



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
em Educação Pré-Escolar – A aprendizagem em
grupos de idades mistas na Educação Pré-escolar**

Daniela Sofia Domingos Correia

Orientação: Professora Doutora Assunção Folque

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
em Educação Pré-Escolar – A aprendizagem em
grupos de idades mistas na Educação Pré-escolar**

Daniela Sofia Domingos Correia

Orientação: Professora Doutora Assunção Folque

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2016

“A cooperação é o bosque da educação e o ensino competitivo e individual não são mais do que algumas árvores.” (Johnson & Johnson, 1999)

Agradecimentos

Ao longo da nossa vida passamos por várias etapas, todas elas com as suas alegrias e adversidades e, por isso, todas elas contribuem para o nosso crescimento pessoal. Chego agora ao fim de mais uma dessas etapas, desta vez, mais uma etapa académica, cujo alcance me fez crescer não só a nível pessoal, mas sobretudo a nível profissional. Contudo, esta vitória não foi alcançada apenas por mim, não foi sozinha que consegui este feito. Por detrás do percurso realizado até chegar a este relatório estão várias pessoas, sem as quais o meu sonho não teria sido alcançado, o sonho de ser educadora de infância. Por esta enorme razão, quero agradecer-lhes do fundo do coração.

Em primeiro lugar, à professora doutora Maria da Assunção Folque por ter orientado a elaboração deste relatório, por todas as sugestões de melhoria do conteúdo e apresentação do mesmo e pela sua disponibilidade e compreensão.

À professora Maria de Fátima Godinho por ter orientado a minha Prática de Ensino Supervisionada, pelas sugestões de melhoria das minhas planificações, pela partilha de saberes, pela atenção e disponibilidade que sempre foi prestada.

Às crianças com as quais tive o privilégio de trabalhar, para mim, foram sem dúvida, o mais importante e serão, sempre, “os meus meninos”.

Às educadoras cooperantes Maria Galego, Dália Duarte e Cláudia Rebocho e às auxiliares Adelaide Abrantes e Cármen Maximino, que se mostram sempre disponíveis para me ajudar neste meu processo de desenvolvimento profissional. Um obrigado por me receberem e encaminharem na vossa instituição e por partilharem comigo a vossa experiência e sabedoria.

Às minhas colegas de turma e amigas Sofia Farinho, Joana Pereira e Andreia Marques, por me acompanharem neste longo percurso, pelo espírito de entreajuda que entre nós criámos, por todas as palavras de incentivo e por nunca deixarem de acreditar quando me faltaram as forças.

Por último, mas o mais importante, um agradecimento muito especial à minha mãe que tanto lutou para me poder dar um curso universitário. Um obrigado gigante, não só pelo esforço financeiro, mas principalmente por todo o esforço emocional que foi necessário para me dar apoio psicológico. Por toda a força, por caminhar a meu lado sem nunca me deixar desistir mesmo com todas as batalhas que juntas tivemos que enfrentar. Não tenho palavras para agradecer à minha mãe por toda a força, incentivo, disponibilidade, carinho, atenção e preocupação que teve comigo durante esta longa etapa. Obrigado mãe por continuares a acreditar, mesmo quando eu duvidei.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: A aprendizagem em grupos de idades mistas na Educação Pré-escolar

Resumo

O presente relatório trata a descrição e reflexão da intervenção desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar, nas valências de creche e jardim de infância.

O trabalho que serviu de base ao relatório teve como objetivo compreender de que forma a interação entre crianças de diferentes idades contribui para o seu desenvolvimento. Assim, apresenta-se uma revisão de literatura sobre o tema do relatório, baseada nos trabalhos Vygotsky, e de Lilian Katz.

A metodologia da investigação utilizada baseou-se na recolha e análise de dados sobre momentos de interação entre crianças de idades díspares e na aplicação de entrevistas às educadoras cooperantes.

Durante a prática de ensino supervisionada promoveram-se momentos deste tipo de interação, através de visitas das crianças de creche à sala de jardim de infância.

Os resultados obtidos através desta investigação revelam que a interação entre crianças de diferentes idades traz benefícios ao seu desenvolvimento, a diversos níveis.

Palavras-chave: grupos de idades mistas; interação social, cooperação; diferenciação pedagógica

Supervised Teaching Practice in Preschool Education: Learning in mixed age groups in Preschool Education

Abstract

The current report deals with the description and reflection of intervention developed in Supervised Teaching Practice in Preschool Education, in the nursery and kindergaten valences.

The work that provided the basis of the report has as goal understand how the interaction between children of different ages contributes to their development. Therefore, presents a literature's review about the report's theme, based on Vygotsky's and Lilian Katz's works.

The research methodology that supports this report was based on the collection and date analysis on interaction moments between different ages children and interviews application with cooperating teachers.

During the supervised teaching practice, it was promoted interaction moments between different ages children's, through visits of nursery children to kindergarten room.

The obtained results through this research show that the different ages children's interaction is beneficial to their development, at different levels.

Keywords: mixed age grups, social interaction, cooperation, pedagogic differentiation

Índice

Agradecimentos.....	VII -
Resumo.....	IX -
Abstract.....	XI -
Introdução.....	1 -
1 - Enquadramento Teórico – Aprendizagem em grupos de idades mistas	7 -
1.1 – As teorias de desenvolvimento e aprendizagem e a composição etária dos grupos de aprendizagem	7 -
1.2 – A heterogeneidade etária e a qualidade na Educação de Infância	11 -
1.2.1 – (des)Vantagens da heterogeneidade etária na composição dos grupos de aprendizagem	12 -
1.2.2 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	17 -
1.2.3 – Os modelos pedagógicos e a constituição etária dos grupos de aprendizagem. -	18 -
2 - Metodologia do projeto de investigação-ação	23 -
2.1 –Professor investigador	23 -
2.2 - Identificação dos objetivos	25 -
2.3 - Instrumentos de recolha de dados.....	25 -
2.3.1 - Caderno de formação	25 -
2.3.2 – Planificações	28 -
2.3.3 – Entrevistas às educadoras	29 -
3 – Contexto do projeto de investigação ação.....	35 -
3.1 – Caracterização da instituição.....	35 -
3.2 – Concepção da ação educativa em creche	36 -
3.2.1 – Caracterização do grupo	36 -
3.2.2 – Fundamentos da ação educativa	40 -
3.2.3 – Caracterização da rotina	43 -
3.3.1 – Caracterização do grupo	45 -
3.3.2 – Fundamentos da ação educativa	48 -
3.3.3 – Caracterização da rotina	51 -
4 – Vantagens e constrangimentos dos grupos com heterogeneidade etária.....	57 -
4.1 – Análise do caderno de formação.....	57 -

4.1.1- Creche	- 58 -
4.1.2 – Jardim de infância.....	- 63 -
4.2 – Perspetivas das educadoras sobre grupos com heterogeneidade etária	- 69 -
4.2.1 – Análise das entrevistas às educadoras	- 70 -
5 – Intervenção educativa.....	- 75 -
5.1 – Potenciar a diferenciação pedagógica.....	- 76 -
5.1.1 – Creche.....	- 76 -
5.1.2 – Jardim de infância	- 80 -
5.2 – Visitas das crianças da creche à sala de jardim de infância	- 84 -
Referências bibliográficas	- 97 -
Apêndices	- 103 -

Lista de figuras

Fig.1. Planificação das visitas das crianças de creche ao jardim de infância	85
Fig. 2. M.F. (4:9) a encaminhar o T.B. (1:10) na pintura com pés	87
Fig.3. A C.C (6:3) pega na mão da M (2:9) e ajuda-a a desenhar	89
Fig.4. A M.E. (4:11) e a B.S. (5:4) a ajudam a E. (2:7) a fazer um puzzle de letras	89

Lista de quadros

Quadro 1 – síntese dos comportamentos observados em creche	58
Quadro 2 – síntese dos comportamentos observados em jardim de infância	64
Quadro 3 – Síntese dos comportamentos observados durante as visitas das crianças de creche à sala de jardim de infância	86

Lista de apêndices

Apêndice nº1 – Guião de entrevista	105
Apêndice nº2 – Excertos do caderno de formação (creche)	107
Apêndice nº3 – Excertos do caderno de formação (jardim de infância)	113
Apêndice nº4 – Entrevista à educadora de creche	123
Apêndice nº5 – Entrevista à educadora de jardim de infância	127
Apêndice nº6 – Excertos das planificações (diferenciação pedagógica em creche)	131

Apêndice nº7 – Excertos das planificações (diferenciação pedagógica em jardim de infância) 135

Apêndice nº8 - Excertos do caderno de formação (visitas das crianças de creche a sala de jardim de infância) 139

Lista de abreviaturas

J.I. – Jardim de Infância

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada no Pré-escolar (PES), do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Universidade de Évora, sendo orientado pela professora doutora Maria da Assunção Folque e tendo como tema A Aprendizagem em Grupos de Idades Mistas em Educação Pré-escolar.

A escolha desta temática está relacionada com o meu interesse e curiosidade sobre de que forma as interações entre crianças de diferentes idades podem contribuir para o desenvolvimento das mesmas. A heterogeneidade etária era algo que, até então, não tinha observado na prática, pois, durante os meus estágios anteriores, intervim sempre em contextos nos quais se praticava a homogeneidade etária. Assim, além do anseio pelo aumento do conhecimento teórico sobre o tema, também a incerteza de como planear a minha prática, face a um grupo com esta característica, me influenciou nesta escolha. Algo que me inquietava na educação de infância era perceber se realmente existem atividades específicas para cada idade, ou se qualquer atividade pode ser adaptada às diferentes idades das crianças. Como adaptar a mesma atividade a crianças de três e de seis anos? Que tipo de discurso devo adoptar para que as crianças de três anos compreendam, sem o “infantilizar”, relativamente às crianças de cinco anos? Em suma, as minhas questões resumem-se a saber como criar atividades abrangentes a todas as crianças, sem esquecer as suas especificidades.

Além da minha curiosidade e interesse pessoais por esta temática, na opinião de diversos autores (Katz, 1995; 1998; Niza, 2013, Silva, 2013 & Maia, 2014), a prática da organização dos grupos em grupos, etariamente, heterogéneos é uma mais-valia para as crianças e adultos, na medida em que os grupos familiares e de pessoas com quem as crianças se relacionam, fora das instituições, incluem pessoas com as mais diferentes idades. Por esta razão, este tipo de grupos é uma temática que, atualmente, deve ser tida em conta pelos profissionais da educação, face ao contexto social em que as crianças se encontram, aproximando-se do mesmo, uma vez que, também ele inclui um grupo de pessoas com idades heterogéneas, com as quais as crianças convivem. Assim, esta aproximação à realidade social vivida pelas crianças, fora da instituição de educação, levou-me, também, a tecer-lhe relevância aquando o momento da escolha do tema do relatório.

O presente relatório foi elaborado com base na PES realizada em contexto de creche e de jardim de infância, no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, sendo ambos os

grupos de crianças, etariamente, heterogêneos. Em ambos os contextos, a PES decorreu ao longo de dois semestres, incluindo a componente de observação e a de intervenção.

O relatório está dividido em quatro capítulos interligados entre si, tendo em conta que todos contribuem para o processo de investigação-ação e se relacionam com a temática do mesmo e, conseqüentemente, com a PES.

No capítulo I – Enquadramento teórico, fundamentarei, teoricamente, o tema dos grupos heterogêneos. Para isso, farei uma revisão de literatura, analisando as perspectivas e contribuições de autores de referência sobre a interação entre crianças de diferentes idades e o contributo dessas interações para a aprendizagem e desenvolvimento na educação de infância.

Primeiramente, apresentarei e analisarei a perspectiva de Vygotsky, bem como a relevância que o mesmo coloca na interação social, principalmente, nas interações entre crianças de idades diferentes, nomeadamente, a nível da zona de desenvolvimento próximo (ZDP). Esta dinâmica resulta numa aprendizagem cooperativa, conceito esse que será também abordado. Farei, também, uma análise comparativa entre as teorias de Vygotsky e de Piaget, acerca do tema dos grupos heterogêneos, evidenciando os aspetos em que estas divergem.

De seguida, apresentarei as vantagens e constrangimentos da heterogeneidade etária na composição dos grupos de aprendizagem, vantagens essas, visíveis a nível da aprendizagem e do desenvolvimento de todas as crianças envolvidas. Neste ponto abordarei as perspectivas de vários autores, dando principal destaque à perspectiva de Lillian Katz.

Posteriormente, apresentarei a forma como os modelos pedagógicos organizam os grupos de crianças, focando-me, principalmente, no Movimento da Escola Moderna (MEM), uma vez que este é um modelo que defende a composição etária heterogênea dos grupos de crianças como uma composição vantajosa para as mesmas.

A abordagem das Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar (CEPE), constituirá o último ponto do primeiro capítulo, uma vez que, também elas, fazem referência à constituição, etariamente, heterogênea dos grupos, na educação pré-escolar.

O capítulo II – Metodologia do projeto de investigação-ação, diz respeito à metodologia utilizada no presente trabalho. Assim, para melhor contextualizar este capítulo, apresento o paradigma metodológico em que este trabalho se insere - professor – investigador, privilegiando, a investigação-ação, recorrendo a autores como Máximo-Esteves (2008) e Isabel Alarcão (2001). Após esta contextualização, explicitarei os meus

objetivos, face à investigação, bem como os instrumentos e processos utilizados para a recolha e análise dos dados necessários ao alcance dos objetivos a que me propus, nomeadamente, o caderno de formação, as planificações e as entrevistas às educadoras de creche e jardim de infância, sobre a sua perspetiva, em relação aos grupos de idades mistas. Os instrumentos de recolha de dados, a forma como os utilizei e os procedimentos de análise de dados serão descritos, individualmente, também, neste capítulo.

O capítulo III – Contexto do projeto de investigação-ação, terá início com a caracterização da instituição, na qual realizei a minha prática, de forma a dar a conhecer a entidade que me recebeu enquanto estagiária, bem como os seus valores e princípios, os quais foram tidos em conta durante a minha PES. Caracterizada a instituição, passarei à caracterização dos contextos de creche e de jardim de infância, nos quais desenvolvi a minha PES, esta incluirá, para cada contexto, a caracterização do grupo, a enunciação dos princípios e valores nos quais baseei a minha prática e a caracterização das rotinas, explicitando as interações que se estabelecem, entre as crianças, em cada momento das mesmas.

No capítulo IV – Vantagens e constrangimentos dos grupos com heterogeneidade etária, serão analisados os dados recolhidos sobre a temática, ao longo da minha PES, através do caderno de formação e das planificações elaboradas, em ambos os contextos. Assim, analisarei os dados do caderno de formação, sobre um conjunto de interações entre crianças de diferentes idades, a que me propus observar. Ainda em relação às vantagens e constrangimentos dos grupos heterogêneos, serão apresentados os resultados e a análise das entrevistas colocadas às educadoras, com o objetivo de melhor compreender a sua perspetiva.

No capítulo V, relativamente à Intervenção Educativa, apresentarei uma análise das planificações, referente à diferenciação pedagógica, por mim aplicada nas diferentes atividades, ao longo da minha PES. Esta análise consistiu na verificação da adaptação das atividades, às diferentes faixas etárias, e no confronto dessa planificação com as notas de campo referentes à concretização das atividades, de forma a perceber o que se revelou adequado e o que poderia ter sido planificado de forma diferente.

Ainda neste capítulo, apresentarei uma reflexão sobre as visitas das crianças de creche à sala de jardim de infância, visitas essas que potenciaram a interação entre crianças de idades mais dispares do que as que, habitualmente, encontram na sua sala.

Por último, nas considerações finais, enunciarei as conclusões, aprendizagens e dificuldades encontradas durante a minha investigação, e a forma como as mesmas contribuirão para a construção da minha profissionalidade.

Capítulo I

Enquadramento

teórico

1 - Enquadramento Teórico – Aprendizagem em grupos de idades mistas

Vários são os autores que desenvolveram estudos sobre o processo e desenvolvimento infantil, nomeadamente Vygotsky, Piaget e Lilian Katz. As teorias dos autores referidos têm em comum o facto de reservarem um papel para a interação social, neste processo de desenvolvimento, contudo, nem todos concordam relativamente à relevância desse papel nem no que diz respeito à interação entre crianças.

Relativamente à composição etária do grupo, também o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem a composição de um grupo de idades mista como vantajoso ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Folque, 2006; 2014; Ministério da Educação, 1997).

1.1 –As teorias de desenvolvimento e aprendizagem e a composição etária dos grupos de aprendizagem

Lev Vygotsky foi um psicólogo russo que desenvolveu vários estudos no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Vygotsky defende, segundo Drago e Rodrigues (2009), que o desenvolvimento humano depende das características biológicas do indivíduo e das interações sociais que este estabelece com o outro. Desta forma, seria impossível estudar o desenvolvimento e o comportamento do indivíduo separadamente do seu envolvimento social.

Uma vez dada grande importância à interação social, na sua teoria sobre o desenvolvimento humano, Vygotsky designou-a “Perspetiva Sóciohistórica”, tendo como principal objetivo, segundo Rondon (2007), caracterizar o comportamento humano e compreender de que forma interações que estabelece com o outro e com o meio envolvente influenciam o seu desenvolvimento. Assim, segundo Vygotsky (1930/1991), é nas interações interpessoais e com o meio que o ser humano encontra novos conhecimentos, considerando-o, por isso, um ser interativo e ativo no seu próprio processo de desenvolvimento, sendo este fruto das aprendizagens conseguidas a partir dessas interações. Desta forma, Vygotsky, distingue aprendizagem de desenvolvimento. Para o autor, “(...) ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem.” (Vygotsky, 1930/1991, p.56)

Assim, na teoria de Vygotsky, pode considerar-se que a aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento humano e conseqüentemente, as trocas com o meio também o são, uma vez que a aprendizagem provoca no indivíduo um conjunto de processos internos, aquando a interação social que, “(...) depois de serem interiorizados passam a fazer parte do desenvolvimento do indivíduo.” (Vala, 2008, p.37).

A partir desta assintonia apresentada entre os processos referidos, Vygotsky formulou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definindo-a como a zona que “(...) define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.” (Vygotsky, 1930/1991, p.58). Assim, Vygotsky considera que o desenvolvimento passa por dois níveis, o real, que se refere às ações que a criança conhece e realiza de uma forma independente e o potencial que se refere às competências a serem adquiridas no futuro e cuja realização das ações correspondentes ainda depende da ajuda de um par mais capaz. Nesta perspectiva, “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (Vygotsky, 1930/1991, p.58), isto é, a partir da ZDP é possível compreender o desenvolvimento que a criança virá a alcançar num futuro próximo, uma vez que, o autor defende que o que as crianças conseguem fazer hoje com o apoio de um par mais competente, serão capazes de fazer, no futuro, de uma forma independente. A ZDP é, assim, um domínio psicológico em constante transformação (Barros, 2003).

Esta transformação (desenvolvimento potencial → desenvolvimento real) revela a necessidade de interação social, uma vez que é a partir da partilha de conhecimentos e experiências que se adquire a capacidade de internalizar conceitos (Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010).

Ainda relativamente à ZDP, Vygotsky privilegia a interação com parceiros mais experientes (Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010), sejam eles adultos ou pares mais capazes. Segundo o autor, o contacto com parceiros mais experientes é indispensável para que as crianças possam ter experiências ao nível da ZDP, contribuindo para o seu desenvolvimento (Barros, 2003). Desta forma, as crianças têm a possibilidade de experimentar tarefas para as quais não têm, ainda, capacidade de execução, mas que, com o apoio de uma colega mais capaz, conseguem realiza-la, uma vez que essa capacidade de encontra ao nível do seu desenvolvimento potencial, no limite das suas capacidades, o que vai conduzir ao desenvolvimento cognitivo real da criança.

Tendo em conta a importância da interação social na teoria de Vygotsky, até então revelada, o autor defende que

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (Vygotsky, 1930/1991, p.41)

Isto significa que a interação social é indispensável à apropriação, por parte do indivíduo, de instrumentos psicológicos necessários ao desenvolvimento cognitivo. Como exemplo destes instrumentos, Vygotsky aponta, entre outros, a linguagem, considerando-a o mais importante, uma vez que esta medeia a transformação de processos simples, de origem biológica, como a memória, em funções psicológicas superiores, como o raciocínio, ou seja, o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1934/1998).

A imitação é, também, um conceito presente na teoria de Vygotsky e à qual o autor dá muita importância. Este acredita que “As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades.” (Vygotsky, 1930/1991, p.59), o que significa que através da imitação as crianças são capazes de fazer mais do que aquilo que podem fazer autonomamente, utilizando, intencionalmente, as ações que observam do outro para atingir o seu objetivo. Esta hipótese mostra que as crianças têm a capacidade de imitar diversas ações, cuja competência está para além das competências reais da criança, mas ainda assim, fazem parte das competências potenciais, ou seja, encontram-se na ZDP. Assim, a presença de adultos ou crianças mais capazes é fundamental para que haja uma imitação que promova o desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1930/1991).

A imitação deve, então, ser considerada como algo que envolve a ativação de processos cognitivos como seleção, antecipação, tratamento de informação e reconstrução do observado, promovendo o desenvolvimento cognitivo através da aprendizagem/internalização de conhecimentos e ações, nomeadamente das ações imitadas e não apenas como a repetição de algo, sendo desvalorizada do ponto de vista cognitivo. (Vala, 2008).

Além de Vygotsky, também Piaget teceu trabalhos sobre o desenvolvimento humano, no entanto, embora ambos defendam que a criança tem um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e que o plano social tem um papel importante no mesmo, as opiniões dos teóricos divergem noutros pontos.

Piaget enfatiza a importância das características biológicas do ser humano, agrupando-as em estádios de desenvolvimento, segundo a idade, sendo estes universais para qualquer criança, por sua vez, Vygotsky destaca a relação entre as características biológicas e o contexto histórico, cultural e social onde as crianças estão inseridas, atribuindo individualidade à criança (Vygotsky, 1930/1991).

Apesar de Piaget dar maior relevo às características biológicas, este não descarta, como já referi, o papel do plano social no processo de desenvolvimento do indivíduo, contudo, também neste aspeto, as opiniões de Vygotsky e Piaget não estão, totalmente, de acordo. Segundo Barros (2003) por um lado Piaget encontra vantagens na interação entre iguais, por outro lado Vygotsky considera mais produtivo as interações na globalidade, isto é, quer com adultos, quer com crianças, desde que estas se encontrem no nível de desenvolvimento diferente, podendo assim atuar na ZDP.

Assim, Vygotsky, segundo o mesmo autor, critica o isolamento das “crianças mais lentas do grupo”, privilegiando a criação de grupos heterogêneos ou grupos de idades mistas, uma vez que o contacto com crianças mais experientes contribui para a evolução cognitiva da criança.

Segundo King citado por Fino (2001), a criação de turmas heterogêneas permite que as próprias crianças sejam vistas como recursos de instrução, sendo estas a ensinarem os colegas. Neste contexto, uma vez que se criam situações tendo em conta o que já foi desenvolvido pela criança e o que ainda está no desenvolvimento potencial, as crianças mais aptas auxiliam e guiam o par menos capaz na concretização de uma tarefa. Após algumas repetições, a criança tende a desenvolver a capacidade, até então, não alcançada. À medida que este progresso surge, a criança mais apta vai dando, cada vez mais, autonomia ao par, o que faz com que o aprendiz vá, gradualmente, assumindo responsabilidade cognitiva sobre a gestão da tarefa e, conseqüentemente, interiorize os procedimentos e conhecimentos envolvidos. Assim, na escola, o professor e os colegas mais experientes são os principais mediadores da aprendizagem.

A partir desta ideia, surge o conceito de aprendizagem cooperativa que se caracteriza como

(...) um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva. (Fontes & Freixo, citado por Vala, 2008, p.54)

Importa ainda salientar que, segundo Vygotsky, a criação destas turmas privilegia o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças envolvidas e não só dos pares menos capazes (Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010), na medida em que enquanto ajudam e ensinam os pares mais novos, as crianças mais experientes desenvolvem valores de entreajuda e responsabilidade pelos mais novos e estimulam o seu raciocínio e desenvolvimento da linguagem aquando o momento de explicação ao par. Esta aprendizagem mediada pelos pares de diferentes idades acaba por ser um meio natural de aprendizagem.

A interação entre crianças de idades distintas é, então, benéfica para o processo de ensino-aprendizagem, criando-se um clima de troca e partilha de conhecimentos e experiências, bem como de apoio na concretização de tarefas.

Em suma, a perspetiva sócio histórica de Vygotsky defende que as características do ser humano se relacionam com a sua aprendizagem e apropriação da cultura em que se inserem. Assim, o comportamento e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo dependem das suas experiências e das relações sociais que estabelecem, o que leva a que singularidade de cada indivíduo resulte do conjunto de influências que sobre ele recaem durante o seu desenvolvimento (Drago & Rodrigues, 2009).

1.2 –A heterogeneidade etária e a qualidade na Educação de Infância

Segundo Ministério da Educação (1997), a base da aprendizagem reside no respeito e na valorização das características individuais das crianças e diferenças entre as mesmas. Esta ideia remete-nos para o conceito de escola inclusiva na qual opera uma pedagogia diferenciada baseada na resposta às necessidades individuais, incluindo, assim, todas as crianças (Ministério da Educação, 1997).

Os trabalhos dos pedagogos do séc. XX, como Célestin Freinet, levam-nos, então, a uma pedagogia ativa, em que a criança está no centro da atividade educativa, uma pedagogia flexível, na qual os interesses das crianças são o motor do processo educativo e uma pedagogia diferenciada, na qual se valoriza a diversidade de crianças presentes no grupo (Barros, 2003).

Esta diversidade de crianças num só grupo conduz-nos ao conceito de heterogeneidade e, conseqüentemente, de grupos heterogéneos, nomeadamente, em termos etários.

Segundo McClellan e Kinsey (1999), o conceito de heterogeneidade etária foi introduzido por Horace Mann, com o objetivo de exercer uma educação focada no planeamento baseado não só nas necessidades do grupo, mas de cada criança individualmente, praticando aquilo que se chama diferenciação pedagógica.

Segundo, Goodlad e Anderson; Katz; Evangelou e Hartman; Theilheimer, citados por McClellan e Kinsey (1999), a primeira referência sobre estes grupos de idades mistas surgiu no séc.XIX, numa sala de uma “casa-escola” onde crianças de diferentes idades estudavam num espírito de cooperação, na qual as crianças mais velhas ensinavam as mais novas, contudo, este conceito não foi alvo de muita atenção, por parte dos profissionais da educação, devido à falta de apoios ao currículo que na altura operava.

Os grupos de idades mistas passaram a receber a merecida relevância apenas em 1959, nas escolas infantis britânicas, com a publicação Goodlad and Anderson's (1987), *The Nongraded Elementary School*. A partir daí, este formato de grupo despertou interesse a vários profissionais da educação por todo o mundo, tendo vários estudos revelado benefícios intrínsecos a esta composição etária dos grupos na educação pré-escolar (McClellan & Kinsey, 1999), sendo alguns desses estudos da autoria de Lilian Katz.

Em Portugal, Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar (OCEPE), defendem, também, este tipo de constituição dos grupos como vantajosa para o desenvolvimento das crianças.

1.2.1 – (des)Vantagens da heterogeneidade etária na composição dos grupos de aprendizagem

Lilian katz, entre outros autores, realizou vários estudos sobre a temática dos grupos heterógeneos, estudos esses, que têm procurado reconhecer as consequências que a presença de crianças de várias idades, num só grupo, oferece ao processo de ensino-aprendizagem das mesmas.

Na perspetiva da autora, a interação social assume um papel importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que é a partir desta que as crianças partilham o envolvimento nas experiências proporcionadas pelo meio e o que delas retiram, construindo conceitos e significados e dando sentido ao mundo que as rodeia e à cultura em que estão inseridas, sendo ativas no seu processo de desenvolvimento. Assim, vários autores, incluindo Lilian Katz, revelam a importância da

interação entre crianças de diferentes idades, nomeadamente nos grupos escolares (Rondan, 2007).

Dentro de um grupo etariamente heterogéneo, as crianças interagirão com crianças cuja idade será próxima da sua e com crianças cuja idade se afastará da sua, nesta perspectiva, existirão, num grupo deste tipo, dois tipos de interação social, entre as crianças: as interações simétricas e as interações assimétricas.

As interações simétricas, segundo Gilly, citado por Vala (2008), são interações onde os papéis, estatutos, níveis de desempenho e funcionamento iniciais de resolução, dos pares, são idênticos.

Relativamente às interações assimétricas, são “(...) aquelas em que os sujeitos, implicados numa dada situação de resolução de uma tarefa, possuem papéis e estatutos diferentes.” (Mata, citado por Vala, 2008, p.48), sendo, por essa razão, o tipo de interação social que mais ocorre no quotidiano, já que, no dia-a-dia, a criança interage com várias pessoas, de várias idades e por isso, com diferentes competências. No entanto, apesar das diferenças, ambos os pares devem estar “(...) activamente envolvidos na tarefa e os seus objetivos têm de ser convergentes” (Vala, 2008, p.49).

Segundo Vala (2008), dentro destas interações assimétricas, é possível encontrar uma divisão entre: situações de co-elaboração e situações de tutorado.

As situações de co-elaboração são situações nas quais as diferenças entre as crianças que se encontram em interação tendem a desaparecer, com o desenrolar do processo interativo.

As situações de tutorado acontecem quando uma das crianças apoia outra na realização de determinada tarefa. Estas situações não são benéficas apenas para o tutorado, mas também para o tutor. A partir desta interação, o tutorado recebe a ajuda individualizada de um colega (tutor), que, por sua vez, estará a contribuir para o próprio desenvolvimento cognitivo, uma vez que, para explicar algo ao colega, terá que “(...) organizar as suas estruturas mentais, consolidando aprendizagens anteriormente efectuadas.” (Vala, 2008, p. 50)

A interação assimétrica e principalmente as situações de tutorado as mais abordadas por Lilian Katz e aquelas às quais a autora mais tece elogios, no que toca às vantagens sociais e intelectuais que propiciam ao desenvolvimento da criança. (Katz, 1998)

Pujulás, citado por Ribeiro (2006), refere que os grupos heterogéneos se ajustam mais à realidade social, uma vez que esta é, naturalmente, heterogénea, não escondendo as

diferenças, possibilitando interações positivas entre as crianças e permitindo que as mesmas aprendam umas com as outras, constituindo a sua própria aprendizagem.

Assim, a criação de grupos heterogéneos, aumenta o conflito de ideias, perspectivas e métodos da resolução de problemas, o que, conseqüentemente, estimula a aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo (Ribeiro (2006); Vala (2008)).

Outra vantagem que as autoras encontram na pertença a um grupo heterogéneo é o facto de esta provocar na criança um pensamento mais elaborado, uma vez que, ao darem e receberem explicações, as crianças tendem a aumentar a qualidade do raciocínio e o rigor da atenção.

Segundo Katz (1995), num grupo etariamente heterogéneo, as crianças mais novas vêm nas mais velhas alguém com capacidade para as ajudar, por sua vez, as mais velhas vêm nas mais novas, alguém que precisa da sua ajuda. Esta ajuda necessária acaba por ser dada pelas crianças mais velhas, trabalhando, o par, em cooperação, o que é benéfico quer para o grupo, quer para o educador.

O profissional retira vantagens desta organização, na medida em que, conta com os pares mais velhos como recursos de apoio aos mais novos, não lhe sendo, sempre, possível prestar uma atenção mais individualizada a todas as crianças.

Relativamente ao par, a criança mais nova é ajudada e recebe atenção individualizada, por sua vez, a mais velha ajuda a criança mais nova, revendo e consolidando ou reformulando os seus conhecimentos (Vala, 2008). Nesta perspectiva, as crianças mais novas podem “(...) extrair inúmeras contribuições para o seu desenvolvimento a partir da imitação dos atos, falas e expressões de seu parceiro maior (...)” (Dias & Bhering, 2005, p.38) e as crianças mais velhas, aprendem a ensinar e partilham os seus conhecimentos e experiências, cooperando com as mais novas e desenvolvendo uma maior sensibilidade e responsabilidade para com o outro. O facto de as crianças mais velhas assumirem um papel importante no apoio dado às mais novas, provoca nas mesmas um sentimento de utilidade ao grupo, contribuído para a sua auto-estima e bem-estar. (Katz & Chard, 1997)

Ao cooperar com as crianças mais novas, as crianças mais velhas dão a conhecer modelos de comportamentos sociais positivos que as próprias crianças mais novas irão assumir futuramente, face a outras crianças, quando passarem a assumir o papel de crianças mais experientes do grupo (Katz, 1995;1998).

Segundo Katz (1995;1998), os grupos de idades mistas, dão, ainda, às crianças mais tímidas a possibilidade de se desenvolverem no plano social, isto é, de aprender a agir e comportar-se de uma forma mais confiante, face às crianças mais novas.

Ainda do ponto de vista social, “Mounts e Roopnaire (1987) e Howes (1986) demonstraram que as crianças mais novas se envolvem em brincadeiras mais complexas quando agrupadas com crianças mais velhas.” (Katz & Chard, 1997, p.101). Isto mostra que as crianças mais novas, em interação com crianças mais velhas, conseguem participar em atividades para as quais não revelam capacidade de realizar sozinha.

O trabalho de projeto é outro tema abordado nos estudos de Lilian Katz. No que diz respeito a esta metodologia de trabalho, Lilian Katz refere que

O trabalho de projeto dá às crianças mais novas a possibilidade de observarem e aprenderem as capacidades mais sofisticadas e os conhecimentos das crianças mais velhas. Da mesma forma, as crianças mais velhas podem fortalecer a sua própria compreensão ao ensinar crianças mais novas. (Benware & Deci, citado por Katz & Chard, 1997, p101/102)

Outras autoras como Bondioli e Mantovani (1998) realizaram, também, estudos nesta área. Num desses estudos as autoras atestam que as crianças mais velhas revelam diferenças de competências em relação ao resto do grupo, tanto de saber, como de saber fazer e de fazer. As diferenças foram notórias, igualmente, na forma como estas realizavam as atividades, isto é, de uma forma mais elaborada e concentrada, sendo capazes, também, de influenciar as atividades das outras crianças.

Neste estudo, as autoras descrevem alguns processos através dos quais as crianças mais velhas ajudam as mais novas na realização de atividades, como por exemplo a colaboração ou a organização de situações de tutorado, sendo a criança mais velha a tutora. (Bondioli e Mantovani, 1998)

No que se refere aos benefícios gerados pelos grupos de idades mistas, a nível intelectual, Katz (1995;1998) menciona que as crianças revelam preocupação com a sua expressão verbal, alterando o seu comportamento face à idade das pessoas com que estão a interagir. Esta alteração de comportamento é visível, por exemplo, ao nível do tom de voz e das palavras utilizadas e é tida com vista a criar um ambiente de comunicação propício a todos os incluídos. Desta forma, as crianças envolvidas neste tipo de interação (assimétrica) têm oportunidade de melhorar as suas competências comunicativas, através da própria interação. Além disso, para as crianças mais velhas “O desafio de buscar formas, movimentos, linguagens para colaborar com o parceiro mais menor (...)

desencadeia saltos qualitativos para o seu próprio desenvolvimento” (Dias & Bhering, 2005, p.38).

Em suma,

As relações interativas entre crianças provocam benefícios, quer qualitativos, quer quantitativos, em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois permite uma reorganização dos papéis, anteriormente, destinado aos adultos e às crianças. Deste modo, contribui para que as atividades e tarefas cognitivas sejam assumidas por tutores, o que permite a integração das crianças em vivências educativas motivadoras. (Vala, 2008, p.62)

Apesar de todos as vantagens dos grupos heterogéneos até aqui apresentadas, o educador tem, ainda assim, um papel importante quer enquanto mediador dessas interações, nomeadamente, entre crianças de idades díspares, quer relativamente ao apoio a dar às crianças face a uma melhor compreensão das suas experiências. Assim, segundo Katz (1995), o educador deve ter atenção ao facto de as crianças mais novas poderem ser sobrecarregadas pelas crianças mais velhas, garantindo que isso não aconteça. É, também, da responsabilidade do educador, garantir que, em situações de tutorado, as crianças mais velhas não transmitam informações e métodos de resolução errados aos pares mais novos. O papel do educador é, então, fundamental, no sentido em que é ele que regula as potenciais vantagens da pertença a um grupo de idades mistas, por exemplo, através do incentivo das crianças mais velhas a ajudarem os colegas mais novos, quer na resolução de tarefas, quer no cumprimento das regras do grupo (Katz, 1995;1998).

Segundo Dias e Bhering (2005), para que crianças de diferentes idades cooperem na resolução de tarefas, “(...) é necessária a presença ativa da educadora, desafiando-as, sustentando, dando suporte, mediando social, pedagógica e psicologicamente suas potencialidades.” (p. 37/38). As mesmas autoras defendem, também, a importância da planificação, por parte do educador, de situações que possam cativar crianças de diferentes idades a trabalharem em conjunto e a partilharem as suas ideias e soluções para o “problema” com que se deparam.

De acordo com o referido até então e de uma forma generalizada, a formação de grupos de idades mistas tem como principal vantagem potencializar as diferenças de desenvolvimento entre crianças e tirar partido delas para fomentar o desenvolvimento de outras crianças. No caso dos grupos homogéneos, torna-se mais difícil que isto aconteça, uma vez que, muitas vezes, o educador cai no erro de, por pertencerem todas à mesma faixa etária, esperar o mesmo comportamento de todas as crianças, tratando-as como seres

iguais e esquecendo as suas especificidades relativas à cultura, valores, etnia, etc. (Dias & Bhering, 2005).

Estas diferenças, quer a nível etário, quer a nível social devem servir como instrumento de enriquecimento do desenvolvimento das crianças e não como impulsionador do individualismo e competitividade entre as mesmas. Assim, na sociedade atual “(...) torna-se indispensável a introdução, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, de competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do conhecimento tendo por base o princípio do Aprender a Aprender, onde se aprende a ser um aprendiz social.” (Dias & Bhering, 2005, p.57).

1.2.2 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são um referencial que serve de apoio à tomada de decisões e condução e organização da prática pedagógica dos educadores de infância (Ministério da Educação, 1997).

As OCEPE foram criadas pelo Ministério da Educação, em 1997, e destinam-se a todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, centrando-se, por isso, em indicações para o educador, não estando vinculadas a nenhum modelo pedagógico. Assim, as OCEPE caracterizam-se, neste aspeto, como gerais e abrangentes, o que significa que se adaptam aos vários modelos pedagógicos aplicados em Portugal, com o grande objetivo de melhorar a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997).

Na perspetiva das OCEPE, a interação que a criança estabelece com o meio tem uma função importante no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesta interação, a criança desempenha um papel ativo, ou seja, conseqüentemente, tem um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, a criança passa a ser vista não como objeto a ser educado, mas como sujeito do processo educativo onde as suas características individuais são respeitadas e valorizadas como algo que contribui para novas aprendizagens.

Participar em atividades diversificadas, num contexto onde as interações com adultos e outras crianças são de fácil acesso, leva a que a criança construa o seu desenvolvimento e, simultaneamente, contribua para o desenvolvimento das crianças com que a primeira interage. Assim, a criança é influenciada e influencia o meio e os que a rodeiam (Ministério da Educação, 1997).

Neste sentido, apesar de as OCEPE ressaltarem a ideia de que a composição etária do grupo depende de vários aspetos como a opção pedagógica, as condições da

instituição, das características demográficas, etc., estas orientações tecem elogios à composição etariamente heterogénea dos grupos de crianças nas salas do pré-escolar, evidenciando que “(...) 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).

De forma a ser proveitosa, esta constituição do grupo requer, segundo as OCEPE, a intervenção do educador no que toca à organização do grupo face à concretização de atividades, isto é, é importante que as crianças trabalhem a pares ou em pequenos grupos, de forma a que possam partilhar e confrontar os seus pontos de vista e colaborar na resolução das dificuldades decorrentes da tarefa. Esta organização do grupo permite que o educador promova “(...) 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), respondendo, assim, à condição que as OCEPE impõem à educação pré-escolar: aplicar uma pedagogia diferenciada, baseada na cooperação e que inclua todas as crianças, respeitando as suas diferenças e respondendo às suas necessidades individuais (Ministério da Educação, 1997).

1.2.3—Os modelos pedagógicos e a constituição etária dos grupos de aprendizagem

Vários são os modelos curriculares pelos quais os educadores podem reger a sua prática educativa. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), os modelos pedagógicos são propostas educacionais que combinam os fundamentos e a ação, a teoria e a prática. Cada modelo tem definido as suas finalidades educacionais, bem como orientações para a prática educativa, por essa razão, a escolha do modelo curricular a seguir prevê uma construção reflexiva por parte do educador, constituindo, conseqüentemente, um fator de qualidade da prática pedagógica (Barros, 2003).

De entre os modelos curriculares mais utilizados em Portugal, ressaltam os modelos High/Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna (MEM) e apesar de todos terem em vista um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, existem várias diferenças entre eles, nomeadamente, a nível da organização dos grupos de crianças, em termos de idade. Neste sentido, o modelo High/Scope não determina uma organização obrigatória dos grupos de crianças, praticando tanto uma organização das crianças em grupos homogéneos, como em grupos heterogéneos (Barros, 2003), já o modelo Reggio Emilia preconiza uma organização homogénea dos grupos de crianças,

ressaltando a ideia de que nenhuma sala é homogénea, uma vez que não existem duas crianças iguais. (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

No presente texto focar-me-ei no MEM, uma vez que é o modelo que mais destaque dá à importância de uma constituição, etariamente, heterogénea do grupo, para o desenvolvimento das crianças.

O Movimento da Escola Moderna, iniciou a sua atividade na década de 60, do séc. XX, sendo Sérgio Niza, um dos seus fundadores (Niza, 2013), contudo o início formal deu-se em 1996, assumindo-se como “movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (Niza, citado por Folque, 2014, p.953). A partir desta citação é possível compreender a relevância dada pelo modelo ao plano social para o desenvolvimento humano.

Segundo Niza, citado por Folque (1999), inicialmente, o MEM baseou-se na teoria de Celestin Freinet. Niza (2014), afirma que uma das experiências que esteve na origem do MEM foi o trabalho que realizou numa experiência de integração que decorria no centro Hellen Keller, em Lisboa, na qual se integravam crianças com problemas visuais e amblíopes com crianças normo-visuais, sendo a referida experiência baseada nas técnicas de Freinet.

Progressivamente, foram incluídas as perspetivas sócio-construtivistas de Brunner e Vygostky no MEM. Assim, e de acordo com estas perspetivas, o modelo curricular defende a interação social com adultos e pares como impulsionador da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento da criança. (Folque, 1999; 2014).

Uma vez dada grande importância à interação social, o MEM centra a sua atenção no grupo e nas suas dinâmicas, afirmando-se como sociocêntrico, não descuidando da atenção dada ao indivíduo mas dando especial atenção à construção do cidadão, no seio do grupo (Nóvoa; Marcelino; Ramos do Ó, citados por Folque, 2014). Assim, o grupo surge como “(...) o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças.” (Folque, 1999, p.6).

O MEM, no que se refere à educação pré-escolar, assenta em três condições fundamentais: formação de grupos de idades mistas; preservação de um clima de expressão livre; garantia do tempo lúdico para brincar, explorar e descobrir (Folque, 1999; 2012; 2014; Niza, 2013)

Neste ponto, interessa ressaltar, particularmente, a importância da criação de grupos, etariamente, heterogéneos.

De acordo com Niza, citado por Folque (2014), “Os grupos são constituídos por crianças de várias idades para assegurar a “heterogeneidade geracional e cultural”” (p.955). Esta heterogeneidade é vista como um aspeto enriquecedor do meio social da sala e do processo educativo e, conseqüentemente, do desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Esta perspectiva baseia-se na teoria de Vygotsky, nomeadamente no conceito de Zona de desenvolvimento Proximal, nomeando o contacto com adultos e parceiros mais experientes como impulsionador da aprendizagem (Folque, 1999; 2012; 2014).

Desta forma, o MEM defende a composição etariamente heterogénea dos grupos de crianças na educação de infância, promovendo o respeito pelas diferenças, entre crianças, a comunicação, negociação, cooperação e entreajuda.

No dia-a-dia das salas MEM, as crianças mais velhas ou mais experientes apoiam a participação dos que têm mais dificuldade na realização de atividades e tarefas, bem como na apropriação dos instrumentos e práticas culturais (Folque, 2014).

O facto de o grupo proporcionar à criança uma aprendizagem desafiadora traduz-se num desafio para os educadores de infância. Apesar do papel fundamental do grupo no desenvolvimento das crianças que o constituem, o educador que segue o MEM tem um papel ativo, na medida em que lhe cabe a função de “(...) promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, (...)” (Folque, 1999, p.11)

A organização das crianças em grupos de idades mistas nem sempre é possível, neste caso, é da responsabilidade do educador que segue o MEM, encontrar estratégias para garantir o contacto de crianças de idades diferentes, nomeadamente, através de tempos de rotina em conjunto, visitas das crianças de jardim de infância às salas de creche e vice-versa, saídas ao exterior em grupo, etc. (Folque, 2014)

Em suma, o MEM defende a interação social como instrumento promotor do desenvolvimento e aprendizagem da criança, nomeadamente a interação entre crianças de idades díspares. Assim, “Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir aprendizagem através de processos cooperativos, “todos ensinam e todos aprendem”” (Niza, citado por Folque, 1999, p.6)

Capítulo II
Metodologizado
projeto de
investigação-ação

2 - Metodologia do projeto de investigação-ação

O presente capítulo destina-se à exposição da metodologia que utilizei no decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), em creche e jardim de infância (J.I.). Nesta exposição irei apresentar os objetivos que me levaram a esta investigação, bem como os instrumentos de recolha de dados, a sua utilização e os procedimentos de análise de dados. Antes, porém, irei posicionar-me, metodologicamente, no paradigma do professor-investigador, como garantia de uma profissionalidade de qualidade.

2.1 –Professor investigador

Durante o decorrer da sua prática, cada professor cumpre várias funções, nomeadamente, ensinar e avaliar os alunos, contribuir para o projeto educativo, desenvolver relações com alunos, pais e comunidade, etc. Em todas estas funções o professor encontra situações problemáticas para as quais deve encontrar soluções. É neste dever que reside a necessidade de o mesmo se envolver em investigações que o auxiliem nessa busca (Ponte, 2002).

A partir desta necessidade surge a conceito de professor-investigador. Este conceito está associado, desde os anos 60, a um professor inglês, primeiramente do ensino secundário e, posteriormente, do ensino universitário, de nome Lawrence Stenhouse, apesar de, na verdade, a noção de professor-investigador ter surgido nos anos 30, no discurso de outros autores (Alarcão, 2001).

Stenhouse defende que o profissionalismo dos professores deve basear-se na investigação sobre a sua prática, sendo estes profissionais reflexivos nas dimensões educativa, social e política; e que o processo educativo deve ser visto como “uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica” (Stenhouse, citado por Alarcão, 2001, p.4). No que toca aos autores portugueses, Maria do Céu Roldão aproxima-se de Stenhouse, afirmando, também ela, que o professor deve assumir uma postura reflexiva e analítica, relativamente à sua prática, reconhecendo-a como algo a desenvolver e aprofundar e não como algo que apenas se executa (Alarcão, 2001).

Assim, segundo Alarcão (2001), os professores devem investigar a sua prática, sendo inovadores, autodirigidos e observadores participantes.

Mais recentemente, outros autores abordaram o conceito de professor-investigador. Cochram-Smith e Lytle (1993) definem a investigação dos professores como

“pesquisa intencional e sistemática que os professores realizam sobre a sua escola e a sua sala de aula” (Ponte, 2002, p.5, cita Cochram-Smith & Lytle).

Estas autoras referem-se a pesquisa como algo que emerge do surgimento de questões, revelando, da parte dos professores, uma atitude de aprendizagem face à sua prática. O facto de caracterizarem a referida investigação como intencional, tem como objetivo dar relevância ao facto de esta ser uma investigação planeada. Por último, o carácter sistemático, refere-se aos instrumentos e métodos de recolha de dados, à forma como são analisados e interpretados esses dados e à documentação de experiências (Alarcão, 2001; Ponte, 2002).

Comum a todos os autores referidos é o facto de defenderem que pensar, refletir, investigar e agir sobre a sua prática trará consequências positivas à ação educativa dos professores.

Em suma, ser professor-investigador é conseguir problematizar, questionar e refletir sobre uma situação problemática, com o objetivo de a compreender e encontrar solução para a mesma. Esta atitude, por parte do professor faz dele um ser ativo no processo educativo, não se limitando a seguir os currículos, mas agindo sobre eles (Alarcão, 2001; Pereira, 2013).

Cochram-Smith e Lytle, citado por Alarcão (2001), apresentam um tipo de investigação, segundo as mesmas, muito comum entre os professores, designado por “trabalho empírico”, com recolha, análise e interpretação de dados e que decorre numa perspetiva de investigação-ação. A investigação-ação, segundo Kemmis, citado por Ponte (2002), é

(...) uma forma de pesquisa auto-refletida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar. (p.6)

Num paradigma de investigação-ação, habitualmente, procura-se uma intervenção rápida ou mesmo imediata, o que pode acontecer, também, quando o professor realiza uma investigação sobre a sua prática. Tendo em conta este aspeto e as características dos dois processos, anteriormente referidos, pode afirmar-se que investigação sobre a prática e investigação-ação são dois conceitos que se aproximam (Ponte, 2002).

2.2 - Identificação dos objetivos

Durante a PES e num paradigma da investigação-ação, tive com principal objetivo, compreender quais as vantagens e os constrangimentos da aprendizagem em grupos de idades mistas e procurar a melhor forma de intervir com grupos com heterogeneidade etária.

Assim, como objetivos específicos da minha investigação defini:

- Compreender como é que a interacção entre crianças de diferentes idades contribui para a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, a vários níveis;
- Conhecer estratégias para a criação de situações de aprendizagem específicas para cada faixa etária, num contexto de idades diferentes;
- Conhecer a perspectiva das educadoras sobre os grupos heterogéneos, bem como as vantagens e desafios que o trabalho com este tipo de grupo lhes traz;
- Promover a interacção entre crianças da valência de creche e crianças da valência de jardim de infância;
- Potenciar experiências abrangentes de aprendizagem para grupos heterogéneos, de acordo com a individualidade de cada criança.

2.3 - Instrumentos de recolha de dados

Para atingir os objetivos colocados à minha investigação-ação, servi-me da recolha de dados no contexto onde desenvolvi a minha prática. Esta recolha de dados suportou-se em alguns instrumentos como planificações, notas de campo e reflexões (caderno de formação) da minha intervenção no contexto e em entrevistas às educadoras sobre a sua perspectiva, face aos grupos de idades mistas.

2.3.1 - Caderno de formação

O caderno de formação (notas de campo e reflexões) é um instrumento que permite registar dados e notas de campo (descritivos de acontecimentos). Os registos elaborados no caderno de formação são descritivos e relatam o que acontece no seio do grupo/turma no contexto escolar (Máximo-Esteves, 2008).

“As notas de campo incluem a) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuadas sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto.” (Spradley, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.88). Estas são elaboradas com base em observações de situações no contexto, que podem ser registadas no momento em que ocorrem, ou após terem ocorrido, sendo que no primeiro caso o registo pode ser feito sob a forma de

anotações condensadas (descritivos escritos que podem ser desenvolvidas e comentadas posteriormente) ou sob a forma audio-visual. No caso de as observações serem registradas após terem ocorrido, esse registo surge sob a forma de anotações extensas (descrições detalhadas e reflexivas que podem servir-se das anotações condensadas elaboradas no momento da observação (Máximo-Esteves, 2008).

As reflexões semanais são extensões dessas notas de campo e nelas é apresentada uma reflexão mais profunda sobre os acontecimentos registados, acompanhada, por vezes, de teoria de autores que abordam o tema em questão. Desta forma, o caderno de formação contempla, também, a relação entre a teoria e a prática.

Segundo Altrichter, citado por Máximo-Esteves (2008), o caderno de formação não é apenas descritivo, mas também interpretativo. Assim, os registos incluem descrições e interpretações que quem regista. Os descritivos devem ser rigorosos e detalhados, revelando os pormenores particulares do acontecimento, de forma a “(...) reproduzir, com a maior exatidão possível, o que acontece.” (Máximo-Esteves, 2008, p.89). Quanto às interpretações, constituem a parte pessoal do caderno de formação, uma vez que incluem “(...) sentimentos, especulações, relações entre ideias..., isto é, um conjunto de comentários e notas pessoais.” (Máximo-Esteves, 2008, p.89).

Uma vez que inclui descrições, reflexões e notas sobre como melhorar certos aspetos ou sobre ideias a aplicar, este instrumento metodológico contempla três dimensões: descritiva, reflexiva e projetiva.

Durante a minha prática de ensino supervisionada (PES), construí o meu caderno de formação, através do registo das observações realizadas, quer na valência de creche, quer na valência de jardim de infância.

No primeiro semestre estes registos referiam-se a uma manhã por semana em creche e a uma manhã por semana em jardim de infância. Assim, por cada semana, contribui para o meu caderno de formação, com duas reflexões escritas sobre os acontecimentos mais relevantes das referidas manhãs, nomeadamente sobre os momentos de interação entre crianças de diferentes idades.

No segundo semestre, uma vez que passei a estar presente no contexto diariamente, os registos passaram a ser diários, sob a forma de notas de campo, e semanais, sob a forma de reflexão. Assim, diariamente fui registando momentos, considerados por mim, relevantes para a investigação, sob a forma de anotações condensadas, posteriormente, no final de cada semana, elaborei uma reflexão com base nas notas de campo que mais me despertaram interesse, sendo estas expandidas,

refletidas, comentadas e fundamentadas recorrendo a teóricos da área, tal como na elaboração das reflexões semanais do primeiro semestre.

Esta observação foi realizada, maioritariamente em situação de exploração livre, uma vez que estes eram momentos que as crianças necessitavam de menos apoio, o que me deixava mais disponível para a observação e registo. Em atividades orientadas por mim, se possível registava o acontecimento em notas de campo condensadas, reelaborando-as assim que tivesse disponibilidade, caso não fosse possível no momento, memorizava a situação, registando-a assim que fosse possível.

O conteúdo do caderno de formação refere-se, assim, principalmente a situações de interação entre crianças de diferentes idades, contudo, o referido caderno inclui outras anotações, nomeadamente, referentes à observação e vivência de situações de aprendizagem e competências das crianças; indicações sobre o que poderia ter sido planeado e executado de outra forma, situações que me causaram mais dificuldade, etc, dando azo a reflexão e a crescimento profissional.

Além de um instrumento muito rico para a minha investigação, o caderno de formação foi também muito útil para a caracterização das crianças, das rotinas e dos espaços, uma vez que, por vezes, os descritivos incluem, também, descrições do espaço, de forma a melhor contextualizar a situação.

Através da leitura das notas de campo e das reflexões foi-me possível avaliar as crianças e as suas competências, bem como avaliar, a minha ação e perceber de que forma poderia preencher as suas lacunas. Também a elaboração das planificações se baseou, por vezes, em notas incluídas no caderno de formação, notas essas relativas a propostas emergentes, observação de interesses, dificuldades e necessidades das crianças, quer a nível das atividades a realizar, quer a nível do material a incluir nas salas.

As reflexões que constituem o caderno de formação foram enviadas, semanalmente, à orientadora de estágio e às educadoras cooperantes, sendo comentadas pelas mesmas. Estes comentários incluíam a sua opinião, face às situações que acharam pertinente comentar, concluições, ideias, questões que me levavam a refletir, etc. De uma forma geral, estes comentários tiveram como objetivo ajudar-me a pensar e refletir sobre o processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, melhorar a minha prática. Na minha opinião, o caderno de formação é, sem dúvida, um instrumento imprescindível a um educador/professor, uma vez que através dele podemos tomar consciência do trabalho que estamos a desenvolver, revendo e analisando a nossa postura face às crianças e a nossa prática, compreendendo o que resulta com cada grupo e o que pode ser melhorado.

2.3.2 – Planificações

As planificações são um instrumento que serve de guia à nossa ação educativa. Através delas planificamos as atividades, visitas, tarefas, a desenvolver ao longo do dia, bem como a forma como vão ser abordadas e concretizadas.

Apesar de ser um instrumento muito útil à educadora, este não deve ser rígido e fechado a novas propostas, isto é, a planificação deve ser vista como uma hipótese à rotina do dia, contudo, as propostas emergentes das crianças devem ser valorizadas, sobrepondo-se, muitas vezes às propostas da educadora, ainda que também estas se devam basear nos interesses e necessidades das crianças.

Uma vez baseada nos interesses da criança, a planificação, está intimamente ligada às notas de campo e às reflexões semanais, visto que foi com base nesses registos que elaborei todas as minhas planificações, tendo, também, em conta o que está definido nas Orientações Curriculares Para o Pré-Escolar, relativamente às áreas de conteúdo.

Além dos aspetos referidos, também o tema do presente relatório esteve presente nas razões subjacentes às minhas planificações. Desta forma, tentei planificar atividades a pares, constituindo pares com crianças de diferentes idades, e visitas das crianças de creche à sala de jardim de infância, de forma a potencializar as interações entre crianças de diferentes idades, ainda que o contexto já tivesse essa preocupação, uma vez que pratica a formação de grupos, etariamente, heterogéneos.

Por fim, a diferenciação pedagógica foi, também, uma preocupação a ter em conta na elaboração das planificações. Uma vez que se tratavam de grupos heterogéneos, foi necessário, criar algumas adaptações, de determinadas atividades, de forma a que as mesmas chegassem e cativassem todas as crianças do grupo, uma vez que é função do educador

(...) planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras. De modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima. (Ministério da Educação, 1997, p.26)

Assim, foi necessário ter em conta as referidas adaptações das atividades, quer em termos de processo de concretização, quer em termos de objetivos, garantindo que as mesmas não fossem demasiado exigentes para as crianças mais novas, ou pouco desafiadoras para as mais crescidas, não contribuindo para a evolução do seu desenvolvimento.

Segundo Ministério da Educação (1997), esta diferenciação pedagógica, implica, mais uma vez conhecer o grupo, o que só é possível através da observação/registo do mesmo e de referências como produtos das crianças.

Assim, no primeiro semestre, realizei uma planificação para cada manhã de intervenção semanal, ou seja, duas planificações por semana, cada uma relativa a um contexto (creche e jardim de infância). No segundo semestre, uma vez que a intervenção passou a ser diária (seis semanas em creche e nove semanas em jardim de infância), realizei uma planificação semanal, com projeção no tempo, e cinco planificações diárias, relativas a essa planificação semanal. Este processo decorreu ao longo quinze semanas de estágio.

As planificações, à imagem do caderno de formação, foram também partilhadas com a professora orientadora e as educadoras cooperantes, o que, mais uma vez, foi muito positivo para o meu crescimento enquanto estagiária, uma vez que as mesmas contribuíram, através dos seus comentários, com as suas opiniões, sugestões e ideias, originando assim, uma partilha de saberes.

A análise e reflexão deste instrumento, contribuiu, sem dúvida, para a minha consciencialização sobre o trabalho que desenvolvi e que poderia ter desenvolvido, contribuindo, conseqüentemente, para o meu crescimento a nível pessoal e profissional.

2.3.3 – Entrevistas às educadoras

Uma entrevista é, segundo um ato social entre duas pessoas no qual uma delas, o entrevistador, recolhe informações por parte de outro, o entrevistado (Haguette, citado por Miranda, 2009). O objetivo da entrevista é, então, a obtenção de informação.

Através da entrevista, o investigador tem a possibilidade de recolher informação objetivas e subjetivas, sendo que as primeiras podem ser recolhidas através de outros instrumentos (ex: questionários), já as informações subjetivas podem apenas ser recolhidas através de uma entrevista, uma vez que se tratam de informações mais pessoais, como opiniões. (Miranda, 2009)

Segundo Lakatos e Marconi, citados por Miranda (2009), é necessário ter algumas preocupações na preparação da entrevista, nomeadamente, relativamente ao planeamento da entrevista, à escolha do entrevistado, à disponibilidade do entrevistado e à formulação do guião da entrevista.

O guião de entrevista deve ser constituído por um pequeno texto que introduza o tema da mesma e um conjunto de perguntas, que podem ser abertas ou fechadas, pensado e que siga

uma ordem, dando continuidade à conversa com um sentido lógico. Este pode, também, conter pequenas notas que ajudem no desenrolar da entrevista, como palavras-chave, duração previsível, questões para aprofundamento, etc. (Costa et al, 2010; Foddy, 2002)

Segundo Miranda (2009), existem vários tipos de entrevista, destacando-se três: estruturada, semi-estruturada e aberta.

Segundo Lakatos, citado por Miranda (2009), a entrevista estruturada tem por base um guião de entrevista, extremamente estruturado, ao qual se tenta seguir à risca. O objetivo deste tipo de entrevista é a mesma ser aplicada a vários entrevistados, podendo, posteriormente compararem-se respostas.

Quanto à entrevista aberta, segundo Minayo, citado por Miranda (2009), esta não é suportada por um guião, mas apenas pelo tema, isto é, o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem a liberdade de falar sobre o mesmo, seguindo o seu plano, sendo o entrevistador apenas ouvinte e tendo a entrevista maior amplitude de resposta, obtendo-se o maior número de informações sobre um determinado tema.

Relativamente à entrevista semi-estruturada, é uma entrevista que inclui respostas abertas e fechadas. O entrevistador serve-se um conjunto de perguntas, previamente elaboradas, contudo, pode adicionar outras, sempre que achar necessário para esclarecer questões ou para voltar ao tema, caso o entrevistado se tenha desviado do mesmo (Miranda, 2009).

A formulação das perguntas, é um aspeto que merece alguma preocupação, aquando a formulação de um guião de entrevista. Assim, é importante que não se formulem questões ambíguas, tendenciosas ou demasiado indiscretas, de forma a obter respostas concisas e relevantes (Foddy, 2002; Miranda, 2009). Estas perguntas podem ser categorizadas segundo a sua forma ou intenção.

Quanto à forma, as questões podem ser fechadas, se a resposta for sim ou não; abertas, se se pretender uma resposta livre; de escolha múltipla, se o entrevistador der ao entrevistado três ou mais opções de resposta; diretas, se a resposta for imediata, exigindo uma opinião; ou indireta, se a resposta for menos obrigatória e menos comprometedora.

Relativamente à intenção, as questões dividem-se entre verdadeiras, se implicarem querer saber algo; falsas, se já incluem uma resposta; ou indutoras, se já incluem um juízo de valor (Esteves, 1995).

Além do tipo de perguntas, também a linguagem utilizada num guião de entrevista merece alguma atenção, esta deve ser clara e concisa, para que não haja espaço para ambiguidades, no entanto não deve cair no vulgar.

Assim, o entrevistador deverá adequar o seu discurso à situação da entrevista, ter em conta o estatuto dos entrevistados, nomeadamente a idade ou o grau académico. Em suma, o guião de entrevista deverá ser estruturado, tematicamente, coerente, e com um nível de escrita prático de atividade (Estrela & Correia, 2001).

Durante a minha investigação, achei relevante conhecer a perspetiva das educadoras cooperantes acerca da aprendizagem em grupo de idades mistas e, em meados do primeiro semestre decidi, então, fazer a entrevista. Após a decisão, abordei as educadoras cooperantes sobre a possibilidade de lhes fazer uma entrevista, abordagem à qual se mostraram disponíveis. Uma vez que sabia quais os objetivos da entrevista e a informação que queria recolher, escolhi uma entrevista estruturada. Elaborei, então, o guião, que viria a servir de base a essa entrevista e enviei-o à minha orientadora que me deu sugestões de melhoria do mesmo.

O referido guião está dividido em cinco blocos, assim, o Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados dá a conhecer o objetivo da entrevista e a temática das questões a colocar durante a mesma. De seguida, o Bloco B – Consequências da presença num grupo heterogéneo, para a criança tem como objetivo conhecer as conceções das educadoras acerca dos grupos de idades mistas e das vantagens e desafios que a presença neste tipo de grupo oferece às crianças. O Bloco C – Consequências do trabalho com grupos heterogéneos para as educadoras pretende dar a conhecer as vantagens e os desafios que o trabalho com este tipo de grupo traz às profissionais. Posteriormente, o Bloco D – Estratégias utilizadas pela educadora tem como objetivo revelar as estratégias utilizadas pelas educadoras no planeamento e as estratégias utilizadas para garantir o envolvimento de todas as crianças numa atividade, de forma a compreender como posso melhorar a minha prática, no que diz respeito à diferenciação pedagógica num grupo heterogéneo. Por fim, o Bloco E - Agradecimentos tem como finalidade agradecer a disponibilidade e esclarecimentos dos entrevistados.

Construído o guião de entrevista, voltei a abordar as educadoras cooperantes, no sentido se agendar as entrevistas e após várias tentativas de agendamento com as educadoras, ambas acabaram por me propor uma resposta, à entrevista, por escrito, recusando-se a responder oralmente. Assim, acabei por aceitar a proposta das profissionais, enviando-lhes o guião.

A resposta à entrevista acabou por não cumprir a minha calendarização, uma vez que as educadoras cooperantes tardaram a enviar-me as respostas.

A análise das entrevistas permitiu-me conhecer melhor a perspetiva das educadoras cooperantes sobre a aprendizagem em grupos de idades mistas, contudo não teve a relevância que pretendia por dois motivos. Primeiramente, o facto de ter recebido

as repostas tardiamente, levou a que eu já conhecesse o teor de algumas delas, tendo em conta o que observava da ação educativa das educadoras no contexto.

Outro motivo que não me permitiu alcançar, na totalidade, os objetivos da entrevista foi o facto de esta ter sido respondida graficamente e não oralmente, inibindo assim a conversa que podia ter sido desenvolvida em torno do tema, permitindo respostas mais esclarecedoras.

Apesar de algumas das respostas às questões terem sido esclarecedoras, como são exemplo as questões de opinião, relativas às consequências da presença, num grupo heterogéneo, para as crianças ou às consequências do trabalho com este tipo de grupos, para as educadoras, outras não o foram, nomeadamente, as questões relacionadas com as estratégias utilizadas pela educadora, mais especificamente, a forma como organiza a rotina, de forma a criar situações de aprendizagem para cada faixa etária, tendo em conta, as diferentes idades existentes na sala. Estas questões foram, então, esclarecidas através da minha observação relativa à ação educativa das educadoras.

Capítulo III

O contexto do

projeto de

investigação-ação

3 – Contexto do projeto de investigação ação

3.1 – Caracterização da instituição

O presente capítulo refere-se à apresentação dos contextos educativos, creche e jardim de infância, onde realizei a minha prática, Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima.

Assim, será caracterizada a instituição que me recebeu, bem como alguns aspetos particulares da ação educativa desenvolvida em cada valência, nomeadamente, o grupo de crianças, os fundamentos da minha ação educativa e a rotina.

As referidas caracterizações basearam-se nos registos relativos à minha observação diárias no contexto, fora e dentro da sala, na análise do projeto educativo, na análise dos projetos curriculares de turma e em informações transmitidas pelas equipas educativas.

O Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima é parte integrante do Centro Social e Paroquial Nossa Senhora de Fátima. Este é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), de cariz religioso, situada na rua Frei Aleixo, Bairro do Frei Aleixo, em Évora e que se encontra aberta entre as 7h:30min e as 18h:30min.

Esta instituição, o Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima foi construída, especificamente, para o funcionamento das valências de creche e jardim de infância e ATL, apesar de, atualmente, a instituição não desenvolver trabalhos a nível de ATL.

Segundo o Projeto Educativo (2012-2015), a missão educativa da instituição centra-se em ajudar as crianças a adquirirem e desenvolverem aptidões e saberes que lhes permitam explorar as suas capacidades e o meio envolvente.

Esta instituição contempla oito salas: duas salas de berçário com dezassete crianças, com idades entre os quatro meses e um ano; três salas de creche com 43 crianças, com idades entre um e três anos e três salas de jardim de infância com sessenta e cinco crianças, com idades entre os três e os seis anos.

Embora a instituição seja organizada em dois pisos, tanto no rés-do-chão como no primeiro andar podemos encontrar salas das valências de creche e de jardim de infância.

Nos espaços comuns, nomeadamente o refeitório e o pátio exterior, os grupos de creche e jardim de infância encontram-se nos momentos das refeições e nos recreios da manhã e do fim de tarde, respetivamente. O espaço exterior é, também, frequentado pelas crianças do berçário, ainda que com menos frequência, sendo, sem dúvida, o espaço da instituição onde existe maior encontro entre grupos, surgindo uma maior interação entre

crianças de diferentes idades. Relativamente refeitório, ainda que cada valência inicie as refeições num horário ligeiramente diferente, existe um período em que crianças de creche e jardim de infância estão presentes simultaneamente neste espaço, havendo alguma interação entre elas.

O grupo que faz parte dos recursos humanos desta instituição é composto por sete educadoras, doze auxiliares, duas cozinheiras, três auxiliares de cozinha, uma auxiliares dos serviços gerais e uma administrativa.

É notório um clima de respeito e de espírito de equipa entre os intervenientes. Os momentos coletivos, isto é, onde crianças de diferentes salas interagem, nomeadamente, o acolhimento, o recreio ou o tempo das refeições, são um bom exemplo de trabalho de equipa entre educadoras, entre auxiliares e entre educadoras e auxiliares, uma vez que todas as profissionais apoiam e acompanham todos os meninos e não apenas aqueles que pertencem à sua sala.

Relativamente ao acolhimento, este decorre na sala de creche 1 entre as 7h:30min e as 8h:30min, abrangendo todas as crianças da instituição. Este é o momento diário mais rico em interações, uma vez que estão presentes crianças de todas as valências, promovendo-se o contacto entre crianças com uma grande diferença etária, como é o exemplo das crianças de berçário e de jardim de infância.

Além dos momentos coletivos, as educadoras promovem, também, o contacto entre as crianças das diferentes salas através da preparação, com as crianças, de apresentações e projetos para apresentarem aos restantes grupos.

Em suma, além dos princípios educativos, religiosos e de relação com a família, o Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima preza muito a promoção de um contexto etariamente heterogéneo, promoção conseguida através da organização dos grupos de crianças em grupos heterogéneos, através da criação de momentos de interação entre crianças das diferentes valências e através do contacto com pessoas exteriores à instituição, isto é, membros da comunidade envolvente, nomeadamente, os utentes do lar da paróquia (ex: desfile de carnaval).

3.2 – Conceção da ação educativa em creche

3.2.1 – Caracterização do grupo

O grupo de crianças que frequenta a sala de creche 3 é constituído por dezasseis crianças, sete meninas e nove meninos, com idades compreendidas entre um ano e onze meses e

três anos e quatro meses, sendo que apenas uma criança ainda não completou os dois anos de idade, oito crianças têm dois anos e seis crianças têm 3 anos.

Deste grupo, oito crianças mantêm-se na instituição desde o berçário e as restantes oito frequentam a instituição, apenas, desde o início do presente ano letivo.

Para caracterizar este grupo apoiei-me no caderno de formação, isto é, nas observações realizadas no decorrer da minha PES e no perfil de desenvolvimento da criança dos 18 aos 35 meses do manual de processos-chave da creche da segurança social, pelo qual a educadora também se orienta.

Relativamente aos interesses demonstrados por este grupo, pude observar que este se centra muito em explorar o espaço e os materiais, mexer e remexer, sentir as texturas e temperaturas.

Durante o meu estágio observei várias vezes as crianças a explorarem sopa ou a água com as mãos, com o interesse se experimentarem texturas e temperaturas. Este interesse foi correspondido por mim através da planificação de atividades de digitinta com tinta, com chocolate quente e frio e com mousse, nas quais as crianças se revelaram muito envolvidas e satisfeitas.

O grupo revela, também, interesse por atividades de expressão motora, nomeadamente a exploração do mobiliário da sala, como por exemplo, saltar sobre os almofadões, rastejar debaixo da mesa ou andar sobre as cadeiras e dançar, autonomamente, ao som de música, interesse que observei no decorrer do acolhimento, uma vez que em alguns dias houve música na sala durante este momento.

Uma vez planificadas atividades de dança com coreografias simples, a maioria do grupo, à exceção das três crianças mais novas, demonstra capacidade para imitar a coreografia reproduzida pelo adulto.

Além de servir à dança, a música é algo que interessa às crianças, também, no que toca a cantar canções, tendo o grupo capacidade para escolher e pedir determinadas canções para cantar.

Ouvir histórias é igualmente um interesse deste grupo. Quando não propostas pela equipa educativa, são as crianças a pedir, mantendo-se atentas e concentradas no decorrer do conto, tendo esta a duração adequada ao tempo de concentração das crianças.

A nível da exploração do material da sala, o grupo revela-se muito interessado pela exploração de animais e de legos ou outros jogos de encaixe com peças grandes.

Este interesse por jogos de encaixe relaciona-se com o interesse pelas tecnologias, uma vez que a maioria das crianças utiliza, muitas vezes, estas peças para simular a utilização de telemóveis, tablets, máquinas fotográficas e computadores.

Apesar de o grupo revelar interesse pela exploração do espaço exterior, foi impossível realizar saídas durante a minha prática, apesar de planificadas, sendo estas condicionadas pelas condições meteorológicas. Este interesse foi observado através de pedidos verbalizados para ir ao espaço exterior.

Em termos de necessidades do grupo, o mesmo ainda necessita do apoio do adulto, quer em momentos da rotina como a higiene ou as refeições, quer em atividades propostas, especialmente relativas à expressão plástica (colagem, pintura, rasgagem), contudo, relativamente às refeições, é notório um desenvolvimento da autonomia, principalmente nas crianças mais crescidas (mais de 2 anos e 7 meses), uma vez que já conseguem alimentar-se sozinhas, utilizando a colher.

Assim, será necessário promover o desenvolvimento da autonomia das crianças nestas atividades.

Outra necessidade do grupo passa pela promoção da capacidade de partilha de materiais, uma vez que este é um fator causador de vários conflitos na sala. As crianças estão ainda muito centradas em si, tendo dificuldade em dividir com os colegas ou em emprestar.

Relativamente às competências das crianças, tendo em conta o perfil de desenvolvimento da criança dos 18 aos 35 meses do manual dos processos-chave de creche da segurança social, o grupo apresenta algumas competências desenvolvidas e em desenvolvimento.

A nível pessoal e social, o grupo, em geral, reconhece a sua fotografia e sabe o seu nome, respondendo quando é chamado e produzindo mesmo (excepto crianças que ainda não adquiriram a linguagem oral). As crianças que se expressam verbalmente mostram, também, saber o nome dos familiares mais próximos.

Outra competência apresentada pelo grupo é a interação com adultos, na medida em que os meninos usam gestos, sons e/ou palavras para obter ajuda dos adultos. Também a interação entre pares é visível neste grupo. As crianças aproximam-se ou procuram determinados colegas para brincar e envolvem-se em atividades de exploração com os mesmos. Nestes momentos de interação entre pares, as crianças revelam capacidade de simular situações do quotidiano associadas, principalmente, ao papel de mãe ou pai,

simulando os cuidados a ter com os bebês (bonecos) e à utilização de meios tecnológicos, como referi acima.

Ainda relativamente à interação entre crianças, em especial, as meninas mais velhas (mais de 2 anos e 7 meses) demonstram grande preocupação pelo outro, tendo consciência de quais são as crianças mais novas da sala e acarinhando-as ou avisando a equipa educativa em momentos de choro. Esta preocupação com o bem-estar dos colegas é, realmente, na maioria dos casos, relativa, às crianças mais novas da sala (2 anos), sendo que o grupo de crianças mais velhas se refere a estes como “os pequeninos”, mostrando, já, um sentimento de proteção para com eles.

Apesar de nem todas as crianças dominarem o uso da linguagem oral (produção), todas já a compreendem. Este facto pode comprovar-se através da observação das reações das crianças, nomeadamente, responderem a pedidos ou ordens simples que impliquem uma tarefa ou uma instrução e compreenderem nomes de objetos ou pessoas familiares, apontando para os mesmos quando se diz o respetivo nome e reconhecendo-os em imagens ou livros (literacia emergente).

Relativamente à produção, nove crianças (seis de três anos e três de dois anos) aprendem e utilizam vocabulário novo nas atividades diárias; combinam palavras, formando sequências simples e perguntam e respondem a questões simples.

No que toca às crianças que ainda não produzem vocabulário, foi notório, ao longo da minha prática a evolução destas crianças, uma vez que no início três destas crianças se encontravam na fase da lalação e atualmente, já tentam reproduzir palavras através de sílabas, ou combinações de sílabas. A evolução mais visível foi a do R. F. (2:4) que no início do meu estagio não produzia qualquer palavra e atualmente já utiliza, intencionalmente, sílabas ou combinações de sílabas para se expressar, sendo também notório o desenvolvimento pragmático, nomeadamente, a nível da entoação.

A matemática também surge na abordagem das competências deste grupo, na medida em que o mesmo demonstra interesse em conceitos matemáticos na vida quotidiana, por exemplo, todas as crianças que já adquiriram a linguagem oral demonstram capacidade para contar até 5 (em alguns casos até mais), a maioria das crianças classifica e organiza os objetos por categorias como tamanho, cor, ou espécie (no caso dos animais).

No que toca ao desenvolvimento motor, atualmente, o grupo sobe as escadas segurando-se no corrimão e, no caso das crianças mais novas, na mão do adulto, tira os

sapatos e anda de tricicolo, sem usar os pedais, a maioria das crianças salta a pés juntos e corre.

As crianças acima dos dois anos e seis meses, além do supracitado, já mostram capacidade de usar pincéis, de segurar objetos com uma mão e manipularem-nos com a outra e de calçar os sapatos.

Tendo em conta todas estas competências já desenvolvidas ou em desenvolvimento, existem ainda competências a desenvolver. Entre essas competências encontram-se aquelas que foram referidas acima, uma vez que nem todas as crianças se encontram ao mesmo nível e, por isso, é necessário continuar a trabalhar no sentido de consolidá-las. Assim, tendo em conta esta diferença de competências entre as crianças, tentei, em atividades a pares ou pequeno grupo, incluir crianças com diferentes idades e diferentes competências num mesmo grupo, ainda que respeitando a vontade e afinidades das mesmas, potenciando a interação entre elas. Desta forma, as crianças mais capazes poderiam apoiar as mais novas na realização das atividades, beneficiando ambas desta organização, na medida em que os mais novos contam com o apoio dos mais velhos e os mais velhos desenvolvem o sentido de responsabilidade e o sentimento de utilidade ao grupo.

A acompanhar este grupo está uma equipa educativa composta por uma educadora e duas auxiliares sendo que a segunda auxiliar nem sempre está presente na sala.

Esta equipa educativa acompanha estas crianças desde que as mesmas entraram para a instituição, oito desde o berçário e nove desde o início do ano letivo.

3.2.2 – Fundamentos da ação educativa

A educadora da sala de creche rege-se pelo modelo curricular High-scope, para organizar e garantir o bom funcionamento da sala de creche 3, no entanto, não aplica este currículo na sua totalidade, isto é, serve-se dele como inspiração para a metodologia a aplicar na sala, todavia, não aplica todos os princípios defendidos pelo mesmo.

Esta “não concordância” com o modelo centra-se, principalmente, na organização do espaço, uma vez que este não contempla todas as áreas defendidas pelo mesmo, ainda que não exista um modelo único de sala High-Scope, sendo esta reorganizada à medida que novos interesses surgem (Oliveira-Formosinho, 2013). A sala de creche 3 conta com a área do faz de conta, da expressão plástica, área de grande grupo, área da garagem e área dos jogos de mesa e alguns jogos de construção, ainda que não numa área específica, isto é, estão armazenados numa estante com outros jogos de mesa. Também a organização dos

materiais não está de acordo com a defendida pelo modelo High-Scope, uma vez que este defende que “(...) a organização do espaço em áreas com os seus respetivos materiais, porque estão visíveis, acessíveis e etiquetados (também para facilitar a autonomia na arrumação), é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas às crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.85). Apesar de ser uma sala com vários materiais, estes não estão todos ao alcance das crianças, sendo, o desenvolvimento da autonomia, defendido pelo modelo, dificultado.

Para potenciar este aspeto, criei materiais para as várias áreas da sala, baseando-me nos interesses revelados pelas crianças, tentando deixa-los ao alcance das mesmas.

Considerando importante o acesso das crianças aos materiais (música, plástica, etc), questionei a educadora sobre o porquê desta limitação do acesso livre ao material. A profissional argumentou, que as crianças não teriam capacidade para utilizar o material autonomamente e que poderiam mesmo magoar-se. Compreendendo os cuidados com a segurança das crianças, questiono-me, no entanto, que se a criança aprende pela ação, como defende o modelo aplicado nesta sala (Oliveira-Formosinho, 2013), como é que a criança poderá aprender a cortar sem nunca contactar com uma tesoura?

Relativamente ao material danificado, é certo que as crianças devem ter consciência de que o material não deve ser destruído, contudo, se cada vez que estragarem algo, esses materiais forem retirados da sala, as crianças não vão aprender a lidar com eles preservando-os.

Na minha opinião, esta preocupação deve ser transmitida através do diálogo. Não resultará numa primeira nem numa segunda vez e pode até resultar em algum material estragado, mas talvez resultasse melhor se esse material estragado continuasse na sala, de forma a que, quando o tentassem utilizar, as crianças percebessem que não era possível porque alguém o tinha danificado.

Além do modelo curricular High-Scope, a educadora sustenta a sua ação, tendo em conta o perfil de desenvolvimento da criança dos 18 aos 35 meses do manual dos processos-chave de creche da segurança social. Assim, para dar continuidade ao trabalho da educadora com as crianças, a minha prática seguiu as suas linhas pedagógicas em que a mesma se baseia, servindo-me, também, das OCEPE como base para algumas planificações.

Tal como o modelo, também eu e a educadora defendemos a aprendizagem das crianças através das suas próprias ações. Por esta razão, nesta sala toda a equipa educativa dá tempo às crianças para que elas se envolvam e explorem as atividades, quer propostas

pela equipa, quer concretizadas por iniciativa da criança. Exemplo disso é o facto de a mesma atividade permanecer planificada para vários dias consecutivos, de forma a que todas as crianças tenham o seu tempo para experienciarem. No caso de atividades de expressão plástica nas quais, como já referi na caracterização do grupo, as crianças precisam de muito apoio, seria impossível planificá-las para um só dia e dar o apoio necessário a todas as crianças.

Através, principalmente, da observação, foi possível perceber o conhecimento que as crianças já têm ou estão a desenvolver, sobre determinada atividade e identificar interesses, necessidades e dificuldades. Foi a partir desta identificação e daquilo que é defendido pelas OCEPE que planifiquei as diversas atividades. O facto de serem planificadas com base no interesse das crianças permitiu que se tornassem estimulantes e significativas para o grupo. Além disso, foi necessário ter em conta a heterogeneidade etária do grupo, isto é, além de tentar adaptar as atividades às crianças de diferentes idades, é importante perceber que as crianças mais novas necessitam de um apoio diferente, isto é, mais individualizado. Apesar desta diferenciação pedagógica a nível de apoio, a minha ação educativa não pretende, de forma alguma, inibir o desenvolvimento da autonomia destas crianças ou tornar as atividades pouco desafiantes ao grupo de crianças mais novas.

A ação educativa executada nesta sala valorizava muito a interação adulto-criança. A educadora mostrou sempre preocupar-se em observar e interagir com o grupo e com cada criança, individualmente, no sentido de poder responder às suas necessidades e interesses. Assim, e porque também defendo a importância deste contacto, continuei a praticá-lo. Esta interação entre eu e cada criança, individualmente, foi praticada, como já era usual, durante as atividades de exploração individual, nos momentos de higiene e nos momentos de escolha livre, nos quais é possível apoiar uma só criança.

Durante estes momentos, preocupei-me sempre em ser carinhosa e em estabelecer o contacto visual e físico com a criança, de forma a estabelecer um clima de confiança e afetividade. Assim, quanto à resposta às necessidades das crianças, tive sempre preocupação relativa a segurança, afeto, transmissão de valores, reconhecimento e resposta às necessidades físicas (alimentação e higiene)

Estes princípios, segundo Oliveira-Formosinho (2013), seguem a linha do modelo curricular High-scope que defende que a relação entre o adulto e a criança deve ser de confiança e empatia e favorecer a auto-estima e a autonomia, apoiando as iniciativas, brincadeiras e aprendizagens das crianças.

3.2.3 – Caracterização da rotina

A rotina diária da sala de creche 3 alterna momentos de atividades apoiadas pela educadora, com momentos de atividades de exploração livre e momentos de repouso. Apesar de ser dado tempo às crianças para se envolverem e explorarem ao máximo as atividades, a rotina era algo prezado nesta sala. Esta contempla tempos de interação diferenciada, isto é, tempo de grande grupo, tempos de pequeno grupo, tempos de trabalho a pares e tempos de trabalho individual. Uma vez realizadas atividades de pequeno grupo ou a pares, tentei agrupar crianças de idades diferentes, o que muitas vezes acontece por iniciativa das crianças mais velhas, revelando o interesse por ajudar as mais novas.

A partir das 7h:30min, o acolhimento de todas as crianças da instituição é feito na sala de creche 1. Neste momento as crianças têm a oportunidade de contactar com as crianças de jardim de infância, e com os bebés. Assim, este é um momento muito rico em termos de interações, na medida em que se estabelecem interações entre crianças de diferentes idades.

A partir das 8h:30min, o acolhimento continua na nossa sala ou na sala de creche 2 (sala rotativa semanalmente), sendo que os grupos de ambas as salas permanecem juntos, em exploração livre, havendo interação entre as crianças de ambas as salas.

A partir das 9h:30min, todas as crianças já se encontram nas suas salas, com as respetivas equipas educativas.

Entre as 9h:30min e as 10h:00min, procedem-se a algumas rotinas de sala (reforço da manhã, higiene, reunião de grande grupo).

Entre as 10h:15min e as 11h:00min é tempo de atividades. No que toca a atividades orientadas pela educadora, se se tratar, por exemplo, de uma atividade de expressão plástica, as crianças são organizadas em pequenos grupos, apesar de o trabalho ser individual. Nestes casos tentei que os grupos incluíssem crianças de idades diferentes, ainda que respeitando as afinidades desenvolvidas entre elas. Desta forma as crianças mais capazes poderiam apoiar as crianças menos experientes. Caso se tratem de atividades coletivas (ex: ouvir uma história), as crianças são organizadas em grande grupo, permitindo o desenvolvimento de interações variadas, que surgem de acordo com as afinidades e das crianças.

Durante a brincadeira livre, nas áreas, as interações entre crianças são muito diversificadas, além de observar crianças a brincar individualmente, a pares ou em

pequenos grupos, pude observar interações entre crianças de idênticas e de diferentes idades.

Após a arrumação da sala, as crianças seguem para o momento de higiene e, terminado este momento, procede-se a uma segunda reunião de grande grupo. Nesta reunião conversa-se um pouco sobre as atividades da manhã, de forma a ajudar a equipa educativa a perceber o que foi mais significativo para as crianças e, também, de forma a que as crianças comuniquem em grande grupo, estimulando-se a linguagem e as regras do diálogo.

Entre as 11h:30min e as 15h:30min, procedem-se a momentos de rotina da sala (almoço, higiene, sesta, higiene e lanche).

A par do momento de alimentação da manhã, o almoço e o lanche são momentos nos quais as crianças podem interagir em grande grupo, resultando, deles, vários tipos de interação, além disso, uma vez que se encontram, no refeitório, crianças de outras salas, incluindo de jardim de infância, esta interação torna-se mais rica.

Antes do lanche, simultaneamente à higiene (individual), as crianças permanecem em atividades livres na sala de creche 2 com as crianças desta sala, momento no qual surgem interações entre crianças de ambas as salas.

Após a higiene, as crianças permanecem em exploração livre na sala ou no pátio exterior, até à chegada dos pais, ficando a organização do grupo ao critério das próprias crianças. Caso este momento se realize no exterior, as crianças passam a interagir não só com o seu grupo mas com outras crianças, incluindo de jardim de infância, surgindo interações mais diversificadas.

Apesar de a rotina (ordem dos momentos) ser mantida, estes horários podem, por vezes, ser adaptados a alguma atividade ou ao tempo que as crianças necessitam para tal. Na rotina desta sala, o tempo das crianças é respeitado, quer no que toca à realização de atividades, quer em relação à satisfação de necessidades (ex: almoço), o que vai de encontro ao modelo curricular praticado na sala, uma vez que o modelo High-Scope “(...) requer o tempo suficiente para cada segmento da rotina a fim de permitir às crianças acabar independentemente os seus planos.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83).

Relativamente a rotinas semanais, o grupo tem definido a sessão de música que acontece à terça-feira, na própria sala e que é da responsabilidade de um professor exterior à instituição.

No segundo semestre, uma vez que passei a intervir diariamente, criei na rotina semanal uma manhã direcionada para a expressão motora.

3.3 – Concepção da ação educativa em jardim de infância

3.3.1 – Caracterização do grupo

O grupo de crianças que frequenta a sala de jardim de infância 3 é composto por vinte e três crianças, oito meninos e quinze meninas, com idades compreendidas entre os três anos e seis meses e os seis anos e cinco meses.

A maioria das crianças frequenta a instituição desde a creche, tendo algumas transitado do berçário para esta, no entanto, algumas fazem parte deste grupo apenas desde o início do presente ano letivo, nomeadamente as crianças que, até então, frequentavam a valência de creche.

De uma forma geral, o grupo revela curiosidade, desejo de saber, de explorar e de experimentar novos materiais e atividades. Pude constatar estas características através da observação da reação das crianças às atividades que levei para a sala, até então nunca realizadas pelo grupo, pelas quais este sempre revelou interesse em experimentar.

Apesar de explorarem todas as áreas da sala, os grandes interesses das crianças focam-se em realizar trabalhos de expressão plástica, atividades de expressão motora, experiências (após remodelação da área das ciências) e brincar autonomamente nas áreas, especialmente na área do faz de conta.

De uma forma mais particular, as crianças mais novas têm um interesse especial pela área da areia e os meninos do grupo de crianças mais velhas, por brincar com bolas.

No início do segundo semestre, uma vez que a área da escrita foi remodelada, esta passou, também, a ser uma área de interesse das crianças das crianças que já tem a capacidade de copiar letras e palavras.

A maioria das crianças mais velhas, ou seja, o grupo que se manteve do ano anterior, mostra interesse em propor atividades ou partilhar novidades, nomeadamente nas reuniões de grande grupo.

Relativamente às crianças que transitaram da creche, percebi uma evolução da sua postura nas reuniões de grande grupo, bem como noutras atividades práticas, o que se traduziu num maior interesse por participar oralmente nas reuniões e num aumento do tempo de envolvimento numa atividade. Esta evolução prende-se, na minha opinião, com o facto de, durante o primeiro semestre, estes novos membros do grupo estarem em adaptação ao novo contexto e às suas rotinas e ao grupo e equipa educativa.

No que toca às necessidades das crianças relativas ao cuidado, o grupo de crianças de três anos tem incluído na sua rotina, o tempo de repouso, após o almoço.

Deste grupo faz parte uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo. Este menino tem o acompanhamento especial da equipa de intervenção precoce, em contexto de sala, contudo, independentemente de ter esta doença, está completamente integrado no grupo.

Em relação às necessidades gerais do grupo, este é um grupo com o qual devem ser trabalhadas as “regras” de uma reunião de grande grupo, bem como estratégias de resolução de conflitos, uma vez que, de uma forma geral, é um grupo no qual se geram muitos conflitos, conflitos esses, que as crianças demonstram dificuldade em resolver.

A nível da autonomia, todo o grupo já consegue vestir e despir-se sozinho, lavar as mãos, comer com talheres e manusear os materiais presentes na sala, contudo, quando necessário, são, muitas vezes, os colegas mais velhos que apoiam as crianças mais novas.

Neste ponto é bastante visível o apoio das crianças mais crescidas às crianças mais novas, o que também acontece em situações de mal-estar das crianças mais novas (3 anos). Além do apoio, é, também, visível o cuidado do grupo face às crianças mais novas em atividades de expressão plástica, por exemplo, quando as acompanham durante uma pintura para garantirem que não colocam os pincéis na boca.

Em todas as áreas, são notórias diferenças de desenvolvimento, maioritariamente, entre as crianças de três e quatro anos (completados neste ano letivo) e as crianças de quatro, cinco e seis anos, diferenças essas que advêm da diferença de idades e de características individuais. Assim, refiro, de seguida, as competências nas quais se observam diferenças de desenvolvimento.

A nível da expressão motora, relativamente a saltar a um pé, baloiçar e inibir o movimento, apesar de a maioria das crianças já demonstrar capacidade para tal, as crianças que completaram os três anos há menos tempo (5 crianças) ainda não têm estas competências consolidadas.

No que toca à tomada de consciência do corpo face ao exterior, só as crianças de 5/6 anos e algumas das crianças de 4, compreendem a noção de esquerda/ direita.

Relativamente à manipulação de bolas, apenas as crianças de quatro, cinco e seis anos demonstram capacidade de as apanhar em movimento.

No domínio da expressão dramática todo o grupo já explora o jogo simbólico, recriando situações do quotidiano, maioritariamente, situações familiares, com atribuição de papéis, sendo que, no caso de estarem envolvidas crianças de diferentes idades, são as mais velhas que têm tendência a fazer esta distribuição. Na sua ausência, as crianças mais novas já demonstram esta capacidade. Na recriação de situações, o grupo tem tendência a

manter a hierarquia etária, isto é, no caso de participarem crianças de diferentes idades, as mais crescidas assumem papéis de adultos (pais, professoras, etc), e as mais novas de crianças (filhos, alunos, etc).

No domínio da expressão plástica, algumas crianças de 3 anos, ainda não dominam o pincel e têm alguma dificuldade na modelagem.

Relativamente ao desenho, todo o grupo já o utiliza como forma de representação e comunicação, ainda que, com níveis diferentes de precisão,

No que toca à expressão musical, as crianças mais crescidas (cinco/seis anos) reconhecem rimas na letra das canções.

No domínio da linguagem oral, o M.V. (5:9) e o S. (3:10) têm grandes dificuldade na produção oral e as crianças mais novas tendência para produzir muitas generalizações abusivas e repetições, não tendo, por vezes, um discurso fluente.

No campo da linguagem escrita, todas as crianças de idade superior aos quatro anos, à exceção das que os completaram no presente ano letivo, já imitam letras e palavras, escrevem o seu nome e a reconhecem letras iguais em palavras diferentes. A C. (6:4) e o P. (6:3) identificam a maioria das letras, associando a letra ao nome da mesma.

No domínio da matemática, a generalidade do grupo tem capacidade de continuar padrões a partir de um exemplo e, no caso das crianças mais velhas, de formar novos padrões (ex: tampas de garrafa de várias cores). A nível da contagem as crianças mais crescidas (cinco/seis anos) alcançam um número mais elevado e reconhecem o número escrito.

No que toca às noções de tempo, todo o grupo conhece a noção de antes e depois, no entanto, são várias as crianças, independentemente da idade, que têm dificuldades na compreensão da sequência semanal, confundindo o ontem com o amanhã.

Relativamente à área do conhecimento do mundo, à exceção de algumas crianças de três anos, a generalidade do grupo, nomeia e utiliza os materiais e utensílios presentes na sala, reconhece e identifica diferentes cores e sensações (frio, fome, dor, etc) e diz a sua idade. As crianças com idades a partir dos quatro anos, exceto as que os completaram no presente ano letivo, dizem o seu nome completo e a localidade onde vivem.

O grupo de crianças mais velhas já compreende alguns conteúdos da educação para a saúde, como o porquê de lavar as mãos ou de se agasalhar no inverno e conteúdos da educação ambiental como manter a sala arrumada ou não deitar lixo para o chão.

Esta diferença de níveis de desenvolvimento entre as crianças, resultante, em grande parte da heterogeneidade etária do grupo, traz grandes vantagens às crianças, na

medida em que permite uma maior troca de conhecimentos, podendo estas aprender mais no relacionamento com o outro. Além disso, é bastante visível a preocupação e apoio das crianças mais velhas para com as mais novas, em determinadas rotinas como calçar os sapatos e proceder à higiene, após a sesta. mostrando-se as primeiras extremamente satisfeitas por se sentirem úteis à vida do grupo. Por essa razão, as tarefas de ajuda aos mais novos são sempre as mais “disputadas” na reunião semanal, na qual se realiza essa distribuição.

Também a postura das crianças mais velhas é diferente aquando a presença das mais novas. Em momento nos quais as crianças mais velhas interagem apenas com crianças da sua faixa etária ou próxima da sua, foram observadas explorações mais elaboradas e em que o tipo de linguagem utilizado é mais desenvolvido. As recriações de situações familiares, por exemplo, incluem mais graus de parentesco (tia, tio, prima, etc), enquanto na presença de crianças mais novas os graus de parentesco mais utilizados eram o de mãe, pai, filho e filha. Na minha opinião, este comportamento relaciona-se com o facto de as crianças mais velhas terem, já, consciência da diferença de capacidades presente no grupo, encontrando uma forma própria de adaptar as suas brincadeiras às crianças mais novas.

3.3.2 – Fundamentos da ação educativa

A educadora da sala de jardim de infância 3, seguindo a metodologia da educadora que acompanhou o grupo no início do ano letivo, rege-se pelo MEM como modelo pedagógico, no entanto, não o aplica na sua totalidade.

Mais especificamente, concordando com o MEM, o grupo é heterogéneo, relativamente à idade das crianças e a educadora pratica a negociação com o mesmo ao nível do planeamento, da divisão de responsabilidades e da avaliação.

Assim, de forma a haver uma linha de continuidade, também eu segui estes princípios.

A divisão de responsabilidades é algo muito marcado no quotidiano desta sala. Esta foi discutida, entre mim e as crianças, semanalmente, em reunião, preenchendo o quadro de tarefas. O cumprimento das tarefas visa a aprendizagem por parte das crianças do conceito de compromisso, neste caso o cumprimento das funções para as quais se propuseram, promovendo, conseqüentemente, o desenvolvimento da responsabilidade. O desenvolvimento da responsabilidade contribuirá para que a criança se torne cada vez mais autónoma.

“A construção da autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades.” Ministério da Educação, 1997, p.53)

Na negociação da escolha das tarefas, o meu papel era garantir que as crianças suplentes não fossem sempre as mesmas, que as mesmas crianças não desempenhassem a mesma tarefa em semanas consecutivas e que em tarefas cuja realização implicasse a participação de duas crianças, ficassem responsáveis duas crianças de idades diferentes.

Relativamente ao último caso, as tarefas a pares foram momentos nos quais pude potenciar a interação entre crianças de diferentes idades, no sentido de as crianças mais novas aprenderem com as mais velhas, uma vez que as crianças mais crescidas já se encontram no contexto de jardim de infância há mais tempo, estando, já, apropriadas destas tarefas.

A distribuição das tarefas potenciou, ainda, este tipo de interação, no sentido em que algumas tarefas direcionavam-se para o apoio dado aos mais novos, por exemplo, calçar os sapatos, depois da sesta.

Também a organização do espaço vai de encontro àquilo que Niza (2013) defende, referindo-se ao MEM, no sentido em que a forma como o espaço desta sala está organizado promove a autonomia, estando os materiais ao alcance das crianças. Relativamente às áreas, esta sala detém seis das oito áreas que Niza (2013) indica (biblioteca, oficina de escrita, laboratório de ciências, carpintaria, atelier de atividades plásticas, área de faz de conta, área central polivalente, área de cultura e educação alimentar), não existindo, apenas, a carpintaria e área da cultura e educação alimentar.

O projeto curricular (2014-2015) defende uma organização do espaço motivadora e adequada à idade e ao desenvolvimento das crianças. Para que esta organização se torne motivadora deve, na minha opinião, ser alvo de alterações periódicas, de forma a continuar a responder aos interesses das crianças, uma vez que também estes se alteram.

Por esta razão, após conversa e acordo com a restante equipa educativa, decidimos alterar algumas áreas da sala, nomeadamente a área da escrita e a área das ciências, o que resultou num maior envolvimento de todas as crianças nestas áreas. Este envolvimento geral permitiu-me observar vários momentos de interação entre crianças de diferentes idades. Uma vez que a maioria das crianças de 5/6 anos já conhecem algumas letras, foi possível, por exemplo na área da escrita, observar essas crianças a ensinar as mais novas a reproduzir graficamente essas letras. Também na área das ciências, as crianças mais crescidas mostraram interesse em ajudar as mais novas a realizar experiências, nomeadamente, a nível do manuseamento dos materiais,

A exposição das produções das crianças, foi algo em que, também, investi. Continuei a expor trabalhos das crianças e registos de atividades, como, aliás, vai de encontro ao que é defendido pelo MEM (“A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos.” (Niza, 2013, p.147)), contudo, achei relevante atualizar, sistematicamente, os registos das atividades e os trabalhos expostos. Além de isto reforçar o valor dado às explorações das crianças e de estas gostarem de ver os seus trabalhos e fotografias expostas, esta foi uma forma de comunicar com os pais e de lhes mostrar aquilo que é desenvolvido na sala.

A nível do tempo, a sua organização é centrada no grupo, promove a expressão livre, tal como o modelo traduz, uma vez que dá às crianças tempo para que elas desfrutem, experimentem e explorem as atividades e os materiais.

Quanto aos projetos, segundo Leite, Malpique e Santos (1989) existem três tipos de projetos nas salas MEM, são eles: de intervenção, de investigação e de produção. Durante o segundo semestre, orientei um projeto de intervenção no âmbito da área das ciências. Além de ser uma exigência da unidade curricular, investi no desenvolvimento de um projeto, porque, na minha opinião, é uma metodologia que promove nas crianças a capacidade de pensar, de se questionar e de resolver de problemas, contribuindo, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo e da autonomia da criança.

Por fim, no que toca aos instrumentos de pilotagem, nem todos, os requeridos por Niza (2013) estão presente na sala. Assim, podem encontrar-se, na sala de jardim de infância 3, o mapa de presenças, o diário de grupo, o quadro de tarefas e o plano de atividades. O plano do dia é feito apenas oralmente, no momento em que a educadora planifica a manhã com as crianças e o plano semanal é elaborado pela educadora (por mim durante a minha prática), consoante as atividades que as crianças sugeriram na reunião de conselho de sexta-feira.

No que toca à minha postura, durante a minha PES tentei sempre ser afetuosa com as crianças, de forma a estabelecer, com elas, uma relação de confiança. Também os seus interesses foram alvo da minha preocupação, planificando, sempre com vista aos mesmos.

Através da observação e das reuniões de conselho à sexta-feira, foi possível perceber quais os interesses, necessidades e dificuldades das crianças. Foi esta perceção que esteve na base das minhas planificações, não esquecendo os conteúdos mencionados nas Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar e as Metas de Aprendizagem para o Pré-escolar.

Nestas planificações, tive ainda em conta, os diferentes níveis de desenvolvimento em que as crianças se encontram, tentando aplicar alguma diferenciação pedagógica. Esta diferenciação pedagógica só foi possível devido ao conhecimento que já tenho das crianças, após observação.

Segundo Ministério da Educação (1997), “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.” (p.25)

Este tipo de planeamento é, na minha opinião, aquele que faz mais sentido, um planeamento baseado nos interesses da criança. Desta forma as atividades, tornar-se-ão mais interessantes e significativas para a crianças, tornando-se, conseqüentemente, mais profícuas em termos de aprendizagens.

No meu planeamento, tentei, também, à semelhança do que aconteceu em creche, incluir crianças de diferentes idades num mesmo grupo ou par para a realização de atividades. Esta organização surgiu, maioritariamente, em atividades de expressão plástica ou de expressão motora e, muitas vezes, revelou-se uma organização voluntária, por parte das crianças mais velhas, uma vez que apoiar as crianças mais novas na realização de tarefas e atividades é, também, um interesse por si revelado.

3.3.3 – Caracterização da rotina

A rotina diária da sala de jardim de infância 3, alterna atividades de requerem maior concentração com atividades de descontração e atividades de repouso.

A partir das 7h:30min, o acolhimento de todas as crianças da instituição é feito na sala de creche 1 e a partir das 8h:30min, o acolhimento de todas as crianças de jardim de infância passa a ser feito numa das salas desta valência (rotativa semanalmente).

A partir das 9h:00min, já na nossa sala, realiza-se a reunião de grande grupo e as rotinas inerentes à mesma. Este é um bom momento de interação entre as crianças e com a equipa educativa, havendo partilha de novidades e de interesses.

Durante o tempo de atividades pedagógicas, estas realizam-se individualmente (ex: desenho), a pares (ex: jogo de mesa), em pequeno grupo (ex: atividades autónomas nas áreas) ou em grande grupo (ex. jogos coletivos), passando pelas propostas da educadora e das crianças, visitas dos pais à sala e saídas ao exterior.

Durante este momento foi visível o apoio dado pelas crianças mais crescidas às crianças mais novas nas várias atividades individuais ou de pequeno grupo, sendo as atividades de pequeno grupo, muitas vezes desenvolvidas em grupos onde estão presentes

crianças de diferentes idades, no entanto, em atividades a pares, o grupo privilegia a formação de pares com idades próximas, devido à semelhança de interesses e competências.

Após as atividades e com a sala arrumada o grupo segue para o recreio. Caso este decorra no pátio exterior, a par do acolhimento na sala de creche 1, é mais um momento de interação entre crianças de diferentes valências, uma vez que se desenvolve num espaço comum. Neste sentido, aquando a presença das crianças de creche, foi visível o desenvolvimento de brincadeiras entre as crianças de ambas as valências, bem como uma preocupação das crianças de jardim de infância face às mais novas, relativamente ao cuidado a ter nos baloiços e escorregas.

Por volta das 11h:30min, procedem-se às comunicações de final da manhã. Nesta reunião de grande grupo, as crianças comunicam ao grupo em que atividades participaram e expressam a sua opinião sobre as mesmas. É uma reunião onde é dado tempo às crianças para que se expressem, no sentido de desenvolver a linguagem oral e de haver partilha de ideias no seio do grupo.

Terminadas as comunicações, seguem-se momentos de rotina da sala (higiene, almoço, higiene). Durante o almoço, uma vez que as crianças se distribuam em grupos de quatro nas mesas e que esses grupos, na maioria dos casos, incluem crianças de diferentes idades, o momento do almoço permite a interação entre essas crianças, o que, muitas vezes, resulta na ajuda das mais velhas às mais novas, por iniciativa própria, em situações em que as mais novas se recusam a comer.

Após a higiene, as crianças permanecem em atividades livres até as crianças mais novas seguirem para a sesta.

Simultaneamente à sesta decorrem, na sala, atividades orientadas pela educadora, direcionadas para o domínio da matemática ou da abordagem à escrita, com vista a preparar a entrada na escola.

Terminadas as atividades planeadas, arruma-se a sala e assiste-se a um filme, enquanto as crianças mais novas regressam da sesta. Simultaneamente, os responsáveis por ajudar os meninos, que dormem sesta, a calçar os sapatos exercem a sua função, e a equipa educativa apoia as mesmas crianças na higiene, que, por vezes, é, também, apoiada pelas crianças mais velhas que se voluntariam.

Com todas as crianças na sala, realiza-se uma atividade de grande grupo (ex: jogo, dança, história).

Posteriormente, procede-se a um momento de higiene e é servido o lanche, seguindo-se atividades de exploração livre.

No segundo semestre criámos algumas rotinas que incluem saídas da sala (recolher alface para os caracóis e regar ervas aromáticas). Nestas tarefas, embora fossem realizadas por crianças voluntárias, tentei que, de entre as voluntárias, o par fosse constituído por crianças de diferentes idades. Desta forma os meninos mais crescidos podiam apoiar os mais novos, na deslocação no interior da instituição.

Relativamente à rotina semanal, à segunda-feira a reunião de grande grupo tem algumas diferenças, uma vez que é neste momento que se faz a redistribuição semanal, das tarefas. O resto da manhã é ocupada com o registo das novidades do fim de semana.

À terça-feira, durante a sesta, a restante parte do grupo participa numa sessão de inglês dada por uma professora exterior à instituição.

A manhã de quarta-feira é ocupada com uma sessão de expressão motora, que foi planeada por mim, durante a minha prática. À tarde, o grupo tem uma sessão de música, na sala, assegurada por uma professora exterior à instituição.

Por fim, à sexta-feira, durante a manhã duas crianças vão ao exterior despejar o ecoponto, com a educadora e durante a tarde realiza-se a reunião de balanço semanal, onde é feita a avaliação da semana e o planeamento da semana seguinte.

Capítulo IV

Análise de dados

4 – Vantagens e constrangimentos dos grupos com heterogeneidade etária

O presente capítulo será constituído pela análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo da minha investigação acerca da aprendizagem em grupos de idades mistas, dados esses recolhidos através do caderno de formação, das planificações e das entrevistas às educadoras.

Através desta análise tentarei compreender quais as vantagens e constrangimentos da aprendizagem em grupos, etariamente, heterogéneos.

4.1 – Análise do caderno de formação

Ao longo da minha observação participante e intervenção na sala de creche 3 e na sala de jardim de infância 3 do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, principalmente, a partir da oitava semana, estive atenta às interações entre as crianças dos grupos e, essencialmente, entre crianças de idades distintas. Apresento, agora, uma análise dos meus registos (notas de campo e reflexões semanais) acerca dos comportamentos observados, aquando essas interações, nomeadamente, aqueles a que me propus ter em conta, após o conhecimento do grupo e conversas com as educadoras cooperantes sobre as interações que até, então, já tinha observado, no sentido de chegar àquelas que, maioritariamente surgem no quotidiano das salas:

1. Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas;
2. Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas pela educadora ou de iniciativa das crianças;
3. Imitação de comportamento de crianças mais velhas, por crianças mais novas;
4. Imitação de comportamento de crianças mais novas, por crianças mais velhas;
5. Escolha de pares com idades idênticas à sua para brincar ou se envolver em experiências;
6. Escolha de pares com idades diferentes da sua para brincar ou se envolver em experiências;
7. Encorajamento de crianças mais velhas a crianças mais novas;
8. Aceitação, por parte das crianças mais novas, da opinião/apoio das crianças mais crescidas.

4.1.1- Creche

Desde já, importa referir que o grupo não apresenta uma grande amplitude etária (1:8/3:1) sendo a grande diferença entre as crianças do grupo, o nível de desenvolvimento linguístico em que se encontram e, em alguns casos, o nível do desenvolvimento motor. Outro aspeto importante é a duração da minha observação/intervenção, relativamente ao tema do relatório, uma vez que este apenas foi definido a na oitava semana no primeiro semestre. Assim, durante a PES I, estive poucas manhãs focada nos aspetos relacionados com as interações entre crianças de diferentes idades, o que me levou a ter uma menor quantidade de registos a este nível.

Durante a PES II, continuei a registar os momentos nos quais observei os comportamentos referidos, sendo que, durante este período, foi possível registar mais situações, uma vez que, além de se tratar de um período no qual tive contacto diário com as crianças, estive mais desperta para este tema, quer durante as atividades planeadas por mim, quer durante os momentos de exploração autónoma, aos quais se referem a maioria das situações registadas e apresentadas de seguida (ver apêndice nº2).

Quadro 1 – síntese dos comportamentos observados em creche

Comportamentos	PES I 1º semestre	PES I 2º semestre	Total
Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas	4	7	11
Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas pela educadora ou de iniciativa própria das crianças	2	7	9
Imitação de comportamentos de crianças mais velhas, por crianças mais novas	2	2	4
Imitação de comportamentos de crianças mais novas, por crianças mais velhas	0	3	3
Escolha de pares com idades idênticas à sua para brincar ou se envolver em experiências	2	9	11
Escolha de pares com idades diferentes da sua para brincar ou se envolver em experiências	2	5	7
Encorajamento de crianças mais velhas a crianças mais novas	0	2	2
Aceitação, por parte das crianças mais novas, da opinião/apoio das crianças mais crescidas	6	14	20

De forma geral o comportamento mais observado foi a aceitação, por parte das crianças mais novas, da opinião/apoio das crianças mais crescidas, uma vez que houve essa aceitação, sempre que surgiu apoio das crianças mais velhas. Assim, também o apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas e o apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas ou de iniciativa própria foram observados com muita frequência. A escolha de pares com idades idênticas à sua também surgiu frequentemente, o que, na minha opinião, se deve à proximidade de interesses.

Quanto ao apoio dado por crianças mais velhas a crianças mais novas, este foi, maioritariamente observado relação às três crianças mais novas da sala: T.B. (1:9), T. (1:10) e A. (1:11) (idades atuais em Maio de 2015).

Relativamente ao **apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas**, este apoio foi observado, por exemplo, em situações em que um dos referidos meninos se descalça, ou nas quais ocorrem pequenos acidentes envolvendo estas crianças. O momento em que as crianças bebem água é, também uma rotina onde é observado este tipo de apoio.

“Nesta rotina de administração da água, existem duas crianças na sala que ainda precisam de ajuda, o T. (1:3) e T.B. (1:2). É notório o sentido de inter-ajuda da M. (2:2) que se disponibiliza imediatamente para ajudar estes meninos a beberem água (...)” (2ª reflexão – 30/9/2014)

Ao longo da PES II, a preocupação com a segurança e o afeto, necessários às crianças, continuou a ser visível, por parte das crianças mais velhas, em várias situações, nomeadamente, quando uma criança, do grupo de crianças mais crescidas, vê uma outra criança, também deste grupo, a agredir uma criança mais nova:

(...) por querer o mesmo animal que o T.B. (1:7), o G. (2:10) empurrou o menino. Ao ver esta reação, a E.(2:5) repreendeu o G., dizendo “Estás a bater no T.B.?!”. Pouco depois, o G. repetiu o comportamento e a E. voltou a repreende-lo dizendo “Ai ai G., ele é pequenino! (notas de campo - 1ª reflexão – Fevereiro)

Estas situações mostram que há uma preocupação redobrada com estas duas crianças, por parte do grupo. As crianças mais crescidas, têm consciência de que estes meninos são mais pequenos e que por essa razão, necessitam de um maior cuidado.

Também em momentos de recreio, nos quais crianças de jardim de infância estão presentes, é visível o apoio destas às mais novas ou a alteração do seu comportamento com vista a preservar a segurança das mesmas. O facto de as crianças de jardim de

infância se mostrarem preocupadas com as crianças de creche, quer em aspetos relativos à sua segurança, vigiando a descida dos degraus com os triciclos, por exemplo, quer em aspetos relativos à sua higiene e cuidado pessoal, como o assoar o nariz ou atar os sapatos, revela a consciência que as crianças mais crescidas têm de que existem crianças mais pequenas na instituição e que, por isso, que requerem mais cuidado e apoio.

Uma vez que a equipa educativa preza a autonomia das crianças, promovendo-a, existem momentos da rotina nos quais as mesmas se dirigem à sala, autonomamente, por exemplo, após o almoço e após a higiene, no entanto, para as crianças mais novas, que estão mais dependentes do adulto ou que ainda não estão apropriadas do espaço da instituição, este momento traz-lhes alguma confusão. Assim, são, muitas vezes, as crianças mais crescidas que os encaminham para a sala.

A rotina de beber água continua ser a rotina na qual as crianças mais crescidas mais se preocupam com as mais novas

Relativamente, **ao apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas pela educadora ou de iniciativa das crianças**, foram registados alguns comportamentos que demonstram este apoio, nomeadamente, quando, durante uma atividade, na qual cada criança devia desembulhar um pedaço de bolacha, uma das crianças mais crescidas se prontificou a ajudar uma das mais pequenas. “ (...) a M. (2:3), ao ver que o T.(1:4) estava a colocar a bolacha na boca sem a desembulhar, disse logo “Eu ajudo T.!”. (7ª reflexão – 4/11/2014)

Durante a PES II, continuei a observar e registar este tipo de comportamento, incluindo também a interação com crianças de jardim de infância, durante o recreio.

Assim, observei o apoio das crianças mais velhas a três das crianças mais novas da sala em várias atividades, nomeadamente, durante um jogo, no qual as crianças deveriam reconhecer um objeto e entrega-lo ao colega a quem o mesmo pertencia. Neste caso, ao perceber as dificuldades dos colegas mais novos, as crianças mais velhas ajudaram, dizendo a quem pertencia o objeto.

O recreio também foi um momento no qual foi visível este tipo de apoio das crianças mais velhas às mais novas, nomeadamente, o apoio das crianças de jardim de infância às crianças de creche na procura de triciclos ou na subida para os escorregas.

Em termos de conhecimento, também observei (PES I), embora em menor número, situações em que uma criança ofereceu ajuda a outra para concluir uma atividade que necessitasse de maior destreza mental, como a construção de puzzles, ou situações em que uma criança corrige outra quando a segunda erra.

(...) uma das crianças mais novas se ter referido a uma ovelha como “memé” e, rapidamente, um dos meninos mais velhos a ter corrigido dizendo “Não é memé, é ovelha!”. De seguida, a criança mais nova voltou a referir-se ao animal, produzindo, já, o nome correto do mesmo. (1ª reflexão – 27/9/2014)

Nesta situação, foi notória, também, a aceitação da correção feita.

Estas situações levam-me a pensar que a transmissão de conhecimentos pode ser mais profícua em grupos heterogéneos, uma vez que, geralmente, existe maior diferença entre crianças, a este nível, e que, portanto, existe maior possibilidade de transmissão de conhecimentos, nomeadamente, de crianças mais velhas para mais novas, o que não significa que, em grupos que não detenham esta característica, esta não aconteça.

Outro aspeto positivo do apoio prestado entre crianças, é o sentimento de utilidade que se desenvolve nas crianças que prestam esse apoio, promovendo a sua auto-estima.

Estas vantagens, observáveis durante a minha prática, vão de encontro àquilo que é defendido por Lilian Katz, nos estudos que desenvolveu sobre as vantagens da presença da criança num grupo, etariamente, heterogéneo, nos quais a autora revela vantagens para ambas as crianças que participam nesta interação. Assim, enquanto a criança mais nova vê no par mais velho alguém que o pode apoiar e que, efetivamente, o faz, a criança mais velha desenvolve pelo colega um sentimento de responsabilidade, servindo de modelo ao mesmo e sentindo-se, também, útil ao grupo. (Katz, 1995)

A imitação de comportamento de crianças mais velhas, por crianças mais novas, foi observada algumas vezes, no entanto, nas situações observadas, os comportamentos tidos por uma criança ou por um pequeno grupo de crianças mais velhas não foram imitados, apenas, por crianças mais novas, mas também por uma grande parte do grupo, incluindo crianças de todas as idades presentes na sala.

(...) a C. (2:9) ter criado um percurso com todas as caixas, (...) e, de seguida, atravessou todas elas do início ao fim da sequência, (...). Automaticamente, e como as crianças, também aprendem por imitação, várias crianças imitaram a C., atravessando a sequência criada pela mesma. (11ª reflexão – 2/12/2014)

Durante a PES II, continuei a observar situações de imitação do comportamento dos mais velhos, contudo, apesar de terem sido observadas situações na qual esta imitação é feita apenas por crianças mais novas: “Durante a reunião de grande grupo pedi à I. (2:9) que contasse as crianças já presentes na sala, (...). Enquanto contávamos as crianças apercebi-me que o J. (2:2) também estava a contar, contando corretamente até 10” (notas de campo de 13/3/2015 – 4ª reflexão), tal como na PES I, nem sempre isto aconteceu,

podendo todo o grupo ou uma parte deste imitar o comportamento, incluindo crianças da mesma idade, ou mais velhas que a criança de quem surgiu o comportamento inicial.

Apesar da observação destes comportamentos, não posso dizer que apenas os mais novos imitam os mais velhos, pois embora estes comportamentos tenham sido iniciados pelas crianças pertencentes ao grupo de crianças mais velhas, na realidade, o que observei neste grupo foi o facto de, quando uma criança inicia uma determinada atividade, diferente do que habitualmente o grupo explora, as restantes interessam-se, também, por essa atividade, independentemente da sua idade. Ainda assim, importa salientar que as crianças podem “(...) extrair inúmeras contribuições para o seu desenvolvimento a partir da imitação dos atos, falas e expressões de seu parceiro maior (...)” (Dias & Bhering, 2005, p.38) na medida em que, através dela, realizam ações para as quais, sozinhas, não têm capacidade.

Além da imitação de comportamentos durante as atividades ou explorações autónomas, a **imitação de comportamentos de crianças mais novas, por crianças mais velhas**, também foi observado em momentos da rotina.

Durante o almoço a E. (2:5) pediu-me ajuda para comer a sopa, (...). Não acedi ao pedido da criança, incentivando-a a comer sozinha, incentivo ao qual a criança não respondeu, no entanto, a A. (1:9) que ainda não come sozinha e que estava sentada ao lado da Ema, tentou comer sozinha, (...). Ao ver a A. (1:9) tentar comer sozinha, a E. mostrou uma expressão de admiração e, imediatamente, começou a comer sozinha. (1ª reflexão semana de 9/2/2015 a 13/2/2015)

Na minha opinião, este comportamento, por parte da E. (2:5), deveu-se ao facto de a criança compreender a diferença de idades existente entre ela e a A. (1:9) e as diferenças de desenvolvimento que esse facto acarreta, nomeadamente a nível da autonomia. Assim, a E. (2:5) mostrou compreender que por ser mais velha, era esperado que conseguisse realizar, também, aquela atividade (comer sozinha).

Relativamente à **escolha de pares para brincar ou se envolver em experiências**, de uma forma geral, tendo em conta aquilo que observei, todas as crianças estão integradas no grupo, no entanto, as três crianças mais novas da sala (1:9, 1:10, 1:11 – idades em Maio de 2015), por vezes, isolam-se, preferindo explorar os materiais, não se envolvendo em brincadeiras estruturadas com o restante grupo.

Relativamente às crianças mais crescidas, estas envolvem-se em experiências com qualquer criança do grupo, independentemente da idade, observando-se, assim **escolha de pares com idades idênticas à sua para brincar ou se envolver em experiências**: “Desta

forma, as crianças dividiram-se pelas áreas, segundo as suas preferências(...) O grupo que esteve comigo nesta atividade (R.C. (2:8), I. (2:5), L. (2:8) e G. (2:6)) mostrou já uma grande capacidade de criar conjuntos.” (7ª reflexão – 4/11/2014) e **escolha de pares com idades diferentes da sua para brincar ou se envolver em experiências**: “Durante este tempo reparei também no interesse de algumas crianças pelo espelho presente na sala, nomeadamente, a A. (1:8) e a M.E. (2:4) que permaneceram, algum tempo, em frente ao mesmo a fazer vários movimentos corporais e faciais.” (8ª reflexão – 11 de Novembro de 2014)

Durante a PES II, apesar de as três crianças referidas continuarem a procurar atividades isoladas do grupo, foi, já, possível observar a inclusão do T.(1:10) em algumas atividades de exploração autónoma em pequeno grupo. À parte destas crianças, todo o grupo se envolve em explorações conjuntas, independentemente da idade dos colegas.

No que toca ao **encorajamento de criança mais velhas a mais novas**, este foi observado, durante a PES II, apenas durante o momento da alimentação:

Enquanto tentava incentivar o T.B a comer, observei o R.A. (2:9) a fazer festinhas ao T.B. (1:10) e a dizer “Vá...vá...”, tentando com isto acalmar o colega e incentiva-lo, também, a comer. (notas de campo – 5ª reflexão - Março)

Relativamente à **aceitação, por parte das crianças mais novas, da opinião/apoio das crianças mais crescidas**, este foi observado sempre que ocorreram situações de apoio de crianças mais velhas para com crianças mais novas

Esta aceitação por parte das crianças mais novas mostra, a meu ver que, além de existir um espírito de ajuda no grupo, as crianças mais novas vêem as mais velhas como modelos a seguir, aceitando os seus conselhos e, por vezes, imitando os seus comportamentos, reconhecendo nelas, qualidades, a nível do desempenho de atividades e tarefas.

4.1.2 – Jardim de infância

À semelhança do que descrevi, relativamente à creche, também as minhas reflexões referentes à PES I, na valência de jardim de infância, incluem menos registos dos comportamentos a que me propus observar, devido ao facto de esta se ter desenrolado, apenas, durante uma manhã por semana, num período de treze semanas, sendo que não tinha definido, desde início, o tema do relatório. Durante a PES II, já com o tema do relatório bem definido, estive, então, mais focada na recolha de dados relacionado com o mesmo (ver apêndice nº3).

Quadro 2 – síntese dos comportamentos observados em jardim de infância

Comportamentos	PES I 1º semestre	PES II 2º semestre	Total
Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas	4	13	17
Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas ou de iniciativa das crianças	4	13	17
Imitação de comportamentos de crianças mais velhas, por crianças mais novas	1	2	3
Imitação de comportamentos de crianças mais novas, por crianças mais velhas	0	0	0
Escolha de pares com idades idênticas à sua para brincar ou se envolverem em experiências	12	15	27
Escolha de pares com idades diferentes da sua para brincar ou se envolverem em experiências	4	9	13
Encorajamento de crianças mais velhas a crianças mais novas	0	1	1
Aceitação, por parte das crianças mais novas, da opinião/apoio das crianças mais crescidas	8	26	34

Na valência de jardim de infância, os comportamentos mais observados foram os relativos ao apoio dado pelas crianças mais velhas às crianças mais novas, quer a nível da resposta às suas necessidades básicas, quer na realização de atividades propostas pela educadora, ou de iniciativa da criança. Também a aceitação, por parte das crianças mais novas, da opinião/apoio das crianças mais crescidas, foi um comportamento muito observado, uma vez que surgiu sempre que houve esse apoio.

Quanto ao **apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas**, este foi observado em diversas situações, nomeadamente, situações de procura das garrafas de água e em situações de higiene.

Durante a lavagem das mãos, (...). As gémeas B.G. e M.G. (3:2) foram ajudadas pela M.E. (4:7) que antes que as gémeas iniciassem a lavagem das mãos lhes arregaçou as mangas do bibe, lhes alcançou o sabão e lhes abriu a torneira. (10ª reflexão – 27/11/2014)

Durante a PES II a preocupação, das crianças mais velhas para com as mais novas, continuou a ser visível, principalmente em situações de higiene e em situações relacionadas com a segurança dos mais novos

(...) o S. (3:9) me pediu que o assoasse, pedindo-lhe, eu, que se dirigisse comigo à sala. A C. (6:2), que estava perto de mim, ouvindo o que eu disse, interferiu dizendo “Espera, fica a ver os meninos que eu vou à sala buscar papel!(notas de campo de 23/3/2015 – 1ª reflexão)

Este comportamento da C.(6:2) revela, não só a preocupação com a higiene do S. (3:9), mas também a preocupação com a supervisão dos outros meninos. Por haver crianças mais novas neste grupo, a C. assumiu que seria mais importante garantir a segurança deste grupo do que realizar uma tarefa que ela poderia fazer, por se assumir como criança mais velha. Além disso, este comportamento traz, para a C., um sentimento de utilidade aos adultos, o que, conseqüentemente, contribui para a sua auto-estima.

Foi, também, visível a afetividade que as crianças mais crescidas nutrem pelas mais pequenas, bem como o apoio que lhes prestam durante as refeições, ajudando-as a comer quando estas recusam os alimentos.

Tal como referi para a valência de creche, esta preocupação demonstrada pelas crianças mais velhas, em relação às mais novas, demonstra que as primeiras têm consciência de que as segundas são menos autónomas e que, por essa razão, necessitam de mais apoio e cuidado.

Relativamente ao **apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas pela educadora ou de iniciativa das crianças** foram registados episódios deste comportamento em contextos de sala e de recreio no exterior, sendo que no exterior este apoio foi visível quer em relação às crianças mais novas da sala, quer em relação às crianças de creche.

Assim, em contexto de sala foram registados episódios, nos quais as crianças mais velhas apoiam as mais novas, por exemplo, na realização de jogos:

As crianças de três anos mostraram algumas dificuldades, não tendo capacidade de ouvir a mensagem e transmitir ao próximo colega da roda, acabando por serem os colegas mais velhos (4/5 anos) a dizer a mensagem ao colega seguinte a uma das crianças de três anos. (12ª reflexão – 11/12/2014)

Na situação acima descrita, após ter percebido que as crianças mais novas estavam a ter muitas dificuldades, o jogo foi repetido com o grupo reorganizado, ficando as crianças mais novas intercaladas com as mais velhas, de forma a que as crianças mais crescidas pudessem estar perto das mais novas para as ajudar na atividade, o que resultou

num maior sucesso do jogo, levando-me a pensar nos benefícios, retirados pelas crianças mais novas, da presença das mais crescidas.

No que toca ao espaço exterior, o apoio prestado pelas crianças mais velhas dirige-se, principalmente às crianças de creche, devido ao facto de estas serem as crianças mais pequenas presentes, mostrando as mais velhas essa sensibilidade. Por sua vez, são muitas vezes as crianças de creche que se dirigem aos colegas de J.I. para pedir ajuda.

Ao longo da PES II, continuei a observar e registar momentos em que as crianças mais novas recebem a ajuda das mais crescidas no decorrer de atividades planeadas ou de iniciativa própria, quer em momentos da rotina “(...) a M.M. (3:10), responsável pelo registo do tempo, estava com dificuldades em encontrar o dia, no calendário, no qual deveria marcar o tempo. Ao perceber esta dificuldade, a B.S. (5:5) perguntou “Posso ir ajudar a M.M.?” (notas de campo de 25/5/2015 – 9ª reflexão), quer em atividades nas várias áreas, nomeadamente, na área da expressão plástica, na área das ciências e no pavilhão onde se realiza a expressão motora.

Neste período, observei a B.S. (5:5) a ajudar a Benedita (3:8), a B. (3:9) e o A. (3:11) a atravessarem o banco sueco, dando-lhes a mão enquanto estes andavam sobre o banco e pegando-lhes ao colo para o ajudar a sair. (notas de campo de 20/5/2015 – 8ª reflexão)

Em relação à **imitação de comportamentos de crianças mais velhas, por crianças mais novas**, este comportamento surge, essencialmente, no que toca à participação em atividades, isto é, se inicialmente nenhuma criança mostra interesse em concretizar uma atividade e, por algum motivo, uma criança ou um pequeno grupo passa a interessar-se pela mesma, logo um grupo se junta ou mostra interesse em realiza-la. Este comportamento é observável, não apenas em relação a crianças pequenas para com comportamentos de crianças mais velhas, mas também entre crianças da mesma idade, sendo o contrário, crianças mais velhas a seguirem comportamentos das mais novas, menos frequente. Exemplo da ocorrência deste comportamento foi um episódio no qual contei uma história, a pedido de uma menina, história essa pela qual apenas aquela menina tinha revelado interesse.

Durante este momento de atividades autónomas, contei, então, na área de grande grupo, a história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” à M.E. (4:8). A esta menina acabaram por se juntar a M.F. (4:4), a C. (5:11) e a M. (5:5). (13ª reflexão – 18/12/2014)

Durante a PES II, além de situações como a descrita acima, observei, também, a imitação de comportamentos de crianças mais velhas por crianças mais novas, em atividades práticas.

A M.M. (3:9) ao ver o “trabalho” do P. disse “também quero fazer!” e, autonomamente, foi buscar uma folha e sentou-se ao lado do P. (6:2), na área da escrita.

Traçou linhas horizontais idênticas às do Pedro e preencheu-as com grafismos idênticos aos do Pedro. (notas de campo de 13/4/2015 – 3ª reflexão)

No que toca à **escolha de pares para brincar ou se envolver em experiências**, apesar de as crianças se envolverem em atividades com crianças de diferentes idades, foi registado um maior número de situações **de escolha de pares com idades idênticas à sua para brincar ou se envolver em experiências**. Esta situação pode prender-se com as afinidades desenvolvidas entre as crianças e com as competências e interesses comuns, uma vez que as crianças mais novas e que estão pela primeira vez, este ano letivo, em contexto de jardim de infância estão, ainda, muito interessadas em explorar os espaços e os materiais, enquanto as mais crescidas demonstram interesse em participar em atividades específicas e estruturadas, como por exemplo, experiências e trabalhos de expressão plástica.

Assim a **escolha de pares com idades diferentes da sua para brincar ou se envolver em experiências**, surgiu em menor número.

Durante a PES II, apesar de notar mais envolvimento de crianças de diferentes idades numa mesma atividade, continuei a observar uma maioria de pares ou pequenos grupos de idades idênticas. Ainda assim, uma parte considerável das situações em que há uma **escolha de pares com idades diferentes da sua para brincar ou se envolver em experiências** surge na área do faz de conta, incluindo simulações de situações familiares.

“Na área do faz de conta, a M.E. (5), a L. (4: 6) e a M.G. (3:6) estiveram grande parte da manhã envolvidas em simulação de situações familiares nas quais a M.G. (3:6) teve sempre o papel de filha.” (notas de campo de 9/4/2015 – 2ª reflexão)

Nestas situações, são, muitas vezes, as crianças mais novas que representam o papel da personagem mais nova, sendo a distribuição de papéis, tendencialmente, feita pelas crianças mais velhas e aceite pelas mais novas

O facto de entregarem o papel da personagem mais nova à criança mais nova, mostra, por um lado, que as crianças mais velhas se preocupam com a coerência da distribuição de papéis, relativamente à idade, por outro lado, demonstra o “controlo” que têm face às

mais novas, isto é, por serem mais crescidas, assumem que devem distribuir papéis, ficando elas com o papel da personagem mais velha, que, conseqüentemente, vai “comandar” a família, logo as personagens mais novas.

Este facto podia dever-se ao facto de as crianças mais novas não terem ainda capacidade para assumir e distribuir papéis, no entanto, na presença apenas de crianças mais novas (3 anos), são elas que realizam esta tarefa. O que pode acontecer em momentos de presença de várias faixas etárias é a aceitação das ideias dos mais velhos, por parte dos mais novos, por verem neles um modelo ou por se introverterem face a eles.

O **encorajamento de crianças mais velhas a crianças mais novas**, foi observado numa situação evidente.

“A B.S. (5:4) mostrou-se muito preocupada com os “pequeninos”, como ela mesma diz, correndo à sua frente e pedindo que a apanhassem, como incentivo para correrem mais depressa.” (notas de campo de 28/4/2015 – 5ª reflexão)

Relativamente à **aceitação, por parte das crianças mais novas, do apoio/opinião das crianças mais crescidas**, tal como em creche, esta foi observada em todas as situações de apoio ou aconselhamento prestado.

“(…) algumas das crianças mais velhas, (...) mostraram responsabilidade pelas crianças mais novas e estas, por sua vez, tiveram muito em conta os conselhos das mais crescidas.” (11/12/2014 – 12ª reflexão)

Esta aceitação mostra que as crianças mais pequenas confiam nas maiores e vêm nelas um modelo que podem seguir.

Apesar das vantagens da aprendizagem num grupo de idades mistas, já mencionadas, ao longo do segundo semestre deparei-me com aquilo que considero um constrangimento da composição etária destes grupos.

Em alguns casos, principalmente no início da PES II em J.I, a preocupação das crianças com o apoio e o bem-estar das crianças mais novas era demasiada, abandonando as atividades, propostas por mim ou de iniciativa própria, para apoiarem as crianças mais novas, isto é, a sua preocupação ao longo do dia era, não tanto as atividades a que se propunham, mas sim ajudar os mais pequenos, assumindo o papel de “meninos mais velha”,

Na minha opinião, este comportamento pode dever-se ao facto de as propostas de atividades e a organização do espaço já não despertarem interesse a estas crianças, uma vez que frequentam esta sala desde os três anos. Assim, a solução encontrada por mim e

pela educadora cooperante foi a renovação de algumas áreas da sala, e a atenção redobrada aos seus interesses, a fim de melhor adequar as planificações, estas crianças.

Analisando as reflexões, observo que este comportamento de preocupação “exagerada” foi diminuindo. Apesar de, tanto as referidas meninas, como o restante grupo continuar a revelar alguma preocupação e cuidado com as crianças mais novas.

Em suma, a análise do caderno de formação permitiu-me compreender melhor a forma como a interação entre crianças de diferentes idades contribui para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Além de promover uma crescente troca de conhecimentos e de experiências, um contexto etariamente heterogéneo impulsiona a formação e desenvolvimento de valores de entreajuda, respeito e responsabilidade. São vários os episódios em que as crianças mais velhas apoiam os mais novos e vêm nesse apoio uma responsabilidade a acarretar, sentindo-se, posteriormente, necessárias ao grupo, o que contribui para a sua auto-estima, como defende Lilian Katz. As crianças mais novas vêm nas mais velhas um modelo a seguir e a alcançar, esforçando-se para alcançar as capacidades dos mais velhos, o que muitas vezes acontece por imitação ou com a ajuda dos parceiros mais capazes, atuando, assim, na sua zona de desenvolvimento proximal, o que vai ao encontro da teoria de Vygotsky (Vygotsky (1930/1991). Também para as crianças mais velhas, esta interação traz vantagens a nível cognitivo, na medida em que, por vezes, é necessário adaptar o discurso ou encontrar uma melhor forma de explicar a tarefa ou a informação às crianças mais pequenas, exigindo, das mais crescidas, um raciocínio mais elaborado (Vala, 2008).

4.2 – Perspetivas das educadoras sobre grupos com heterogeneidade etária

Neste ponto serão analisadas e interpretadas as conceções das educadoras cooperantes de creche e de jardim de infância, recolhidas através de uma entrevista, face aos grupos de idades mistas. Com a análise das entrevistas pretendo compreender quais as perspetivas das educadoras acerca das vantagens e desafios que os grupos com heterogeneidade etária acarretam para a profissional, bem como a sua perspetiva sobre as vantagens que a presença neste tipo de grupo traz às crianças. A análise das entrevistas permitir-me-á, também, conhecer as estratégias utilizadas, pelas educadoras, para a criação de situações de aprendizagem específicas, para cada faixa etária, num contexto de idades diferente.

4.2.1 – Análise das entrevistas às educadoras

Relativamente à primeira questão “Qual a sua opinião sobre os grupos de idades mistas?”, ambas as educadoras reconhecem que a pertença a um grupo de idades mistas é uma mais-valia para qualquer criança. A educadora de creche remete este reconhecimento para o facto das crianças mais novas aprenderem com as mais velhas e de as mais velhas desenvolverem um sentimento de responsabilidade pelo apoio dado às mais novas.

Na minha opinião ter grupos com idades mistas é uma mais-valia para todas as crianças pois os mais novos aprendem com os mais velhos querendo imitá-los e os mais velhos sentem-se responsáveis por ajudar as crianças mais novas em diferentes momentos da rotina diária (educadora de creche)

Estas vantagens são parte integrante dos resultados dos estudos de Lilian Katz, na medida em que a autora considera vantajoso, para ambas as crianças (mais velhas e mais novas), a interação entre crianças de idades diferentes, uma vez que as crianças mais novas contam com o apoio das mais velhas e, conseqüentemente, as crianças mais velhas sentem-se úteis ao grupo. (Katz 1995:1998)

A educadora de jardim de infância enuncia uma razão que acaba por ir de encontro à aprendizagem dos mais novos com os mais velhos, defendida pela educadora de creche. Esta prende-se com o facto de, devido à diferença de idades, também os pontos de vista das crianças são diferentes em relação a um mesmo assunto, havendo uma maior troca e partilha de pontos de vista e conhecimentos, podendo os mais velhos transmitir conhecimentos aos mais novos.

Vala (2008), defende, também, esta ideia referindo que o conflito de ideias perspectivas e métodos da resolução de problemas estimula o desenvolvimento, a partir da partilha das diferenças entre as crianças nele envolvidas.

A minha perspectiva vai de encontro àquilo que ambas as educadoras defendem.

Tendo em conta as interações entre crianças de idades diferentes que pude observar, nas duas valências, considero, também, estas vantagens, uma vez que, durante a minha intervenção, foram vários os episódios observados de ajuda dos mais velhos aos mais novos e de imitação dos comportamentos dos mais velhos, pelos mais novos, estando na base destes episódios o facto de haver a diferença de pontos de vista, referida pela educadora de jardim de infância, bem como de conhecimentos e de capacidades.

Na segunda questão “quais as conseqüências que um grupo heterogéneo pode trazer às crianças, a nível das aprendizagens”, a educadora de creche refere que não considera que hajam conseqüências, referindo-se a conseqüências negativas, frisando, mais uma vez,

que as crianças aprendem na relação com o outro e com as explorações que desenvolvem. A educadora de jardim de infância encontra apenas uma consequência negativa destes grupos que se prende, não com os comportamentos das crianças ou com a relação estabelecida entre elas, mas sim com a prática do educador.

“(…) deste modo o educador de infância tem que ter em conta a individualidade de cada criança, sabendo respeitar o nível de desenvolvimento de cada uma. Este é um aspeto fulcral para uma educação favorável”. (educadora de jardim de infância)

Segundo a educadora, para garantir uma educação de qualidade a todas as crianças de um grupo heterogéneo, é necessário que o educador tenha a capacidade de adaptar as propostas de atividades ao nível de desenvolvimento de cada criança, tendo em conta a sua idade e individualidade. Se esta não for uma competência do educador, fazer parte de um grupo de idades mistas, pode trazer consequências negativas à criança, uma vez que corre o risco de não encontrar atividades adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

Esta preocupação com a adaptação de atividades a todas as faixas etárias e a todas as crianças é algo revelado, também, pelas Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar, não só no sentido de garantir o envolvimento das crianças nas atividades propostas, mas também de forma a respeitar o seu nível de desenvolvimento, ainda que a encoraje a alcançar o próximo nível.

(…) planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras. De modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima. (Ministério da Educação, 1997, p.26)

A meu ver, as consequências positivas são as já referidas na questão acima, a nível de consequências negativas, a única que encontro, não a considerando uma consequência negativa mas sim um constrangimento, relaciona-se com é o facto de, por vezes, como observei durante a minha intervenção em jardim de infância, as crianças mais velhas assumirem “demasiado” o papel da “criança mais velha que ajuda”, sendo o seu nível de envolvimento nas atividades menos elevado. Algo que também pode ocorrer é o excesso de autoridade das crianças mais velhas para com as crianças mais novas, contudo, além de acreditar, tendo em conta a minha observação, que estes comportamentos acontecem num numero muito menor que os comportamentos que trazem benefícios às crianças, estes são comportamentos, que podem ser solucionados pelo educador, através de planificações,

verdadeiramente adequadas aos interesses destas crianças, para isso será necessária uma observação constante das mesmas.

Em relação à terceira pergunta, “Que vantagens e desafios o trabalho com este tipo de grupos traz ao seu trabalho, enquanto educadora?”, no que toca aos desafios, a educadora de creche refere, como principais, o planeamento de acordo com os interesses das crianças e o planeamento diferenciado, isto é, embora se trate de um planeamento para o grupo, é necessário que seja também um planeamento para cada criança em particular, adaptando essa planificação à sua faixa etária.

“Outro grande desafio é conseguir planificar as atividades de acordo com o grupo no seu todo e pensando em cada criança em particular, é preciso saber adaptar uma mesma atividade às diferentes faixas etárias que se tem no grupo.” (educadora de creche)

Do ponto de vista da educadora de jardim de infância, apesar de considerar, também como desafio, este exercício da diferenciação pedagógica é visto pela mesma, também como uma vantagem para a sua prática, uma vez que a torna diferenciada, por isso, mais rica.

A vantagem de trabalhar com grupos heterogéneos, comum à perspetiva de ambas, é o facto de, apesar das dificuldades que um grupo destes traz ao planeamento da educadora, o processo de desenvolvimento e aprendizagem torna-se mais fácil, uma vez que as crianças mais novas aprendem com as mais velhas, sendo estas vistas como modelos pelos mais novos e desenvolvendo, por elas, sentimentos de entreajuda e de responsabilidade, contribuindo, no ponto de vista da educadora de jardim de infância, para a auto-estima das crianças mais crescidas, uma vez que se sentem úteis na vida do grupo.

Por outro lado considero que a interação entre crianças de idades diferentes é um aspeto facilitador de desenvolvimento e aprendizagem. Diariamente observo crianças mais velhas a auxiliarem crianças mais novas em vários momentos da rotina. Assim as crianças mais velhas sentem-se úteis e responsáveis na vida em grupo e as crianças mais novas sentem-se integradas e têm como referência as mais velhas. Este aspeto é facilitador de aprendizagens. (educadora de jardim de infância)

Em termos da prática, um grupo heterogéneo pode, na minha opinião, facilitar o trabalho do educador, nomeadamente em momentos da rotina como a higiene, as refeições e a arrumação da sala, uma vez que as crianças mais velhas ajudam as mais novas. Esta perspetiva vai de encontro ao proferido por Katz (1995), na medida em que a autora defende que a educadora de um grupo, etariamente, heterogéneo, retira vantagens desta organização, uma vez que toma as crianças mais velhas como recursos de apoio às

mais novas, sendo, conseqüentemente, um recurso de apoio ao trabalho da própria profissional, uma vez que nem sempre lhe é possível prestar uma atenção mais individualizada a todas as crianças.

Relativamente aos desafios que estes grupos trazem ao educador, estes são, na minha opinião, os referidos pelas educadoras, relativamente à necessidade de diferenciação pedagógica no planeamento. Também o encontro de estratégias para envolver todo o grupo numa mesma atividade é, por mim, considerado um desafio.

No que toca à quarta questão “Que estratégias utiliza, a nível do planeamento, para garantir uma experiência abrangente, sem esquecer a individualidade das crianças, relativamente à sua idade?”, a educadora de creche, revela uma estratégia muito coesa no seu planeamento, na medida em que, primeiramente planifica as atividades sempre tendo em conta o interesse das crianças e, de seguida, cria variantes, da mesma atividade, tendo em conta as diferentes idades existentes no grupo.

“Quando planifico tento sempre ter em conta os interesses das crianças (...). Planifico uma mesma atividade de duas ou mais formas pois tenho em conta as diferentes idades do grupo e sei do que cada um é capaz.” (educadora de creche)

A educadora de jardim de infância, planifica momentos em grande grupo e em pequeno grupo. É nestes tempos de pequeno grupo que desenvolve um trabalho mais diferenciado, com cada criança, tendo em conta o seu desenvolvimento.

Na minha perspetiva, as estratégias referidas pelas educadoras são propícias ao envolvimento de todo o grupo tendo em conta os contextos em que são aplicadas, passando, essencialmente, pelo apoio diferenciado e pela planificação de várias adaptações de uma mesma atividade às diferentes idades presentes na sala.

Na quinta questão “Que estratégias utiliza para garantir o envolvimento de crianças de idades diferentes, numa mesma atividade?”, as educadoras referem estratégias distintas.

A educadora de creche refere como principal estratégia, o diálogo e a partir deste colocar a criança a par de tudo o que vai acontecer em cada momento do dia, para que esta possa conhecer o encadeamento do dia e saber como agir. Em momentos específicos da rotina, a educadora recorre a canções específicas que despertem a atenção de todas as crianças. Em momentos de reunião, de forma a garantir a atenção de todos, a educadora defende um diálogo mais seguro. Durante as histórias a estratégia utilizada para ter o envolvimento de todos é o uso de diferentes vozes, sons e onomatopeias de forma a despertar a curiosidade do grupo. O recurso à novidade é algo que, segundo a educadora,

é, também, uma boa estratégia para garantir o interesse de todos (histórias novas, canções novas, materiais novos etc).

A educadora de jardim de infância adota, como estratégia para garantir o envolvimento de todas as crianças, a preocupação com o espaço e os materiais. Assim, durante uma atividade, a educadora tenta sempre garantir que os materiais se encontrem acessíveis a todas as crianças e que o espaço esteja organizado de uma forma adequada às idades das crianças.

A atenção aos interesses das crianças e o planeamento de atividades de acordo com os mesmos é, também, uma estratégia defendida pela educadora.

Em primeiro lugar para que exista envolvimento é necessário perceber se a criança está ou não interessada em realizar determinada atividade. Durante a atividade tenho em conta que os materiais têm que estar acessíveis, para que a criança possa manusear e explorar. A organização do espaço também tem que ser refletida de acordo com as idades das crianças e a atividade em questão. Estes são aspetos fundamentais para garantir o envolvimento das crianças de idades diferentes numa mesma atividade. (educadora de jardim de infância)

Na minha perspetiva, além da atenção constante ao interesse das crianças e de planificações coerentes com esses interesses, a disponibilidade de novos materiais e a proposta de novas atividades, bem como a remodelação da organização do espaço são, na minha opinião, algo que desperta sempre o interesse do grupo em geral.

A meu ver, é extremamente importante uma observação e registos constantes do quotidiano das crianças, a fim de, através da sua análise, compreender quais os interesses, as capacidades e as dificuldades das crianças. Ministério da Educação (1997) refere, também, a importância da observação para a uma planificação diferenciada.

Trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997, p.25)

Por fim, a última questão “Como organiza a rotina, de forma a conseguir criar situações de aprendizagem específicas para cada faixa etária, num contexto de idades diferentes?”, ambas as educadoras referem rotinas fixas, com tempos grande grupo, tempos de resposta às necessidades básicas e tempos de atividades, ainda que, durante os

tempos de atividades, estas sejam flexíveis, variando entre atividades orientadas pela educadora ou atividades de iniciativa das crianças, e entre pequeno e grande grupo.

Os momentos de prestação de cuidados básicos (alimentação, higiene e sono) são em horários fixos. Os momentos de atividades diárias são flexíveis, variando entre atividades dirigidas pelos adultos da sala e atividades livres ou espontâneas onde os adultos permitem que a criança explore livremente o espaço sala ou recreio intervindo nas suas brincadeiras sempre que consideramos pertinente. (educadora de creche)

Na minha perspetiva é importante a estabilização de uma rotina fixa, na medida em que esta fornece à criança um clima de segurança, ainda que o tempo de atividades seja flexível, dando às crianças tempo para conhecer, explorar e desfrutar das atividades. É, a meu ver, nestes momentos de atividades, estando as crianças organizadas em pequeno grupo, que o apoio deve ser mais individualizado.

Folque (2012) refere que “As rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária” (p.59)

No caso específico da sala de jardim de infância, o tempo de repouso das crianças mais pequenas é ocupado, com as crianças mais crescidas, com atividades de iniciação à escrita e à matemática. Na minha ótica, talvez, durante a manhã, além de apoiar todo o grupo, fosse importante apoiar, de uma forma individualizada, as crianças mais novas, uma vez que, no período da tarde, durante o tempo de repouso, são as mais velhas que desfrutam de um tempo planeado a pensar, unicamente, na sua faixa etária.

5 – Intervenção educativa

Ao longo da minha intervenção na sala de creche 3 e na sala de jardim de infância 3 do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, planifiquei atividades onde procurei fazer diferenciação pedagógica de modo a promover aprendizagens significativas para todos e, ainda, potenciar as interações entre diversas idades. Apresento, agora, uma análise dessas mesmas planificações, onde identificarei situações nas quais crio momentos de aprendizagem específicas para cada faixa etária e para crianças específicas, isto é, situações nas quais tive a capacidade de adaptar a mesma atividade a todas as crianças (diferenciação pedagógica). Farei, também, referência àquilo que melhor poderia ter sido planeado, no sentido de alcançar uma maior diferenciação pedagógica.

A fim de potencializar as interações entre crianças de diferentes idades, planejei visitas das crianças de creche à sala de jardim de infância, apresentarei, de seguida, uma análise dos dados recolhidos através das observações das interações estabelecidas entre as crianças, durante essas visitas.

5.1 – Potenciar a diferenciação pedagógica

5.1.1 – Creche

Através da análise das planificações procurei compreender de que forma potencieei experiências abrangentes de aprendizagem para grupos heterogéneos, de acordo com a individualidade de cada criança, isto é, se adaptei, e de que forma, a mesma atividade a todas as faixas etárias presentes na sala.

Assim, na presente análise, identifiquei situações nas quais houve diferenciação pedagógica, na planificação e, confrontando-as com as reflexões correspondentes, procurei perceber o que correu de forma diferente do planeado, o que poderia ter sido planificado de outra forma e onde houve necessidade de adaptação, no momento da concretização (ver apêndice nº6).

No início do meu período de intervenção, as minhas planificações centravam-se em todo o grupo, isto é, erradamente, fazia uma generalização das crianças, sem especificar adaptações da atividade ou do apoio dado por mim, para as diferentes idades.

No decorrer deste período fui conhecendo as crianças e percebendo que havia diferenças, principalmente, a nível do desenvolvimento motor e do desenvolvimento da linguagem. Por esta razão deparei-me com a necessidade de adaptar alguns aspetos das minhas planificações, no sentido de tornar as atividades significativas e realizáveis por todas as crianças do grupo.

Na segunda intervenção preparei uma atividade de expressão motora com balões, sem especificidades para níveis etários, ou crianças específicas.

Esta consistirá em tocar no balão com determinada parte do corpo, sem o deixar cair, andando livremente por todo o espaço. As partes do corpo com que as crianças devem tocar no balão serão indicadas por mim (mãos, pés, cabeça). (planificação – 18/10/2014)

No entanto, após a concretização da mesma, concluo que o momento em que pensei pedir movimentos específicos, ao invés de ser planeado para um grande grupo, poderia ter sido planeado em pequenos grupos, sendo um grupo abordado de cada vez, permanecendo os restantes em exploração livre dos balões, o que também era um

interesse das crianças. Desta forma os movimentos pedidos poderiam ser específicos para cada grupo, ou mesmo para cada criança, uma vez que nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento motor e, portanto, alguns dos movimentos pedidos em grande grupo eram inalcançáveis para as crianças mais novas e outros demasiado fáceis para as mais crescidas. A proposta da realização de certos movimentos, em pequenos grupos daria origem a que a equipa educativa pudesse dar um apoio mais personalizado. Além disso, a formação de pequenos grupos, constituídos por crianças de diferentes idades facilitaria, também, a administração desse apoio, uma vez que as crianças com mais capacidades poderiam apoiar as restantes.

Na sexta manhã de intervenção, apercebi-me de que algumas crianças específicas demonstravam maiores dificuldades na realização de jogos de encaixe, abandonando a atividade ao se depararem com essas mesmas dificuldades. Por essa razão, planeiei propor, para o acolhimento da sétima manhã de intervenção (2/12/2014), a exploração de jogos de encaixe, dando um apoio mais individualizado às referidas crianças

“As crianças permanecerão em atividades autónomas, sendo que proporei a exploração de jogos de encaixe, nas mesas, dando um apoio mais individualizado ao R.A., ao R. e ao R.F. (mencionados na 9ª reflexão).“ (planificação – 2/12/2014)

Na minha opinião, é importante pegar nas dificuldades de crianças específicas e transforma-las em planificações para o grupo. Desta forma, é possível trabalhar as competências menos desenvolvidas dessas crianças, sem as destacar do grupo por serem “menos capazes”.

Através da observação frequente das crianças, quer em atividades planeadas, quer em explorações livres, foi possível recolher registos sobre as capacidades das crianças. Este conhecimento crescente das competências das crianças, permitiu-me cada vez mais conseguir uma planificação profícua para todo o grupo, através da prática da diferenciação pedagógica necessária.

Assim, várias foram as atividades nas quais defini diferentes objetivos para diferentes níveis de desenvolvimento, nomeadamente, em colagens, uma vez que as crianças mais novas, não têm força suficiente para exercer pressão sobre a cola, ou em desenhos, uma vez que os níveis de desenvolvimento, quer da motricidade fina, quer cognitivo, são diferentes, isto é, além da representação das figuras não estar conceptualizada para todo o grupo, o domínio do lápis também não é o mesmo para todas as crianças. A nível da expressão motora foi, também, necessário ter em conta os diferentes níveis de desenvolvimento motor em várias atividades, exemplo disso foram

atividades que incluíam percursos com diversas estações, nas quais se executavam diferentes formas de deslocamentos, nomeadamente, saltos.

“No que toca aos arcos, as crianças devem saltar consoante as suas capacidades, sendo que relativamente às crianças que mais se aproximam dos três anos, tentarei que saltem a pés juntos.” (planificação – 2/12/2014)

A diferenciação pedagógica praticada na planificação das atividades não foi apenas pensada a nível de objetivos, mas também a nível do apoio necessário a cada criança, uma vez que além das diferenças de desenvolvimento motor, cognitivo e oral, há, também, diferenças a nível da autonomia.

Assim, este apoio foi diferenciado, por exemplo, a nível do manuseamento dos materiais, a nível do encorajamento à participação em atividades nas quais algumas crianças mostravam receio (ex: andar sobre banco sueco) ou a nível da participação oral nas reuniões de grande grupo. Neste último caso, o facto das três crianças mais novas do grupo não terem, totalmente, adquirida a linguagem oral, levou-me a ter um cuidado especial nas reuniões de grande grupo, de forma a que essas mesmas crianças pudessem participar ativamente na conversa, reservando-lhe, por vezes, especial atenção.

“Às crianças mais crescidas farei questões abertas sobre os seus adereços, quanto às mais novas, terão o meu apoio na resposta às mesmas, uma vez que alguns meninos ainda não desenvolveram a faculdade da linguagem.” (planificação – 10/2/2015)

Este apoio diferenciado, não foi planificado, apenas, para ser administrado por mim, mas também pelas crianças mais velhas do grupo, nomeadamente em atividades de expressão motora ou em jogos coletivos.

No dia 9/2/2015, planifiquei um jogo no qual as crianças deveriam recolher um objeto do chão da sala, entregando-o, posteriormente ao menino a quem o mesmo pertencesse, objetos esses seriam deixados no chão, pelas crianças após terem sido apresentados na reunião de grande grupo. Esta atividade poderia trazer mais dificuldade às crianças mais novas, pois ainda é, para elas, um obstáculo relacionar o nome dos colegas com os próprios, uma vez que pertencem ao grupo há menos tempo, bem como associar um objeto a um colega. Por essa razão, planifiquei, para este jogo, a ajuda dos pares mais velhos.

“Relativamente às crianças mais novas ou que mostrem uma maior dificuldade, pedirei ao restante grupo, ou ao próprio dono do objeto, que ajude, dizendo este a quem pertence o objeto.” (planificação – 9/2/2015)

Este apoio pôde, perfeitamente, ser dado pelo grupo, ao invés de ser dado por mim, uma vez que já tinha observado várias crianças associarem brinquedos trazidos de casa aos colegas. Além disso, é visível no grupo o interesse das crianças mais velhas, por ajudar os mais novos.

Neste tipo de atividades, foi notório a satisfação das crianças mais crescidas por darem o seu contributo para o funcionamento da atividade e a aceitação desse apoio por parte das mais novas.

Importa salientar que este apoio pedido ao grupo ou dado por mim, só acontecia depois de ser dada oportunidade à criança de se expressar, não tendo a intenção de inibir o desenvolvimento da linguagem da criança.

Apesar de tentar adaptar as atividades e o apoio dado nas mesmas, às diferentes faixas etárias, ou a crianças específicas, houve atividades em que, por não achar necessário, não o fiz e aquando sua concretização, a diferenciação acabou por se revelar necessária, nomeadamente em atividades de expressão motora e de expressão plástica.

Exemplos disso foram atividades de expressão motora em grande grupo que incluíam a execução de movimentos que se revelaram difíceis para as crianças menos desenvolvidas a nível motor. Nestes casos a planificação de objetivos específicos para cada faixa etária e a planificação das atividades em pequenos grupos teria sido mais profícua, na medida em que esses grupos incluíam crianças de diferentes idades, podendo as mais velhas apoiar as mais novas. No caso da expressão plástica, atividades nas quais era necessário respeitar limites ou contornos, competência que as crianças mais novas do grupo ainda não têm desenvolvida, revelaram a necessidade de diferenciação no momento da concretização, uma vez que não estava incluída na planificação. Exemplo disso foi a planificação de uma atividade de colagem (prenda do dia do pai), na qual as crianças teriam que preencher um triângulo, desenhado numa folha A4, com pedaços de papel.

“A equipa educativa incentivará as crianças a respeitarem o limite do triângulo, preenchendo o seu interior com pedaço de papel.” (planificação – 10/3/2015)

Nesta atividade, deveria, sem dúvida, ter planificado a exploração dos materiais pelas crianças mais novas do grupo, isto é, permitir que colassem os pedaços de papel livremente, uma vez que, em conversa com a educadora cooperante, percebi que para as crianças que ingressaram, este ano, na instituição, era a segunda colagem que estavam a realizar. Assim, seria demasiado esperar que as crianças respeitassem o limite do triângulo, tendo em conta o seu desenvolvimento motor, aliado à falta de experiência e de

conhecimento dos materiais. Esta adaptação acabou por ser criada e posta em prática, no momento da concretização da atividade.

O T.B. (1:7), o T. (1:8), a A.1:9) e o R.F. (2:0) tiveram alguma dificuldade na colagem, tirando vários papéis ao mesmo tempo, ao invés de um só, e jogando os mesmos para cima da folha sem precisão. Por esta razão, criei uma adaptação da atividade e, para estes meninos, em vez de colocarmos cola de batom na folha e eles colarem os papeis, uma a um, colocámos cola líquida na folha (mais aderente) e permitimos que os mesmos jogassem os pedaços de papel para cima da folha, ficando a maioria, automaticamente, colada. (Notas de campo 11/3/2015 – 4ª reflexão semanal)

Em suma, a diferenciação pedagógica, nas minhas planificações foi aplicada, principalmente a nível dos objetivos das atividades e do apoio administrado durante as mesmas, sendo gradual, isto é, uma vez que no início da minha prática tinha, ainda, pouco contacto com as crianças, foi difícil elaborar uma planificação que fosse de encontro à diferenciação pedagógica necessária, visto que não tinha conhecimento das suas capacidades. À medida que fui observando as crianças fui conhecendo as suas competências e fragilidades, podendo, posteriormente, transpor esse conhecimento para o meu planeamento. Esta observação é fundamental para conseguir que a planificação de uma só atividade chegue a todas as crianças do grupo, independentemente da idade ou do nível de desenvolvimento.

Apesar de, no final da minha prática, ter já interiorizado o conceito de diferenciação pedagógica e a forma com este se aplica, o meu planeamento nem sempre respondeu a essa necessidade, nomeadamente, quando a planificação incluía atividades que requeriam competências das crianças, não observadas por mim anteriormente, não sabendo eu que ponto as crianças mais novas seriam capazes de as executar.

A evolução da minha capacidade de adaptar as atividades, permitiu-me que na fase final da minha prática, conseguisse colmatar as lacunas da planificação, no momento da execução, isto é, adaptar a atividade no momento em que observo a dificuldade da criança.

5.1.2 – Jardim de infância

Nas primeiras planificações, relativas à valência de jardim de infância, centrei-me no grupo, não especificando adaptações das atividades às diferentes faixas etárias

presentes na sala, no entanto, ao contrário do que aconteceu em creche, cedo me apercebi de que haviam grandes diferenças, relativamente, ao desenvolvimento das crianças na sala de jardim de infância. Esta percepção foi mais fácil nesta valência, devido à grande diferença de idades entre os membros deste grupo. Por essa razão, a partir da terceira semana de intervenção, passei a incluir nas minhas planificações, algumas adaptações, quer relativamente aos objetivos, quer relativamente ao apoio dado pela equipa educativa, tendo em conta as diferentes idades presentes na sala (ver apêndice nº7).

Relativamente à diferenciação pedagógica a nível dos objetivos das atividades, isto é, do que se pretende que as crianças executem, esta foi aplicada na planificação de atividades como o registo das novidades (desenho e desenho e escrita para as mais velhas), em atividades de expressão motora, (atividades de perícias e manipulações com bolas ou cordas e atividades de deslocamentos e equilíbrios) e em jogos de mesa (de raciocínio lógico ou relacionados com a matemática e a linguagem).

Assim, para a terceira manhã de intervenção (6/11/2014), planifiquei a realização de jogos matemáticos. Nesta planificação incluí algumas diferenças, em relação às diferentes faixas etárias, devido aos diferentes graus de dificuldade, nomeadamente, indicando determinados jogos para as crianças de quatro e cinco anos e outros para as crianças de três anos. No entanto, devia ter referido que, apesar desta indicação, a mesma não impedia que todas as crianças explorassem os jogos com maior grau de dificuldade, ainda que não com a finalidade para a qual foram criados, pois é importante que as crianças possam colocar o desafio ao seu nível. Importa, contudo, que o adulto esteja presente para garantir que as crianças não tenham medo de se desafiar para níveis mais complexos.

Nem todas as crianças realizarão todas as atividades, serão estas a decidir, consoante o seu interesse, contudo, indicarei as de contagem e conjuntos para as crianças mais novas e as de padrão, sequência e organização de dados para as mais velhas, uma vez que o grupo é heterogéneo. (planificação – 6/11/2014)

Nesta atividade, poderia, ainda, ter planificado era o aumento do grau de dificuldade de um jogo de contagem, no qual as crianças deviam colocar, nos copos, a quantidade de massas indicada nos mesmos. Relativamente a este jogo, as crianças mais crescidas realizaram-no sem qualquer dificuldade, mostrando-se muito interessadas. Aproveitando esse interesse, dificultei o jogo, pedindo-lhes que ordenassem os copos por ordem crescente, no entanto este aumento de dificuldade não estava referido na

planificação. “Para as crianças que não apresentaram qualquer dificuldade como a C. (5:10), a A.B. (5:2) e a L. (4:2), aumentei o grau de exigência pedindo para ordenar os copos de 1 a 10, após o preenchimento do mesmo (...).” (7ª reflexão – 6/11/2014)

Nestas situações é importante interagir e observar a forma com as crianças realizam as propostas, de forma a providenciar uma adaptação baseada nessa observação e não tanto numa planificação prévia, diferenciando a minha intervenção.

Relativamente à diferenciação do apoio necessário à execução das atividades, esta foi planificada, em atividades de expressão motora, tendo em conta as diferenças a nível do desenvolvimento motor, em experiências na área das ciências, nomeadamente, face ao manuseamento dos materiais, em atividades que impliquem exposição oral e em atividades de expressão plástica, nomeadamente, quando estas incluem diferentes tipos de materiais com os quais, principalmente as crianças mais novas, por estarem há menos tempo na valência de jardim de infância, não estão familiarizadas.

Assim, por exemplo, na sexta semana de intervenção, planifiquei uma pintura com bolas de sabão, na qual as crianças deviam soprar, por uma palhinha, para dentro de um copo com água, detergente e corante.

“Em relação às crianças mais pequenas, será necessário o apoio permanente de um membro da equipa educativa, no sentido de garantir que a criança não suga pela palhinha, ao invés de soprar.” (planificação – 4/5/2015)

A planificação deste apoio individualizado prendeu-se com o facto de as crianças mais novas mostrarem muito interesse em explorar os materiais e as suas texturas, temperaturas, cheiros, sabores, levando muitas vezes os materiais à boca. O apoio do adulto, nestes casos, é necessário no sentido de evitar que isso aconteça e de incutir, nas crianças, as regras de utilização dos materiais.

Este apoio foi planificado quer em relação a parte do grupo (crianças mais novas) quer em relação a crianças específicas, tendo em conta as suas dificuldades.

Em várias atividades, a planificação do apoio dado às crianças mais novas revelou não só a minha participação, mas também a participação das crianças mais velhas. Exemplos disso foram as planificações de saídas ao exterior, nas quais as crianças mais velhas ficavam responsáveis pelas mais novas, durante os percursos pedestres, atividades de expressão plástica com vários materiais e jogos coletivos.

Também a planificação de atividades de expressão motora contou com a organização do grupo a pares, de forma a que os meninos mais velhos apoiassem os mais

novos, quer concretização prática das atividades, quer na compreensão de regras e objetivos das mesmas.

Os pares, de equipas diferentes, que tiverem o número que eu disser, devem correr, de mãos dadas, até mim para apanharem o lenço. A cada vez que apanhem o lenço, a sua equipa soma 1 ponto. Ganha a equipa que mais vezes apanhar o lenço. Os pares serão compostos por crianças de idades diferentes para que os mais velhos possam ajudar os mais novos na compreensão das regras e na execução da atividade. (planificação – 6/5/2015)

Os interesses das crianças foram algo que também tive muito em conta nas minhas planificações, nomeadamente interesses revelados por crianças específicas, ou pequenos grupos. Por essa razão, em alguns dias, centrei a minha planificação, para determinadas áreas ou momentos, nessas crianças, ainda que dessas planificações resultassem atividades para o grupo, proporcionando novas experiências a todo o grupo.

Exemplo deste tipo de atividades foram, por exemplo, jogos de mesa relacionados com animais (interesse das crianças mais novas), registo das novidades do fim de semana de forma diferente do habitual (interesse do P (6:3)) ou desenhos com moldes (interesse das meninas mais velhas).

Na área do desenho, estará disponível um livro com sugestões de desenhos utilizando as mãos como moldes, uma vez que a M., a C., a B.S. e a A.B. têm mostrado interesse por desenhar com moldes. Este livro apresenta várias formas de posicionar a mão, sendo contornada depois. Cada posição representa um animal (planificação – 14/4/2015)

Apesar de apenas estas meninas revelarem, constantemente, este interesse, a atividade acabou por envolver várias outras crianças, uma vez que o livro despertou interesse a praticamente todo o grupo.

Durante o tempo de atividades nas áreas, as crianças revelaram especial interesse pelo livro de moldes com as mãos, chegando a estar sete meninos na área do desenho (M. (5:9), C. (6:3), M.M. (3:9), I. (4:9), Diogo (5:5), M.(4:10), A.B. (5:7), B.S. (5:4)). (notas de campo 14/4/2015 – 3ª reflexão semanal)

Embora tenha tentado incluir diferentes objetivos e apoios, na planificação das atividades, tal como em creche, nem sempre isso aconteceu. Por exemplo, na pintura planificada para o dia 7/4/2015, na segunda semana de intervenção, deveria ter sido planificada uma diferenciação a nível de objetivos.

“Esta pintura consistirá em molhar um pincel em tinta líquida (preparada previamente por mim num copo de plástico) e salpicar uma folha branca de papel A3. De seguida, cada criança deve soprar os salpicos de tinta, através de uma palhinha, espalhando a tinta pela folha.” (planificação – 7/4/2015)

Contudo, as crianças mais novas revelaram dificuldades em utilizar dois tipos de material e duas técnicas inerentes a eles.

“As crianças mais pequenas, ao se deparar com a dificuldade, acabaram por apenas salpicar a folha com o pincel e, no caso da M.G. (3:6) e da B.G.(3:6), “espalhar” os salpicos de tinta com pincel.” (notas de campo 7/4/2015 – 2ª reflexão semanal)

Assim, talvez devesse ter planificado a exploração livre do material, para as crianças mais novas, ou o apoio individualizado, como acabou por acontecer, no sentido de lhes disponibilizar os dois materiais separadamente, isto é, primeiro o pincel, para salpicarem, e depois a palhinha, para soprarem.

Em suma, tal como em creche, a diferenciação pedagógica por mim planeada, sobretudo em termos de objetivos pretendidos com as atividades e em termos do apoio a dar, quer pela equipa educativa, quer por crianças mais experientes.

Em ambas as valências, a planificação desta diferenciação nem sempre foi conseguida, uma vez que esta depende muito do conhecimento que se tem do grupo, das suas capacidades, competências e dificuldades, conhecimento esse que, para certas atividades, eu não tinha, por nunca as ter observado antes. Contudo, ainda que nem sempre fosse planificada, tentei, no momento da concretização, colmatar essas lacunas.

Importa ainda salientar, que o apoio personalizado, quer por mim, quer pelo restante grupo, quando planificado por conhecer as fragilidades de algumas crianças, apenas foi prestado após a tentativa de concretização autónoma da atividade. Uma vez que as crianças estão em constante desenvolvimento, é nossa função, enquanto educadoras, desafiar-las a alcançar o próximo nível e não inibi-las ao progresso, ajudando-as, imediatamente, por acharmos que não são capazes.

5.2 – Visitas das crianças da creche à sala de jardim de infância

Durante cinco semanas da PES II, em jardim de infância planifiquei a visita das crianças da sala de creche 3, à sala de jardim de infância 3.

No decorrer da minha PES verifiquei o interesse das crianças mais velhas têm pelas mais novas, nomeadamente, durante o tempo de recreio no qual ambas as valências

estão presentes, prestando-lhes apoio tanto a nível das atividades como das necessidades básicas (segurança, afeto, higiene).

Assim, na terceira semana da PES II em JI, propus estas visitas às crianças de jardim de infância, uma vez que se tratava de um objetivo delineado para o meu relatório final e, ao mesmo tempo, estaria a responder a um interesse das crianças.

Aceite a proposta, apurámos que quem queria participar na organização das visitas, ficando responsável por apoiar as crianças nos percursos entre as duas salas.

Em reunião com este grupo (10 crianças), verificamos quantas crianças existiam na sala de creche 3 (16 crianças), tendo em conta o tempo que tínhamos (5 semanas), chegámos à conclusão que participariam em cada visita três crianças de creche, sendo que numa delas participariam quatro.

Relativamente ao grupo de J.I, para que todos participassem, em cada visita ficariam responsáveis duas crianças. Estes pares foram formados pelas crianças, autonomamente.

Elaborámos, então, uma tabela, na qual registámos as datas das visitas, os nomes das crianças responsáveis nesses dias e algumas propostas de atividades das crianças, deixando, na última coluna, espaço para registar os nomes das crianças que nos visitariam em cada dia.

Dia	atividade	J.I	creche
24/4/2015	Brincar na casinha	• Maria • Margarida F.	• •
31/5/2015	construções com legos	• Leonor • Beatriz B.	• •
15/6/2015	Dança	• Carolina C. • Alexandra	• •
20/7/2015	Brincar com bolas	• Martin • Diogo	• •
28/5/2015		• Branca • Inês Cassola	• •

Fig.1. Planificação das visitas das crianças de creche a jardim de infância

Em reunião, acordámos, também, que em cada dia de visita, as crianças de J.I. responsáveis questionariam as de creche sobre quem gostaria de visitar a nossa sala.

A realização destas visitas foi acordada com as educadoras de ambas as salas. As visitas ficaram, então, combinadas para as sextas-feiras, à exceção de duas semanas nas quais já havia atividades agendadas. Assim, todas as sextas feiras, com as referidas exceções, duas crianças de jardim de infância seguiam, acompanhadas por mim, até à sala de creche, onde convidavam as crianças de creche a visitar a nossa sala, encaminhando-as,

de seguida, à sala de jardim de infância. No final da manhã, as mesmas crianças voltaram a acompanhar as crianças de creche até à sua sala e durante a permanência na sala de J.I., as crianças de creche poderiam participar em qualquer atividade que estivesse a decorrer na sala ou iniciarem, elas próprias, uma exploração.

Importa referir que na primeira visita, conversei com as crianças da sala de creche 3 para lhes propor, também, estas visitas.

Com estas visitas tinha como objetivo observar e compreender que tipo de interações se estabelecem entre crianças de valências diferentes e como é que essas interações beneficiam o desenvolvimento das crianças, quer de creche, quer de jardim de infância.

Tendo em conta os comportamentos de interação identificados, analisei as notas de campo e categorizei-as de acordo com as diversas categorias (ver apêndice nº8).

Quadro 3 – Síntese dos comportamentos observados durante as visitas das crianças de creche à sala de jardim de infância

Comportamentos	Total
Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas	5
Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas pela educadora ou de iniciativa das crianças	15
Imitação de comportamentos de crianças mais velhas, por crianças mais novas	5
Imitação de comportamentos de crianças mais novas, por crianças mais velhas	0
Escolha de pares com idades idênticas à sua para brincar ou se envolver em brincadeiras	-
Escolha de pares com idades diferentes da sua para brincar ou se envolver em brincadeiras	-
Encorajamento de crianças mais velhas a crianças mais novas	1
Aceitação, por parte das crianças mais novas, da opinião/apoio das crianças mais crescidas	19

De uma forma geral o apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas pela educadora ou de iniciativa das crianças foi o comportamento que mais surgiu. Consequentemente, a aceitação, por parte das crianças mais novas, da

opinião/apoio das crianças mais crescidas foi, um comportamento, também, bastante visível, uma vez que houve quase sempre aceitação desse apoio, por parte das mais novas. Assim, relativamente ao **apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas**, foram observados alguns momentos, relativos à higiene, ao conforto e à segurança.

A preocupação com a higiene e principalmente com a lavagem das mãos, após a realização de pinturas, foi algo muito notório, da parte das crianças mais velhas, face às mais novas. Esta preocupação surgiu devido ao facto de esta ser uma rotina que têm, já, enraizada. Além disso, as crianças de jardim de infância mostraram estar atentas às questões do cuidado a ter com o conforto das crianças mais novas, por exemplo, evitando que molhem a roupa na lavagem das mãos.

Também a preocupação com a segurança das crianças de creche foi notória por parte das mais velhas. Exemplo disso foi o episódio do dia 12/5/2015, no qual as crianças de ambas as valências realizaram uma pintura com pés e mãos, em papel de cenário, estando as crianças mais velhas responsáveis pelas mais novas, ainda que com a minha supervisão.

(...) quando o R. (2:11) que estava apenas a observar disse “mãos”, mostrando querer carimbar as mãos. A M.F. (4:9), disponibilizou-se logo para ir pintar as mãos ao menino, no entanto, a C.C.(6:4) interveio dizendo “Agora não podes ir! Se largas o Tomás ele pode escorregar e cair, não te esqueças que tem os pés com tinta e se cai suja-se todo.” A M.F. insistiu dizendo “Então dá tu a mão aos dois!”, ao que a C.C. respondeu “Não, eles têm tinta nos pés, se meteres tinta nas mãos dele (R.) já são todos com tinta e nós não conseguimos ajudar todos (...).(notas de campo de 12/5/2015 – 7ª reflexão)



Fig. 2. M.F. (4:9) a encaminhar o T.B. (1:10) na pintura com pés

Na situação acima descrita, há uma clara preocupação das crianças de jardim de infância com as crianças de creche. Contudo, enquanto a M.F (4:9) se preocupa, unicamente, com a resposta aos interesses das crianças mais novas, a C.C. (6:4) revela estar mais atenta aos perigos que estas podem correr, preocupando-se não só com os seus interesses, mas também com a sua segurança. A consciência revelada pela C.C. (&:4), pode dever-se ao facto de estar mais desperta para outros assuntos, por ser a criança mais velha da sala de jardim de infância, compreendendo, através da observação da postura da equipa educativa face às crianças mais novas do grupo, que estas necessitam de um maior cuidado por serem menos autónomas e terem algumas competências menos desenvolvidas, desenvolvendo, assim, um sentimento de responsabilidade pelos colegas.

A participação das crianças de creche nas atividades deveu-se principalmente ao interesse revelado pelas mesmas, nomeadamente, em atividades que surgem com pouca frequência na sala de creche. Assim, durante estas visitas foram observadas várias situações de **apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas pela educadora ou de iniciativa das crianças**, nomeadamente em atividades de expressão plástica, na exploração de instrumentos musicais, na área da escrita (jogos com letras), na área do computador (escrever palavras) e em explorações na área do faz de conta.

Em alguns casos, foi perceptível a consciência das crianças de J.I. de que se devem respeitar as diferenças entre o seu nível de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento das crianças de creche, não as julgando, contudo, incentivam-nas a e apoiam-nas na melhoria das suas produções.

Na situação descrita abaixo é visível a preocupação da C.C. (6:3) com a transmissão de conhecimentos à M.(2:9), de forma a aproximar o seu desenho à realidade.

(...) a M. (2:9) quis, também, fazer um desenho. A C.C. (6:3), voltou a mostrar-se disponível para ajudar.

-“Queres desenhar o quê?” (C.C.)

-“Um boneco.” (M.)

-“Então vá, a cabeça é como? (C.C.)

“É uma bola!” (M.)

(A C.C pegou na mão da M. e ajudou-a a desenhar a bola (cabeça) e o corpo)

-“Quero fazer cabelo grande.” (M.)

-“Cabelo grande? Um boneco não tem cabelo grande, só se for uma boneca.” (C.C.)

-“Uma boneca.” (M.)

-“Então falta o vestido” (C.C.)

-“Sim o vestido” (M.)

(A C.C. pegou na mão da M. e desenhou o vestido)

“Falta os dedos, são 5 risquinhos aqui (apontando para as mãos), eu conto e tu fazes.” (C.C.)

(A C.C. contou até cinco para cada mão e a M. fez os risquinhos (dedos)).
(notas de campo de 24/4/2015 – 4ª reflexão)



Fig.3. A C.C. (6:3) pega na mão da M (2:9) e ajuda-a a desenhar



Fig.4. A M.E. (4:11) e a B.S. (5:4) ajudam a E. (2:7) a fazer um puzzle de letras

Em relação à **imitação do comportamento das crianças mais velhas, pelas crianças mais novas**, este foi observado, maioritariamente, pelo interesse por experimentar as atividades que a sala de jardim de infância oferece.

Ainda assim, surgiram situações, nas quais as crianças de creche imitaram comportamentos específicos das crianças de jardim de infância.

“A M. (2:9) demonstrou muita curiosidade pela castanhola (...). Depois de várias tentativas para que esta produzisse som, observou a B.S. (5:4) a tocar o instrumento. Aproximou-se dela e, imitando o seu movimento, conseguiu, também, tocar castanhola” (notas de campo de 20/4/2015 – 5ª reflexão)

A situação acima descrita revela a constatação da teoria de Vygotsky, no que se refere à imitação, uma vez que este defende que “As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades.” (Vygotsky, 1930/1991, p.59), o que significa que as crianças aprendem através da imitação, uma vez que através dela realizam ações, cuja sua capacidade não permite que as realizem, autonomamente. Assim, mais uma vez, está presente o conceito de ZDP, na medida em que as capacidades reveladas, aquando a imitação, se encontram em maturação, na ZDP. (Vygotsky, 1930/1991)

O **incentivo das crianças mais crescidas para com as crianças mais novas**, foi observado numa situação em que uma criança de jardim de infância tentava integrar uma criança de creche no grupo. A B.S. (5:4) tentou perceber se o G. (3:0) conhecia as crianças de jardim de infância, perguntando-lhe o nome de cada uma e apresentando as que este mostrava não conhecer.

“A cada vez que o G.(3:0) acertava no nome das crianças, a B.S. (5:4) felicitava-o, fazendo-lhe uma festinha na cabeça e dizendo “Boa G. (inho)!”

Nesta situação o elogio da B.S (5:4) foi dado com o intuito de incentivar o G. (3:0) a continuar a dizer o nome dos colegas.

No que toca à **aceitação do apoio das crianças de jardim de infância**, as crianças de creche, na maioria dos casos, reagiram bem, aceitando-o, contudo, houve exceções.

O R.A. (2:11), o R. (2:11) e o T.B. (1:10), ainda só dizem algumas palavras mas notei neles uma expressão de admiração por eu estar ali e serem as colegas a ajuda-los, olhando para mim e para as colegas constantemente. Além disso, os gémeos continuavam um pouco assustados, abrindo os braços na minha direção, com intenção de me chamarem. (notas de campo de 12/5/2015 – 7ª reflexão)

Esta reação, na minha opinião, está relacionada com o facto, já mencionado, de estas crianças não estarem familiarizadas com o grupo, ainda que a instituição promova o contacto entre valências, nomeadamente, através do momento do recreio.

De uma forma geral, através da observação das interações entre crianças das duas valências verifiquei a notória consciência de algumas crianças mais velhas, relativamente à diferença de competências motoras e cognitivas entre elas e as crianças mais novas, apoiando as crianças de creche, não só na execução prática das atividades, mas também, mas também a nível dos conhecimentos teóricos inerentes às mesmas, por exemplo, a nível da conceção da figura humana (desenho) ou do conhecimento das letras (puzzle), bem como na resposta às suas necessidades básicas.

O que pude observar foi que, com a ajuda da criança mais capaz, na maioria dos casos, as crianças mais novas conseguiram realizar as atividades, o que vai de encontro à teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal que defende que, com o apoio de pares mais experientes, as crianças conseguem realizar ações que, autonomamente, não são capazes, atuando as mais velhas na zona de desenvolvimento proximal das mais novas (Vygotsky 1930/1991).

Considerações Finais

Ao longo da minha intervenção no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima fiz diversas aprendizagens.

Relativamente às conclusões que posso tirar da minha investigação, os dados recolhidos revelaram que, de entre os comportamentos indicados, o mais observado durante a minha prática, em ambas as valências, foi o apoio das crianças mais velhas, dado às crianças mais novas em atividades propostas ou de iniciativa própria, ou em atividades de resposta às necessidades das crianças mais novas, sendo que no contexto de creche, é mais visível a preocupação das crianças mais velhas com cuidado a ter com as mais novas, bem como com a resposta às suas necessidades, nomeadamente, dar a garrafa de água aos colegas, acalmar os mais novos quando choram com um gesto de carinho.

Em ambas as valências, este apoio prestado pelas crianças mais velhas revelou-se sempre aceite pelos mais novos.

Na minha opinião, este resultado deve-se ao facto as crianças deste grupo estarem, ainda, muito centradas em si e, principalmente quando se tratava de de atividades de expressão plástica, ou expressão motora, as crianças de todo o grupo mostravam-se muito centradas no “seu trabalho”, não revelando tanto interesse pela ajuda ao próximo. Uma vez que as tarefas de resposta às necessidades já não trazem novidade, as crianças mais velhas estão mais disponíveis para ajudar os colegas mais novos.

Já no grupo de jardim de infância, uma vez que a diferença etária é ampla, conseqüentemente, as competências motoras e cognitivas também o são, sendo a área da expressão plástica e da expressão motora as áreas nas quais mais se revela o apoio das crianças prestado pelas crianças mais velhas.

Relativamente às planificações e à diferenciação pedagógica nelas aplicadas, após a análise das mesmas, concluo esta diferenciação foi aplicada, maioritariamente, à planificação de atividades de expressão plástica e expressão motora, o que se deve ao conhecimento que tinha dos grupos que me dizia que era nestas áreas de conteúdo que havia maiores diferenças de competências adquiridas, contudo, muita coisa poderia ter sido melhor planificada, relativamente à diferenciação pedagógica, poderia ter criado mais adaptações de uma mesma atividade, todavia, era essa a minha grande dificuldade inicial, que apesar se não estar totalmente ultrapassada, está, após o estágio, amenizada, sentindo-me mais confiante face a esta constituição etária dos grupos.

Relativamente às entrevistas, ambas as educadoras defendem que pertencer a um grupo de idades mistas é benéfico para as crianças, trazendo apenas consequências positivas para o grupo.

Após a revisão de literatura e a observação, intervenção e investigação no contexto, a minha perspetiva, vai de facto, ao encontro da opinião das educadoras cooperantes. A meu ver, a pertença a um grupo, etariamente, heterogéneo, é vantajoso para qualquer criança, no sentido em que há uma maior diversidade de conhecimentos, experiências e pontos de vista que podem ser partilhados, contribuindo para a aprendizagem do outro. Foi visível, principalmente no contexto de jardim de infância, o clima de entreajuda e de aprendizagem cooperativa defendida por Vygotsky (1930/1991) e Katz (1995;1998), atuando o apoio dos mais velhos na zona de desenvolvimento proximal dos mais novos. Desta forma, ações para as quais as crianças mais novas não demonstram capacidade, passam a ser realizáveis, aquando a presença do parceiro mais experiente. Esta diferença de capacidades reside, exatamente, no conceito de ZDP, sendo esta a zona que define a distância entre o desenvolvimento real (atual) e o desenvolvimento mental (futuro próximo). As capacidades que estão na ZDP podem, então, ser observadas quer quando a criança tem o apoio do adulto ou de um par mais experiente, quer em episódios de imitação, uma vez que, através desta, a criança reproduz comportamentos observados, para os quais não teria competência, autonomamente. (Vygotsky 1930/1991).

Algo que também passei a defender como vantagem da constituição mista de um grupo, em termos de idades, é o crescimento pessoal que esta provoca nas crianças mais velhas. De facto não são só as mais novas que saem privilegiadas deste contexto de ajuda ao próximo e de aprendizagem cooperativa. Várias foram as vezes que observei o sentimento de orgulho das crianças mais velhas por poderem ajudar os mais novos, por serem úteis ao grupo e esse sentimento é muito positivo para a auto-estima da criança, além disso, foi também notório a criação e crescimento de valores de responsabilidade para com os mais novos, nomeadamente a nível do cuidado que é necessário ter com eles, perspetiva que é pela teoria de Lilian Katz, acerca das vantagens dos grupos de idades mistas.

Relativamente ao educador e tendo em conta também a opinião das educadoras cooperantes, estes grupos de idades mistas são, na minha opinião, desencadeadores de um trabalho muito gratificante. Por um lado o educador tem o trabalho facilitado, uma vez que pode contar com as crianças mais crescidos do grupo para o ajudar no processo

educativo dos mais novos, bem como nas respostas às suas necessidades, por outro lado, o planeamento torna-se muito desafiante, porque é importante que este seja centrado nas crianças mas respeitando as suas individualidades, não esquecendo que têm ritmos de aprendizagem e competências diferentes, inerentes à diferença de idades existentes no grupo.

Apesar de já ter realizado estágio em ambas as valências, nunca me tinha deparado com um grupo heterogéneo, aspeto que, no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, surge em todas as salas. Este aspeto da heterogeneidade etária foi algo que sempre me suscitou algum interesse e preocupação, no sentido de não saber como adaptar as atividades a idades tão distintas. É, portanto desafiante, para mim, trabalhar com estes grupos, principalmente, com o grupo de jardim de infância, uma vez que há uma amplitude etária maior.

Esta era, no início, a minha maior dificuldade, conseguir planear e adaptar as atividades às idades de todas as crianças. Para isso, tive o apoio das educadoras de ambas as salas, que me serviram de modelo.

Atualmente, e apesar de esta não ser uma dificuldade totalmente superada, atualmente, é para mim mais fácil compreender que todas as crianças podem realizar a mesma atividade, desde que com a devida adaptação à sua faixa etária e ao nível de desenvolvimento que dela advém, ainda que essa adaptação nem sempre seja fácil.

Ao longo da minha prática, percebi que é indispensável, à prática da diferenciação pedagógica, o conhecimento do grupo e das crianças em particular. Este conhecimento só é possível através de uma observação constante do mesmo. Se durante a minha prática consegui aplicar este conceito (diferenciação pedagógica), isso deveu-se à minha preocupação relativa a observar a criança e compreender os seus interesses, competências

Foi a partir desta observação constante e da avaliação das crianças, feita a partir da análise das notas de campo, que compreendi diferenças, entre crianças, a nível do conhecimento/desenvolvimento em diferentes domínios, despertando-me o receio de não conseguir “chegar” a todas as crianças. Com o avançar da minha prática, compreendi, então, aquilo a, efetivamente, que se chama diferenciação pedagógica “...que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” OCEPE (1997, p.25). Passei, então a aplicar este conceito no meu planeamento, compreendendo que, afinal, é possível integrar crianças de diferentes idades na mesma atividade, criando, apenas, algumas adaptações às capacidades de cada criança, sem facilitar demasiado, ao ponto de deixar de ser desafiante para a criança e, por isso,

não lhe acrescentar nada em termos de desenvolvimento, mas, também, sem dificultar ao ponto de a criança perceber que não será capaz de realizar o pretendido e, conseqüentemente, perder o interesse, abandonando a atividade.

Outro aspeto que levou a que o meu planeamento se revelasse mais significativo para as crianças e que, obviamente, não se prende só com os grupos heterogéneos, foi o facto de a partir da observação perceber aquilo que, de facto, lhes despertava interesse, planeando, posteriormente, no sentido de responder a esses interesses.

Todos os meus constrangimentos serão, espero eu, resolvidos com base na prática profissional e na investigação, reflexão e formação, uma vez que, segundo o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o profissional da educação deve estar em constante reflexão da sua prática, investigação e formação, numa perspetiva de formação ao longo da vida.

A nível de aprendizagens, é muito positivo, para mim e na minha opinião estagiar, simultaneamente, em salas que seguem modelos diferentes, nomeadamente, o High-scope, na sala de creche e o Movimento da Escola Moderna, na sala de jardim de infância. Apesar de já conhecer, teoricamente, ambos os modelos, tomar contacto com os mesmo na prática torna-se diferente e mais profícuo, na medida em que me permite ver como é que, realmente, tudo se processa e os resultados dessa implementação, ainda que nenhuma das educadoras siga exatamente tudo o que os modelos defendem.

A prática trouxe-me, também, a possibilidade de observar as educadoras cooperantes e com elas aprender mais sobre como o educador deve promover as condições essenciais de desenvolvimento a cada criança, respeitando os seus ritmos e diferenças. O trabalho em equipa com as referidas educadoras, bem como toda a comunidade educativa permitiu-me o contacto com diferentes pontos de vista e métodos, bem como a troca de experiências e conhecimentos, o que me enriqueceu, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

A nível da elaboração do presente relatório e do tema desenvolvido no mesmo, a pesquisa bibliográfica trouxe-me uma grande evolução a nível de saberes teóricos relativos ao tema dos grupos heterogéneos, nomeadamente, a partir do conhecimento do trabalho de vários autores, permitindo-me analisar e refletir sobre os mesmos.

O caderno de formação, foi sem dúvida, um instrumento crucial na observação compreensão das vantagens que os grupos de idades mistas trazem às crianças que deles fazem parte, contudo, nem sempre foi fácil registar todos os momentos de interação entre crianças de diferentes idades, uma vez que é importante estar atenta a todas as áreas da

sala, exigindo, este registo, uma observação detalhada, de forma a que o registo seja pormenorizado, possibilitando uma reflexão posterior.

A partir da análise do caderno de formação, nomeadamente, dos comportamentos de entreajuda observados ao longo da minha prática foram, de facto, evidenciadores dessas vantagens.

A nível da gestão da rotina e do ambiente de sala, também encontro vantagens em trabalhar com grupos heterogéneos, na medida em que, uma vez que as crianças mais velhas se assumem como alguém que pode, e na maioria dos casos quer, ajudar os colegas mais novos, as crianças mais velhas passam a dar, também apoio à educadora, o que não é só vantajoso para a profissional, mas também para as crianças, que mais uma vez, sentem-se integradas e necessárias à vida do grupo.

Em suma, na minha opinião, um grupo etariamente heterogéneo é muito vantajoso para as crianças em termos de partilha, entreajuda e cooperação, contudo para ser totalmente eficaz, é necessário que o educador tenha a capacidade de planificar para todas as crianças, de forma a que as propostas sejam alcançáveis e, simultaneamente, desafiadoras para todas elas. É neste sentido que pretendo melhorar a minha ação educativa, no decorrer da prática profissional,

A prática desenvolvida durante a PES e a elaboração deste relatório, trouxeram-me, sem dúvida grandes aprendizagens, novas experiências e novos conhecimentos que me permitem olhar para a educação de infância e, particularmente, para os grupos heterogéneos, de uma forma mais crítica e refletida, bem como para a própria prática, por mim desenvolvida, durante o estágio, o que é extremamente importante para qualquer profissional da educação, refletir e auto-criticar a sua prática.

Foi, de facto, um ano de grande crescimento pessoal e profissional.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: que sentido? Que formação? In B. P. Campos (org). *Formação Profissional de Professores do Ensino Superior*, 1, 21-31. Porto: Porto Editora
- Barros, L. M. D. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogéneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Bondioli, A. & Mantonavi, S. (1998). *Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 anos*. 9ªed. Porto Alegre: ArtMed.
- Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima (2012). *Projeto Educativo*. Évora: Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima.
- Costa, A., Vasconcelos, S. & Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de Palavras*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- 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*, VI (1), 23-47.
- Drago, R. & Rodrigues, P. S. (2006). Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. *Revista FACEW*, 2, 49-56.
- Duarte, D. (2014). *Projeto curricular da sala de creche 3*. Évora: Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Estrela, E. & Correia, J. D.P. (2001). *Guia Essencial da Língua Portuguesa para a Comunicação Social*. Notícias Editorial.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.

- Foddy, W. (2002). *Como Perguntar*. São Paulo: Celta.
- 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, 5ªsérie.
- Folque, M.,A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Folque, M., A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32 (3), 951-975
- Galego, M. (2014). *Projeto curricular da sala de jardim de infância 3*. Évora: Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima.
- Hohmann, M.& Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social. (2010). *Manual de processos-chave creche*. 2ªed. Instituto da Segurança Social.
- Jonhson, D.W.& Jonhson, R,T. (1999) *Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping*. Champaign: Clearinghouse on Elementary and Eraly Childhood Education.
- Katz, L. (1998). The benefits of the mix. *Child Care Information Exchange*, 11, 46-49.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de projeto: 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

- Maia, V. (2014). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar - A relevância da interação criança-criança em grupos heterogêneos no processo de aprendizagem* (Relatório de estágio). Évora: Universidade de Évora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McClellan, D. E. & Kinsey, S. J. (1999). *Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms*. Acedido em Dezembro de 2015 em: <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>
- 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.
- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de ciência por via experimental? Um estudo de caso*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Movimento da Escola Moderna. (2013). *Referências históricas*. Acedido em Março de 2015, em: <http://movimentoescolamoderna.pt/associacao/referencias-historicas/>
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed), 142-159. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2014). Sergio Niza: E depois da educação inclusiva. In Santos, J., *(Entre)Vistas: História da inclusão em Portugal com...Ana Maria Bénard da Costa e Sérgio Niza*, 248-260. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho (2009). A Avaliação da Qualidade Como Garantia do Impacto da Provisão na Educação de Infância. In Bertram, T., & Pascal, C.). *Manual DQP -*

Desenvolver a Qualidade em Parcerias, 9-15. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Pereira, M. M. (2013). *Um percurso vivido com um grupo heterogéneo de 3 e 4 anos*. (Relatório de estágio). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 1-25. Lisboa: APM

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rabello, E. & Passos, J., S. (s.d.). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*, 1-11.

Rei, E.(1995),*.Curso de Redação – II – O Texto*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação*. (Dissertação de mestrado). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Rondan, T. (2007). *Os agrupamentos multietários no município de Campinas: benefícios e controvérsias*. (Trabalho de conclusão de curso). Campinas: Universidade estadual de campinas.

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, 115-146.

Silva., A.F. (2013). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar: o processo de aprendizagem em grupos heterogéneos*. (Relatório de estágio não publicado do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Universidade de Évora, Évora).

Vala, A. R. (2013). *Contextos Promotores da Aquisição da Linguagem Escrita em*

Jardim-de-Infância, um estudo de caso. (Dissertação de mestrado). Lisboa:
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Vygotsky, L. (1930/1991). *A formação social da mente*. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes
Editora (obra original publicada em 1930; tradução portuguesa).

Vygotsky, L. (1934/1998). *Pensamento e Linguagem*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes
Editora (obra original publicada em 1934; tradução portuguesa).

Apêndices

Apêndice nº1 - Guião de entrevista

(entrevista realizada às educadoras cooperantes de creche e jardim de infância)

Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados

Duração: 5 minutos

Objetivos:

- Explicitar o objetivo da concretização da entrevista;
- Dar a conhecer a temática das questões a colocar.

De forma a dar início ao desenvolvimento da componente investigativa do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, que tem como tema “A Aprendizagem em Grupos de Idades Mistas na Educação Pré-escolar”, gostaria de colocar algumas questões, no sentido de conhecer um pouco da sua experiência, enquanto educadora de infância, perceber qual a sua perspetiva sobre a existência destes grupos, bem como a forma como organiza a sua prática.

Desde já agradeço a sua colaboração e garanto que as suas respostas serão utilizadas, apenas, para completar a minha investigação.

Bloco B – Consequências da presença num grupo heterogéneo, para a criança

Duração: 15 minutos

Objetivo:

- Compreender as conceções das educadoras acerca das vantagens e desafios que a presença neste tipo de grupo oferece às crianças, a nível da aprendizagem, segundo a visão das educadoras;

Questões:

- Qual a sua opinião sobre os grupos de idades mistas?
- Na sua opinião, quais as consequências que um grupo heterogéneo pode trazer às crianças, a nível das aprendizagens?

Bloco C – Consequências do trabalho com grupos heterogéneos para as educadoras

Duração: 5 minutos

Objetivo:

- Compreender as vantagens e os desafios que o trabalho com este tipo de grupos trás ao trabalho das educadoras.

Questões:

- Que vantagens e desafios o trabalho com este tipo de grupos traz ao seu trabalho, enquanto educadora?

Bloco D – Estratégias utilizadas pela educadora

Duração: 15 minutos

Objetivos:

- Compreender as estratégias utilizadas pelas educadoras no planeamento;
- Compreender as estratégias utilizadas pelas educadoras para garantirem o envolvimento de todas as crianças numa atividade;
- Compreender, através das respostas às questões anteriores, como posso melhorar a minha prática, no que diz respeito ao alcance da diferenciação pedagógica, num grupo heterogéneo.

Questões:

- Que estratégias utiliza, a nível do planeamento, para garantir uma experiência abrangente, sem esquecer a individualidade das crianças, relativamente à sua idade?
- Que estratégias utiliza para garantir o envolvimento de crianças de idades diferentes, numa mesma atividade?
- Como organiza a rotina, de forma a conseguir criar situações de aprendizagem específicas para cada faixa etária, num contexto de idades diferentes?

Bloco E- Agradecimentos

Duração: 5 minutos

Objetivos:

- Agradecer a disponibilidade e esclarecimentos dos entrevistados

Não tendo mais questões, agradeço pela sua disponibilidade e esclarecimentos, contribuirão, certamente, para o meu desenvolvimento do meu Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, bem como para a minha prática no futuro

Apêndice nº2 - Excertos do caderno de formação (creche)

Neste apêndice constam os excertos do caderno de formação, relativos ao momentos de interação entre crianças de diferentes idades, na valência de creche, categorizados por: apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas; apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas pela educadora ou de iniciativa das crianças; imitação de comportamento de crianças mais velhas, por crianças mais novas; imitação de comportamento de crianças mais novas, por crianças mais velhas; escolha de pares com idades idênticas à sua para brincar ou se envolver em experiências; escolha de pares com idades diferentes da sua para brincar ou se envolver em experiências; encorajamento de crianças mais velhas a crianças mais novas; aceitação, por parte das crianças mais novas, da opinião/apoio das crianças mais crescidas.

Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas

PES I

“Nesta rotina de administração da água, existem duas crianças na sala que ainda precisam de ajuda, o T. (1:3) e T.B. (1:2). É notório o sentido de inter-ajuda da M. (2:2) que se disponibiliza imediatamente para ajudar estes meninos a beberem água (...)” (2ª reflexão - 30 de Setembro de 2014)

“Uma vez que o T. (1:5) ainda bebe água pelo biberão e ainda necessita de ajuda para o fazer, a M. (2:4) quis dar a água ao T. (“A M. ajuda, dou ao T.!”).” (10ª reflexão - 25 de Novembro de 2014)

“(...) e insistindo para que seja sempre ela a ajuda-los, já que o mesmo aconteceu quando o T.B. (1:2) se descalçou.” (2ª reflexão - 30 de Setembro de 2014)

“Durante esta exploração livre, o T.B. (1:4) caiu e assustou-se, começando a chorar. Rapidamente a E. (2:2) aproximou-se de mim e disse, com uma expressão facial de preocupação “O tomas pequenino caiu!”. (11ª reflexão - 2 de Dezembro)

PES II

(...) por querer o mesmo animal que o T.B. (1:7), o G. (2:10) empurrou o menino. Ao ver esta reação, a E.(2:5) repreendeu o G., dizendo “Estás a bater no T.B.?!”. Pouco depois, o G. repetiu o comportamento e a E. voltou a

repreende-lo dizendo “Ai ai G., ele é pequenino!” (notas de campo - 1ª reflexão – Fevereiro)

Durante este tempo, o José (2:2) empurrou o T. (1:8) que começou a chorar. De seguida, observei o L. (3:0) a fazer festinhas ao T. (1:8), dizendo-lhe “O que foi T.? O J. empurrou-te não foi?” depois dirigiu-se ao J. (2:2) e disse-lhe “Estou zangado contigo, bateste ao T.!” (notas de campo – 4ª reflexão – Março)

É também visível o cuidado que as crianças mais velhas têm em relação às mais novas, por exemplo, quando evitam lançar a bola se está uma criança mais pequena a passar, quando controlam a força ao empurrar o baloiço ou repreendem as crianças que empurram com muita força, relembrando esses colegas que estão a baloiçar crianças mais pequenas, etc. (notas de campo – 3ª reflexão – Março).

Uma criança de jardim de infância veio até mim avisar-me de que um menino da creche tinha o sapato desatado. Após atar o sapato ao menino, observei que a criança que me tinha chamado permaneceu, com outro menino de jardim de infância, imóvel perto do menino de creche. Ao perguntar-lhes se não iam brincar, a resposta que obtive foi “Estamos a ver se o D. não cai no degrau com a bicicleta!” (notas de campo – 3ª reflexão - Março)

Na reunião de grupo (2) foram distribuídas as garrafas de água, como habitual. Quando chegou a vez do T. (1:8) se dirigir à educadora para alcançar a sua garrafa, a criança estava rodeada de colegas, tendo dificuldade em se mover. A I. (2:9), ao ver esta situação, automaticamente se levantou e ajudou o T. (1:8) a chegar à educadora, dando-lhe a mão e pedindo aos outros colegas para se afastarem. (notas de campo – 3ª reflexão - Março).

Nesta manhã, após terminar o almoço, o T. (1:8) permaneceu ao pé da mesa de pé, sem se dirigir à sala. Uma vez que a M. (2:7) também já tinha terminado a sua refeição e ia dirigir-se à sala, pedi-lhe que levasse o T. com ela. A meninadeu-lhe a mão e encaminhou-o até à sala, largando a mão do T. apenas à entrada da mesma. (notas de campo – 4ª reflexão – Março)

Enquanto esperavam pela sua vez de realizar a higiene, após o almoço, uma criança da sala de creche 2 entrou na nossa sala, permanecendo na mesma. Ao se deparar com isto, o R.F. (2:1) aproximou-se de mim e disse “Ah! A “Tesa”... (T. (1:8)) ” e, de seguida, abraçou-a e conduziu-a até à entrada da sua sala. (notas de campo – 5ª reflexão – Março)

À hora de almoço, chegados ao refeitório, a A.(1:9) abandonou o grupo, seguindo para a área das mesas do jardim de infância. Ao ver este comportamento, a C. (3:0), que já estava no seu lugar, saiu da mesa, dirigiu-se à A, deu-lhe a mão e conduziu-a até à sua mesa, dizendo à educadora “Dália, está aqui a A..” (notas de campo – 4ª reflexão - Março)

“Duas meninas de jardim de infância chamaram-me para assoar o nariz a uma criança da creche.” (notas de campo – 3ª reflexão – Março).

Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas pela educadora ou de iniciativa das crianças

PES I

“ (...) a M. (2:3), ao ver que o T.(1:4) estava a colocar a bolacha na boca sem a desembulhar, disse logo “Eu ajudo T.!”.(7ª reflexão – 4 de Novembro de 2014)

PES II

(...) o restante grupo, ao observar a dificuldade das crianças mais novas, prestou ajuda, dizendo a quem pertenciam os objetos, tendo a A. (1:9), o T.B (1:7) e o J. (2:2) entregue o objeto ao colega referenciado pelo restante grupo. Importa salientar que, apesar de estar planeado o pedido de ajuda ao grupo, esta ajuda acabou por ser dada por iniciativa própria das crianças. (1ª reflexão – semana de 9/2/2015 a 13/2/2015).

Durante a tarde, a A.(1:9) tirou, várias vezes, as imagens da parede. Algumas das crianças mais crescidas (M.E. (2:7), M. (2:7), R.C. (3:0)) mostraram grande preocupação em ajuda-la a voltar a afixar as imagens na parede e em “reprender” a A. (1:9) dizendo, por exemplo, “A. isso não é para tirar, é para ver” (M.). (notas de campo – 3ª reflexão - Março).

O L. (3:0) colou um pedaço de papel fora do triângulo e a E. (2:5) disse-lhe “É para colar no desenho”. Ao ouvir a colega, o L. disse “Ah pois é!” e descolou o pedaço de papel, voltando a cola-lo dentro do triângulo. (notas de campo – 4ª reflexão – Março)

Durante o tempo de exploração livre no exterior pude observar o apoio que as crianças de jardim de infância disponibilizam às crianças de creche, uma vez que o recreio é comum. Este apoio passa muito por ajudar a subir para o escorrega, empurrar o baloiço, ajudar a levantar quando as crianças mais pequenas caem (notas de campo – 3ª reflexão - Março)

Encontrei essa mesma criança a chorar porque queria andar numa mota e todas estavam ocupadas. As duas meninas que me chamaram disseram-me “Nós ajudamos a M.E.!” , pegaram na menina pela mão e percorreram todo o pátio à procura de uma mota. Passado algum tempo a M.E. (2:7) dirigiu-se a mim, mostrando-me uma mota e disse-me “A C.C. já me deu uma mota” (a C.C. é uma das crianças de jardim de infância que se propôs a ajudar a M.E.). (notas de campo – 3ª reflexão - Março)

(...) uma das crianças mais novas se ter referido a uma ovelha como “memé” e, rapidamente, um dos meninos mais velhos a ter corrigido dizendo “Não é memé, é ovelha!”. De seguida, a criança mais nova voltou a referir-se ao animal, produzindo, já, o nome correto do mesmo.(1ª reflexão – 27/9/2014)

Imitação de comportamento de crianças mais velhas, por crianças mais novas

PES I

(...) a C. (2:9) ter criado um percurso com todas as caixas, (...) e, de seguida, atravessou todas elas do início ao fim da sequência, (...). Automaticamente, e como as crianças, também aprendem por imitação, várias crianças imitaram a C., atravessando a sequência criada pela mesma. (11ª reflexão – 2/12/2014)

Apesar da falta de interesse da maioria das crianças, a M. (2:5) e o R.C. (2:10), (...), rapidamente se prontificaram para realizar a atividade. Ao verem o R.C. (2:10) e a M. (2:5) a construírem os seus próprios instrumentos, o restante grupo, que permaneceu no tapete a explorar os instrumentos da caixa com a auxiliar, foi se aproximando das mesas da área da arte, mostrando querer, também, participar. (13ª reflexão – 16/12/2014)

PES II

“Durante a reunião de grande grupo pedi à I. (2:9) que contasse as crianças já presentes na sala, (...). Enquanto contávamos as crianças apercebi-me que o J. (2:2) também estava a contar, contando corretamente até 10” (notas de campo – 4ª reflexão – Março)

Durante a exploração livre dos arcos, a C. (3:0), por iniciativa própria, criou uma sequência de 3 arcos e saltou de arco para arco. Ao ver esta iniciativa, outras crianças juntaram os seus arcos à sequência da C. e repetiram o exercício. (notas de campo – 3ª reflexão – Março)

Imitação de comportamento de crianças mais novas, por crianças mais velhas

PES II

“Durante o almoço, o J. (2:2) entornou a sopa e, automaticamente, espalhou a sopa pela mesa com as mãos. O R.A. (2:8) ao observar o colega, imitou o comportamento.” (notas de campo – 1ª reflexão – Fevereiro)

“Com o baú vazio, o R.F. (2:1) escondeu-se lá dentro. O R.A. (2:9) e o R. (2:9) repetiram, depois, o comportamento.” (notas de campo – 5ª reflexão – Março)

Durante o almoço a E. (2:5) pediu-me ajuda para comer a sopa, (...). Não acedi ao pedido da criança, incentivando-a a comer sozinha, incentivo ao qual a criança não respondeu, no entanto, a A. (1:9) que ainda não come sozinha e que estava sentada ao lado da Ema, tentou comer sozinha, (...). Ao ver a A.(1:9) tentar comer sozinha, a E. mostrou uma expressão de admiração e, imediatamente, começou a comer sozinha. (1ª reflexão semana de 9/2/2015 a 13/2/2015)

Escolha de pares com idades idênticas à sua para brincar ou se envolver em experiências

PES I

“Desta forma, as crianças dividiram-se pelas áreas, segundo as suas preferências(...) O grupo que esteve comigo nesta atividade (R.C. (2:8), I. (2:5), L. (2:8) e G. (2:6)) mostrou já uma grande capacidade de criar conjuntos.” (7ª reflexão – 4 de Novembro de 2014)

Estas indicações foram dadas maioritariamente a crianças mais velhas como a C. (2:9), o G. (2:7), a M.E. (2:4) a M. (2:4) e o L. (2:9), uma vez que as mais novas tinham mais interesse em explorar o túnel e as caixas sem qualquer indicação exterior.” (11ª reflexão – 2 de Dezembro de 2014)

Escolha de pares com idades diferentes da sua para brincar ou se envolver em experiências

PES I

“Durante este tempo reparei também no interesse de algumas crianças pelo espelho presente na sala, nomeadamente, a A. (1:8) e a M.E. (2:4) que permaneceram, algum tempo, em frente ao mesmo a fazer vários movimentos corporais e faciais.” (8ª reflexão – 11 de Novembro de 2014)

“No geral todas as crianças brincaram com o túnel e em particular o J. (1:11), e os irmãos R. e R.A.(2:5) mantiveram-se praticamente toda a manhã em torno deste túnel, (...)” (11ª reflexão – 2 de Dezembro de 2014)

Encorajamento de crianças mais velhas a crianças mais novas

PES II

Durante o almoço, no refeitório, a A. (1:11), (...), tentou comer sozinha, o que até então eu ainda não tinha observado. Ao ver esta tentativa conseguida, por parte da A (1:11), a E. (2:5) (...) ainda me chamou á atenção dizendo “Olha, a A. está a comer sozinha. Boa A.!”. (notas de campo – 1ª reflexão - Fevereiro);

Durante o almoço, o T.B. (1:10) rejeitou, durante grande parte do tempo, a refeição. Enquanto tentava incentivar o T.B a comer, observei o R.A. (2:9) a fazer festinhas ao T.B. (1:10) e a dizer “ Vá...vá...”, tentando com isto

acalmar o colega e incentiva-lo, também, a comer. (notas de campo – 5ª
reflexão - Março)

**Aceitação, por parte das crianças mais novas, da opinião/apoio das crianças mais
crescidas**

(Comportamento observado sempre que surgiu apoio das crianças mais velhas
para com as mais novas.)

Apêndice nº3 - Excertos do caderno de formação (jardim de infância)

Neste apêndice constam os excertos do caderno de formação, relativos ao momentos de interação entre crianças de diferentes idades, na valência de creche, categorizados por: apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas; apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas pela educadora ou de iniciativa das crianças; imitação de comportamento de crianças mais velhas, por crianças mais novas; imitação de comportamento de crianças mais novas, por crianças mais velhas; escolha de pares com idades idênticas à sua para brincar ou se envolver em experiências; escolha de pares com idades diferentes da sua para brincar ou se envolver em experiências; encorajamento de crianças mais velhas a crianças mais novas; aceitação, por parte das crianças mais novas, da opinião/apoio das crianças mais crescidas.

Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas

PES I

Durante a lavagem das mãos, (...). As gémeas B.G. e M.G. (3:2) foram ajudadas pela M.E. (4:7) que antes que as gémeas iniciassem a lavagem das mãos lhes arregaçou as mangas do bibe, lhes alcançou o sabão e lhes abriu a torneira. (10ª reflexão – 27/11/2014)

“Assim, é notória a preocupação e responsabilidade das crianças mais crescidas na procura das garrafas das mais pequenas, não sendo necessária, na maior parte das vezes, a intervenção do adulto.” (7ª reflexão – 6/11/2014)

“ (...) várias vezes meninos da sala de jardim de infância me chamaram a atenção para o facto de algum menino da creche estar a despir o robe ou estar a cair para cima de outro. “ (9ª reflexão – 20/11/2014)

“Durante esta rotina de higiene, as crianças mais crescidas (4/5 anos) apoiaram as mais pequenas (3 anos) (...)” (13ª reflexão – 18/12/2014)

PES II

“A C. (6:2) e a B.S. (5:3) mostram sentido de responsabilidade relativamente às crianças mais novas. Durante a manhã o S. (3:9), a B.A. (3:10) e o A. (3:9) descalçaram-

se. Automaticamente, a C. (6:2) e a B.S. (5:3) ajudaram os colegas a calçarem-se.” (notas de campo de 23/3/2015 – 1ª reflexão)

Exemplo disso foi o episódio sucedido no recreio no qual o S. (3:9) me pediu que o assoasse, pedindo-lhe, eu, que se dirigisse comigo à sala. A C. (6:2), que estava perto de mim, ouvindo o que eu disse, interferiu dizendo “Espera, fica a ver os meninos que eu vou à sala buscar um papel!”. (notas de campo de 23/3/2015 – 1ª reflexão)

Durante o desenho a A.B. (5:6) pegou na B.G. (3:6) ao colo e teve o seguinte diálogo comigo e com a B.G.:

- Ela é todo o dia miminho! (A.B.)
 - Porquê? (eu)
 - Queres ver? Bé, queres colinho? (A-B.)
 - Quero! (B.G.)
 - Ela é pequenina e eu sou grande mas ainda ando ao colo do meu pai. (A.B.)
- (notas de campo de 27/3/2015 – 1ª reflexão)

“Após a sesta, B. (3) voltou à sala urinada, a C. (6:2) voltou a pedir para ser ela a mudar a roupa à colega.” (notas de campo de 27/3/2015 – 1ª reflexão)

“Já durante o filme, a I.C. (3:11) volta da sesta e ao vê-la entrar o M.B. (4:9) diz-lhe “I.C. tens que ir à casa de banho!”.” (notas de campo de 8/4/2015 – 2ª reflexão)”

Durante o almoço, a M.G. (3:8) não queria comer, chorando e recusando a comida. A M. (5:10) acalmou-a, fazendo-lhe festinhas na cabeça e conversando com ela num tom calmo. De seguida, deu-lhe a sopa. A M.G. acabou por almoçar sem mais rejeições. (notas de campo de 18/5/2015 – 8ª reflexão)

“A B.G (3:8) que estava a almoçar sem problemas, ao ver a irmã (M.G) a ser ajudada, recusou-se a comer dizendo que também queria ajuda. O M.V. (5:8), ao ouvir a menina, decidiu ajuda-la, dando-lhe o segundo prato.” (notas de campo de 18/5/2015 – 8ª reflexão)”

“ (...) a M.G. (3:8) tinha feito xixi na cama. Automaticamente, o P. (6:3) perguntou se podia ser ele a mudar a roupa à M.G., o que acabou por acontecer, sem ajuda da equipa educativa.” (notas de campo de 22/5/2015 – 8ª reflexão)”

(...) pude observar o A. (6:5) e o T. (1: 11) a brincarem juntos. Os dois estavam sentados no chão, de pernas afastas, frente a frente e lançavam uma bola um ao outro, pelo chão. O A. (6:5) mostrou-se muito cuidadoso, lançando a bola devagar e falando com o T.A. num tom ternurento. (notas de campo de 22/5/2015 – 8ª reflexão)”

“Durante os percursos entre o autocarro e o laboratório, pude observar o cuidado das crianças mais velhas para com as mais novas, garantindo, nomeadamente, que são elas as posicionadas do lado da estrada.” (notas de campo de 27/5/2015 – 9ª reflexão)”

(...) dentro do grupo de crianças pelas quais estava responsável, organizei dois pares (criança mais velha com crianças mais nova), dando eu a mão a uma terceira mais nova. O P. e a M. revelaram grande preocupação sempre que a B.G ou o T. lhes largavam a mão, respetivamente. (notas de campo de 29/5/2015 – 9ª reflexão)

Após a sesta, o S. (3:9) voltou para a sala e eu apercebi-me que o menino tinha urinado durante a sesta. Neste momento disse à educadora que ia mudar a roupa ao S. (3:9). Ao ouvir isto, a C. (6:2) abandonou o desenho que estava a fazer e disse “Posso mudar o S. ?” a C. (6:2) acabou por mudar a roupa ao Simão, ainda que com a minha “supervisão” e tendo o S. (3:9) aceitado. (notas de campo de 23/3/2015 – 1ª reflexão)

Durante os percursos entre o colégio e a igreja notei a responsabilidade das crianças mais velhas, relativamente às mais novas, mostrando-se sempre preocupadas em trocar de posição no passeio, isto é, garantir que as crianças mais velhas caminham, no passeio, do lado da estrada, uma vez que os pares são constituídos por uma criança mais velha e uma mais nova. (notas de campo de 25/3/2015 – 1ª reflexão)

(...) a B.A. (3:10) recusou-se a vestir o casaco e, após, eu incentivar a menina a tal, explicando os motivos pelos quais devia vestir o casaco, a B.S. (5:3) dirigiu-se à menina, tentando vestir-lhe o casaco e dizendo, num tom alterado: “A Daniela está a dizer para vestires o casaco, é porque é para vestir. Não vês que está frio?!” (notas de campo de 25/3/2015 – 1ª reflexão)

Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas pela educadora ou de iniciativa das crianças

PES I

“ (...) o momento em que a A.B. (5:2) e o D. (5) tentaram ensinar e ajudar e o S. (3:5) e a M.M. (3:4) a jogar ao dominó de imagens.” (10ª reflexão – 27/11/2014)

As crianças de três anos mostraram algumas dificuldades, não tendo capacidade de ouvir a mensagem e transmitir ao próximo colega da roda, acabando por serem os colegas mais velhos (4/5 anos) a dizer a mensagem ao colega seguinte a uma das crianças de três anos. (12ª reflexão – 11/12/2014)

A solução que encontrei para este problema, (...), foi pedir a estas crianças que apoiassem os meninos mais pequenos no desenvolvimento desta pintura, aproveitando a heterogeneidade do grupo.

Esta solução funcionou bem, uma vez que algumas das crianças mais velhas, nomeadamente a C. (5:11), a A.B. (5:3) e a L. (4:3) mostraram responsabilidade pelas crianças mais novas e estas, por sua vez, tiveram muito em conta os conselhos das mais crescidas. (11/12/2014 – 12ª reflexão)

Durante a exploração de legos, (...) este deparou-se com a falta de peças (...) foi então que a B.G. (3:2) fez uma festinha no braço do menino e disse “Eu empresto M.V.!” e o M.V. (5:2), que já estava a mostrar querer abandonar a construção e a ficar muito zangado jogando as peças para o chão, sorriu e deu um beijinho à B.G.. Depois disto, a B.G. ainda ajudou o M.V. a apanhar as peças que o menino tinha jogado ao chão. (4/11/2014 – 11ª reflexão)

(...) várias vezes me depararei com as crianças desta sala de jardim de infância a ajudarem os meninos da creche, nomeadamente nos baloiços e escorregas, estes, por sua vez, reagem bem a esta ajuda e muitas vezes dirigem-se às crianças de jardim de infância para lhes pedir auxílio, por exemplo para lhes alcançarem os triciclos (2ª reflexão - 2/10/2014)

PES II

“A B.G. (3:6) (...) quis, também, utilizar moldes, no entanto, teve algumas dificuldades. Assim, a A.B. (5:6), por iniciativa própria, ajudou a B.G. (3:6).” (notas de campo de 27/3/2015 – 1ª reflexão)

“A A.B. (5:6), após ter terminado o seu ovo, ajudou a B.G (3:6) a cortar os tecidos para concretizar a atividade.” (notas de campo de 7/4/2015 – 2ª reflexão)

“Na área da pintura, durante a pintura com palhinhas, a C. (6:2) e a M. (5:8) realizaram a atividade, permanecendo na área, após o término da mesma, para ajudar as crianças mais novas.” (notas de campo de 7/4/2015 – 2ª reflexão)

“(...) a C. (6:2) abandona o seu par e o grupo para ir ajudar a B.G. (3:6) a ir buscar a bola debaixo da mesa, (...)” (notas de campo de 8/4/2015 – 2ª reflexão)

“A B.S. (5:3) repetiu, também, esta pintura, permanecendo na área após ter terminado para ajudar a M.M. (3:8) no posicionamento da palhinha.” (notas de campo de 9/4/2015 – 2ª reflexão)

“A B.S. (5:4) não quis jogar, no entanto, assumiu, autonomamente, a posição de encaminhar as crianças mais novas que saiam do jogo, dizendo “Senta-te aqui...Não é ai...Anda para aqui!”” (notas de campo de 22/4/2015 – 4ª reflexão)

(...) o P. (6:3), durante a maior parte deste tempo, a brincar com uma criança de creche (Simão) com triciclos. Após algum tempo, o P. sentou-se com o S. e mostrou-lhe um livro que tinha trazido sobre meios de transporte aquáticos. Disse-lhe, página por página, os nomes dos meios de transportes (barco, navio, mota de água, lancha, canoa, “barco de piratas”) e, de seguida, o S. repetia os nomes, dizendo várias vezes “Mar” ao que o P. (6:3) respondeu sempre “Sim andam no mar mas alguns também andam no rio ou nas barragens!” No final do livro, tratando-se uma página dedicada à procura de diferenças entre imagens iguais, o P. disse “Esta página é mais difícil, tens que encontrar as diferenças, vê lá se achas!”. Uma vez que o S. não encontrou diferenças, dizendo apenas o que estava na imagem “Barco, mar, menino”, o P. (6:3) disse “Tá bem, eu ajudo. Olha, aqui está uma diferença...” (apontando para o local exato em que as imagens diferiam). (notas de campo de 13/5/2015 – 7ª reflexão)

As crianças de 3 anos tiveram mais interesse por explorar a experiência, (...). O preenchimento da tabela destas crianças foi então feito com a minha ajuda, em alguns casos, e com a ajuda das crianças mais velhas (A.B. (5:8), C. (6:4), M. (5:10), L. (4:8), M.F.(4:9) noutros. Esta ajuda foi dada por iniciativa própria. (notas de campo de 15/5/2015 – 7ª reflexão)

Neste período, observei a B.S. (5:5) a ajudar a Benedita (3:8), a B. (3:9) e o A. (3:11) a atravessarem o banco sueco, dando-lhes a mão enquanto estes andavam sobre o banco e pegando-lhes ao colo para o ajudar a sair. (notas de campo de 20/5/2015 – 8ª reflexão)

O P. (6:3) mostrou, então, a estas crianças como se fazia a experiência, enchendo a garrafa e dizendo “Vêem? Assim a água sai, assim (tapou a garrafa) já no sai, é por causa do ar. Querem fazer?” uma vez que os meninos de creche não responderam, o P. continuou a experimentar. (notas de campo de 21/5/2015 – 8ª reflexão)

“(...) a M.M. (3:10), responsável pelo registo do tempo, estava com dificuldades em encontrar o dia, no calendário, no qual deveria marcar o tempo. Ao perceber esta dificuldade, a B.S. (5:5) perguntou “Posso ir ajudar a M.M.?””(notas de campo de 25/5/2015 – 9ª reflexão)

Após a B. (3:9), a B.G. (3:8) e a M.G. (3:8) terem terminado a pintura, observei as mesmas a pedirem ajuda à carolina (6:4) e à B.S. (5:5) para lhes despirem as batas de pintura, pedido ao qual as meninas responderam. (notas de campo de 26/5/2015 – 9ª reflexão)

Imitação de comportamento de crianças mais velhas, por crianças mais novas

PES I

“Durante este momento de atividades autônomas, contei, então, na área de grande grupo, a história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” à M.E. (4:8). A esta menina acabaram por se juntar a M.F. (4:4), a C. (5:11) e a M. (5:5).” (13ª reflexão – 18/12/2014)

PES II

“A B.G. (3:6) ao ver as colegas mais velhas, quis, também, utilizar moldes, no entanto, teve algumas dificuldades.” (notas de campo de 27/3/2015 – 1ª reflexão)

A M.M. (3:9) ao ver o “trabalho” do P. disse “também quero fazer!” e, autonomamente, foi buscar uma folha e sentou-se ao lado do P. (6:2), na área da escrita.

Traçou linhas horizontais idênticas às do Pedro e preencheu-as com grafismos idênticos aos do Pedro. (notas de campo de 13/4/2015 – 3ª reflexão)

Imitação de comportamento de crianças mais novas, por crianças mais velhas

(Não foi observado)

Escolha de pares com idades idênticas à sua para brincar ou se envolver em experiências

PES I

“(…) uma vez que a M. (5:4), a L. (4:2), a B.S. (4:11) e o M.B. (4:4) estiveram uma grande parte da manhã envolvidos na construção de um desfile de animais (sequencia de animais).” (10ª reflexão - 27/11/2014)

“(…) perguntei ao grupo quem é que queria continuar o tapete, ao que a A.B. (5:1), a C. (5:8) e a M.(5:2) aderiram imediatamente. (...) estas meninas estiveram toda a primeira parte da manhã envolvidas nesta atividade, (...)” (2ª reflexão - 2/10/2014)

“(…) durante esta manhã, o P. (5:8), o M.V.(5:1) e o D. (4:11) estiveram muito envolvidos em brincadeiras com água nesta área, estudando quais os objetos que flutuam e afundam (...)” (4ª reflexão – 16/10/2014)

“O P. (5:8) e o D. (4:11) estiveram, assim, até á hora do recreio, envolvidos na observação e desenho do mosquito.” (6ª reflexão – 6/10/2014)

“As crianças de três anos, nomeadamente o A. (3), o D. (3) e o S. (3:5), estiveram muito envolvidos no jogo “explica o que vês”.(10ª reflexão – 27/11/2014)

“Também o dominó de imagens despertou o interesse dos mais novos. A B.(3:5) e a B.A. (3:6), conseguiram, entre as duas, concluir toda a sequencia, (...).” (10ª reflexão – 27/11/2014)

“Na área da garagem, o P. (5:9), o M.B. (4:9), o B.P. (4:4) e M.V. (5:2) estiveram envolvidos na construção de uma pista de comboios com peças de madeira.” (11ª reflexão – 4/11/2014)

PES II

“Na área da casinha, inicialmente o D.(5:4), a C. (6:2), a A.B. (5:6), e a L.(4:6) simularam uma situação familiar, atribuindo papéis de membros familiares a cada criança e havendo dois “bebés” (bonecos).” (notas de campo de 24/3/2015 – 1ª reflexão)

Na área do faz de conta, a L. (4:6) e a I. (4:8) sobrepuseram os cortinados das janelas às estantes, e posicionaram-se sob os mesmos, afirmando estar em sua casa. Simultaneamente, na mesma área mas fora desta “tenda”, a C. (6:2) o D. (4:4) e o B.P. (4:8) simularam uma situação numa prisão. (notas de campo de 25/3/2015 – 1ª reflexão)

“O S.(3:9), o A. (3:9), a I.C. (3:11) e a B.A. (3:10) estiveram a maior parte da manhã na área da areia (...).” (notas de campo de 9/4/2015 – 2ª reflexão)

“No inicio da manhã, o P.(6:3), o M.B. (4:11), a C. (6:4), o D. (5:6) e a B.S.(5:5) estiveram muito envolvidos na atividade de semeio de ervas aromáticas.” (notas de campo de 25/5/2015 – 9ª reflexão)

“A B.A. (3:10), a I.C. (3:11) e o A. (3:9) voltaram a passar a manhã envolvidos na exploração de areia.” (notas de campo de 10/4/2015 – 2ª reflexão)

“No final da manhã, na área dos jogos de mesa, o S. (3:9), a M.C. (3:5) e a I.C. (3:11) exploraram um jogo de letras (...).” (notas de campo de 9/4/2015 – 2ª reflexão)

“A M.E. (4:11) e a L. (4:6) voltaram a passar a manhã na área do faz de conta (...).” (notas de campo de 10/4/2015 – 2ª reflexão)

“Na área das ciências, o B.P (4:7), o P. (6:1) e a M.F. (4:6) repetiram a simulação de uma pastelaria com recuso à areias, criando bolos de areia” (notas de campo de 26/3/2015 – 1ª reflexão)

“Nas mesas do centro da sala, esteve disponível massa de cores, no entanto, apenas as crianças mais novas mostraram interesse pela mesma (A. (3:9), M.M. (3:8) e B.G. (3:6))” (notas de campo de 26/3/2015 – 1ª reflexão)

Escolha de pares com idades diferentes da sua para brincar ou se envolver em experiências

PES I

“O grupo de crianças que demonstrou este interesse foi constituído pela I. (4:4) e B.A. (3:6) (construções de leggos debaixo da mesa), B.S. (4:11), L. (4:2), B.G.(3:2) e M.G (3:2) (debaixo da mesa do computador (...))” (4/11/2014 – 11ª reflexão)

“Também na área das construções, o M.V. (5:2), o T. (3), o B.P.(4:4) e o A. (3) estiveram envolvidos na exploração de uma pista de comboios (...)” (27/11/2014 – 10ª reflexão)

“Ao longo da manhã pude perceber o interesse de um pequeno grupo por legos, estando este, grande parte da manhã, envolvido em construções com legos (B.A. (3:6), I. (4:4), B.G. (3:2) e M.G. (3:2)).” ((4/11/2014 – 11ª reflexão)

PES II

“(…) a M.F. (4:7), a B.A. (3:10), a M.E. (4:10) e a L. (4:6) exploraram a área da casinha.” (notas de campo de 24/3/2015 – 1ª reflexão)

Na área do computador, o P. (6:1), o D. (5:4), o S.(3:9), o B.P.(4:8) e B.S.(5:3), posicionaram o banco do computador de frente para si, colocando copos de plástico à frente do mesmo, de uma forma organizada. De seguida, lançaram uma bola de ténis aos copos, pelo chão. (Bowling). (notas de campo de 27/3/2015 – 1ª reflexão)

“O B.P. (4:8), o T. (3:), o P. (6:1) e o M.B. (4:9) passaram toda a manhã na área do computador.” (notas de campo de 9/4/2015 – 2ª reflexão)

“O P. (6:1) e o M. (4:9) estiveram envolvidos na exploração de jogos de computador.” (notas de campo de 10/4/2015 – 2ª reflexão)

“(…) observei o P. (6:2), a M. (5:9) e o M. (4:10), envolvidos na exploração dos bichos da seda.” (notas de campo de 13/4/2015 – 3ª reflexão)

“Um pequeno grupo (C. (6:3), A.B. (5:9), B.S. (5:4), M.F. (4:8). e B.(3:8) mostrou interesse em continuar as danças neste espaço, cantando as canções.” (notas de campo de 13/4/2015 – 3ª reflexão)

Na área da casinha, observei duas brincadeiras em simultâneo. Enquanto a B.(3:8) e o S. (3:10) simularam um circo, debaixo dos cortinados, sendo eles os palhaços; a I. (4:9), a B.G. (3:7) e a M.G. (3:7), simularam um salão de beleza, (...). (notas de campo de 23/4/2015 – 4ª reflexão)

“Durante grande parte da manhã, o P. (6:2), a M.M. (3:9), o B.P (4:9) e o T. (3:9), revelaram grande interesse pelos martelos e ferramentas, afirmando reformar os móveis da sala e simulando o mesmo.” (notas de campo de 23/4/2015 – 4ª reflexão)

Durante o almoço, a B.G. (3:7) terminou antes de a auxiliar seguir para a sala com as crianças, ao contrário da M. (5:9) que demorou mais tempo. No entanto, quando a auxiliar chamou os meninos que já tinham terminado, a B.G. pediu para ficar no refeitório, dizendo “Eu espero pela Cachucha (M.), quero ir com ela!”. O mesmo aconteceu no dia anterior. (notas de campo de 23/4/2015 – 4ª reflexão)

“Durante a manhã, o P.(6:3), a M.(5:10) e o M.B. (4:11) estiveram bastante envolvidos na construção do terrário.” (notas de campo de 22/5/2015 – 8ª reflexão)

“Na área da biblioteca, o P.(6:3), a M. (5:10) e a L.(4:8) estiveram envolvidos na exploração de um livro sobre o universo (...).” (notas de campo de 22/5/2015 – 8ª reflexão)

“Após três grupos de 4 crianças terem realizado a experiência, o P. (6:3) e a M.M. (3:10) continuaram a explorá-la, autonomamente” (notas de campo de 21/5/2015 – 8ª reflexão)

“Na área do faz de conta, a M.E. (5), a L. (4: 6) e a M.G. (3:6) estiveram grande parte da manhã envolvidas em simulação de situações familiares nas quais a M.G. (3:6) teve sempre o papel de filha.” (notas de campo de 9/4/2015 – 2ª reflexão)

Encorajamento de crianças mais velhas a crianças mais novas

PES II

A B.S. (5:4) mostrou-se muito preocupada com os “pequeninos”, como ela mesma diz, correndo à sua frente e pedindo que a apanhassem, como incentivo para correrem mais depressa.” (notas de campo de 28/4/2015 – 5ª reflexão)

Aceitação, por parte das crianças mais novas, da opinião/apoio das crianças mais crescidas

(Comportamento observado sempre que surgiu apoio das crianças mais velhas para com as mais novas.)

Apêndice nº4 - Entrevista à educadora de creche

Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados

Duração: 5 minutos

Objetivos:

- Explicitar o objetivo da concretização da entrevista;
- Dar a conhecer a temática das questões a colocar.

De forma a dar início ao desenvolvimento da componente investigativa do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, que tem como tema “A Aprendizagem em Grupos de Idades Mistas na Educação Pré-escolar”, gostaria de colocar algumas questões, no sentido de conhecer um pouco da sua experiência, enquanto educadora de infância, perceber qual a sua perspetiva sobre a existência destes grupos, bem como a forma como organiza a sua prática.

Desde já agradeço a sua colaboração e garanto que as suas respostas serão utilizadas, apenas, para completar a minha investigação. .

Bloco B – Consequências da presença num grupo heterogéneo, para a criança

Duração: 15 minutos

Objetivo:

- Compreender as conceções das educadoras acerca das vantagens e desafios que a presença neste tipo de grupo oferece às crianças, a nível da aprendizagem, segundo a visão das educadoras;

Questões:

- Qual a sua opinião sobre os grupos de idades mistas?

Na minha opinião ter grupos com idades mistas é uma mais-valia para todas as crianças pois os mais novos aprendem com os mais velhos querendo imitá-los e os mais velhos sentem-se responsáveis por ajudar as crianças mais novas em diferentes momentos da rotina diária.

- Na sua opinião, quais as consequências que um grupo heterogéneo pode trazer às crianças, a nível das aprendizagens?

Não considero que haja consequências. As crianças aprende de forma ativa, através das relações que mantem com adultos, grupo de pares e das explorações que fazem por si próprios ou em grupo do ambiente que as rodeia.

Bloco C – Consequências do trabalho com grupos heterogêneos para as educadoras

Duração: 5 minutos

Objetivo:

- Compreender as vantagens e os desafios que o trabalho com este tipo de grupos trás ao trabalho das educadoras.

Questões:

- Que vantagens e desafios o trabalho com este tipo de grupos traz ao seu trabalho, enquanto educadora?

O principal desafio é organizar o trabalho de acordo com o que são os interesses das crianças, é tentar perceber se aquilo que eu considero importante explorar com o grupo vai de encontro às suas curiosidades naturais pelo mundo e ambiente que os rodeia. Outro grande desafio é conseguir planificar as atividades de acordo com o grupo no seu todo e pensando em cada criança em particular, é preciso saber adaptar uma mesma atividade às diferentes faixas etárias que se tem no grupo.

A maior vantagem é trabalhar o grupo no sentido de os tornar mais autónomos, independentes, capazes de explorar por si mesmos o ambiente que os rodeia, proporcionar-lhes atividades e brincadeiras que despertam a sua curiosidade natural, a sua motivação. É vantajoso trabalhar com grupos heterogêneos porque sabemos que as crianças mais novas aprendem, por imitação, com as crianças mais velhas e as crianças mais velhas desenvolvem pelos mais novos sentimentos de interajuda, partilha e cooperação.

Bloco D – Estratégias utilizadas pela educadora

Duração: 15 minutos

Objetivos:

- Compreender as estratégias utilizadas pelas educadoras no planeamento;
- Compreender as estratégias utilizadas pelas educadoras para garantirem o envolvimento de todas as crianças numa atividade;
- Compreender, através das respostas às questões anteriores, como posso melhorar a minha prática, no que diz respeito ao alcance da diferenciação pedagógica, num grupo heterogêneo.

Questões:

- Que estratégias utiliza, a nível do planeamento, para garantir uma experiência abrangente, sem esquecer a individualidade das crianças, relativamente à sua idade?

Quando planifico tento sempre ter em conta os interesses das crianças. Sigo um fio condutor semanal, isto é, ao longo da semana tento planificar atividades de acordo com as diferentes áreas de desenvolvimento (área de desenvolvimento pessoal, emocional e social; área do desenvolvimento cognitivo e área do desenvolvimento motor) estejam essas atividades da semana todas direcionadas para um mesmo tema ou não. Planifico uma mesma atividade de duas ou mais formas pois tenho em conta as diferentes idades do grupo e sei do que cada um é capaz.

- Que estratégias utiliza para garantir o envolvimento de crianças de idades diferentes, numa mesma atividade?

Na minha opinião a principal estratégia é o diálogo.

É necessário dizer-lhes o que vai acontecer em cada momento do dia, para que possam saber como devem agir, o que vai acontecer e o que vão fazer.

Quando reunimos em grande grupo para marcar as presenças, o tempo, contar os amigos, é importante manter um diálogo mais seguro, pois é um momento em que devem estar atentos ao que está a acontecer. Quando contamos uma história ou canções deveremos cativá-los através de novos sons, onomatopeias, utilizar a voz com um som diferente que desperte a sua curiosidade e os faça esperar pelo que vai acontecer a seguir.

É também importante ter canções para diferentes momentos do dia, o Bom dia, o arrumar, etc, que os faça compreender a sequência da rotina diária.

Quando fazemos atividades mais individualizadas ou de pequenos grupos o diálogo com a criança sobre o que está a fazer e como, é extremamente enriquecedor para a aquisição de novas aprendizagens.

Fantoches, novas histórias, novas canções, novos materiais de desperdício ou não que sejam introduzidos na sala são todos estratégias para cativar e estimular o interesse e aprendizagem das crianças.

- Como organiza a rotina, de forma a conseguir criar situações de aprendizagem específicas para cada faixa etária, num contexto de idades diferentes?

A rotina está organizada de acordo com as necessidades das crianças do 1 aos 3 anos. Os momentos de prestação de cuidados básicos (alimentação, higiene e sono) são em horários fixos. Os momentos de atividades diárias são flexíveis, variando entre atividades dirigidas pelos adultos da sala e atividades livres ou espontâneas onde os adultos permitem que a criança explore livremente o espaço sala ou recreio intervindo nas suas brincadeiras sempre que consideramos pertinente. Por outro lado, as crianças nesta faixa etária (1/3anos) ainda procuram muito o adulto para brincar consigo, isto é, querem que faça parte das suas brincadeiras de faz de conta, por exemplo, pedem ao adulto para embalar um bebé ou dar-lhe de comer ou então vão ter com o adulto e dizem o que estão a fazer.

Bloco E - Agradecimentos

Duração: 5 minutos

Objetivos:

- Agradecer a disponibilidade e esclarecimentos dos entrevistados

Não tendo mais questões, agradeço pela sua disponibilidade e esclarecimentos, contribuirão, certamente, para o meu desenvolvimento do meu Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, bem como para a minha prática no futuro.

Apêndice nº5 - Entrevista à educadora de jardim de infância

Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados

Duração: 5 minutos

Objetivos:

- Explicitar o objetivo da concretização da entrevista;
- Dar a conhecer a temática das questões a colocar.

De forma a dar início ao desenvolvimento da componente investigativa do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, que tem como tema “A Aprendizagem em Grupos de Idades Mistas na Educação Pré-escolar”, gostaria de colocar algumas questões, no sentido de conhecer um pouco da sua experiência, enquanto educadora de infância, perceber qual a sua perspetiva sobre a existência destes grupos, bem como a forma como organiza a sua prática.

Desde já agradeço a sua colaboração e garanto que as suas respostas serão utilizadas, apenas, para completar a minha investigação.

Bloco B – Consequências da presença num grupo heterogéneo, para a criança

Duração: 15 minutos

Objetivo:

- Compreender as conceções das educadoras acerca das vantagens e desafios que a presença neste tipo de grupo oferece às crianças, a nível da aprendizagem, segundo a visão das educadoras;

Questões:

- Qual a sua opinião sobre os grupos de idades mistas?

Considero que os grupos heterogéneos são uma mais valia para uma educação positiva a vários níveis. Quando há existência de grupos heterogéneos existe uma dinâmica de grupo muito forte, pois há crianças com diferentes idades e com diferentes pontos de vista em relação ao mundo que as rodeia. No entanto tenho em mente que os grupos heterogéneos acarretam alguns desafios. É fundamental que o educador de infância encontre respostas pedagógicas adequadas às necessidades dos grupos.

- Na sua opinião, quais as consequências que um grupo heterogéneo pode trazer às crianças, a nível das aprendizagens?

Como referi anteriormente os grupos heterogéneos acarretam desafios, deste modo o educador de infância tem que ter em conta a individualidade de cada criança, sabendo respeitar o nível de desenvolvimento de cada uma. Este é um aspeto fulcral para uma educação favorável. Caso isto não seja presente na prática educativa de um educador de infância pode ser uma consequência de um grupo heterogéneo.

Bloco C – Consequências do trabalho com grupos heterogéneos para as educadoras

Duração: 5 minutos

Objetivo:

- Compreender as vantagens e os desafios que o trabalho com este tipo de grupos trás ao trabalho das educadoras.

Questões:

- Que vantagens e desafios o trabalho com este tipo de grupos traz ao seu trabalho, enquanto educadora?

Uma mais valia saliente é que a minha prática pedagógica torna-se mais diferenciada ao trabalhar com grupos heterogéneos. Por outro lado considero que a interação entre crianças de idades diferentes é um aspeto facilitador de desenvolvimento e aprendizagem. Diariamente observo crianças mais velhas a auxiliarem crianças mais novas em vários momentos da rotina. Assim as crianças mais velhas sentem-se úteis e responsáveis na vida em grupo e as crianças mais novas sentem-se integradas e têm como referência as mais velhas. Este aspeto é facilitador de aprendizagens. Para que isto seja possível durante a minha prática educativa tenho em conta que cada criança tem necessidades e interesses diferentes. Posso assim referir que atribuiu muita importância aos grupos heterogéneos, sendo que o papel do educador de infância é fundamental nesta temática. O desafio inerente a esta temática é o que referi anteriormente, que diz respeito ao desenvolvimento de competências adequadas a cada criança.

Bloco D – Estratégias utilizadas pela educadora

Duração: 15 minutos

Objetivos:

- Compreender as estratégias utilizadas pelas educadoras no planeamento;

- Compreender as estratégias utilizadas pelas educadoras para garantirem o envolvimento de todas as crianças numa atividade;
- Compreender, através das respostas às questões anteriores, como posso melhorar a minha prática, no que diz respeito ao alcance da diferenciação pedagógica, num grupo heterogéneo.

Questões:

- Que estratégias utiliza, a nível do planeamento, para garantir uma experiência abrangente, sem esquecer a individualidade das crianças, relativamente à sua idade?

O planeamento é de extrema importância para a organização de um grupo de idades mistas. Na minha prática educativa existem momentos de trabalho em grande grupo e em pequeno grupo. O trabalho em pequeno grupo, particularmente nos grupos heterogéneos é facilitador em termos de poder trabalhar de acordo com o desenvolvimento de cada criança.

- Que estratégias utiliza para garantir o envolvimento de crianças de idades diferentes, numa mesma atividade?

Em primeiro lugar para que exista envolvimento é necessário perceber se a criança está ou não interessada em realizar determinada atividade. Durante a atividade tenho em conta que os materiais têm que estar acessíveis, para que a criança possa manusear e explorar. A organização do espaço também tem que ser refletida de acordo com as idades das crianças e a atividade em questão. Estes são aspetos fundamentais para garantir o envolvimento das crianças de idades diferentes numa mesma atividade.

- Como organiza a rotina, de forma a conseguir criar situações de aprendizagem específicas para cada faixa etária, num contexto de idades diferentes?

A organização temporal da sala de Jardim de Infância onde sou responsável como educadora de infância é concebida da seguinte forma:

7h30/8h00 – acolhimento numa sala de creche;

8h30 – acolhimento numa sala de Jardim de infância

9h00 – momento de grande grupo;

9h30- atividades livres e atividades orientadas (pequeno e grande grupo);

10h45 – momento de arrumar a sala;

11h00- momento de grande grupo (comunicações)

11h30 - recreio

12h00 – almoço

12h30 – actividades livres nas áreas

13h00 – sesta para os meninos com três anos de idade

13h30 – actividades orientados (iniciação à escrita e à matemática) – atividade em pequeno ou grande grupo;

14h30 – acordar da sesta

15h30 – momento de grande grupo

16h00 – lanche

Recreio/ explorações livres

Bloco E- Agradecimentos

Duração: 5 minutos

Objetivos:

- Agradecer a disponibilidade e esclarecimentos dos entrevistados

Não tendo mais questões, agradeço pela sua disponibilidade e esclarecimentos, contribuirão, certamente, para o meu desenvolvimento do meu Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, bem como para a minha prática no futuro

Apêndice nº6 - Excertos das planificações (diferenciação pedagógica em creche)

Neste apêndice constam os excertos das planificações, relativos a situações nas quais houve diferenciação pedagógica, na valência de creche.

PES I

“Às crianças mais novas colocarei cola na folha, relativamente às mais velhas, tentarei que sejam elas a fazer essa tarefa.” (planificação – 18/11/2014)

As crianças permanecerão em atividades autónomas, sendo que proporei a exploração de jogos de encaixe, nas mesas, dando um apoio mais individualizado ao R.A., ao R. e ao R.F. (mencionados na 9ª reflexão).“ (planificação – 2/12/2014)

“No que toca aos arcos, as crianças devem saltar consoante as suas capacidades, sendo que relativamente às crianças que mais se aproximam dos três anos, tentarei que saltem a pés juntos.”. (planificação – 2/12/2014)

“Em relação ao equilíbrio, as crianças que necessitarem terão o meu apoio, dando-lhes a mão.”(planificação – 2/12/2014)

“Em relação às crianças mais novas como o T.B., o T. e o R.F., uma vez que ainda não falam, caso não apontem, explorarei com estas crianças alguns instrumentos de mais fácil manuseamento, como as maracas, o xilofone, a pandeireta ou o bombo, o que não impede que as crianças explorem outros instrumentos, caso mostrem esse interesse.” (planificação – 9/12/2014)

As crianças mais novas como o T. o T.B. e o R.F. necessitarão de mais apoio nas colagens, devendo o membro da equipa educativa prestar esse apoio mais individual.” (planificação – 16/12/2014)

PES II

“Relativamente às crianças mais novas ou que mostrem uma maior dificuldade, pedirei ao restante grupo, ou ao próprio dono do objeto, que ajude, dizendo este a quem pertence o objeto.” (planificação – 9/2/2015)

“Às crianças mais crescidas farei questões abertas sobre os seus adereços, quanto às mais novas, terão o meu apoio na resposta às mesmas, uma vez que alguns meninos ainda não desenvolveram a faculdade da linguagem.” (planificação – 10/2/2015)

“Posteriormente, cantaremos “Quem será, quem será, que debaixo da mantinha está?”, a criança que está de costas para a roda, deve então virar-se, observar os colegas e perceber quem falta. (...) Relativamente às crianças mais novas ou que ainda não se expressam verbalmente, pedirei a uma das crianças mais crescidas que ajude o colega.” (planificação – 3/3/2015)

“Relativamente aos meninos que ainda não falam, pedirei a ajuda do restante grupo para dizerem do que os mesmos estão mascarados.” (planificação – 13/3/2015)

“Para as estações que impliquem subir para cima de algo (1ª e 3ª), as crianças terão o meu apoio, dando-lhe a mão, caso mostrem essa necessidade. Esta necessidade, certamente, surgirá em relação às crianças mais novas como a A., o T.B. e o T. que terão, também, um maior apoio aquando a subida e descida.” (planificação – 18/2/2015)

“Quanto à estação dos almofadões incentivarei as crianças mais velhas a saltarem a pés juntos, quanto às mais novas, atravessarão esta estação consoante as suas capacidades, saltando ou não.”(planificação – 18/2/2015)

“As crianças mais novas poderão ter dificuldade em atravessar estes obstáculos, uma vez que têm menos controle do equilíbrio. Por esta razão, pedirei às crianças mais velhas que ajudem cada uma das mais novas, servindo-lhe de apoio, isto é, dando-lhe a mão. O mesmo acontecerá, relativamente, aos arcos, devendo a criança mais velha dar a mão à mais nova e guia-la, de forma a que não saia dos arcos. Este apoio será dado, também, ao nível do reconhecimento da cor. Caso as crianças mais novas não relacionem a cor da bola com a cor do restante material, as mais velhas indicar-lhes-ão para que sequência devem seguir.” (planificação – 20/3/2015)

Durante a realização deste desenho, apoiarei as crianças mais velhas no sentido de lhes “exigir” maior pormenor no desenho, quanto às crianças mais novas permitirei que apenas explorem ao máximo os materiais. “ (planificação – 19/3/2015)

“Durante a exploração, incentivarei as crianças mais crescidas a fazerem desenhos na mesa. As crianças mais novas, certamente, terão mais interesses apenas na exploração livre do chocolate.” (planificação – 25/2/2015)

“A equipa educativa incentivará as crianças a respeitarem o limite do triângulo, preenchendo o seu interior com pedaço de papel.” (planificação – 10/3/2015)

“As crianças mais novas como o T.B., o T. e a A., terão mais apoio da equipa educativa, no sentido de controlar os movimentos da caixa, isto é, ajudaremos a movimentá-la.” (planificação – 3/3/2015)

“O T. (1:8), a A. (1:9) e o T.B. (1:7) terão um maior apoio durante a carimbagem. Uma vez que ainda não adquiriram o movimento de pinça, será um membro da equipa educativa a embeber o pedaço de papelão em tinta e a ajudar estas crianças a pegar no mesmo para, posteriormente, serem elas próprias a carimbar. Caso as crianças não tenham capacidade para carimbar, permitiremos que utilizem os pedaços de papelão de acordo com as suas capacidades, de forma a tornar a exploração proveitosa.

Relativamente ao R.C. (3:0), caso rejeite esta atividade, tentarei conversar calmamente com ele, incentivando-o a ver os colegas a realizar a atividade e a experimentar, com a ajuda da equipa educativa.” (planificação – 16/3/2015)

Apêndice nº7 - Excertos das planificações (diferenciação pedagógica em jardim de infância)

Neste apêndice constam os excertos das planificações, relativos a situações nas quais houve diferenciação pedagógica, valência de jardim de infância.

PES I

Nem todas as crianças realizarão todas as atividades, serão estas a decidir, consoante o seu interesse, contudo, indicarei as de contagem e conjuntos para as crianças mais novas e as de padrão, sequência e organização de dados para as mais velhas, uma vez que o grupo é heterogéneo. (planificação – 6/11/2014)

Uma vez que, na semana anterior, reparei que o B.P. voltou a demonstrar dificuldades a nível da capacidade de contagem, tarefa que já não lhe causava obstáculos (...), irei pedir-lhe para contar os meninos já presentes na sala, tarefa para a qual contará com a minha ajuda.” (planificação – 13/11/2014)

“Relativamente às crianças mais novas, estas serão mais apoiadas por mim quer na previsão, pois farei mais questões, enquanto com as mais velhas terão um discurso mais livre, quer na observação dos resultados, isto é, se me aperceber que elas não estão a perceber o que aconteceu, explicar-lhes-ei que a substância foi, dissolvida na água, ou que se depositou no fundo, porque é pesada e a água não consegue dissolve-la, etc.”(planificação – 13/11/2014)

“Relativamente ao jogo das cartas e ao dominó dos sons, estes podem apresentar maior dificuldade para as crianças de três anos, nesse caso terão um apoio mais individual e de seguida deixá-las-ei explorar livremente, ainda que não os utilizem segundo o verdadeiro objetivo do jogo.

Como alternativa ao dominó dos sons, existirá um dominó de imagens, mais adaptado às crianças de três anos, ainda que todas possam explorar todos os jogos.” (planificação – 27/11/2014)

“(...) reservarei algum tempo para dar apoio individual ao M.(5:2) na atividade que o mesmo escolher desenvolver. Este apoio passará pelo apoio específico no desenvolvimento da atividade e, especialmente, pela estimulação da produção oral, por parte da criança. Tentarei desenvolver um diálogo com o menino com o objetivo de que o mesmo produza um maior número de palavras e frases.” (planificação – 4/12/2014)

“Posteriormente pedirei a uma das crianças mais novas que conte os meninos que já estão presentes na sala, uma vez que a maioria das crianças mais crescidas já não tem dificuldades na contagem (com algumas exceções).” (Planificação -11/12/2014)

“Com a continuação da atividade, as bolas de papel degradar-se-ão e, numa segunda vez, serão as crianças a moldar as novas “bolas de papel”, contudo, relativamente aos meninos mais novos (3 anos), terão o meu apoio. “ (11/12/2014)

“Relativamente aos jogos de mesa, proporei que se explorem jogos relacionados com animais, uma vez que são do interesse das crianças e, principalmente, das crianças mais novas (3 anos). “ (planificação – 18/12/2014)

PES II

“As crianças mais crescidas serão incentivadas a tentar copiar o escrito por mim ou pela auxiliar.” (planificação de 13/4/2015)

Na área do desenho, estará disponível um livro com sugestões de desenhos utilizando as mãos como moldes, uma vez que a M., a C., a B.S. e a A.B. têm mostrado interesse por desenhar com moldes. Este livro apresenta várias formas de posicionar a mão, sendo contornada depois. Cada posição representa um animal” (planificação – 14/4/2015)

Com a sala arrumada, reunirei o grupo na área de grande grupo, onde contarei a história “o Dinossauro”, de forma a responder ao interesse do M.V..” (planificação – 22/5/2015)

O apoio será dado, essencialmente, às crianças mais novas, relativamente ao corte da fita-cola, contudo, tentaremos que seja uma pintura realizada com a máxima autonomia” (planificação – 13/4/2015)

“Em relação às crianças mais pequenas, será necessário o apoio permanente de um membro da equipa educativa, no sentido de garantir que a criança não suga pela palhinha, ao invés de soprar.” (planificação – 4/5/2015)

“Será necessária alguma atenção com as crianças mais novas, uma vez que algumas, nomeadamente a M.B, ainda têm tendência a colocar os materiais de pintura na boca. (pintura com espuma de barbear).” (planificação – 22/5/2015)

Na parte inferior do tampo da mesa da área do desenho estarão coladas, com fita cola, folhas brancas. As crianças farão um desenho livre nestas folhas. As crianças mais pequenas e que não chegarem ao tampo da mesa, realizarão a mesma atividade com uma cadeira.” (planificação – 22/5/2015)

“Após algum tempo de exploração do lançamento vertical, cada criança deve lançar a bola ao chão e apanha-la com as duas mãos (iniciação ao dribble). As crianças que não apresentarem dificuldades nesta tarefa, serão incentivadas a driblar (bater a bola no chão, sem a apanhar).” (planificação – 8/4/2015)

Cada criança da deve lançar a bola às latas, tentando derrubar a pirâmide. (...)Cada criança deve lançar a bola à caixa, com uma ou duas mãos, tentado colocar a mesma na caixa. (...) Cada criança deve pontapear a bola em direção ao lençol, tentando acertar nos orifícios. As crianças de três anos, lançarão as bolas a partir de uma distância mais curta, relativamente às de quatro e cinco anos.” (planificação – 8/4/2015)

“As crianças devem atravessar o primeiro conjunto de arcos (ida) saltando a pés juntos. De seguida, devem atravessar o segundo conjunto de arcos (volta), saltando ao pé-coxinho.

As crianças mais pequenas, caso ainda não tenham adquirido a capacidade de saltar a pé-coxinho, farão os dois percursos, saltando a pés juntos.” (planificação – 15/4/2015)

“As crianças que souberem saltar à corda, pegarão na corda que está no chão (não esticada) e saltarão até atingirem o seu número máximo de saltos consecutivos, sem tropeçarem, saltando da forma que preferirem. As crianças que não souberem saltar à corda, atravessarão a corda esticada, saltando a pés juntos, de um lado para o outro da corda, até chegarem ao seu final (direção lateral, sentido frontal).” (planificação – 20/5/2015)

“Nesta estação estarão 5 arcos, cuja distancia entre eles, será ajustado consoante as capacidades das crianças, isto é, as crianças de 3 anos terão os arcos mais próximos uns dos outros; para as restantes crianças, os arcos estarão mais afastados”(planificação – 20/5/2015)

“A equipa educativa apoiará as crianças na compreensão e cumprimento das regras do jogo e, especialmente, no ato de vestir e despir os sacos, dando maior atenção às crianças mais pequenas.” (planificação – 29/4/2015)

“As crianças que mostrarem dificuldade na introdução dos reagentes no vulcão, terão a minha ajuda ou de um colega mais velho que esteja ao seu lado.” (planificação – 23/4/2015)

“ Uma vez que a tampa da garrafa do vinagre permite que saia pouca quantidade, apenas as crianças mais pequenas poderão necessitar da minha ajuda. (vamos encher balões)” (planificação – 5/5/2015)

“Eu exemplificarei sempre, até onde devem encher a seringa e apoiarei as crianças que assim necessitarem, principalmente as mais novas.” (planificação – 28/4/2015)

Relativamente às crianças mais novas, estes jogos podem revelar-se difíceis, por essa razão, estas crianças poderão apenas explora-los, criando padrões, por exemplo. (jogo do galo/ quatro em linha)” (planificação – 25/5/2015)

“De seguida, organizarei o grupo a pares, sendo que cada par deve ser constituído por uma criança de 3 anos e uma de 4 ou 5 anos. Cada par deve fazer passes entre si, tentando não deixar cair a bola” (planificação – 8/4/2015)

“Os pares, de equipas diferentes, que tiverem o número que eu disser, devem correr, de mãos dadas, até mim para apanharem o lenço. A cada vez que apanhem o lenço, a sua equipa soma 1 ponto. Ganha a equipa que mais vezes apanhar o lenço. Os pares serão compostos por crianças de idades diferentes para que os mais velhos possam ajudar os mais novos na compreensão das regras.” (planificação – 6/5/2015)

De seguida, pedirei às crianças que se sentem em roda, sendo que a roda deve alternar crianças mais novas com crianças mais velhas, de forma às mais crescidas poderem apoiar as mais novas.

No caso de as crianças mais novas terem dificuldade, as crianças mais velhas dar-lhes-ão o apoio necessário, ajudando-as, por exemplo, a dizer a palavra ao colega seguinte. (planificação – 20/4/2015)

Apêndice nº8 - Excertos do caderno de formação (visitas das crianças de creche a sala de jardim de infância)

Neste apêndice constam os excertos do caderno de formação, relativos ao momentos de interação entre crianças de diferentes idades, durante as visitas das crianças de creche ao jardim de infância, categorizados por: apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas; apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas pela educadora ou de iniciativa das crianças; imitação de comportamento de crianças mais velhas, por crianças mais novas; imitação de comportamento de crianças mais novas, por crianças mais velhas; escolha de pares com idades idênticas à sua para brincar ou se envolver em experiências; escolha de pares com idades diferentes da sua para brincar ou se envolver em experiências; encorajamento de crianças mais velhas a crianças mais novas; aceitação, por parte das crianças mais novas, da opinião/apoio das crianças mais crescidas.

Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas tarefas de resposta às suas necessidades básicas

(...) o G. (3:0) disse querer fazer, acabando a C. (3:2) e a M. (2:9) por querer também. Os três fizeram a digitinta e, de seguida, a A.B. (5:7) ajudou as crianças a lavarem as mãos, dizendo: “Eu ajudo, porque elas podem-se molhar não chegam às torneiras. (notas de campo de 24/4/2015 – 4ª reflexão)

“Após, as meninas terminarem, a E. (2:7) realizou, então, autonomamente, uma pintura e, de seguida, a B.S. (5:4) ajudou-a a lavar as mãos, por iniciativa própria.” (notas de campo de 30/4/2015 – 5ª reflexão)

As meninas perguntaram-me se podiam ser elas a pintarem os pés ou as mãos aos colegas da creche e a limparem-nos, de seguida. Eu permiti, sendo que fiquei por perto, e realmente, foram a C.C. e a M.F. que assumiram a orientação da pintura. (notas de campo de 12/5/2015 – 7ª reflexão)

Durante o percurso entre a sala de creche e a sala de jardim de infância, o D. (5:6) revelou-se muito cuidadoso com as crianças de creche. Como estas estavam no recreio, o percurso foi feito pelo espaço exterior. A educadora Dália disse quem eram os meninos que iriam passar parte da manhã á nossa sala e o D. (5:6), rapidamente disse ao M.B. (4:11), “Falta um gémeo, temos que procurá-lo e tu dás-lhe a mão para irmos para a sala.” (O D.(5:6) já estava de mão dada com o R.A. (2:11) e com o T.B. (1:10). (notas de campo de 12/5/2015 – 7ª reflexão)

(...) quando o R. (2:11) que estava apenas a observar disse “mãos”, mostrando querer carimbar as mãos. A M.F. (4:9), disponibilizou-se logo

para ir pintar as mãos ao menino, no entanto, a C.C.(6:4) interveio dizendo “Agora não podes ir! Se largas o Tomás ele pode escorregar e cair, não te esqueças que tem os pés com tinta e se cai suja-se todo.” A M.F. insistiu dizendo “Então dá tu a mão aos dois!”, ao que a C.C. respondeu “Não, eles têm tinta nos pés, se meteres tinta nas mãos dele (R.) já são todos com tinta e nós não conseguimos ajudar todos (...).(notas de campo de 12/5/2015 – 7ª reflexão)

Apoio de crianças mais velhas a crianças mais novas nas atividades propostas pela educadora ou de iniciativa das crianças

“A B.S. (5:4), a C.C. (6:3), a A.B. (5:7), a M.(5:9) e a M.F. (4:8) acompanharam as três crianças de creche, num percurso pelas áreas. A cada área que eu apresentava, as meninas diziam alguns materiais que a mesma continha.” (notas de campo de 24/4/2015 – 4ª reflexão)

(...) o G. (23:0) permaneceu na área polivalente da sala, onde a B.S. (5:4) lhe deu a mão, percorrendo, de seguida, a sala com o menino, perguntando-lhe o nome de todas as crianças da sala de jardim de infância e dizendo-lhe os nomes que o G. não sabia, que foram poucos, uma vez que o G. conhecia a maior parte dos colegas desta sala. (notas de campo de 24/4/2015 – 4ª reflexão)

(...) a I. (4:9) levou-os até ao exterior da sala, ajudando-os a colocar as pinturas a secar no chão, como é hábito da sala.” (notas de campo de 24/4/2015 – 4ª reflexão)

A C.C. (6:4) ajudou-a, então, a desenhar a figura humana, dizendo “Tens que abrir a caneta e pôr a tampa aqui (topo da caneta) para não se perder”. Enquanto ajudava apoiava a C. (3:2) na realização do desenho, a C.C. (6:4) disse frases como: “Olha, aqui tens que pôr a boca.” “Queres pôr um vestido? Eu desenho mas tu tens que pintar todo.” “Olha falta as pernas e o cabelo.” “Aqui está muito espaço, podemos desenhar nuvens” ao que a C.(3:2) respondeu “Nuvens e sol. (notas de campo de 24/4/2015 – 4ª reflexão)

(...) a M. (2:9) quis, também, fazer um desenho. A C.C. (6:3), voltou a mostrar-se disponível para ajudar.

-“Queres desenhar o quê?” (C.C.)

-“Um boneco.” (M.)

-“Então vá, a cabeça é como? (C.C.)

“É uma bola!” (M.)

(A C.C pegou na mão da M. e ajudou-a a desenhar a bola (cabeça) e o corpo)

-“Quero fazer cabelo grande.” (M.)

-“Cabelo grande? Um boneco não tem cabelo grande, só se for uma boneca.” (C.C.)

-“Uma boneca.” (M.)

-“Então falta o vestido” (C.C.)

-“Sim o vestido” (M.)

(A C.C. pegou na mão da M. e desenhou o vestido)

“Falta os dedos, são 5 risquinhos aqui (apontando para as mãos), eu conto e tu fazes.” (C.C.)

(A C.C. contou até cinco para cada mão e a M. fez os risquinhos (dedos)).
(notas de campo de 24/4/2015 – 4ª reflexão)

(..)a M.E. (2:9) e a C.A. (3:1) aproximaram-se da área do desenho e, ao verem algumas meninas a fazerem desenhos, disseram-me querer fazer um desenho, também. A C.C. (6:3) e a A.B. (5:7) disponibilizaram-se logo dizendo “Nós ajudamos!” (A.B. (5:7)).

Durante a realização destes desenhos, tive o seguinte diálogo com a A.B (5:7) e a C.C. (6:3)

- Já estou cansada de ajudar a M.E.! (A.B.)

- Porquê? (eu)

-Porque eu desenho para um lado e ela vai com a mão para o outro e assim fica tudo mal (A.B. pegando na mão da M.E. (2:9) para desenhar)

- Oh A.B., elas são pequeninas, achas que já sabem desenhar como nós? A C.A. também não está a pintar dentro do risco e eu não me zanguei com ela. (C.C.) (notas de campo de 8/5/2015 – 6ª reflexão)

A certa altura, a M.F. estava a ajudar o R.A (2:11) a andar sobre o papel de cenário, de forma a carimbar os pés, dando-lhe a mão e a C.C. estava a fazer o mesmo com o T.B. (1:10) (...). (notas de campo de 12/5/2015 – 7ª reflexão)

Relativamente às cores, a M.F. (4:9) e a C.C. (6:4), quiseram dar oportunidade de escolha aos meninos e creche, no entanto tiveram algumas dificuldades. As duas perguntaram, aos meninos que estavam a ajudar, que cor queriam, no entanto, uma vez que nenhum dos três tem a faculdade da linguagem desenvolvida, em termos de produção. A C.C. (6:4), muito preocupada perguntou-me “Oh Daniela, como é nós sabemos as cores que eles querem se eles não falam?”. Sem que eu chegasse a responder, a M.F. (4:9) pegou nos pratos da tinta e disse “Podemos pedir para eles apontarem para a cor que querem! (notas de campo de 12/5/2015 – 7ª reflexão)

O grupo de crianças que explorou a área da música, criou um concerto de instrumentos, onde o T. (1:10) participava com o metalofone. Criaram uma sequência de instrumentos que todos decoraram, à exceção do T.. Quando era a vez do menino, um dos meninos mais crescidos avisava-o, tratando-o de uma forma carinhosa e chamando-lhe “T (inho)”. (notas de campo de 20/4/2015 – 5ª reflexão)

Várias foram as crianças de jardim de infância que se envolveram com o T. nesta exploração. A M.F. (4:8), por exemplo, ajudou o T. (1:10) a manusear o pau de chuva. Uma vez que o menino tocava como se se tratasse de uma maraca, a M.F. ajudou-o, pegando no pau de chuva e dizendo: “Agora agarra tu. Agora tens que virar devagarinho (virando ela o pau de chuva). Estás a

ouvir? Assim demora mais tempo (referindo-se ao som). (notas de campo de 20/4/2015 – 5ª reflexão)

No final da manhã, a L. (4:7) e a B.S. (5:4) exploraram um semáforo (de brincar) com a E. (2:7), explicando-lhe o que indica cada cor. De seguida, perguntaram à menina o significado das mesmas. Uma vez que esta não respondeu, a L. e a B.S. voltaram a explicar-lhe e no fim a L. disse “Deixa, tu és pequenina, na próxima já sabes!” (notas de campo de 20/4/2015 – 5ª reflexão)

“Na área da escrita, a M.E. (4:11) e a B.S. (5:4) ajudaram a E. (2:7) a fazer um puzzle de letras. “Tu ainda não sabes as letras, é melhor nós ajudarmos!” (B.S (5:4)).” (notas de campo de 20/4/2015 – 5ª reflexão)

(...) também a M.E. (2:9) e a C.A. (3:1) se envolveram na exploração do computador.

Ao ver os meninos de creche nesta área, a C.C. (6:3) e a L. (4:7) aproximaram-se deles. A C.C. (6:3) disse: “Vou ensina-la (C.A (3:1) a escrever o nome dela. É igual ao meu, por isso é fácil.”. A L. (4:7), com um ar de admiração respondeu “Mas ela não sabe as letras...”, ao que a C.C. (6:3) respondeu “mas eu vou ensinar, queres ver?!”.

De seguida, a C.C. (6:3), perguntou à C.A. (3:1) se queria escrever o nome dela, ao que a menina respondeu afirmativamente. A C.C. (6.3), indicou, então, letra por letra, a tecla onde a menina de creche devia clicar, dizendo, também, o nome de cada letra. (notas de campo de 8/5/2015 – 6ª reflexão)

Na área do faz de conta, a M.M. (3:10) fez uma tenda com cortinados para o L. (3:3) e disse-lhe “Anda para a nossa tenda!”, contudo o menino insistiu em afastar-se das crianças desta sala, isolando-se na área da garagem, onde apenas estava a A.(2). Assim, convidei os meninos de creche a brincar na área do faz de conta. Com a minha presença, estas envolveram-se em brincadeiras na área da casinha, nas quais também eu tinha um papel. A M.M. (3:10), foi então a mãe das crianças de creche, simulando dar-lhes a refeição. (notas de campo de 22/5/2015 – 7ª reflexão)

Envolvidos nas brincadeiras, as crianças de creche estiveram muito atidas às “ordens” dos mais crescidos, não demonstrado a sua opinião. A M.(2:9) que, habitualmente, na sua sala assume uma postura de alguém que comanda, durante esta manhã, seguiu todas as orientações das crianças mais crescidas. (8ª reflexão – semana de 18/5/2015 a 22/5/2015)

Imitação de comportamento de crianças mais velhas, por crianças mais novas

(...) a C. (3:2) esteve algum tempo a observar o B.P. (4:9) a brincar na garagem, seguindo depois para a área do desenho, onde disse ao grupo presente nesta área (B.G. (3:7), C.C. (6:3) e A.B. (5:7)) “Também quero fazer um desenho!”. (notas de campo de 24/4/2015 – 4ª reflexão)

“A E.(2:7) (...). Ao chegar à pintura, onde estava a M.G. (3:7) e a M.M. (3:9)) disse “Eu também quero fazer!” (...).” (notas de campo de 30/4/2015 – 5ª reflexão)

“A M. (2:9) demonstrou muita curiosidade pela castanhola (...). Depois de de várias tentativas para que esta produzisse som, observou a B.S. (5:4) a tocar o instrumento. Aproximou-se dela e, imitando o seu movimento, conseguiu, também, tocar castanhola” (notas de campo de 20/4/2015 – 5ª reflexão)

“ (...) a M.E. (2:9) e a C.A. (3:1) aproximaram-se da área do desenho e, ao verem algumas meninas a fazerem desenhos, disseram-me querer fazer um desenho, também.” (notas de campo de 8/5/2015 – 6ª reflexão)

Imitação de comportamento de crianças mais novas, por crianças mais velhas;

(comportamento não observado)

Encorajamento de crianças mais velhas a crianças mais novas

“A cada vez que o G.(3:0) acertava no nome das crianças, a B.S. (5:4) felicitava-o, fazendo-lhe uma festinha na cabeça e dizendo “Boa G. (inho)!”

Aceitação, por parte das crianças mais novas, da opinião/apoio das crianças mais crescidas

(comportamento observado sempre que houve apoio das crianças mais velhas para com as mais novas, à exceção de um episódio)

O R.A. (2:11), o R. (2:11) e o T.B. (1:10), ainda só dizem algumas palavras mas notei neles uma expressão de admiração por eu estar ali e serem as colegas a ajuda-los, olhando para mim e para as colegas constantemente. Além disso, os gémeos continuavam um pouco assustados, abrindo os braços na minha direção, com intenção de me chamarem. (notas de campo de 12/5/2015 – 7ª reflexão)