observe a forma como a criança mais velha realiza a tarefa e que depois tente fazer o mesmo (Inquérito Educadora A).

Nota de campo: 19 de novembro de 2018

Estou na área do faz-de-conta a brincar com 4 crianças. A Diana (34 meses), a Liane (18 meses), a Viviana (25 meses) e a Marta (14 meses)

A brincadeira consiste em arranjarmos os cabelos umas das outras. Duas destas meninas têm missangas no seu cabelo e as outras duas não, mas queriam. Então, a Diana diz que a mãe faz muito bem e começa a fingir que coloca no cabelo da Marta. A Viviana, como também queria ser cabeleireira, pediu à Diana que lhe ensinasse a fazer e daí continuamos a brincadeira.

Durante a brincadeira, a Diana ia pegando num secador de brincar e em duas colheres. Juntava uma mecha de cabelo da Viviana ou da Marta no meio das duas colheres e depois imitava o som de um secador à medida que ia passando junto a essa mecha de cabelo. Fê-lo várias vezes... Cada criança esperava a sua vez, sentadas junto a uma janela, a lerem revistas rasgadas. Para Oliveira-Formosinho et al., (2021) “todas as atividades são, antes de tudo, atividades humanas e, por tal, marcadas pela cultura. É neste sentido que elas contêm o potencial para o desenvolvimento das qualidades humanas nas suas diversas dimensões (p. 116).

Com esta nota de campo, é possível ver um dos benefícios existentes em grupos heterogéneos que parte não só do aumento significativo do conhecimento e

desenvolvimento das crianças mais novas, como também das crianças mais velhas ao perceberem que têm de respeitar o ritmo dos mais novos e, durante o questionário feito à educadora A, a mesma refere que

Os grupos heterogéneos também promovem valores como a cooperação, pois os mais velhos têm a “obrigação” de respeitar o ritmo dos mais novos e de os ajudar a desenvolver conhecimentos a pares e isto ajuda também os mais velhos. Existe ainda um pensamento de que os mais velhos sairão prejudicados em grupos de constituição heterogénea, mas trata-se de um mito, pois as crianças mais velhas desenvolvem outro tipo de competências, tais como: mais sentido de responsabilidade, mais respeito pelo próximo, empatia, (...) (Inquérito Educadora A).

Uma vez que esta é uma das características principais do MEM, modelo utilizado pela educadora, que pretende trabalhar com o grupo as questões da cidadania, pois a escola é definida “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2012, p. 193). Tendo em conta que utiliza este modelo pedagógico, a educadora foi questionada relativamente às estratégias que utiliza para envolver todas as crianças nas suas atividades tendo em conta a constituição do grupo e as suas individualidades. A mesma explica que ao utilizar o MEM

esta questão põe-se de uma forma muito natural porque todas as atividades, como por exemplo o tempo de trabalho participado, são para todas as crianças. Obviamente que não espero o mesmo de cada uma das crianças. (...) O MEM pressupõe exatamente que os grupos sejam heterogéneos, que haja crianças de diferentes idades porque acredita que toda a aprendizagem que é feita, é muito mais rica se for acompanhada por crianças de diferentes idades e não com crianças de 4 anos ou 5 anos de idade (Inquérito Educadora A)

Como já foi referido anteriormente, foi durante este momento de estágio que se deu o ponto de partida quanto à escolha do tema do presente relatório de investigação. Contudo, a intervenção que apresento a seguir, não foi planeada com essa intenção, mas faz todo sentido descrever e refletir sobre a mesma, uma vez que é visível a interação entre o grupo e as aprendizagens que foram adquirindo ao longo da mesma.

1.1 Ajudar o S. a deixar de ter medo de cortar as unhas

A primeira intervenção que foi realizada em creche, surgiu a pedido da mãe do Simão⁴, pois o mesmo não deixava que lhe cortassem as unhas. Assim, surgiu o projeto “O Simão precisa de ajuda para cortar as unhas” que teve a duração de, aproximadamente, duas semanas (uma para planeamento e a outra para execução das atividades).

Estes tipos de projetos tem uma duração variável, partindo sempre de um interesse ou de uma necessidade observada. Segundo Vasconcelos et al. (2007), “O trabalho de projeto (...) tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (p. 7).

Existiu a necessidade de planificar durante algum tempo para podermos ter um projeto com atividades diversificadas. Para planearmos as atividades sobre este tema, eu e a educadora cooperante fizemos uma “teia/chuva de ideias” (Fig. 1), pensando no que seria possível desenvolver. Iniciámos o projeto pedindo às famílias da sala que enviassem fotografias dos seus filhos a cortar as unhas e algumas tesouras para que pudéssemos fazer uma conversa em grupo, que fosse o ponto de partida e pudesse impulsionar o resto do projeto.

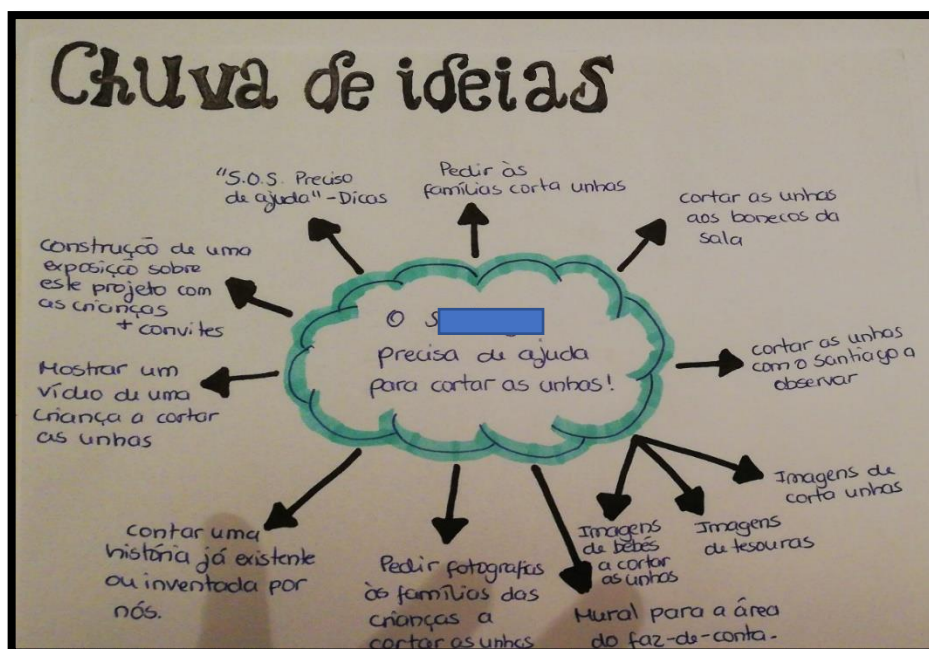


Figura 1 – Teia/Chuva de ideias

⁴ Nome fictício para garantir o anonimato. A partir de agora, todos os nomes que aparecerem são puramente fictícios.

Para a educadora cooperante,

o trabalho de projeto faz com que umas crianças participem nuns projetos e outras noutros, sempre em função dos seus interesses, gostos, necessidades e daquela que é a sua individualidade. Portanto, esta metodologia é quase que uma estratégia para, efetivamente, trabalhar em função das diferentes idades (Inquérito Educadora A)

Nota de campo: 19 de novembro de 2018

Após a conversa com o grupo e ao mostrar as fotografias ao Simão, este demonstrou-se atento, tentando comunicar, dizendo o que se passava na fotografia, chamando pela mãe. “É mãe” – dizia ele. Depois de exemplificarmos o corte das unhas e de o Simão (16 meses) e a Liane (18 meses) não chorarem, o resto do grupo teve bastante vontade em reproduzir o que nós estivemos a fazer com os bonecos da sala.

Depois de recebermos algumas das fotografias e tesouras solicitadas, em grupo, conversámos sobre as mesmas e, com a ajuda dos bonecos da área do Faz-de-conta, explicámos e demonstrámos como se cortavam as unhas. Nestas idades é muito importante e faz todo o sentido que tudo o que nós queiramos mostrar às crianças seja feito através de imagens reais e não através de desenhos ou bonecos, pois estamos a mostrar o que é verdadeiro no mundo e não uma representação.



Figura 2 – Observação de imagens reais de crianças da sala a cortarem as unhas

Nota de campo: 19 de novembro de 2018

Observei a Diana a dizer à Viviana que a mãe lhe cortava as unhas de uma determinada forma e demonstrou. “Olha “Viana”, “elha” faz assim.” De seguida, os papéis inverteram-se e a Viviana cortou as unhas ao boneco com a ajuda da Diana.

As crianças rapidamente começaram a reproduzir o que nós explicámos e deparámo-nos com algumas crianças mais novas, juntamente com algumas mais velhas, a cortarem as unhas aos bonecos e a tentar perceber como é que era feito aquele processo – sempre com a **supervisão** dos adultos. A Diana, de 34 meses, com a ajuda de um boneco, começou a explicar à Viviana, de 25 meses, o que a mãe fazia quando lhe cortava as unhas.



Figura 3 – Diana e Viviana a cortar as unhas aos nenucos

Foi interessante observar e, posteriormente, tomar consciência de que tudo o que emerge na creche, parte, não só dos interesses e necessidades de uma criança, como também da relação estabelecida com a família.

O trabalho com a família permite ao educador e auxiliares conhecer o grupo, as singularidades de cada um, as suas vivências e os seus interesses e necessidades. Com as famílias partilhamos as conquistas e angústias, planeamos estratégias e preocupamo-nos com a educação da mesma criança" (Folque et al, 2015, p. 29).

A intencionalidade deste projeto, para além de criar estratégias para combater este medo comum a algumas crianças do grupo, seria promover a segurança em cuidados de higiene e bem-estar em conjunto com as famílias. Segundo Folque et al (2015)

O educador deve promover uma comunidade de aprendizagem com a família de forma a garantir uma planificação e avaliação em conjunto, promovendo a participação da criança, uma parceria na resolução de problemas (família, educadores, auxiliares, outros) e a co-construção de conhecimentos relacionados com a mesma criança (p. 28).

Este projeto prolongou-se por duas semanas, de forma faseada, para não interferir com as atividades já planificadas pela educadora, o que de alguma forma dificultou a continuidade e curta duração necessária dos projetos em creche e, segundo o Manual de Processos-chave de Creche, é necessário “estabelecer um equilíbrio entre as interações individuais, em pequeno e grande grupo e as rotinas da sala” (p. 25). No final foi realizada uma exposição no átrio das salas, com tudo o que foi realizado, como: fotografias de todo o projeto, as fases do projeto “o que sabemos”, “o que fizemos” e “as descobertas” (Apêndice 5) e foi feito um convite para todas as salas para observarem o que tinha sido realizado.

Relativamente à chuva de ideias inicial, conseguimos cumprir com aquilo que foi planificado. O Simão mostrou-se mais recetivo no momento de cortar as unhas, segundo o feedback da mãe. Teve oportunidade, durante o projeto, de observar fotografias de outras crianças a cortarem as unhas com os seus pais, de forma a perceber que é um processo normal e essencial, sem que precise ter medo. Participou em pequenas conversas de grupo sobre o tema, visualizou um vídeo e ouviu uma história, cortou as unhas também aos bonecos, estando sempre envolvido no projeto.

Concluo que este projeto, decorreu de forma bastante positiva não só para o S. e para a família, como também para o restante grupo. Toda a partilha e aprendizagem em conjunto fez com que várias crianças demonstrarem superação quanto a esta temática.

1.2 Ler e aprender a ler em companhia

Esta intervenção foi realizada durante o primeiro momento de estágio do segundo ano do mestrado, em contexto de jardim de infância, pois a educadora cooperante de creche foi transferida para esta valência naquele ano. Tendo em conta este acontecimento, não tive a oportunidade de regressar ao contexto de creche e de intervir novamente com aquele grupo de crianças.

Defini que esta intervenção tinha como intencionalidades promover momentos de leitura em pequeno grupo, desenvolver o vocabulário das crianças, proporcionar o desenvolvimento da comunicação entre pares e recriar/inventar histórias. Como acompanhei parte do grupo desde a creche, decidi ainda colocar estas notas de campo e intervenção neste contexto.

Juntamente com um grupo de quatro crianças, sentámo-nos na biblioteca da sala a ler um livro. O Edgar (5 anos) propõe que seja ele a ler para os restantes amigos do grupo. Após a leitura, o David (3 anos) que estava a ouvir o Edgar, pede-lhe o livro para começar ele a sua leitura. Ao observar a leitura do David, pude perceber que o mesmo reproduziu exatamente aquilo que o Edgar tinha feito e dito, para além de ter ficado radiante ao perceber que tinha a atenção do pequeno grupo só para ele. Compreende-se desta forma que são os pares que vão ajudar um ao outro a “socializar-se e a aprender sobre si e sobre os outros, (...) [e] a perceber o mundo” (Matta, 2001, p. 315)

Nota de campo: 11 de outubro de 2019

Estagiária: David, tu leste exatamente como o Edgar. Estás de parabéns! E que tal se o Edgar ler outra história e em seguida contasses tu a mesma história?

Edgar: Posso ser eu a escolher?

Estagiária: Podes.

Edgar lê então o novo livro e em seguida passa o livro ao David para este contar a mesma história. O David imitou cada entoação, movimento de corpo, palavra que o Edgar tinha feito.

Esta atividade foi realizada na área da biblioteca pois a educadora verificou que a mesma era pouco utilizada e então eu quis dinamizar uma atividade simples, mas que fosse capaz de despertar o interesse destas crianças para a área, focando-me também nas interações entre as crianças. Para a educadora, as áreas da sala devem possuir diversidade de materiais e equipamentos,

para que todas as crianças possam explorá-las e possam tirar/fazer aprendizagens significativas para cada uma delas, independentemente da sua faixa etária (Inquérito Educadora A)

Nota de campo: 14 de outubro de 2019

Reparei que o David, após a atividade de sexta-feira na biblioteca, ganhou mais vontade para explorar os livros que existem naquela área, tendo na semana seguinte observado que o mesmo já utilizava a área da biblioteca com maior regularidade. Assim é possível perceber como uma pequena intervenção de alguém que admiramos, e é notório a admiração que David tem por Edgar, pode fazer para incentivar o gosto por algo. É o despertar de interesses por coisas que os nossos amigos nos mostram e isso é a verdadeira essência da partilha de conhecimentos, valores e interesses.

Não há melhor forma de perceber o impacto que uma ação tem para uma criança do que através do seu feedback, seja este positivo ou negativo. Foi importante perceber através desta atividade que os “colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros” (DeVries, 1997 & Azmitia 1998, citado por Folque 2014, pp.96-97)

Independentemente do David e do Edgar não saberem ler exatamente aquilo que está escrito nos livros, ou seja, não possuírem o domínio do código escrito, a intenção de ler e a leitura, de alguma forma está presente (ler as imagens, atribuindo-lhes significado), promovendo desta forma a transmissão de conhecimentos e ações entre as crianças. Segundo Silva et al (2016), “a participação no seu processo de aprendizagem, em que cada criança se vai apercebendo do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades, permite-lhe ir tomando consciência de si enquanto aprendiz” (p. 37). Os materiais que disponibilizamos na sala têm de ser propícios a todas as idades, sem desvalorizar as características do grupo e por isso, segundo a educadora,

Os materiais estão sempre lá, pois não deixo de colocar algo mais avançado só porque tenho um grupo com um bocadinho mais de crianças com 3 anos. Simplesmente não posso esperar que uma criança de 3 anos tire o mesmo partido de determinado material que uma criança de 6 anos, mas esse material vai estar lá e estará organizado de maneira a exigir mais das crianças à medida das suas necessidades e interesses (Inquérito Educadora A).

Desta forma, fazendo um balanço desta intervenção, penso que a minha postura foi mais de observadora e menos interveniente, de modo a não ser invasiva, deixando que as crianças tomassem o controlo pela atividade. Compreendo o papel da “ (...) observação com um olhar para aprender (...) para construir, individualmente, relacionamentos com as crianças e para possibilitar que sejam aprendizagens bem-sucedidas” (Jablon et al, 2009, p. 13)

É necessário entender quando devemos ou não integrar esses momentos, respeitando sempre aquele que é o ritmo e espaço de cada criança dando-lhes oportunidade de “segurarem as rédeas” das suas aprendizagens. Esta intervenção permitiu que a criança se sentisse mais segura e confiante de si própria, o que faz com que esta vá desenvolvendo, ao seu ritmo, determinadas aprendizagens.

2. Interagir e cooperar com os outros: desafios para a aprendizagem

Segundo Matsumoto e Campos (2008), a cooperação entende-se como um “trabalho conjunto para conseguir um objetivo comum, possibilitando que o êxito de alguém concorra para um maior êxito de todos” (p. 201) Na sua opinião, a educadora cooperante entende que a organização do seu grupo de forma heterogénea “permite desenvolver relações de reciprocidade e de cooperação” (Inquérito Educadora B).

Nota de campo: 12 de março de 2019

Observo o Hugo (3 anos) a marcar a presença... demonstra alguma dificuldade. O José (5 anos) apercebe-se e pergunta-lhe se quer ajuda. Coloca o dedo do Hugo na fotografia do mesmo e leva-o até ao dia pretendido. O Hugo, confiante, marca a presença.

Entendo a cooperação e entreajuda como conceitos fundamentais para uma aprendizagem e desenvolvimento em comunidade. O educador deve incentivar e apoiar momentos de entreajuda entre os pares, sendo que em conjunto, uns com os outros, todos aprendem.

Insistimos na educação da criança para o trabalho de grupo e para a cooperação. Acreditamos que deste modo de funcionar possam emergir de forma praticamente automatizada outras modalidades de trabalho mais coerentes com os tempos em que vivemos, contrapondo-as a uma cultura instalada de individualismo e da tradicional incapacidade de funcionar em equipas cooperativas” (Vasconcelos, 2014, p. 70).

Desta forma, compreende-se a intencionalidade do José, em ajudar o Hugo a atingir o seu objetivo, sendo algo já adquirido pelo José o que faz com que ajude os seus pares na realização de determinadas tarefas.

No dia 15 de março, observei mais uma situação que penso ser pertinente mencionar.

Nota de campo: 15 de março de 2019

Estou em fase de adaptação com este grupo e por isso, sentei-me com alguns meninos na área dos jogos de mesa. O André (3 anos) quis construir um puzzle. Percebi que necessitava de ajuda que prontamente disponibilizei, mas ele sentiu-se envergonhado e não me respondeu... Decidiu pedir ajuda a Enzo (5 anos) que já estava habituado a construir puzzles e explicou qual as fases que devem seguir:

Enzo: Primeiro temos de virar as peças todas. Não podem estar ao contrário... Depois vou encontrar os quatro cantos do puzzle. [tempo de espera] Pronto! Consegui encontrar. Agora vamos montar.

André: Vamos (*num tom baixinho, como se estivesse envergonhado por eu estar a observar.*)

Decidi retirar-me e deixá-los à vontade.

Compreendo ser fundamental o papel da equipa no sentido de promover a cooperação entre pares desde cedo, o que irá refletir-se no grupo. Quando uma criança nova ingressa no contexto, esta deverá ser acolhida por todos e isso apenas é possível quando existe um trabalho realizado por parte da equipa. A postura da mesma irá afetar o processo da adaptação e integração de forma positiva, se esta transmitir também carinho, afeto e tranquilidade às novas crianças. Quando as crianças ganham confiança nos seus pares, as suas interações e aprendizagens fluem de uma forma mais natural e positiva. Durante esta situação compreendi que me deveria afastar para também perceber se a criança “(...) se sente bem e está integrada e para conhecer os seus saberes e interesses (observando o que a criança faz, como interage, ouvindo o que diz (...))” (Silva et al, 2016, p. 17).

Foi também num momento de conselho de cooperação que realizei a seguinte observação.

Nota de campo: 22 de março de 2019

É sexta-feira e habitualmente faz-se o conselho de turma. A Bianca (4 anos) é a presidente e o João (3 anos) é o secretário.

Ambos não sabem escrever, mas o João vai olhando para o que a Bianca faz no papel e copia de forma semelhante as tentativas de escrita colocadas naquela ata.

O conselho de cooperação é um momento realizado às sextas-feiras que tem como objetivo refletir democraticamente o que está registado no diário de grupo, como já foi referido anteriormente. É um espaço que permite, mais uma vez, a cooperação e entre ajuda do grupo, em que, em conjunto, encontram soluções para diferentes acontecimentos. Segundo Osório, (2015), o conselho “serve para regular as relações sociais do grupo, avaliar as realizações das crianças durante a semana e o seu desempenho global (...) vão surgindo regras de convivência da sala e do recreio, do refeitório e do dormitório” (p. 77). É através destes momentos que se criam também oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento entre pares, como aconteceu no caso do João, que, apoiado na ação da Bianca, enquanto esta registava na ata a resolução de uma situação de conflito entre o Hugo e o Nuno, atreveu-se a fazer os seus próprios registos, aprendendo assim a importância da escrita como registo da fala.

2.1. A gincana: vamos jogar todos juntos.

No dia 5 de junho de 2019, fiz a minha segunda intervenção no segundo momento de estágio, correspondente ao contexto de jardim de infância – Uma Gincana. Para tal, planei previamente com a educadora, um percurso que teve de sofrer algumas alterações, pois envolvia água e devido a questões climatéricas que se apresentavam menos favoráveis naquele dia, tivemos de retirar essas etapas do percurso. Contudo, decidimos realizar a gincana com menos etapas e, para isso, organizei o grupo em duas equipas. Cada equipa tinha de funcionar a pares, para que houvesse não só um trabalho em equipa, mas também um trabalho a pares eficaz e capaz de completar todas as etapas da gincana.

Esta intervenção tinha como intencionalidades, promover um ambiente cooperativo entre as crianças, reforçando o trabalho a pares; compreender se respeitam o ritmo uns dos outros nas diferentes etapas da gincana e que tipo de interações estabelecem entre si.

A primeira etapa (Figura 4) que as crianças tinham de concluir era uma pequena corrida dentro de sacos do lixo, saltando até à etapa seguinte. A segunda etapa (Figura 5) consistia em levar um ovo numa colher até à etapa seguinte, acompanhando sempre o ritmo do seu par. A terceira etapa (Figura 6) consistia em, a pares, levar uma bola nas costas até à sua equipa para que o par da frente pudesse avançar para a primeira etapa.



Fig. 4 – 1ª Etapa da Gincana



Fig. 5 – 2ª Etapa da Gincana

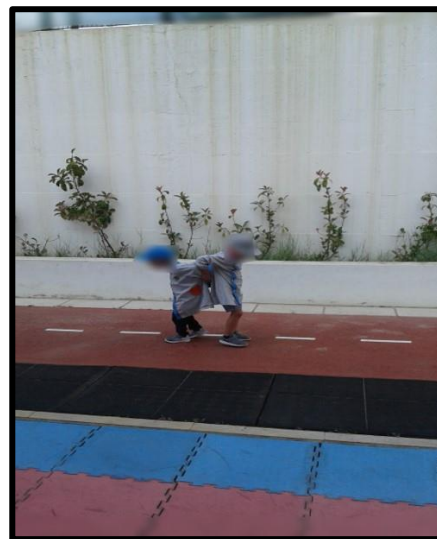


Fig. 6 – 3ª Etapa da Gincana

Esta atividade contou com a participação de 14 crianças, número reduzido relativamente ao total da sala devido a algumas ausências naquele dia. Teve a duração de 15 minutos, tendo sido possível que as crianças repetissem as várias etapas. A constituição dos pares foi feita consoante as idades (tentando sempre que houvesse uma criança mais velha com uma criança mais nova).

Nota de campo: 5 de junho de 2019

Realizei a minha última atividade com este grupo. O Bruno (4 anos) ficou com a Bianca (3 anos), uma menina com algumas dificuldades em perceber o que lhe é pedido, mas que com a ajuda do Bruno conseguiu concluir cada uma das etapas sem se sentir “deixada para trás”. O Bruno fazia a etapa, olhava para trás e voltava para ajudar a Bianca. Fê-lo em todas as etapas. No final, a Bianca sorria e mostrava-se muito contente, acabando por abraçar o Bruno.

Os grupos heterogéneos apresentam inúmeros benefícios, mas também podem apresentar algumas desvantagens, nomeadamente se o educador não estiver atento a todas as crianças. No exemplo dado, o Bruno foi um apoio efetivo para a Bianca, mas isso pode não acontecer sempre, não se podendo assim, dando o exemplo de uma criança, exigir o mesmo de todas. Dai a necessidade que o educador tem de promover um trabalho de grupo ou a pares, de modo a alcançar uma aprendizagem cooperada entre todos os membros do grupo. Segundo o MEM, todos os educadores devem proporcionar “uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática” entre as crianças (Folque, 1999, p. 11), tendo assim uma aprendizagem “significativa e desafiadora que lhe permita ir mais além no seu desenvolvimento” (Folque, 1999, p. 12).

A educadora cooperante define também, no seu questionário, algumas vantagens dos grupos heterogéneos dizendo que as situações de conflito são menores, há uma maior flexibilidade na escolha dos colegas, grande partilha dos afetos e mais facilidade na aceitação de valores por todos.

É necessário também que o educador adote uma diferenciação curricular face aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Deve ter uma prática diferenciada permitindo-lhe que consiga observar todas as crianças individualmente, reconhecendo cada uma delas enquanto ser individual. Para a educadora, torna-se o planeamento das

atividades e adequação de estratégias um pouco mais difícil. Este planejamento terá que suportar para além da individualidade de cada criança, o nível e exigência das propostas.

Também deve tomar a criança como um impulsionador ativo na construção do processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Para tal, é necessário tornar o currículo acessível a todos, respeitando os tempos e as estratégias que cada criança necessita para aprender e interagir com diferentes situações e pessoas.

Por isso é que foi importante ter observado cada par nesta atividade e perceber que algumas crianças não conseguem acompanhar o ritmo do seu colega e é nosso papel tentar que os mesmos sejam pacientes e ajudem o outro a completar o percurso, como foi o caso da Andreia (3 anos). A Andreia, não estava a conseguir acompanhar o ritmo da sua companheira Maria (4 anos), então a Maria, prontamente, parou de saltar na primeira etapa e esperou pela sua colega Andreia, e, a partir desse momento, o resto do percurso foi sempre feito em conjunto e terminado com sucesso.

Terá sempre que haver experiências e propostas de tarefas ou atividades que as crianças mais novas possam colaborar e vice-versa. Também haverá sempre possibilidade dos mais velhos otimizar as suas competências e curiosidades (Inquérito Educadora B).

Todas as crianças, exceto aquelas que estavam a faltar, tiveram a oportunidade de participar nesta atividade que, por coincidência, foi realizada no último dia de estágio do primeiro ano do mestrado.

Esta atividade decorreu de forma positiva, contudo o estado do tempo não facilitou, sendo necessário uma adaptação da atividade. Refletindo mais tarde, compreendo ser importante o educador estar preparado para possíveis adversidades e conseguir, em conjunto com a equipa, pensar em novas estratégias. Senti um envolvimento por parte da equipa durante toda a atividade, o que me deixou bastante confortável e confiante na elaboração e condução da mesma. As crianças demonstraram-se cooperantes umas com as outras, aguardando pela sua vez e pelo seu par.

2.2. Juntos vamos descobrir e aprender: a avaliação do mapa do tempo

A Avaliação do Mapa do Tempo é uma atividade realizada mensalmente. Esta atividade é feita a pares, havendo sempre uma criança mais velha e outra mais nova e, tendo em conta isto, decidi analisá-la do ponto de vista da cooperação.

Nota de campo, 2 de abril de 2019

Está escolhido o par que vai avaliar o mapa do tempo. Trouxemos um lápis, uma folha branca para podermos fazer uma tabela e realizar a contagem dos diferentes estados de tempo em cada dia do mês.

Decidimos que eu contava os dias de chuva, que o Diego contava os dias Sol e que o Rui contava os dias “cinzentos”, como ele próprio disse. Após a conclusão das contagens, foi necessário reinserir os números de volta no calendário.

Estagiária: “Rui, faz aqui o treze. Escreves primeiro o número 1 e depois o número 3.”

O Rui escreve o 3 espelhado e o Diego diz:

Diego: “Não é assim.”

Estagiária: Então eu posso apagar e tu ensinas o Rui a fazer?

Diego: “Sim, olha Rui, é assim...” - E demonstra como faz o número 3

Rui: “Ah, já sei! Posso fazer a seguir?”

Estagiária: “Sim, claro.”



Figura 7 - Preenchimento do mapa do tempo depois da partilha de conhecimentos

A sua finalidade é promover a cooperação entre pares no seu processo de desenvolvimento da aprendizagem, pois, segundo Niza (2012), “todos os quadros de registo utilizados funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático linguístico e social dos grupos de autores e atores dos factos registados” (p. 202). O Diego (5 anos) ajudou o Rui (4 anos) a escrever alguns dos números no calendário. Quando este errava a escrita correta de um número, o Diego chamava-o à atenção, dizia qual era a maneira correta de fazer e o Rui corrigia.

Durante este momento, dei oportunidade ao Diego de partilhar um conhecimento já adquirido, junto do Rui. Ao terminarmos o calendário, colocámo-lo no devido lugar e os dois continuaram a conversar sobre as aprendizagens de cada um. O Rui dizia que aprendeu a fazer os números em casa dos avós nas férias e o Diego sorriu. Ambos não saíram de ao pé do mapa e continuaram a verificar as diferentes formas que cada número tem, até que se aproxima a irmã de Rui, a Maria, e diz que já tentara ensinar ao Rui só que ele nunca a ouvia e fazia sempre mal.

Nota de campo, 2 de abril de 2019

Maria: Ó... o Rui nunca me ouve. Na casa da avó às vezes brincamos com blocos e canetas e fingimos que temos um restaurante e ele dá-me sempre a conta para pagar com os números mal feitos. Eu tento explicar, mas também não consigo desenhá-los muito bem.

Rui: (quase ao mesmo tempo que Diego) É mentira, eu fiz bem duas vezes.

Diego: Eu demorei muito tempo p’ra saber fazer isso bem.

Estagiária: Não se vão zangar agora por causa disso, certo? Aprender é uma coisa boa, não é algo para nos fazer sentir mal e tristes.

Entretanto, chega o Vicente e diz:

Vicente: Rita, eu posso fazer os números na próxima vez? Com a Catarina?

Depois de terem feito conversa sobre os números, esta aprendizagem foi partilhada em grande grupo durante o conselho de cooperação e muitos foram aqueles que queriam fazer a próxima avaliação e também partilharam as suas dificuldades em escrever números e letras e a forma como ultrapassaram esses obstáculos. Segundo Oliveira (2010) “Para as crianças esta dimensão social das aprendizagens, feita através

das comunicações, da troca de saberes e produções, leva a uma construção cultural dos saberes e de competências, motivando o trabalho de cada um” (p. 6).

No final deste dia, os responsáveis da tarefa apresentaram a avaliação ao restante grupo, falando sobre as suas dificuldades e superação das mesmas.

3. Interações e brincadeiras no contexto do grupo: vamos ouvir as crianças?

3.1. O livro dos Amigos

Para esta atividade, achei pertinente descobrir e conhecer um pouco melhor as interações/relações que cada criança tem com o resto do grupo. Para tal, durante a reunião da manhã do dia 3 de junho, comuniquei ao grupo que gostava de fazer algumas perguntas a cada um e que iria registar as respetivas respostas, para posteriormente criarmos, com a participação de todos, um “Livro dos Amigos”. Cada criança participaria com as suas ideias e ilustração na elaboração do livro.

Achei que era uma boa atividade para perceber que tipo de relação as crianças têm umas com as outras, fazê-las manifestar os seus gostos e preferências e promover um ambiente comunicativo para que falassem sobre aquilo que fazem no seu dia-a-dia na escola e com quem.

Nota de campo, 3 de junho de 2019

Ao perguntar à Maria com quem é que gostava de brincar e ao quê, a mesma afirma que gosta de brincar à apanhada com os mais novos. Eu perguntei-lhe o porquê de gostar de brincar com os mais novos e ela disse: “Porque eles são muito engraçados e eu gosto de explicar as brincadeiras a eles e também porque são fáceis de apanhar”

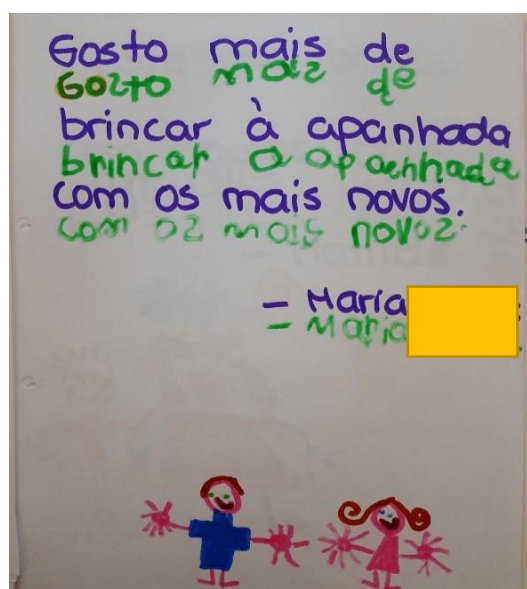


Figura 8 – Produção referente à nota de campo

Comecei esta atividade com um pequeno grupo (com os interessados – 5 crianças, duas com 4 anos e três com 5 anos), pois antes desta proposta, as crianças estiveram a ensaiar para a festa final de ano e, por isso, muitas demonstraram interesse em brincar nas áreas. Ao sentar-me à volta da mesa com o primeiro grupo de interessados, fui questionando as crianças sobre as suas idades e com quem é que gostavam mais de brincar. A Maria, uma das meninas mais velhas da sala, prontamente disse que gostava muito de brincar à apanhada com os mais novos.

Escolhi fazer esta atividade em pequenos grupos, reunindo cinco crianças de cada vez, explicando de uma forma breve e sucinta o decorrer da atividade. Após a explicação, dirigi-me a cada uma das crianças de forma individual, realizando as questões e escrevendo as suas respostas. Foi realizado em pequenos grupos para que a explicação da atividade fosse compreendida da melhor forma, as questões foram feitas em grupo e cada criança respondia individualmente. Após o primeiro grupo ter respondido e realizado o seu desenho, eu chamava mais um grupo de cinco crianças e repetia o processo até obter todas as respostas.

Sempre que eu questionava uma criança, as outras todas queriam responder e por achei que o grupo estivesse interessado e motivado em participar na atividade. Notou-se, durante estas conversas, uma preferência de escolha dos mais novos que diziam que gostavam muito de brincar com os mais velhos. Algumas das crianças mais velhas preferiam brincar com crianças da sua idade, mas havia outras que diziam que gostavam de brincar com os mais novos e de os ajudar. Algumas das brincadeiras salientadas eram brincadeiras realizadas na área do faz-de-conta ou brincadeiras no exterior como brincar às escondidas e à apanhada.

Nota de campo, 3 de junho de 2019

A Jéssica diz que gosta de fazer palhaçadas com os mais novos e ainda escreveu os nomes dos mais novos com quem gostava mais de brincar. A Catarina diz que brinca com a Jéssica na cozinha porque a ensina a fazer comidas... já o Rui diz que brinca na casinha com o David às mães e aos pais porque um dia quer ter uma família grande.

São várias as respostas que fui apontando e que tanto me deliciaram com a sua genuinidade.

Quando regresssei a este contexto de estágio, no segundo ano do mestrado, decidi concluir esta atividade ao realizar uma capa para este “livro”, de modo a dar uma continuidade e fim a essa mesma atividade. Com a conclusão desta atividade nesta altura, foi-me possível incluir dados sobre crianças que tinham ingressado há pouco tempo no grupo.

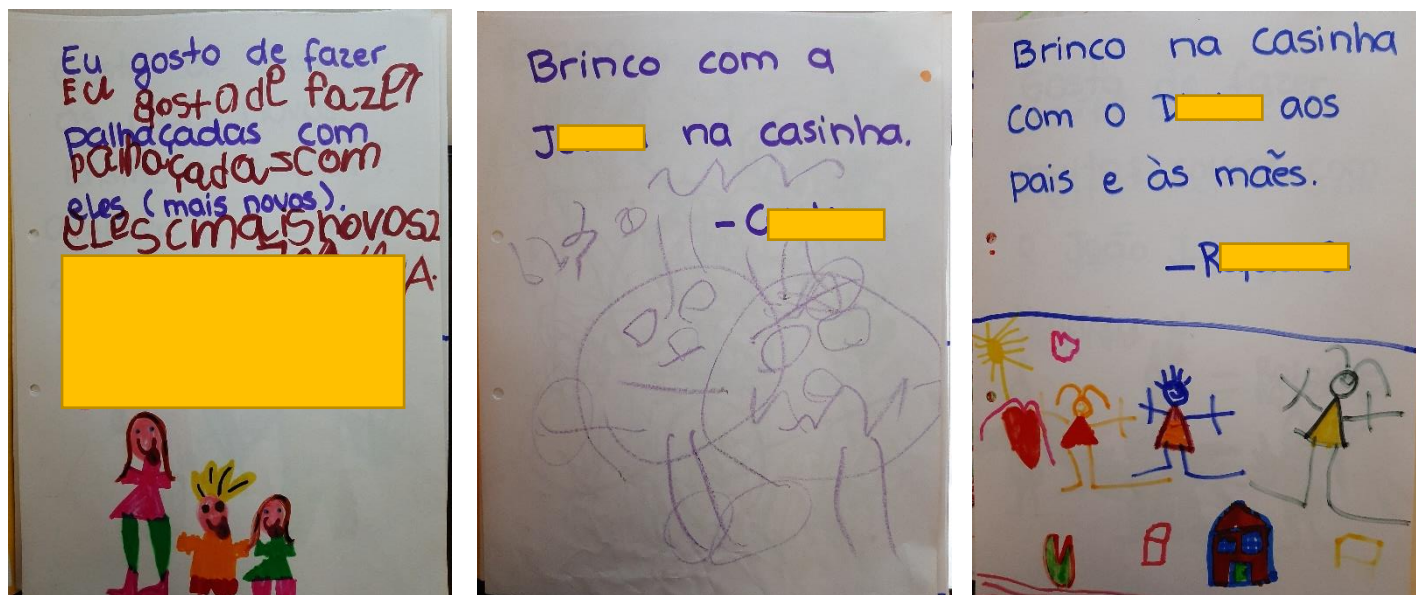


Figura 9 - Produções realizadas pelas crianças da sala no final do ano letivo

Como já referido, esta atividade tinha como finalidade perceber que tipo de relações as crianças tinham umas com as outras, se manifestavam gostos e preferências por algum par e se demonstravam prazer em comunicar aquilo que faziam durante as suas brincadeiras, pois “O brincar estimula a criança em várias dimensões, como a intelectual, social e física” (Rolim et al, 2008, p. 177).

Para isso, novamente durante uma reunião da manhã, trouxe os registos que tínhamos feito para lembrá-los do que tínhamos falado. Apenas duas crianças se mostraram interessadas em participar na conclusão do livro ao desenhar a capa. Como este grupo tinha alguns elementos novos, decidi incluí-los neste livro, pois acho importante a participação de todos. Contudo, só se mostraram disponíveis duas das seis crianças que ingressaram este ano na Sala A. Esta falta de envolvimento do grupo deveu-se, eventualmente, ao facto de ser início do ano, alguns elementos do grupo estarem em fase de adaptação e ainda não terem grande relação nem com o grupo nem comigo.

Na verdade, quando falamos na adaptação não nos podemos restringir às crianças que estão no contexto de sala pela primeira vez, uma vez que o restante grupo também se

encontra em adaptação tendo em conta que estão perante novos elementos. Deste modo, é imperativo que o educador de infância seja capaz de assumir um papel cuidadoso e atento no processo de adaptação dos novos elementos sem descuidar os mais “antigos”. “Acolher é um tempo pensado para (...) a comunicação, o bem-estar, a transição. (...) é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 73). Esta tranquilidade deve ser transmitida pela equipa tanto às crianças como às famílias para que ocorra uma adaptação positiva.

O regresso, enquanto estagiária, a uma sala de educação de infância – independentemente do seu contexto – é, sem dúvida, um misto de sensações dado que acarreta consigo mudanças intrínsecas, pois para além de estarmos perante a adaptação de um grupo de crianças, estamos também nós em processo de (re)adaptação. Desta forma, senti que a atividade, no momento inicial, estava a decorrer de forma bastante positiva, com uma participação significativa do grupo. Contudo, já no meu regresso, pelos motivos acima referidos, a atividade não teve uma continuação tão positiva quanto desejava. As crianças estavam mais retraídas, não querendo comunicar e explicar muito sobre a temática abordada. Sinto que poderia ter executado essa mesma atividade mais tarde, se assim fosse possível, sendo que as crianças já estariam mais confiantes, seguras e integradas no grupo da sala.

Em síntese, os grupos heterogéneos em idades, demonstram ser importantes no desenvolvimento de aprendizagens e construção de saberes nas crianças, influenciando o seu crescimento. É através de interações entre crianças de diferentes idades que estas desenvolvem conceitos de cooperação, entreajuda, respeito pelo outro, desenvolvem a linguagem através da comunicação uns com os outros e desenvolvem a confiança que têm em si próprios através da observação dos outros a realizarem determinadas ações. O educador deverá refletir sobre a importância da sua intervenção pedagógica, devendo proporcionar diferentes momentos que promovam estas interações. As estratégias que o educador deverá definir e adotar, devem adequar-se às características do grupo de crianças, aos seus interesses e necessidades promovendo uma aprendizagem cooperada em que todos aprendem uns com os outros.

Compreende-se a importância dos momentos de interação entre pares de diferentes idades, uma vez que proporcionam aprendizagens, ajudam na construção da reflexão, possibilitam o desenvolvimento da autonomia e identidade, fazendo com que a criança reflita sobre o meio envolvente. Assim, as interações entre pares “tem muitas

potencialidades educativas, nomeadamente de promoção cognitiva, progresso social e emocional (Bernat, et al., 2006, p. 12)

Capítulo V – Considerações finais

“A educação de infância é um tempo de brincar, de descobrir, de tentar e de errar. Tempo de cair e voltar a levantar, de incentivar a aprender sem ter receio de errar”

(Ascensão, 2018, p. 36)

Este capítulo representa, em termos reais e simbólicos, o fim deste percurso que é o alcance de um sonho, ser educadora de infância. Foi um caminho conturbado, com altos e baixos, mas como nos refere Ascensão (2018) todos nós “caímos, mas levantamo-nos”, encontramos obstáculos, mas temos de procurar estratégias para os ultrapassar. Isto acontece não só na educação de infância, mas ao longo da nossa vida. A formação permitiu-me questionar, refletir e evoluir em diferentes aspetos, sobretudo crescer, pessoalmente, mas também profissionalmente. Compreendo que a minha formação não termina com a realização deste relatório, pois ser educadora de infância requer uma formação constante, que nos faça questionar a prática pedagógica, de forma a encontrar a nossa identidade e que nos desafie a melhorar todos os dias.

Ao longo do presente estudo procurei compreender a importância dos grupos heterogéneos por idades, através das práticas das educadoras cooperantes, aprofundando e fundamentando com diferentes autores, contribuindo assim para uma melhor perceção e conhecimento desta temática. Para a realização da investigação recorri à metodologia de investigação qualitativa e investigação-ação. Apenas foi possível, através de conceitos e teorias estudadas, dos inquéritos por questionário e diferentes técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de informação, encontrar algumas respostas para a questão-problema: *Que estratégias promovem a interação e cooperação, em grupos heterogéneos, com crianças de diferentes idades?*

Os inquéritos por questionário realizados às educadoras cooperantes foram fulcrais no desenvolvimento deste relatório de investigação e na compreensão das suas próprias conceções sobre a temática em estudo. A equipa e também as crianças desempenharam um papel ativo durante a investigação, o que facilitou a realização das intervenções em ambos os contextos. As educadoras cooperantes afirmam que a organização dos grupos por idades heterogéneas, constituiu um desafio não só para o

grupo, como também para a equipa, uma vez que exigem, de forma mais premente, pensar em momentos, atividades, projetos, que correspondam aos interesses e necessidades de crianças com idades diferentes.

Assim, importa salientar algumas aprendizagens realizadas durante o relatório, referindo alguns pontos importantes que me permitiram encontrar respostas e soluções para a questão-problema.

É sabido que os grupos heterogéneos contribuem para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, uma vez que idades diferentes se apoiam e partilham experiências. É necessário que as crianças entendam, pela experiência direta, que ao trabalharem em conjunto estão a adquirir e a promover aprendizagens, não só para cada uma, mas também para o grupo. Desta forma o papel do educador enquanto gestor do currículo é fundamental, devendo incutir desde cedo este trabalho em equipa, a parceria, a participação ativa de todos e a liberdade de expressão. Ao trabalhar em conjunto com crianças de diferentes idades, contribuímos para que a criança ganhe empatia para com o outro, uma vez que estão em constante interação.

(...) um ambiente de aprendizagem favorável emerge quando o professor é sensível às potencialidades interativas das crianças, às suas falas, aos balbucios, aos gestos, às movimentações e aos modos como se relacionam com o mundo, exigindo-lhe que esteja atento às melhores formas de organização do tempo e atividades para a promoção dessas situações (Silva & Pantoni, 2009, p. 6).

Compreende-se o papel do educador como fundamental nas experiências que as crianças vivem. Este deve ter um olhar atento, capacidade de reflexão e registo sobre aquilo que observa. Uma das dificuldades sentidas por mim, enquanto estagiária, foi articular a experiência de estágio e a investigação para o meu relatório. Quando uma estagiária chega ao contexto depara-se com uma realidade completamente nova, em que está inserida uma equipa, um grupo de crianças, uma rotina estabelecida e uma prática desenvolvida pela educadora cooperante. Situar-me no meio de todos estes agentes foi, por vezes, algo complexo. Enquanto estagiária devo observar, registar, refletir e intervir, contudo muitas vezes sentia-me demasiado envolvida na experiência de estágio o que dificultou o meu registo sobre situações para a minha temática.

No primeiro momento de estágio havia toda uma planificação estabelecida, ainda que flexível, o que me fez sentir que por vezes não tinha “espaço” para intervir de acordo com a minha investigação. Contudo, ao longo do estágio e com o apoio da equipa pedagógica foi-me possível melhorar os aspetos acima referidos, aproveitando as horas de almoço e sesta para registar algumas das observações que não eram possíveis de registar no momento. O registo das observações permite “(...) contextualizar o que foi observado e situar estas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva et al, 2016, p. 13) Fui também, ao longo do tempo, conseguindo adaptar-me a toda a rotina e realizando algumas intervenções sobre o meu tema.

O educador enquanto gestor do currículo deverá organizar o tempo e o espaço de forma a desafiar a criança a que esta se desenvolva com os outros, em interações e processos partilhados, desenvolvendo a sua autonomia, sentido de responsabilidade, bem como a sua própria identidade. Na organização do espaço, devem estar presentes as conceções do educador, contudo é fundamental a participação das crianças, as suas opiniões e interesses, de forma a desenvolver as suas aprendizagens, uma vez que quando as crianças conhecem o espaço, envolvem-se na totalidade entre elas. Espaços desafiantes promovem interações e brincadeiras entre pares que são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e que o educador deverá atender e respeitar. Desta forma, o espaço deverá ser promotor

de brincadeiras, alegre, desafiador, espontâneo, no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência de situações adequadas ao tempo da criança, no qual ela possa escolher brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, mesmo que diferente de outras, sem pressão ou expectativas dos adultos a serem cumpridas (Hoffmann, 2015, p. 73).

A organização do tempo é também fulcral para a vida do grupo, devendo, cada momento ser pensado, respeitando as necessidades do grupo e de cada criança. Nesta organização, o educador deve contar com a participação das crianças, uma vez que estas devem compreender e dar sentido às suas experiências e interações. O educador deve planear diferentes momentos ao longo da rotina, de forma a estabelecer interações entre pares, dando a possibilidade de entre ajuda, de autonomia e de cooperação. “A autonomia de cada ser implica espaço para se mover e tempo para dialogar. A educação exige espaço e tempo livre para brincar e adultos para conversar” (Branco, 2013, p. 99). Desta forma,

é importante que todos (crianças e adultos) estejam disponíveis e dispostos a apoiarem-se nas suas brincadeiras, resolução de conflitos e interações.

A organização do tempo é fulcral para um espaço de interações e desenvolvimento de competências e aprendizagens, tanto na criança como ser individual como em todo o grupo. De acordo com Silva et al, (2016) a rotina deverá

(...) prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (p. 27).

Durante o presente relatório, foi possível consolidar a importância dos instrumentos de regulação do MEM, utilizados pelas educadoras cooperantes ao longo do dia, compreendendo que estes “(...) fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências (...) no conjunto do grupo” (Folque, 2014, p. 56). Nos momentos de escolhas de tarefas, em ambos os contextos de estágio, observei que o par de crianças era sempre composto por uma mais nova e uma mais velha, uma vez que a mais velha, tendo já essa aprendizagem adquirida, irá potenciar essa aprendizagem à mais nova. Esta vai ganhar confiança e maior autonomia no desempenho dessa tarefa e a criança mais velha vai ganhar empatia pelo outro, sentido de cooperação, desenvolvendo regras sociais. Durante a realização das comunicações, as crianças inscreviam-se no mapa das comunicações para apresentarem aquilo que fizeram durante o tempo de atividades e projetos. Assim, estavam a partilhar aquilo que aprenderam ou que foram capazes de fazer com o restante grupo, o que possibilita uma aprendizagem cooperada. “A importância da aprendizagem individual estende-se ao grupo quando é pedido às crianças que falem dos processos vividos. Da intervenção individual ou em pequeno grupo para a comunicação com o grupo alargado” (Folque, 2006, p. 8).

O mapa “Mostrar, Contar e Escrever” possibilita a que as crianças partilhem com o restante grupo novidades que tragam de casa que podem assumir diferentes formas como partilhas do que fizeram num determinado dia, uma produção que realizaram em casa, um brinquedo que seja importante para eles. Desta forma, este mapa é importante para que a criança se sinta confiante com ela própria, que se sinta valorizada e que consiga interagir com o grupo.

O Diário de Grupo, como já foi referido anteriormente, é constituído por diferentes colunas “Gostámos”, “Não Gostámos” “Fizemos” e “Queremos fazer”, neste instrumento as crianças têm possibilidade partilhar com todo o grupo aquilo que mais gostaram de fazer durante a semana, ou expor situações de conflitos, ou que menos gostaram. É neste mapa que se avalia o que se fez e o que querem fazer na semana que vem. É à sexta-feira que se avalia o mapa, realizando-se uma reunião em conselho. “Este é o grande momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária” (Folque, 2006, p. 9).

Todas estas vivências do grupo são possíveis quando existe uma participação ativa do mesmo nas decisões da sala. Essa participação é influenciada pelo contexto em que a criança está inserida, como já foi referido, mas também pela prática do educador, as suas conceções, a forma de olhar para a sua intervenção e a forma como vê a criança. Assim, é necessário dar voz à criança, para que esta expresse as suas vontades, necessidades, interesses e as partilhe com todo o grupo. É fulcral “escutar os seus dizeres, e as suas formulações, as suas criações de sentido, as suas justas reivindicações” (Vasconcelos, 2011, p.72). A participação ativa permite uma “(...) principal relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, à interação entre pares e à colaboração do educador (...)” (Carneiro, 2016, p.20).

As interações entre pares de idades diferentes potenciam aprendizagens e desenvolvimento holístico a todas as crianças. Estas possibilitam também desenvolver capacidades que surgem da perceção do que é importante, para si e para os outros, desenvolvendo estratégias para serem também compreendidas, adaptando-se assim ao restante grupo. A interação entre pares “dá à criança a possibilidade frequente de simulação – a oportunidade de imaginar o que iria ela própria ver, pensar, sentir... se tivesse na situação de outra pessoa” (Brandes, 2014, p.12). Estas interações desenvolvem aprendizagens não só cognitivas, mas também sociais e afetivas, uma vez que as interações resultam de diferentes formas, gestual, verbal, corporal, entre outras. Em suma, as interações entre pares possibilitam às crianças “ser sensíveis ao ponto de vista do outro, a desenvolver uma variedade de formas de comunicação para expressar sentimentos e conflitos, a saber cooperar com outras crianças, a controlar os seus impulsos ao participar no grupo e a internalizar regras” (Gutfreind et al., 2018, p.10).

Em síntese, respondendo à questão-problema, compreendo ser possível encontrar estratégias para promover a cooperação entre pares, pelo já exposto anteriormente, bem

como no que foi referido no decorrer do capítulo das intervenções, dando espaço a que aconteçam momentos de interação através de brincadeiras espontâneas, atividades planificadas, apropriação de instrumentos de pilotagem, entre outros. Desta forma, as intervenções realizadas em ambos os contextos permitiram uma melhor perceção da importância das interações entre grupos heterogéneos, bem como a adoção de um modelo pedagógico que aposte nas interações entre crianças como estratégia fundamental para a sua aprendizagem e o desenvolvimento. Contudo, nem sempre foi fácil a minha intervenção nos contextos, no que diz respeito a esta temática. Tendo em conta que observava interações entre os pares em todas as atividades e momentos na vida dos grupos, tornou-se difícil para mim desenvolver outras atividades promotoras das mesmas que fossem diferentes das que as crianças já estavam habituadas. No entanto, expus esta minha dificuldade às educadoras cooperantes e à professora orientadora do presente relatório e, em conjunto, ajudaram-me a ultrapassar este constrangimento.

Outro constrangimento encontrado foi a elaboração do presente relatório, na medida em que, a certa altura do mesmo, estagnei, não conseguindo desenvolvê-lo para a sua conclusão. Inicialmente deveu-se à situação pandémica que o país (e o mundo) se encontrava, não tendo um ambiente calmo onde pudesse concluir o meu relatório. Posteriormente, por motivos pessoais e de saúde, acabei por me afastar um pouco deste meu projeto. Contudo, e sendo a conclusão do presente relatório uma vitória para mim, superei todas as adversidades colocadas até então e concluí-o. Apesar dos constrangimentos referidos, existiram momentos positivos e de aprendizagem ao longo deste relatório. Foi-me possível confrontar a teoria e a prática, recorrendo a observações e reflexões do que vivia no estágio e quando realizava o relatório. Neste momento, o meu conhecimento sobre esta temática é mais vasto do que inicialmente e, tendo em conta isto, dou uma maior importância às interações entre pares de forma a promover aprendizagens nas crianças.

Como futura educadora, penso estar mais sensível e desperta a diferentes temáticas, uma vez que a elaboração deste relatório fez-me ter um olhar mais atento às práticas, questionando-me, também, sobre a minha futura prática, sem esquecer que um profissional de educação estará sempre em constante formação.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: ASA Editores.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ascensão, J. (2018). Preocupações das famílias e envolvimento na vida escolar. . Em P. C. T. Vasconcelos, *Educação de Infância: O que temos e o que queremos?* (pp. 36-39). EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo.
- Barbosa, M. (2006). *Por amor e por força, rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artimed.
- Bento, A. V. (Abril de 2012). Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº64, ano VII. *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*, pp. 40-43.
- Bernat, E., DeVreese, J.-C., Negrillo, C., Evans, J., Cabral, N., Candeias, A., . . . Ljusberg, A.-L. (2006). *Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas*. Education and Culture Lifelong Learning Programme COMENIUS: IRIS 128735-CP-1-2006-1-BE-COMENIUS-C21.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Bondioli, A. (2004). *O Tempo do Cotidiano Infantil: Perspetivas de pesquisa e estudos de caso*. São Paulo: Cortez.
- Branco, M. E. (2013). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Coisas de ler.
- Brandes, H. (2014). Alguns aspetos psicológicos do grupo de crianças no jardim de infância. Em *Da investigação às práticas*, 5(1) (pp. 4-18).
- Brêtas, J. R., & Santos, F. Q. (2002). Aspectos da Teoria Piagetiana: da biologia à cognição. *Acta. Paul. Enf.*, 15(3), pp. 87-96.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, H. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio*. Porto: Paula Frassinetti.
- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e as suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estudos e pesquisas em psicologia.

- Coutinho, A. S., Day, G., & Wiggers, V. (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Brasil: Nova Harmonia.
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Duarte, C. T., Alves, F. D., & Sommerhalder, A. (Maio/Agosto de 2017). Interações entre crianças em brincadeira na Educação Infantil: Contribuições para a construção da identidade. *Nuances: estudos sobre Educação*, 28(2), pp. 153-173.
- Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. (2006). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Revista Escola Moderna nº5 (5ª Série).
- Folque, M. (2014). *Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa*, pp. 951-975.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 13-34.
- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Revista Escola Moderna, 3 (6ª série).
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gutfreind, C., Guimarães, D. d., Beber, I. C., Corsino, P., & Oliveira, Z. d. (2018). *Pátio Educação Infantil - A importância das interações*. Porto Alegre, Brasil: Grupo A Educação S. A.
- Hoffmann, J. (2015). *Avaliação e Educação Infantil – Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas*. Porto Alegre: Artmed.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação (do nascimento aos 8 anos)*. São Paulo: Artmed.

- 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*, nº11, 46-49.
- Libório, O. (2018). *O que vamos fazer hoje? A voz das crianças no planeamento* (Vol. nº 114). Cadernos de Educação de Infância.
- Ludovico, A., & Teixeira, O. M. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial novembro.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Moura, M. L., & Ribas, A. F. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos da Psicologia*, pp. 207-215.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos em Educação*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições tinta-da-china, Lda.
- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. (37), 5-13. Escola Moderna.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., . . . Sousa, J. (2021). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª Edição: abril de 2018 ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, F. L. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos - Guia Prático*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (Julho/Dezembro de 2008). Uma Leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades n°2*, 176-180.
- Sarmento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Segurança Social. (s.d.). Manual de processos-chave creche. 2ªed. Instituto da Segurança Social.
- Serrano, P. (2018). *O Desenvolvimento da Autonomia dos 0 aos 3 anos: Etapas, Atividades e Sinais de Alerta*. Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, A., & Pantoni, R. (2009). Apresentação da Educação de crianças em creche. Em *Salto para o futuro: Educação de crianças em creche*, 15 (pp. 5-13).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido de Direção Geral .
- Silva, M., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In: T. Sarmento, & R. M. Fernando Ferreira, *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Invesgitação com Estudos de Caso (2ª Edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna n42 5ªsérie*.
- Van Oers, B. (2009). *A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vygotsky*. Destacável da Revista Noésis n°77.
- Vargas, A. R. (2019). *Dossier Pedagógico - Estágio em Educação de Infância I*. Setúbal.
- Vargas, A. R. (2019). *Reflexões Cooperadas de Estágio II*. Setúbal.
- Vasconcelos, T. (2011). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância*. Lisboa: Media XXI.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância*. Lisboa: Media XXI.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2007). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República. Lisboa. – Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo.

Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º34/97. Ministério da Educação. Lisboa

Documentos institucionais

Projeto Educativo da Instituição A (2016/2020)

Projeto Pedagógico da Instituição A (2018/2019)

Projeto Educativo da Instituição B (2017/2020)

Apêndices

Apêndice 1 - Guião do Inquérito

Questionário às Educadoras Cooperantes – Creche e Jardim de Infância

Tendo em conta o meu relatório de Investigação, que tem como tema “Aprender na educação de infância: a importância das interações e da cooperação entre crianças em grupos heterogéneos (idades mistas)”, gostaria de colocar algumas questões de forma a ter uma perceção sobre a sua experiência e perspectiva, enquanto educadora, assim como a organização da sua prática face a esta temática. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e colaboração e informo que todas as respostas serão utilizadas como complemento da minha investigação. Será também mantido o anonimato quanto ao contexto e intervenientes.

1ª Questão: Na sua constituição, o seu grupo inclui crianças de diferentes idades. Porquê este tipo de organização?

2ª Questão: Na sua intervenção pedagógica, que mais valias encontra nesta constituição? E constrangimentos? Se possível, dê alguns exemplos.

3ª Questão: Que estratégias utiliza de forma a envolver todas as crianças nas suas propostas de trabalho, tendo em conta as suas idades e individualidades?

4ª Questão: Como organiza e gere a diversidade etária? Se possível, dê alguns exemplos.

5ª Questão: O modelo que utiliza tem algumas preocupações orientadas para a questão da heterogeneidade? (organização do espaço, das rotinas...)

Muito obrigada pela colaboração!

Ana Rita Vargas

Apêndice 2 – Inquéritos por questionário às educadoras de infância cooperantes

Inquérito por questionário à educadora do contexto de creche

Educadora cooperante da instituição A

Data: 23/04/2020

Realizado em Word, enviado por E-mail.

Tendo em conta o meu relatório de Investigação, que tem como tema “Aprender na educação de infância: a importância das interações e da cooperação entre crianças em grupos heterogéneos (idades mistas)”, gostaria de colocar algumas questões de forma a ter uma perceção sobre a sua experiência e perspectiva, enquanto educadora, assim como a organização da sua prática face a esta temática. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e colaboração e informo que todas as respostas serão utilizadas como complemento da minha investigação. Será também mantido o anonimato quanto ao contexto e intervenientes.

1ª Questão: Na sua constituição, o seu grupo inclui crianças de diferentes idades. Porquê este tipo de organização?

O meu grupo inclui crianças de diferentes idades e porquê este tipo de organização? Nós no jardim de infância, de facto, já há muitos anos que deixámos cair a organização das crianças por idades e passamos a ter em cada um dos grupos, grupos com crianças de 3, de 4 e de 5 anos. Numa primeira fase, a organização passou a ser feita desta forma pela força das circunstâncias. Deixámos de ter tantas crianças de 3, de 4 e de 5 anos, passando a ter muito mais crianças de 3 anos e um número reduzido de crianças de 5 anos e, portanto, acerca de três ou quatro anos atrás, decidimos fazer estes grupos com crianças de diferentes idades.

É uma organização feita não só em Jardim de Infância como em creche, pois decidimos que era mais rico para todos e muito mais desafiante para os adultos.

2ª Questão: Na sua intervenção pedagógica, que mais valias encontra nesta constituição? E constrangimentos? Se possível, dê alguns exemplos.

Acreditamos que crianças de diferentes faixas etárias juntas acabam por ganhar, cada uma delas, a diferentes níveis comparativamente a um grupo de crianças com a mesma idade. Grupos com crianças só de 5 anos, por exemplo, não vão avançar da mesma forma que um grupo de crianças com diferentes idades, e eu vi isso exatamente este ano.

Por exemplo, crianças de 3 anos se não contactassem com crianças de 4 ou de 5 anos, a sua evolução não atingiria o mesmo nível porque os desafios e propostas que eu lanço ao grupo são sempre desafios que permitem aos mais velhos avançar de uma forma e aos mais novos a avançar de outra forma. Ao observarem a forma como os mais velhos avançam e realizam determinadas tarefas, isto permite que eles os imitem, acabando tornar os mais velhos em modelos daquilo que os mais novos podem fazer e isto é muito importante.

Ao permitir esta observação, não estou à espera de que uma criança de 3 anos faça o mesmo que uma criança de 5 anos, mas obviamente que quero que ela observe a forma como a criança mais velha realiza a tarefa e que depois tente fazer o mesmo.

Algumas das mais valias são a capacidade da criança mais nova, e como já foi referido, avançar no seu processo de desenvolvimento pessoal, os mais velhos são modelos para os mais novos. Os grupos heterogéneos também promovem valores como a cooperação, pois os mais velhos têm a “obrigação” de respeitar o ritmo dos mais novos e de os ajudar a desenvolver conhecimentos a pares e isto também ajuda os mais velhos. Existe ainda um pensamento de que os mais velhos sairão prejudicados em grupos de constituição heterogénea, mas trata-se de um mito, pois as crianças mais velhas desenvolvem outro tipo de competências, tais como: mais sentido de responsabilidade, mais respeito pelo próximo, empatia, cooperação, etc.

Quanto a constrangimentos, eu não assumo como sendo um constrangimento, mas há muitas pessoas que o assumem como tal: O desafio ao educador. É muito mais desafiante a forma como o educador tem de repensar a sua prática pedagógica e a forma como ele têm de pensar o todo e em cada uma das partes, pois, como dizia Edgar Morin, “o todo é maior do que a soma das partes”. De facto, é muito mais desafiante para o educador pois o olhar tem de ser multiplicado devido ao facto de que cada criança vai responder de maneira diferente a algo que propomos. A observação é muito importante, pois é algo que o educador nunca deve deixar de fazer ao longo da sua prática, assim como fazer o registo dessas observações e as OCEPE falam bastante nisso.

3ª Questão: Que estratégias utiliza de forma a envolver todas as crianças nas suas propostas de trabalho, tendo em conta as suas idades e individualidades?

Ao trabalhar com o Movimento de Escola Moderna, esta questão põe-se de uma forma muito natural porque todas as atividades, como por exemplo o tempo de trabalho participado, são para todas as crianças. Obviamente que não espero o mesmo de cada uma das crianças.

As crianças envolvem-se progressivamente, de acordo com as suas idades, individualidades e o facto de existir dentro do MEM o trabalho de projeto, faz com que umas crianças participem nuns projetos e outras noutros, sempre em função dos seus interesses, gostos,

necessidades e daquela que é a sua individualidade. Portanto, esta metodologia é quase que uma estratégia para, efetivamente, trabalhar em função das diferentes idades.

4ª Questão: Como organiza e gere a diversidade etária? Se possível, dê alguns exemplos.

Na minha opinião, a melhor forma para gerir a diversidade etária é misturar essa diversidade e, portanto, ao promover o trabalho entre diversas crianças é precisamente promover a diversidade etária dentro de cada um dos grupos. É colocar crianças de diferentes idades para que umas aprendam com as outras. As mais novas observam o comportamento das mais velhas e as mais velhas aprendem a esperar e a respeitar o ritmo das mais novas.

É um tempo de trabalho participado e se eu quiser que trabalhem a pares, irei colocar sempre crianças mais novas com crianças mais velhas. Se formos à rua, é exatamente da mesma forma, portanto, gerir a diversidade etária em sala é exatamente isto: Uma criança mais nova pede ajuda para alguma coisa e o educador pede a uma criança mais velha para auxiliar.

Exemplos:

- V., vai ajudar a M. que precisa de ir escrever no mapa de atividades;
- Olha vai ajudar a L., que chegou agora, a marcar a sua presença no mapa.

5ª Questão: O modelo que utiliza tem algumas preocupações orientadas para a questão da heterogeneidade? (organização do espaço, das rotinas...)

O modelo que eu utilizo claro que tem muitas preocupações a nível desta questão da heterogeneidade, portanto, o MEM pressupõe exatamente que os grupos sejam heterogêneos, que haja crianças de diferentes idades porque acredita que toda a aprendizagem que é feita, é muito mais rica se for acompanhada por crianças de diferentes idades e não com crianças de apenas 4 ou 5 anos de idade.

Em relação ao espaço e às rotinas, temos um bocadinho de tudo na agenda. Temos o tempo de acolhimento, uma reunião em conselho logo de manhã, depois temos espaço para as crianças se inscreverem nas diferentes áreas e aí as crianças mais pequenas vão para determinadas áreas porque assim o entendem e há outras que não, pois vêm os mais velhos a ir para outras áreas e, por imitação, acabam por escolher as mesmas áreas. Ao final do dia, temos o momento das comunicações e este é um momento claro para as crianças mais novas observarem as mais velhas quando estas fazem as suas comunicações.

Quanto à organização do espaço e dos materiais, temos um pouco de tudo em todas as áreas para que todas as crianças possam explorá-las e possam tirar/fazer aprendizagens significativas para cada uma delas, independentemente da sua faixa etária. Os materiais estão sempre lá, pois não deixo de colocar algo mais avançado só porque tenho um grupo com um bocadinho mais de crianças com 3 anos. Simplesmente não posso esperar que uma criança de 3 anos tire o mesmo partido de determinado material que uma criança de 6 anos, mas esse material vai estar lá e estará organizado de maneira a exigir mais das crianças à medida das suas necessidades e interesses.

Muito obrigada pela colaboração!

Ana Rita Vargas

Inquérito por questionário à educadora do contexto de jardim de infância

Educadora cooperante da instituição B

Data: 14/04/2020

Realizado em Word, enviado por E-mail.

Tendo em conta o meu relatório de Investigação, que tem como tema “Aprender na educação de infância: a importância das interações e da cooperação entre crianças em grupos heterogêneos (idades mistas)”, gostaria de colocar algumas questões de forma a ter uma perceção sobre a sua experiência e perspectiva, enquanto educadora, assim como a organização da sua prática face a esta temática. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e colaboração e informo que todas as respostas serão utilizadas como complemento da minha investigação. Será também mantido o anonimato quanto ao contexto e intervenientes.

1ª Questão: Na sua constituição, o seu grupo inclui crianças de diferentes idades. Porquê este tipo de organização?

Um grupo de diferentes idades permite mais facilmente desenvolver relações de reciprocidade e de cooperação.

Vantagens:

- **As situações de conflito são menores**
- **Maior flexibilidade na escolha dos colegas**
- **Grande partilha dos afetos**
- **Mais facilidade na aceitação de valores por todos**

2ª Questão: Na sua intervenção pedagógica, que mais valias encontra nesta constituição? E constrangimentos? Se possível, dê alguns exemplos.

É sempre uma mais-valia a constituição dos grupos de forma heterogenia de idades.

Para o educador, torna-se o planeamento das atividades e adequação de estratégias um pouco mais difícil. Este planeamento terá que suportar para além as individualidades de cada criança, o nível e exigência das propostas terão que ser bastante diferenciadas. Se bem que, o conjunto de adequações pedagógicas é sempre diferenciado, independente do grupo ser ou não heterógeno.

3ª Questão: Que estratégias utiliza de forma a envolver todas as crianças nas suas propostas de trabalho, tendo em conta as suas idades e individualidades?

As comunicações e descobertas diárias são partilhadas em grupo e depois o desenvolvimento dos projetos é que são explorados de diferentes formas.

Terá sempre que haver experiências e propostas de tarefas ou atividades que as crianças mais novas possam colaborar e vice-versa. Também haverá sempre possibilidade dos mais velhos otimizarem as suas competências e curiosidades.

4ª Questão: Como organiza e gere a diversidade etária? Se possível, dê alguns exemplos.

Como exemplo:

Num projeto de investigação os mais crescidos organizam e registam na tabela / quadro dos projetos “O que já sabemos”, “O que queremos saber”, “Como vamos saber”,... Outro grupo fará as ilustrações, os crescidos copiam o código escrito e escrevem o seu nome, os que ainda não escrevem o nome podem identificar com a sua foto, outro grupo vai ao computador fazer investigações.

Crescemos uns com os outros que é o que traduz uma vivência social ou em grupo!

No dia-a-dia haverá sempre atividades diversificadas que cada criança pode colaborar mediante a sua motivação ou capacidade de execução. Cada criança, quando constrói o seu crescimento neste envolvimento escolar (MEM) aprende precocemente a fazer as suas escolhas e, o educador é um mediador e impulsionador, para que cada um faça o maior número de conquistas e experiências, para assim desenvolver todas as competências e áreas do desenvolvimento preconizadas nas OCEPE.

5ª Questão: O modelo que utiliza tem algumas preocupações orientadas para a questão da heterogeneidade? (organização do espaço, das rotinas...)

O espaço e as rotinas são orientados também para que todos possam desenvolver as suas competências. Privilegia-se sempre a autonomia com a organização disponível para que todas as crianças disponham de todos os recursos autonomamente e, claro, com a supervisão dos adultos.

O grupo também é responsável pela organização e gestão da sala. Toda a organização é feita em conjunto com o grupo que vai dispor, organizando e construindo os recursos como agentes de aprendizagem.

Muito obrigada pela colaboração!

Ana Rita Vargas

Apêndice 3 – Exemplo da grelha de análise de conteúdo dos inquéritos por questionário às educadoras de creche e jardim de infância (categoria “Conceção sobre grupos heterogéneos”)

Categorias	Subcategorias	Educadora A	Educadora B
-------------------	----------------------	--------------------	--------------------

Conceção sobre grupos heterogêneos	Maior riqueza e desafio (crianças e adultos)	✓ “É uma organização feita não só em Jardim de Infância como em creche, pois decidimos que era mais rico para todos e muito mais desafiante para os adultos.”	
	Necessidade e prática institucional	✓ “(...) a organização passou a ser feita desta forma pela força das circunstâncias. Deixámos de ter tantas crianças de 3, de 4 e de 5 anos, passando a ter muito mais crianças de 3 anos e um número reduzido de crianças de 5 anos e, portanto, acerca de três ou quatro anos atrás, decidimos fazer estes grupos com crianças de diferentes idades.”	
	Reforço das relações entre pares;	✓ “Um grupo de diferentes idades permite mais facilmente desenvolver relações de reciprocidade e de cooperação.	

Apêndice 4 – Autorização para a captação de fotografias

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA CAPTAÇÃO DE IMAGENS

Olá papás! 😊

Eu sou a Ana Rita Vargas, aluna de 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal e sou a nova estagiária da sala Laranja. O meu sonho é ser educadora de infância e puder, de certa forma, marcar a vida de cada criança que se cruze comigo.

No final desta caminhada, terei de realizar um Dossier Pedagógico no qual deverei colocar as atividades que fui desenvolvendo com os meninos da sala Laranja e, para tal, venho solicitar a vossa autorização para a captação de imagens dos vossos filhos, na realização destas mesmas atividades.

É de reforçar que todas as fotografias tiradas serão única e exclusivamente para fins académicos, acima referidos, preservando e assegurando a privacidade de todas as crianças.

Agradeço a vossa compreensão!

A Educadora,

A Estagiária,

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA CAPTAÇÃO DE IMAGENS

Eu, _____, Encarregado de Educação da criança _____, declaro que autorizo / não autorizo a recolha de imagens para fins académicos da estagiária Ana Rita Vargas.

O Encarregado de Educação,

Data: ____/____/____

Apêndice 5 – Fotografia da Exposição do Projeto “O S. não gosta de cortar as unhas”.

