



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em  
Educação Pré-escolar – O processo de  
aprendizagem em grupos heterogéneos**

**Ana Mendonça Ferreira da Silva**

Orientação: Professora Doutora Assunção Folque

**Mestrado em Educação Pré-escolar**  
Relatório de Estágio

Évora, 2013





“Aquilo que é a zona de desenvolvimento próximo hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1930/1991, p.58).

## Agradecimentos

A realização deste trabalho é como o culminar de mais uma etapa, de um objetivo de vida, de um sonho. Foi um percurso trabalhoso mas muito gratificante e cheio de aprendizagens. Para ter chegado até aqui foi fundamental contar com o apoio, carinho e a amizade de diversas pessoas e instituições, a quem não poderia deixar de agradecer.

Às crianças da sala 2 de creche e às crianças da sala 9 de jardim-de-infância do Colégio Fundação Alentejo, dois grupos fantásticos que me proporcionaram muitos bons momentos, e a certeza daquilo que quero. Sem elas nada disto seria possível.

Um agradecimento também muito especial às educadoras cooperantes de creche e jardim-de-infância, Maria João Pimenta e Ana Arimateia, respetivamente, pelo apoio, esforços, receptividade, disponibilidade, orientação e amizade que me dedicaram. Com elas passei bons momentos neste último ano, soube o que é trabalhar em equipa, aprendi o que um educador deve ser em prol do bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Às auxiliares de ação educativa, à Mafalda, à Xana e à Ana Rita pela forma que me acolheram, pela ajuda que me deram e pela sua amizade.

À professora Doutora Assunção Folque, que orientou e supervisionou a minha prática educativa ao longo deste ano. O meu agradecimento por ter partilhado o seu saber que em muito contribuiu para a evolução da minha prática, pela ajuda e orientação ao longo deste processo de profissionalização.

Ao Colégio Fundação Alentejo, instituição onde desenvolvi a minha prática, pela forma como toda a comunidade educativa me recebeu e acolheu, desde à diretora, à equipa de docentes, aos pais e ao pessoal não docente, o meu obrigado.

À Universidade de Évora pela oportunidade que me deu em estudar cá e pelas aprendizagens que me proporcionou.

À minha irmã, Carolina, por todo o apoio e carinho que me deu ao longo de todo este percurso.

Aos meus pais por todo o apoio incondicional, incentivo, carinho e amor que me deram ao longo de todo o percurso, e principalmente pelo incentivo e a força que me deram para fazer o mestrado noutra universidade, a de Évora. Foi sem dúvida uma experiência muito rica e importante na minha vida.

## Resumo

Este trabalho resulta da pesquisa bibliográfica e da prática de ensino supervisionada (PES) em contexto de creche e jardim-de-infância. Tem como objetivo compreender o processo de aprendizagem em grupos heterogéneos e contribuir para uma reflexão pedagógica sobre a importância que deve ser dada nas constituições dos grupos no ensino pré-escolar.

Os pressupostos teóricos que orientam este trabalho sustentam-se na perspetiva sócio histórica de Vygotsky, nomeadamente no conceito de zona de desenvolvimento próximo – ZDP, que destaca a importância das interações da criança com os outros seres mais competentes, adultos ou crianças.

Como abordagem metodológica, optamos por uma recolha e análise de situações observadas na PES com aplicação de questionários à comunidade educativa. Obtivemos resultados com uma grande predisposição ao trabalho com grupos heterogéneos, por nós e por parte da comunidade educativa que considera esta forma de organização como um benefício para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

**Palavras-chaves:** grupos heterogéneos na educação de infância, zona de desenvolvimento próximo (ZDP), desenvolvimento, aprendizagem.

## **Abstract - Supervised Teaching Practice in Preschool Education - The learning process in heterogeneous groups**

This work is the result of bibliographic research and supervised teaching practice (PES) in context of crèche and pre-school. It has as objective to understand the process of learning in heterogeneous age groups and to contribute for a pedagogical reflection on the importance that must be given in the constitutions of the groups in early childhood education.

The estimated theoreticians who guide this work support themselves in the perspective historical partner of Vygotsky, nominated in the concept of zone of proximal development - ZDP that detaches the importance of the interactions of the child with the other more competent beings, adult or children.

As methodological boarding, we opt to a retraction and analysis of situations observed in the PES with application of questionnaires to the educative community. We got resulted with a great predisposition to the work with heterogeneous age groups, for us and on the part of the educative community that considers this form of organization as one I benefit for the development and learning of the children.

**Keywords:** heterogeneous groups in the education of infancy, zone of proximal development (ZDP), development, learning.

## Índice geral

Agradecimentos .....	iv
Resumo .....	v
Abstract.....	vi
Índice geral .....	vii
Índice de anexos .....	ix
Índice de apêndices.....	x
Índice de quadros.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico .....	9
1. Enquadramento teórico.....	10
1.1 Perspetiva sócio histórica de Vygotsky .....	10
1.2 A interação entre crianças de diferentes idades.....	14
1.2.1 – Estudos sobre a heterogeneidade etária na constituição dos grupos escolares .....	14
1.2.2 Papel do educador como promotor das interações entre crianças de diferentes idades.....	21
1.3 A heterogeneidade etária nas orientações curriculares para a Educação Pré-escolar e nos modelos curriculares para a Educação de Infância. ....	24
Capítulo II - Metodologia.....	29
2. Metodologia.....	30
2.1 Análise das interações entre crianças a partir de observações participantes ....	31
2.1.1 Identificação dos objetivos.....	31
2.1.2 Opções metodológicas e instrumentos de recolha de dados .....	31
Capítulo III - Contextualização do contexto educativo .....	39
3. Contextualização do contexto educativo .....	40
3.1 Caracterização da instituição .....	40
3.2 Conceção da ação educativa.....	49
3.2. 1 Caracterização do grupo de crianças.....	49
3.2.2 Fundamentos da ação educativa.....	64
3.3 Conceção da ação educativa em jardim-de-infância .....	68
3.3. 1 Caracterização do grupo de crianças.....	68
3.3.2 Fundamentos da ação educativa.....	82
Capítulo IV - Intervenção educativa.....	88
4. Intervenção educativa.....	89

---

4.1 Potenciar as interações entre crianças de diferentes idades no dia-a-dia no contexto de creche .....	89
4.1.1 Acolhimento .....	91
4.1.2 Reforço alimentar .....	94
4.1.3 Explorações/propostas/brincar .....	96
4.1.4 Higiene .....	101
4.1.5 Comunicações .....	103
4.1.6 Almoço .....	105
4.1.7 Sesta .....	107
4.2 Potenciar as interações entre crianças de diferentes idades no dia-a-dia no contexto de jardim-de-infância .....	108
4.2.1 Acolhimento .....	111
4.2.2 Reforço alimentar .....	112
4.2.3 Marcação das presenças/Plano do dia .....	116
4.2.4 Explorações/propostas/brincar .....	118
4.2.5 Higiene .....	122
4.2.6 Comunicações .....	124
4.2.7 Almoço .....	125
Capítulo V - Perspetiva dos adultos sobre os grupos heterogéneos .....	128
5. Perspetiva dos adultos sobre os grupos heterogéneos .....	129
5.1 Perspetiva da equipa .....	129
5.2 Perspetiva dos pais .....	131
Considerações finais .....	135
Referências bibliográficas .....	141
Apêndices .....	147
Anexos .....	191



## Índice de anexos

Anexo 1 – Perfil de Desenvolvimento da Criança dos 8 aos 17 meses .....	192
Anexo 2 - Perfil de Desenvolvimento da Criança dos 18 aos 35 meses .....	199

## Índice de apêndices

Apêndice 1 – Descrição das situações observadas entre crianças de diferentes idades em contexto de creche.....	148
Apêndice 2 – Descrição das situações observadas entre crianças de diferentes idades em contexto de jardim-de-infância.....	155
Apêndice 3 – Exemplo de um caderno de formação do contexto de creche .....	160
Apêndice 4 – Exemplo de um caderno de formação do contexto de jardim-de-infância .....	168
Apêndice 5 – Exemplo de uma planificação semanal cooperada – Design do plano do contexto de creche .....	173
Apêndice 6 – Exemplo de uma planificação semanal cooperada – Design do plano do contexto de jardim-de-infância .....	174
Apêndice 7 – Exemplo de uma planificação semanal – Projeção no tempo do contexto de creche .....	176
Apêndice 8 – Exemplo de uma planificação semanal – Projeção no tempo do contexto de jardim-de-infância .....	177
Apêndice 9 – Exemplo de uma planificação diária cooperada do contexto de creche.....	178
Apêndice 10 – Exemplo de uma planificação diária cooperada do contexto de jardim-de-infância .....	184
Apêndice 11 – Questionário aplicado às educadoras e às auxiliares de ação educativa do contexto de creche e de jardim-de-infância com quem desenvolvemos a PES .....	188
Apêndice 12 – Questionário aplicado aos pais das crianças de creche e de jardim-de-infância com quem desenvolvemos a PES .....	199
Apêndice 13 – Questionário aplicado à diretora da instituição onde desenvolvemos a PES .....	190

## Índice de fotografias

Fotografia 1 - Espaço exterior .....	43
Fotografia 2 - Sala polivalente.....	44
Fotografia 3 - Refeitório .....	45
Fotografia 4 - Momento de escrita da Ma. (3:00).....	60
Fotografia 5 - Área do faz-de-conta (quarto) .....	63
Fotografia 6 - Desenho C. O. (4:7) .....	76
Fotografia 7 - Desenho Pe. (3:4) .....	76
Fotografia 8 - Objetos criados pelas crianças para enriquecerem as suas brincadeiras em torno do castelo.....	77
Fotografia 9 - 1ºcastelo construído .....	78
Fotografia 10 - 2ºcastelo construído .....	78
Fotografia 11 - Momento de escrita do G. (4:7) .....	80
Fotografia 12 - Jornal mensal .....	86
Fotografia 13 - Jornal mensal .....	86
Fotografia 14 - Produções das crianças afixadas nas paredes da sala de jardim-de-infância.....	87
Fotografia 15 - Produções das crianças afixadas nas paredes da sala de jardim-de-infância .....	87
Fotografia 16 -Mapa de tarefas .....	114

## Índice de quadros

Quadro 1 – Momentos da rotina diária em que foram observadas as situações registadas no contexto de creche .....	90
Quadro 2 – Momentos da rotina diária em que foram observadas as situações registadas no contexto de jardim-de-infância .....	110

## Introdução

Em 1973, a educação pré-escolar passou a fazer parte integrante do sistema educativo português. Desde então a reforma do sistema educativo tem vindo a sofrer alterações: em 1978 criaram-se os primeiros jardim-de-infância do Ministério da Educação; em 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo; em 1995, o Ministério da Educação expandiu a rede de estabelecimento de educação pré-escolar, de modo a assegurar as mesmas condições de acesso para todas as crianças; em 1996 criou um Programa para acompanhar a expansão da rede de estabelecimentos; o ano de 1997 é considerado por Dionísio e Pereira (2006), como “o momento chave na educação pré-escolar portuguesa” (p.598). Nesse ano foi publicada a Lei-Quadro da Educação pré-escolar, que considerou a educação pré-escolar “como a primeira etapa no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2006, p. 15), e ainda as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE]; em 2001, surge o decreto-lei nº 241/2001 - perfil de desempenho para os educadores de infância e professores do primeiro ciclo do ensino básico.

Estes foram os principais momentos que permitiram que hoje fosse possível a educação pré-escolar enquanto parte integrante do sistema educativo português. Desde então, têm sido criadas condições para que este nível de ensino promova uma educação de qualidade para todas as crianças.

A educação de infância deve ser um tempo e um espaço de aproveitamento e dinamização dessa competência [criança com mais resistência e potencialidades do que a prática quotidiana da educação nas famílias] e a investigação mostra que a educação de infância só tem consequências no presente e no futuro das crianças, se for um serviço educacional de qualidade (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p.57).

Apesar de existirem para a valência de jardim-de-infância documentos orientadores para a prática educativa dos educadores de infância, para a valência de creche ainda não existe nenhum documento normativo para a prática educativa dos educadores de infância no que se refere a crianças dos 0 aos 3 anos.

Contudo, foram criados alguns documentos relativos a este valência como o Decreto Lei nº350/81 de 23 de dezembro, o Decreto Regulador nº69/83 de 16 de julho, o Decreto-lei nº30/89 e o Guião Técnico da Direção Geral da Ação Social, de dezembro de 1996 que definem as condições de implantação, localização, instalação e funcionamento da creche; o Decreto-lei nº30/89 e o Despacho Normativo 99/89 que definem as características das instituições bem como as condições do ratio educador-criança; e o Modelo de Avaliação da Qualidade-Creche, criado em 2003 pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social, pela Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, pela União das Misericórdias Portuguesas e pela União das Mutualidades Portuguesas (Estrela, 2008). Apesar da produção de todos estes normativos, a creche ainda não se encontra integrada no sistema educativo português.

A visão da escola que visa ensinar a todos como se fossem um só, datada do século XVIII, deixou uma marca em todo o sistema educativo que procura tornar homogêneo o processo de ensino a muitas crianças em simultâneo.

Contudo, os profissionais de educação têm procurado encontrar as linhas pedagógicas que melhor definem aquilo que acreditam e defendem em prol de uma educação de qualidade. E a educação, principalmente os aspetos relacionados com a infância, nas últimas décadas tem sofrido alterações, em busca desse ensino de qualidade, onde a ideia da criança como participante ativo no seu processo de aprendizagem substituiu a ideia do adultocêntrico, onde a voz do adulto era a referência desse processo, sendo a criança impossibilitada de participar nesse processo (Scott citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Como nos refere Cruz (2008) este conceito de dar voz ativa à criança, já não é novo. Desde os finais do séc. XIX e início do séc. XX que alguns pedagogos, como Dewey, o defendem. Também em 1989 a Convenção dos Direitos das Crianças apresentou-nos o direito que a criança tem de ser escutada, de participar e tomar decisões sobre a vida:

Artigo 12.º - [...] garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

Artigo 13.º - A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 17).

Por esse motivo o educador tem o dever de perceber, estar atento e sentir aquilo que as crianças lhe transmitem, tendo também o dever de dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, de compreender a criança como um ser único, com características individuais. Começa assim a surgir um novo conceito na educação – a diferenciação pedagógica, permitindo assim que cada criança aprenda ao seu ritmo.

E isso é a base de novas aprendizagens, “a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permitir que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (Ministério da Educação, 1997, p.17).

Este conceito de aprendizagem cooperada evidenciado pelas OCEPE remete-nos para a composição dos grupos de crianças heterogéneas em termos etários, defendido por alguns autores como Vygotsky (1930/1991) através da perspetiva sócio histórica onde nos apresenta o conceito de zona de desenvolvimento próximo [ZDP] ou como Katz (1995; 1998) que nos apresenta as vantagens destes grupos, ou ainda como Niza (1998), Bhering, Barbosa e Dias (2002), Dias e Bhering (2004; 2005), por exemplo.

As OCEPE (Ministério da Educação, 1997) tal como o nome indica são uma orientação para os educadores de infância e não um currículo para ser seguido rigidamente. Não tomam nenhuma posição quanto à composição dos grupos, no entanto, apresentam as vantagens que esta forma de organização dos grupos poderá ter nas crianças e no educador.

A primeira referência sobre salas com grupos heterogéneos (mixed-age classrooms) que encontramos na literatura remete-nos para 1959, no sistema educacional britânico, através da publicação de Goodlad e Anderson – The Nongrade Elementary School.

Um dos principais motivos deste modelo consiste no educador não se focar apenas na criança enquanto grupo, mas também na criança enquanto ser individual, com especificidades e necessidades próprias.

Tal como hoje, nessas salas, as crianças mais velhas ajudavam/ensinavam as crianças mais novas. Essas salas funcionavam como uma família, como um trabalho em equipa de cooperação e competição, onde se observou uma flexibilidade na progressão da aprendizagem (McClellan & Kinsey citam Leight & Rinehart, 1999).

Através dos resultados apresentados por Goodlad e Anderson, em 1960 e 1970 verificou-se que este tipo de organização dos grupos se baseia nas diferenças entre as crianças, contribuindo assim para a obtenção de melhores resultados ao nível do desenvolvimento intelectual e social, linha seguida pelo movimento educação aberta (open Education movement), o qual modelou diversas escolas pré-escolares britânicas. No entanto, pais e membros da administração escolar não aceitaram a introdução de grupos heterogéneos no sistema educativo.

Para além disso, as primeiras tentativas de implementação deste modelo não correram como esperado, uma vez que apesar da organização do grupo se ter alterado (homogéneo – heterogéneo), o currículo era inadequado, uma vez que os princípios se baseavam ainda na organização dos grupos homogéneos, ou seja, viam a criança como um grupo (McClellan & Kinsey, 1999).

Em 1995 é-nos apresentado por Nye et al. a primeira definição de grupos heterogéneos:

A prática de agrupar as crianças de mais de um ano de idade e nível (geralmente três níveis etários) em conjunto, tem o objetivo de maximizar as práticas de ensino que envolvam interação, que envolvam aprendizagem experiencial, que envolvam flexibilidade do pequeno grupo e aumentam a participação entre as crianças que vivenciam uma contínua progressão da aprendizagem (cognitiva e social) de acordo com a sua taxa individual de aquisição de conhecimentos e habilidade dentro de um ambiente que evita situações artificiais (McClellan & Kinsey, 1999, p. 3).

A partir de então, esta temática começou a espalhar-se por todo o mundo, vários autores baseados em diversas conceções teóricas e através de vários estudos começaram

a encontrar diversos benefícios relativamente à composição dos grupos heterogéneos em termos etários.

No entanto, em Portugal ainda existem poucas investigações sobre a temática da heterogeneidade nos grupos do pré-escolar. Os primeiros registos apresentados em Portugal que evidenciam esta temática são as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) e o Movimento da Escola Moderna [MEM] criado em 1965 e que por volta dos anos 80 “reorientou [...] o seu trabalho de formação cooperada e o respetivo modelo pedagógico de intervenção escolar para uma perspetiva cultural e comunicativa decorrente dos trabalhos de Vygotsky e de Bruner, entre outros” (Movimento da Escola Moderna, 2013, para. 2).

A temática da aprendizagem em grupos heterogéneos no pré-escolar, relaciona-se com a forma como na nossa sociedade, nas nossas famílias, as crianças brincam, interagem e aprendem em casa, com seres mais experientes que elas – pais e irmãos, tal como se sucede nas salas de grupos heterogéneos onde as crianças brincam, interagem e aprendem com os seres mais experientes – adultos e crianças. No seu conceito básico a família é um grupo heterogéneo de aprendizagem, onde indivíduos de diferentes idades interagem e se desenvolvem.

No entanto, neste momento em que a Europa e o Mundo vivem uma crise económica e social, onde a taxa de natalidade tem vindo a diminuir drasticamente, onde os pais têm menos filhos – 1 a 2 filhos, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2011), as crianças passam a ter menos contacto com crianças de diferentes idades. A diminuição desta experiência de contacto frequente com crianças de diversas idades que era oferecida na família ou na comunidade, leva a que nos interroguemos sobre a forma como organizamos os grupos nas instituições para a infância dos nossos dias. Cabe a nós educadores promover nas escolas, nas nossas salas, situações entre crianças de diferentes idades, fomentando a dinâmica dos grupos em grupos heterogéneos.

Existindo em Portugal poucos estudos nesta área, pensamos que este trabalho poderá ser um contributo para uma reflexão académica e científica sobre os benefícios de uma constituição de grupos heterogéneos na educação pré-escolar.

O interesse pela temática da composição dos grupos de crianças heterogéneas em termos etários, desde há muito tempo que se tem manifestado. Este surgiu da incerteza de como seria possível gerir a diferença dentro de uma sala, acabando por perceber que

se trata de um desafio, mas de um desafio que apresenta vantagens para os vários intervenientes do processo educativo da criança, pois como nos refere Folque (1999, p.7) “a diversidade é vista como enriquecedora do meio social da sala de aula”.

Com este trabalho de investigação-ação desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância), pretendemos contribuir pelo menos para uma análise mais objetiva da prática educativa em grupos heterogéneos. Através dele esperamos que os profissionais de educação o utilizem como instrumento de reflexão sobre a sua prática pedagógica, com o sentido de se tornarem inovadores. Através dele procuramos também, encontrar argumentos que sustentem uma prática que explore os benefícios das interações entre crianças de diferentes idades e, ao mesmo tempo que analise as condicionantes organizativas que o tornam possível com crianças de idades compreendidas entre os 1 e os 6 anos.

Este trabalho que a seguir apresentamos, encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo faremos o enquadramento teórico, onde apresentamos as perspetivas e contribuições de alguns autores e estudos que se debruçam sobre a temática – grupos heterogéneos/heterogeneidade. Organizamos este capítulo em três pontos, no primeiro iremos apresentar a perspetiva sócio histórica de Vygotsky, perspetiva essa que fundamenta a importância das interações entre crianças de diferentes idades através do conceito-chave de zona de desenvolvimento próximo [ZDP], bem como a questão do desenvolvimento humano. Ainda neste ponto faremos referência aos processos de aprendizagem que o autor refere que podem potenciar a aprendizagem das crianças. No segundo ponto, apresentamos a visão de outros autores e outros estudos sobre a questão das interações entre crianças de diferentes idades, bem como as suas vantagens e desvantagens, com o intuito de compreendermos a importância dos grupos heterogéneos no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Apresentamos ainda neste ponto a importância e o papel do educador enquanto promotor e mediador das interações entre crianças de diferentes idades. No terceiro ponto, apresentamos os modelos curriculares que fundamentam a composição dos grupos de crianças heterogéneas em termos etários como uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a perspetiva das OCEPE (Ministério da Educação, 1997) relativamente a esta temática.

O segundo capítulo diz respeito à metodologia, onde apresentamos os objetivos do trabalho, os processos e instrumentos metodológicos utilizados dentro do paradigma de



investigação-ação para caracterizar o grupo e o contexto, para conhecer os processos de aprendizagem entre crianças de diferentes idades e para conhecer o ponto de vista dos pais, das educadoras, das auxiliares de ação educativa e da diretora no que diz respeito à aprendizagem das crianças em grupos heterogéneos.

No terceiro capítulo apresentamos o contexto educativo no qual desenvolvemos a nossa PES, incluindo a caracterização da instituição, referindo a sua localização, a sua estrutura, bem como os princípios e os aspetos fundamentais presentes no seu Projeto Educativo que servem como fio condutor na dinâmica institucional da instituição. Ainda neste capítulo apresentamos os contextos de creche e jardim-de-infância onde decorreu a PES, que incluímos a caracterização dos grupos das duas valências sendo evidenciados alguns dados quantitativos relativos ao grupo como o número de crianças, o número de crianças por género e o número de crianças por idade. Os interesses e as necessidades das crianças identificados na PES, as experiências e competências das crianças nas diferentes áreas curriculares são aspetos que nos irão permitir conhecer o grupo, e por isso serão referenciados também neste capítulo. Ainda neste capítulo no ponto, Fundamentos da Ação Educativa, apresentamos os princípios pelos quais regemos a nossa ação educativa. Em cada um dos aspetos abordados neste capítulo efetuaremos uma análise de correspondência aos grupos heterogéneos.

No quarto capítulo iremos descrever e analisar a nossa intervenção realizada ao longo da PES nos dois contextos educativos ao nível dos grupos heterogéneos, refletindo à luz das referências teóricas. Esta intervenção é sustentada pelas planificações diárias e semanais, bem como pelo caderno de formação (relatório de observação participante), como forma de explicitar o trabalho que foi desenvolvido em torno desta temática; ou seja, neste capítulo apresentamos de que forma ao longo da PES potenciamos as aprendizagens das crianças em grupos heterogéneos, através da apresentação da análise e discussão dos dados obtidos, bem como a sistematização dos resultados.

No último capítulo, e de modo a procurarmos uma compreensão mais ampla dos sentidos atribuídos a este tipo de trabalho pelos vários intervenientes no processo educativo, apresentamos a perspetiva dos adultos sobre os grupos heterogéneos, com base nos resultados obtidos nos questionários respondidos pelos pais, pela diretora e ainda pelas auxiliares de ação educativa e pelas educadoras com quem desenvolvemos a PES quer do contexto de creche, quer do contexto de jardim-de-infância.



Fará ainda parte deste documento, as considerações finais, onde apresentamos as conclusões, aprendizagens e conhecimentos que adquirimos com a elaboração deste trabalho e da investigação realizada em torno dele, bem como as contribuições que este trabalho teve na nossa vida pessoal e profissional; as referências bibliográficas utilizadas, os apêndices e os anexos.



# Capítulo I

# Enquadramento

# teórico

## 1. Enquadramento teórico

Foram vários os autores que deram o seu contributo no sentido de compreendermos melhor o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, como por exemplo, Bronfenbrenner através do Modelo de Ecologia do Desenvolvimento Humano, Piaget através da Psicologia Genética ou Vygotsky através da Perspetiva sócio histórica. Estes autores reconhecem a criança como um ser ativo na construção do seu próprio desenvolvimento, que se desenvolve e aprende através da interação com o meio. Consideram as interações com o meio um aspeto fulcral para o desenvolvimento humano (Barros, 2003).

No entanto, enquanto Piaget centra a sua atenção nos estágios de desenvolvimento universais para todas as crianças, enfatizando a interação entre crianças de idades iguais e a interação com os objetos, Vygotsky destaca a dimensão social, considerando-a fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, isto é a importância das influências socio culturais no desenvolvimento cognitivo. Já Bronfenbrenner defende a interação de influências do maior número de ambientes e contactos com pessoas diferentes, dando especial importância às relações de proximidade.

Ao contrário de Piaget e Bronfenbrenner, Vygotsky dá ênfase à interação das crianças com seres mais competentes, podendo ser crianças mais velhas ou adultos, o importante é que seja um ser mais experiente para que possa atuar na “zona de desenvolvimento próximo”. Vygotsky defende também que a interação com seres mais experientes promove novas aprendizagens e o desenvolvimento das crianças (Barros, 2003; Sanches, 2005). Pelo que consideramos a teoria de Vygotsky aquela que poderá fundamentar de forma mais consistente o nosso trabalho – Processo de aprendizagem em grupos heterogéneos.

### 1.1 Perspetiva sócio histórica de Vygotsky

A perspetiva sócio histórica defendida pelo psicólogo Lev Vygotsky tem como principal objetivo “caracterizar os aspetos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 1930/1991, p. 17).

Como nos referem Melo & Veiga (no prelo) a teoria de Vygotsky destaca a “relação dialética entre os processos individuais e sociais e encara as diferentes funções psicológicas como parte de um sistema dinâmico”(p. 232), onde o desenvolvimento ocorre de forma partilhada e interativa entre o sujeito e o contexto social. Alguns autores, como Vala (2002) e Bhering, Barbosa e Dias (2002), por exemplo, referem que tendo em conta esta perspetiva, o desenvolvimento humano não ocorre somente através de processos de maturação biológicos, mas também através da interação do sujeito com o meio, evoluindo assim do plano social para o individual.

Primeiro o desenvolvimento ocorre entre pessoas (plano social), onde a criança através da interação com um sujeito mais experiente constrói o seu conhecimento, adquire competências, socializa e efetua uma partilha de saberes; e só mais tarde, gradualmente, o desenvolvimento ocorre no interior da criança, onde essas competências e esses conhecimentos vão sendo interiorizados por ela (Seifert, 2010; Mason & Sinha, 2010; Vala, 2002; Bhering, Barbosa & Dias, 2002; Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010).

A perspetiva sócio histórica de Vygotsky tem como ponto de partida as funções psicológicas dos indivíduos que se encontram classificadas como elementares e superiores e que se relacionam com as duas linhas de desenvolvimento humano apresentadas por Vygotsky através desta teoria, respetivamente: a biológica ou natural e a cultural. A primeira está relacionada com os processos de crescimento característicos da espécie humana e com o amadurecimento da criança; a segunda tem origem social, e resulta da interação desta linha com a primeira, isto é, resulta da interação dos processos biológicos com os processos culturais que têm estado em constante evolução no decorrer da história da humanidade (Melo & Veiga, no prelo; Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010; Mason & Sinha, 2010; Lucci, 2006).

Vygotsky defende portanto que os processos psicológicos superiores e/ou a linha de desenvolvimento cultural tem origem na vida social do sujeito através da dupla formação das funções psicológicas: do plano social (interpsicológico) para o plano individual (intrapicológico) (Vala, 2002; Melo & Veiga, no prelo). Defende também, que para que esses processos interativos ocorram é fundamental a utilização da linguagem. Segundo Vygotsky citado por Dias e Bhering (2004) tudo isso é possível através da linguagem, considerada um instrumento psicológico fundamental para que o desenvolvimento humano ocorra nestes dois planos.

Ainda através desta teoria e baseando-se no pensamento de que a criança para se desenvolver é fundamental que interaja e se relacione com pessoas mais experientes – adultos e/ou crianças, Vygotsky criou o conceito de desenvolvimento próximo conhecido como ZDP:

Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1930/1991, p. 58).

Através do conceito de ZDP, Vygotsky apresenta-nos dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real, que se refere ao desenvolvimento que já foi conseguido, em que a criança consegue resolver os problemas de forma autónoma e o desenvolvimento potencial, que se refere ao desenvolvimento em que a criança não é capaz de resolver os problemas de forma autónoma, necessitando da colaboração/ajuda/apoio do outro, um ser mais competente, podendo ser o adulto ou uma criança mais experiente, sendo a ZDP a distância entre esses dois níveis de desenvolvimento humano (Vygotsky, 1930/1991; Werle & Ahmad, 2011; Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010; Mason & Sinha, 2010).

Vygotsky (1930/1991) explica-nos ainda que

a aprendizagem desperta vários processos de desenvolvimento internos que são capazes de funcionar somente quando a criança interage com pessoas no seu meio ambiente e em colaboração com os pares. Quando estes processos são interiorizados, tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (p.60).

Por isso, a aprendizagem ocorre justamente na zona de desenvolvimento próximo. Em termos educativos, a conceção de Vygotsky realça a importância dos processos de interação nas salas de aula/atividades como forma de promover a zona de desenvolvimento próximo, acabando por apresentar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem como: a tutoria entre pares, a imitação, a colaboração e aprendizagem

entre pares, por exemplo (Cubero & Luque, John-Steiner & Mahn e Vygotsky citados por Melo & Veiga, no prelo; Dias & Bhering, 2005).

Vygotsky defende que a interação da criança com um ser mais competente potencia a aprendizagem da criança. Essa aprendizagem pode ser adquirida através de diversos processos de aprendizagem, como por exemplo a tutoria entre pares. Baseando-se na teoria de Vygotsky, mais concretamente através do conceito de ZDP, Tudge citado por Bhering, Barbosa e Dias (2002) “aborda a colaboração entre pares”, onde refere que um dos processos de aprendizagem observados nas salas de aula/atividade, eram as tutorias entre pares – “as crianças tornam-se tutoras da aprendizagem dos seus pares, principalmente quando para determinadas tarefas ocorre pouca ou nenhuma orientação do adulto” (p.79).

Através do conceito de ZDP Vygotsky (1930/1991) apresenta-nos outro processo de aprendizagem que potencia a aprendizagem das crianças, a imitação. “A imitação [...] faz desabrochar as qualidades especificamente humanas da mente e conduzem a criança a novos níveis de desenvolvimento” (Vygotsky citado por Mason & Sinha, 2010, pp. 324-325). Para Vygotsky, primeiro a criança adquire competências e conhecimentos através da interação com um adulto ou com uma criança mais velha, e só mais tarde, toda essa aprendizagem vai sendo interiorizada pela criança. Como nos refere Seifert (2010, p. 37) “essa transferência dá-se através de uma combinação entre a observação, imitação e assimilação interna do conhecimento e das competências”, com a ajuda de seres mais competentes.

Vygotsky (1930/1991) refere-nos ainda que as crianças através da imitação “são capazes de fazer muito mais coisas” (p.59), são capazes de imitar várias ações que poderão ir para além dos limites das próprias capacidades, e isso só é possível através da colaboração de seres mais competentes ou ainda através de uma atividade coletiva. Por isso, a imitação não deve ser compreendida como um “processo mecânico, de pura repetição ou cópia, mas como uma oportunidade de reconstrução interna daquilo que é observado externamente” (Oliveira cita Rego, 2010, p.34). A linguagem é um exemplo disso mesmo, onde a criança começa a utilizar as palavras antes de as compreender, apenas porque estas são utilizadas pelos adultos ou pelos pares com quem interage e com quem participa em atividades significantes.

A questão da mediação da aprendizagem por pares mais competentes tem sido um dos processos de aprendizagem mais discutidos e abordados por Vygotsky. Fino (2001)

refere que este aspeto defendido por Vygotsky acaba por ser uma mais valia nos dias de hoje, onde os grupos de crianças são cada vez maiores, existindo assim uma maior diversidade em cada sala de atividades, o que dificulta a disponibilidade do educador para responder às necessidades de cada criança. Deste modo, o facto dos grupos serem constituídos por crianças de diferentes idades, acaba por contribuir para que as crianças se ajudem umas às outras nas diversas tarefas, e ainda que se ensinem uns aos outros.

## **1.2 A interação entre crianças de diferentes idades**

Baseando-se na conceção de Vygotsky, Dias e Bhering (2005) referem-nos a interação como um processo interpessoal que poderá ser constituído entre o adulto e a criança e/ou entre crianças, onde o ensinar e o aprender se constroem socio-historicamente. Deste modo, a educação é considerada como “uma atividade compartilhada de significados entre companheiros mais e menos experientes” (Dias & Bhering, 2005, p. 27).

Assim, este ponto irá basear-se nesta perspetiva de educação onde serão apresentados os contributos de alguns autores e estudos que se debruçam sobre a temática da heterogeneidade etária nos grupos escolares, bem como a contribuição da interação entre crianças de diferentes idades na educação, referindo o papel do educador enquanto promotor das interações entre crianças de diferentes idades e a perspetiva dos modelos curriculares e das OCEPE (Ministério da Educação, 1997) relativamente a esta temática.

### **1.2.1 – Estudos sobre a heterogeneidade etária na constituição dos grupos escolares**

A composição dos grupos de crianças heterogéneas em termos etários tem sido uma temática muito discutida, analisada e estudada no mundo, nos últimos anos. Muitos são os autores que tecem considerações e procuram compreender melhor as contribuições ou não que esta organização social poderá ter na educação. No entanto, de uma maneira ou de outra, esses autores e esses estudos têm fundamentado as suas pesquisas na conceção de Vygotsky, mais especificamente no conceito de ZDP, o qual defende que a criança para se desenvolver necessita de interagir e relacionar-se com seres mais competentes, para que mais tarde possa fazê-lo de forma autónoma. Esta



conceção difere da conceção piagetiana que defende que a “criança [...] inicia a vida sozinha e vai-se tornando gradualmente mais social e menos egocêntrica na sua perspetiva” (Seifert, 2011, p.37).

Para Piaget a criança é um ser ativo na construção do seu conhecimento e o conhecimento que a criança vai construindo baseia-se nas suas ações, não emerge dos materiais, dos objetos ou das pessoas, mas sim da interação da criança (exploração, manipulação, descoberta) com eles, denominada aprendizagem ativa, em que a criança “possuidora de uma imensa curiosidade e vontade de descobrir, por experiência própria, como as coisas são e como funcionam” (Barros, 2003, p.39).

Piaget defende que o desenvolvimento determina a aprendizagem, como tal não dá tanta importância ao meio e à cultura. Ele salienta a interação entre crianças do mesmo estágio (características específicas de determinada idade independente da experiência da criança) e ao conflito cognitivo que provocava na criança a desequilíbrio e a acomodação. Por outro lado, Vygotsky defende que a educação determina o desenvolvimento como já foi referido.

Prado (2006) é uma das autoras que defende a composição dos grupos heterogéneos em termos etários referindo a riqueza das interações entre crianças de diferentes idades, baseada na teoria de Vygotsky. Tal como Vygotsky, Prado (2006) defende que as teorias que apresentam fases do desenvolvimento, baseadas em idades fixas da criança, como a teoria de Piaget, criam falsos grupos relacionados com o desenvolvimento infantil. Prado cita Ferreira (2006) para explicar o seu ponto de vista:

Dado que a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimento biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências, o facto de se ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social (p.147).

Werle e Bellochio (2012) apresentam um estudo que tem como objetivo investigar as interações e brincadeiras entre crianças de diferentes idades no âmbito da música. Através desse estudo as autoras revelam que os grupos heterogéneos são grupos que

fomentam a diversidade, nos quais as crianças (as mais velhas e as mais novas) aprendem umas com as outras, independentemente da sua faixa etária.

Também Alves (s.d.) defende o mesmo ponto de vista referindo que a criança não se desenvolve sem interagir com os outros, que é através da interação com adultos e/ou crianças mais experientes, que a criança irá interiorizar “as formas culturalmente estabelecidas [...] portanto, o desenvolvimento humano ocorre através de trocas, influenciando um sobre o outro” (para. 12), e não apenas da experiência individual da criança, como defende Piaget.

Bhering, Barbosa e Dias (2002) referem ainda que a construção dos conhecimentos e das competências da criança depende não só da interação adulto-criança, que aumenta essas capacidades da criança, mas também da interação criança-criança (de diferentes idades). Essa interação, como referem as autoras, oferece à criança muitas experiências de aprendizagem, uma vez que são realizadas “trocas de pontos de vista que geram conflitos de ordem sociocognitiva durante a execução de tarefas predeterminadas pelos adultos ou até mesmo em atividades espontâneas que surgem da própria organização infantil” (p.79).

Tudge citado por Bhering, Barbosa e Dias (2002) através dos seus estudos observou que as crianças acabavam por se tornar tutoras da aprendizagem dos seus pares, principalmente quando em algumas dessas propostas a orientação do adulto era pouca ou nenhuma. Por isso, ele defende que para que ocorra desenvolvimento é fundamental que o adulto atue na zona de desenvolvimento próximo.

Seifert (2010) refere inclusive que as crianças precisam de um ser mais competente do que eles para poderem criar ZDP à medida que vão aprendendo e se desenvolvendo. Ainda baseando-se no conceito de ZDP, Santos, Moreira e Vasconcellos (2010) referem que as interações que a criança estabelece com os seres mais experientes para além de promover a criação da ZDP, permite também que a criança entenda o mundo de forma simbólica, tal como os seres mais experientes o representaram.

Verba e Isambert (1995) realizaram um estudo onde concluíram que as interações entre crianças de diferentes idades poderiam ser benéficas para as crianças mais novas, onde constataram que os processos através dos quais as crianças mais velhas ajudavam as mais novas são: a colaboração entre pares, tutoria entre pares e imitação.

Uma das formas que alguns educadores de infância encontraram para trabalhar com grupos heterogéneos foi distribuir as crianças em grupos de capacidades, o que acaba por ser uma medida pouca fidedigna, uma vez que é difícil obter uma medida exata e real das capacidades das crianças. Esta forma de organização acabava também por ser uma contradição, pois apesar de os grupos serem constituídos por crianças de diferentes idades, os educadores não “aproveitavam” as potencialidades dessa forma de organização dos grupos acabando por organizá-los em grupos homogéneos nos momentos em pequenos grupos (Katz & Chard, 2009; Katz, 1995).

Katz e Chard (2009) referem-nos ainda que quanto mais novas forem as crianças maior será a probabilidade de serem classificadas erradamente como “bons” ou “fracos”. As mesmas autoras apontam ainda outra desvantagem desta forma de agrupar crianças com diferentes idades referindo que através disso as crianças consideradas mais “fracas” acabam por se “retardarem umas às outras [...] Quando as crianças mais lentas estão todas no mesmo grupo, a tendência é para se distraírem, sonharem acordadas ou interagirem de formas improdutivas” (p.78).

Com o evoluir dos tempos, a prática educativa da composição dos grupos heterogéneos começou a dissipar-se. No entanto, continuou-se a procurar e a evidenciar os seus benefícios, constatando que estes grupos apresentam inúmeras vantagens no desenvolvimento da competência social e intelectual quer das crianças mais novas quer dos seres mais competentes que as ajudam e que as ensinam (Katz & Chard que citam Lougee e Graziano, 2009; Katz, 1995; Katz, 1998; Johansson & Lindahl, 2008).

Katz (1995; 1998) refere-nos que os grupos heterogéneos apresentam benefícios de vários sentidos, isto é nestes grupos segundo a autora tanto as crianças mais velhas como as crianças mais novas retiram benefícios cognitivos e benefícios sociais, aqui entendido da forma como interagem entre eles no grupo, como aceitam as regras e as rotinas do grupo até à forma como se colocam hierarquicamente no grupo. Do ponto de vista social as crianças mais velhas beneficiam nestes grupos pois, aprendem os conceitos e o sentido da palavra interagida, aprendem a ensinar, ensinam e partilham conhecimentos. Transmitem modelos de conhecimento social positivos para a nova geração, permitindo assim que mais tarde essa nova geração imite/replique essa aprendizagem e esse processo. A autora refere inclusive, que em alguns casos os mais velhos têm dificuldade em seguir as regras, no entanto, acabam por encorajar as crianças mais novas a observar e a seguir as regras do grupo.

É também feita referência ao facto dos grupos heterogéneos serem uma oportunidade para as crianças mais tímidas, no sentido em que lhes permite alterarem alguns dos seus comportamentos e atitudes sociais quando interagem com as crianças mais novas, uma vez que se sentem mais à vontade com elas, utilizam-nas inclusive como seus amigos confidentes.

Ainda do ponto social, segundo Katz (1995; 1998) os benefícios para as crianças mais novas, revelam-se quando estas ao serem ajudadas, apoiadas e encorajadas pelas crianças mais velhas, vêem-nas como um modelo, e podem aprender através desse modelo. Esta interajuda é muito importante para o desenvolvimento da competência da vida, pois há medida que vão crescendo as crianças têm oportunidade de colocar em prática aquilo que aprenderam com as crianças mais velhas. A autora apresenta-nos um exemplo, referindo que se a criança mais nova observa a criança mais velha a abotoar um botão, ela irá conseguir também abotoá-lo.

A autora refere ainda que nestes grupos, já é expectável que as crianças mais novas contem com as crianças mais velhas para as ajudar, e que as crianças mais velhas vejam as crianças mais novas como alguém que necessita da sua ajuda. Estas conceções das crianças, acabam por fomentar um ambiente de cooperação que traz vantagens para as crianças e para os educadores (Katz, 1995;1998).

Outro benefício que a autora vê nos grupos heterogéneos é o facto de estes grupos serem constituídos por um maior intervalo de idades no grupo, o que permite que os comportamentos e atitudes sejam mais tolerados no grupo, ou seja, nos grupos heterogéneos “é aceitável que uma criança esteja mais adiantada em matemática que as crianças da sua idade, por exemplo, mas mais atrasada na leitura ou nas competências sociais, ou vice-versa” (Katz, 1995, p.1).

Os benefícios para as crianças enunciados por Katz, incluem também benefícios cognitivos. Referindo-se a alguns estudos, a autora realça que as crianças entre os 3 e os 4 anos de idade modificam a sua atitude dependendo da idade das pessoas com quem interagem (Katz,1995; 1998). Por exemplo, “mudam a sua linguagem ou as suas expressões verbais para criarem uma comunicação mais favorável” (Katz, 1998, p. 47).

Katz (1998) refere-nos que os grupos heterogéneos são uma forma de aprender a cuidar (opportunity to nurture), onde as crianças têm a oportunidade de criar e fortalecer os seus instintos de cuidar. O cuidar implica uma competência cognitiva de se colocar no lugar do outro e de reconhecer as suas características e necessidades o que contradiz

por exemplo o egocentrismo referido por Piaget em relação às crianças em idade pré-escolar.

Quando se pede a uma criança de cinco anos para ser compreensiva em relação aos primeiros esforços frustrados de uma de quatro anos de vestir o seu próprio casaco, ou se pede a uma criança de seis anos para valorizar os primeiros esforços de outra de cinco anos para conseguir ler, ambas estão a ser iniciadas numa educação para a parentalidade” (p.1).

A autora refere-nos ainda que as crianças mais novas que são encorajadas e cuidadas pelas crianças mais velhas, mais tarde elas irão imitá-las, quando forem elas as crianças mais velhas.

Katz (1995) apresenta-nos os resultados de estudos que foram realizados para comparar os grupos homogéneos com os grupos heterogéneos. Através desses estudos observaram que enquanto no grupo heterogéneo as crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas, no grupo homogéneo, as crianças tentavam dominar os seus pares. Ainda através desses estudos chegaram à conclusão que nos grupos heterogéneos as decisões são tomadas em conjunto com as crianças, passando por um processo de discussão, já no grupo homogéneo, perante a mesma situação, foram observados casos de bullying.

O problema dos grupos heterogéneos que a autora menciona é o facto de algumas crianças assumirem o papel de educadores, havendo por isso, a possibilidade de serem dadas informações e ensinamentos errados. Por isso, é que os educadores devem estar atentos às diversas interações entre crianças de diferentes idades que ocorrem nas suas salas, de forma a poderem corrigir e alterar essas situações.

Há ainda autores que defendem que a potencialidade das interações entre crianças de diferentes idades vai mais além do que Vygotsky previu, referindo que o progresso se verifica em ambas as crianças – na criança mais velha e na criança mais nova. Às crianças mais velhas, as interações entre crianças de diferentes idades permitem que estas reforcem o seu conhecimento e as suas competências e as suas competências ao ensinarem as crianças mais novas, e às crianças mais novas, permitem que estas aprendam, observem e adquiram as competências e os conhecimentos das crianças mais

velhas (Sanches cita César, 2005; Tudge citado por Katz & Chard, 2009; Werle & Ahmad, 2011; Coladetti cita Rooparine & Johnson, 2006; Verba & Isambert, 1995).

Werle e Ahmad (2011) e Verba e Isambert (1995) através dos seus estudos constataram que a interação entre crianças de diferentes idades é bastante benéfica, uma vez que através dessas interações as crianças “brincam, socializam experiências, desenvolvem valores como cooperatividade, respeito, solidariedade; e aprendem no processo vivido o que é o social e o coletivo” (Werle & Ahmad, 2011, p.14580).

As mesmas autoras citam ainda Johnson e Johnson (2009) para referir que estas interações “tendem a promover a motivação para a aprendizagem, motivação essa que é essencialmente intrínseca [...] mais atitudes positivas para as experiências educativas e para os educadores” (p.81). Para além disso estas interações fomentam elevados níveis de autoestima das crianças, uma vez que promovem “processos mais saudáveis de tirar conclusões acerca do valor de cada uma das crianças, e origina perceções mais fortes de que outros alunos se preocupam com a quantidade de conhecimentos adquiridos, e de que outros alunos estão prontos a ajudar” (Johnson & Johnson citados por Katz & Chard, 2009, p.81).

Alves (s.d.) refere também que estas interações permitem que a criança desenvolva o seu conceito de aceitação da diferença, da sua e da do outro, permitindo assim que a criança se torne num cidadão menos individualista “e com uma identidade de autoestima e afirmação da diferença e respeito da mesma” (para. 14).

Tendo em conta a legislação que se encontra em vigor - Diário da República, 2.ª série, N.º 108, 4 de Junho de 2009; Despacho n.º 13170/2009 – a qual refere que na educação pré-escolar os grupos deverão ser constituídos entre a 20 e 25 crianças quando se trata de um grupo heterogéneo, e caso de trate de um grupo homogéneo de crianças com três anos de idade o número de crianças não poderá ser superior a 15, podemos também observar um benefício económico para as instituições, uma vez que o grupo ao ser heterogéneo em termos etários comporta um maior número de crianças, permitindo assim que se formem menos grupos, e por conseguinte que seja necessário recrutar mais educadores e auxiliares de ação educativa.

### **1.2.2 Papel do educador como promotor das interações entre crianças de diferentes idades**

Partindo da concepção de Vygotsky, e tal como já foi referido anteriormente, a criança para se desenvolver necessita de interagir com seres mais experientes e mais competentes. E para que isso aconteça num espaço educativo é importante que o educador promova um espaço em que isso seja possível. Baseando-se no conceito de ZDP apresentado por Vygotsky, Santos, Moreira e Vasconcellos (2010) referem-nos que para transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real “é necessária a instauração de um espaço de ações partilhadas” (p.121).

Para isso, é necessário que o educador compreenda a importância das interações entre crianças de diferentes idades e/ ou com seres mais experientes. É importante que o educador tenha consciência que as crianças mais velhas e as mais novas, independentemente da sua faixa etária, podem aprender umas com as outras, e que isso só será possível se o educador mediar e promover essas interações/ propostas/ desafios/ conflitos que forem surgindo, podendo assim criar zonas de desenvolvimento próximo, promovendo progressos que a criança não conseguiria atingir espontaneamente, pois do ponto de vista de Vygotsky o educador tem de conhecer o processo de desenvolvimento das crianças (Werle & Ahmad, 2011; Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010; Dias & Bhering, 2005).

E através do conceito de ZDP o educador está mais atento não só ao que a criança faz, mas também ao que ela poderá fazer no futuro. É o educador quem promove “situações de aprendizagem e um ambiente de brincadeira no qual a criança atua como facilitadora da passagem de um nível atual de desenvolvimento para o potencial” (Santos, Moreira & Vasconcellos, p.121).

Como nos referem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), a intencionalidade educativa é o que caracteriza a nossa intervenção profissional enquanto educadores de infância, e para isso o educador tem de observar o grupo e cada criança para as conhecer, para poder conhecer os seus interesses e as suas necessidades, para que assim “possa adequar o processo educativo às necessidades” (p.25) de cada criança e do próprio grupo. O educador deve assim planear a sua prática educativa com base nas informações que tem sobre o grupo e cada criança. E o conceito de ZDP acaba por ajudá-lo a planear as suas estratégias educativas (Seifert, 2010).

Para que o educador promova um espaço onde seja possível as interações entre crianças de diferentes idades acontecerem, ele deve também fomentar a participação da criança no seu processo de aprendizagem, deve planear para e com as crianças.

A participação das crianças no seu processo de aprendizagem é uma mais valia para elas, pois é-lhes dada a oportunidade de serem escutadas. E como nos referem Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) escutar a criança é dar-lhe o direito, a oportunidade de “terem voz relativamente às questões que lhe dizem respeito [...] é ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento” (p.119). Um educador deve perceber, estar atento e sentir aquilo que as crianças lhe transmitem, e deve de igual forma ter a capacidade de conseguir dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, porque ao estar a fazê-lo, está a permitir que as crianças participem no processo de aprendizagem, ou seja, está a escutar as crianças.

Onrubia citado por Dias e Bhering (2005) afirma que organizar os grupos por crianças de diferentes idades por si só não basta para que a aprendizagem ocorra e para que a interação seja efetiva. É também necessário que essas situações/interações sejam devidamente planeadas e estruturadas pelo educador.

Como nos refere Bhering, Barbosa e Dias (2002, p.78) “as aprendizagens sistematizadas, específicas e necessárias para a aquisição de determinadas habilidades motoras, afetivas, emocionais, cognitivas, necessitam da participação e intervenção ativas e constantes do educador”.

O conceito de *scaffolding* (andaime) foi introduzido por Bruner, baseado no conceito de ZDP de Vygotsky (Melo & Veiga, no prelo). Trata-se de uma outra forma de o educador promover e mediar as interações, por isso, “o [educador] estrutura, ou apoia em termos de *scaffolding*, as interações das crianças, a fim de facilitarem o desenvolvimento da sua competência a um nível superior ao que lhes seria possível atingir sozinhas” (Pellegrini & Boyd, 2010, p.237).

Este processo consiste no suporte que o ser mais experiente dá à criança, ajudando-a assim a realizar determinada tarefa/problema que ela não é capaz de realizar sozinha. Essa ajuda é realizada através da colocação de andaimes que a irão ajudar a atingir as suas competências e os seus conhecimentos. Esses andaimes gradualmente vão sendo retirados, assim que o problema/tarefa seja compreendido (Melo & Veiga, no prelo; Vasconcelos, 1997). Essa ajuda ou esse apoio poderá ser feito pelo educador ou por uma outra criança mais experiente.



Deste modo é importante que essas interações sejam promovidas, fomentadas e mediadas pelo educador, caso contrário essas interações acabam por ter efeitos negativos no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças mais velhas e das crianças mais novas, por isso é que muito autores destacam o papel do professor nessas interações (Alves, s.d.; Vygotsky, 1930/1991; Bhering, Barbosa & Dias, 2002; Dias & Bhering, 2004; Dias & Bhering, 2005; Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010).

Por isso, para o educador ser promotor das interações entre crianças de diferentes idades ele deve reconhecer a criança como um ser ativo, dinamizador e participante do seu processo de desenvolvimento. Deve ainda “reconhecer que o ritmo de aprendizagem pode variar de criança para criança, veicular a percepção de que o processo de aprendizagem é profundamente social e baseado nas interações entre pares e com os adultos” (Barros, 2003, p.47).

Dias e Bhering (2004) apresentam-nos um exemplo clarificador de um educador a atuar na ZDP, e que nos irá permitir compreender a importância do papel do educador nesse conceito: para Vygotsky essa atuação não se limita ao educador orientar as capacidades elementares da criança,

como por exemplo, auxiliar uma criança de 4 anos a recortar o papel obedecendo a um traçado. Para Vygotsky, a atuação na ZDP [da criança ou do ser] menos capaz, consiste em subsidiar, fomentar funções psicológicas superiores que estão em processo de amadurecimento. Por estas funções entendemos aquelas habilidades cognitivas que envolvem a atenção deliberada, a memória mediada, o raciocínio lógico e a formação de conceitos (p. 98).

Katz (1995;1998) também nos refere a importância do educador enquanto mediador e promotor da situações entre crianças de diferentes idades, referindo que é importante que o educador as faça entender que devem respeitar e cuidar umas das outras.

Os educadores podem mostrar às crianças mais velhas como se podem proteger de serem importunadas pelas crianças mais novas dizendo-lhes, por exemplo: “Não te posso ajudar neste momento, mas ajudo-te logo que acabe

o que estou a fazer”. Podem também ajudar as mais novas a aceitar as suas limitações (Katz cita Lipsitz, 1995, p. 2).

O educador é um elemento fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para isso, ele deve ser bom observador, ser atento e perspicaz, para que possa responder aos interesses e necessidades das crianças (diferenciação pedagógica) e assim possa atuar na ZDP da criança. O educador deve também compreender a importância das interações entre crianças de diferentes idades, e para isso deve promover e mediar essas interações, fomentando-as e potenciando o contexto educativo, como por exemplo: o tempo, organizando tempos em pequenos grupos com crianças de diferentes idades; o espaço, que deverá ser organizado tendo em conta os interesses e necessidades do grupo, de forma a potenciar o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

### **1.3 A heterogeneidade etária nas orientações curriculares para a Educação Pré-escolar e nos modelos curriculares para a Educação de Infância.**

Baseando-se nos autores e estudos atrás mencionados, principalmente nas conceções de Vygotsky, e por considerarem que a composição dos grupos de crianças heterogéneas em termos etários constitui uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) apresentam a sua perspetiva relativamente a essa temática.

Tal como o próprio nome indica, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) são uma orientação, um apoio para o educador de infância, permitindo-lhe assim conduzir a sua intervenção educativa. “Não são um programa, pois adotam uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças [...] pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade na educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p.13).

E é com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino que as OCEPE nos sugerem a organização dos grupos por crianças de diferentes idades – grupos heterogéneos. No entanto, elas referem que essa organização do grupo depende da linha pedagógica que o

educador orienta a sua ação, uma vez que nem todos os modelos curriculares existentes defendem a organização dos grupos por grupos heterogéneos (como iremos constatar de seguida). A organização do grupo pode depender, igualmente, das condições da instituição, nomeadamente do número de salas que a constituem e das características demográficas da região (Ministério da Educação, 1997).

No entanto, apesar de todas estas questões levantadas, as OCEPE reforçam a importância dos grupos heterogéneos na educação pré-escolar: “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.35). E para que isso seja possível, é importante que o educador nos momentos de exploração/propostas organize os grupos em pares ou pequenos grupos, pois essa organização permite que exista mais interação e mais diálogo entre as crianças, permitindo assim que as crianças confrontem umas com as outras o seu ponto de vista, e que colaborem umas com as outras na resolução de problemas ou dificuldades que surjam na realização dessa proposta/exploração (Ministério da Educação, 1997).

As OCEPE referem ainda que o educador ao promover e fomentar a organização dos grupos heterogéneos, ou a organização dos grupos em pequenos grupos e a pares, está a “alargar as oportunidades educativas [a] favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, p.36).

De entre os vários currículos e modelos pedagógicos existentes como o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna [MEM], o currículo High Scope, o modelo pedagógico de Reggio Emilia, o currículo da Nova Zelândia – Te Whariki e o currículo da Austrália, o MEM é o único modelo pedagógico que fundamenta e entende a composição dos grupos de crianças heterogéneas em termos etários como uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Niza (1998) refere inclusive, “uma primeira condição em que se fundamenta a dinâmica social educativa [deste modelo curricular] é a da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando a preferência de várias idades” (p.146).

Como nos refere Folque (1999) “O modelo pedagógico do MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, *dentro de parâmetros históricos e culturais*” (p. 5).

Este modelo fundamenta a sua conceção sobre esta temática referindo que a escola é um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”, onde as crianças e os educadores deverão criar as condições necessárias para que possam organizar um ambiente educativo que lhes permita adquirir os conhecimentos e as aprendizagens necessários ao longo do seu “percurso histórico-social” (Niza, 1998, p. 141).

Por isso, este modelo defende que a heterogeneidade nos grupos permite que se possa assegurar “a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração [...] que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 1998, p. 146). É através desse processo de cooperação e interajuda (dos grupos heterogéneos) que são construídos e construídos todos os saberes.

Este modelo, destaca o papel do grupo, considerando-o como um “agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano” (Folque, 1999, p.5).

O currículo do pré-escolar na Nova Zelândia – Te Whariki – defende que devem existir oportunidades para a criança interagir com adultos e com outras crianças da mesma idade e de idades diferentes (Ministry of Education, 1996). Neste currículo, os adultos incentivam as crianças a interagir com outras crianças e com os adultos: “os adultos falam com as crianças sobre o que as outras crianças estão a fazer e encorajam-nas a interessarem-se por elas” (Ministry of Education, 1996, p. 71).

A organização deste currículo é feita para crianças entre os 0 e os 6 anos, indicando apenas três grupos etários: bebés (infants) do nascimento até aos 18 meses; toddlers de um ano a três anos e as crianças (young children) dos dois anos e meio até à idade de entrada na escola, o que pressupõe uma visão de desenvolvimento mais abrangente e flexível, não orientada para idades muito específicas (Ministry of Education, 1996).

Apesar de este currículo defender a interação entre crianças com a mesma idade e com idades diferentes, ele faz questão de mencionar que não devem ser feitas comparações entre as crianças, ou seja, a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, deve centrar-se em cada criança. O currículo Te Whariki enfatiza “a interação recíproca e recetiva” com os outros – adultos e crianças, que são os

responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Ministry of Education, 1996, p.20).

O modelo pedagógico Reggio Emilia defende que a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. No entanto, ao contrário de Piaget, que dá pouca relevância às interações sociais, este modelo, “acredita que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social”, construída através da relação, interação e colaboração da criança com o seu grupo de pares [crianças da mesma idade] e com o adulto” (Lino, 1998, p.98). Deste modo, este modelo curricular organiza os grupos de crianças em homogéneos em termos etários. No entanto, defendem que uma sala nunca é homogénea. Barros cita Oliveira-Formosinho, Edwards, Gandini e Forman (2003) para nos apresentar a justificação deste modelo: “justificam a sua opção referindo que esta forma organizacional proporciona uma interação mais prolongada quer das crianças entre si, quer com os educadores” (p.4).

Tal como no modelo pedagógico de Reggio Emilia, também o currículo australiano defende que a criança aprende através da interação com o adulto e com outras crianças (Australian Government Department of Education, 2009). No que se refere à composição dos grupos é feita referência aos benefícios dos grupos heterogéneos, mas consideram também a existência de grupos homogéneos.

Em relação ao currículo High Scope este baseia-se na conceção de Piaget, segundo o qual a criança se desenvolve de forma progressiva através de estádios sequenciais, onde detém um papel ativo na construção do seu conhecimento. “Na abordagem High Scope as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias. [...] adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta” (Powell citada por Post & Hohmann, 2011, p. 1). O que pressupõe que este currículo se organiza em grupos homogéneos.

Pires cita Oliveira-Formosinho (2010) para referir que um “modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação.” (p. 34).

O modelo curricular/currículo orienta e apoia a ação educativa do educador. Neste sentido, o modelo curricular/currículo é um referencial importante, na medida em que

permite que o educador atue com uma intencionalidade pedagógica, permitindo assim que as crianças se desenvolvam e aprendam.

Dos diferentes modelos acima apresentados, podemos constatar que é dada pouca importância à composição dos grupos, no sentido em que é feita pouca referência ao modo como cada modelo ou currículo organiza os seus grupos. No entanto, o modelo do MEM é um dos modelos pedagógicos que evidencia de forma clara a importância da composição dos grupos heterogêneos para o processo ensino-aprendizagem. Também as OCEPE evidenciam a importância dos grupos heterogêneos, e aconselham esta forma de organização.



# Capítulo II

# Metodologia

## 2. Metodologia

O educador ao longo da sua prática educativa vai-se deparando com vários problemas, por isso, muitas vezes o educador tem a necessidade de investigar. Essa investigação que o educador irá realizar poderá ajudá-lo a lidar com as situações problemáticas que vão surgindo na sua prática (Ponte, 2002).

Alarcão (2001) refere-nos ainda que para sermos um bom educador/professor temos de ser investigadores. E isso implica “desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa, para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p. 6), e para utilizar esses recursos como uma melhoria e evolução na sua intervenção educativa. A mesma autora menciona ainda que o educador/professor deve sempre questionar-se/refletir sobre as razões que o levaram a tomar determinadas decisões, que deve refletir sobre as dificuldades observadas nas crianças, que deve investigar e pesquisar recorrendo a diversos instrumentos e a diversas teorias de vários autores. Ser educador/professor investigador é “primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6).

Com base neste pressuposto serão utilizados dispositivos de recolha e análise de dados com o objetivo de aprofundar algumas dimensões do processo educativo. E para isso recorreremos à metodologia de investigação-ação que como nos refere Mesquita-Pires (2010) e Sanches (2005) trata-se de um aspeto fundamental no desenvolvimento profissional de um educador/professor, uma vez que o leva a refletir sobre a sua prática e por conseguinte a melhorar a sua intervenção.

Sanches cita Arends (2005) para nos explicar que esta metodologia é uma excelente orientação para a prática educativa de um educador, para melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem.



## 2.1 Análise das interações entre crianças a partir de observações participantes

### 2.1.1 Identificação dos objetivos

Ao longo da PES fomos identificando situações e por conseguinte objetivos para a análise das interações entre as crianças que nos propusemos efetuar ao longo das observações participantes, quer em contexto de creche e de jardim de infância.

Uma das situações iniciais, prendia-se com o conhecimento dos grupos e do contexto de intervenção sem os quais não poderíamos intervir de forma adequada e significativa.

Outra situação identificada foi conhecer o processo de aprendizagem nos grupos heterogéneos, nomeadamente como e quando acontecem (recorrendo às reflexões no caderno de formação, às observações e às planificações que utilizamos para potenciar as relações entre crianças de diferentes idades).

Compreender e apresentar a perspetiva dos adultos (profissionais e pais da instituição com quem desenvolvemos a PES, do contexto de creche e do contexto de jardim-de-infância) sobre a aprendizagem das crianças em grupos heterogéneos, bem como quais as potencialidades e os constrangimentos dos mesmos, foi outra das situações identificadas. Com isto, pretendemos conhecer a opinião e os pontos de vista de quem trabalha com grupos heterogéneos, podendo assim, com a sua experiência contribuir para a justificação da importância da composição dos grupos nas salas de creche e de jardim-de-infância, e ainda conhecer a opinião e os pontos de vista dos pais, que no fundo podem representar o senso comum sobre este tema.

### 2.1.2 Opções metodológicas e instrumentos de recolha de dados

Como nos refere Craveiro (2007) os estudos educacionais apresentam-nos diversas opções metodológicas, possíveis de serem utilizadas. E “dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar” (p.203), para realizarmos este estudo recorreremos à metodologia de investigação qualitativa, uma vez que se trata da metodologia mais adequada para “perceber os processos, os produtos, os fenómenos” (p. 203), inerentes a este estudo. Para além disso, esta metodologia permite-nos “particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade” (p. 203).

De entre os vários métodos de pesquisa qualitativa inerentes a esta metodologia, recorreremos à observação direta participante, uma vez que permite ao investigador contactar e interagir de forma intensa com os sujeitos, permitindo assim que este compreenda de forma detalhada o que eles pensam sobre determinado assunto, podendo assim recolher dados de forma sistematizada (Craveiro, 2007). Sendo que o papel do professor é primeiro que tudo o de alguém que intervém, a observação participante permite-lhe recolher dados durante a sua intervenção.

Craveiro (2007) refere-nos ainda que através desta metodologia não procura comprovar teorias ou confirmar fenómenos, pelo contrário, “a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados” (p.204).

Para realizarmos este estudo primeiro identificamos os objetivos, efetuamos a recolha e análise dos dados através de alguns instrumentos como: o caderno de formação, as planificações, os questionários, o Perfil de Desenvolvimento da Criança dos 8 aos 17 meses e dos 18 aos 35 meses (Instituto Segurança Social [ISS], 2010) e as OCEPE.

O **caderno de formação** foi o instrumento utilizado no decorrer de toda a PES para descrever, refletir e projetar sobre a nossa intervenção educativa. Nele constam as descrições selecionadas das diversas situações vivenciadas ao longo da PES, devidamente refletidas com base em referenciais teóricos. Dessas situações vividas na PES, encontram-se as situações observadas pelo adulto entre crianças de diferentes idades. Por esse motivo, este instrumento tornou-se fundamental para este estudo, uma vez que um dos nossos objetivos é conhecer o processo de aprendizagem em grupos heterogéneos.

Para além disso, ao ser constituído por situações que ocorreram ao longo de toda a PES acabou por ser também utilizado para caracterizarmos as crianças do grupo e o grupo, outro objetivo identificado neste estudo.

Este instrumento é composto pelas anotações diárias ou notas de campo, de natureza descritiva, escritas diariamente; e pelas reflexões semanais onde se efetivava a dimensão reflexiva e projetiva que nos permitia refletir e projetar a nossa ação futura tendo em conta a análise e reflexão realizadas (vide apêndice 3 e 4).

*[...] vem demonstrar mais uma vez a importância que estes relatórios [caderno de formação] têm na nossa formação, principalmente na nossa*

*prática. Apesar de dispensarmos muito tempo em torno deles, estes acabam por ser um instrumento que nos permite refletir sobre a nossa prática, sobre as nossas ações ou sobre acontecimentos que surgiram durante a semana, para que assim possamos readaptar, reformular e melhorar a nossa prática para o bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 8 a 12 abril 2013).*

O caderno de formação trata-se, portanto, de um instrumento de trabalho de produção própria que se tornou fundamental no desenvolvimento de toda a PES, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, contribuindo para uma construção contínua de saberes.

Todos os dias, registávamos e descrevíamos nas anotações diárias, um acontecimento, uma situação, algo que nos tivesse despertado a atenção, e que considerássemos ser importante de mencionar. No final da semana, selecionávamos as situações registadas nas anotações diárias que considerássemos mais importantes e refletíamos sobre as mesmas, baseando-nos em elementos teóricos, procurando encontrar uma resposta para que determinada situação tivesse acontecido. Por fim, projetávamos a nossa ação educativa tendo em conta aquilo que estudámos, pesquisámos e aprendemos com a reflexão realizada, de modo a no futuro melhorarmos a nossa intervenção.

À medida que íamos registando e refletindo sobre as situações vividas ao longo da PES, fomos elaborando a caracterização do grupo e do contexto, e justificando essa mesma caracterização com citações retiradas do caderno de formação como forma de explicitar e de comprovar as nossas observações. Através deste instrumento, pudemos, inclusive, constatar a evolução das crianças da PES I para a PES II, no que se refere à questão da partilha de brinquedos no contexto de creche ou à questão da linguagem, por exemplo.

Como já referimos, no caderno de formação constam todas as situações observadas entre crianças de diferentes idades. Como forma de as organizarmos sentimos necessidade de criar um instrumento de recolha dados – constituído por uma tabela de quatro colunas, onde na primeira coluna se regista a data em que ocorreram as situações entre crianças de diferentes idades, com o intuito de termos noção de quando estas situações e de analisarmos a sua frequência; na segunda coluna será apresentado o

momento da rotina diária em que se observou as situações entre crianças de diferentes idades, para compreendermos em que momentos da rotina diária ocorrem mais situações entre crianças de diferentes idades, e o porquê de isso acontecer; na terceira coluna é descrita a situação observada. Estas situações são transcritas dos cadernos de formação.

A quarta coluna diz respeito à intervenção do adulto e encontra-se dividida em duas sub colunas (sim/não). Aqui pretendemos compreender se nas situações observadas houve ou não intervenção do adulto; na quinta coluna é apresentado o processo de aprendizagem de cada uma das situações descritas. Com isto, pretendemos compreender quais os processos potenciadores da aprendizagem das crianças no contexto de creche e de jardim-de-infância (vide apêndice 1 e 2)

Após o preenchimento deste instrumento sentimos necessidade de transportar os dados obtidos para um quadro de elaboração própria que nos permitisse relacionar o número de ocorrências em cada um dos momentos da rotina diária considerados. De modo o podermos ter uma perspetiva da frequência das situações relativamente à rotina diária das crianças.

Outro instrumento de recolha e análise de dados que utilizamos foram as **planificações**. As planificações foram elaboradas em cooperação com as educadoras cooperantes dos contextos de creche e de jardim-de-infância. Serviram como apoio para melhorar a organização da nossa prática, pois ao elaborá-las pudemos refletir e interrogarmo-nos sobre como iríamos organizar o grupo nas diversas propostas e momento do dia, pudemos refletir sobre o que seria melhor para aquele grupo, naquele momento e pudemos estruturar a nossa intervenção ao longo da PES no que diz respeito à promoção de situações entre crianças de diferentes idades.

Acabou por ser um instrumento que nos permitiu organizar o trabalho e que nos permitiu também, refletir sobre o que é melhor ou não para aquelas crianças.

Por isso, o caderno de formação acabou por ser um complemento às planificações (e vice-versa) que eram realizadas tendo em conta os dados e as informações recolhidas no caderno de formação.

Tentamos que as planificações fossem um fio condutor da nossa prática e não um documento rígido, que teríamos de seguir tal como estava escrito. Pelo contrário, tendo em conta aquilo que tínhamos planificado, íamos adaptando consoante o interesse e as necessidades observadas num dado momento, com determinadas crianças.

Importa ainda referir que para elaborarmos as planificações houve três aspetos que tivemos em conta e que consideramos ser de extrema importância na nossa ação: primeiro irmos ao encontro dos interesses e necessidades observados nas crianças (observados na prática e posteriormente registados no caderno de formação), como forma de podermos dar resposta a eles; segundo tínhamos sempre presente “o conhecimento das áreas de conteúdo e a necessidade de se proporcionar uma grande diversidade de experiências” (Secretaria Regional de Educação e Ciência Pré-escolar e Avaliação, 2008, p. 13); terceiro promover situações entre crianças de diferentes idades nos diversos momentos da rotina.

Deste modo, para elaborarmos as planificações, primeiro analisávamos as informações contidas no caderno de formação, nomeadamente a dimensão projetiva, onde projetávamos a nossa prática educativa, relativamente à situação analisada. Recorriamos também ao caderno de formação para identificarmos os interesses e necessidades das crianças, de forma a podermos dar-lhes resposta. Por conseguinte, apresentávamos as propostas emergentes e as propostas do educador (propostas que considerávamos serem importantes apresentar ao grupo) para a semana seguinte através da planificação semanal cooperada – design do plano (vide apêndice 5 e 6), para através da planificação semanal – projeção no tempo (vide apêndice 7 e 8), podermos projetar no tempo as nossas propostas, estipulando em que dia da semana e em que momento as iríamos concretizar. Ao organizarmos a nossa semana, na planificação semanal cooperada – design do plano, identificávamos quais os momentos que se iam realizar em grande e em pequeno grupo, quais as saídas e convidados que tínhamos previstos, bem como quais os sentidos e nas intenções da semana.

Por fim, e tendo em conta estas duas planificações semanais, o caderno de formação e as observações que íamos realizando ao longo da semana, íamos construindo todos os dias a planificação diária cooperada (vide apêndice 9 e 10).

A elaboração de cada uma destas três planificações para todas as semanas da PES em ambos os contextos acabou por ser uma mais-valia. A planificação semanal cooperada – design do plano, permitiu-nos termos a noção global do trabalho que estávamos a efetuar com o grupo. Semanalmente íamos ajustando as propostas ao desenvolvimento do grupo e de cada criança, pois o processo de ensino aprendizagem é um processo dinâmico e de construção constante. Tínhamos assim a possibilidade de compreender e responder de forma imediata aos interesses e às necessidades das

crianças, ao mesmo tempo que podíamos refletir sobre a nossa prática na medida em que podíamos avaliar o tipo e o tempo de enfoque que estávamos a dispensar a cada situação, desde as propostas emergentes às propostas do educador; desde o tempo dos momentos de grande grupo ou ao tempo dos momentos de pequeno grupo; se promovíamos momentos de saída ao exterior ou promovíamos a vinda de convidados. Todos estes pontos eram analisados, refletidos e reformulados de modo a obtermos uma planificação equilibrada.

A planificação diária cooperada acabava no fundo por ser uma visão micro, da planificação semanal, era como se fizéssemos “um zoom naquele dia”. Era uma planificação específica daquele dia e para aquela criança, pois adequávamos as propostas e os momentos a cada criança, tentando ser específicos em cada momento, com cada criança, com cada interesse ou necessidade.

Recorremos às planificações para justificar a nossa intervenção relativamente a um interesse ou necessidade observado no grupo ou em alguma criança. Recorremos também às planificações para potenciarmos as relações entre crianças de diferentes idades, onde após identificados os interesses e necessidades e após identificados os momentos da rotina diária em que as crianças mais novas necessitavam de um maior apoio do outro, planificávamos e promovíamos situações entre crianças de diferentes idades, incentivando as crianças mais velhas a ajudarem as mais novas em determinado momento da rotina diária, ou em determinada proposta.

De entre as alternativas que tínhamos e tendo em conta um dos objetivos pretendidos com este estudo – compreender o ponto de vista dos pais e da instituição relativamente à aprendizagem das crianças em grupos heterogéneos - e os dados que pretendíamos recolher, optámos pela observação indireta, utilizando como instrumento o **questionário aberto** (Hill & Hill, 2005). Este instrumento é utilizado quando pretendemos conhecer e refletir sobre as opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população. Para além disso, trata-se de um meio mais eficiente para obtermos informação (Hill & Hill, 2005; Sousa, 2009; Munn & Drever, 1996; Quivy & Campenhoudt, 1998). Na observação indireta o investigador dirige-se a determinada população/sujeitos para obter a informação que precisa (Quivy & Campenhoudt, 1998).

O inquérito por questionário apresenta vantagens como: meio mais rápido e eficaz para se obter informação; pode ser realizado em qualquer lugar, não sendo necessária a presença do investigador; a sequência das perguntas não influencia a condução do

questionário; não causa inibição aos inquiridos perante um tema mais pertinente, uma vez que não estão na presença do investigador; não influencia as opiniões dos inquiridos (Hill & Hill, 2005; Munn & Drever, 1996; Rojas, 2001; Amaro, Póvoa & Macedo, 2004). O facto de ser questionário aberto permite ainda que o inquirido tenha uma maior liberdade e originalidade na resposta, que as respostas sejam variadas. O facto de as respostas poderem ser variadas, traz desvantagens para o investigador, uma vez que o grau de dificuldade para organizar e resumir a informação é maior.

Apesar de todas estas vantagens, Munn e Drever (1996) e Hill e Hill (2005) assinalam também algumas desvantagens, como o carácter descritivo superficial que a informação recolhida pode ter. Contudo, as vantagens de padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação proporcionada pelo questionário, foram decisivas na nossa escolha.

Tendo em conta todos estes aspetos e tendo em conta os inquiridos (pais, educadoras, auxiliares de educação e diretora, tivemos em atenção a forma como formulamos as questões (língua clara), bem como a apresentação do questionário de forma a torna-lo apelativo, objetivo, claro e conciso.

Elaboramos três questionários (vide apêndice 11, 12 e 13), os quais apresentam entre uma a três questões não muito longas com o objetivo de cativar quem as responde, de modo a não se tornarem desinteressados/as pelo questionário, evitando assim que escolham a opção de não o preencherem. O questionário apresentado aos pais apresenta três questões, o questionário para as educadoras e para as auxiliares de ação educativa apresenta duas questões e o questionário para a diretora apenas uma questão.

No que se refere ao questionário apresentado aos pais, as questões que o constituem tinham como objetivos: na primeira questão recolher informação sobre se a metodologia da organização dos grupos, foi um fator que influenciou a escolha da instituição; na segunda questão conhecer a perspetiva dos pais sobre os benefícios da interação do seu filho com crianças idades diferentes; na terceira questão recolher informação sobre situações experienciadas no grupo heterogéneo que poderão ter originado novas aquisições.

No que se refere ao questionário apresentado às educadoras e auxiliares de ação educativa, as questões que o constituem tinham como objetivos: na primeira questão conhecer a perspetiva da equipa educativa sobre a sua experiência no que se refere a

grupos heterogéneos; na segunda questão recolher informação sobre as implicações e exigências dos grupos heterogéneos no meio educativo.

Relativamente ao questionário apresentado à diretora da instituição, constituído por uma única questão, idêntica em conteúdo e objetivo à primeira questão do questionário apresentado à equipa educativa.

Para além das observações, realizadas ao longo da PES, ao grupo e a cada criança nos diversos tempos e momentos do dia, do caderno de campo e das planificações, que foram já mencionados, recorreremos também ao **Perfil de Desenvolvimento da Criança dos 8 aos 17 meses e dos 18 aos 35 meses** (ISS, 2010) (vide anexo 1 e 2) para orientarmos a avaliação e a caracterização do grupo de creche. Este instrumento é composto por quatro temas ou comportamentos desejáveis: a criança é competente ao nível pessoal e social, a criança é um aprendiz efetivo, a criança demonstra competências físicas e motoras e a criança está em segurança e com higiene. Estes quatro temas encontram-se divididos em subtemas, os quais nos baseamos para organizar a caracterização do grupo.

Recorremos ainda às **OCEPE** para caracterizar o grupo de crianças do contexto de jardim-de-infância. Estas propõem-nos quatro áreas de conteúdo, as quais nos iremos basear para proceder à caracterização do grupo, são elas: **área da Formação Pessoal e Social**, **área de Expressão e Comunicação**, **área do Conhecimento do Mundo** e as **Tecnologias de informação e comunicação**. Cada uma destas áreas é composta por domínios ou subdomínios, os quais foram abordados ao longo da caracterização do grupo. Recorremos ainda às metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, uma vez que estas permitem termos uma noção ao nível do desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e psicomotoras em que cada criança se encontra.



# Capítulo II

# Contextualização do contexto educativo

### 3. Contextualização do contexto educativo

Neste ponto pretendemos dar a conhecer o contexto onde desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), através da caracterização da instituição e da apresentação dos contextos de creche e jardim-de-infância.

#### 3.1 Caracterização da instituição

A instituição “Colégio Fundação Alentejo” situa-se em Évora, na Praceta Álvaro Pires de Évora. Foi nesta instituição que desenvolvemos a nossa prática de ensino supervisionada, durante o ano letivo 2012/2013. Trata-se de uma instituição muito recente, que iniciou a sua atividade em setembro de 2011. É uma instituição de cariz privado, que abrange uma população maioritariamente pertencente à classe média alta.

O Colégio Fundação Alentejo situa-se numa zona privilegiada de Évora, o que permite que as crianças se possam deslocar a pé para o centro da cidade, ficando apenas a 10 minutos (a pé) da Praça do Giraldo, considerada o centro da cidade. Junto à instituição ficam alguns espaços verdes como a mata, o jardim público e o parque infantil, o que permite que as crianças contactem não só com os espaços que rodeiam a instituição, mas que contactem também com a natureza, algo que nos dias de hoje, é fundamental para muitas delas, que não têm a oportunidade de todos os dias estabelecer este contacto, seja em casa, seja na escola. Como nos referem Hohmann e Weikart (2011) o contacto com a natureza, o brincar ao ar livre faz parte do processo de desenvolvimento da criança, e por isso tem inúmeras vantagens para ela, uma vez que as crianças “respiram ar fresco, absorvem vitaminas do sol, exercitam o coração, pulmões e músculos, e veem horizontes mais abertos [...] No tempo ao ar livre as crianças experimentam o mundo natural de formas que lhes fazem pessoalmente sentido.” (pp. 433-434).

O Projeto Educativo de uma instituição está assente numa base de reflexão, identificação de problemas, avaliação de resultados, mobilização de objetivos e num debate de decisões, com o objetivo de se formarem cidadãos aptos a enfrentarem os desafios que a sociedade atual lhes poderá proporcionar (Azevedo *et al*, 2001).

No entanto, o Colégio Fundação Alentejo por ser uma instituição recente, o seu Projeto Educativo é um documento que define as metas que pretendem atingir, onde estão identificadas as áreas que pretendem intervir e as estratégias que irão utilizar para

atingir esses objetivos propostos. As linhas pedagógicas que orientam e mobilizam, onde estão definidos os princípios e os valores que orientam os vários intervenientes no processo educativo também estão presentes neste documento.

O objetivo primordial de qualquer estabelecimento de ensino passa obrigatoriamente pelo interesse, bem-estar e desenvolvimento das suas crianças, e para isso o Colégio Fundação Alentejo assenta o seu Projeto Educativo em “quatro dimensões fundamentais das suas práticas educativas: a educação para a saúde e resiliência; a educação para autonomia e responsabilidade; a educação para a criatividade e o empreendedorismo; a educação para a solidariedade e cidadania” (Colégio Fundação Alentejo [CFA], 2011, para. 5).

Segundo o Projeto Educativo da instituição (CFA, 2011, para. 2), o CFA orienta a sua prática em determinados valores que considera serem fundamentais para a vida do ser humano e da sua sociedade, são eles: “valores do humanismo, do respeito pela diferença (enquanto valor), da cidadania ativa e do esforço pessoal como condição fundamental para a promoção do desenvolvimento harmonioso e integral e da sua realização pessoal e social”.

Ainda de acordo com o Projeto Educativo (CFA, 2011) o processo de aprendizagem valorizado no CFA está assente numa perspetiva sócio construtivista, a qual valoriza e aprofunda o que a criança já sabe. Esta perspetiva defende que a criança constrói o seu conhecimento através do contacto que estabelece com a realidade, sendo o educador o responsável por ajudar a criança neste processo. Ainda ao nível do processo de aprendizagem, o Projeto Educativo, realça as “aprendizagens significativas, fundadas numa perspetiva interdisciplinar e holística do conhecimento, promovendo uma apropriação individual e cooperada de saberes, construídos em diálogo com os diversos agentes educativos numa apropriação progressiva dos instrumentos culturais próprios de cada área do conhecimento humano” (CFA, 2011, para. 6).

Nesta instituição o processo de aprendizagem é visto como “um processo diferenciado”, onde o currículo se apoia nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) e no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, o Projeto Educativo refere que apesar de existir um currículo desenhado para cada nível de escolaridade, este é desenvolvido por cada criança de maneira diferente, respeitando assim o “percurso próprio de aprendizagem” de cada criança, isto é, as necessidades e os diferentes ritmos

de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Aqui as crianças são participantes ativos no planeamento e na avaliação.

A metodologia adotada pelo CFA assenta na Metodologia de Trabalho de Projeto. Metodologia essa que segundo Vasconcelos *et al* (s.d.) tem um enorme contributo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co construção de conhecimento” (p.8), e fará ainda com que a criança participe ativamente no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, colocando assim a criança e o educador como “parceiros” (CFA, 2011, para. 13). Esta metodologia vai ao encontro dos interesses das crianças, desenvolve competências que permitam com que a criança aprenda a aprender, conforme nos refere Katz citada por CFA (2011). No entanto, o mais importante é que faz com que a criança saiba viver em sociedade, com o mundo que a rodeia.

Para além desta metodologia comum a todas as salas da instituição, podemos encontrar nas diferentes salas, influências de alguns modelos curriculares como: o MEM, o modelo curricular High-Scope e ainda a Pedagogia Waldorf.

No CFA a educação é concebida em torno de quatro pilares do conhecimento: “Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser” (Delors citado por CFA, 2011, para. 20).

Em termos de horário de funcionamento, esta instituição funciona das 7h30 às 20h00. Esta instituição ao contrário de muitas outras apresenta flexibilidade de horário, de modo a poder responder às necessidades e interesses dos pais e famílias das crianças, isto é, não existe hora de entrada para as crianças. No acolhimento de manhã, das 7h30 até às 9h00, no espaço polivalente e o momento das saídas também realizado nesse mesmo espaço entre as 18h00 e as 20hh00, são dois dos momentos onde as crianças de todas as salas se juntam, o que dá a oportunidade às crianças de brincarem e interagirem com crianças de diferentes idades. Idêntica situação de convívio e interação entre as crianças de diferentes idades na instituição ocorrem durante as refeições, durante as festas e comemorações e no momento do recreio (este momento ocorre apenas entre as três salas de jardim-de-infância e as salas de 1.ºCiclo do Ensino Básico).

Relativamente à organização dos grupos de crianças “privilegia a verticalidade etária”: dois berçários com crianças dos 4 aos 12 meses; três salas de creche com crianças dos 1 aos 3 anos, três salas de jardim-de-infância com crianças dos 3 aos 6 anos

e duas salas de 1.ºCiclo do Ensino Básico com crianças dos 8 aos 10 anos- uma vez que o Projeto Educativo da instituição valoriza a perspetiva socio construtivista de Vygotsky, que através do conceito de ZDP entende a interação de crianças com diferentes idades como uma estratégia de aprendizagem.

Por ser uma instituição recente, construída de raiz, apresenta excelentes condições para toda a comunidade educativa.

Este é composto por espaço exterior e por espaço interior. O espaço exterior inclui um campo de jogos com balizas e cestos de basquetebol, areia, uma horta e dois espaços com equipamentos de jogo e de recreio Apesar de ser um espaço exterior com uma área bastante considerável, ainda é pouco utilizado. No entanto, este aspeto acaba por ser colmatado, com o facto de cada grupo/sala da instituição (berçário, creche e jardim-de-infância) ter uma saída ao exterior uma vez por semana. Para que



Fotografia 1 - Espaço exterior

fosse possível as crianças do berçário realizarem estas saídas, a instituição adotou uns carros que permitem levar até sete crianças. No entanto, não deixa de ser importante que as crianças brinquem no espaço exterior, pois este espaço pode proporcionar outros tipos de brincadeira que o espaço interior não permite, nomeadamente, atividades mais barulhentas, podem saltar, correr, atirar, escavar, contactar com a natureza, etc.. (Hohmann & Weikart, 2011). Tal como referem estes autores, o espaço exterior, torna-se um “contexto mais expansivo” para as crianças (p. 432).

*[...] as crianças tiveram oportunidade de brincar na mata, ao ar livre, em contacto com a natureza. Foi interessante, observar a liberdade, a felicidade e o espírito de descoberta e exploração que as crianças demonstravam enquanto estiveram a brincar na mata. Brincar na mata, não os inibiu de brincarem ao faz-de-conta, pelo contrário, desinibiu-os. Por exemplo, a L. (4:7) e a C. B. (4:3) faziam ramos de flores com paus e folhas caídos das árvores, a M. L. (3:9), a Mg. (3:9) e a M. M. (3:10) brincavam às princesas, o S. (4:7), o R.(5:9) e a J. (4:00) procuravam pistas para*

*conseguirem entrar na torre para salvar a Rapunzel [...] Estas brincadeiras ao ar livre permitem também que as crianças se tornem mais aventureiras, fazendo coisas que num espaço interior jamais imaginaríamos que o fizessem. Por exemplo, o Di. (5:1) andou num plano superior (num muro) com muito à vontade, algo que muitas das outras crianças do grupo não se aventuraram a experimentar, por terem medo. No entanto, o Di. (5:1) na sala de atividades tem-se mostrado uma criança inibida, não o imaginava aventureiro, como o vi hoje. O que vem a comprovar as maravilhas que uma saída ao exterior pode fazer no desenvolvimento da criança (in relatório de observação participante em jardim-de-infância I – 23out2012).*

As saídas ao exterior uma vez por semana permitem que as crianças contactem com a comunidade envolvente. A própria instituição faz questão de organizar visitas de estudo com as diversas entidades locais, como forma de envolver a comunidade no processo de aprendizagem das suas crianças. Durante este ano fizeram-se visitas à Fundação Eugénio de Almeida, ao Museu da Água, à Biblioteca pública, ao Palácio dos Condes de Bastos, ao Eborae Música, e ao Convento dos Remédios.

Relativamente ao espaço interior, este é constituído por três pisos. O rés-do-chão é composto pela sala polivalente, onde se realiza o acolhimento de todas as crianças da instituição, as sessões de expressão motora e onde se concretizam as



**Fotografia 2** - Sala polivalente

festas e eventos que vão decorrendo ao longo do ano letivo, como as festas de anos, a festa da família, a festa de natal e a festa de final do ano. Este piso é ainda composto pelo balneário, pela biblioteca, pela praça, pela sala de professores, pelo gabinete médico, pela secretaria, pelo gabinete da diretora, por uma sala de reuniões, pelas casas de banho e pelo refeitório.

O primeiro andar corresponde à valência de Jardim-de-infância e é composto por três salas de atividades para crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Dispõe de duas casas de banho para as crianças, uma casa de banho para os funcionários e ainda uma arrecadação. Cada sala de jardim-de-infância tem um(a) educador(a) e uma auxiliar de ação educativa. Este andar denomina-se “Planeta aprender”.



Fotografia 3 - Refeitório

O segundo andar é composto pela valência de Creche e pela valência do 1.ºCiclo do Ensino Básico, denominados “Planeta Descobrir” e “Planeta Conhecer”, respetivamente. O “Planeta Descobrir” é composto por três berçários, dos quais apenas dois estão a ser utilizados, e por cinco salas de atividades para crianças do 1 aos 3 anos de idade, estando a ser utilizadas apenas três dessas salas. Em cada sala existe um educador de infância e duas auxiliares de ação educativa. Esta valência é ainda composta por uma copa, por uma zona de amamentação, por duas casas de banho para as crianças, uma para os funcionários e ainda pelo “Planeta Sonhar”, espaço onde as crianças dormem a sesta – o momento de repouso. A valência do 1.ºCiclo é composta por quatro salas de aula, onde cada sala tem uma professora, sendo que, neste momento estão a ser utilizadas apenas duas salas de aula.

Cada sala de atividades da instituição está organizada de maneira diferente. Cada educador(a) organiza a sala consoante o seu método de trabalho, consoante o grupo e consoante as dimensões da sala. No entanto, todas as salas têm um aspeto muito importante em comum: todas reúnem as condições necessárias de segurança e bem-estar das crianças, de modo a “[...] organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 31), pois o principal objetivo das salas de atividades é permitirem o desenvolvimento de atividades educativas realizadas pelas crianças, quer em grande grupo, quer individualmente.

Como serviços extra, a instituição apresenta os serviços de babysitting, de organização de festas de aniversário e ainda de atividades de tempos livres (ATL).

Trabalhar em equipa é uma metodologia de trabalho que nos irá acompanhar na nossa vida profissional, e como tivemos a possibilidade de observar, em educação nada se faz sozinho, os sucessos em educação são sempre resultado do trabalho de uma grande equipa (crianças, educadores, professores, colegas, família, amigos, corpo não docente, etc.).

Nesta instituição o trabalho em equipa está bem visível, seja ao nível da equipe de sala entre as educadoras, as auxiliares de ação educativa e as estagiárias que em cooperação planificam a semana, os dias, identificando os interesses e as necessidades das crianças e a melhor forma de responder a esses interesses; seja entre as diversas salas onde os educadores partilham experiências, vivências, onde discutem situações problemáticas que tenham surgido, ou quando existem constantes interações e atividades comuns entre salas.

A partilha de experiências e saberes trata-se de uma prática colaborativa muito rica e importante pois baseando-se no trabalho desenvolvido por mais do que um educador ou profissional de educação, tem como objetivo a colaboração mútua, a troca de informação, de conhecimento e de novas ideias que são compartilhadas de forma espontânea. A colaboração entre os educadores pode ser considerada uma estratégia facilitadora de aprendizagem das crianças, no sentido em que existindo um bom trabalho em equipa é um bom começo para dar resposta com qualidade a todas as crianças.

Ao trabalhar em equipa o educador acaba por sentir que o seu trabalho foi “bem-sucedido” que consegue “prestar às crianças [...] um serviço educativo com uma abordagem consistente, porque [tal como se sucede no CFA] definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 132).

Avelino (2004) afirma que “a Escola é feita de, por e para pessoas: Alunos, os Educadores da Escola (Professores e não só) e os Pais” (p. 73). Assim, deve também existir uma boa relação entre a família e a instituição, pois ambas contribuem para a educação da mesma criança que é a mediadora dessa mesma relação. É importante que os pais, enquanto principais responsáveis pela educação dos seus filhos, contribuam e participem no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por isso é que o CFA defende que a participação dos pais/família na vida escolar das crianças deve ser ativa.



Por esse motivo, os educadores da instituição: promovem reuniões de pais, no início e no final do ano. As reuniões de início do ano têm como objetivo transmitir informações aos pais sobre a instituição, nomeadamente sobre o projeto educativo do colégio, sobre as crianças e sobre o funcionamento da rotina diária. A reunião realizada no final do ano tem como objetivo transmitir aos pais a evolução das crianças, apresentar-lhes os interesses e as necessidades observadas nas crianças ao longo do ano, bem como aquilo que fizeram para dar resposta a esses interesses e necessidades. Numa das reuniões que tivemos assistimos r no início do ano, os pais tiveram a oportunidade de dar a conhecer aos outras pais e à equipa educativa os seus filhos, onde falaram sobre eles, sobre as suas características, os seus interesses e as suas necessidades, acabando por se estabelecer uma relação próximo entre todos (pais, equipa);

Recebem, conversam e acolhem os pais no momento do acolhimento. É um momento que por vezes é “doloroso” para os pais e para as crianças, é um momento em que ocorre a separação de pais e filhos. E é importante que o educador lhes transmita tranquilidade e confiança neste momento. Como tal, neste momento conversamos com os pais sobre os seus filhos, sobre aquilo que eles fizeram ou iriam fazer naquele dia, sobre as coisas que os seus filhos mais gostavam de fazer.

Acabava ao fim ao cabo por ser um momento informal onde trocávamos informações sobre as crianças, ao mesmo tempo que tentávamos demonstrar aos pais que naquele lugar os seus filhos eram felizes, pois a melhor forma de estabelecermos uma relação de tranquilidade e confiança neste momento, com os pais, é falar-lhes dos seus filhos, mostrar-lhes que compreendemos que cada criança é também para nós um ser humano com especificidades próprias, e que por isso, tentamos responder aos interesses e necessidades de cada uma das crianças.

Convidam elementos da comunidade para enriquecer as aprendizagens das crianças, nomeadamente os projetos; partilham as épocas festivas com as famílias. Tudo isto, acaba por ampliar o contexto social de todas as crianças, através do contacto delas com outros adultos e entre as famílias das diversas crianças;

Para além disso, os pais e toda a comunidade educativa tem acesso ao planeamento das atividades que são desenvolvidas semanalmente em cada uma das salas, uma vez que essa informação se encontra exposta nas paredes à entrada de cada sala, permitindo assim que as famílias e todo o pessoal docente e não-docente tenha conhecimento do trabalho que é e será desenvolvido em cada sala. Mais, é dada voz

ativa aos pais, permitindo que estes também participem no planeamento, através da partilha das informações sobre as crianças, em momentos informais como no momento do acolhimento, na caderneta que vai e vem todos os dias para a casa, e em momentos mais formais como as reuniões de pais.

Como nos referiu Brazelton (2013), na conferência internacional “Valuing Baby and Family Passion – Towards a Science of Happiness” “o sistema educativo não funciona quando os pais são afastados da escola”.

Mantêm a porta das salas abertas como forma de “convidar” as famílias e a comunidade a participar no processo de aprendizagem que se desenvolve em cada sala, para que possam vivenciar connosco aquilo que fazemos e vivemos naquela sala.

A instituição construída de raiz considerou as suas infraestruturas de acordo com os ideais pedagógicos que iriam sustentar o seu projeto educativo, como o exemplo das portas das salas se encontrarem sempre abertas, desde as salas de berçário às do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que permite que as crianças brinquem nos corredores com as condições de segurança e higiene asseguradas.

Este facto mostra a liberdade que é dada às crianças onde podem explorar para além das quatro paredes da sala de atividades. Todas as salas desta instituição, das três valências existentes: creche, jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico mantêm sempre as suas portas abertas. Muitas das propostas de exploração que desenvolvemos com as crianças foram realizadas no corredor, outras o corredor tornou-se como que um prolongar da sala, onde na sala se encontravam os materiais que iríamos explorar.

O facto de a porta estar sempre aberta também permite o convívio com as outras salas. Acaba também por ser um convite à comunidade educativa, principalmente aos pais, o de participarem e de conhecerem a dinâmica que se estabelece naquela sala.

## 3.2 Conceção da ação educativa em creche

### 3.2.1 Caracterização do grupo de crianças

O grupo de creche com o qual desenvolvemos a PES é constituído por 15 crianças, das quais 9 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino. As idades do grupo variam entre o 1 e os 3 anos, trata-se, portanto de um grupo heterogéneo, onde segundo o Projeto Curricular [PC] da sala 2 de creche (Pimenta, 2012) 57% tem idades compreendidas entre os 24-36 meses, 36% com idades entre os 18-24 meses e 7% com idades entre os 12-18 meses, o que permitiu que fosse possível observarmos a evolução significativa de algumas crianças, bem como diversas situações entre crianças de diferentes idades, situações essas que foram promotoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A educadora já acompanha o grupo desde o ano letivo transato, com exceção da Le. (2:4)<sup>1</sup>, do T. (2:5) e do Pe. (1:11) que entraram no grupo em setembro de 2012, da S. (1:8) que entrou em outubro de 2012 e da Te. (2:1) que entrou em janeiro de 2013.

No presente ano letivo 2012/2013, fazem parte da equipa pedagógica da sala a educadora de infância, duas auxiliares de ação educativa e a estagiária do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Para caracterizar o grupo, tal como já foi referido, recorreremos ao Perfil de Desenvolvimento da Criança dos 8 aos 17 meses e dos 18 aos 35 meses, aos cadernos de formação e às observações que foram realizadas no decorrer da PES. O Perfil de Desenvolvimento da Criança (ISS, 2010) é composto por quatro temas ou comportamentos desejáveis: a criança é competente ao **nível pessoal e social**, a criança é um **aprendiz efetivo**, a criança demonstra **competências físicas e motoras** e a criança está em **segurança e com higiene**. Estes quatro temas encontram-se divididos em subtemas, os quais serão mencionados no decorrer da caracterização do grupo.

Relativamente ao comportamento desejável 1- a criança é competente ao **nível pessoal e social** - o grupo já demonstra autoconhecimento e um autoconceito positivo, na medida em que perante uma fotografia ou perante a sua imagem refletida no espelho

---

<sup>1</sup> A seguir ao nome de cada criança, encontra-se a sua idade, composta por dois algarismos separados por dois pontos. O primeiro número diz respeito ao ano de idade da criança (1, 2 ou 3 anos) e o segundo número diz respeito ao mês de idade (1 a 11 meses). As idades das crianças de creche, ao longo do trabalho dizem respeito ao mês de março (último mês da PES II). No entanto, as idades assinaladas a itálico (retiradas do caderno de formação) dizem respeito ao mês em que foi registada cada situação, e que se encontra assinalado no final da citação.

as crianças reconhecem a sua imagem e/ou referem o seu nome perante a mesma situação - “[...] o Ti. (2:8) chega ao pé de mim e aponta para uma fotografia [a sua] e diz “É o Ti.”. A L. (1:9) que também estava ao pé do Ti. (2:8) aponta para a fotografia onde aparece e diz “É a L.”. (in relatório de observação participante em creche I – 2out2012), “A S. (1:8) [...] foi direta à fotografia do quarto dela, apontando disse “é da Xfia” (in relatório de observação participante em creche II – 13 a 15fev 2013), “Tenho observado o interesse das crianças em verem-se na fotografia, ou a verem na fotografia algo que seja seu, como a fotografia dos quartos que estão afixadas no placar da sala” (in relatório de observação participante em creche II – 25fev2013 a 1mar2013).

Também já reconhecem os seus familiares e amigos em fotografias ou noutros suportes, referindo inclusive os seus nomes. Esta situação começou a estar bem visível nas crianças depois da introdução do mapa das presenças em janeiro de 2013. O mapa das presenças é constituído por fotografias das crianças a preto e branco e outras a cores, onde as crianças colocam a fotografia a cores por cima da fotografia a preto e branco, indicando assim, que estão presentes, que vieram ao colégio. O momento da marcação das presenças era um momento muito interessante onde as crianças se identificavam nas fotografias, e onde também identificavam os seus colegas.

Já demonstram consciência de que estão a ser observados por outros, principalmente o D. C.(3:00), o D. A. (2:7), a M. (3:00), o Ti. (3:00), o Af. (2:11) e o J. (1:11) que inclusive quando se apercebem que estão a ser observados começam a exagerar no comportamento.

A maioria das crianças, com exceção do Pe. (1:11), do T. (2:5) e da Te. (2:1), em determinadas situações como no momento da higiene, e principalmente no almoço, agem como se conseguissem fazer tudo, várias foram as vezes que os observei a rejeitar a ajuda do adulto para comerem, vestirem-se, despirem-se ou realizarem as higiènes sozinhos. “Assim, foi a Le. (2:4) que pintou as suas mãos, e foi ela que as carimbou no avental. Ela própria num dado momento, disse-me “eu faço xoxinha”. (in relatório de observação participante em creche II – 11 a 15mar2013).

O grupo demonstra também competências sociais e interpessoais efetivas. No que diz respeito à interação com os adultos, as crianças solicitam a ajuda do adulto quando se deparam com uma situação que não conseguem realizar sozinhas, como a higiene. Esta situação ocorre mais com as crianças que ainda utilizam fralda e que já realizam as

necessidades na sanita como o Mt. (2:5), a L. (2:1) e o D. A. (2:7). “O Mt. (2:1) chamou pelo meu nome, para o levar à casa de banho.” (in relatório de observação participante em creche I – 2out2012),

*o D. A. (2:6) chamou-me para ir à casa de banho “Ana titi”. Aproveitei esta ida à casa de banho, e perguntei à L. (2:1) se queria ir, consentiu. Ambos usam fralda, no entanto, o D. A. (2:6) já faz as necessidades na sanita e já pede ao adulto para ir à casa de banho quando sente vontade. [...] peguei na L. (2:1) ao colo para lhe mudar a fralda. Ela começa a protestar a dizer “não, não aqui não!”, e perguntei-lhe se queria fazer na sanita, respondeu-me que sim. Começou a despir-se. Começou a olhar para mim, como que a pedir ajuda. Despia, ajudei-a a tirar a fralda que estava seca, e sentei-a na sanita (in relatório de observação participante em creche II - 25fev2013 a 1mar2013).*

As crianças do grupo recorrer também muito ao adulto para resolver problemas ou conflitos que lhes surjam, nomeadamente, quando pretendem algo que não se encontra ao alcance ou à vista delas,

*“a S. (1:8) veio ter comigo: “Anha senho!”, disse-lhe para ir ao armário buscar as canetas e a folha. Só que as folhas já tinham terminado e daí ela ter vindo ter comigo. Coloquei as folhas ao alcance das crianças, fechei o armário e disse-lhe que já podia ir” (in relatório de observação participante em creche II - 11 a 15mar2013);*

Quando algum colega lhes retira um objeto que estavam a brincar e não o conseguem de volta, ou quando um colega lhes bate. “A L. (1:9) vê o J. a brincar com a bola, vai ter com ele, tenta tirá-la, mas como não consegue vem ter comigo, puxa-me a mão e diz-me “boha, boha” apontando para o J. (1:7)” (in relatório de observação participante em creche I – 9out2012).

Perante estas situações os adultos da sala tentam primeiro que seja a criança sozinha, a resolver o conflito, dando-lhe tempo e espaço para o resolver. Quando o adulto se apercebe que a criança não conseguiu resolver o conflito, intervém, pois é

também com a ajuda do adulto que as crianças desenvolvem e adquirem competências para resolverem os seus conflitos, como nos referem Post e Hohmann (2011). Estes autores referem ainda que esta intervenção do educador permite que as crianças desenvolvam a confiança em si próprias, nos seus colegas e nos educadores.

Apesar de tudo, os típicos sentimentos de agressividade, como o bater e o morder, têm vindo a dissipar-se ao longo da PES. Na PES II, inclusive, esses comportamentos foram muito pouco observados nas crianças, ou quase nulos.

*Lembro-me que no final de dezembro, a S. (1:8), quando algum colega a pisava, ou lhe tirava algum objeto que tinha na mão, a primeira coisa que ela fazia era bater (considerado um ato de comunicação nestas idades), agora, antes de bater nos colegas ou de começar a chorar fala com eles, diz-lhes “não!” (in relatório de observação participante em creche II - 13 a 15 fev2013).*

Como nos referem Brazelton e Sparrow (2006) as crianças entram em conflito umas com as outras, não com o intuito de se agredirem ou provocarem confusão, mas com o simples objetivo de afirmação do «eu». E sendo nesta fase que as crianças ainda estão a aprender a resolver as situações, quando entram em conflito, deve-se ao facto de ainda estarem a adquirir competências importantes para viverem em sociedade, como o partilhar, fazer amigos, esperar pela sua vez, solucionar problemas, etc.

As crianças recorrem também ao adulto muitas vezes para este brincar com elas, para lhes satisfazer um interesse que elas tenham, como a S. (1:8), que recorre muitas vezes ao adulto para lhe ler um livro – “A S. (1:8) que me veio pedir para lhe ler o livro”. (in relatório de observação participante em creche II - 11 a 15mar2013).

As crianças do grupo já se envolvem em explorações e brincadeiras com os pares, como o Af. (2:11), o D. A. (2:7), o D. C. (3:00), o Ti. (3:00), a M. (3:00) e a Le. (2:4).

*a educadora já me tinha alertado, para o grupo de amigos que se tinha formado na sala: Ti. (2:8), D. A. (2:2) e D. C. (2:7). [...] É por volta destas idades que as crianças começam a sentir que as pessoas são importantes para elas, começando a brincar com os outros, criando amizades. Por volta dos 2-3 anos a criança já é capaz de brincar a par com outras crianças,*

*formando relações pessoais maleáveis quer com os adultos, quer com outras crianças, o que explica estas crianças brincarem já em grupo/pares.* (in relatório de observação participante em creche I – 25out2012).

*“A M. (3:00) e a Le. (2:4) que ultimamente demonstram momentos de partilha de brinquedos e de brincadeira muito regulares”* (in relatório de observação participante em creche II - 18 a 22mar2013).

A maioria das crianças do grupo já começam a demonstrar preocupação pelo outro, principalmente quando observam uma outra criança a chorar, – *“o Af. (2:11) dizia “M. anda connosco para o refeitório, não chores”, o Mt. (2:5) andava de volta da Ma. (3:00) a tentar dar-lhe beijinhos e festinhas na cara”* (in relatório de observação participante em creche II - 25fev2013 a 1mar2013).

*O Af. (2:11), como percebeu/sentiu que a Te. (2:1) não estava bem, agarrou-lhe na mão e disse-lhe: “Te. anda comigo para a sala, eu levo-te”. Ela não lhe disse nada, agarrou-lhe na mão e foram os dois para a sala da Jo.. Já na sala, não largaram as mãos um do outro, o Af. (2:11) como queria brincar, perguntou à Te. (2:1) se queria brincar com ele, ela acenou-lhe com a cabeça que sim. O Af. (2:11) sem largar a mão dela, foi-lhe mostrando alguns objetos até ela aceitar um para segurar e brincar com ele. Ela não lhe dizia nada, mas ele insistia, “Binca comigo, toma este é para ti. Queres este para ti? Já estás melhor?”, e ela respondeu-lhe “xim”, entrando na brincadeira de carpinteiro que o Af. (2:11) acabara de criar. Apesar de não ter sido um momento de brincadeira efetiva muito prolongado, o pouco tempo que foi, trouxe alguma tranquilidade para a Te. (2:1).* (in relatório de observação participante em creche II - 4 a 8mar2013).

*“O J. (1:11) de há umas semanas para cá venho notando-o “mais crescido”, mesmo nas brincadeiras, já interage muito com os pares, já partilha, ajuda os outros, preocupa-se quando vê alguém a chorar”* (in relatório de observação participante em creche II - 11 a 15mar2013).

*O Ti. (3:00) esta semana tem andado muito atencioso e preocupado quando os amigos estão a chorar, principalmente com as crianças mais novas. O Pe. (1:11) hoje chegou à sala com a mãe, e quando esta se foi embora, começou a chorar. O Ti. (3:00) estava a brincar, e quando se apercebeu que o Pe. (1:11) estava a chorar, dirigiu-se a ele: “não chores, a mãe foi trabalhar, ela já vem, não chores Pe.!”*, e andou de volta do Pe. (1:11) até ele parar de chorar. (in relatório de observação participante em creche II - 18 a 22mar2013).

Esta faixa etária (1-3 anos) é caracterizada por Piaget, como egocentrismo - período de desenvolvimento da criança, onde esta não é capaz de se colocar na perspetiva do outro, não aceitando partilhar as suas coisas com outras crianças, o que muitas vezes leva ao conflito. A questão da partilha dos brinquedos tem sido desenvolvida com as crianças ao longo da PES, e por esse motivo a maioria das crianças do grupo já demonstra capacidade em partilhar os brinquedos com os seus pares. Apesar disso, é nas crianças mais velhas que se observa uma regularidade nessas partilhas, como a M. (3:00), o Af. (2:11), o D. A. (2:7) e o D. C. (3:00).

Quando conhecemos o grupo, em outubro 2012, o sentido de partilha com os outros, ainda não estava muito visível nestas crianças, e em fevereiro 2013, já era bem notória essa evolução, como o caso do D. A. (2:7) em que o seu sentido de não partilhar com os outros que existia em outubro se foi dissipando dando lugar ao sentido de partilhar com os outros que se veio a comprovar no final da PES. Vejamos essa evolução: “Perguntei-lhe [D. A. na altura com 2:2 de idade] se a S. (1:4) podia brincar com o carro dele, e ele abanou a cabeça” (in relatório de observação participante em creche I – 25out2012). “D. empestas o boneco? [perguntou-lhe a M. (2:9), ao que ele respondeu que sim]” (in relatório de observação participante em creche I – 4dez2012). “Perguntei ao D. A. (2:4) se deixava os amigos brincarem com o seu carro, ele respondeu que sim” (in relatório de observação participante em creche I – 20dez2012). A socialização com os outros e as inúmeras situações que foram criadas no sentido de promover o sentido de partilha para com os outros contribuíram para esta evolução do D. A. (2:7).



Ou como o caso do J. (1:11) “*O J. (1:11) de há umas semanas para cá venho notando-o “mais crescido”, mesmo nas brincadeiras, já interage muito com os pares, já partilha*” (in relatório de observação participante em creche II - 11 a 15mar2013).

Já começam a procurar e a aproximar-se uns dos outros para brincar, ou para ficarem junto deles – “*De manhã, o Ti. (3:00) sentou-se na área calma a ler um livro. Entretanto, a S. (1:8) que agora anda fascinada com os livros e por ouvir uma história, quando se apercebeu que o Ti. (3:00) estava na área calma com um livro, largou o que estava a fazer e foi-se sentar ao pé dele, a dizer “tória, tória”. Entretanto, a L. (2:1) também se junta a eles.*” (in relatório de observação participante em creche II - 18 a 22mar2013).

Algumas crianças como o T. (2:5), o Pe. (1:11), o Mt. (2:5), o A. (2:1) e a Le. (2:4) no início da PES demonstravam alguma dificuldade em envolverem-se e explorarem as diversas propostas apresentadas pelo adulto, ou por outras crianças e evitavam a interação com os pares. No entanto, ao longo da PES essa questão foi desenvolvida com as crianças, acabando por no final da PES observar-se uma enorme evolução nestas crianças, no que diz respeito ao envolvimento com os pares e nas diversas propostas.

*Ter convidado a M. (3:00) e o Ti. (3:00), permitiu que o A. (2:00) se envolvesse e explorasse os vários materiais que existiam, que bebesse a água vezes sem conta, o que antes era impensável nele. Hoje, tentava imitar o que os outros faziam, explorando de diversas formas os materiais que existiam na caixa com água”. “[...] o Pe. (1:11) não demorou muito tempo em colocar a mão dentro de água. [...] era um menino que evitava o contacto com os colegas, evitava confusões e evitava realizar este tipo de explorações. Agora para além de realizar estas explorações, já brinca com os colegas, já comunica com eles, chega mesmo a bater-lhes quando não se sente bem com algo, e antes batiam-lhe e ficava calado, não chorava nem lhes mostrava a sua indignação - (in relatório de observação participante em creche II - 25fev2013 a 1mar2013).*

Inclusive já se observa as crianças mais novas como a S. (1:8) e o J. (1:11) a envolverem-se nas brincadeiras com outras crianças, no entanto esses momentos ainda não são muito regulares.

As crianças do grupo já começam a demonstrar uma efetiva autorregulação sobre o seu comportamento, começando a exibir o impulso de se autocontrolarem perante situações de conflito e de anteciparem e de seguirem uma sequência de passos para realizarem uma determinada tarefa, como por exemplo, arrumar os brinquedos espalhados pela sala. Na hora de arrumar a sala todas as crianças costumam ajudar, inclusive aquelas que não a desarrumaram.

*É importante que se vá atribuindo às crianças responsabilidades, ou melhor, que se encarregue as crianças de algumas tarefas, de modo a que possam participar na organização da rotina diária e no trabalho que é desenvolvido na sala de atividades, como o ajudar a regar as plantas, ajudar a distribuir os alimentos e os talheres, pois permite que estas participem e ajudem em toda a dinâmica que se estabelece na creche, mas principalmente, permite que estas desde cedo adquiram o sentido de responsabilidade, e que percebam que ajudar o outro é algo de bom, sentindo-se assim integradas e valorizadas pelas suas atitudes que são de extrema importância para o desempenho geral do grupo (in relatório de observação participante em creche II - 13 a 15fev2013).*

De acordo com o PC da sala 2 de creche (Pimenta, 2012, p.10) o grupo demonstra “perceção da diferença”, “A M. (3:00) demonstrou algum receio quando se deparava com pessoas de cor, às quais se recusava entregar folhetos.” (in relatório de observação participante 4 a 8mar2013). A maioria das crianças do grupo começa a demonstrar capacidade de aceitação, compreensão e apreço pelas necessidades dos outros, pela estrutura familiar, diferenças de género, étnicas, culturais ou linguísticas.

O grupo tem capacidade de estabelecer comunicações com os outros ou em usar a linguagem. As crianças do grupo têm capacidade de compreender vários pedidos, bem como os nomes de objetos comuns, ações, pessoas ou expressões. Também têm a capacidade de expressar-se através da linguagem, conseguindo utilizar e aprender novo

vocabulário, perguntar e responder a questões simples e combinar palavras para fazer uma sequência simples, como a S. (1:8)

*que até há pouco tempo, quando não se sentia bem com alguma coisa, a maneira de se manifestar era através do choro ou de gritos. E hoje, entreguei os iogurtes e as colheres, e esqueci-me de entregar à S. (1:5), que passado algum tempo começa a dizer “coe, coe”. (in relatório de observação participante em creche I – 27nov2012).*

*“[A S. (1:8)] ia-me dizendo o que era e para que serviam: “é o xoá, pa xtar”, “a cama pa domi” (in relatório de observação participante em creche II – 13 a 15fev2013), ou como a Le. (2:4) “ela própria num dado momento disse-me “eu faço xoxinha” (in relatório de observação participante em creche II – 11 a 15mar2013).*

Outras crianças já vão apresentando a capacidade de combinar palavras para fazer sequências mais complexas como a M. (3:00) *“a M. (3:00) chegou ao pé de mim com uma cara triste, perguntei-lhe o que se passava, e ela: “os meninos estão a fazer barulho e acordaram os meus bebés” (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22fev2013), como o D. A. (2:7) e o Af. (2:11) “o D. A. (2:6) dizia-lhe “M. o pai já vem, agora foi trabalhar”, o Af. (2:11) dizia “M. anda connosco para o refeitório, não chores” (in relatório de observação participante em creche II – 25fev2013 a 1mar2013), ou como o Ti. (3:00) “[...] dirigiu-se a ela: “não chores, a mãe foi trabalhar, ela já vem” (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22mar2013), por exemplo.*

Através dos exemplos anteriormente transcritos dos cadernos de formação, entende-se que quanto à linguagem o grupo manifesta várias fases diferenciadas. O Af. (2:11), o Ti. (3:00), a M. (3:00), a Te. (2:1), o Mt. (2:5) e o D. C. (3:00) já conseguem produzir frases e utilizá-las para realizar atos de fala, conseguindo assim manter pequenos diálogos perceptíveis: *“Deixas eu ver o livro? [perguntou o Af. (2:8)] [...] O Ti. (2:10) assim que entrou na sala perguntou “o que se passa aqui?” [...] O D. C. (2:9) [...] quando saiu disse “estou cá fora” [...] “xou um boneco de nevi” [disse a M. (2:10)]” (in relatório de observação participante em creche I – 4dez2012, 11dez2012 e 20dez2012).*

“O D. C. (3:00) muito cuidadoso, pegou na cara do T. (2:5) e disse: “olha pa mim, vou colocar a fotografia ali, depois és tu, tá bem?” (in relatório de observação participante em creche II – 11 a 15mar2013).

Foi na linguagem onde observamos uma maior evolução das crianças desde o início da PES em setembro até ao fim da PES em março, nomeadamente, no D. A. (2:7) e na L. (2:4) que agora (março) já conseguem manter pequenos diálogos perceptíveis, o que antes não se sucedia. Vejamos o exemplo da evolução do D. A. (2:7) no que diz respeito à fala: “Tenti, tenti” e apontou [o D. A. com 2:2 de idade] para a sopa” (in relatório de observação participante em creche I – 2out2012). “Hoão, não podes comer com a faca, magoa. É com o gafo!! [D. A. com 2:7]” (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22mar2013).

“A L. (2:1), a S. (1:8) e o J. (2:5) já produzem um discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)” (in relatório de observação participante em creche II – 13 a 15fev2013), conseguem manter pequenos diálogos, no entanto, por vezes estes ainda são imperceptíveis.

*É notória a evolução da S. (1:8), em termos da linguagem num espaço de tempo tão curto. Este aspeto, entre muitos outros fatores, estará ligado com o facto da S. (1:8) se encontrar numa sala com crianças de diferentes idades, onde muitas delas já falam e comunicam umas com as outras, acabando a S. (1:8) por talvez sentir a necessidade de também comunicar com elas, para marcar a sua presença na sala. Lembro-me que no final de Dezembro, a S. (1:8), quando algum colega a pisava, ou lhe tirava algum objeto que tinha na mão, a primeira coisa que ela fazia era bater (considerado um ato de comunicação nestas idades), agora antes bater nos colegas ou de começar a chorar fala com eles, diz-lhes “não!”. (in relatório de observação participante em creche II – 13 a 15fev2013).*

O Pe. (1:11), o T. (2:5) e o A. (2:1) ainda não interagem verbalmente com alguma regularidade. No entanto, em alguns momentos já se observa a produção de holófrases (palavras isoladas), como “não”, ou quando chamam pelo nome do adulto ou de uma criança, por exemplo.

Em relação ao comportamento desejável 2 – a criança é um **aprendiz efetivo** – o grupo no geral demonstra interesse em fazer novas aprendizagens. Trata-se de um grupo muito ativo, com um sentido de exploração e curiosidade bastante forte perante as coisas e principalmente pelo que é novo, característica inata da criança, com as quais esta descobre os qualidades e defeitos dos objetos, é ela que leva a criança a manipular, a explorar todas as sensações, permitindo-lhe alcançar as várias etapas do seu desenvolvimento.

As crianças do grupo revelam competências cognitivas e capacidade de resolução de problemas através das brincadeiras e das atividades da vida diária, sendo capazes de utilizar objetos que lhes são familiares de forma combinada, como por exemplo, colocarem a fralda na boneca e os bonecos no berço como a M. (3:00), colocarem toalha, pratos e talheres na mesa do faz-de-conta como o Ti. (3:00) ou colocar o boneco no carro como o D. A. (2:7). Também já são capazes de construir pequenos puzzles, de encaixar peças e de fazer correspondências, como o mapa das presenças e o jogo da correspondência de animais, em que têm de colocar a fotografia a cores em cima da fotografia a preto e branco, ou como a história “Viva o peixinho” existente na sala em dois formatos A3 e A4. “*Esta semana, observei em momentos diferentes, a L. (2:1) e o A. (2:00) com a história recontada por eles em tamanho A4 na mão, a procurarem as várias imagens para corresponderem com as imagens do tamanho maior afixado na parede*” (in relatório de observação participante em creche II – 25fev a 1mar2013).

O grupo já vai demonstrando um interesse genuíno em conceitos matemáticos da vida quotidiana, recitam os números, imitam o adulto a cantar pequenas canções ou ritmos e compreendem a sequência da rotina diária. “*Quando a educadora diz às crianças que são horas de irmos almoçar, muitas delas dirigem-se logo para a casa de banho, pois sabem que antes do almoço é o momento da higiene*” (in relatório de observação participante em creche I – 20nov2012). “*A certa altura, numa das páginas aparecem vários objetos repetidos – oito, e o Ti. (3:00) começa a conta-los, “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8!. [...] a L. (2:1) vai buscar um livro [...] e começa a conta-los, “1, 2, 3, 4, 5, 6!”.*” (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22mar2013).

O T. (2:5), e o Pe. (1:11) e o A. (2:1) apesar de ainda não cantarem pequenas canções, conseguem imitar o adulto nos gestos e reagem ao ritmo da canção.

A capacidade de literacia emergente, também já começa a ser visível nas crianças, que já vão demonstrando interesse pelos livros. E esse interesse na PES II começou a

ser maior, uma vez que os livros foram arranjados e colocados novamente no armário da área calma. “ [...] o D. A. (2:3) e a L. (2:00) estavam a ver um livro” (in relatório de observação participante em creche I – 27nov2012). “O A. (2:8) que adora livros sentou-se ao pé do Mt. (2:2) para também o ver”. (in relatório de observação participante em creche I – 4dez2012). Observámos no final da PES, várias vezes as crianças a recorrerem à estante onde estão os livros ou então traziam-nos de casa, para o adulto ler no colégio para eles, como o Mt. (2:5), a M. (3:00) e o A. (2:11).

*O facto de termos agora ao alcance das crianças muitos mais livros, tem contribuído para aumentar o interesse das crianças em explorá-los e folheá-los. Nestas últimas semanas as crianças têm demonstrado um interesse muito grande pelos livros, e tenho-me apercebido disso por observar algumas crianças com livros na mão; outras sentadas a folheá-los; outras pedem ao adulto para lhes ler, como aconteceu com a S. (1:8) que me veio pedir para lhe ler o livro; e por todos os dias, verificar que a área onde se encontram os livros está bastante desarrumada, pela utilização que tem, algo que antes não se sucedia, pois tínhamos poucos livros naquela área uma vez que as crianças estragavam muitos deles (in relatório de observação participante em creche II – 11 a 15mar2013).*

“ o Ti. (3:00) sentou-se na área calma a ler um livro. Entretanto, a S. (1:8) que agora anda fascinada com os livros e por ouvir uma história, [...] largou o que estava a fazer e foi-se sentar ao pé dele, a dizer “tória, tória” (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22mar2013).

São capazes realizar uma atividade direcionada e adequada quando exploram os livros, folheando todas as páginas do livro e imitando os sons relacionados com as imagens que estão a ler. Por exemplo, várias vezes, observei o Mt. (2:5) a folhear um livro e a contar a história. “O Ti. (3:00) folheava as páginas do



**Fotografia 4** - Momento de escrita da M. (3:00).

*livro e juntamente com elas iam identificando os vários objetos existentes no livro” (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22mar2013).*

Em relação à escrita as crianças utilizam lápis e marcadores para fazer rabiscos, e algumas já são capazes de identificar os seus rabiscos, como o Mt. (2:5), o Af. (2:11), o D. C. (3:00), a M. (3:00) e o Ti. (3:00). Algumas crianças inclusive começam a perceber como funciona a linguagem escrita, nomeadamente, evitando desenhar por cima do que está escrito de forma.

O comportamento desejável 3 – a criança demonstra **competências físicas e motoras** – onde as crianças já demonstram algumas competências nas capacidades motoras, pois já conseguem andar para trás de costas, andar na ponta dos dedos dos pés, subir escadas segurando-se no corrimão, colocar os pés nos sapatos, utilizam pincéis, correm, rebolam, rastejam, batem palmas, etc. No entanto, algumas crianças apresentam alguma dificuldade no que diz respeito ao equilíbrio, como a Te. (2:1), o Ti. (3:00), a S. (1:8), o Pe. (1:11), o T. (2:5), a L. (2:1) e o J. (1:11). “*Apercebi-me da dificuldade do Ti. (3:00) em [chutar a bola]. Ou tropeçava na bola, ou caía antes de chutá-la*” (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22fev2013).

Por fim, o comportamento desejável 4 – a criança está **em segurança e com saúde** – remete-nos para os hábitos saudáveis e para os comportamentos de segurança, onde a criança deverá ter consciência e comportamentos saudáveis e em segurança.

Ao nível da higiene, o Af. (2:11), o D. C. (3:00), a M. (3:00), a Le. (2:4) e o Ti. (3:00) já controlam os esfíncteres. A L. (2:1), o D. A. (2:7), o Mt. (2:5) e a Te. (2:1) apesar de ainda usarem fralda, já realizam as necessidades na sanita, inclusive já pedem para ir à casa de banho. As restantes crianças ainda usam fralda, precisando da ajuda e vigilância do adulto para as idas à casa de banho.

Ao contrário do que se sucedia no início da PES, atualmente as crianças já conseguem realizar a higiene – lavar as mãos, lavar os dentes – de forma autónoma. No entanto, a maioria das crianças, com exceção da M. (3:00), do Ti. (3:00), da L. (2:1), do D. C. (3:00) e do Af. (2:11), ainda necessita da ajuda do adulto ou de outra criança para dosear a pasta de dentes.

Devido à rotina diária, as crianças têm consciência que antes e depois de comer devem lavar e secar as mãos e lavar os dentes.

Quanto à autonomia à hora das refeições foi uma questão que foi desenvolvida nas crianças ao longo da PES. Por esse motivo, atualmente todas as crianças conseguem

comer sozinhas, sejam os alimentos sólidos ou líquidos, com exceção do Pe. (1:11) e do T. (2:5) que ainda necessitam do apoio do adulto ou de outra criança para comerem. Algumas crianças ainda recorrer muito à utilização das mãos para comer em vez dos talheres, como o A. (2:1), a S. (1:8), a L. (2:1) e o J. (1:11).

No que diz respeito ao contexto familiar das crianças, a maioria das crianças não tem irmãos, com exceção da M. (3:00), da S. (1:8), do D. C. (3:00), do Af. (2:11), da L. (2:1) e do J. (1:11). A grande maioria das crianças provém de um meio socioeconómico médio/alto. O núcleo familiar das crianças é constituído pelo casal – mãe e pai.

No decorrer da PES as crianças demonstraram interesse em colocarem-se de baixo e dentro de vários objetos como mesas, tecidos e caixas, e em subir, descer e trepar diversos objetos. “A L. colocava-se dentro de tudo o que era buraco, nos armários, [...] de baixo da mesa”. (in relatório de observação participante em creche I – 25set2012). “O momento que mais gostaram foi quando se colocaram todos de baixo do paraquedas, já percebi que este grupo gosta muito de se colocar de baixo das coisas, na sala estão sempre a colocar-se de baixo da mesa, ou de panos” (in relatório de observação participante em creche I – 13nov2012). “Na PES I um dos grandes interesses demonstrados pelas crianças era colocarem-se debaixo e dentro de vários objetos, interesse esse, que continua a ser demonstrado por algumas crianças” (in planificação semanal cooperada em creche II - 25fev2013 a 1mar2013).

Ajudar o adulto nas diversas tarefas da rotina diária foi um interesse observado em quase todas as crianças do grupo ao longo da PES II.

*Ao longo destes três dias, foi bem visível o gosto que as crianças demonstraram em ajudar o adulto em algumas tarefas como levantar a mesa (colocar babetes, os talheres, os pratos e o tabuleiro no lugar certo) [...] pedi-lhe [à L.] que fosse guardar o babete no balde. [...] O J. (1:11) e o D. A. (2:6) ao verem-na a ajudar, também me pediram para irem guardar as coisas no sítio. E é visível nas suas caras o gosto que têm em ajudar o adulto nessas tarefas (in relatório de observação participante em creche II – 13 a 15fev2012).*

Outros interesses observados no decorrer da PES foi o interesse das crianças por animais e pelas correspondências:



*O Mt. (2:5) tem-me pedido para voltar a mostrar o cão na parede (sessão desenvolvida com eles, onde projetamos animais na parede, os quais as crianças tinham de imitar os sons e a forma como estes se movem); na sala existem vários objetos com animais, desde brinquedos, a livros e jogos, e quando as crianças encontravam um animal, começavam a imitar o som que esse animal faz. Observei as crianças a fazer correspondências, seja no mapa das presenças, ou [pela história que existe na sala] em tamanho A4, em forma de livro e em formato A3, na parede da sala, e esta semana, observei em momentos diferentes, a L. (2:1) e o A. (2:00) com a história [A4] na mão, a procurarem as várias imagens para corresponderem com as imagens do tamanho afixado na parede (in relatório de observação participante em creche II – 25fev2013 a 1mar2013).*

Tal como referimos no relatório de observação participante em creche II – 4 a 8 mar2013, nestas idades (1-3 anos) as fotografias são um meio de comunicação muito interessante de podermos comunicar com as crianças. “ [Com o momento da partilha de novidades com base nas fotografias] percebi a riqueza das fotografias numa sala de creche, como ferramenta de desenvolvimento de propostas para as crianças”. De entre muitos motivos, este é um dos motivos pelos quais as salas de creche devem ser muito ricas em fotografias, sejam elas como ficheiros de imagens, para jogos ou até mesmo para os registos afixados nas paredes das salas. E o interesse por ser verem nas fotografias, por falarem do que é seu (neste caso dos seus quartos – na sala temos exposto fotografias dos quartos das crianças no âmbito da construção do quarto na área do faz-de-conta) tem estado muito presente no grupo.

Ao longo da PES as crianças demonstraram também interesse pela música, pela história “Viva o peixinho”, pela elaboração de panfletos para entregarem na Epral. Interesses esses que deram origem a pequenos projetos, como “Construção de um aquário com os peixes da história Viva o



**Fotografia 5** - Área do faz de conta (quarto)

peixinho” e “Vamos entregar panfletos feitos por nós na EPRAL”.

Em relação às áreas, as crianças têm demonstrado uma maior preferência pela área do faz-de-conta, uma vez que esta área foi recentemente remodelada – construímos um quarto para as crianças. A área da expressão plástica é a área que tem sido menos utilizada pelas crianças, pelo simples facto dos materiais não se encontrarem à disposição das crianças, o que as leva a solicitar a ajuda do adulto sempre que pretendam frequentar aquela área. E as crianças frequentam as áreas que mais autonomia e liberdade lhes dão, ou seja, aquelas áreas em que não é necessário pedirem consecutivamente a ajuda do adulto, ou aquelas áreas onde os materiais não se encontram à sua disposição e ao seu alcance.

O grupo manifesta muito interesse pelo faz-de-conta, principalmente pelas brincadeiras ligadas às vivências pessoais, onde têm muito a tendência de imitar o adulto.

Uma das necessidades observadas em algumas crianças do grupo foi a dificuldade em equilibrarem-se: “*Algumas crianças demonstraram dificuldade na manipulação das bolas (principalmente com o pé), no equilíbrio e alguma descoordenação motora*” (in planificação semanal cooperada em creche II - 25fev2013 a 1mar2013). Para além dessa necessidade, a questão da partilha de objetos, principalmente entre as crianças mais novas, foi uma necessidade que sentimos que deveria ser importante trabalharmos com as crianças, uma vez que essa não partilha, por vezes, trazia alguns conflitos.

### **3.2.2 Fundamentos da ação educativa**

Como nos referem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), a intencionalidade educativa é o que caracteriza a nossa “intervenção profissional” (p. 25) enquanto educadores de infância, e para isso o educador tem de observar o grupo e cada criança para as conhecer, para poder conhecer os seus interesses e as suas necessidades, para que assim “possa adequar o processo educativo às necessidades” de cada criança e do próprio grupo. O educador deve assim planear a sua prática educativa com base nas informações que tem sobre o grupo e cada criança. Deve também planear para e com as crianças. Depois de planear o educador deve agir, isto é, deve “concretizar na ação as suas intenções educativas” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

O planeamento não se concretiza sem a avaliação, por isso o educador tem de refletir sobre a sua prática educativa para que possa identificar os pontos fracos e fortes, de modo a poder melhorá-los e ou aprofundá-los. Por fim, o educador deve partilhar o conhecimento que adquiriu sobre a evolução da criança à sua equipa e aos pais ou famílias das crianças. Foi desta forma que eu e a educadora tentamos trabalhar.

A educadora não segue um modelo curricular específico, no entanto, a sua linha pedagógica assenta nos princípios e pressupostos do Movimento da Escola Moderna [MEM] e na metodologia por projeto, nos quais se baseia de uma forma adaptada às idades, necessidades e competências das crianças. De modo a dar continuidade ao trabalho que tem sido desenvolvido naquela sala com aquele grupo, a minha intervenção ao longo da PES foi ao encontro da linha pedagógica em que a educadora baseia a sua ação.

Desta forma, ao longo da PES baseamos a nossa intervenção nos princípios e pressupostos do MEM (Niza, 1998; Oliveira, Folque & Bettencourt, 2012), tais como: as **comunicações**, que serão abordados no capítulo IV; **a gestão cooperada do currículo**, em que as planificações eram realizadas em cooperação com a equipa educativa da sala – educadora, estagiária e auxiliares, onde em conjunto procurávamos a melhor forma de responder aos interesses e necessidades das nossas crianças. As planificações semanais e diárias eram enviadas todas as semanas e todos os dias, respetivamente, à educadora e às auxiliares, e talvez tenha sido por isso, que as semanas correram de uma forma bastante positiva.

Para além disso, também as crianças e as suas famílias participavam na elaboração das planificações; **a participação das crianças no seu processo de aprendizagem** é uma mais valia para elas, pois é-lhes dada a oportunidade de serem escutadas. E como nos referem Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) escutar a criança é dar-lhe o direito, a oportunidade de “terem voz relativamente às questões que lhe dizem respeito [...] é ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento” (p. 119).

Um educador deve perceber, estar atento e sentir aquilo que as crianças lhe transmitem, e deve de igual forma ter a capacidade de conseguir dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, porque ao estar a fazê-lo, está a permitir que as crianças participem no processo de aprendizagem, ou seja, está a escutar as crianças. “*A postura, a atenção e a disponibilidade do educador para os verdadeiros interesses e*

*necessidades das crianças são promotores de mudanças e adequações constantes que contribuem unicamente para a melhoria e para a qualidade do processo aprendizagem.” (in relatório de observação participante em creche II – comentário da educadora – 18 a 22fev2013). Para dar voz às crianças no processo de aprendizagem recorremos à observação direta, aos cadernos de formação onde descrevemos, refletimos e projetamos sobre as situações que íamos observando e vivenciando ao longo da PES naquela sala de creche, às fotografias e a alguns vídeos, para que assim conseguíssemos identificar os interesses e necessidades das crianças.*

Também os pais tinham oportunidade de participar no processo de aprendizagem das crianças (**dar voz às famílias das crianças**), pois nesta sala, nesta instituição, a participação ativa dos pais no processo educativo é fundamental (CFA, 2011). Para ir ao encontro deste princípio incentivamos os pais a marcarem as presenças com os seus filhos (momento que faz parte da rotina da sala, a marcação das presenças), solicitando-lhes que partilhassem as fotografias das crianças sobre o fim-de-semana, solicitando-lhes material reciclado para a construção dos peixes do livro “Viva o peixinho”, solicitando-lhes fotografias para a prenda e para o mural do dia do pai, por exemplo, propondo-lhes que viessem à sala apresentar propostas ao grupo, como se sucedeu com a mãe do A. (2:1) confeccionar brigadeiros.

*O A. (2:1) hoje estava todo contente porque tinha a mãe lá na sala a fazer brigadeiros connosco. Estas visitas dos pais à escola, onde participam na dinâmica que se estabelece na sala e onde apresentam propostas para concretizarem com todo o grupo no qual o seu filho faz parte, vêm mais uma vez demonstrar a boa relação família-escola que existe naquela sala. Para além de reforçar essa relação, para as crianças é algo muito especial ter o pai, a mãe ou um familiar na sala a trabalhar com ela e com os seus amigos. E hoje foi visível no rosto do A. (2:1) essa alegria (in relatório de observação participante em creche II – 11 a 15mar2013).*

Também os registos que se encontram afixados nos placares existentes na sala são uma forma de comunicarmos com as famílias e de as integrar no processo educativo, onde as paredes contam-nos a dinâmica que se estabelece na sala, aquilo que é feito e vivido naquela sala. O facto da porta se encontrar sempre aberta, também se pode

considerar uma forma de estabelecer e criar uma relação positiva com as famílias. A porta ao estar aberta pode indicar que estamos a convidá-las (às famílias e a toda a comunidade) a vivenciarem connosco aquilo que fazemos e vivemos naquela sala.

A constituição dos grupos de forma vertical, em que os grupos são organizados com crianças de diferentes idades (**heterogeneidade**) e com várias aptidões é uma das condições fundamentais para a educação das crianças, consideradas pelo MEM.

Potenciar a **dimensão lúdica**, favorecendo uma organização pedagógica que assuma o brincar como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento é outra condição fundamental para a educação das crianças defendida por este modelo pedagógico (Niza, 1998; Oliveira, Folque & Bettencourt, 2012). Para isso, promovemos momentos para a criança brincar e explorar: “*Outros sentidos do dia serão brincar nesse novo espaço [área do quarto] e ainda com as almofadas criando-se assim um momento de prazer e descoberta da prática desportiva*” (in planificação diária cooperada em creche II – 22mar2013); e promovemos também momentos de apoio em cada uma das áreas da sala, o que nos permitiu observar e compreender melhor os interesses e necessidades das crianças.

*“Como tenho observado as crianças a brincarem muito ao faz de conta, irei apoiá-las nesse sentido, onde irei envolver-me com elas nessa brincadeira, encarnando uma personagem, incentivando-as a utilizarem os acessórios da área do faz-de-conta, a utilizarem outros materiais existentes na sala, para que assim possam enriquecer a sua brincadeira”* (planificação diária cooperada em creche II – 18mar2013);

*“Incentivar as crianças a enriquecerem as suas brincadeiras com os carros, incentivando-as a criarem novas propostas, como por exemplo, criar garagens com os legos, criar uma rampa com tampas de caixas, etc.”* (planificação diária cooperada em creche II – 20mar2013);

Foram também utilizados alguns mapas e instrumentos de pilotagem do MEM que apoiam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e que nos ajudaram a colocar em prática os princípios e os pressupostos atrás mencionados. Recorremos aos seguintes instrumentos: o mapa das presenças, o mapa do tempo, a agenda semanal, a caderneta,

os registos, afixados nos placares existentes na sala, do que as crianças fizeram e o diário.

Termos ido ao encontro dos interesses e necessidades das crianças contribuiu para que o ambiente físico se fosse modificando e/ou adaptando como forma de dar resposta aos interesses e necessidades que as crianças foram demonstrando, acabando assim por se adequar à faixa etária (1-3 anos) das crianças que o exploraram.

### 3.3 Conceção da ação educativa em jardim-de-infância

#### 3.3.1 Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças da sala de jardim-de-infância onde desenvolvemos a PES é constituído por 20 crianças, das quais 9 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino, o que indicia um equilíbrio de género, fator que pode ser importante no desenvolvimento do grupo no que se refere às relações entre as crianças. Trata-se de um grupo heterogéneo, no que diz respeito às idades, onde a maioria das crianças cerca de doze tem 4 anos, cinco têm 5 anos, uma tem 3 anos, e duas têm 6 anos, o que indicia um desequilíbrio em termos da heterogeneidade, uma vez que existe um grupo com um elevado número de crianças mais novas, e outro grupo mais pequeno de crianças mais velhas, o que veio contribuir para que as situações entre crianças de diferentes idades sejam mais irregulares.

De acordo com o PC da sala 9 de Jardim-de-infância (Arimateia, 2012) das 20 crianças, nove vieram de outras instituições, como a L. (5:2)<sup>2</sup>, o Mn. (4:3), a M. M. (4:5), a M. L. (4:4), a Mg. (4:4), o Le. (4:4), o A. (6:4), o Pe. (3:4) e o J. (5:4), sendo que as restantes já faziam parte do grupo no ano letivo transato. No grupo não existem crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

No que diz respeito ao contexto familiar das crianças, a maioria das crianças não têm irmãos, com exceção do A. (6:4), do Le. (4:4) que são irmãos, da L. (5:2), do Mn. (4:3) e da Mg. (4:4) e da M. L. (4:4) que são gémeas. Em termos socioeconómicos as

---

<sup>2</sup> A seguir ao nome de cada criança, encontra-se a sua idade, composta por dois algarismos separados por dois pontos. O primeiro número diz respeito ao ano de idade da criança (3, 4, 5 ou 6 anos) e o segundo número diz respeito ao mês de idade (0 a 11 meses). As idades das crianças de jardim-de-infância, ao longo do trabalho dizem respeito ao mês de maio (último mês da PES II). No entanto, as idades assinaladas a itálico (retiradas do caderno de formação) dizem respeito ao mês em que foi registada cada situação, e que se encontra assinalado no final da citação.

crianças provêm de uma classe média/alta. Na sua maioria o núcleo familiar das crianças é constituído pelo casal – mãe e pai.

Fazem parte da equipa pedagógica da sala 9 de jardim-de-infância, a educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e a estagiária do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Para caracterizar o grupo, tal como já foi mencionado, recorreremos às OCEPE, aos cadernos de formação e às observações que foram realizadas no decorrer da PES II.

Deste modo, para caracterizarmos o grupo, organizamos essa caracterização tendo em conta as quatro áreas de conteúdo apresentadas pelas OCEPE, são elas: **área da Formação Pessoal e Social**, **área de Expressão e Comunicação**, **área do Conhecimento do Mundo** e as **Tecnologias de informação e comunicação**. Cada uma destas áreas é composta por domínios ou subdomínios, os quais iremos abordar ao longo da caracterização do grupo.

A área **Formação Pessoal e Social** é considerada a área transversal e integradora que dá suporte a todas as outras áreas. (Ministério da Educação, 1997). Podemos dividir esta área em cinco subdomínios, são eles: identidade/autoestima, cooperação, convivência democrática/cidadania, solidariedade/respeito pela diferença, independência/autonomia. As crianças deste grupo têm consciência de si e dos outros, sabem identificar o seu nome, a sua idade, o género, etc. Em termos das relações interpessoais, observámos já se observa a formação de pequenos grupos na sala, ou seja, observámos situações de partilha e brincadeira efetiva. Algumas crianças tentam assumir o papel de líderes como a J. (4:7), o S. (5:2) e a L. (5:2). Estas crianças no decorrer da PES tentaram assumir o papel de líderes, uma vez que eram as crianças responsáveis pelos projetos que desenvolvemos na sala: a J. (4:7) e o S. (5:2) eram os responsáveis pelo projeto “Como as abelhas fazem o mel” e a L. era responsável pelo projeto “Construção do castelo”.

Os poucos conflitos que ocorrem na sala devem-se essencialmente à disputa de materiais e/ou objetos que ambas as crianças pretendem utilizar, como por exemplo, as canetas de feltro. Tal como nos referem Hohmann e Weikart (2011) os materiais existentes na sala devem existir pelo menos dois exemplares de cada objeto para que as crianças possam brincar em simultâneo. Estes pequenos conflitos que aconteciam ocorriam essencialmente na área da expressão plástica, onde as canetas de feltro eram poucas. No entanto, existiam os lápis de cera e os lápis de cor que existiam em maior

quantidade e que eram uma forma das crianças resolverem os seus conflitos. Conflitos esses que na sua maioria eram resolvidos pelas próprias crianças.

Um aspeto que observámos no início da PES II foi as crianças perante uma dificuldade, solicitarem somente a ajuda do adulto, como por exemplo, “*para colocarem um objeto no lugar correto, ou para colocar tinta nos pratos para fazerem pintura com rolo, ou para colocarem objetos no cacifo, ou para concretizarem alguma proposta*” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 2 a 5 abril2013). Foi uma dificuldade observada na maioria das crianças do grupo, situação essa que foi desenvolvida ao longo da PES II, onde aproveitámos o facto de se tratar de um grupo de crianças com diferentes idades para as incentivar a solicitar a ajuda a outras crianças, principalmente às crianças mais velhas.

*O Mi. (4:6) vem da casa de banho com a escova de dentes na mão a pedir-me ajuda para abrir a torneira. Quando cheguei à casa de banho vi que a C. O. (4:6) estava também lá e com a sua torneira aberta, o que significava que conseguia abrir as torneiras, e dirigi-me ao Mi. (4:6): “Mi., eu não me importo de te abrir a torneira, mas a C. O. estava aqui na casa de banho e ela consegue abri-la, podias ter-lhe pedido. Não te importavas de abrir a torneira ao Mi. pois não C.?”.* “*Não, ele pode pedir-me sempre que quiser que eu ajudo-o*”. (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 2 a 5 abril2013)

Também o facto de termos introduzido na sala um mapa de tarefas veio ajudar ainda mais neste aspeto, onde as próprias crianças começaram a oferecer-se para ajudar o outro quando observam que o outro está com alguma dificuldade. Ao fim ao cabo, com todos estes elementos, com todas estas estratégias para colmatar esta dificuldade fomos cultivando no grupo o conceito de comunidade onde todos nos ajudamos uns aos outros. “*E apesar de serem responsáveis por determinada tarefa, as restantes crianças do grupo acabam por colaborar e também os ajudam nessas tarefas, como no caso dos bichos da seda, ou o regar as plantas, por exemplo*” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 20 a 24 maio2013).



Os projetos desenvolvidos também foram uma forma de cultivar esse conceito, onde perguntávamos às crianças *“quem quer ajudar a J. e o S. ou a L., o R. e o Af. a procurar informação sobre as abelhas ou a construir o castelo? (respetivamente)”*.

Agora no final da PES II a maioria das crianças do grupo já tem a iniciativa de solicitar a ajuda de outra criança, e não somente ao adulto, e também já se observa as crianças a oferecerem-se para ajudar o outro, como o caso da C. B. (4:9) que tem sido uma criança que se tem demonstrado bastante disponível para ajudar os outros: *“A C. B.(4:8) apercebeu-se que ele não conseguia e ofereceu-se para o ajudar: “M. abre pelo traço do meio, é mais fácil”, ele tentava mas não conseguia. “Dá-me o pacote que eu explico-te!”, e explicando-lhe abriu-lhe o pacote.”*, *“A C. B.(4:8) viu que a Al. (4:3) estava a precisar de ajuda, foi ter com ela, e ajudou-a a desapertar o sapato para que ela o conseguisse calçar: “se desapertares o sapato já o consegues calçar”*. (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 2 a 5abril2013).

*“[...] o Mi. (4:6) pediu ajuda aos colegas “Alguém me ajuda? Não consigo abrir a torneira”, olhando para o lado, onde se encontrava a C. O. (4:6) e a Mg. (4:3). Rapidamente a C. O. (4:6) e a Mg. (4:3) propuseram-se a ajudar.”* (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 15 a 19abril2013).

*“[...] a J. (4:6) apercebeu-se que a M. M. (4:4), colocou as duas primeiras peças, e não saía dali. “M. M. precisas de ajuda?”, “sim, não consigo fazer isto”*. (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 29abril2013 a 3maio2013).

Também já se observa com alguma regularidade as crianças mais velhas a terem a iniciativa de ajudar as crianças mais novas: *“O Mn. (4:2) pegou na caneta e começou a olhar para o mapa das presenças. A Al. (4:4) percebeu que o Mn. (4:2) estava com dificuldade e perguntou-lhe: “queres que eu te ajude?”, ele respondeu-lhe “xim”* (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 15 a 19abril2013);

*A C. B.(4:8) a certa altura levanta-se da mesa e vai ter com o G. (4:4) “queres que eu te ajude? Vá mastiga o que tens e engole, mas primeiro mastiga o que tens aí, com calma para não te engasgares. O peixe faz bem, tens de gostar de peixe, olha eu gosto. Pova agora este bocado, vês é bom”*.  
*[...] A C. B. (4:8) apercebe-se que o Pe. (3:4) estava a fazer “riscos”, “Peda a fazer riscos? É para fazeres a família. FA-MI-LI-A! Eu ajudo-te,*

*primeiro fazes a cabeça que é redonda, uma bola, assim, vá faz!’ E ele fazia, “agora o copo, depois dois taços para fazeres os baços, assim e assim”, (à medida que ia explicando desenhava com o seu dedo na folha do Pe. (o Pe. é um menino chinês) e o Pe. (3:4) ia desenhando, apesar de não fazer a figura humana com os membros todos juntos, fez a bola e os traços na folha tal como a C. B.(4:8) lhe indicou (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 13 a 17maio2013).*

Como o sentido de ajudar o outro, o conceito de comunidade foram desenvolvidos ao longo de toda a PES em jardim-de-infância, permitiu que fosse possível observar situações entre crianças de diferentes idades, onde foram as crianças mais novas que ajudaram as mais velhas, apesar de serem apenas dois casos, aconteceram, e mostram que é possível estas situações acontecerem, e o facto de termos cultivado junto das crianças o sentido de comunidade, de cooperação e interajuda (no dia-a-dia, através da elaboração dos projetos, através da introdução do mapa de tarefas) contribuiu para que estas situações ocorressem:

*A Mg. (4:3) estava mais perto, e foi ela quem acabou por ajudá-lo: “Mi., pões a mão aqui e depois fazes força assim, mas tem mesmo de ser com força para conseguires abrir”, o Mi. (4:6) tentou a primeira vez e não conseguiu, a Mg. (4:3) repetiu os gestos e a explicação, o Mi. (4:6) voltou a tentar e conseguiu. Com um ar de satisfeito e com um grande sorriso, agradeceu à Mg. (4:3) (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 15 a 19abril2013).*

*Jo., vou-te ajudar, temos de olhar para aqui (frase) para vermos como começa (apontou para o M e o E de meninos), e agora vamos procurar aqui na mesa, olha está aqui. Agora colocamos por baixo para ver se é mesmo igual, e olha é! Agora a próxima...”. As últimas duas palavras, a Al. (4:4) deixou para o Jo. (4:8) fazer sozinho e conseguiu. (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 6 a 10maio2013)*

Perante algumas situações menos corretas, as crianças criticam os colegas de forma desinibida, mostrando-lhes que agiram mal, mostrando assim que têm consciência e são capazes de valorizar as consequências dos atos realizados por eles e por outros.

A dependência que se observava na PES I de algumas crianças para com outras, como a J. (4:7) com o Mi. (4:7) e a M. L. (4:4), com a M. M. (4:5) e com a irmã gémea, a Mg. (4:4), apesar de existir já não é tão forte como antes, pois as crianças atrás mencionadas já brincam com outras crianças do grupo, ou seja, já não brincam só os dois e as três, respetivamente, como antes se sucedia.

Agora na PES II observamos uma grande dependência entre o R. (6:4) e o Af. (5:4), principalmente do Af. (5:4) para com o R. (6:4), onde este só quer realizar alguma proposta se o R. (6:4) também a realizar. Se o R. (6:4) faz então o Af. (5:4) também quer fazer, se o R. (6:4) não quer fazer então o Af. (5:4) também não quer fazer, e acaba por não ter iniciativa própria, por não desenvolver a sua capacidade de tomar as suas decisões, de realizar as suas escolhas.

Trata-se de um grupo que manifesta interesse, iniciativa e empenho quando participa nas várias tarefas e propostas que são apresentadas, e a realização dos projetos foram a prova disso mesmo, onde as crianças mostraram-se empenhadas, interessadas e motivadas e com muitas ideias para procurar mais informações sobre as abelhas ou para a construção do castelo.

O grupo já revela alguma autonomia no que diz respeito à satisfação das suas necessidades, como ir à casa de banho, comer, vestir e despir, lavar as mãos, etc.

As crianças participam na elaboração do plano do dia, onde expressam a sua opinião, os seus interesses sobre aquilo que querem fazer, como e com quem querem fazer, ficando assim responsáveis por determinada tarefa. Muitas vezes dão oportunidade aos outros de intervirem na conversa, para que possam ser ajudadas pelos colegas, para que estes as possam ajudar a organizar e planear o seu trabalho. Estas situações ocorreram na elaboração do plano do dia, na organização e elaboração dos projetos e ainda durante a realização de construções:

*Os três decidiram fazer um helicóptero. Começaram a procurar material na sala, a conversar sobre como o iria fazer: “podíamos fazer o helicóptero com cartão” disse o R. (6:3), “e depois colocamos restos de papéis para o*

*decorar”, disse a L. (5:1), o R. (6:3) referiu ainda “e temos de fazer uma hélice!”, e o Jo. concluiu “podemos pintar o helicóptero com berlindes”. (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 8 a 12abril2013).*

Algumas crianças como o R. (6:4), a L. (5:2), o A. (6:4), o S. (5:2), a J. (4:7), a C. O. (4:7) e a C. B.(4:9) já demonstram autonomia em organizar os seus materiais e o seu trabalho, questão que foi desenvolvida com as crianças no decorrer da PES:

*Como as crianças já realizaram algumas plantações na sala, já sabem fazê-lo de forma autónoma. Neste caso, irei reunir-me com elas para lhes perguntar que material precisam, incentivando-as a organizarem os materiais de forma a facilitar-lhes o trabalho. “Para plantarem precisamos do quê? E onde se encontram esses materiais?” (in planificação diária cooperada de jardim-de-infância II – 11abril2013).*

O grupo na sua maioria manifesta curiosidade pelo mundo que o rodeia, colocando questões pertinentes sobre o que observa, sendo essas questões “transformadas” em novos projetos, como o projeto “Como as abelhas fazem o mel” e “Construção do castelo”: “[o grupo apresenta] capacidade de justificar de forma plausível as suas ações, de apresentar propostas concretas e fundamentadas” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 2 a 5abril2013)

As crianças partilham os seus brinquedos e materiais com os colegas, não existe diferenciação de géneros, as crianças do sexo feminino, brincam com as do sexo masculino, não se observa só as meninas na área do faz-de-conta ou só os meninos na área da garagem e das construções a brincar, inclusive na última semana, a A. D. (4:1) levou para a sala uma casa de bonecas para brincar e quando me apercebo estava o R. (6:4), o A. (6:4), o S. (5:2), o Pe. (3:4) e o Le. (4:4) a brincarem com a casa e com as bonecas.

As crianças de origem chinesa, o Pe. (3:4), o Le. (4:4) e o A. (6:4) que no final da PES I se encontravam em adaptação, já estão integradas no grupo, “já se envolvem em brincadeiras com os amigos” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 2 a 5abril2013).

*Desde que estou em Jardim-de-infância, na PES II, que estas crianças limitavam-se a brincar sozinhas [...], ou longe dos outros amigos, situação que de certa forma era aceitável, uma vez que para além de estarem em adaptação, não falavam a mesma língua que as outras crianças (são chineses), o que veio dificultar a integração das crianças no grupo. No entanto, com o passar dos tempos, o Pe. (3:3) e o Le. (4:3) foram-se integrando no grupo, e apesar de ainda não existirem brincadeiras regulares com as outras crianças do grupo, já começam a partilhar as mesmas áreas que elas. E limitei-me a observar a sua brincadeira, que apesar de não ser muito regular, aconteceu (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 15 a 19abril2013).*

**A área da Expressão e Comunicação** encontra-se dividida em seis domínios: expressão motora, plástica, musical, dramática, matemática, linguagem oral e abordagem à escrita.

Relativamente ao domínio da expressão motora, ao longo da PES observou-se uma grande dificuldade das crianças em estabelecer o equilíbrio, principalmente num só pé “*observei que uma grande parte do grupo de crianças não conseguia realizar este exercício corretamente*” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância I – 4out2012); e ainda em andar sobre pisos inclinados e irregulares “*durante o subir e o descer escadas observei alguma dificuldade nessa ação em algumas crianças como por exemplo, a J. (4:00) e o Mn. (3:8)*” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância I – 23out2012). Algo que nestas idades não seria espectável acontecer, mas que infelizmente, nos dias de hoje, se sucede com a maioria das crianças, por não terem a oportunidade de desenvolverem a sua atividade motora em atividades livres de brincadeira na rua. O subir e descer escadas também é uma dificuldade que algumas crianças apresentam ao nível deste domínio, como a J. (4:7) e o Mn. (4:3).

No entanto, estas capacidades motoras foram desenvolvidas ao longo da PES II como forma de responder a esta necessidade das crianças, através de jogos, das saídas ao exterior. Dificuldade essa que foi ultrapassada:

*Fizemos jogos de estafetas, onde num dos jogos as crianças tinham de passar por cima de uma estrutura para desenvolverem o equilíbrio,*

*dificuldade observada em algumas crianças do grupo, como por exemplo na J. (4:6). E hoje fiquei bastante satisfeita quando a J. (4:6) foi capaz de realizar esse exercício sozinha e sem hesitações. Agora será importante continuar a promover este tipo de exercícios que ajudem a desenvolver o equilíbrio para que a J. (4:6) comece a ganhar confiança em arriscar a realizá-los, tal como se sucedeu hoje. O facto de estar a realizar aquele exercício num jogo, penso que também poderá ter contribuído para esta evolução da J. (4:6). (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 13 a 17 maio 2012).*

Em termos de motricidade fina, as crianças na sua maioria já são capazes de coordenar o gesto “fino” em relação aos objetos que manipulam e à ação que pretendem realizar, como recortar, desenhar, enfiar, encaixar e modelar. Na questão do recortar, algumas crianças na PES I demonstravam alguma dificuldade na técnica do recorte, como a Al. (4:5), o Mn. (4:3), a M. L. (4:4) e a Mg. (4:4), dificuldade essa que foi ultrapassada.

No domínio da expressão plástica, ao nível do desenho, algumas crianças ainda realizaram garatujas como o Pe. (3:4) e o G. (4:5). Também já se começam a observar desenhos de algumas crianças, como o A. (6:4), a C. B. (4:9) e a C. O. (4:7) com muitos pormenores e muitas cores.



**Fotografia 6** - Desenho C. O. (4:7)



**Fotografia 7** - Desenho P. (3:4)

A pintura é uma das atividades preferidas das crianças, no que diz respeito a este domínio, onde já se observam pinturas de cenários realistas, como a L. (5:2), o A. (6:4),

o R. (6:4), a J. (4:7), a C. O. (4:7) e a C. B. (4:9). Pelo que pude observar durante toda a PES, as crianças revelam ter criatividade e imaginação, ao selecionarem materiais específicos e diversos para as várias propostas, tendo assim, a capacidade de manipular diferentes tipos de materiais, dos quais conhecem o seu manejo e as suas possibilidades. O contacto com diferentes formas de manifestação artística, através da exploração de algumas obras de Van Gogh e de Kandinsky contribuíram também para que as crianças desenvolvessem o sentido estético.

No domínio da expressão musical, as crianças apresentam dificuldades em identificar, produzir e reproduzir sons com diferentes ritmos. Dificuldade essa que ao longo da PES II foi explorada com as crianças através de algumas músicas, lengalengas e até mesmo através da roda rítmica. “[...] com este jogo [escravos de jó] descobri alguns interesses e necessidades das crianças, como [...] o desenvolvimento de algumas capacidades musicais como o de identificar, produzir e reproduzir sons com diferentes ritmos recorrendo a alguns objetos.” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 13 a 17maio2013).

O contacto com instrumentos musicais apesar de ser diminuto, acabou por acontecer, onde as crianças demonstraram interesse e facilidade em manipular os diferentes instrumentos musicais. Este contacto com os instrumentos musicais é muito importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que nestas idades as crianças estão mais predispostas a ouvir e a fazer música, e inclusive a moverem-se ao som dela, tal como nos referem Hohmann e Weikart (2011).

Do domínio da expressão dramática, as crianças demonstraram interesse pelo jogo simbólico ou o faz-de-conta. Foi através deste interesse das crianças que surgiu o projeto “Construção do castelo”. As brincadeiras das crianças normalmente eram enriquecidas com adereços da área do faz de conta, com adereços construídos pelas crianças (no caso das brincadeiras relacionadas com o projeto “Construção do castelo”). Eram igualmente enriquecidas através da imitação e recriação de situações do quotidiano e ainda através da utilização de diferentes possibilidades de utilização da VOZ.



Fotografia 8 - Objetos criados pelas crianças para enriquecerem as suas brincadeiras em torno do castelo.

As brincadeiras mais comuns durante a PES foram: as professoras, onde as crianças recorriam muito à área da leitura e da escrita, mais concretamente aos livros, aos cadernos e às canetas; aos castelos, no âmbito do projeto “Construção do castelo”. A construção dos vários adereços veio enriquecer ainda mais essas brincadeiras. *“Apresentaram várias propostas e várias ideias, algumas mesmo muito interessantes e criativas, desde um castelo de princesas e outro de guerreiros, a um castelo com uma porta com correntes, a escudos, a torres com escadas, etc.”* (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 2 a 5 abril 2013); aos apicultores, brincadeiras que acabaram por surgirem nas últimas semanas, depois da visita da apicultora, a qual deixou na sala um fato de apicultor e uma colmeia para as crianças poderem brincar.



**Fotografia 9** - 1º castelo construído



**Fotografia 10** - 2º castelo construído

No domínio da matemática as crianças foram construindo algumas noções matemáticas e foram desenvolvendo o pensamento lógico, através das diversas situações do dia-a-dia, ou até mesmo de situações criadas na sala.

A maioria das crianças do grupo, com exceção do Pe. (3:4), já identificam as formas geométricas. O grupo adquiriu alguns conceitos matemáticos como o conceito de número cardinal, sabendo contar até 30 (dias do mês), com exceção de algumas crianças como o Pe. (3:4), o Le. (4:4), o Mn. (4:3) e o G. (4:5), por exemplo, e o conceito de número ordinal, sabendo contar até ao 3º lugar todo o grupo e até ao 9º lugar o R. (6:4), o A. (6:4), o S. (5:2), a C. B. (4:9), a C. O. (4:7) e a L. (5:2).

As noções de quantidade como mais, menos e igual são conceitos que as crianças também já adquiriram e que utilizam no seu dia-a-dia. A simetria e a lateralidade são duas questões que foram exploradas com as crianças e onde se observou algumas



dificuldades no grupo em geral. O R. (6:4), o A. (6:4), o S. (5:2) e a L. (5:2) são algumas crianças que aos poucos e poucos já vão adquirindo a noção de lateralidade – o lado esquerdo e o lado direito.

A capacidade matemática de juntar/somar já começa a ser compreendida pelas crianças mais velhas. A noção de padrão e de tempo foram aspetos que foram desenvolvidos com as crianças ao longo da PES, através da construção de sequências e através da construção de relógios de areia. No entanto, as crianças apresentaram alguma dificuldade na compreensão da noção de padrões, como a Madalena (4:5), o Pe. (3:4) e o Mn. (4:3).

Os puzzles e os jogos de mesa foram alguns dos interesses demonstrados pelas crianças no que diz respeito a este domínio. as crianças também começaram a adquirir a noção matemática de comparação através da análise de gráficos, nomeadamente, através da comparação dos dois gráficos realizados com as crianças no âmbito do projeto “Como as abelhas fazem o mel”, onde o objetivo era analisarmos através dos dois gráficos de cada grupo, qual o tipo de mel que as criança gostaram mais. E foi interessante pois as crianças através do subtizing conseguiram identificar o número de crianças que preferiu determinado mel, qual o mel que gostaram mais, qual o mel que gostaram menos, etc.

Foi no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, onde observei uma maior evolução de todo o grupo:

*em termos da comunicação, também observei uma grande evolução, estão todos mais comunicativos [...] com capacidade de justificar de forma plausível as suas ações, de apresentar propostas concretas e fundamentadas, ou seja, observei nas crianças uma “melhoria na eficácia das interações conversacionais” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.26). Outro aspeto a salientar foi a evolução das crianças em relação à linguagem escrita, onde quase todas as crianças, com exceção do Diogo (5:7), do Le. (4:00), do Pe. (3:4), do G. (4:5) e do Ma. (4:2), já escrevem os seus nomes sozinhas, sem o apoio do cartão com o nome. (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 2 a 5abril2013);*



**Fotografia 11** - Momento de escrita do G. (4:5)

Já realizam tentativas de escrita através da cópia de palavras e textos, através da identificação das letras em textos escritos, através da escrita no computador. O D. (5:7) e o Ma. (4:2) já realizam tentativas de escrita, onde já apresentam algumas letras do seu nome, e na cópia de textos e palavras, também já se começa a observar a cópia exata de algumas letras. O Pe. (3:4) e o G. (4:5) realizam ainda garatujas.

Os tempos em grande ou pequeno grupo, ou mesmo a pares, permitem que a linguagem oral seja desenvolvida, e o facto de se tratar de um grupo heterogéneo em termos etários acabou por contribuir para a evolução do Ma. (4:1) ao nível da comunicação.

O grupo é bastante comunicativo, a maioria apresenta uma comunicação perceptível e clara, com exceção do Pe. (3:4) que por ser de origem chinesa ainda tem alguma dificuldade em compreender e em comunicar em português.

O grupo de crianças interpreta as imagens de um livro, conseguindo narrar uma história com base nas imagens. Identificam a capa e contracapa de um livro, sabem que se lê e escreve da esquerda para a direita, sabem distinguir letras de números, criam histórias, poemas, realizam rimas. Ultimamente a escrita tem enriquecido as suas brincadeiras das escolas na área do faz-de-conta, onde as crianças recorrem à área da leitura e da escrita para utilizar os cadernos e as canetas para escreverem, tal como já foi referido mais acima. Demonstram igualmente gosto pela leitura e pelos livros, trazem livros de casa, utilizam os livros na área do faz-de-conta, recorrem à área da leitura e da escrita para lerem/interpretarem os livros. Este facto também poderá estar relacionado com o facto de todos os dias, no período da tarde existir um momento destinado ao conto de histórias.

Na **área do conhecimento do mundo** as crianças já demonstram ter noção da sua localização no tempo e no espaço, de distinguir unidades de tempo básicas, como a manhã, tarde e noite, as estações do ano, e tudo isto é desenvolvido ao longo dos dias não só nas diversas situações que ocorrem ao longo do dia, como também através da marcação das presenças e da marcação do tempo. A maioria das crianças do grupo demonstra ainda capacidade em relatar situações do presente e do passado, referindo as noções espaciais de “ontem fiz isto”, “amanhã vou...”, “na semana passada fui...”, “hoje estou...”.

Esta área “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no desejo de saber e compreender porquê” (Ministério da Educação, 1997, p. 79), e foi com base nesse desejo e curiosidade de querer saber que surgiu o projeto “Como as abelhas fazem o mel”. Este desejo e curiosidade é algo que é bem visível neste grupo, outro exemplo claro desse interesse em aprender e descobrir mais, foi a visita da apicultrora à nossa sala, onde “o S. (5:1) e o R. (6:3) colocaram imensas questões” para tentarem descobrir mais informações sobre as abelhas. (*in* relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 20 a 24maio2013).

Relativamente às **tecnologias de educação e comunicação**, apesar de não existirem recursos tecnológicos na sala, ao longo da PES promovemos alguns momentos onde as crianças pudessem ter acesso a alguns recursos tecnológicos, como a visualização de imagens de castelos em *power point*, o desenho de uma obra projetada na parede e ainda a escrita do email à apicultrora e de algumas informações para o registo do projeto “Como as abelhas fazem o mel”, onde as crianças tiveram oportunidade de utilizar o processador de texto (software do computador) para um determinado objetivo – escrever o email à apicultrora e para diversificar a forma de registo do livro do projeto “Como as abelhas fazem o mel”, respetivamente.

Quanto aos interesses demonstrados pelas crianças, estas no decorrer da PES têm demonstrado interesse pela descoberta da linguagem escrita, em escrever, em copiar palavras; pelos castelos, de onde surgiu o projeto “Construção do castelo”; por descobrir como as abelhas fazem o mel, que originou também um projeto, o qual contagiou a maioria do grupo, bem como as suas famílias; pelo jogo da macaca; pelos jogos de mesa; pelos puzzles e pelas histórias.

Uma das necessidades que observámos ao longo da PES foi as crianças não saberem cortar sólidos – “*No momento do almoço, as crianças têm demonstrado*

*alguma dificuldade em cortar os sólidos sem a ajuda do adulto. Como tal, esta semana, irei incentivar as crianças a cortarem os sólidos de forma autónoma” (in planificação semanal cooperada design do plano de jardim-de-infância II – 15 a 19 abril 2013).*

As áreas que o grupo tem demonstrado mais interesse são a área do faz-de-conta, onde construímos o castelo, se antes de o construirmos esta área já era a mais frequentada, agora, que o construímos as crianças frequentam-na ainda mais.

Ao contrário do que se sucedeu na PES I, onde a área da matemática e das ciências era aquela que as crianças menos frequentavam, na PES II foi uma das áreas que as crianças demonstraram maior interesse, pois esta área foi enriquecida através da introdução de uma caixa com areia e através da criação do jogo da macaca, por exemplo. A área da garagem e construções, onde existem carros, estradas e um parque para os carros é outra área que as crianças demonstram bastante interesse, onde realizam imensas construções com madeira e legos, principalmente o A. (6:4).

A área da leitura e da escrita e da expressão plástica, também são áreas que as crianças apreciam muito, no entanto, utilizam-nos com menor regularidade, do que as atrás mencionadas.

### **3.3.2 Fundamentos da ação educativa**

A prática educativa do educador de infância deve basear-se sempre em princípios e/ou linhas orientadoras da sua ação, para que consiga fundamentar e explicar para quê que educa, ou seja, para que consiga explicar porque atua de determinada forma, porque age daquela maneira perante determinada situação. Ao conseguir explicar e fundamentar a sua ação educativa, o educador conseguirá refletir e avaliar a sua intervenção, com base nos princípios que o orientam.

A educadora não segue um modelo curricular específico, no entanto, a sua prática pedagógica assenta em alguns pressupostos da Pedagogia Waldorf, nos princípios e pressupostos do MEM e na metodologia por projeto. Segundo a educadora, apesar de não fundamentar a sua prática num modelo curricular específico, esta tenta seguir aquilo que considera melhor para o grupo, e com que se identifica mais, sem se prender em nenhum modelo. Assim, como forma de dar continuidade ao trabalho que a educadora tem desenvolvido naquela sala, com aquele grupo, a intervenção ao longo de toda a PES foi ao encontro da linha pedagógica em que a educadora baseia a sua ação.

Neste caso, no que diz respeito à Pedagogia Waldorf ao longo da PES foram seguidos alguns princípios pedagógicos desta pedagogia, como: a roda rítmica e a celebração das festas das estações com as mesas da estação.

Foram igualmente seguidos alguns princípios e pressupostos do MEM. As **comunicações** que serão abordadas no capítulo IV. Apesar de estes momentos terem sido muito poucos, tentamos realizá-lo algumas vezes, pois trata-se de um momento que consideramos importante onde as crianças podem dialogar, trocar e partilhar opiniões, produções, etc.

A **heterogeneidade** do grupo de crianças é outro dos pressupostos do processo educativo defendidos pelo MEM, e que fizemos questão de utilizar enquanto componente do processo educativo, nomeadamente na promoção e mediação de situações entre crianças de diferentes idades, tal como será evidenciado no capítulo IV.

A **gestão cooperada do currículo**, onde as planificações eram realizadas em cooperação com a educadora, onde juntas procurávamos a melhor forma de responder aos interesses e necessidades das crianças.

Apesar de não enviar as planificações diárias e semanais todos os dias e todas as semanas à auxiliar, todos os dias de manhã explicava-lhe as propostas que trazia para o dia de hoje, onde esta me ajudava a organizar a sala e os materiais caso fosse necessário, mostrando-se sempre disponível para cooperar comigo e com a educadora em prol do bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Também as crianças e as suas famílias participavam na elaboração das planificações procurando assim promover uma gestão cooperada do currículo onde todos os intervenientes do processo educativo participam e cooperam uns com os outros.

Como nos refere Folque (1999, p.6)

a organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação através de uma organização cooperativa do trabalho [...] Comunicação e trocas entre professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, «todos ensinam e todos aprendem».

Baseando-nos neste princípio, e tal como se sucedeu no contexto de creche, também no contexto de jardim-de-infância, a nossa intervenção baseou-se nos interesses e necessidades das crianças do grupo, onde as crianças também participavam no seu processo de aprendizagem (**participação das crianças no processo de aprendizagem**).

Para isso, recorremos às comunicações que realizávamos no final de cada manhã, ao plano do dia, aos momentos de conversa na hora do reforço alimentar, à observação direta, aos cadernos de formação, às fotografias, a alguns vídeos e ainda à **dimensão lúdica**, onde entendíamos que o brincar se tratava de uma estratégia de aprendizagem e desenvolvimento (outro pressuposto do processo educativo defendido pelo MEM). Deste modo, promovemos alguns momentos de apoio em cada uma das áreas da sala:

*“Incentivar as crianças a criarem uma história em torno do castelo, onde elas são as personagens; incentivar as crianças a escolherem um elemento que caracterize a personagem que vão encarnar de forma a enriquecer as suas brincadeiras”* (in objetivos pretendidos para o acolhimento – planificação diária cooperada em jardim-de-infância II 20maio2013); *“Incentivar as crianças a recorrerem a diferentes possibilidades de utilização da voz como forma de enriquecerem as suas dramatizações”* (in objetivos pretendidos para o acolhimento – planificação diária cooperada em jardim-de-infância II 22maio2013); *“hoje, irei apoiar as crianças na área das ciências e da matemática, onde irei apoiá-las no jogo da macaca, nomeadamente à Joana, ao Diogo, ao Manuel, uma vez que têm apresentado algumas dificuldades ao nível motor, principalmente no equilíbrio”* (in planificação diária cooperada em jardim-de-infância II - 13maio2013); *“Esta semana irei apoiar as crianças na área da leitura e da escrita, onde irei promover um momento de utilização do mapa de pregas”* (in planificação diária cooperada em jardim-de-infância II – 6maio2013”;

*Esta semana, neste momento irei apoiar as crianças na área das construções, onde irei incentivá-las a realizarem construções cada vez mais complexas, “André, e se construíssemos janelas e portas na tua casa? E se fizéssemos um jardim? E até mesmo a enriquecerem as suas brincadeiras nesta áreas: “João, e se construíssemos uma pista de carros com os legos, ou uma garagem com uma porta para o teu carro ficar guardado? O que achas? Que materiais iremos precisar? E se usássemos os paus de madeira*

*para fazer a pista?” (in planificação diária cooperada em jardim-de-infância II – 29abril2013).*

No processo de aprendizagem das crianças para além delas e do educador, devem também fazer parte a família e a comunidade. Como nos refere as OCEPE a família e a escola são dois “contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” e por isso é importante que exista uma boa relação entre elas. (Ministério da Educação, 1997, p.43). E para que essa relação exista é importante que o educador ao longo da sua intervenção, promova momentos e que dê oportunidades aos **pais de participarem no processo de aprendizagem dos seus filhos**. Foi isso que ao longo da PES II tentamos fazer. Este trabalho com as famílias foi concebido através de momentos menos formais, como o momento do acolhimento e das saídas, onde o demonstramos disponibilidade para receber as crianças e os pais, para partilhar com eles informações sobre as crianças. Neste caso em concreto, os projetos que estavam a ser desenvolvidos, foram uma ajuda muito importante na criação de uma relação de confiança com os pais, principalmente no projeto “Como as abelhas fazem o mel”. Como os pais foram “contagiados” por este projeto, no acolhimento aproveitávamos para lhes explicar em que ponto da situação ia o projeto, o que já tínhamos feito, o que nos faltava fazer, aquilo que os seus filhos mais gostavam de fazer na sala e em casa, etc.

São vários os desafios colocados aos pais como forma de participarem na vida educativa dos seus filhos, como “as intervenções participantes na sala”, que apesar no decorrer da PES não ter havido oportunidade de nenhum familiar ir à sala, ficou combinado com o pai de uma das crianças, em junho (depois da PES) ir à sala realizar uma experiência com as crianças.

O jornal mensal existente na sala foi também uma forma de podermos envolver os pais no processo de aprendizagem dos seus filhos, onde lhes era dada a possibilidade de conhecerem aquilo que os seus filhos fizeram, o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram e ainda não menos importante, como o fizeram. Para que entendam que a dinâmica que se estabelece naquela sala vai ao encontro dos interesses e necessidades de cada criança. Este jornal encontra-se numa caixa à porta da sala. Ele acaba por ser um diário mensal, onde estão presentes as várias propostas realizadas com as crianças ao longo do mês. Junto de cada imagem existente no jornal, encontra-se uma pequena explicação do que retrata a imagem. Trata-se portanto, de um instrumento que permite a

comunicação entre a família e a escola, no sentido em que permite que os pais tenham conhecimento de como é a “vida” na sala.



Fotografia 12 e 13 - Jornal mensal

Foram igualmente utilizados alguns mapas e instrumentos de pilotagem do MEM que surgem como meios de apoio para colocarmos em prática alguns dos princípios evidenciados em cima, como a gestão cooperada de currículo, isto é, apoiam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. São eles: o mapa das presenças, o mapa de tarefas e o plano do dia.

Tal como nos referem as OCEPE (Ministério da Educação,1997), o educador ao escolher os materiais deverá definir alguns critérios de qualidade como a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético. Deste modo, os materiais existentes na sala, estão pensados para contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, estando estes adequados à diversidade de idades existentes na sala. Todos os materiais estão ao alcance das crianças de forma a tornar as crianças mais autónomas. Como nos refere Niza (1998), o ambiente da sala, deve ser um ambiente “agradável e altamente estimulando” (p.148), devendo utilizar as paredes



da sala de jardim-de-infância para expor as produções das crianças, como se pode comprovar nas fotografias 14 e 15.



**Fotografia 14 e 15** - Produções das crianças afixadas nas paredes da sala de jardim-de-infância



# Capítulo IV

# Intervenção educativa

## 4. Intervenção educativa

Neste ponto iremos descrever aquilo que foi realizado ao longo de toda a PES no contexto educativo de creche e de jardim-de-infância ao nível dos grupos heterogéneos, devidamente fundamentado no quadro teórico apresentado. Iremos recorrer às planificações diárias e semanais e aos cadernos de formação, como forma de explicitar o trabalho que foi desenvolvido em torno desta temática.

### 4.1 Potenciar as interações entre crianças de diferentes idades no dia-a-dia no contexto de creche

A análise das situações em que se observaram crianças de diferentes idades em interação (registadas no caderno de formação) foram 27, num período de aproximadamente três meses, dezembro (1 mês) e de fevereiro a março (2 meses).

Dessas situações registadas 5 foram observadas na PES I e as restantes 22 foram observadas na PES II. A primeira situação observada foi registada no dia 4dez2012, precisamente no 1º dia em que começámos a planificar no sentido de promover situações entre crianças de diferentes idades.

Das 27 situações observadas, 16 ocorreram de forma espontânea isto é, partiram das crianças, não tendo sido necessário o incentivo ou o apoio do adulto para essas situações entre crianças de diferentes idades ocorrerem, e 11 ocorreram através do incentivo e do apoio do adulto. Apesar de a discrepância de situações entre crianças de diferentes idades com ou sem a intervenção do adulto ser muito pequena, verificamos que se observou mais situações sem a intervenção do adulto (16).

Dentro destas 27 situações, observamos uma situação – única - entre crianças de diferentes idades em que foi a criança mais nova que ajudou a mais velha.

De modo a tornar este estudo mais perceptível, os dados a seguir referidos foram organizados e analisados em quadros, onde analisamos o número de ocorrências em cada momento da rotina diária. A forma como a rotina diária é organizada reflete

na natureza, no conteúdo e na qualidade das interações que são produzidas entre os parceiros que compartilham essa rotina [...] a rotina influencia o comportamento dos componentes do grupo, estrutura as interações entre

adulto criança , criança e criança, criança e objeto, proporcionando situações significativas (Bhering, Barbosa & Dias, 2002, pp. 78-80).

E por isso, optamos por organizar as situações tendo em conta os momentos diferenciados da rotina, uma vez que o trabalho desenvolvido na PES em torno da temática dos grupos heterogéneos centrou-se nos diferentes momentos da rotina, onde tentamos potenciar as aprendizagens das crianças em grupos heterogéneos em cada um desses momentos.

Momento	Número de ocorrências
Acolhimento	3
Reforço alimentar	1
Explorações/propostas/brincar <sup>3</sup>	12
Higiene	4
Comunicações	1
Almoço	5
Sesta	1

**Quadro 1** – Momentos da rotina diária em que foram observadas as situações registadas em contexto de creche

Através da observação do quadro 1 constatamos que foi no momento das explorações, propostas e de brincar que se verificaram mais situações entre crianças de diferentes idades (12 situações), seguindo-se o momento do almoço com 5 situações observadas.

No momento das comunicações, do reforço alimentar e da sesta registamos apenas uma situação ocorrida. Já no momento da higiene e no momento do acolhimento observaram-se 4 e 3 situações, respetivamente.

Através dos valores obtidos relativamente ao número de situações observadas no contexto de creche quer na PES I, quer na PES II, podemos constatar que existe uma grande discrepância em termos de valores, na PES I foram verificados apenas 5 situações entre crianças de diferentes idades e na PES II foram observadas 22. Esta diferença deve-se ao facto de na PES I para além de irmos apenas uma vez por semana ao contexto de creche, só começámos a observar e a promover situações desta índole no

<sup>3</sup> Este momento da rotina diz respeito tanto momento da manhã, bem como ao momento da tarde.

início de dezembro, uma vez que foi por volta dessa altura que decidimos a temática deste trabalho (processo de aprendizagem em grupos heterogéneos).

Na PES II para além de realizarmos a prática cinco dias por semana, com exceção de duas tardes, fomos cada dia ficando mais atentas e predispostas para observar estas situações, para além de que o nosso referencial teórico relativo a esta temática passou a estar mais documentado e aprofundado. Também estivemos mais tempo neste contexto – dois meses - o que permitiu que fosse possível compreendermos e envolvermo-nos na rotina diária do grupo, permitindo assim que fosse possível observarmos diversas situações entre crianças de diferentes idades.

O facto de terem ocorrido mais situações entre crianças de diferentes idades sem a intervenção do adulto deve-se a dois fatores: a estimulação e desenvolvimento do sentido de cooperação, interajuda e partilha; e a promoção de situações entre crianças de diferentes idades nos diferentes momentos da rotina diária da criança.

Como nos refere Pimenta (2012) “A heterogeneidade [...] fomenta e promove nos diferentes atores do processo educativo: o enriquecimento pessoal, social e cultural, a inclusão, a diferenciação, a cooperação” (p. 34) estando assim sempre presentes na vida social das crianças este sentido de preocupação para com o outro, bem como o sentido da interajuda e da cooperação.

Deste modo consta no Projeto Educativo da instituição e no projeto curricular de sala a promoção de cooperação, interajuda, preocupação para com o outro e partilha aspetos que desde sempre foram estimulados e promovidos nos diferentes momentos da rotina diária no contexto de creche, bem como a promoção de situações entre crianças de diferentes idades.

#### **4.1.1 Acolhimento**

Das 3 situações observadas entre crianças de diferentes idades no acolhimento, é interessante, pois dessas 3 situações observadas, todas elas aconteceram através da iniciativa da própria criança, e partiram de crianças que já demonstraram uma grande preocupação para com o outro, como a M. (3:00), o T. (3:00) ou o D. C. (3:00).

*O D. C. (3:00) nestas últimas semanas tem demonstrado uma grande preocupação para com as crianças mais novas, principalmente no*

*acolhimento, oferecendo-se voluntariamente para os ajudar, a despirem o casaco, a recebê-los, cumprimentando os pais e a criança que está a chegar* (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22mar2013)

A questão da preocupação para com o outro foi desenvolvida também neste momento, onde incentivamos as crianças a ajudarem o adulto a receber os amigos de forma calorosa e acolhedora, ajudando as crianças que tinham maior dificuldade em separarem-se dos pais. Tudo isto, também contribuiu para que as crianças criassem laços de afetividade com os pares através da receção das crianças por outras crianças.

*“Incentivar as crianças a apoiar os colegas na separação dos pais de manhã; Permitir que se criem laços maiores de afetividade com os pares através da receção das crianças por outras crianças”* (in objetivos para o acolhimento – planificação diária cooperada em creche II – 25fev2013).

Este momento permitiu que quer as crianças quer as suas famílias se sentissem mais seguras ao serem recebidas de forma calorosa pelos colegas, como o caso da Te. (2:1) *“nesse momento de receção, irmão não só ajudar a Te. (2:1), como também a mãe, para que esta fique tranquila, e sinta que a sua filha se encontra num espaço onde gostam dela, onde os amigos apoiam e ajudam a sua filha”* (in relatório de observação participante em creche II – 4 a 8mar2013).

*Aproveitarei o facto de existir esta preocupação pelos outros, nestas duas crianças, para incentivá-los a receber a Te. (2:1), pois nesse momento de receção, irmão não só ajudar a Te. (2:1), como também a mãe, para que esta fique tranquila, e sinta que a sua filha se encontra num espaço onde gostam dela, onde os amigos a apoiam e a ajudam* (in relatório de observação participante em creche II – 4 a 8mar2013).

Sucedeu-se também algo semelhante com o Pe. (1:11), que também demonstra alguma dificuldade em separar-se da mãe, uma vez que é uma criança que frequenta poucas vezes o colégio devido a problemas de saúde da mãe. E esse seu mau estar do Pe. (1:11) no momento do acolhimento, acabou por chamar a atenção do Ti. (3:00) que se prontificou em ajudá-lo neste momento, sendo a tutoria entre pares o processo de aprendizagem evidenciado neste exemplo, em que o Ti. (3:00) esteve atento ao Pe.

(1:11) e interveio através da linguagem, do diálogo, para que aquele mau estar do Pe. (1:11) acabasse.

*O Pe. (1:11) hoje chegou à sala com a mãe, e quando esta se foi embora, começou a chorar. O Ti. (3:00) estava a brincar, e quando se apercebeu que o Pe. (1:11) estava a chorar, dirigiu-se a ele: “não chores, a mãe foi trabalhar, ela já vem, não chores Pedro!”, e andou de volta do Pe. (1:11) até ele parar de chorar (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22mar2013).*

Com o passar do tempo, esta receção começou a ter efeitos no Pe. (1:11) em termos da separação da mãe e em termos dos laços de afetividade com os amigos. No final da PES, o Pe. (1:11) chegava à sala com um sorriso, despedia-se da mãe e ia brincar com os amigos.

Estas duas situações descritas anteriormente ocorreram com crianças mais novas em que o momento do acolhimento, o momento em que se separam dos seus pais é sempre difícil para elas, acabando por as crianças mais velhas serem uma ajuda no sentido de lhes transmitirem segurança e tranquilidade a elas e aos seus pais, como no caso da Te. (2:1) e da sua mãe.

*A M. (2:10) percebeu que a Te. (1:11) era uma menina nova, e que não ia a lado nenhum sem a mãe, e sempre que mudávamos de espaço, ou quando tínhamos de nos deslocar de um lado para outro, a M. (2:10) segurava na mão da Te. para irem juntas, transmitindo à Te. (1:12) e à sua mãe confiança e tranquilidade, para que a mãe sinta que a sua filha se encontra num espaço onde gostam dela, onde os amigos apoiam e ajudam a sua filha (in relatório de observação participante em creche I – 20dez2012).*

O momento do acolhimento às crianças e às famílias é um momento muito importante para a criança porque se vai separar dos seus pais, para os pais porque se vão separar dos seus filhos e até para o próprio educador que terá de receber ambos da melhor forma possível, de modo a que estes se sintam seguros e confiantes neste momento de separação, e por isso mesmo, não o podemos ignorar, temos é de criar

estratégias que nos permitam tornar esse momento o mais acolhedor possível. E o acolhimento feito com as crianças acabou por ser uma estratégia bem conseguida para a criança mais velha que acabou por desenvolver o seu sentido de cooperação e interajuda e preocupação para com o outro e para a criança mais nova que acaba por se sentir mais tranquila e segura neste momento difícil de separação.

#### 4.1.2 Reforço alimentar

O momento do reforço alimentar tornou-se um momento de convívio entre as crianças. Este era realizado em grande grupo (ou seja, com crianças de diferentes idades) e era aproveitado para dialogarmos com as crianças sobre o que se íamos realizar durante o dia, ou sobre assuntos escolhidos pelas crianças, assuntos esses que muitas vezes são experiências ou vivências das crianças. Acabando assim por ser desenvolvido o sentido de grupo neste momento do dia.

No final da PES, aproveitamos também este momento para falar com as crianças sobre o dia da semana em que estamos, para cantarmos a música do bom dia, para falarmos do tempo e de quem veio ou não ao colégio:

*Tenho aproveitado o momento do reforço alimentar, que normalmente acontece em grande grupo, e que são momentos onde as crianças se juntam para comer e conversar, para com as crianças falarmos sobre o dia da semana em que estamos, cantarmos o bom dia e falarmos sobre o que vamos fazer hoje. Ou seja, ao fim ao cabo, aquilo que de fazíamos de manhã no momento do acolhimento na área calma e que normalmente era muito atribulado, pois a entrada e saída dos pais quebrava esse momento, acabamos agora por fazê-lo à mesa enquanto as crianças comem, que acaba também por ser um momento de comunicação. E fazer este momento (da música do bom dia, do dia da semana e do tempo) que acaba por fazer parte da rotina da criança, à mesa, tem resultado muito melhor, pois para além de todas as crianças participarem, conseguem ficar mais tempo atentas ao que se está a falar, algo que na área calma, por vezes acaba por ser difícil, pois as crianças estão sempre a levantar-se, ou a disputar a*



*almofada para se sentarem em cima dela, ou a mexer nos livros, etc. (in relatório de observação participante em creche II – 11 a 15mar).*

Para este momento o nosso objetivo era também desenvolver a autonomia das crianças, de forma a tornarem-se autónomas no momento da refeição, incentivando-as com o apoio das crianças mais velhas a saber estar à mesa, a abrirem o iogurte sozinhas, a bebê-lo sozinhas, a colocar a embalagem no caixote de lixo, etc. “[...] *incentivando as crianças mais velhas a ajudarem as mais novas a abrir o iogurte*” (in planificação diária cooperada em creche II – 21fev2013).

Como nenhuma criança conseguia abrir o iogurte sozinha, começámos por ajudar as crianças mais velhas a abri-lo, incentivando-as mais tarde a ajudarem as mais novas a consegui-lo. O J. (1:11) foi uma das crianças mais novas que não conseguia abrir. Por vezes, os amigos como viam que ele não conseguia em vez de lhe explicarem acabavam por abrir-lhe a embalagem. Até que um dia, o J. (1:11) após observar durante várias semanas este “processo”, e depois de ao longo dessas semanas, de realizar tentativas para o abrir, conseguiu abrir o iogurte, imitando as ações do Ti. (3:00) para abrir o iogurte:

*No reforço alimentar, de forma a desenvolver a autonomia das crianças tenho incentivado as crianças a abrirem o iogurte sozinhas, ou a comerem e/ou beberem o iogurte sozinhas, principalmente as crianças mais novas. A maioria das crianças mais velhas já o faz sozinha, e esta semana o T. (3:00) estava a ter alguma dificuldade em abrir o iogurte, o que chamou a atenção do João (1:11) que estava ao seu lado e que o observava atentamente. Entretanto, o João (1:11) que até agora necessitava de ajuda para abrir o iogurte começou a realizar tentativas para o conseguir. Colocou na boca a garrafa do iogurte, puxou a película até que conseguiu (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22mar2013).*

Aproveitamos também o reforço alimentar para incentivar as crianças a ajudarem o adulto em algumas tarefas como distribuir a comida e os talheres pelos amigos (sentido de cooperação) – “*Incentivar as crianças a ajudarem o outro (neste caso o adulto) em algumas tarefas, como distribuir a comida pelos colegas*” (in objetivos para o reforço alimentar – planificação diária cooperada em creche II – 20fev2013).

#### 4.1.3 Explorações/propostas/brincar

Observando o quadro 1, constatamos que é no momento destinado às explorações, às propostas apresentadas ou ao momento de brincar que se verificam mais situações entre crianças de diferentes idades (12 situações). Este aspeto deve-se ao facto de serem os momentos do dia onde as crianças interagem mais a pares, isto é, eram promovidos momentos em pequenos grupos, onde tentamos sempre que esses grupos fossem constituídos por crianças de diferentes idades.

O momento de explorações/brincar/propostas é um momento de descobertas e novas aprendizagens para ambas as crianças, isto é, são momentos onde normalmente ocorrem mais problemas, situações com as quais as crianças necessitam da ajuda do outro (do adulto ou de uma outra criança) para os resolverem, remetendo-nos assim para o conceito-chave a que Vygotsky designou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) “o nível ao qual uma criança acha um problema demasiado difícil para o resolver sozinha, sendo no entanto capaz de o resolver com a ajuda de um adulto ou de uma outra criança mais competente” (Rogoff & Wertsch citados por Seifert, 2010, p. 37).

Dessas 12 situações observadas evidenciamos duas modalidades de processos de aprendizagem que potenciam a aprendizagem das crianças: a imitação e a colaboração.

*A exploração da água, hoje foi planeada para as crianças que ainda não a tinham realizado, como o Tomás (2:4), o Pedro (1:11), o António (2:00) e o João (1:11). Como são as crianças mais novas da sala, optei por pedir a duas crianças mais velhas para me ajudarem e para mostrarem aos amigos aquilo que aprenderam quando estiveram a explorar a água. Ter convidado a Maria (3:00) e o Tiago (3:00), permitiu que o António (2:00) se envolvesse e explorasse os vários materiais que existiam, que bebesse a água vezes sem conta, o que antes era impensável nele. Hoje, tentava imitar o que os outros faziam, explorando de diversas formas os materiais que existiam na caixa com água (in relatório de observação participante em creche II – 25fev2013 a 1mar2013).*

Esta situação descrita, em que o processo de aprendizagem foi a imitação, é bastante interessante, e no caso das crianças mais novas teve um impacto bastante significativo e importante. O A. (2:00) era uma criança que apresentava alguma

relutância em sujar as mãos, em envolver-se e em explorar as diversas propostas apresentadas pelo adulto ou por outras crianças e evitava a interação com os pares, pois era uma criança muito calma e não gostava de muita confusão. “O A. (1:9), *inclusive, segundo a educadora, quando entrou na creche não se aproximava dos colegas, nem brincava com eles, agora começa a aproximar-se e a brincar com alguns dos colegas, porém ainda não se aproxima muito das crianças mais agitadas*” (in relatório de observação participante e m creche I – 13nov2012).

Por isso, ao longo da PES tentamos desenvolver essa questão com o A. (2:1), como por exemplo: “[...] *incentivando as crianças mais velhas a ajudar as mais novas durante a exploração, como o caso do A. onde irei incentivar as crianças mais velhas a irem ter com ele, para que possa explorar os sacos sensoriais*” (in planificação diária cooperada em creche II – 19mar2013); acabando por no final da PES observar-se uma evolução significativa no A. (2:1). Assim como se sucedeu com o A. (2:1), também se sucedeu com o T. (2:5) e com o Pe. (1:11) – que também demonstravam alguma dificuldade em envolverem-se e explorarem as propostas apresentadas.

No dia a que se remete a situação atrás transcrita, a nossa intervenção recaiu precisamente para o A. (2:1), onde o nosso objetivo era que ele conseguisse ou pelo menos tentasse molhar a mão e brincar com alguns dos objetos que se encontravam mergulhados na água. De início, como sempre fez, o A. (2:1) limitou-se a observar. Aos poucos e poucos com o incentivo do adulto e das crianças mais velhas começou a colocar uma mão dentro de água e a segurar um dos objetos que se encontravam dentro da caixa com água.

Quando uma das crianças mais velhas o molhava (sem intenção) ele retrocedia e ficava a olhar. Até que num dado momento, o A. (2:1) apercebe-se que tem um funil na mão tal como a M. (3:00). A M. (3:00) estava a utilizá-lo para encher uma garrafa, e o A. (2:1) limitava-se a olhar para ele. Começou então a observar o que a M. (3:00) estava a fazer e começou a fazer a mesma ação. Passado algum tempo, o A. (2:1) começou a imitar a M. (3:00) e o Ti. (3:00): bebia a água pela garrafa que enchia, tentava apanhar a esferovite dentro de água, molhava a cara, etc.

Para o A. (2:1) (e até para o Pe. (1:11) e o T. (2:5) – crianças mais tímidas) termos sempre organizado o grupo, nos momentos de exploração/propostas, em pequenos grupos acabou por nos ajudar a desenvolver essa necessidade observada no A. (2:1) (ou noutras crianças, com outras situações), onde tentamos sempre que esses grupos fossem

constituídos por crianças de diferentes idades, como forma das crianças mais velhas ajudarem as mais novas, e foi exatamente isso que acabou de acontecer. As crianças através da observação, da imitação (como vimos anteriormente) e da colaboração das crianças mais velhas acabaram por se envolver nas explorações.

As crianças mais velhas acabam também por ter benefícios com esta interação, onde desenvolveram o conceito de cooperação e interajuda, pois no final da exploração era visível nas suas caras a felicidade de terem conseguido que o A. (2:1) se tivesse molhado, acabando assim por sentirem que ajudaram alguém, o que acaba por fomentar elevados níveis de auto estima como nos referem Werle & Ahmad (2011).

No momento das explorações/propostas/brincar o conceito de cooperação e interajuda sempre foi bastante estimulado com as crianças, onde incentivávamos as crianças mais velhas a ajudarem as crianças mais novas, ou as crianças que sabíamos que naquela proposta poderiam ter mais dificuldade: “*promover situações entre crianças de diferentes idades, onde as crianças mais velhas poderão ser incentivadas a ajudar as mais novas a realizar os vários exercícios e até a proporem-lhes novos exercícios*” (in planificação diária cooperada em creche II – 15mar2013), como se sucedeu com a S. (1:8), um exemplo de colaboração entre pares.

*Na sessão de expressão físico-motora, no momento inicial em que o professor coloca a música, as crianças já sabem que é para correrem. Todos se levantaram e começaram a correr, com exceção da S. (1:8) que ficou sentada. Incentivei-a a levantar-se, propus ir correr com ela, mas ela não quis. Chamei a M. (3:00) e o Ti. (3:00) que naquele momento estavam a passar por nós. Estavam os dois a correr de mão dada. Pedi-lhes que me ajudassem a dizer à S. (1:8) para ir correr com os amigos. A M. (3:00) pegou na mão da S. (1:8) e diz “Anda X. anda corer comigo”, e a S. (1:8) levantou-se e de mão dada com eles os dois, começou a correr (in relatório de observação participante em creche II – 28fev2013).*

O Ti. (3:00) e a M. (3:00) são duas crianças com um sentido de preocupação para com o outro bastante vincado e com o incentivo do adulto ajudaram e apoiaram a S. (1:8), incentivando-a, dando-lhe força para realizar com eles o exercício proposto pelo professor de expressão físico-motora. Neste caso, a intervenção das crianças mais

velhas acabou por ser benéfica uma vez que conseguiram que a S. (1:8) realizasse o exercício proposto, como também acabaram por ajudá-la a realizar os restantes.

A questão da partilha de brinquedos foi outra das questões desenvolvidas ao longo da PES no momento das explorações/propostas/brincar através do incentivo à partilha de brinquedos entre crianças. Esta questão ao ser desenvolvida acabou por ser um aspeto apaziguador de alguns conflitos existentes na sala, uma vez que a maioria dos conflitos que aconteciam estavam relacionados com o facto de as crianças não partilharem os seus brinquedos com o outro.

*Normalmente, algumas crianças costumam trazer objetos de casa que são desejados por outras crianças. Aproveitarei este momento para incentivar as crianças a partilhar as coisas com os colegas, sugerindo à criança que trouxe o objeto, que conte às outras como se chama o seu brinquedo, e o que costuma fazer com ele, para que o amigo com quem ela vai brincar fique a conhecer o seu brinquedo (in planificação diária cooperada em creche I – 4dez2012).*

*Tal como já imaginava, algumas delas hoje trouxeram brinquedos de casa, [...] aproveitei esse aspeto, para incentivar o D. A. (2:3) a partilhá-lo com a M. (2:9). “D. A. já reparaste que o teu boneco é parecido ao da M.?”. A M. (2:9) começa a esticar o braço para lhe tirar o boneco, “Ele não dá à M.”, disse ela. “M., assim o D. não te vai emprestar o boneco se o tirares. Já lhe perguntaste se ele te pode emprestar o boneco dele?”. “D. empestas o boneco?”, e ao contrário do que estava à espera o D. A. (2:3) emprestou o boneco à Maria, talvez por estar a brincar com outras crianças com outras coisas. Optei, por ficar com a M.(2:9) e o boneco, junto do D. A.(2:3) para ele perceber que ela só queria ver o boneco e brincar um bocado com ele. [...] O Mt. (2:2) andava com o livro da M. (2:9) [...]. A certa altura senta-se no chão a ver o livro. O Af. (2:8) que adora livros sentou-se ao pé do Mt (2:2) para também o ver, só que assim que o Af. (2:8) se sentou ao pé dele, o Mateus (2:2) fechou o livro e agarrou-se a ele, fazendo cara de zangado. Aproveitei este momento, para intervir, incentivando o Mt. (2:2) a partilhar o livro com o Af. (2:8). Poderia não ter*

*intervindo, para deixar o Af. (2:8) e o Mt (2:2) resolverem o seu problema sozinhos, sem a intervenção do adulto. Mas, naquela altura, o meu impulso foi o de intervir, numa tentativa de fazer com que o Mt (2:2) partilhasse o livro com o amigo.*

*Talvez, o que me levou a intervir, foi o facto de um dos meus objetivos para o momento do acolhimento, ser precisamente, trabalhar com as crianças a questão da partilha dos brinquedos e também por já conhecer um pouco do Mt (2:2), de saber que é uma criança que tem alguma dificuldade em partilhar os objetos com os colegas. Para espanto meu, consegui, com muito custo, que o Mt (2:2), mostrasse/partilhasse o livro com o Af. (2:8). Comecei por lhe perguntar porque não queria emprestar o livro, “é meu” (nesta altura, ainda não sabia que o livro era da M., e não dele). Respondi-lhe: “é teu, mas o Af., gosta muito das histórias do Capuchinho Vermelho, e gostou do teu livro, e quer vê-lo contigo, se ele te pedir para ver, tu deixas?”, não me respondeu. Enquanto falava com ele, o Af. (2:8), ia colocando a mão em cima do livro, para ver se o Mt. (2:2) cedia. “Af., já pediste ao Mt para ver o livro dele? Acho que se lhe pedires para ver o livro com ele, ele vai mostrar-to”. Ele virando-se para o Mt (2:2) que tinha a cabeça em baixo perguntou-lhe, “Deixas eu ver o livro?”. O Mt (2:2), não respondeu, mas devagarinho, foi poisando o livro no colo, abriu uma página, e assim que o Af (2:8), comentou o que tinha visto no livro, fechou-o logo. O Af (2:8) calou-se e o Mt (2:2) devagarinho, começou a folheá-lo sem deixar o Af. (2:8) tocar. Aproveitando esta “conquista”, decidi “experimentar” ir mais longe, e comecei a tocar numa das texturas do livro e comentei “olha só para estas orelhas do lobo são tão macias, toca lá Mt. Af. toca também”, a partir daí começaram os dois a folhear o livro e a tocar nas diferentes texturas, à medida que nós os três íamos contando a história (in relatório de observação participante em creche I – 4dez2012).*

*“Caso alguma criança tenha trazido um livro de casa, perguntar-lhe-ei se quer que conte a história que trouxe ou se quer ser ela a contar a história a mim e aos colegas” (in planificação diária cooperada em creche II – 18fev2012).*

Nos primeiros dias da PES em contexto de creche, constatamos que a maioria dos conflitos que ocorriam estavam relacionados com o facto de as crianças não partilharem os seus brinquedos com os seus pares. Por isso, decidimos promover alguns momentos no momento do acolhimento, onde incentivávamos as crianças a partilharem os seus brinquedos umas com as outras. Uma das primeiras estratégias que foram desenvolvidas foi incentivar a criança a perguntar à outra criança se podia brincar/emprestar o seu brinquedo.

A situação descrita anteriormente entre o Af. (2:8) e o Mt. (2:2) foi um momento muito interessante de partilha que ocorreu na PES, uma vez que o Mt. (2:2) desde o início demonstrou sempre uma grande resistência em partilhar as suas coisas com as outras crianças. Termos dado espaço/tempo ao Mt. (2:2) foi fundamental para nos aproximarmos dele. Em vez de lhe exigirmos que partilhasse o livro com o Af. (2:8), fomos intervindo gradualmente, conseguindo que o Mt. (2:2) a vivenciasse uma situação bastante importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nestas idades as crianças não aceitam partilhar as suas coisas com outras crianças. É importante que nesta fase da criança, o adulto (pais e educadores) incentive a criança a partilhar, a dividir. Na creche, inclusive, deve-se criar situações em que as crianças aprendam a partilhar e a dividir outras crianças alguma coisa. Se a conduta do adulto for sempre semelhante e baseada na partilha e na preocupação com as necessidades de todas as crianças, esse comportamento de não querer partilhar ir-se-á dissipando, mais cedo ou mais tarde.

#### 4.1.4 Higiene

O momento da higiene era realizado pelos vários adultos existentes na sala, ao longo do dia conforme o momento em que era necessário apoiar as crianças. Este apoio era assegurado pelos elementos da equipa da sala que se encontrassem mais disponíveis naquele momento. Para a higiene promovemos vários momentos para apoiar as crianças a desenvolver a sua autonomia: a despirem-se, a vestirem-se, a lavarem os dentes e as mãos, a limparem-se através do incentivo verbal do adulto ou de uma outra criança mais velha - *“pedirei às crianças mais velhas, que ajudem as mais novas a fazer a higiene, pedindo-lhes por exemplo, que ajudem o P.. a lavar os dentes, fazendo os gestos para o amigo imitar”* (in planificação diária cooperada em creche II – 21fev2013);

“Relativamente ao momento da higiene irei ao encontro do que planifiquei na semana anterior como forma de dar continuidade a essa proposta de ajudar as crianças a desenvolverem a sua autonomia com o apoio das crianças mais velhas” (in planificação diária cooperada em creche II – 12mar2013).

Das 4 situações observadas no momento da higiene destacamos a situação descrita 19fev2013, entre a M. (3:00) e a Le. (2:3), situação essa que partiu da iniciativa da M. (3:00), onde esta como solução para ajudar a Le. (2:3) a lavar os dentes, resolveu fazer um jogo com ela – onde a Le. (2:3) teria de imitar a M. (3:00). Vygotsky citado por Seifert (2010) refere-nos que a transferência de conhecimentos e competências de uma criança mais velha para uma mais nova ocorre através “de uma combinação entre observação, imitação e assimilação interna do conhecimento e das competências” (p.37). A imitação como vimos no capítulo I, é um dos processos de aprendizagem que Vygotsky defende como potenciador da aprendizagem das crianças.

Destacamos ainda a situação descrita a 25fev2013:

*Fui com a Lia (2:1) e com o Diogo A. (2:6) à casa de banho fazer a higiene da manhã. Ambos usam fralda, no entanto, o Diogo A. (2:6) já faz as necessidades na sanita e já pede ao adulto para ir à casa de banho quando sente vontade. Ajudei o Diogo A. (2:6) a sentar-se na sanita, e peguei na Lia (2:1) ao colo para lhe mudar a fralda. Ela começa a protestar a dizer “não, não aqui não!”, e perguntei-lhe se queria fazer na sanita como o Diogo?, respondeu-me que sim. Despia, tirei-lhe a fralda que estava seca, e sentei-a na sanita (in relatório de observação participante em creche II – 25fev2013 a 1mar2013).*

A questão da fralda, de as crianças começarem a fazer as necessidades na sanita ou de até mesmo solicitarem ao adulto para o fazerem poderão ser questões desenvolvidas com as crianças mais velhas, no sentido de estas ajudarem as crianças mais novas, por via do processo de imitação, tal como acabou por acontecer com a Li. (2:1). As crianças mais novas ao ouvirem as crianças mais velhas a pedirem ao adulto para fazerem as necessidades na sanita, ao ouvirem as crianças mais velhas a solicitar ao adulto para irem à casa de banho ou a verem as crianças mais velhas a já não usarem fralda, começarão a imitá-las e assimilar aquilo que as crianças mais velhas fazem.



As outras duas situações observadas, relatam de uma forma geral a disponibilidade de o D. C. (3:00) e do Ti. (3:00) em quererem ajudar o outro no momento da higiene (sentido de preocupação com o outro e sentido de cooperação).

#### 4.1.5 Comunicações

Através do momento das comunicações, realizadas no final da manhã, desenvolvemos o sentido de partilha com as crianças, onde as crianças partilhavam umas com as outras aquilo que estiveram a fazer durante a manhã, bem como aquilo que mais e menos gostaram de fazer.

No início eram realizados apenas com as crianças mais velhas uma vez que as mais novas têm necessidades diferentes das mais velhas. Assim, enquanto as crianças mais velhas realizavam as comunicações, as crianças mais novas iam almoçar. Eu e a educadora ficávamos com o primeiro grupo na sala, e as auxiliares com o segundo grupo no refeitório.

No entanto, no decorrer da PES II começámos a realizar as comunicações também com as crianças mais novas, onde criámos algumas estratégias que permitissem às crianças mais novas participar neste momento, como por exemplo, trazer para as comunicações os objetos que as crianças estiveram a explorar de manhã, ou através de fotografias, que acabaram por ser um elemento muito importante para estas comunicações com as crianças mais novas, uma vez que as fotografias numa sala de creche são um excelente meio de comunicação entre o adulto e a criança (que ainda não fala). “ [...] comunicações, onde iremos projetar na parede as fotografias que foram tiradas naquela manhã, de forma a dinamizar este momento e também como forma de permitir que todas as crianças participem, inclusive as mais novas” (in planificação diária cooperada em creche II – 11mar2013).

*Poderá inclusive, ser um grande estímulo para as crianças mais novas, ao nível do desenvolvimento da linguagem, uma vez que estas gostam muito de se ver nas fotografias, a Sofia (1:8) e o António (2:1), por exemplo, quando se vêm na fotografia começam a falar sobre o que está na fotografia, quando habitualmente nunca participam nas comunicações (in relatório de observação participante em creche II – 4 a 8mar2013).*

O facto de se tratar de um grupo heterogéneo em termos etários, também contribuiu para que o momento das comunicações fosse possível com todo o grupo, onde as crianças mais velhas eram incentivadas a ajudar as mais novas a relatar o que estiveram a fazer: *“Promover situações de interação entre crianças de diferentes idades, incentivando as crianças mais velhas a ajudarem as mais novas a partilhar o que fizeram durante a manhã”* (in planificação diária cooperada em creche II – 22fev2013); *“Às crianças que estiveram a explorar a água com os diversos materiais, irei pedir às crianças mais velhas que ajudem a relembrar ou que falem pelas crianças mais novas [...] sobre o que estiveram a fazer”* (in planificação diária cooperada em creche II – 26fev2013); como o caso da Le. (2:4):

*Nas comunicações, chegou o momento da Leonor (2:4) falar. “Leonor o que estiveste a fazer hoje?” perguntei-lhe eu. Ela não me respondeu e perguntei ao grupo “Alguém quer ajudar a Leonor? Sabem o que é que ela esteve a fazer?” e rapidamente a Maria (3:00) respondeu: “esteve a bincar comigo” “ai sim? É verdade Leonor, estiveste a brincar com a Maria?”, respondeu-me “xim, com a Maria e com o catão”* (in relatório de observação participante em creche II –4 a 8mar2013).

O processo de aprendizagem evidenciado nesta situação transcrita é a colaboração entre pares, onde a M. (3:00) colaborou com a Le. (2:4), uma vez que no momento anterior, o da exploração das caixas de cartão, organizamos o grupo em pequenos grupos constituídos por crianças de diferentes idades, no qual estas duas crianças estavam juntas, o que permitiu que a M. (3:00) tivesse conhecimento daquilo que a Le. (2:4), permitindo assim que a M. (3:00) desenvolvesse o sentido de interajuda e que a Le. (2:4) participasse neste momento.

Através do que foi apresentado anteriormente, podemos constatar que é possível realizarmos o momento das comunicações com crianças de diferentes idades.

Observou-se apenas uma situação ocorrida entre crianças de diferentes idades, uma vez que ao longo da PES, este momento era realizado apenas com as crianças mais velhas, devido aos tempos e necessidades diferenciadas das crianças. No entanto, já no final da PES, começamos a criar estratégias que tornassem possível a participação das crianças mais novas, como a introdução de fotografias ou dos objetos que exploraram

durante a manhã como já foi referido anteriormente. Também para que fosse possível a participação das crianças mais novas neste momento, organizamos esse momento mais cedo, em vez de ser às 11h15, realizávamo-lo às 11h00.

A partilha das novidades foi outro momento com o qual pretendíamos desenvolver entre muitos outros aspetos o sentido de partilha, onde as crianças tinham oportunidade de conversar e partilhar as suas vivências individuais do fim de semana umas com as outras.

Normalmente estes momentos de partilha aconteciam primeiro em pequenos grupos, onde nos reuníamos em pequenos grupos com as crianças para partilharem as novidades para que as pudesse escrever na folha para posteriormente desenharem ou escreverem. Optamos por fazê-lo em pequenos grupos derivado à natureza dialogante e interativa deste momento. Posteriormente, estes momentos passaram também a acontecer no final da manhã nas comunicações quando começamos a introduzir as fotografias como forma de comunicarmos com as crianças mais novas.

*Começo então a chamar três crianças de cada vez, para nos sentarmos à mesa para contarmos as novidades com base nas fotografias que as crianças trouxeram, “M., S. e Le. reparem no que tenho aqui? São fotografias vossas, não me querem vir contar o que estão a fazer nelas, e quem está aqui com vocês?”. [...] À medida que vão relatando os acontecimentos do fim de semana, ou o que estão a fazer naquele momento em que foi tirada a fotografia, vou escrevendo à frente das crianças, numa folha, onde estará colada a fotografia (in planificação diária cooperada de creche II – 18mar2013).*

#### **4.1.6 Almoço**

O momento do almoço obteve também um elevado número de situações observadas - 5, uma vez que foi no momento da refeição, principalmente do almoço que promovemos mais momentos entre crianças de diferentes idades, uma vez que foi um dos momentos onde sentimos mais necessidade de apoiar e intervir.

O momento das refeições é um momento também de exploração, descobertas e de novas aquisições, trata-se também de um momento onde as crianças ainda necessitam

do apoio e ajuda do outro, como nos referem Post e Hohmann (2011). As situações observadas neste momento devem-se essencialmente à dificuldade de algumas crianças comerem determinados alimentos, como o caso do Mt (2:5) onde a sopa para ele era um fator destabilizador, ou o Pe. (1:11) e o T. (2:5) que apresentavam dificuldade em provar sólidos; ou situações menos recorrentes, como o caso do Ti. (3:00) ou da S. (1:8) que não queriam comer a sopa porque tinha “verdes”, ou como o caso do J. (1:11) que estava a utilizar a faca como garfo, tal como se pode comprovar no apêndice 1.

As situações do Mt. (2:5) e da S. (1:8) são muito interessantes, pois em ambas as situações, as crianças mais velhas utilizaram o jogo como estratégia para as crianças mais novas comerem. Trata-se de uma forma de as crianças mais velhas aprenderem a cuidar, conceito defendido por Katz (1998), acabando assim, por ambas as crianças saírem beneficiadas desta interação. A criança mais velha que aprende a cuidar e a mais nova que desenvolveu a sua autonomia no momento da refeição, estando assim, a colaboração entre pares evidenciada nestas situações.

A interação com crianças de diferentes idades, no momento do almoço, teve um impacto bastante significativo em algumas crianças mais velhas, como o caso do D. A. (2:7) e do Ti. (3:00) que melhoraram a sua postura à mesa, isto é, começaram a comer tudo, a comer com os talheres e por conseguinte começaram a incentivar as crianças mais novas a comer tudo, a utilizar os talheres em vez das mãos, etc., pois sentiam e queriam dar o exemplo às crianças mais novas. Teve também benefício para as crianças mais novas, como o caso do Pe. (1:11) e do T. (2:5). São duas crianças que apresentam muitas dificuldades na ingestão de sólidos. Durante a PES, promovemos alguns momentos para incentivar as crianças mais velhas a ajudarem-nos neste momento:

*“O Pe. é uma criança que não come o segundo prato, como tal, para além de incentivá-lo a comer sozinho (onde revela alguma dificuldade), irei também incentivá-lo a comer pelo menos uma colher do segundo. Aproveitarei o facto de ter naquela mesa o D.C. para incentivar o Pe. a comer o segundo prato, pedindo ao D.C. que mostre ao Pe. que o segundo prato está muito bom, que é saboroso, do que mais gosta, do que menos gosta e de realizar a tentativa de o D. C. apoiar o Pe. nesse momento” (in planificação diária cooperada em creche II – 12mar2013).*

E através deste incentivo das crianças mais velhas, o T. (2:5) e o P. (1:11) começaram a ingerir sólidos, ainda que de forma gradual.

*“O T. (2:5) que se encontra na mesma mesa que eles, estava a observá-los e ria-se com eles. Aproveitei esta boa disposição do T. (2:5) para pedir ao D. A. (2:7) “D., tenta também dar o segundo prato ao T., ele nunca o come, e ele está a gostar dessa brincadeira que estás a fazer com a S., pode ser que ele assim coma”. Após alguma resistência, o T. (2:5) abriu a boca para o D. A. (2:7) lhe colocar na boca o garfo com um pedaço de batata cozida” (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22mar2013).*

Apesar de ter sido uma situação única, foi possível observarmos uma situação entre crianças de diferentes idades em que foi a criança mais nova que ajudou a criança mais velha, no momento do almoço, em que o Ti. (3:00) estava com dificuldade em comer a sopa e o D. A. (2:6) ajudou-o a comê-la. Apesar de ser um caso único é importante ser referido, provando que também as crianças mais novas têm conhecimentos e competências para transmitir aos outros.

Ainda neste momento desenvolvemos o sentido de cooperação e interajuda onde incentivávamos as crianças a arrumarem os babetes e os tabuleiros nos respetivos lugares, algo que lhes dá bastante prazer e satisfação em ajudar o outro – *“Dar tarefas para as crianças ajudarem o adulto, incentivando-as a arrumar os babetes e os tabuleiros nos respetivos lugares” (in planificação diária cooperada em creche II – 18fev2013).*

#### **4.1.7 Sesta**

Ao longo da PES, no momento da sesta, a nossa atenção centrou-se principalmente em aproveitar esse momento para criar relações de afetividade e confiança com as crianças e para proporcionar um maior conforto às crianças, de modo a fazê-las sentirem-se mais seguras, para que consigam adormecer sem a presença física do adulto. No entanto, aproveitamos também este momento para promover situações entre crianças de diferentes idades: *“[...] no momento da sesta, para que as crianças mais velhas ajudem as mais novas a desabotoar os botões da bata” (in planificação diária cooperada em creche II – 11mar2013).*

No momento da sesta observou-se apenas uma situação entre crianças de diferentes idades, em que a criança mais velha ajudou a mais nova a vestir-se através da demonstração (tutoria entre pares). Para dormirem as crianças têm de desabotoar as batas. No entanto, o Af. (2:10) é uma das poucas crianças que sabe desabotoar os botões da bata. E no dia em que essa situação foi observada encontravam-se poucos adultos no local destinado à sesta – Planeta sonhar – e solicitamos a ajuda do Af. (2:10) para nos ajudar a despirm as crianças mais pequenas, neste caso, o T. (2:4). “O Af. (2:10) ajudou o T. (2:4) a deitar-se. Ajudou-o a tirar os sapatos e a desapertar os botões da bata, dificuldade que tenho vindo a observar, que é sentida pela maioria das crianças” (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22fev2013).

#### **4.2 Potenciar as interações entre crianças de diferentes idades no dia-a-dia no contexto de jardim-de-infância**

A análise das situações em que se observaram crianças de diferentes idades em interação, registadas no caderno de formação, foram 14 situações, num período de aproximadamente três meses, de finais de novembro a finais de dezembro (1 mês) e de abril a maio (2 meses).

Dessas situações observadas 5 foram observadas na PES I e as restantes 9 foram observadas na PES II, onde a primeira situação observada foi registada no dia 29nov2012. Podemos constatar que esses valores encontram-se muito próximos, com uma diferença apenas de mais 3 situações observadas na PES II do que na PES I.

Das 14 situações observadas, 2 ocorreram através do incentivo e do apoio direto do adulto e as restantes 12 situações, ocorreram por iniciativa da criança, sem que fosse necessário o apoio ou o incentivo direto do adulto. Este aspeto deve-se ao facto de para além de terem sido fomentadas e promovidas situações entre crianças de diferentes idades nos diversos momentos da rotina diária, também foram desenvolvidos com as crianças alguns conceitos fundamentais para que a aprendizagem entre crianças de diferentes idades ocorra como o sentido de cooperação, de interajuda, de partilha e de preocupação para com o outro.

Ao mencionarmos incentivo direto estamos a referir que o adulto promoveu esse momento de interação entre crianças de diferentes idades, que incentivou a criança mais

velha a naquele determinado momento da rotina diária ajudar e apoiar a criança mais nova.

No entanto, nas situações onde referimos que o adulto não interveio, estamos a referir-nos que a criança agiu sem que fosse necessário a intervenção ou o apoio do adulto naquele momento, de forma direta, pois indiretamente o adulto interveio nessas 12 situações observadas, uma vez que ao longo da PES para além de promovermos diversas situações nos vários momentos da rotina diária entre crianças de diferentes idades, desenvolvemos também com as crianças o sentido de cooperação, de interajuda, de partilha e de preocupação para com o outro, aspetos que consideramos ser fundamentais, entre outros, para que tudo isso fosse possível.

Chamamos ainda a atenção para o número de situações observadas no contexto de jardim-de-infância ser inferior ao número de situações entre crianças de diferentes idades observadas no contexto de creche, onde o período de tempo utilizado para essa recolha foi o mesmo – 3 meses. Este aspeto deve-se ao facto de as crianças de jardim-de-infância serem mais autónomas, de necessitarem menos da ajuda, do apoio, da tutoria, da colaboração e do incentivo do outro nos diversos momentos do dia, e ainda de a constituição do grupo em termos etários não ser proporcional, onde o número de crianças mais novas é superior ao número de crianças mais velhas – uma criança com 3 anos, treze crianças com 4 anos, quatro crianças com 5 anos e duas crianças com 6 anos.

Das 14 situações observadas – 4 ocorreram entre crianças de diferentes idades em que foi a criança mais nova que ajudou a mais velha (vide apêndice 2), situações essas que serão analisadas de seguida.

De modo a tornar este estudo mais perceptível, os dados a seguir referidos foram organizados e analisados num quadro, onde analisamos o número de ocorrências em cada momento da rotina diária.

Momento	Número de ocorrências
Acolhimento	1
Marcação das presenças	2
Reforço alimentar	1
Explorações/propostas/brincar <sup>4</sup>	7
Higiene	2
Comunicações	0
Almoço	1

**Quadro 2** – Momentos da rotina diária em que foram observadas as situações registadas em contexto de jardim-de-infância

Através da observação do quadro 2 constatamos que foi no momento das explorações, propostas ou no momento de brincar que se verificaram mais situações entre crianças de diferentes idades (7 situações), seguindo-se o momento da higiene e da marcação das presenças com 2 situações observadas. Observou-se 1 situação no momento do reforço alimentar, do acolhimento e do almoço.

No Projeto Educativo da instituição e no projeto curricular de sala a promoção da cooperação, interajuda, partilha e preocupação para com o outro são aspetos que são defendidos e estimulados nesta instituição, e por esse motivo estão tão presentes no quotidiano das crianças, os quais consideramos essenciais não só para as crianças poderem viver em sociedade, como consideramos também essenciais para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento nas crianças que interagem com crianças de diferentes idades. Por isso, ao longo da PES fomentámos e promovemos diversos momentos onde fosse possível desenvolver esses conceitos.

Por considerarmos que a forma como organizamos a rotina diária tem uma forte influência nas diversas interações que ocorrem numa sala de atividades, uma vez que esta influencia comportamentos e estrutura as interações, optamos por organizar e analisar as situações observadas entre crianças de diferentes idades, tendo em conta os diferentes momentos da rotina.

<sup>4</sup> Este momento da rotina diz respeito ao momento da manhã, bem como ao momento da tarde.



#### 4.2.1 Acolhimento

No início da PES, a nossa intervenção neste momento da rotina tinha como objetivo criar com as crianças e com as suas famílias uma relação de afetividade e de confiança, onde partilhávamos com os pais as propostas que estávamos a desenvolver com as crianças, aquilo que elas mais e menos gostavam de fazer, aquilo que mais tinham interesse e necessidade.

Ao contrário do que se sucedeu na creche, a maioria das crianças do grupo de jardim-de-infância apresentam mais tranquilidade e confiança neste momento de separação, não sendo por isso, necessária a intervenção e/ou apoio do adulto ou de uma outra criança para as ajudar neste momento de separação, e por esse motivo observou-se apenas uma situação entre crianças de diferentes idades:

*O Mi.(4:6) é uma criança que apresenta alguma dificuldade em separar-se dos pais. E hoje, mais uma vez, não foi exceção. O S. (5:1) chegou ao mesmo tempo que o Mi.(4:6). Enquanto arrumava as suas coisas no cacifo, apercebeu-se que o Mi. (4:6) estava abraçado à mãe a chorar e disse-lhe: “Mi., não choles, olha hoje vamos brincar muito, temos o castelo para construir!! Queles vir brincar comigo e ajudar-me a montar?”. O Mi. (4:6) continuava abraçado à mãe. O S. (5:1) insistia “anda ajudar-me!”, e o Mi. (4:6), largando lentamente a mãe, foi ter ajudar o S. (5:1).*

O Mi. (4:6) demonstrou alguma dificuldade em separar-se da mãe. Este aspeto deve-se ao facto de a mãe estar encontrar grávida, e de nos últimos tempos ter passado a gestação com o Mi. (4:6) em casa, o que acabou por contribuir para que esta situação ocorresse. Como o Mi. (4:6) vinha muito pouco ao colégio e como nunca sabíamos quando ele vinha, acabamos por planificar apenas para um dia, para tentarmos apoiar e ajudar o Mi. (4:6) neste momento da rotina, através do apoio das crianças mais velhas (sentido de preocupação para com o outro e cooperação e interajuda).

*Como o Mi. tem apresentado alguma dificuldade em separar-se da mãe, para esta semana, irei incentivar as crianças mais velhas a ajudarem-me a receber e acolher o Mi. neste momento, mostrando-lhe aquilo que iremos*

*fazer hoje ou aquilo que eles querem fazer com ele, por exemplo (in planificação diária cooperada em jardim-de-infância II – 10 abril2013).*

É importante referir que apesar de ser ter observado apenas uma situação entre crianças de diferentes idades no momento do acolhimento, também neste momento observou-se algumas crianças como a J. (4:6) e a C. O. (4:7), duas crianças com um sentido de preocupação para com o outro muito vincado (com a mesma idade do Mi.), a ajudar e a apoiar o Mi (4:6) neste momento de separação da mãe. Quando ele ficava a chorar, acarinhavam-no ou incentivam-no a brincar com elas, algo que o Mi. (4:6) gostava muito, pois como ficou tanto tempo sem ir ao colégio, acabou por de certa forma “desintegrar-se” do grupo, sendo a J. (4:6) e a C. O. (4:7) as crianças que mais brincavam e interagiam com ele.

Aproveitámos também o momento do acolhimento para promover momentos de apoio em cada uma das áreas da sala, como forma de assumirmos o brincar como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento. Através disso, acabamos por promover situações entre crianças de diferentes idades, as quais serão observadas no ponto relativo ao momento explorações/propostas/brincar.

#### **4.2.2 Reforço alimentar**

Cultivámos no grupo o conceito de comunidade, de grupo, onde todos ajudam todos, como forma das crianças começarem a ter iniciativa de solicitar ajuda a outras crianças e não somente ao adulto (necessidade observada na PES). Para isso, aproveitámos o momento do reforço alimentar, que para além de ser um momento para as crianças comerem, tornou-se também um momento de convívio, onde as crianças trocavam e partilhavam ideias, onde dialogavam umas com as outras.

Aproveitamos este momento para dialogar com as crianças sobre a introdução do novo mapa de tarefas, sobre as questões que queriam colocar à apicultora, sobre as visitas que iríamos realizar naquele dia, sobre aspetos interessantes dos projetos, sobre os projetos, ou para partilhar as novidades do fim de semana (sentido de partilha). *“Promover um momento de diálogo em grande grupo onde possam tomar decisões em conjunto” (in objetivos pretendidos para o reforço alimentar – planificação diária cooperada em jardim-de-infância II 23abril2013); “Criar um momento de diálogo*

*entre as crianças, permitindo que analisem e discutam as várias propostas apresentadas pelos amigos” (in objetivos pretendidos para o reforço alimentar – planificação diária cooperada em jardim-de-infância II – 16maio2013).*

Como nos refere Vasconcelos (1997, p.130) estes momentos são “exemplos de convívio e interação positiva e proveitosa”.

Esta questão do sentarmo-nos à mesa não só para comer mas também com o objetivo de dialogarmos é bastante importante para as crianças. Como realça Vasconcelos (1997), este momento “é um momento importante do dia e uma oportunidade para reunir todo o grupo em amena conversa” (p.128). A autora refere ainda que ao conversarmos com as crianças à mesa, estamos a servir-lhes de modelo, a elas e às suas famílias, uma vez que o hábito de se conversar à mesa, em casa, está-se a perder, pois as televisões vieram substituir este tipo de comunicação tão importante.

Hohmann e Weikart (2011) apresentam-nos também a importância dos tempos em grande grupo, referindo que estes permitem que a criança realize propostas em grupo, que troque informações e que construa o sentido de “nós”. Estes autores referem ainda que estes momentos permitem que as crianças desenvolvam o seu sentido de companheirismo, que partilhem informações em conjunto e que as crianças sintam prazer em fazer coisas com os outros.

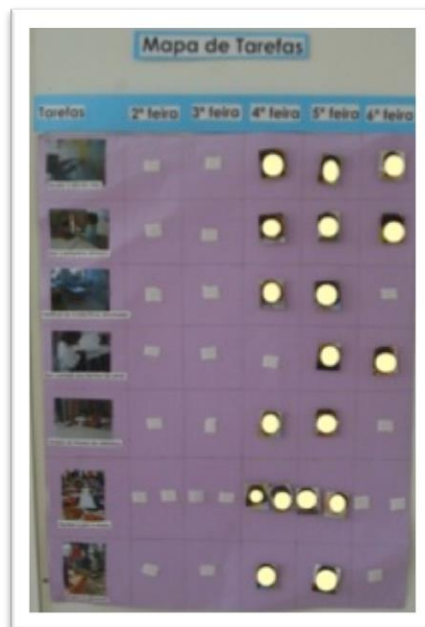
Neste momento da rotina diária observámos apenas uma situação entre crianças de diferentes idades, uma vez que neste momento as crianças já demonstram uma grande autonomia, sendo o caso observado, uma situação pontual que ocorreu com uma das crianças mais novas do grupo, o Mn. (4:3), que não conseguia abrir o pacote de bolachas:

*No momento do reforço alimentar, o Mn. (4:1) quis bolachas. Estava um pacote de bolachas em cima da mesa, e disse-lhe que o podia abrir para tirar uma. Depois de tentar abrir o pacote várias vezes, não o conseguiu. A C. B. (4:8) apercebeu-se que ele não conseguia e ofereceu-se para o ajudar: “Manel abre pelo traço do meio, é mais fácil”, ele tentava mas não conseguia. “Dá-me o pacote que eu explico-te!”, e explicando-lhe abriu-lhe o pacote (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 4abril2013).*

Estamos perante um exemplo de tutoria entre pares, em que a criança mais velha, atenta à atividade da criança mais nova, em tentar abrir o pacote de bolachas, interveio (por iniciativa própria) através da demonstração e explicação de como a criança mais nova deveria fazer para progredir naquela atividade, neste caso, como a criança mais nova poderia abrir o pacote de bolachas.

Ao longo da PES o grupo demonstrou um forte interesse em ajudar o adulto nas diversas tarefas diárias (sentido de cooperação e interajuda). Deste modo, como forma de dar resposta a este interesse começamos primeiro por promover alguns momentos onde incentivamos as crianças a ajudarem o adulto em algumas das tarefas diárias: “*Fomentar as crianças a ajudarem o adulto nas tarefas diárias, nomeadamente, ajudar o adulto na distribuição do reforço alimentar*” (in objetivos do reforço alimentar – planificação diária cooperada em jardim-de-infância I - 6dez2012); “*Algumas crianças do grupo gostam de ajudar o adulto, deste modo, irei incentivar uma criança a ajudar-me a distribuir as colheres, os iogurtes ou a fruta pelos colegas*” (in planificação diária cooperada em jardim-de-infância II – 8abril2013).

Este interesse das crianças em quererem ajudar nas tarefas da rotina diária acabou por gerar alguns conflitos, pois, num dado momento, a maioria das crianças do grupo começou a querer ajudar a regar os girassóis ou a ajudar a colocar os tabuleiros na mesa para o almoço, por exemplo. Por esse motivo sentimos a necessidade de introduzir na sala um mapa de tarefas. Este, tal como se pode comprovar na fotografia 16, é constituído por seis colunas, onde na primeira coluna se encontram as fotografias das várias tarefas devidamente legendadas são elas: mudar o dia do mês, dar o pequeno-almoço, verificar se a sala ficou arrumada, dar comida aos bichos da seda, limpar as mesas do refeitório, ajudar a pôr a mesa e regar os girassóis. As restantes colunas dizem respeito aos cinco dias da semana.



Fotografia16 - Mapa de tarefas

No início organizávamos o mapa (quem ia fazer o quê) no momento do reforço alimentar. No entanto, começámos a apercebermo-nos que a essa hora nem todas as

crianças se encontravam ainda na sala. Como tal, solicitámos à auxiliar que ficasse responsável por organizar esse mapa ou na hora de almoço quando se reunia com todo o grupo ou no final do dia quando se reunia com o grupo para elaborar a avaliação do plano do dia. Deste modo, todos os dias num desses momentos (quando estão todas as crianças), a auxiliar reúne-se com o grupo e planeiam quem irá realizar as tarefas dos dois dias seguintes. Assim, para além de planearem o dia depois de amanhã, irão relembrar o dia de amanhã, relembrando às crianças o que irão fazer.

A própria introdução e elaboração do mapa de tarefas foi realizada com as crianças, onde aproveitamos o momento do reforço alimentar (onde as crianças se reúnem em grande grupo), pois consideramos ser importante que as crianças participem na elaboração deste mapa. Eram elas que iriam executar as tarefas com o maior ou menor apoio do adulto, e por isso, por se tratar de um mapa que visa melhorar a organização da rotina diária da qual fazem parte o adulto e as crianças, decidimos elaborá-lo com elas:

*“Como alguns meninos gostam muito de ajudar as Anas ao longo do dia, pensamos que poderíamos colocar na nossa sala um mapa de tarefas, assim, todos os dias um menino fica responsável por fazer determinada coisa. Então vamos lá ver que tarefas podemos colocar no nosso mapa”. As crianças imediatamente começaram a propor várias tarefas [...] Algumas das tarefas propostas pelas crianças eram ações que ainda não tinham realizado, ou que ainda não tinham demonstrado vontade em executar com o adulto, como limpar as mesas do refeitório. E foi interessante que depois das crianças terem apresentado a proposta, depois do almoço algumas crianças, como a M. L. (4:4), o Di. (5:7), o G. (4:4) e a C.O. (4:6) disponibilizaram-se logo para limpar as mesas do refeitório, algo que antes não se sucedia (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 13 a 17 maio 2013).*

Como nos refere Vasconcelos (1997), este mapa acaba por ser vantajoso para as crianças, pois permite que elas participem na organização da rotina diária, nomeadamente, em todas as tarefas existentes para executar, e também para o adulto que acaba por ter a rotina da sala mais organizada e “[...] dá ainda, à educadora, uma

ideia de quais as tarefas favoritas de cada criança. Por fim, cria em ambas um sentido de compromisso perante uma responsabilidade que se escolhe [...] um sentido de partilha e de cooperação” (pp. 114-115).

*Trata-se de um mapa que acaba por organizar a rotina diária [da sala], e que apesar de estar lá colocado há poucos dias, as crianças já se começaram a “habituar à sua presença”, além de que ao lhes serem atribuídas tarefas, [...] ao poderem escolher as tarefas que pretendem realizar, ficam responsáveis por essa tarefa, e isso acaba por lhes dar uma certa responsabilidade, que lhes gera “estatuto no grupo” e é bem visível que assumem esse papel de responsável com muito empenho [...] e agora ao saberem que têm tarefas no grupo, também lhes faz sentir que fazem parte dele e que esse grupo depende deles e das suas ações. Com isto gera-se sentido de pertença, de cooperação e de responsabilidade, e para eles mais responsabilidade é sinal que estão mais crescidos, e nessa altura todos eles querem ser como os “grandes” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 20 a 24maio2013).*

É importante as crianças, ajudarem o outro, assumirem responsabilidades e principalmente participarem na organização da rotina diária. E apesar de serem responsáveis por determinada tarefa, as restantes crianças do grupo acabavam por colaborar e os ajudar nessas tarefas, como dar comida aos bichos da seda, ou regar as plantas, por exemplo, gerando-se assim o conceito de cooperação e interajuda no grupo.

#### **4.2.3 Marcação das presenças/Plano do dia**

A este momento referimo-nos ao momento a seguir ao reforço alimentar, onde as crianças se voltam a reunir em grande grupo na área do colchão para marcarem as presenças, para executarem a roda rítmica e para planearem o dia através da elaboração do plano do dia, onde as crianças e o adulto apresentavam as propostas e organizavam quem ia fazer o quê e como.

Neste momento observámos duas situações entre crianças de diferentes idades. Essas duas situações observadas dizem respeito às duas crianças mais novas do grupo, a

A. D. (4:1) e o Mn. (4:3) durante a exploração/utilização do mapa das presenças. O mapa das presenças trata-se de uma tabela de dupla entrada, a qual para estas crianças se torna ainda um pouco confuso, e por isso, as situações observadas devem-se ao facto de estas crianças estarem a adaptar-se a este instrumento.

*Incentivei a L. a ajudar a A. D. a marcar as presenças. A L. (4:9) disse-lhe: “A. D. teu nome é este, agora tens de colocar aqui o dedo e ir andando até chegares à casinha que está em branco, que é o dia de hoje e marcas aí” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 6dez2012).*

*O Mn. (4:2) dirigiu-se para a área do tapete para marcar as presenças. A Al. (4:4) estava lá. O Mn. (4:2) pegou na caneta e começou a olhar para o quadro. A Al. (4:4) percebeu que o Mn.(4:2) estava com dificuldade e perguntou-lhe: “queres que eu te ajude?”, ele respondeu-lhe “xim”. No final, ele dirigiu-se a ela e agradeceu-lhe com um “obrigado”, satisfeito por ter sido ajudado (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 19abril2013).*

São duas situações semelhantes de tutoria entre pares, no entanto, na primeira (na PES I) houve um incentivo do adulto para que a criança mais velha ajudasse a mais nova e na segunda (na PES II) a criança mais velha já agiu por iniciativa própria ajudando a criança mais nova a marcar a presença, pois ao longo da PES, depois de na PES I termos observado essa dificuldade nessas duas crianças, começamos a promover alguns momentos no sentido das crianças mais velhas ajudarem-nas a marcar a presença: “[...] incentivando as crianças mais velhas a ajudarem as mais novas a marcarem as presenças” (in planificação diária cooperada em jardim-de-infância I e II – 13 e 18dez2012 e 8 e 12 abril2013). Esta situação, acabou por de certa forma, por despertar, neste caso, na Al. (4:5) uma atenção especial para com estas crianças neste momento, ficando assim atenta e predisposta para as apoiar na marcação das presenças.

#### 4.2.4 Explorações/propostas/brincar

Tal como se sucedeu no contexto de creche, também no contexto de jardim-de-infância, foi no momento das explorações/propostas/brincar que se observaram mais situações entre crianças de diferentes idades. Estes momentos de exploração/propostas/brincar são momentos normalmente únicos, onde as crianças realizam novas experiências e novas descobertas, são portanto, momentos mais propícios à ocorrência de problemas, os quais muitas vezes as crianças não conseguem realizar de forma autónoma. E esta acaba por ser uma das justificações que encontramos para o facto de ter sido neste momento, onde se observaram mais situações entre crianças de diferentes idades.

Tendo em conta o desenvolvimento e as competências adquiridas pelas crianças através das interações com o outro, a criança será ou não capaz de resolver esses problemas com o maior ou menor apoio do outro, através de determinado processo de aprendizagem. Como nos referem Mason e Sinha que citam Vygotsky (2010, p. 325) “aquilo que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação será, amanhã capaz de fazer sozinha”. Neste caso, das 7 situações observadas evidenciamos duas modalidades de processos de aprendizagem que potenciam a aprendizagem das crianças, tutoria entre pares:

*A M. L. (3:11) não conseguia abrir a janela [do calendário do advento], “Ana não consigo abrir”, perguntei-lhe “então e agora o que fazemos?”, a L. (4:9) que estava ao pé de mim, ouviu a conversa, e disse enquanto fazia os gestos a simular: “eu ajudo-te M. L. Estás a ver isto aqui? Tens de segurá-la e puxá-la, mas agarra aqui também (in relatório de observação participante em jardim-de-infância I – 6dez2012);*

E colaboração entre pares, onde essa interação se baseia no acordo entre as crianças de se ajudarem, neste caso da M. M. (4:4) aceitar a colaboração da J. (4:6), colaboração essa de onde saem as duas beneficiadas.

*M. M., o que achas de escolhermos um padrão, por exemplo, o padrão pode ser uma bola verde, vermelha, verde, vermelha, e colocamos sempre assim as bolas no fio.”, a M. M. (4:4), concordou. “Escolhe então o padrão que queres fazer”, ela escolheu bola vermelha, bola amarela. “Agora que já*



*escolheste podes colocar as bolas no fio”. Deixei-a fazer o colar e fui dar apoio à Al. (4:4). Entretanto, a J. (4:6) apercebeu-se que a M. M. (4:4), colocou as duas primeiras peças, e não saía dali. “M. M. precisas de ajuda?”, “sim, não consigo fazer isto”, “é fácil, M. M., colocaste primeiro a bola vermelha, depois a amarela, agora colocas a vermelha, depois a amarela, agora a vermelha, depois a amarela”. A M. M. (4:4) ia colocando uma a uma, e antes de colocar olhava para a J. (4:6) e esta afirmava com a cabeça que ela estava a fazer bem (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 30abril2013).*

Observámos ainda neste momento algumas situações em que foi a criança mais nova que ajudou a mais velha:

*A história da Rapunzel, que foi apresentada pela Al. (3:11), pela A. D. (3:7) e pela C.O. (4:1). No entanto, foi a mais nova, a A. D. (3:7) que ajudou as crianças mais velhas a encarnarem as suas personagens, dizendo-lhes o que deviam dizer, acabando por ser ela a organizar e realizar o teatro de fantoches, pois estava numa área que gosta muito, a área do faz-de-conta (in relatório de observação participante em jardim-de-infância I – 29nov2012).*

*O Jo.(4:3) hoje trouxe um carro em lego. O R. (5:10) e o Af. (4:10) andavam atrás dele para puderem brincar com o carro, até que o R. (5:10) pede ao J. (4:3) para ele brincar com eles os dois e com os carros que os três tinham trazido. O Jo.(4:3) aceitou a proposta, e sentaram-se a desmontar o carro. O Jo. (4:3) começou a montar o carro, e deu aos amigos metades do carro para montar. Quando chegou a vez do R. (5:10) este não conseguiu montar a sua peça. O Jo.(4:3) ajudou-o “vira ao contrário, assim, vês é fácil.” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância I – 6dez2012).*

*Encontrava-me com a Al. (4:4) na área da leitura e da escrita a construir frases no mapa de pregas. Passado algum tempo o Jo. (4:8) juntou-se a nós.*

*Expliquei-lhe como funcionava o quadro, tal como expliquei à Al. (4:4) “Jo., escolhes uma frase e colocamo-la aqui. Agora tens de procurar as palavras que estão na frase. Começas por esta “Os”, agora vais procurar nas palavras que estão na mesa, uma palavra igual a essa. Agora procura a palavra “meninos”...”. Estava a ajudar a Al. (4:4) a procurar uma palavra que não estava na mesa (tinha caído e estava no chão) e quando olhámos para ver se o João já tinha terminado, a Al. (4:4) comentou comigo “Ana, o Jo., ainda só colocou uma palavra.”, “Al. como já sabes jogar bem este jogo, porque é que não vais ajudá-lo?”. “Jo., vou-te ajudar, temos de olhar para aqui (frase) para vermos como começa (apontou para o M e o E de meninos), e agora vamos procurar aqui na mesa, olha está aqui. Agora colocamos por baixo para ver se é mesmo igual, e olha é! Agora a próxima...”. As últimas duas palavras, a Al. (4:4) deixou para o Jo. (4:8) fazer sozinho e conseguiu.*

No caso da A. D. (4:1) a sua forma de ser (desinibida) e o seu interesse pela apresentação da história dos fantoches construídos por ela e pelas amigas acabou por ajudar a sentirem-se mais à vontade e a desinibirem-se para encarnarem as personagens da história. Como nos refere Katz (1995; 1998), a interação das crianças mais velhas que demonstram alguma timidez, com crianças mais novas tem os seus benefícios, uma vez que as essas crianças mais velhas ao interagirem com as crianças mais novas acabam por alterar os seus comportamentos e as suas atitudes sociais. Foi exatamente o que acabou por se suceder com a Al. (4:5) e a C. O. (4:7), que após observarem a A. D. (4:1) a apresentar a sua personagem e a explicar-lhe como poderiam encarnar as suas personagens, começaram a desinibir-se e a apresentar com a A. D. (4:1).

Já nas outras duas situações observadas do Jo. (5:4) e da Al. (4:5), elas eram “detentoras” do conhecimento necessário para aquela situação, no caso do Jo. (5:4) porque o objeto em causa era seu e sabia como ele funcionava e no caso da Al. (4:5), o adulto tinha explorado com ela durante algum tempo o mapa de pregas.

Estes exemplos demonstram que as crianças mais novas podem e conseguem ajudar as mais velhas. *“Algumas crianças independentemente da sua idade, adquirem mais competências e mais autonomia do que outras, quer pelas suas próprias capacidades, quer pelas aprendizagens que vão adquirindo ao longo da vida, ou*

*simplesmente porque observaram esta ou aquela situação antes e agora a recordam.”* (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 22 a 26abril2013).

Apesar do grupo demonstrar um grande sentido de cooperação e preocupação para com o outro, no início da PES II, observamos que as crianças solicitavam pouco ou nada a ajuda das restantes crianças para realizarem algo, recorrendo sempre ao adulto.

*Por várias vezes observei as crianças perante uma dificuldade, solicitarem a ajuda do adulto, por exemplo para colocarem um objeto no lugar correto, ou para colocar tinta nos pratos para fazerem pintura com rolo, ou para colocarem objetos no cacifo, ou para concretizarem alguma proposta, por exemplo. Em determinado momento, aconteceu estarem várias crianças a solicitar ajuda a cada um dos adultos, não conseguindo assim, estes darem resposta a todas as necessidades das crianças. E há determinadas situações, como as mencionadas, em que as crianças poderão ser ajudadas com o apoio e incentivo de uma criança mais velha* (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 2 a 5abril2013).

Deste modo, ao longo da PES incentivámos as crianças mais novas a solicitarem a ajuda das crianças mais velhas, de forma a começarem a ter iniciativa de solicitar ajuda a outras crianças, e não somente ao adulto – *“Incentivar as crianças a solicitar a ajuda de outras crianças caso tenham alguma dificuldade, durante a construção do castelo”* (in planificação diária cooperada em jardim-de-infância II – 18abril2013). Ainda para dar resposta a essa necessidade observada desenvolvemos o sentido de cooperação e interajuda com as crianças no sentido de as crianças estarem também atentas e predispostas para ajudar os outros: *“aproveitarei este momento, para incentivar as crianças mais velhas a ajudarem o Le. A realizar os exercícios [de ginástica], bem como a cativá-lo para os ir realizar”* (in planificação diária cooperada em jardim-de-infância II - 10abril2013); *“[...] incentivando as crianças mais velhas a ajudarem o Pe. a realizar os enfiamentos e a construir padrões”* (in planificação diária cooperada em jardim-de-infância II - 21maio2013). Estes incentivos acabaram por contribuir para que observássemos situações entre crianças de diferentes idades:

*As crianças estavam a fazer o quadro da família. O Pe. (3:4) o mais novo da sala, estava ao lado da C. B. (4:8) a olhar para o desenho dela e a desenhar na folha dele. A C. B. (4:8) apercebe-se que o Pe.(3:4) estava a fazer “riscos”, “Pe. a fazer riscos? É para fazeres a família. FA-MI-LI-A! Eu ajudo-te, primeiro fazes a cabeça que é redonda, uma bola, assim, vá faz! E ele fazia, agora o copo, depois dois taços para fazeres os baços, assim e assim”, (à medida que ia explicando desenhava com o seu dedo na folha do Pedro) e o Pe.(3:4) ia desenhando, apesar de não fazer a figura humana com os membros todos juntos, fez a bola e os traços na folha tal como a C. B. (4:8) lhe indicou (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 15maio2013).*

Mais uma vez estamos perante uma situação de tutoria entre pares, onde a criança mais velha interveio junto da criança mais nova, dando ordens e explicando como o Pe. (3:4) poderia desenhar a família.

Por se tratar de um grupo heterogéneo, no que diz respeito à composição etária, e por alguns autores considerarem-no um aspeto “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem” da criança, as OCEPE defendem ser bastante importante fomentar a interação a pares e pequenos grupos na educação pré-escolar, onde as crianças “têm a oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Ministério da Educação, 1997, p. 35).

Deste modo, nos vários momentos em que as propostas eram realizadas em pequenos grupos tentei sempre que esses pequenos grupos fossem constituídos por crianças de diferentes idades, como forma das crianças mais velhas ajudarem as mais novas nos vários momentos.

#### **4.2.5 Higiene**

O momento da higiene foi um dos poucos momentos do dia para o qual nunca sentimos necessidade de planificar no sentido de dar resposta a um interesse ou necessidade das crianças, uma vez que as crianças do grupo revelavam uma grande autonomia neste momento, sendo capazes de realizarem as necessidades sozinhas, de

lavar os dentes ou de lavar as mãos. No entanto, no decorrer da PES acabamos por observar duas situações entre crianças de diferentes idades:

*Estávamos na casa de banho a realizar a higiene às crianças, quando o Mi. (4:6) pediu ajuda aos colegas “Alguém me ajuda? Não consigo abrir a torneira”, olhando para o lado, onde se encontrava a C. O. (4:6) e a Mg. (4:3). Rapidamente a C. O. (4:6) e a Mg. (4:3) propuseram-se a ajudar. A Mg. (4:3) estava mais perto, e foi ela quem acabou por ajudá-lo: “Mi., pões a mão aqui e depois fazes força assim, mas tem mesmo de ser com força para conseguires abrir”, o Mi. (4:6) tentou a primeira vez e não conseguiu, a Mg. (4:3) repetiu os gestos e a explicação, o Mi.(4:6) voltou a tentar e conseguiu. Com um ar de satisfeito e com um grande sorriso, agradeceu à Mg. (4:3) (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 22abril2013).*

*A C. B. (4:8) é uma criança muito amiga dos outros, que gosta de ajudar. Esta semana mais uma vez, observei-a a oferecer a sua ajuda ao Pe. (3:5) a realizar a higiene, ele não conseguia dosear a pasta de dentes, a C. B. (4:8) apercebeu-se que ele estava com dificuldades e rapidamente dirigiu-se a ele: “é o quê P.? Não consegues pole a pasta de dentes é? Eu ajudo. Olha apetas aqui depois aqui e já tá, saiu” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 28maio2013).*

Na primeira situação foi a criança mais nova que ajudou a mais velha, e na segunda foi a criança mais velha que ajudou a mais nova, onde as crianças sentiram dificuldade em abrir a torneira e dosear a pasta de dentes, respetivamente. Situações essas que foram pontuais e que antes não se tinham verificado. Em ambas as situações não houve intervenção do adulto e em ambas o processo de aprendizagem foi a colaboração entre pares.

#### 4.2.6 Comunicações

O momento das comunicações realizava-se no final da manhã antes do recreio. Apesar de fazer parte da rotina diária nem sempre o realizávamos, pois por vezes as crianças encontravam muito motivadas e empenhadas em realizar as explorações e as propostas, que esse momento acabava por se estender e por não ser possível realizarmos as comunicações, e talvez por isso que não tenhamos observado nenhuma situação entre crianças de diferentes idades no momento das comunicações.

No entanto, não deixámos de planificar para este momento, aproveitando para desenvolver através dele o sentido de partilha, onde incentivamos as crianças a apresentarem e a partilharem com os amigos as produções que realizaram durante a manhã ou para explicarem o que estiveram a fazer, principalmente na fase da elaboração dos projetos:

*“Antes de irmos para o recreio, no final da manhã, reunimo-nos em grande grupo na área do tapete para as crianças que visitaram o berçário e até mesmo as outras crianças que ficaram na sala partilharem umas com as outras aquilo que fizeram durante a manhã” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 16abril2013).*

*“Terminados os castelos e depois de arrumada a sala, reunimo-nos na área do tapete, no final da manhã, para as crianças mostrarem aos amigos as construções que fizeram” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 18abril2013); “No final da manhã, reunimo-nos em grande grupo para cada grupo do projeto partilhar com as restantes crianças o que esteve a fazer, o que falta fazer e qual será o próximo passo” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 14maio2013).*

Através deste momento, desenvolvemos também o sentido de grupo, uma vez que era um momento realizado em grande grupo, onde as crianças partilhavam informações, gostos, opiniões em conjunto.

#### 4.2.7 Almoço

No momento do almoço, a maioria das crianças do grupo demonstrava uma grande autonomia, sendo capazes de comer sozinhas e de colocar e retirar os tabuleiros da mesa, por exemplo, com exceção do G. (4:5) que demonstrava ainda pouco autonomia no momento das refeições, necessitando da ajuda do adulto ou de uma criança mais velha para comer. O G. (4:5) é uma criança que frequentava pouco o colégio e isso acabou por se refletir no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

*Como estas duas últimas semanas o G. (4:5) veio todos os dias ao colégio, aproveitamos esse aspeto para desenvolver com ele algumas questões onde observamos algumas necessidades, como a questão da autonomia no momento das refeições, onde nas últimas semanas temos incentivado a comer sozinho (há dias que negoceio com ele, que lhe dou a sopa e ele come o resto sozinho, ou fico junto dele a incentivá-lo a comer sozinho, ou solicito a ajuda de uma das crianças mais velhas para o ajudar), a saber estar à mesa, a cortar os sólidos mais moles sozinho. Autonomia essa que aos poucos e poucos tem sido alcançada (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 20 a 24maio2013).*

Esta autonomia tem sido conseguida aos poucos e poucos com a ajuda das crianças mais velhas que o incentivavam a comer sozinho, como se sucedeu com a C. B. (4:9) (tutoria entre pares):

*Todas as crianças já tinham almoçado menos o Guilherme (4:4). Em casa não come sozinho, e cá também habituou-se a isso. No entanto, esta semana, decidimos que seria importante para o Guilherme (4:4) começar a comer sozinho de forma a adquirir alguma autonomia no momento das refeições. E foi por esse motivo que foi o último a comer. A Carolina B. (4:8), o Diogo (5:7) e a Alice (4:4) ficaram a fazer-lhe companhia e a ajudar-nos a arrumar os tabuleiros. A Carolina B. (4:8) a certa altura levanta-se da mesa e vai ter com o Guilherme (4:4) “queres que eu te ajude? Vá mastiga o que tens e engole, mas primeiro mastiga o que tens aí, com calma para não te engasgares. O peixe faz bem, tens de gostar de*

*peixe, olha eu gosto. Pova agora este bocado, vês é bom” (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 13 a 17maio).*

Este momento para além de ser um momento de refeição, acaba também por ser um momento de convívio onde as crianças conversam e interagem umas com as outras (com diferentes idades). Acabou por ser bastante benéfico para as crianças mais novas, principalmente para o G. (4:5), que começou por “ganhar” alguma autonomia nas refeições e começou a experimentar os alimentos que normalmente não comia, e para o Pe. (3:4), a criança mais nova do grupo, que no início demonstrou alguma dificuldade em saber estar à mesa, e aos poucos e poucos foi modificando a sua postura, com a ajuda das crianças mais velhas, que fazíamos questão que se sentassem junto dele, principalmente as crianças que demonstram uma maior preocupação para com o outro e que normalmente são as crianças que cooperam e apoiam mais as crianças mais novas, como a C. B. (4:9), a C. O. (4:7), por exemplo.

*Tenho observado o Pe. ao almoço. Ultimamente ele senta-se de joelhos na cadeira, ou coloca os joelhos na mesa, ou seja, não tem postura para se sentar à mesa. Como tal esta semana irei incentivá-lo a saber estar à mesa. Aproveitarei ainda este momento para incentivar as crianças mais velhas a ajudar o Pe. a saber estar à mesa: “L., explica ao Pe. que não podemos colocar os joelhos na mesa, mostra-lhe como devemos estar à mesa” (in planificação diária cooperada em jardim-de-infância II – 17abril2013).*

Apesar do grupo ser bastante autónomo no momento do almoço, na PES II sentimos necessidade de apoiar todas as crianças do grupo neste momento, uma vez que verificamos que as crianças não conseguiam cortar os sólidos sozinhas, por isso, a nossa intervenção neste momento recaiu essencialmente sobre essa necessidade, onde todas as semanas, no momento do almoço dávamos apoio a um pequeno grupo de crianças de forma a garantirmos que todas as crianças eram apoiadas nesse sentido. *“Incentivar as crianças – Al., J., Mn., Di. e A. – a cortar os sólidos” (in planificação diária cooperada em jardim-de-infância II – 20maio2013).*



*Ao longo das semanas, a minha intervenção à hora do almoço, era incentivar as crianças a cortarem sólidos. E é interessante, pois desde então, que comecei a observar já algumas crianças a tomarem a iniciativa de experimentarem cortar os sólidos, sem o apoio do adulto (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 27 a 31 maio 2013).*

Provemos também situações entre crianças de diferentes idades, onde incentivamos as crianças mais velhas a ajudarem o adulto a apoiar as crianças mais novas a cortar os sólidos: “[...] onde irei incentivar as crianças mais velhas a ajudarem as mais novas a cortar os sólidos” (in planificação diária cooperada em jardim-de-infância II – 15 abril 2013).

# **Capítulo V**

## **Perspetiva dos adultos sobre os grupos heterogéneos**

## 5. Perspetiva dos adultos sobre os grupos heterogéneos

Neste capítulo iremos apresentar perspetiva dos adultos sobre os grupos heterogéneos, com base nos resultados obtidos nos questionários respondidos pelos pais (13); pelas auxiliares de ação educativa e pelas educadoras; e pela diretora<sup>5</sup>, com quem desenvolvemos a PES quer do contexto de creche, quer do contexto de jardim-de-infância.

### 5.1 Perspetiva da equipa

Questão 1. «No que se refere ao desenvolvimento das crianças, e tendo em conta a sua experiência profissional, o que pensa sobre a organização por grupos heterogéneos?».

Com esta questão pretendíamos conhecer a perspetiva da equipa educativa sobre a sua experiência no que se refere aos grupos heterogéneos.

Para a equipa educativa com quem desenvolvemos a nossa PES no contexto de creche e de jardim-de-infância a composição dos grupos de crianças heterogéneas é vista como um elemento promotor do desenvolvimento das crianças “*as relações e interações entre crianças de diferentes idades são uma mais valia no desenvolvimento de cada criança*” (EQ3<sup>6</sup>). Consideram-na, inclusive, como “*a forma natural de dar resposta aos interesses, necessidades e sentidos de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças*” (EQ1), onde o respeito pela individualidade de cada criança deve estar presente.

Os elementos da equipa educativa justificam a sua opinião referindo que a organização por grupos heterogéneos permite o contacto com crianças de diferentes idades, promove o sentido de interajuda, de cooperação e de respeito para com o outro “*as crianças [...] começam a contactar com pares de diversas idades, o que vai facilitar a interajuda, aprendizagem, a cooperação, aprendem a ser mais tolerantes e a*

---

<sup>5</sup> O questionário destinado à diretora da instituição não nos foi entregue, pelo que não nos foi possível apresentar esses dados.

<sup>6</sup> Identificamos os inquiridos dos questionários através das seguintes designação: EQ – Equipa educativa, podendo ser uma educadora ou uma auxiliar de ação educativa; P-Pais. Atribuímos um número sequencial a cada um dos inquiridos de modo a garantirmos o seu anonimato.

*respeitar o outro” (EQ2). Apresentam-nos ainda, as vantagens que as crianças mais velhas e as crianças mais novas podem usufruir desta interação “[...] passa a fazer parte da responsabilidade das crianças mais velhas, ajudar e olhar pelos mais novos. Em contrapartida, os mais novos têm como modelos os mais velhos, proporcionando diversas aprendizagens” (EQ2).*

**Questão 2:** Quais as implicações que os grupos heterogéneos têm ao nível da organização do ambiente educativo?

Com esta questão pretendíamos recolher informação sobre as implicações e exigências dos grupos heterogéneos no meio educativo.

Toda a equipa é unânime, quando refere que os grupos heterogéneos exigem uma diferenciação em relação aos tempos, ao espaço, aos materiais e à constituição dos grupos nos diversos momentos da rotina diária como forma de respeitarem os interesses e necessidades de cada criança – *“a verticalidade etária, exige uma diferenciação em relação aos tempos, ao espaço e aos materiais” (EQ1) “[...] uma vez que queremos respeitar as necessidades de todas as crianças” (EQ3).*

Relativamente à organização do espaço e dos materiais e tendo em conta que esta é organizada por áreas, a equipa educativa refere que os materiais existentes na sala devem ir ao encontro das diversas faixas etárias existentes na sala: *“sendo a sala organizada por áreas, deverá cada uma, ter materiais que sirvam cada nível etário” (EQ2).*

A equipa refere que a organização do tempo é um fator fundamental numa sala de creche ou de jardim-de-infância., independentemente da organização do grupo ser homogéneo ou heterogéneo em termos etários, pois referem que cada criança apresenta o seu tempo diferenciado da outra e como tal esses tempos devem ser respeitados, *“as crianças têm tempos diferentes, mesmo as da mesma idade. Com esta diversidade é importante respeitar o tempo de cada uma e sentir quais as necessidades e interesses de cada grupo etário” (EQ2).*

A organização do grupo, em pequenos grupos e individualmente, nos diferentes momentos do dia é para a equipa uma forma de dar resposta a esta forma de organização

“a realização de atividades em pequenos grupos e individualmente é uma forma de pensar o processo educativo” (EQ2).

A equipa considerada que esta forma de organização dos grupos exige uma atenção especial e constante de todos os intervenientes no processo educativo “*toda esta organização exige uma atenção e reflexão constante por parte de toda a equipa (EQ1)*”.

## 5.2 Perspetiva dos pais

**Questão 1.** «Quando inscreveram o/a vosso/a filho/a nesta instituição tiveram em consideração o fato de existirem grupos heterogéneos?».

Através desta questão pretendíamos recolher informação sobre se a forma de organização dos grupos foi um fator que influenciou a escolha da instituição.

Para a maioria dos pais a composição dos grupos heterogéneos em termos etários não foi um fator determinante na escolha da instituição, “[...] *não tendo sido este um fator que considerássemos na escolha do colégio*” (P1), uns justificando que julgavam que os colégios funcionavam apenas com grupos heterogéneos, “*sempre pensei que todos os colégios funcionavam com grupos heterogéneos. Parece-me mais lógico que assim seja*” (P4), outros justificam que a escolha da instituição foi por outros motivos, os quais não revelaram, “*optamos por esta instituição por outros motivos [...] (P2)*, ou justificaram dizendo que antes das crianças frequentarem esta instituição, frequentaram outras onde a organização dos grupos era por grupos homogéneos, dos quais tiveram boas experiências, “[...] *ela já vinha de outro colégio [...] e tivemos boa experiência com grupos não heterogéneos.*” (P2).

No entanto, apesar da organização dos grupos não ser um fator determinante na escolha da instituição, para a maioria dos pais, outros houve, que o consideraram como um fator importante nesta decisão “*Sim ao inscrever o nosso filho nesta instituição tivemos em consideração existirem grupos heterogéneos*” (P9), referindo que para além de já terem tido experiências bastante positivas noutras instituições que organizavam os grupos de forma heterogénea em termos etários “*A S. chegou a este colégio vinda de um outro onde as salas eram também heterogéneas*” (P6), consideram também ser importante que os filhos se relacionem com crianças de idades diferentes “*é muito importante que o meu filho se relacione com crianças de outras idades*” (P3) .

Justificam-no referindo que as interações com crianças de diferentes idades para além de permitirem que os filhos se desenvolvam mais rapidamente, permitem também que o sentido de ajuda para com o outro esteja mais presente na criança *“assim aprende a ajudar-se uns aos outros com cada dificuldade que tenham e as enfrentem melhor”*(P6).

**Questão 2.** « No que se refere ao desenvolvimento do/a vosso/a filho/a, considera que a interação e o convívio diário entre crianças de diferentes idades em contexto educativo foi benéfico para ele/a? Em que medida? ».

Através desta questão pretendíamos compreender a perspetiva dos pais sobre os benefícios da interação do seu filho com crianças de diferentes idades.

Todos os pais consideraram ser benéfico para a criança o convívio diário e a interação entre crianças de diferentes idades em contexto educativo, *“Considero que é benéfico para o desenvolvimento do A. esse convívio [...] pode proporcionar experiências mais diversificadas”* (P4), com exceção de um pai que referiu que no início (quando a criança começou a frequentar a instituição) essa situação não foi benéfica para a criança, justificando que a criança *“era a mais velha e a mais desenvolvida da sala e por isso ela própria não se sentia nada motivada em ir para o colégio”* (P2). No entanto, refere que esta situação foi resolvida no momento em que a criança mudou de sala (para o jardim-de-infância), referindo que a partir daí começou a ser mais benéfico para a criança no que diz respeito à formação de amizades com os pares, *“Pedimos para mudar de sala (para o jardim de infância) e aí sim, penso que foi muito mais benéfico para ela...”* (P2).

Relativamente aos pais que consideraram a integração dos filhos em grupos heterogéneos como uma mais valia para o desenvolvimento da criança, a justificação foi unânime, *“O intercâmbio com crianças de diferentes idades permite a troca de experiências entre eles [...]”*(P5) Os pais consideram que a interação com crianças de diferentes idades desenvolve competências sociais, *“[...] como a cooperação e o respeito pelo outro, o espírito de ajuda e de solidariedade entre crianças e adultos”* (P8). Referem também que esta forma de organização dos grupos proporciona a troca de experiências, *“[...] foi bastante positivo ao nível do seu desenvolvimento em grupo [...]”*(P7), e a vivência de experiências mais diversificadas *“[...]e*

*consequentemente o convívio com diferentes pontos de vista” (P5), considerando isso, um aspeto muito importante para a aprendizagem das crianças.*

Alguns pais referiram a imitação, “[...] *a S. desenvolveu muitas capacidades neste grupo, por via da imitação” (P6), como um dos processos de aprendizagem dos filhos: “aprendem muito a ver os procedimentos de uns e outros, principalmente dos mais velhinhos” (P3.)*

Um dos pais refere que a própria composição natural das famílias é constituída por indivíduos de idades diversas, “*a S. conviveu sempre com crianças de diferentes idades dado que tem uma irmã com mais seis anos, para além de primos com idades diferentes.”(P6).*

**Questão 3.** «Pode enunciar alguma situação/episódio em que considere a aquisição de determinada aptidão/competência se ficou a dever à interação com outras crianças de diferentes idades do grupo do seu filho/filha».

Através desta questão pretendíamos que os pais identificassem uma situação ou um episódio que tivesse promovido a aquisição de determinada competência, , uns pais preferiram mencionar as competências que consideram que os seus filhos adquiriram derivadas da integração em grupos heterogéneos, “*Tem neste momento 27 meses com a capacidade de se desenrascar, interagir e socializar, enorme” (P3).* referindo que com as crianças mais velhas as crianças adquiriram os conhecimentos mais rapidamente ” *o A. adota o seu comportamento consoante está a interagir com um colega mais velho ou mais novo.”(P4), e que com as crianças mais novas desenvolveram o sentido, de cuidado e de preocupação pelas necessidades de todos, “a minha filha é muito cuidadora e atenta às necessidades dos mais pequenos.” (P1).* O sentido de proteção também é evidenciado por alguns pais como uma das competências desenvolvidas pelas crianças mais velhas através da interação com crianças mais novas, “*Com as crianças mais novas desenvolveu o sentido de proteção e acarinhamento”(P2).*

Outras competências que os pais mencionam como adquirida derivado da interação com crianças de diferentes idades são a questão da fala, “*o meu filho ao fim de mais ou menos 2 meses de frequentar o colégio começou a falar muitas palavras e antes dos 24 meses fazia frases completas” (P3), a questão do brincar “as brincadeiras ao*

*“faz-de-conta” que faz em casa” (P8), a questão da autonomia no momento da refeição “uma das situações que provavelmente tem a ver com a interação com crianças de diferentes idades é o facto de a minha filha querer comer sempre sozinha sem a ajuda de um adulto De facto desde os 18 meses, sensivelmente, que ela quer comer sozinha” (P6) e a questão do sentido de ajuda “usa a palavra “ajuda” com frequência. Ou para pedir ajuda ou para dizer que ele ajuda” (P4).*

Através da aplicação destes questionários pudemos ficar a conhecer as opiniões dos pais e da equipa educativa com quem desenvolvemos a PES. Apesar da organização dos grupos heterogéneos não ser um dos fatores principais na escolha da instituição para os pais, estes questionários acabaram por de certa forma, fazê-los refletir sobre esta temática. A equipa educativa por já ter uma experiência profissional relativamente a esta temática entende esta forma de organização como uma vantagem importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.



## Considerações finais

Nos últimos tempos as crianças têm tido um lugar de destaque nos diversos estudos realizados em educação, principalmente a questão do seu papel no processo de aprendizagem. Com isso, acabou também por ser bastante debatida a questão dos grupos heterogéneos, onde os diversos autores têm procurado apresentar os benefícios da composição dos grupos de crianças heterogéneas em termos etários, baseados na conceção sócio histórica de Vygotsky, nomeadamente no conceito-chave criado por ele – ZDP, o qual defende que aquilo que a criança é capaz de fazer hoje com os seres mais competentes, sejam adultos ou crianças, amanhã saberá fazê-lo sozinha (Vygotsky, 1991).

As diversas situações entre crianças de diferentes idades observadas no contexto de creche e jardim-de-infância, depois de observadas e registadas foram organizadas pelos diversos momentos da rotina diária. Em ambos os contextos, o momento da rotina diária onde se observaram mais situações entre crianças de diferentes idades foi no momento das explorações/propostas/brincar, uma vez que é nestes momentos que as crianças realizam novas descobertas, onde surgem novos problemas e por isso, necessitam mais da ajuda do outro.

A autonomia das crianças nos diversos momentos da rotina acabou por também ser um fator que contribuiu para que em determinados momentos da rotina se observasse mais situações entre crianças de diferentes idades, em ambos os contextos, pois em determinados momentos as crianças (principalmente as de jardim-de-infância) já adquiriram um acentuado nível de autonomia básica e adquiriram as competências básicas para o seu nível etário, não necessitando da ajuda do outro.

A análise das várias situações entre crianças de diferentes idades observadas, evidencia diferentes modalidades através das quais as crianças podem aprender e desenvolver-se em interação com crianças de diferentes idades. Identificamos três modalidades: imitação, tutoria entre pares e colaboração entre pares, em contexto de creche e tutoria entre pares e colaboração entre pares em contexto de jardim-de-infância.

Baseando-nos nos dados obtidos no contexto de creche e de jardim-de-infância, constatamos que o facto de um grupo de crianças ser constituído por crianças de diferentes idades acaba por ser uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem

de ambas as crianças. Para a mais velha que adquire o sentido de preocupação para com o outro, o sentido de cooperação e interajuda e para a criança mais nova que acaba por adquirir competências e conhecimentos através da ajuda/apoio/colaboração/tutoria de outra criança que já adquiriu as competências para essa nova situação.

*[...] pude observar uma evolução muito significativa nas crianças mais novas, fomentada pela interação com as crianças mais velhas. Dessa interação, resultou a evolução das crianças mais novas e permitiu ainda que começasse a surgir a preocupação e o sentido de ajudar o outro, em todas as crianças independentemente da sua faixa etária (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22mar2013).*

Também a equipa pedagógica de creche e de jardim-de-infância, com quem desenvolvemos a PES, considera a composição dos grupos de crianças heterogéneas como um fator promotor do desenvolvimento das crianças. Vão ainda mais longe e consideram que o contacto com crianças de diferentes idades, promove o sentido de interajuda, de cooperação e de respeito para com os outros (tal como também evidenciámos na PES). Apesar de todas estas vantagens enumeradas pela equipa pedagógica, esta refere que a organização dos grupos em grupos heterogéneos em termos etários exige alguma dedicação e reflexão constante por parte do educador, uma vez que esta forma de organização exige uma diferenciação em relação aos tempos, ao espaço, aos materiais e à constituição dos grupos nos diversos momentos da rotina diária, de forma a conseguirem respeitar as necessidades de todas as crianças.

Quanto aos pais, apesar de terem ponderado por outros fatores para a escolha da instituição, que não a composição dos grupos em grupos heterogéneos, reconhecem o benefício desta forma de organização dos grupos nas crianças, onde entendem que a interação dos seus filhos com crianças de diferentes idades permite uma troca de experiências mais ricas entre as crianças, onde elas desenvolvem competências sociais, como a cooperação e o respeito pelo outro, o espírito de entreajuda e de solidariedade entre crianças e adultos, num ambiente com uma estrutura muito similar à da família, também ela constituída por indivíduos de idades diferentes.

Por isso, acreditamos que a composição do grupo de crianças heterogéneo em termos etários se constitui numa proposta pedagógica em prol de uma educação de

qualidade, ou seja, em prol do bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os grupos heterogéneos tornaram-se numa experiência rica com diversas possibilidades de construção e descobertas entre as crianças mais e menos experientes, entre as crianças e o adulto.

Como nos refere Oliveira citado por Dias e Bhering (2005, p. 27) “o [educador] tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento próximo [das crianças], provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”, isto é, o educador deve ser promotor destas situações entre crianças de diferentes idades para que essas situações possam ocorrer por iniciativa da própria criança, acabando assim por contribuir para um bom desenvolvimento e aprendizagens significativas das crianças.

E por isso, para que tudo isto fosse possível, isto é, para que os grupos heterogéneos sejam um fator benéfico para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, é fundamental que o educador fomente e promova nas crianças, antes de mais o sentido de cooperação, interajuda, comunidade e preocupação para com o outro. É igualmente importante a existência de um ambiente que privilegie a participação das crianças no processo de aprendizagem, que a criança seja livre de manifestar os seus interesses e as suas necessidades bem como a oportunidade da criança brincar, explorar e descobrir. Também para que ocorram os momentos de aprendizagem entre crianças de diferentes idades é importante que o educador os promova.

Apesar das inúmeras vantagens identificadas nos grupos heterogéneos, estes exigem um maior envolvimento e um maior esforço dos educadores, uma vez que neste tipo de grupos existem ritmos e estilos de aprendizagem diferente, devendo os educadores apresentar “objetivos bem determinados, métodos de ensino e aprendizagem alternativos, ensino flexível e a organização em pequenos grupos” (Sanchez cita Meijer, 2005, p.136).

O autor apresenta-nos ainda a sua perspetiva de definição dos grupos heterogéneos que consideramos ser a essência deste tipo de organização:

É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar.

É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (Sanches, 2005, p. 133).

A PES no global e este trabalho em particular permitiu-nos conhecer e refletir sobre a importância da composição dos grupos no contexto de creche e de jardim-de-infância, nomeadamente dando-nos outra visão sobre os benefícios para as crianças inseridas em grupos heterogéneos, acabando por nos fazer acreditar que estes grupos envolvem mais benefícios para as crianças e para os adultos, pois são grupos muito mais próximos dos modelos da família e da sociedade, afinal a sociedade ocidental e europeia baseia-se nas relações inter-geracionais, como nível superior da organização heterogénea dos grupos sociais.

Assim acreditamos que uma prática pedagógica que valoriza as necessidades e os interesses da criança, respeitando a sua especificidade enquanto ser, permite o desenvolvimento integral da criança, de uma forma harmoniosa e sensível, em condições semelhantes ao seu desenvolvimento em contexto familiar, onde os adultos correspondem por ações que visam satisfazer as necessidades e interesses da criança, situação que a creche e o jardim-de-infância deverão responder em diferente contexto, mas num ambiente similar constituído por crianças mais velhas, crianças mais novas e por adultos, num ambiente educativo de prolongamento da família, mas que complementa as aquisições de novas competências e de novas capacidades, que lhe serão essenciais no seu novo contexto social.

Este foi um ano de grandes aprendizagens. A intervenção realizada ao longo da PES permitiu-nos desenvolver várias competências de diversa ordem, que serão essenciais para o nosso futuro desempenho profissional, desde os instrumentos e as estratégias que permitiram o desenvolvimento sistematizado de situações educativas, quer ao nível da observação, da planificação e da avaliação, até à adequação de estratégias pedagógicas para cada situação em contexto de creche e de jardim-de-infância. Com todo este trabalho desenvolvido na PES, percebemos que o mais importante não é só aquilo que o educador deseja para as suas crianças, mas também aquilo que as crianças lhe propõem e apresentam, seja de forma direta ou indireta.

Também entendemos que a relação escola-família quando é estimulada e enriquecida contribui sem dúvida para o bem-estar da criança.

Para além das competências profissionais, também houve competências pessoais e interpessoais que sofreram modificações, adquirimos e consolidámos umas, desenvolvemos e evoluímos noutras, e algumas damos-lhes agora uma importância relativa de outra ordem, onde percebemos que o mais importante é estarmos atentos e sabermos escutar os outros.

Temos consciência que enquanto profissionais de educação devemos agir pessoal e profissionalmente de forma ética, assumindo desde logo um compromisso com as crianças, com as suas famílias, com a equipa com quem vamos trabalhar, com a instituição que nos vai acolher, com a comunidade e com a própria sociedade na qual estamos inseridos.

O que nos distingue dos demais profissionais é a intencionalidade educativa com que atuamos perante todo o processo educativo, é a capacidade que devemos demonstrar em refletir sobre a nossa prática para proporcionarmos uma educação de qualidade às crianças.

Em ambos os contextos, percebemos o quanto importante foi e é valorizarmos as opiniões das crianças, o quanto é importante dar voz ativa às crianças, escutarmos as suas sugestões, opiniões e reflexões, pois é com base nos seus interesses e necessidades que devemos orientar a nossa ação.

É importante termos consciência do nosso papel na sociedade, porque somos nós educadores que ajudamos a desenvolver nos mais novos competências que os irão ajudar no futuro a viver em sociedade. Temos uma responsabilidade para com as gerações futuras. E tendo em conta a dimensão do nosso papel na sociedade, temos de saber tomar as atitudes corretas, temos de ter cuidado com a nossa maneira de ser e estar, temos de ser um modelo, pois aquilo que somos determina o que o nosso grupo é, e será. Como nos diz Roca (2006, p. 11) “[...] um educador é tudo o que se possa imaginar, possuindo todos e quaisquer papéis”.

Estou diferente em muita coisa, mas cada vez mais na certeza de que quero ser uma boa educadora. Tenho consciência de que este processo de formação enquanto profissional de educação não termina aqui, aliás um educador está em constante atualização e em constante formação. Se estivermos atentos e disponíveis para a aprendizagem que a vida nos proporciona, todos os dias iremos aprender com as crianças do nosso grupo, por isso e como nos diz Katz (2006) devemos assegurar ambientes de boa qualidade e devemos focar as nossas energias na qualidade das



interações diárias, sejam elas entre o adulto e a criança, sejam entre crianças de diferentes idades.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. C. (s.d.). *Interações na creche: Espaço para formação social da criança*. Acedido em junho 2013 em: [https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cchsa.ufpb.br%2Fportalantigo%2Findex.php%3Fopcion%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D100%26Itemid%3D28&ei=qXncUb39HonBhAfn-IHwCw&usg=AFQjCNF58GulsKH77sGXMmR3mlqsQZkwKw&bvm=bv.48705608.d.ZWU](https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cchsa.ufpb.br%2Fportalantigo%2Findex.php%3Fopcion%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D100%26Itemid%3D28&ei=qXncUb39HonBhAfn-IHwCw&usg=AFQjCNF58GulsKH77sGXMmR3mlqsQZkwKw&bvm=bv.48705608.d.ZWU)
- Amaro, A., Póvoa, A. & Macedo, L. (2004). *Metodologias de Investigação em Educação – A arte de fazer questionários*. Acedido em julho 2013 em: <http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/f94c1&f=a9308>
- Arimateia, A. (2012). *Projeto Curricular da sala 2 de creche*. Évora: Colégio Fundação Alentejo.
- Australian Government Department of Education. (2009). *Belonging, Being & Becoming – The Early Years Learning Framework for Australia*. Australia: Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments.
- Avelino, O. (2004). Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos – A Importância da Sintonia e da Coerência. In: M. I. Miguéns (coord.) (2005). *Educação e Família* (actas de um seminário realizado em 27 de Maio de 2004). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Azevedo, A. & Formosinho, J. O. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In Formosinho, J. O. (Ed.), *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, R. et al. (2001). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação – Guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Barros, L. M. D. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogêneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

- Bhering, E., Barbosa, T. & Dias, J. (2002). A rotina diária em um centro de educação infantil público: a dinâmica do tempo das atividades das crianças e adultos em grupos de idades mistas. *Educação em Revista*, nº36, pp. 75-105.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2006). *O Método Brazelton - Compreender a agressividade na criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. (2013). *Conferência Internacional Valuing Baby and Family Passion – Towards a Science of Happiness*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coladetti, C. R. (2006). *As interações nos agrupamentos multietários: repensando a organização do trabalho pedagógico*. (Tese de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- Colégio Fundação Alentejo. (2011). *Projeto Educativo*. Acedido em abril de 2013, de: <http://www.colegio.fundacao-alentejo.pt/>
- Craveiro, M. C. F. G. V. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. (Tese de Doutoramento). Minho: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Cruz, S. H. V. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspetiva das crianças. In Formosinho, J. O. (Ed.), *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 75-93). Porto: Porto Editora.
- Dionísio, M. L. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Conceções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, vol. 24, n.º2, pp. 597-622.
- Despacho nº13170/2009 de 4 de Junho. Diário da República, n.º 108, 2.ª série. Ministério da Educação, Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Dias, J. & Bhering, E. (2005). A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, vol. VI, nº1, pp.23-47.
- Dias, J. & Bhering, E. (2004). A interação adulto/crianças: foco central do planeamento na educação infantil. *Contrapontos*, vol.4, n.1, p.91-104.
- Estrela, M. (2008). *Qualidade da oferta educativa na creche*. Tese de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n.º2, pp. 273-291.



- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, n.º5, 5ª série, pp. 5-12.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionários*. 2ªed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Censos 2011 – Resultados provisórios*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto da Segurança Social. (2010). *Manual de processos-chave creche*. 2ªed. Instituto da Segurança Social.
- Johansson, E. & Lindahl, E. (2008). *The effects of mixed-age classes in Sweden*. Uppsala: Institute For Labour Market Policy Evaluation.
- 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, pp. 46-49.
- Katz, L. (2006). Perspetivas actuais sobre a aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, nº11, pp.7-21.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.95-133). Porto: Porto Editora.
- Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-história. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, nº10, pp. 1-11.
- Mason, J. M. & Sinha, S. (2010). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo vygotkiano de aprendizagem e desenvolvimento. In Spodek, B. (Org.), *Manual de investigação em Educação de infância*. (pp. 265-267). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- McClellan, D. E. & Kinsey, S. J. (1999). *Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms*. Acedido em julho de 2013 em: <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>

- Melo, M. & Veiga, F.H. (no prelo). Aprendizagem: Perspetivas Sócio-Construtivistas. In F. H. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 219-247). Lisboa: Edipsco.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer: Revista de educação*, Vol. 2, pp. 66-83.
- Ministério da Educação. (2006). *Estruturas dos sistemas de ensino, Formação Profissional e Educação de adultos na Europa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento.
- Ministry of Education (1996). *Te Whariki – Early Childhood Curriculum*. New Zealand: Ministry of Education.
- Movimento da Escola Moderna. (2013). *Referências históricas*. Acedido em julho 2013 de: <http://movimentoescolamoderna.pt/associacao/referencias-historicas/>
- Munn, P. & Drever, E. (1996). *Using questionnaires in small-scale research – teacher's guide*. Edinburgh: SCRE.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.139-156). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A., Folque, A. & Bettencourt, M. (2012). *Ao encontro do modelo pedagógico do MEM para o trabalho em creche. [powerpoint]*.
- Oliveira, J. R. S. (2010). A Perspetiva Sócio-histórica de Vygotsky e suas Relações com a Prática da Experimentação no Ensino de Química. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.3, n°3, pp.25-45.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Formosinho, J. O. (Ed.), *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspetivas das crianças. In Formosinho, J. O. (Ed.), *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 55-73). Porto: Porto Editora.

- Pellegrini, A. D. & Boyd, B. (2010). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In Spodek, B. (Org.), *Manual de investigação em Educação de infância*. (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pimenta, M. J. (2012). *Projeto Curricular da sala 2 de creche*. Évora: Colégio Fundação Alentejo.
- Pires, M. H. M. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (pp.1-25). Lisboa: APM.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prado, P. (2006). *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roca, M. E. (2006). *O Educador de Infância e a sua ação pedagógica na atualidade*. VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Rojas, R. A. O. (2001). *El Cuestionario*. Acedido em julho 2013 em: <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, nº5, pp. 127-142.
- Santos, C. C. B., Moreira, A. R. C. P. & Vasconcellos, V. M. R. (2010). Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento das crianças na creche. *Educação em foco*, nº16, pp. 115-146.
- Secretaria Regional de Educação e Ciência Pré-escolar e Avaliação. (2008). *Educação Pré-escolar e Avaliação*. Região Autónoma dos Açores: Direção Regional de Educação.

- Seifert, K. L. (2010). O Desenvolvimento cognitivo e a Educação de Infância. In Spodek, B. (Org.), *Manual de investigação em Educação de infância*. (pp. 15-42). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª Ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vala, J. (2002). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In Vala, J. & Monteiro, M. B. (Coord.), *Psicologia Social*. (p.491). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T., et al (s.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Verba, M. & Isambert, A. (1995). A Construção dos conhecimentos através das Trocas entre Crianças: Estatuto e Papel dos “Mais Velhos” no Interior do Grupo. In Bondioli, A. & Mantonavi, S. (Ed.), *Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 anos*. (pp. 245-258). Porto Alegre: ArtMed.
- Vygotsky, L. (1930/1991). *A formação social da mente*. 4ªed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora (obra original publicada em 1930; tradução portuguesa).
- Werle, K & Ahmad, L. A. S. (2011). Agrupamentos multi-etários na educação infantil: uma proposta pedagógica do Núcleo de Educação Infantil IPÊ Amarelo. In *atas X Congresso Nacional de Educação: I Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação*, Curitiba, 7-10 set. 2011, (pp. 14573-14582).
- Werle, K. & Bellochio, C. R. (2012). Infâncias-músicas-multietariedade: que sons estão sendo produzidos/construídos? In *atas IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul*, Caxias do Sul, 29jul a 1 agosto 2012, (pp. 1-9).



# Apêndices



# Anexos